

THEMATIC UNIT ON AZTEC, INCAN AND MAYAN CULTURE

by

CARLY MARIE GRATTON

B.S., Kansas State University, 2009

A REPORT

submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree

MASTER OF ARTS

Department of Modern Languages
College of Arts and Sciences

KANSAS STATE UNIVERSITY
Manhattan, Kansas

2014

Approved by:

Major Professor
Dr. Douglas Benson

Abstract

The principal objective of this paper is to provide a thematic teaching unit that explores the Aztec, Incan and Mayan cultures of Latin America, designed for a level II Spanish course. It contains theoretical underpinnings for teaching language, culture and literature while incorporating concepts related to the development of communicative competence; processing instruction; the use of scaffolding in the zone of proximal development; target language instruction; and the inclusion of authentic materials and language in the classroom.

The classroom management strategies explained and used throughout the unit include pre, during and post-reading activities; small group activities that help to develop communicative competence through negotiation of meaning and interactional feedback; focused tasks and collaborative output tasks; the use of structured input, structured output and information exchange; the PACE approach to grammar teaching; and the incorporation of authentic aural and written texts.

Lesson plans for an eighteen day unit consisting of 40 minute classes are outlined; the lesson objective, necessary materials, time needed for each activity, and expected results of each lesson are included. Each lesson activity is made clear through a description of the activity and instructions for the teacher. The daily lesson plans contain authentic and teacher-created materials that can be found in the appendices section.

At the end of the thematic unit, students complete cumulative activities that relate indigenous cultures to present-day life in Latin America through investigating the influence of Aztec words on the Spanish and English languages, analyzing a poem about Peru, and reading an article about discrimination against Mayan descendants in Central America, Mexico and the U.S.

Curriculum Vitae

Carly Gratton

9301 W 88th Street #202
Overland Park, KS 66212

cgratton121@gmail.com
316-200-2510
Available for Skype Interviews

Objective

To obtain a teaching position as a Spanish teacher that will incorporate my content knowledge with my values and enthusiasm for teaching.

Education

Master of Arts in Spanish (Second Language Acquisition), Kansas State University, Manhattan, Kansas

Expected Graduation May 2014

Master's Report: **Thematic Teaching Unit on Ancient Civilizations in Latin America**

GPA 4.0

Bachelor of Science in Modern Languages Education (Spanish), Kansas State University, Manhattan, Kansas

May 2009;

Minor: **Spanish**

Endorsement: **English as a Second Language**

GPA 3.7

Student Teaching Internship, Manhattan High School, Manhattan Kansas

January 2009-May 2009

Professional Experience

Spanish Teacher, Blue Valley West High School, Overland Park, Kansas

August 2011-May 2014

- Taught Spanish I, II, Honors IV, and AP V.
- Designed effective lessons using culturally and linguistically authentic materials.
- Conducted classes in Spanish 90-100% of the time.

Spanish Teacher, Prairie Star Middle School, Blue Valley School District, Overland Park, Kansas

August 2010-May 2011

- Taught 6th, 7th, & 8th grade Spanish.
- Provided a variety of culturally rich activities and lessons that practiced reading, writing, listening, and speaking Spanish.

Spanish Teacher, Junction City Middle School/Fort Riley Middle School, Kansas

August 2009-Present

- Taught three sections of Spanish I and two sections of Exploratory Spanish to 6th, 7th, & 8th grade students.
- Coached the 7th and 8th grade cross country team.

Professional Service

National Education Association, Blue Valley West High School, Overland Park, Kansas

August 2013-May 2014

- Held the position of building representative for the National Education Association.
- Was a member of the Blue Valley NEA negotiations committee.

Curriculum Development, Blue Valley School District, Overland Park, Kansas

August 2011-May 2014

- Participated in the restructuring and activity design of the AP Spanish V curriculum.
- Designed and developed curriculum for a new Spanish II course.
- Contributed to district World Language meetings to improve the curriculum for Spanish I, Spanish II, Honors Spanish IV, AP Spanish V.
- Presented at World Language department professional development meetings.

Club Sponsor, Blue Valley West High School, Overland Park, Kansas

August 2011-May 2014

- Sponsored the Spanish National Honor Society.
- Sponsored the Spanish Club.

International Experience

English Teaching Internship, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

May 2008-June 2008

- Organized and led group sessions that enhanced the English language skills of college students at La Universidad de Costa Rica.
- Designed and administered lectures and activities dealing with environmental policy in the United States to conversational English classes at the university.

Study Abroad, La Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

January 2007-May 2007

- Completed a semester-long intensive Spanish study program.
- Individually traveled to Panama, Nicaragua and Honduras.

International Buddies Program, Kansas State University, Manhattan, KS

January 2006-January 2007

- Volunteered for the program through the International Student Center at Kansas State University.
- Tutored a doctoral student who is a native Spanish speaker twice a week on reading, writing, listening, and speaking skills in English.

Languages

English

Spanish (Oral Proficiency Interview Superior Level)

Awards & Honors Received

Tomorrow's Teacher Scholarship

Dean's Honor Roll

Panhellenic Award for Most Outstanding New Member

Archon Greek Leadership Training Graduate

Beta Theta Pi Scholarship

Study Abroad Scholarships

Phi Eta Sigma Honor Society

Table of Contents

Chapter 1 –Introduction	1
Chapter 2 - Culture.....	3
Chapter 3 – Literature in the Classroom	4
Chapter 4 – Communicative Competence in Language, Culture, and Literature	6
Chapter 5 – Target Language Instruction	10
Chapter 6 – Building Communicative Competence	12
Chapter 7 – Authentic Materials & Language in the Classroom	18
Chapter 8 – Conclusion.....	21
Chapter 9 – Instructional Activities	22
Chapter 10 – Thematic Unit Lesson Plans.....	27
Chapter 11 – Resultados Estudiantiles.....	54
References.....	57
Appendix A – Stereotypes of the U.S.....	60
Appendix B – El arte azteca.....	62
Appendix C – “Poesía azteca”	63
Appendix D – Análisis de la poesía azteca	65
Appendix E – Investigaciones de los aztecas	66
Appendix F – A escribir poemas	67
Appendix G – “Una leyenda mazateca: El fuego y el tlacuache”.....	68
Appendix H – “Los volcanes: leyenda de amor de Popo e Izta”	70
Appendix I – Análisis de la leyenda de Popo e Izta	71
Appendix J – Una tira cómica de la leyenda de Popo e Izta.....	72
Appendix K – Presentación de la cultura inca	73
Appendix L – Poesía quechua.....	75
Appendix M – “La religión inca”	76
Appendix N – “Mito inca de la creación”	77
Appendix O – Tira cómica de los mayas	79
Appendix P – “Poemas infantiles mayas”	80
Appendix Q – Búsqueda de las ruinas mayas	83
Appendix R – “La literatura maya”	85

Appendix S – <i>Popol Vuh</i>	87
Appendix T – Pre-lectura para “Secretos del abuelo maya”.....	88
Appendix U – “Secretos del abuelo maya”.....	89
Appendix V – A crear metáforas	92
Appendix W – Pre-lectura para “La tristeza del maya”.....	93
Appendix X – “La tristeza del maya”.....	94
Appendix Y – Pre-escritura	96
Appendix Z – Cuento original	98
Appendix AA – <i>Cultura quechua</i>	99
Appendix BB – Poema “Perú”.....	100
Appendix CC – “Los mayas de hoy, discriminados y en la pobreza”.....	101
Appendix DD – “Impacto de los nativos americanos en la sociedad estadounidense”.....	104
Appendix EE – “Preciosa plegaria indígena”.....	106
Appendix FF – “La pobreza en las comunidades nativoamericanas”.....	107

Chapter 1 - Introduction

I strongly believe that teachers need to be the change they want to see in the world and take the opportunity to find fulfillment in their work. Through the application of the characteristics of a transformative intellectual, my goal as a teacher is to influence students and contribute to the change that I want to see. Dr. Kumaravadivelu (2003) states that “the primary concern of teachers and teacher educators should be the depth of critical thinking rather than the breadth of content knowledge” (p. 20). The most effective classrooms for language learning are those that have both high challenge and high support for students. I do see teaching as a diffusion of content among my students, however I also consider the possible larger consequences of my lessons and think critically before, during and after a lesson about the purpose of what is being taught. It is important to analyze and evaluate the process of teaching critically, and, in turn, this constant critical evaluation will lead to improved methods of teaching, therefore shaping a theory of practice.

As a transformative intellectual, I am preparing my students to be citizens of the world through the development of critical thinking skills and knowledge of societal functioning. Societal issues are ever-present and ever-changing, and I believe it is vitally important to introduce these issues in the classroom and model critical thinking skills in order to prepare students to address these issues critically throughout their lives. I incorporate activities that help students to develop critical thinking skills such as analysis, evaluation, persuasion, synthesis, and comparison in order to prepare them for life beyond the classroom. We read authentic texts and watch news and documentary clips in Spanish that describe current issues around the world. In the thematic unit that I have designed, students learn about the culture and traditions of ancient Aztecs, Incas, and Maya through authentic stories, poems, and art, and also read authentic articles that describe the hardships of descendants of indigenous groups today. My goal as a teacher is to open the students’ eyes to the struggles

and successes in different cultures so that they have a broader understanding of the world and consider possible solutions to existing, real-world social and political problems or even what they can do to make positive change.

Chapter 2 - Culture

Lafayette classifies goals that can be used to teach culture, and he believes that the students “should be knowledgeable about a ‘basic repertoire of information necessary for the comprehension of most cultural concepts’”. He divides the goals into five categories:

- (1) knowledge of formal or “high” culture, such as major geographical monuments, historical events, institutions, and artistic accomplishments
 - (2) knowledge of everyday or popular culture
 - (3) affective objectives, such as valuing different peoples and societies
 - (4) multicultural objectives, including understanding the culture of target language-related ethnic groups in the United States and non-European peoples speaking the target language around the world
 - (5) process objectives, such as evaluating the validity of statements about a culture and developing research and organizational skills
- (as cited in Omaggio Hadley, 2001, p. 351).

In accordance with my views as a transformative intellectual, I have created a thematic unit that teaches students about the Spanish language, as well as culture, world history, and current events. These types of multicultural objectives, as Lafayette addresses them, are important to include in a unit because they give students a broader understanding of the people that speak the language around the world. The unit here is unique because it focuses on the history, culture, and language of indigenous groups in Latin America instead of urban cultures more commonly addressed in textbooks. It is of course important to expose students to the culture of cities and governments in Latin America, but marginalized groups have rich cultures as well, and therefore merit deeper study in language classes.

Chapter 3 - Literature in the Classroom

The use of literature in the classroom contributes to communicative competence and language learning. Through literature, “students can develop a full range of linguistic and cognitive skills, cultural knowledge and sensitivity” (Shanahan, 1997, p. 165). Authentic literature provides an opportunity to weave culture into the curriculum easily as it is rich in the culture of the time and place in which it was written. Students receive the opportunity to insert themselves emotionally into the text as they analyze it, which helps to engage and motivate them more deeply to understand the target language. Literature is full of cultural features that merge language, emotion, and intercultural encounters, while also providing exposure to the language in which they are expressed. Through exposure to literature, students engage with cultural contexts that may influence their values and perceptions and give them ways to express themselves, even at the level of grammar and syntax (Shanahan, 1997, p. 170). Affective activities, which do not have right or wrong answers, bring students’ own experiences in play with the text, can be used to help students to make meaningful connections to the new information and help me, as a teacher, to get to know my students and form a rapport with each of them. This type of activity asks students to respond in a personal way by indicating if something is true or false for them. During affective activities opinions, feelings, or beliefs are motivating the student’s response as opposed to only the form and the meaning (McNulty, 2011, p. 44).

Pre-reading activities are used to engage students in referring to their background knowledge and expectations about objects, events, or situation, while interpreting in order to better establish meaning. This prior knowledge is known as schemata, and I have incorporated the use of schemata in my unit when, for example, students brainstorm about different stories that they have read that include morals or lessons. This prepares them for the structure of the story they are about to read in Spanish. While reading, students complete

various analysis and interpretation activities that guide them to insert their own experiences and emotions into the text while keeping in mind the cultural context of the text. Post-reading activities are important as well because they give students the opportunity to synthesize the information that they have just read and apply it to their lives and the outside world (Shook, 1997, p. 239).

Chapter 4 - Communicative Competence in Language, Culture, and Literature

Communicative competence refers to how language is used in real-world interactions, and is the central goal of communicative teaching. According to Canale and Swain (1980) and Canale (1983) the four components of communicative competence include linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic competence (as cited in Omaggio Hadley, 2001, p. 5). Linguistic knowledge refers to verbal and nonverbal elements such as grammar, syntax, the phonological system, gestures, and patterns of elements in particular speech events (e.g. greeting someone or refusing an invitation). It also refers to the change in meaning of variants in certain situations, and how these elements are organized. Sociolinguistic competence is knowing how to use and respond appropriately in different settings and situations. Discourse competence refers to the appropriate interpretation of interactional skills, norms of interaction and interpretation, and strategies for achieving interactional goals. Strategic competence is knowing how to recognize and repair communication breakdowns that occur due to gaps in one's knowledge of the language. Cultural knowledge and skills are also essential to move toward communicative competence, and refer to information regarding the social structure of different cultures, their values and attitudes, and an understanding of the enculturation processes that explain the way knowledge and skills are transmitted (Klee, 1998, p. 340).

In order to prepare students to communicate in Spanish about different issues, we do a variety of activities in class that help them to develop communicative competence. Students need to learn how to communicate appropriately not only linguistically, but interactively and culturally as well. For many language students, the classroom is the primary, if not the only, environment where they can develop L2 communicative and sociolinguistic skills. It is extremely important to provide daily opportunities for students to develop their competence in the language classroom.

Negotiation of meaning takes place during interactional feedback activities, and I help my students to use strategies such as circumlocution, repetitions, clarification requests, and confirmation checks to develop understanding and produce more accurate and comprehensible utterances. Circumlocution refers to the technique learners use to express themselves with other words when they lack the exact vocabulary necessary to say what they want to say. Throughout the unit, students are given the opportunity to develop communicative competence through small group discussions where they have less fear of speaking and more negotiation of meaning can occur. Interactional feedback activities can also be designed to draw students' attention to the target form and guide them to use negotiated interaction naturally so that they can discover and repair problems in communication that arise with the new concept (Nassaji & Fotos, 2004, p. 132).

Examples of interactional feedback tasks I use include focused tasks and collaborative output tasks. Focused tasks are communicative and have a primary focus on meaning. My students are involved in the comprehension, manipulation, and production of the target form through interacting with one another. The focus of these communicative tasks is on meaning instead of on the form itself. Three examples of focused tasks I use are structure-based production tasks, comprehension tasks, and consciousness-raising tasks (Nassaji & Fotos, 2004, p. 134). Structure-based production tasks are purely communicative in nature, and I use them to urge my students to produce the target structure in order to complete the task. Comprehension tasks present ways for my students to understand the target forms in carefully structured input that requires learner response. Although consciousness-raising tasks are more explicit, and my teaching style lends itself to being more implicit, I do find it useful to have my students communicate with one another about the rules and formation of the new form through the use of metaprocess questions. I incorporate collaborative output tasks as well into daily lessons because they play an important role in second language acquisition.

Merrill Swain addresses the importance of collaborative output tasks in her comprehensible output hypothesis (as cited in Kumaravadivelu, 2003, p. 110). Swain identifies three possible functions of output in second language conversations: the noticing function, hypothesis testing, and the metalinguistic function. The noticing function happens when students try to communicate, but they encounter linguistic problems and realize that they cannot always say what they want to say due to lack of grammar, vocabulary, or syntax. Hypothesis testing refers to the process that students use to try out what works and what does not work in a second language. If a student says something that the other students do not understand, he or she will probably try to rephrase it until successful communication occurs. The metalinguistic function of output refers to the possibility that students think consciously about the language and its rules in order to produce language that is linguistically and communicatively authentic (Kumaravadivelu, 2003, p. 110).

Communicative competence can be practiced through the interpersonal, presentational, and interpretive modes (Klee, 1998, p. 346). The interpersonal mode involves active negotiation of meaning, using both productive and receptive skills, and can be practiced both orally and in writing. Through interpersonal interaction, students become active participants in communicative exchanges that help them to acquire the target language. The utilization of small group activities throughout my thematic unit gives students the opportunity to develop communicative competence through interpersonal interaction.

In the presentational mode of communication, students present information, concepts, and ideas orally or in writing on a variety of topics (Klee, 1998, p. 346-8). The interpretive mode refers primarily to receptive abilities (e.g. listening and reading) and measures how students derive meaning from a written text or oral presentation. I chose a variety of authentic stories, legends, poems, and articles to use in this unit so that students naturally develop not only their receptive linguistic competence, but cultural competence as well. In order to

provide students with ample opportunity to develop language, I consistently use a variety of authentic activities and assessments in the interpersonal, presentational and interpretive modes.

Chapter 5 - Target Language Instruction

Language processing is closely connected to input frequency, so using the target language supplies students with frequent examples of the language that they can process and categorize. The Power Law of Practice states that with more time and more practice, the linguistic skill being practiced will move closer to where it is nearly perfected (Ellis, 2002, p. 144). As students move further down the curve of the Power Law of Practice, this process takes place naturally, simply and without conscious organization of new forms within the brain. Each repetition increases the strength of the connections made in the brain, and moves the new concept from the working, or short-term, memory to long-term memory (Ellis, 2002, p. 147).

Research in second language acquisition (SLA) has indicated that it is important to conduct foreign language classes entirely in the target language. I strongly agree with these findings and have seen the effects of speaking Spanish during class on the high production levels of my students. The importance of staying in the target language is exemplified in a study conducted by Viakinnou-Brinson (2006). This study looked at the effects of target language only versus code-switching instruction on the grammar performance of beginning level French 101 students. My decision to teach in Spanish in my classroom is further supported by this study, as its results clearly indicate that students' grammar performance was significantly enhanced when they were taught entirely in French.

Proponents of SLA theories agree that extensive exposure to meaningful language and extensive opportunities to create meaning and solve problems in speaking and writing promote language learning. Creating a linguistically rich learning environment can only be created if the teacher has attained a certain proficiency in the target language. Currently, several state licensing authorities have determined that new teachers need to score at least at the Advanced Low level in the *ACTFL Proficiency Guidelines—Speaking* (2012) in order to

be effective in classroom practices and student learning (Chambless, 2012, p.142). As a language teacher, I have surpassed this minimum requirement and conduct my classes at least 90% of the time in the target language in order to provide students with rich authentic input as well as various opportunities to create meaning and produce output in order to become proficient. Staying in the target language during class provides students with models that they can process and categorize in order to advance further in the language acquisition process. The instruction throughout this unit is done over 90% of the time in the target language, in accordance with the ACTFL Proficiency Guidelines (2012).

Chapter 6 - Building Communicative Competence

It is of utmost importance to me that my teaching reflect the latest findings in research, including techniques on how to present new information in a language class. A combination of the Cognitive, Interactionist, and Sociocultural approaches is incorporated into my lessons in order to successfully guide students to acquire Spanish. In order for learners to process input in the target language and turn it into intake, the teacher needs to consider several factors. First, students need comprehensible input, which refers to meaning-based input that a learner can understand. Comprehensible input does not refer to grammar instruction, rather it provides students with authentic contextualized language forms that allow them to understand what the speaker is saying and attach meaning to it. This provides them with the opportunity to build form-meaning connections (Lee & VanPatten, 2003, p. 26).

Processing instruction (PI) is an approach that alters the presentation of input in order to increase students' intake via explicit information (EI), which uses strategies to introduce formal grammatical information, and structured input (SI), which gives students the opportunity to manipulate the input so that it can be processed (McNulty, 2011, p. 32). Explicit information has two components. The first component is similar to other approaches in that it describes the form and function(s) of a particular grammatical item. The second part of EI, however, offers specific advice to students by drawing their attention to likely areas of confusion so that they will be able to address the appropriateness of their processing strategies. This identification of areas of confusion is essential for developing structured input activities, so that meaningful activities can be used that help students to process the target form and make a form-meaning connection in order to complete the activity. During SI activities, I never ask students to produce the targeted form orally or in writing, but instead to interpret the target form. The SI guidelines, based on Input Processing theory, are as follows: use one form at a time, keep meaning in focus, move from sentences to extended discourse,

use both oral and written input, have the student do something with the input, and keep the student's processing strategies in mind (McNulty, 2011, p. 41). VanPatten outlines learner input processing strategies in the following way: first learners tend to rely on lexical items instead of grammatical form to get meaning; next learners are more likely to process grammatical forms that are not redundant; finally, students process items in the sentence initial position before those in the final position and the middle of a sentence is the most difficult to process (2003, p. 33-4).

There are two types of SI activities, referential and affective, that I use with the SI guidelines. Referential activities, through McNulty's (2011) study, which compared them to affective activities, prove to be more beneficial for students because they are more effective in encouraging gains in the target form. These are activities that have correct/incorrect responses and usually appear as multiple-choice or matching activities. Referential activities are designed to lead students to make form-meaning connections by requiring them to process the new information in order to respond correctly to meaning. This gives students the opportunity to process a new form without the stress of producing it, which is ideal during the introduction of new forms, lasting about the first twenty minutes of class, when they can move it from working memory to long-term memory (McNulty, 2011, p. 44). Affective activities, as mentioned earlier in the literature section, are those that help students to make meaningful connections by responding to information in a personal way.

SI is not only a grammatical practice, but refers to any input that is manipulated in order to push students to get meaning through recognizing and understanding form and structure. For example, SI can be used in a listening activity where the students have to decide if the action happened in the past or is happening in the present simply by paying attention to the verb endings mentioned. SI activities can be mechanical or interactive. In order or facilitate comprehension, conversation can be utilized so that students have the

opportunity to negotiate meaning in order to communicate effectively (Lee & VanPatten, 2003, p. 38). SI is different from communicative competence in that the goal is to recognize form instead of communicating as they negotiate meaning.

After SI occurs, structured output (SO) activities are useful so that students have the opportunity to function in a more authentic communicative context. Like SI, SO focuses only on one grammatical form. While input is linked to acquiring form and structure, output is linked to developing accuracy and fluency. It is important to create output activities that have students communicate something that has meaning. I believe it is important not only to use processing instruction while designing input activities, but also to not forget the significance of interactional feedback to push students to produce modified output in order to help them to facilitate learning of the new form. The interaction hypothesis of Michael Long suggests that through the use of interactive activities, negotiation of problems in communication can lead to a higher level of comprehension and production in the second language (as cited in Kumaravadivelu, 2003, p. 106). This process is one of many that relate to scaffolding. SO activities involve the exchange of previously unknown information and require the students to access a particular form or structure in order to express meaning (Lee & VanPatten, 2003, p. 168-170).

SO activities can lead to information exchange, which is an interactive task that requires students to obtain information from each other using many different forms they have acquired. This information can either be based on the students' own experiences and knowledge, or it can require an outside information source. It is important to note that students need to do something with the information that they are exchanging, as the purpose the task is not the exchange of information itself, but the meaningful task completed using the obtained information (Lee & VanPatten, 2003, p. 60).

It is important that grammatical structures be studied in authentic contexts so that students acquire not only the rules and uses of the new structure, but also the syntactic functions and pragmatic uses in the target language (Nassaji & Fotos, 2004, p. 137). Some current approaches to grammar that I use which fall within the realm of guided inductive approaches include processing instruction, textual enhancement, interactional feedback, and task-based instruction. Processing instruction, as mentioned earlier, is the initial exposure to the new form being taught combined with a series of input processing activities that create form-meaning connections that in turn guide students to comprehension and acquisition of the form. I use textual enhancement during processing instruction in order to draw my students' attention to the target form(s). This can include highlighting parts of the input related to the new form(s) that might otherwise go unnoticed by my students. Boldfacing, italicizing, underlining, or capitalizing are all examples of how I enhance the text for student noticing. It is important to note that textual enhancement is not the only important part of input processing. Students need several examples of the target form and frequent practice in order to acquire its uses (Nassaji & Fotos, 2004, p. 134).

Students experience short and long-term benefits when a socio-cognitive PACE approach to grammar instruction is used (Viakinnou-Brinson, 2006, p. 99). The PACE approach is further explained in Haight, Herron, & Cole's (2007) research on deductive and inductive grammar teaching methods. In my classroom we follow the PACE approach because of its effectiveness on grammar acquisition. The P in PACE stands for presentation, and students receive input with examples in which I present the new grammatical form or concept. The A represents the attention or awareness part of the input as I draw attention to the new forms, for example through color-coding or underlining. The C stands for co-construction and refers to the discussion that my students have with me in order to develop an explanation of the new form. Finally, the E stands for extension activity where my students

receive the opportunity to use the new form once they understand how it functions (Haight, Herron, & Cole, 2007, p. 298).

The PACE model is an overview of the guided inductive approach to teaching grammar, which in my opinion, has a great effect on learning grammar because it engages the student through the process of problem solving. Through taking in and transforming input, forming and testing hypotheses on the uses of the new form, and drawing conclusions based on this input and hypothesizing, my students are actively engaged in the learning process instead of just learning facts. It is important that I use meaningful language in context: presenting grammar with contemporary, culturally relevant material so that students receive rich cultural information while learning new grammar. Although inductive grammar lessons take more time to plan and prepare, I believe the results are well worth it (Haight et.al., 2007, p. 298-9).

Although I prefer the inductive approach to teaching grammar, it is sometimes necessary to teach grammatical rules explicitly in order to speed up the acquisition process and sort out any confusion that my students may have. At times, students most likely would not be able to come up with the appropriate grammatical patterns on their own, and it is at this point that I move from PACE to processing instruction. For example, when I teach the uses of the preterite and the imperfect, I explain briefly the different uses for each verb tense before students complete structured input and output activities to practice the new forms.

Vygotsky, who was a social constructivist as well as a psychologist, recognized that ideas have social origins and that they are constructed through communication with others. He introduced the concept of the zone of proximal development, which is the distance between the level of language development a student already has and the next level of potential development (as cited in Oxford, 1997, p. 448). Scaffolding refers to the assistance that students will need from another speaker in order to produce language at a higher level of

development. The target language can be difficult for students to understand, but through scaffolding I help students to realize that they are able to understand and produce more complex utterances, which can add to their development of intrinsic motivation. Thus, students are able to learn when they are working within their zone of proximal development. Through a range of supporting activities and materials, I am able to guide my students to interpret and produce levels of Spanish that are within their zone of proximal development, continuously pushing them to expand their knowledge of the target language.

Chapter 7 - Authentic Materials & Language in the Classroom

The goal of classroom language learning is to produce students who are able to communicate effectively in the target language in real-life situations, and the use of authentic materials in classroom activities and on assessments is a crucial step to obtaining this goal. Authentic materials provide the necessary components to make this communication happen (Gilmore, 2007, p. 98). The *Standards for Foreign Language Learning* reaffirm that the use of authentic texts is important when teaching language and culture because “language is one of the primary means used to express one’s perspectives of the world and to participate in social interactions” (Omaggio Hadley, 2001, p.351). The incorporation of authentic materials is not only necessary in grammar teaching, but also in the use of any activity that uses reading, writing, listening, or speaking.

Authenticity is not only an important factor in the development of students’ listening abilities. An authentic text refers to any “stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort” (Gilmore, 2007, p. 98). In order to succeed in interpreting a variety of aural and written texts, students need to be provided with appropriate activities that will guide them to a deeper understanding of the material. While facilitating discussion of an authentic text, for example, I pay attention to the way that the information in the text is organized, how familiar students are with the topic, and the degree of explicitness that the text conveys. In lower level classes I choose shorter texts with pictures or even infographics so that students are able to predict what information they will be reading. If I do use more advanced texts, I adapt them to different levels by varying the tasks associated with them (Gilmore, 2007, p. 107-9). Through this adaptation of activities, students are able to interpret authentic texts that they thought were beyond their level of understanding. This enhances their intrinsic motivation and confidence in continuing to acquire a second language. Although it is important that aural and written

texts are culturally and linguistically authentic, of equal importance is that social situations of the classroom, interaction between students and teachers, and assessments be authentic and use the target language.

Research in areas of communicative competence such as conversational analysis, pragmatics, and sociolinguistics has provided a deeper understanding of how people make meaning through language. Textbooks tend not to supply the authentic language that is needed in order for students to make form-meaning relationships and develop sociolinguistic and pragmatic competence. Therefore, I incorporate supplemental authentic materials such as newspaper articles, youtube videos, news reports, and literature into classroom instruction in the target language so that my students receive the essential materials for development of communicative competence. Authentic materials may also act as motivators for students, most commonly because they are inherently more interesting since their purpose is to communicate a real message directed at real people.

Listening is a difficult skill to learn, but I incorporate the use of authentic aural materials enhancing my students' listening comprehension ability. Native speakers generally listen either to obtain specific information or to get a general idea of something. For this reason, it is essential that I provide a good reason for my students to listen in the classroom. Authentic listening tasks that I use include students filling out a table with the information or listening to a story in order to use the information for a later activity where they retell or manipulate the information. For lower levels, my students play games like bingo with new vocabulary so that there is a purpose for listening and understanding. Although native speakers typically get only one opportunity to hear something like a newscast or radio broadcast, I allow my students to listen two or even three times in order to increase understanding of the information (Omaggio Hadley, 2001, p. 185). In between each time they listen, students get together in groups and share what they heard. This gives them the

opportunity to develop communicative competence while sharing details about the input. I often check for understanding by asking my students to reproduce the main idea of the listening passage in the target language. This not only proves that they were listening, but it provides evidence that my students understood the information and can use it for their own purposes (Ghaderpanahi, 2012, p. 147).

In real life listening scenarios, native speakers usually have some idea of what they are going to be listening to before they hear it. They know, for example, if it will be a conversation with friends, a radio program, a transportation announcement, or procedural instructions. Thus, students in my classroom will have an idea of what they are about to hear so that they can use existing background knowledge in order to comprehend aural texts and create expectations for what is about to come. This is one of the components of discourse competence, as mentioned earlier. Another beneficial approach to listening that I use involves presenting my students with the context of the listening passage and having them predict what is likely to occur. In order to prepare for what they are about to hear, our classes can build a list of likely vocabulary so they do not get stuck in attempting the translation of aural input. Since we cannot access what is going on inside a student's head, I incorporate some sort of physical or verbal response to an aural passage that my students produce in order to indicate for me how well they have understood the spoken text. My effort and planning in order to use authentic materials is well worth the extra work because of the improvements I see in my students make after being exposed to authentic texts in the classroom (Ghaderpanahi, 2012, p. 147-150).

Chapter 8 - Conclusion

Based on my experience and research, the most effective classrooms for language learning are those that have both high challenge and high support for students. Through the integration of authentic reading, writing, listening, and speaking, students are able to develop communicative competence and be prepared to take on real-world task and situations.

Communicative competence is developed in the interpersonal, interpretive, and presentational modes. Authenticity also provides students with the cultural consciousness, sociolinguistic, and pragmatic competence necessary to survive in the target culture. It is not only the content in a lesson that is important, but also the structure of the lesson itself. Conducting classes in the target language and designing input and output activities provide opportunities for students to make form-meaning connections and communicate in the target language. The combination of these components provides for a meaningful learning experience for students whose goal it is to communicate in the target language.

Chapter 9 - Instructional Activities

<u>STRATEGIES</u>	<u>THEMATIC UNIT ACTIVITIES</u>
CULTURE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lafayette’s Goals: High culture, geographical monuments, historical events, artistic accomplishments 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aztec art & poems ▪ Aztec art webquest ▪ Mayan ruins webquest ▪ Spanish destruction of important Mayan cultural and historical documents ▪ Mayan comic about the calendar
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Everyday/popular culture 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentation of Incan art and culture ▪ Religious beliefs, creation myths ▪ Jig-saw activity with the influence of the Incas and their language on present-day life in South America
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valuing different people and societies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultural stereotypes activity
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Understanding target language-related ethnic groups 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unit studies Aztec, Inca, & Mayan cultures
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Developing research and organizational skills 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayan ruins webquest
LITERATURE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Authentic literature 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aztec poems, “El fuego y el tlacuache”, “Popo e Izta”, “Wanka”, “Religión inca”, “Poesía maya”, “Literatura maya”, “Secretos de un abuelo maya”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Affective activities, where students bring own experiences in play with text 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students give opinions on fairy tales about love ▪ Students compare their own creation stories to that of the Incas ▪ Students write about the emotions that they feel while reading about discrimination among Mayan descendents in Guatemala
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pre-reading 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aztec work of art ▪ Brainstorming about stories students remember from their childhood ▪ Students describe fairy tales they know that have challenges with love ▪ Cognitive map of religion where students brainstorm information that is part of religion ▪ Discussing metaphors before reading “Secretos de un abuelo maya” ▪ Video about poverty among Mayan descendents in Guatemala
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reading activities 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situation, speaker/listener, other characters, time, place, interpretation ▪ Students write the main idea in Spanish of each paragraph of “Literatura maya”

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students take notes about the emotions that they feel while reading about discrimination among Mayan descendents ▪ Students complete a “sun” diagram to describe characteristics of the reading
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Post-reading 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jig-saw presentations, follow-up questions to Aztec poems ▪ Comparing Incan creation myth to a creation story students already know ▪ Jig-saw with “Poesía maya” ▪ Students create and draw their own metaphors after reading “Secretos de un abuelos maya” ▪ Jig-saw activity with “La literatura maya” ▪ Jig-saw activity with the influence of the Incas and their language on present-day life in South America ▪ Students discuss in small groups how the “Perú” poem describes contemporary life in Peru ▪ Students write an emotional reaction to the information about discrimination against the Mayan descendents
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN LANGUAGE, CULTURE, AND LITERATURE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguistic competence: grammar, syntax, patterns in speech 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preterite and imperfect activities
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociolinguistic competence: knowing how to use and respond appropriately in different settings 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students learn how to talk to a teacher and how to talk to each other in Spanish.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discourse competence: appropriate interpretation of interactional skills, norms of interaction 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Small group activities ▪ Teacher-led activities in the classroom
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strategic competence: recognize and repair communication breakdowns 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Small group discussion activities: Aztec art interpretation ▪ Different stations the students complete when editing the rough drafts of their original stories
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultural knowledge: values and attitudes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texts and activities throughout the entire unit
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negotiation of meaning, circumlocution 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Small group discussion activities
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interactional feedback: draw students’ attention of target form, and guide them to use 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Small group discussion activities ▪ Preterite and imperfect discussions ▪ Mayan creation video discussions

<p>negotiated interaction naturally so the discover and repair problems</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Focused tasks: communicative, primary focus on meaning, comprehension, manipulation, and production through working with one another 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Collaborative output tasks ▪ Noticing function, hypothesis testing, metalinguistic function 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion of different uses of imperfect verbs in “El fuego y el tlacuache” ▪ Discussion of different uses of the preterite and the imperfect in “La leyenda de Popo e Izta”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpersonal mode 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Small group discussion activities:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentational mode 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jig-saw activities: Aztec poems, Mayan poems ▪ Students present different parts of analysis of stories to the rest of the class ▪ Jig-saw activity with the influence of the Incas and their language on present-day life in South America ▪ Jig-saw activity with “La literatura maya”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretive mode 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Use of authentic stories, legends, poems, articles
TARGET LANGUAGE INSTRUCTION	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power Law of Practice 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Writing sentences using the “yo” form in the imperfect ▪ Writing comic strips
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teaching in the target language 	<p>Each class is taught at least 90% in Spanish</p>
BUILDING COMMUNICATIVE COMPETENCE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprehensible input, to build form-meaning connections 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Used by teacher throughout the unit when addressing the class as a whole, small groups, or individual students ▪ The use of preparation and analysis activities for authentic materials make them comprehensible ▪ Comprehensible input is used in every single activity and written text.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicit information, for formal grammar ▪ Drawing attention to likely areas of confusion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teacher explains uses of imperfect ▪ Teacher explains differences between preterite and imperfect
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structured input: manipulate input for processing 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “El fuego y el tlacuache”: imperfect verbs are underlined, so students can interpret their uses in an authentic text

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Popo e Izta”: preterite and imperfect verbs underlined so students can find their meanings
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referential activities: have correct/incorrect answers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preterite and Imperfect activities
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Affective activities 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students give opinions on fairy tales about love ▪ Students compare their own creation stories to that of the Incas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structured input in listening: decide if happens in present of past because of verb forms 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ While watching the Mayan creation video, students write down the verbs they hear which show this took place in the past.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structured output: focus on one grammatical form 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students write 10 sentences in the “yo” form after reading “El fuego y el tlacuache”. These sentences are used in an information exchange activity about their childhoods. ▪ Writing poems about something important ▪ “Popo e Izta” comic strip ▪ Students use the preterite and imperfect to compare the Incan and Mayan creation myths ▪ Pre-writing activities before writing original stories
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Long’s interaction hypothesis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Small group work
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Information exchange: students obtain information from each other 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students write 10 sentences in the “yo” form after reading “El fuego y el tlacuache”. These sentences are used in an information exchange activity about their childhoods.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guided inductive approach to grammar teaching, textual enhancement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boldface & underlining verbs in “El fuego y el tlacuache” & “Popo e Izta”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PACE model 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “El fuego y el tlacuache” imperfect verbs and uses ▪ “Popo e Izta” uses of preterite vs. imperfect
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Scaffolding 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teacher and student scaffolding during interactions throughout the whole unit
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zone of Proximal Development 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negotiated among students in small group activities
AUTHENTIC MATERIALS & LANGUAGE IN THE CLASSROOM	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Use of authentic reading 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Various Aztec, Incan, and Mayan poems, short stories, and informational texts ▪ Authentic articles about Mayans and Native Americans today
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Use of authentic listening ▪ Filling out a table with info from a story 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students watch a video about the most visited cities in Latin America and make a list of evidence that supports or contradicts the stereotypes that they wrote about the region ▪ Mayan creation myth video: students take notes on similarities and differences between Incan and

	<p>Mayan myths</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ List of difficulties Mayan descendants face in Guatemala and discuss in groups—is pre-reading activity for article ▪ Andean & Mayan music ▪ Students make predictions about the Mayan creation story from the Popol Vuh based on what they already know about creation stories
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Use of authentic speaking & writing 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Students write about their reactions to stereotypes of Americans ▪ Mayan creation myth video: before watching, teacher leads class discussion about predictions for video based on their own creation stories they know, then they review details of Incan myth ▪ Interaction between teacher and students, small groups

Chapter 10 - Thematic Unit Lesson Plans

Día 1:

Objetivo: Los estudiantes aprenden de los orígenes y la invalidez de muchos estereotipos de Latinoamérica y los Estados Unidos. (Mantle-Bromley, 1992 p. 124)

Materiales: “Las ciudades más visitadas en Latinoamérica (2012)”

<http://www.youtube.com/watch?v=rSsdXigsGmY>, Appendix A

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Los estudiantes aprenden que los estereotipos no son válidos muchas veces.

Actividades:

1. Lluvia de ideas de los indígenas en los Estados Unidos 10 minutos

La maestra escribe las palabras “los indígenas americanos” en la pizarra, y primero en grupos pequeños, de tres o cuatro estudiantes, ellos escriben una lista de ideas asociadas con los indígenas en los Estados Unidos, hoy y en el pasado. Después de tres o cuatro minutos la maestra dirige una conversación de la clase y escribe las palabras y frases en categorías diferentes en la pizarra. Las categorías pueden incluir: productos, prácticas y perspectivas. Después de completar la maestra pregunta a la clase cuáles ideas en la pizarra pueden ser estereotipos, y hablan de por qué estos estereotipos existen (los medios, los libros de textos, la falta de experiencia con los indígenas americanos, etc.)

2. Conversación de los estereotipos de Latinoamérica 5 minutos

Ahora, en los mismos grupos, los estudiantes escriben una lista de estereotipos comunes que una persona no muy viajada de los Estados Unidos podría tener de Latinoamérica y hablan de los posibles orígenes de estos estereotipos. Cada grupo de tres o cuatro estudiantes tiene

una hoja de papel para escribir su lista de los estereotipos. La maestra camina alrededor del aula para ayudar a los estudiantes.

3. **Video 5 minutos**

Los estudiantes ven el video de youtube, “Las ciudades más visitadas en Latinoamérica (2012)” y hacen una lista de evidencia que apoya o contradice los estereotipos que escribieron antes. Después de ver el video, los estudiantes, en sus grupos, tienen una conversación sobre los orígenes y la validez de estereotipos. Después toda la clase tiene una conversación dirigida por la maestra.

4. **Los estereotipos que gente en España tiene de los estadounidenses 15 minutos**

La maestra muestra la lista de estereotipos culturales actualizada (Appendix A) que algunos estudiantes españoles entre 15 y 21 años hicieron en 1987 que una persona española y no viajada podría tener de los estadounidenses. Después de leer la lista, los estudiantes hablan de los estereotipos y por qué existen. Se referirán a películas, televisión, la radio u otras fuentes de los medios electrónicos.

5. **Escribir de los orígenes de los estereotipos 5 minutos**

Los estudiantes escriben uno o dos párrafos en español de sus opiniones y reacciones a la lección sobre los estereotipos.

Día 2:

Objetivo: Los estudiantes analizan e interpretan una pintura y varios poemas aztecas.

Materiales: pintura azteca (Appendix B), poesía azteca (Appendices C & D)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

Los estudiantes se dan cuenta de la importancia de la naturaleza en la cultura azteca. Se puede comentar sobre la religión de los aztecas y la división de la naturaleza en ciclos basados en el movimiento de los astros. Los aztecas creían que la magia y la ciencia eran similares y las dos controlaban el mundo.

Se puede hablar también de la importancia del equilibrio natural en la cultura azteca. Tenían la creencia que el canto y la danza mantenían en armonía el movimiento del mundo y el equilibrio del universo.

Actividades:

El arte azteca 15 minutos

Para empezar el estudio de los aztecas, los estudiantes van a analizar e interpretar el arte. Una pintura azteca (Appendix B) está en la pantalla cuando entran los estudiantes al aula. En grupos pequeños necesitan comentar sobre las diferentes partes de la pintura. Cada grupo presenta una parte diferente, asignada por la maestra.

La poesía azteca 25 minutos

Segundo, van a analizar la poesía azteca (Appendix C). Hacen el primer poema todos juntos usando la organización en Appendix D. Después van a completar una actividad jig-saw. La maestra asigna un poema diferente a cada grupo de cuatro estudiantes. Pasan diez minutos analizando estos poemas. Después, cada estudiante en el grupo recibe un número diferente: uno, dos, tres o cuatro. Con los números los estudiantes forman cuatro grupos nuevos en que una persona de cada poema va a presentar a los demás la información sobre su poema. Los otros estudiantes en el grupo toman apuntes con esta información. Después de presentar los poemas, los estudiantes necesitan comparar estos poemas con poesía, canciones y arte en nuestra sociedad.

Día 3:

Objetivo: Los estudiantes completan una búsqueda del internet del arte azteca y escriben poemas originales.

Materiales: laboratorio de computadoras, marcadores o lápices de colores diferentes, Appendices E & F

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

Después de estudiar el arte y la poesía azteca, los estudiantes van a usar el mismo sistema de análisis en una obra diferente. Incorporan información que estudiaron antes en clase para analizarla e interpretarla. Se pueden referir a la importancia de la naturaleza, el equilibrio natural, la música o la danza en las interpretaciones.

Cuando escriben sus propios poemas, los estudiantes necesitan incluir un tema de algo importante en sus vidas. Algunos ejemplos incluyen mascotas, deportes o familia.

Actividades:

Webquest del arte azteca 25 minutos

Legado azteca en el arte:

<http://www.pinterest.com/jlc15/legado-azteca-en-el-arte/>

En el laboratorio de computadoras, los estudiantes necesitan ver el arte azteca, escoger una obra (pintura, dibujo, escultura, etc) y analizarla usando la guía (Appendix E).

Escribir poemas originales 15 minutos

Después de la actividad de arte, los estudiantes van a escribir sus propios poemas sobre algo importante en su vida (Appendix F). Los poemas tienen la siguiente organización:

Verso 1: El tema del poema, un sustantivo (noun)

Verso 2: Describe el tema en 2 palabras: usa sustantivos y adjetivos

Verso 3: Describe una acción del tema en 3 palabras: 3 infinitivos o una oración de 3 palabras

Verso 4: Expresa una emoción del tema en 4 palabras

Verso 5: Redecir el tema usando una palabra diferente: un sustantivo

(Omaggio Hadley 2003, p. 288)

Después de completar el poema, los estudiantes forman grupos de ocho a diez personas para presentar y describir la importancia de su poema.

Día 4:

Objetivo: Los estudiantes leen, analizan e interpretan una leyenda azteca. Repasan los usos y conjugaciones del imperfecto.

Materiales: la leyenda y video “El fuego y el tlacuache” (Appendix G)

<http://www.youtube.com/watch?v=9ZjCmUqdNKI>

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

“El fuego y el tlacuache” es una leyenda azteca que explica por qué los tlacuaches no tienen pelo en su cola. Obviamente la leyenda no es verosímil, pero representa una manera de contar cuentos en la sociedad azteca. Antes de leer los estudiantes pueden crear una lluvia de ideas de cuentos en nuestra cultura que tienen moralejas. Por ejemplo, “Cenicienta” nos enseña que si eres una persona buena con un corazón bueno, puedes conseguir tus sueños con la ayuda de un príncipe. Por el cuento azteca, los estudiantes pueden hacer conexiones entre las dos culturas y hablar de las razones por qué tenemos cuentos con moralejas y lecciones.

Actividades:

Lluvia de ideas 5 minutos

La maestra escribe la palabra “Cuentos” en la pizarra. Los estudiantes necesitan nombrar cuentos famosos que recuerdan de su niñez. Después de tener una lista de cuentos diferentes, hablan de las lecciones o moralejas de los cuentos.

Structured Input con el imperfecto en “El fuego y el tlacuache” 10 minutos

Ahora, la maestra explica los usos del imperfecto: una acción o situación ocurría habitualmente en el pasado o una acción o situación estaba en progreso en un pasado momento específico (PME). También explica las terminaciones del imperfecto: -aba/-ía, y los irregulares: era, iba, veía. En el cuento hay diez verbos del imperfecto que están subrayados en la primera parte de la leyenda. Los estudiantes necesitan hablar en sus grupos para escribir la razón del uso del imperfecto de cada verbo. Las respuestas son:

Hace muchos siglos, en el principio de los tiempos, las personas no **conocían** (*pasado habitualmente*) el fuego. Un día una piedra ² en llamas ³ se cayó ⁴ de una estrella ⁵. Todos **tenían** (*PME en progreso*) miedo de acercarse ⁶. Pero una mujer vieja se acercó y se llevó el fuego para su casa en una rama ⁷ seca. Luego la piedra se apagó y los mazatecas se fueron a sus casas.

Pasaban (*PME en progreso*) los días y las personas que **vivían** (*pasado habitualmente*) cerca de la mujer vieja **veían** (*PME en progreso*) que el fuego **era** (*pasado habitualmente*) bueno y útil. La mujer lo **usaba** (*pasado habitualmente*) para cocinar la comida y para dar luz y calor. Pero ella no **era** (*pasado habitualmente*) muy simpática y no le **gustaba** (*pasado habitualmente*) compartir. Cuando los mazatecas le **pedían** (*pasado habitualmente*) un poco de fuego, siempre les **decía** (*pasado habitualmente*) que no.

Ahora, los estudiantes leen el resto de la leyenda azteca “El fuego y el tlacuache”, escriben

un círculo alrededor de los verbos del imperfecto y escriben por qué.

“El fuego y el tlacuache” análisis e interpretación 15 minutos

Necesitan analizar e interpretar la leyenda (Appendix G). Hay espacio a la derecha de la leyenda para tomar apuntes de ideas importantes.

Después de leer, los estudiantes forman grupos pequeños y cada grupo presenta una parte del análisis al resto de la clase. Finalmente, ven el video de la leyenda. Después, los estudiantes comparan esta leyenda a las que saben de su propia cultura y niñez.

Structured Output con el imperfecto 10 minutos

Ahora los estudiantes necesitan escribir diez oraciones que usan la forma de “yo” del imperfecto. La maestra repasa las terminaciones (-aba/-ía). Cinco de las oraciones necesitan describir acciones o situaciones que ocurrían habitualmente durante su niñez, y cinco de las oraciones son acciones o situaciones en progreso en un pasado momento específico de su niñez. Después de escribir, forman grupos de dos, comparten la información y escriben cinco semejanzas y diferencias de su niñez.

Día 5:

Objetivo: Los estudiantes leen otra leyenda azteca y recrean la leyenda en la forma de una tira cómica combinando el imperfecto con el pretérito.

Materiales: “Los volcanes: leyenda de amor de Popo e Izta” (Appendix H), marcadores o lápices de colores diferentes, papel para la tira cómica (Apéndice I)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

La leyenda azteca de Popo e Izta describe los desafíos al amor entre un guerrero pobre y una princesa. Cuentos similares que los estudiantes han oído son “Cenicienta” o “Romeo y Julieta”. Los estudiantes conectan los eventos con su propia cultura u otra cultura con la última actividad donde recrean las escenas de la leyenda, pero en un tiempo y lugar diferente. En esta actividad, los estudiantes tienen muchas opciones para cambiar el tiempo y lugar del cuento. Algunos ejemplos son: en el presente con sus amigos como personajes o en el futuro con extraterrestres.

Actividades:

Hablar de leyendas de amor en nuestra cultura 5 minutos

En grupos pequeños los estudiantes describen cuentos de hadas o leyendas que contienen desafíos del amor. Pueden comentar sobre los eventos que pasan y sus opiniones de este género de cuentos.

“Los volcanes: leyenda de amor de Popo e Izta” 15 minutos

Los estudiantes leen otra leyenda azteca, “Los volcanes: leyenda de amor de Popo e Izta” (Appendix H).

Antes de leer, la maestra repasa los usos del imperfecto: acciones o situaciones que ocurrían habitualmente en el pasado o una acción o situación en progreso en un pasado momento específico, y los usos del pretérito: una acción o situación comenzó o terminó en un pasado momento específico (PME). En el cuento hay cinco verbos del imperfecto y diez verbos en el pretérito que están subrayados. Los estudiantes necesitan leer el cuento, hablar en sus grupos, decidir si el verbo está en el pretérito o imperfecto y escribir la razón del uso de cada verbo. Las respuestas son:

Popocatépetl (Popo) **era (imp. pasado habitualmente)** el hombre más sencillo y bueno de corazón que el pueblo había conocido. Una tarde en que **paseaba (imp. PME en progreso)** por

un bosque de ahuehuetes (viejos del agua) **vio (pret. PME comenzó)** pasar una comitiva formada por sacerdotes vestidos de negro. En medio de ellos **caminaba (imp. PME en progreso)** una hermosa mujer que había venido desde tierras lejanas. Su nombre **era (imp. pasado habitualmente)** Iztaccíhuatl (Izta), que significa "mujer pura, mujer blanca".

La bella princesa Izta, hija del cacique de Tlaxcala, se había enamorado del joven Popo, uno de los principales guerreros de este pueblo. Ambos se profesaban un amor inmenso, por lo que antes de ir a la guerra, Popo **pidió (pret. PME terminó)** al padre de la princesa la mano de ella si regresaba victorioso. El padre aceptó el trato. El valiente guerrero **se preparó (pret. PME terminó)** con hombres y armas, partiendo a la guerra después de escuchar la promesa de que la princesa lo esperaría para casarse con él a su regreso. Al poco tiempo, un rival de Popo **inventó (pret. PME comenzó)** que Popo había muerto en combate. Al enterarse, la princesa Izta **lloró (pret. PME terminó)** amargamente la muerte de su amado y luego **murió (pret. PME terminó)** de tristeza.

Popo **dominó (pret. PME terminó)** en todos los combates y **regresó (pret. PME terminó)** triunfante a su pueblo, pero al llegar, **recibió (pret. PME terminó)** la terrible noticia de que Izta había muerto. Entonces, para honrarla y a fin de que persistiera en la memoria de los pueblos, Popo **mandó (pret. PME terminó)** que 20,000 esclavos construyeran una gran tumba ante el Sol, amontonando diez cerros para formar una gigantesca montaña.

Desconsolado, **tomó (pret. PME terminó)** el cadáver de su princesa y lo **cargó (pret. PME terminó)** hasta depositarlo recostado en su cima, que tomó la forma de una mujer dormida. Popo le **dio (pret. PME terminó)** un beso final y **se cayó (pret. PME terminó)** de rodillas en otra montaña frente a su amada, cuidando su sueño eterno. La nieve cubrió sus cuerpos y los dos **se convirtieron (pret. PME terminó)** en volcanes.

Análisis e interpretación de la leyenda de Popo e Izta 10 minutos

Después de leer y completar las actividades del pretérito e imperfecto, los estudiantes necesitan analizar e interpretar la leyenda (Appendix I) en grupos de dos o tres y luego comparten con la clases y la maestra toma apuntes en la pizarra.

Una tira cómica de la leyenda Popo e Izta 10 minutos

Los estudiantes van a recrear individualmente la leyenda en una tira cómica. Las instrucciones están en el papel donde los estudiantes van a dibujar sus tiras cómicas (Appendix J). Van a aplicar los usos del pretérito e imperfecto en la escritura. Después de completar la tira cómica, la presentan en grupos de tres o cuatro y comparan las semejanzas y diferencias entre las diferentes interpretaciones de la leyenda.

Día 6: Los incas

Objetivo: Los estudiantes analizan y sintetizan aspectos de la cultura inca y analizan e interpretan un poema inca.

Materiales: presentación de la cultura inca (Appendix K), el poema “Wanka” (Appendix L)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

Los estudiantes ven diseños comunes en la ropa de los incas hoy en día, aprenden la importancia de la tierra, las llamas y la naturaleza en la vida de los incas. También aprenden de Machu Picchu y analizan por qué es importante la tierra. Algunas respuestas posibles: los incas eran muy avanzados con el desarrollo de la tecnología agrícola; construían terrazas en las montañas para cultivar; sobrevivían con la comida que cultivaban.

Actividades:

Presentación de la cultura inca 10 minutos

Al principio de la lección la maestra da una presentación del arte y cultura inca (Appendix K). Describe la ropa de muchos colores vibrantes que está hecha a mano. Las llamas son animales importantes en la cultura. La maestra puede explicar que los incas usan la lana de la llamas para hacer la ropa y también las llamas llevan carga que pesa mucho durante los viajes por las montañas. El arte inca representa la importancia de la naturaleza en la cultura inca. La maestra también describe la historia e importancia de Machu Picchu como las terrazas que construían los incas para cultivar la tierra en las montañas y la arquitectura avanzada con las estructuras de piedra.

Comparación de culturas 10 minutos

Después de la presentación los estudiantes pueden hablar en grupos pequeños sobre temas comunes (o semejanzas y diferencias) en el arte/la cultura azteca e inca.

“Wanka” 20 minutos

Después de esta introducción, los estudiantes van a leer el poema “Wanka” individualmente y analizarlo con las partes en la caja (Appendix L) y luego comparten sus ideas con la clase entera y la maestra toma apuntes en la pizarra.

Día 7:

Objetivo: Los estudiantes escriben un correo electrónico a su maestra explicando el dios o la diosa inca más interesante a ellos mismos.

Materiales: laboratorio de computadoras, la página web de los dioses incas: “Portal de los Dioses.” <http://mx.tuhistory.com/dioses/panteon/inca.html>

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

Durante la última lección los estudiantes elaboraron de la importancia y la influencia de la naturaleza en la vida de los incas. Durante la clase de hoy, los estudiantes investigan más razones por esta importancia. Los estudiantes aprenden, al leer la página web de los dioses incas, que los dioses tienen base en la naturaleza. Hay cuatro dioses principales en la cultura inca: Inti, Viracocha, Panchamama y Mama Quilla. Inti es el dios del sol, Viracocha es dios del agua, la tierra y el fuego, Panchamama es madre del mundo y Mama Quilla es diosa de la luna. Inti y Mama Quilla son hermanos y a la vez esposos.

Actividades:

Webquest de dioses incas 40 minutos

Los estudiantes van a completar un Webquest de algunos dioses incas. El enlace para la página web está aquí:

“Portal de los Dioses.” <http://mx.tuhistory.com/dioses/panteon/inca.html>

Para completar esta actividad, los estudiantes necesitan escribir individualmente la siguiente información sobre los dioses de los incas y mandar un correo electrónico a la maestra:

¿Cuál es el dios o la diosa más interesante para ti? ¿Por qué?

Instrucciones: Escribe un resumen del dios o la diosa más interesante en 5-7 oraciones en español.

Después los estudiantes se dividen en cuatro grupos, un grupo para cada dios o diosa y comparten sus ideas de por qué escogieron el/la dios/a. Una persona escribe una lista de las razones de cada persona en el grupo, y otra persona en el grupo presenta la lista al resto de la clase para defender por qué el/la dios/a de su grupo es más interesante. Después de las presentaciones, la clase entera tiene un debate dirigido por la maestra para defender la selección de los dioses diferentes.

Día 8:

Objetivo: Los estudiantes comparan la religión inca con otras religiones mundiales de hoy.

Materiales: "Música Andina (Melodías Do Vento)"

<http://www.youtube.com/watch?v=r493x85rbPw>,

lecturas de la religión inca y el mito de creación (Appendices M & N)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

Durante la primera actividad del mapa cognoscitivo, los estudiantes piensan en lo que significa “la religión”. Algunas prácticas que mencionarán son la misa, celebraciones de días sagrados o la acción de rezar. Algunos productos posibles son la iglesia, el pan y el vino, la Biblia hebrea o cristiana o el Corán. Finalmente, ejemplos de perspectivas son la idea del cielo y el infierno, el poder de la oración, la creencia de un alma o de lo que pasa después de la muerte.

La lectura de la religión inca explica la importancia y los orígenes de los dioses Inti y Viracocha y la leyenda inca de la creación describe el origen el mundo, incluyendo las plantas, los animales y los seres humanos. Hay semejanzas y diferencias entre la leyenda de creación inca y las de otras religiones. Los estudiantes podrían relacionar la inundación en la leyenda inca al Arca de Noé en la Biblia y el resultado de la falta de respeto de los gigantes con las decisiones de Adán y Eva en la Biblia y Jesucristo que caminaba sobre el agua.

Actividades:

Música inca 5 minutos

La clase empieza con el video de música inca e imágenes incas, "Música Andina (Melodías Do Vento)". Después de ver el video, los estudiantes hablan en grupos pequeños de cómo representa

el video los aspectos importantes en la vida de los incas. Después, la clase tiene una conversación dirigida por la maestra para conectar la música y las imágenes en el video con las creencias importantes de los incas.

Mapa cognoscitivo de la religión 10 minutos

Segundo, la maestra dibuja un círculo en la pizarra. Dentro del círculo está la palabra “religión”. Alrededor del círculo, hay rayos. Es un mapa cognoscitivo, y los estudiantes necesitan dar información de lo que creen que es una parte de la religión. La maestra escribe estas ideas en categorías diferentes del mapa. Se pueden organizar las categorías así: prácticas, productos, y perspectivas. Esta manera de organizar es una parte importante en la escritura cultural en el examen AP de español.

Lectura sobre la religión inca 10 minutos

Los estudiantes leen la lectura en grupos sobre la religión inca e identifican la idea principal de cada párrafo de la lectura (Appendix M). Después la clase tiene una conversación para hablar sobre las ideas principales de la lectura. Ahora, la maestra dibuja un diagrama Venn en la pizarra, para comparar Inti y Viracocha. La clase entera tiene una conversación de las semejanzas y diferencias entre la descripción física, las actividades, la importancia y adoración/origen de cada dios. La maestra dirige una conversación de la clase para completar listas de características.

El mito de creación inca 15 minutos

Finalmente, leen el mito inca de creación y completar el análisis y las preguntas de comparación (Appendix N). Los estudiantes comparan el mito de creación inca a la historia de la creación que ya saben con la clase entera.

Día 9: Los mayas:

Objetivo: Los estudiantes aprenden de la cultura maya por su música y poesía.

Materiales: Tira cómica maya (Appendix O), video de youtube de la música maya <https://www.youtube.com/watch?v=fnWe32wS8cE>, La poesía maya (Appendix P)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

Los estudiantes aprenden de la importancia de la naturaleza y algunas creencias de la muerte que tienen los mayas. Leen información de aves, flores y la muerte y la maestra puede describir que los mayas creen en una diosa de flores, Xochiquetzal, que controla el cielo que está en la Tierra detrás de una montaña mítica. Estos detalles reafirman la importancia de la naturaleza en la religión maya.

Actividades:

Introducción a la cultura maya 10 minutos

Cuando los estudiantes entran al aula, una tira cómica (Appendix O) está en la pantalla. Esta tira cómica ayuda a los estudiantes a conectar la cultura maya a la vida presente. Pueden hablar un poco sobre el calendario maya y tener una conversación sobre otras partes de la cultura maya que saben los estudiantes (las ruinas en México, Belice, Guatemala).

La música maya 5 minutos

Después de esta conversación, pueden ver el video de música maya y comentar sobre lo que les gusta o no les gusta a los estudiantes de la música o semejanzas y diferencias entre la música maya, la de los incas y aztecas y la música popular de hoy.

La poesía maya 25 minutos

En la próxima actividad los estudiantes van a completar una actividad de jig-saw con poesía maya (Appendix P).

Cada grupo recibe la hoja con todos los poemas. Primero la clase entera analiza e interpreta el primer poema. Segundo, la maestra asigna a cada grupo un poema diferente para analizar e interpretar con la situación, hablante, oyente, personajes, tiempo, lugar e interpretación. Luego, hacen una actividad jig-saw con una persona de cada grupo. Los estudiantes toman apuntes con la información de cada poema y los usan para escribir dos párrafos que comparan la poesía maya a la poesía azteca que estudiaron hacia el comienzo de la unidad.

Día 10—Webquest maya: Ruinas

Objetivo: Los estudiantes planean un viaje de dos días a las ruinas mayas.

Materiales: laboratorio de computadoras, Webquest de los mayas (Appendix Q)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Los estudiantes van a completar investigaciones en el internet sobre las ruinas mayas. Luego planean excursiones a dos ruinas diferentes con actividades diseñadas por ellos mismos. Algunas de las páginas más conocidas por el turismo son Chichen Itza, Coba, Copán, Palenque, Tikal y Tulum.

Actividades:

Webquest de los mayas

Las actividades están en el Appendix Q. Hay varias páginas web que van a utilizar en esta búsqueda del web.

Día 11—Literatura maya:

Objetivo: Los estudiantes aprenden de la importancia de la literatura maya y comparan el mito de creación de los mayas con el mito de los incas.

Materiales: lectura de la literatura maya (Appendix R), video del Popol Vuh

<http://www.youtube.com/watch?v=6rVuAR5k8Zg> , Actividad de comparación (Appendix S)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Los estudiantes aprenden del mito de creación maya del Popol Vuh.

Comparan semejanzas y diferencias entre este mito y el de los incas. Algunas semejanzas incluyen la creación y destrucción del hombre a causa de la falta de obediencia. Algunas diferencias son el orden de los eventos y la forma de desarrollar a los hombres.

Actividades:

Lectura de la literatura maya 20 minutos

Trabajando solos, los estudiantes van a leer una lectura que describe la historia de la literatura maya (Appendix R). Necesitan escribir la idea principal de cada párrafo al lado del párrafo. Luego, la maestra dirige una conversación con la clase para repasar las ideas principales de la lectura. Ahora, la maestra presenta el gráfico de un sol, con las palabras “La literatura maya” en el centro del sol. Hay seis rayos que dicen: Localización, Forma de escritura, Popol Vuh, Chilam Balam, Rabinal Achí y Efectos de la conquista. Los estudiantes se dividen en seis grupos y cada grupo recibe un rayo del sol. Necesitan re-leer la lectura y escribir todos los detalles de la lectura bajo el tema del rayo que tienen. Después, completan una actividad de jig-saw en grupos nuevos para presentar su propia información y tomar apuntes de la información de los otros grupos.

El mito de creación 20 minutos

“El Popol Vuh maya completo.” (hasta 2:15) <http://www.youtube.com/watch?v=6rVuAR5k8Zg>

Antes de ver el video, los estudiantes hacen predicciones de lo que van a ver y oír. Pueden usar información de la lectura para ayudar sus predicciones. Ahora, la maestra repasa el mito inca con los estudiantes.

Los estudiantes ven los primeros dos minutos de un video sobre el mito de creación maya. La primera vez que ven el video, necesitan escribir una lista de verbos que oyen para decidir si estos eventos fueron en el pasado o son en el presente. Hay muchos usos del pretérito e imperfecto durante el video que van a reconocer y escribir. Después de ver el video, los estudiantes comparan en grupos los verbos que tienen.

Se muestra el video dos veces más y los estudiantes escriben tres semejanzas y tres diferencias entre el mito de creación inca y el maya (Appendix S). Los estudiantes utilizan el pretérito y el imperfecto para comparar lo que creían los incas a lo que creían los mayas.

Día 12: Leyendas mayas:

Objetivo: Los estudiantes leen un cuento maya que tiene muchas metáforas. Después de leer, crean ejemplos de sus propias metáforas.

Materiales: Descripción de metáfora (Appendix T), el cuento “Secretos de un abuelo maya” (Appendix U), actividad de metáfora (Appendix V), marcadores o lápices de colores diferentes (opcional)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Los estudiantes aprenden de la función de una metáfora en la literatura. Tienen su propia oportunidad de crear una metáfora.

Actividades:

¿Qué es una metáfora? 5 minutos

Antes de leer el cuento “Secretos de un abuelo maya” necesitan hablar de lo que es una metáfora. Se puede usar la descripción (Appendix T) para explicarla.

Secretos del abuelo 25 minutos

Ahora los estudiantes leen el cuento (Appendix U), y luego la maestra escribe las palabras “Elementos naturales” y “Elementos humanos” en la pizarra para crear un mapa cognoscitivo de la relación entre los humanos y la naturaleza. Los estudiantes dan ejemplos, primero del cuento y segundo de lo que piensan o saben de la vida, y la maestra escribe sus ideas en las categorías de productos, perspectivas y prácticas. Después en grupos pequeños primero y después todos juntos los estudiantes hablan de la conexión entre los seres humanos y la naturaleza en 1) Nuestra sociedad, 2) Desde el punto de vista de los mayas, 3) Desde el punto de vista de los incas y 4) Desde el punto de vista de los aztecas. Hacen una comparación entre las cuatro culturas.

A crear metáforas 10 minutos

Cada estudiante necesita escribir una metáfora que representa su punto de vista de la relación entre los humanos y la naturaleza. También necesitan dibujar una representación sus metáforas (Appendix V).

Día 13: Leer y escribir

Objetivo: Los estudiantes leen otro cuento maya que tiene una moraleja. Después de leer, los estudiantes van a planear sus propios cuentos originales.

Materiales: Pre-lectura (Appendix W), “La tristeza del maya” (Appendix X), organizadores gráficos para el cuento (Appendix Y)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección:

Actividades:

Pre-lectura 5 minutos

Antes de leer “La tristeza del maya”, los estudiantes pueden escribir o hablar sobre las siguientes preguntas de sus propias vida en el diapositivo *Para pensar* (Appendix W).

“La tristeza del maya” 15 minutos

Los estudiantes van a leer “La tristeza del maya” (Appendix X). Cada animal en el cuento quiere la habilidad de otro animal.

Segundo, leen el cuento y comentan sobre el análisis y la interpretación. También necesitan inferir unos posibles mensajes del cuento. Pueden leer y hablar en grupos pequeños.

Planear los cuentos originales 20 minutos

Después de leer y hablar del cuento y de las lecciones (Se debe estar feliz con las habilidades que se tienen.), los estudiantes van a planear un cuento original (Appendix Y). Cada estudiante, individualmente, va a escribir un cuento original. Este cuento necesita tener un mensaje o lección. Puede ser un mensaje como el de “El fuego y el tlacuache” que explica la razón por qué los tlachuaches no tienen pelo en sus colas o puede ser un mensaje más profundo como el de “La tristeza del maya”. Se pueden usar mensajes o lecciones comunes pero se necesitan escribir cuentos originales para explicarlos.

Día 14: Editar los cuentos originales

Objetivo: Los estudiantes editan sus cuentos originales en formas diferentes.

Materiales: borradores, bolígrafos de colores diferentes, rotuladores o marcadores, copia final para escribir cuento (Appendix Z)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Los estudiantes reciben la oportunidad de editar y aprenden de sus compañeros de clase. A través de la serie de métodos de editar los borradores, los estudiantes dan y reciben consejos para mejorar sus cuentos, reciben la oportunidad de leer en voz alta los cuentos y tienen tiempo con la maestra para retroalimentación inmediata.

Actividades:

Editar los borradores 40 minutos

Los estudiantes van a completar una actividad con paradas diferentes, como las de un autobús, para editar los borradores de sus cuentos originales. Esta actividad requiere la preparación de reorganización de los escritorios del aula. Cuando entran los estudiantes a la clase, divídalos para que todas las paradas tengan estudiantes. Van a empezar en paradas diferentes y mudarse de una parada en otra cada diez minutos. Etiquete cada parada con un número y explicación de la actividad. Después de completar cada parada, los estudiantes reciben la hoja para la copia final del cuento (Appendix Z).

Las paradas:

1. Lee en voz alta tu cuento al resto del grupo. (Esta actividad ayuda a los estudiantes a ver errores en vocabulario, gramática u organización.)
2. Auto-correcciones: Lee tu propio cuento en silencio y corrige todos los errores que ves.
3. Correcciones de tus compañeros: Cambien de papeles con tantos estudiantes como posibles durante estos diez minutos. Usen los marcadores para subrayar los errores que ven, pero NO CORRIJAN los errores.

4. Formen una fila al lado del escritorio de la maestra. Ella va a leer sus cuentos. (La maestra no marca cada error sino los errores que impidan la comunicación. Tampoco corrige los errores sino que los impidan la comunicación. Los estudiantes necesitan encontrar la respuesta correcta.)
Mientras esperan en la fila, necesitan leer sus cuentos individualmente y en silencio.

Día 15: La influencia de los aztecas en la lengua

Objetivo: Los estudiantes investigan el uso de palabras aztecas que usamos en español y en inglés.

Materiales: “Canción de Cuna” <http://www.youtube.com/watch?v=KWipqUVVLvk>;

laboratorio de computadoras

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Los estudiantes aprenden la influencia que tenían los aztecas en español e inglés. Empiezan a aprender de la influencia de las culturas indígenas de Latinoamérica en nuestra vida y la de la gente de Latinoamérica hoy en día.

Actividades:

Canción en Nahuatl 5 minutos

Los estudiantes ven en el video un ejemplo de la lengua de los aztecas con subtítulos en español. Es una oportunidad de oír la lengua antes de hacer investigaciones. Después de ver el video, los estudiantes hablan en sus grupos de predicciones de la influencia de esta lengua en español e inglés que hablamos hoy en día.

“Canción de Cuna” <http://www.youtube.com/watch?v=KWipqUVVLvk>

Webquest 35 minutos

Los estudiantes van a usar las siguientes páginas web para investigar las palabras náhuatl que usamos hoy en día en español e inglés.

“Palabras de origen náhuatl en el idioma español”:

<http://cuasran.blogspot.com/2009/10/palabras-de-origen-nahuatl-en-el-idioma.html>

“Nahuatl Words in Mexican Spanish Vocabulary”:

<http://www.mexica.net/nahuatl/nahuawds.php>

“Etimología, introducción de la palabras indígenas”:

<http://palabras-indigenas.blogspot.com/>

Después de investigar las listas, escriben dos párrafos para describir la influencia de la lengua azteca en el español y el inglés de hoy. Cuando completan las escrituras comparan los resultados con otros estudiantes en la clase para ver la influencia de los aztecas.

Día 16: La vida hoy de los descendientes de los inca

Objetivo: Los estudiantes leen y hablan de la influencia de los incas en la vida contemporánea en Perú.

Materiales: presentación de la influencia de los incas y su lengua (Appendix AA), poema Perú (Appendix BB)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Los estudiantes aprenden de la influencia del quechua, la agricultura y otros estilos de vida de los incas en Perú ahora.

Actividades:

Presentación: La influencia de los incas y su lengua 20 minutos

Los estudiantes van a completar una actividad de jig-saw con las diapositivas que contienen información de la influencia de los incas y su lengua en la vida actual en Sur América (Appendix

AA). Cada grupo recibe una diapositiva diferente para leer, hablar y escribir de la idea principal y detalles importantes. Luego, se dividen en grupos nuevos de jig-saw donde hay un “experto” de cada diapositiva que va a presentar la información a los demás. Los estudiantes toman apuntes.

Poema: “Perú” 20 minutos

Ahora, los estudiantes van a leer un poema de Perú (Appendix BB) y analizar e interpretarlo, conectándolo con la información que acaban de aprender durante la actividad de jig-saw.

Escriben de la situación, hablante, oyente, otros personajes, tiempo y lugar.

Después de leer, hablan en grupos de la pregunta: ¿Cómo describe este poema la vida contemporánea en Perú?

Día 17: La vida hoy de los descendientes de los maya

Objetivo: Los estudiantes ven un video con imágenes de la pobreza de los mayas hoy en día y leen, hablan y escriben una reacción al artículo “Los mayas de hoy, discriminados y en la pobreza”.

Materiales: “Situación de pobreza entre indígenas mayas de Guatemala”

http://www.youtube.com/watch?v=vZ_4i6ktfg0

artículo de los mayas de hoy (Appendix CC)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Durante el video los estudiantes aprenden que los indígenas mayas de Guatemala tienen las siguientes dificultades en su vida: altas tasas de pobreza, hablan idiomas indígenas y necesitan aprender español para conseguir trabajo, muchas mujeres no saben leer ni escribir, el racismo y las violaciones de los derechos humanos. Cuando leen el

artículo, aprenden más detalles de los desafíos de los descendientes hoy. Al fin, van a conectarse con las fuentes y escribir una reacción de sus emociones que sienten a causa de la información en el video y el artículo.

Actividades:

Video: Situación de pobreza entre indígenas mayas de Guatemala 10 minutos

“Situación de pobreza entre indígenas mayas de Guatemala”

http://www.youtube.com/watch?v=vZ_4i6ktfg0

Los estudiantes van a ver dos veces el video que describe algunas dificultades de los mayas en Guatemala hoy en día. Hacen una lista de las dificultades en una hoja de papel durante las vistas del video. Después de ver dos veces la clase habla de las dificultades para crear una lista comprensiva. También los estudiantes pueden compartir sus opiniones y emociones de la información nueva.

Artículo: Los mayas de hoy, discriminados y en la pobreza 15 minutos

Los estudiantes leen el artículo (Appendix CC) individualmente y toman apuntes de las emociones que sienten mientras leen. Escriben emociones en diferentes partes del texto que tienen ejemplos de por qué se sienten así.

Escribir una reacción 15 minutos

Los estudiantes escriben una reacción de dos párrafos al video y al artículo para describir las emociones que sentían mientras veían el video y leían el artículo. Necesitan referirse (no citar) a ejemplos específicos en las fuentes.

Día 18:

Objetivo: Los estudiantes conectan la información de los grupos indígenas en Latinoamérica con los grupos indígenas en los Estados Unidos.

Materiales: Artículo (Appendix DD), Poema (Appendix EE), artículo (Appendix FF)

Tiempo: 40 minutos

Resultados de la lección: Los estudiantes aprenden que los estereotipos no son válidos muchas veces.

Actividades:

Influencia de los grupos indígenas de los EE.UU. 10 minutos

En grupos, los estudiantes repasan la información de la primera actividad de la unidad sobre los detalles asociadas con los indígenas americanos. Después leen “Impacto de los nativos americanos en la sociedad estadounidense” (Appendix DD) en grupos y añaden a la información de la primera actividad de la unidad. Necesitan poner la información en la categoría correcta de productos, prácticas y perspectivas. Después, la maestra dirige una conversación de la clase y añade la información nueva al mapa cognoscitivo del día uno que está en la pizarra.

Poema 10 minutos

Los estudiantes analizan e interpretan el poema de los nativos americanos (Appendix EE). Comparan en el poema “Preciosa plegaria indígena” con las creencias de los grupos indígenas de Latinoamérica. Hay semejanzas en la importancia de la conexión con la naturaleza, por ejemplo.

La pobreza en las comunidades de nativos americanos 20 minutos

Los estudiantes leen el artículo “La pobreza en las comunidades nativos americanos” (Appendix FF) y escriben la idea principal de cada párrafo. Después de completar, la clase tiene una conversación para repasar la información en el artículo. Finalmente, en grupos pequeños los estudiantes completan una comparación entre los grupos indígenas en los Estados Unidos y

Latinoamérica. A través de esta unidad pueden ver las semejanzas entre las creencias, las tradiciones y el tratamiento histórico y hoy en día de los grupos indígenas en los Estados Unidos y Latinoamérica.

Chapter 11 - Resultados estudiantiles de la unidad

Después de esta unidad de enseñanza, los estudiantes han aprendido una variedad de información cultural y a la vez han mejorado el uso de español. Aunque no hay un enfoque específico en la gramática, los estudiantes estudian y practican el pretérito y el imperfecto cuando leen y comunican información de los textos de la unidad y cuando escriben los cuentos originales. La maestra ayuda a los estudiantes a usar estos tiempos verbales durante las varias actividades de la unidad.

Aprenden mucho vocabulario nuevo también. En cada texto literario hay palabras nuevas que describen las creencias y las culturas de los aztecas, los mayas y los incas. Algunas de estas palabras aparecen varias veces en textos diferentes por la unidad. Los temas de vocabulario incluyen la naturaleza, los mitos de creación de las culturas indígenas y también de su propio mito de creación, y palabras de leyendas del amor, la guerra y las moralejas.

La mayoría de las actividades de esta unidad tienen información que enseña a los estudiantes de otras culturas y otros puntos de vista del mundo. Leen los mitos de creación de los incas y los mayas y comparan estos mitos con alguna historia de creación que conocen de su propia religión o cultura, en por ejemplo en el Corán, la Torá y la Biblia cristiana. Estas actividades conectan con las creencias de las culturas indígenas con las creencias que tenemos hoy en día en culturas diferentes. Además, los estudiantes aprenden de la diversidad no sólo del mundo sino también de su propia cultura. Es importante tener cuidado con esta actividad porque la religión es un tema muy sensible para algunos estudiantes. Los estudiantes aprenden de la importancia de la influencia de la religión en una cultura y la influencia de la religión en su propia vida. Pueden descubrir cómo influye la religión sobre nuestra cultura y viceversa. Las actividades de la unidad pueden ayudar a los estudiantes en subir del nivel II o aún III de las

cuatro etapas de conocimiento cultural de Hanvey (Omaggio Hadley 355). En el nivel II los estudiantes compara la cultura nueva con su propia cultura, pero todavía existen frustraciones con la cultura nueva. En el nivel III empiezan a aceptar la cultura nueva y ven la cultura nueva por los ojos de las personas en dicha cultura.

Otro ejemplo de la conexión entre los textos e información de los estudiantes mismos es con “La Tristeza del maya”. Antes de leer este cuento, los estudiantes evalúan sus habilidades y su satisfacción con estas habilidades. Después de leer el cuento aprenden la lección (tal vez por primera vez) que es importante ser feliz con las habilidades que se tienen. Esta idea podría ser nueva para algunos estudiantes y una buena experiencia para que ellos se den cuenta de que casi todo el mundo quiere una habilidad que no tiene.

Los estudiantes reciben y crean una lección de geografía e historia también porque aprenden dónde viven/vivían las culturas indígenas y las costumbres típicas de estas regiones en el pasado y hoy en día. Aprenden de las pirámides de los mayas en el webquest y cómo ayudan el turismo, para bien y para mal, de México, Belice, Guatemala y Honduras. También tienen la oportunidad de ver la ropa y escuchar música típica de las culturas diferentes por los videos de *youtube.com*.

Todas las actividades incorporan estilos de aprendizaje diferentes. Ayudan a los estudiantes a trabajar en grupos pequeños, grandes e individualmente. Hay actividades de lectura, comprensión auditiva, producción oral, escritura y dibujo. Algunas actividades son subjetivas y otras no. La variedad de actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura ayudan a los estudiantes a predecir, comprender y manipular la información en los textos auténticos. Sobre todo, la variedad de actividades en esta unidad de enseñanza ayudan a los estudiantes no sólo a

aprender información nueva, sino también a aprender, entender, analizar, sintetizar y aplicar la información.

Al final de la unidad los estudiantes aprenden de la influencia de las culturas indígenas en la vida de hoy en Latinoamérica. Esta información les puede ayudar cuando viajan a los países hispanohablantes porque pueden reconocer la influencia de las lenguas y creencias indígenas en la cultura. Saben también de la discriminación que existe no sólo en los países Latinoamericanos sino también en los Estados Unidos con los indígenas. Esta comprensión de las culturas indígenas de los Estados Unidos y Latinoamérica ayuda a los estudiantes a ser ciudadanos del mundo con un mejor entendimiento de sus fortunas y adversidades.

References

- Abreu Gómez, Emilio. (n.d.) “La tristeza del maya.” Retrieved from <<http://www.encuentos.com/leyendas/la-tristeza-del-maya-leyendas-mayas-leyendasamericanas-literatura/>>
- ACTFL Proficiency Guidelines: Speaking, Writing, Listening, and Reading (2012). Retrieved from <www.actfl.org>
- “After Death.” (2012). Retrieved from <<http://library.thinkquest.org/08aug/01185/after.html>>
- “Arte inca. Cultura inca.” (n.d.) Retrieved from <<http://www.webcultura.net/u-arte-inca.html>>
- “Artelista.” (n.d.) Retrieved from <<http://www.artelista.com/obra/8500358019572650-calendarioazteca.html>>
- Beltran, Daniela. (n.d.) “Cultura quechua.” Retrieved from <<http://www.slideshare.net/DanielaBeltranV/cultura-quechua-14713480>>
- “Canción de cuna en lengua nahuatl.” (2012). Retrieved from <<http://www.youtube.com/watch?v=KWipqUVVLvk>>
- Carrión, Benjamín y Métraus, Alfred. (2012). “La religión inca.” Retrieved from <<http://www.hipernova.cl/LibrosResumidos/Historia/LosIncas/ReligionInca.html>>.
- Chambless, K.S. (2012). Teachers’ oral proficiency in the target language: Research on its role in language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 141-162.
- Cocom Pech, Jorge Miguel. (2009). “Fragmentos de muk’ul’tan in nool secretos del abuelo.” Retrieved from <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Fragmentos-De-Muk'Ul'Tan-In-Nool-Secretos/44308.html>>.
- “Cosas que pasan.” (n.d.) Retrieved from <<http://www.cosas-que-pasan.com/la-verdad-sobre-la-profecia-maya-del-2012/>>
- Ellis, Nick C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- “El tlacuache y el fuego.” (2009). Retrieved from <<http://www.youtube.com/watch?v=9ZjCmUqdNKI>>.
- “El Popol Vuh maya completo.” (2013). Retrieved from <<http://www.youtube.com/watch?v=6rVuAR5k8Zg>>.
- “Etimología, introducción de las palabras indígenas’.” (2013). Retrieved from <<http://palabras-indigenas.blogspot.com/>>.
- Gahala, Estella, Hamilton, Patricia Carlin, Heining-Boynton, Audrey L., Otheguy, Ricardo y Rupert. Barbara J. (2010). *¡Avancemos 2!* Austin: Holt McDougalPrint.
- Ghaderpanahi, L. (2012). Using authentic aural materials to develop listening comprehension in the EFL classroom. *English Language Teaching*, 5(6), 146-153.
- Gilmore, Alex. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Haight, Carrie., Herron, Carol., & Cole, Steven P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign Language Annals*, 40(2), 288-310.
- “Impacto de los nativos americanos en la sociedad estadounidense.” (n.d.) Retrieved from <http://www.ehowenespanol.com/impacto-nativos-americanos-sociedad-estadounidense-info_422268/>

- Iraida Cano, Yaquelin, Waldemar, Byron, Cabrera, Hernández, Sajbin Aguiar, Diego Manuel, Ramón Yat, Lilian Tomasa, Pínula Macario, Lucía, Román Ramírez, Marisol y Sánchez, Urí, Marisol. (n.d.). "Poemas infantiles mayas." Retrieved from <http://www.artesmexico.org/galeria-escritores/poemas_infatiles_mayas.asp>.
- Klee, Carol A. (1998). Communication as an organizing principle in the national standards: Sociolinguistic aspects of Spanish language teaching. *Hispania*, 81(2), 339-351.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- "La pobreza en las comunidades nativo americanos el producto de políticas genocidas estadounidenses." (2012). Retrieved from <<http://www.pslweb.org/liberationnews/newspaper/vol-6-no-9/pobreza-reservaciones-indigenas.html>>
- "Las ciudades más visitadas de Latinoamérica (2012)." (2013). Retrieved from <<http://www.youtube.com/watch?v=rSsdXigsGmY>>
- "La vida de los nativos americanos." (2013). Retrieved from <http://vidadelosnativosamericanos-dakota1.blogspot.com/>>
- Leal, Luis & Dauster, Frank. (1970). *Literatura de Hispanoamérica*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Lee, James, & Vanpatten, Bill. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Boston: McGraw Hill.
- Lee, Laura. (n.d.). "Conversation for exploration-Mex/Mayan Trip." Retrieved from <www.lauralee.com/mextrip.htm>
- "Literatura maya." (2010). Retrieved from <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Literatura-Maya/446702.html>>.
- Mantle-Bromley, Corinne. (1992). Preparing students for meaningful culture learning. *Foreign Language Annals*, 25 117-127.
- "Mayan pyramids." (n.d.). Retrieved from <www.courses.psu.edu/anth/anth008_cmg149/pyr.html>
- McNulty, Erin M. (2011). *On activity types and activity order in the processing instruction of Spanish cuando plus subjunctive/indicative*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI 3491495)
- "Mito inca de la creación." (2013). Retrieved from <http://cuentosinfantiles.idoneos.com/index.php/Cuentos_mitol%C3%B3gicos/Mitolog%C3%ADa_Inca/Leyendas_de_la_Mitolog%C3%ADa_Inca>.
- Murray, Guillermo. (2011). "Los volcanes: leyenda de amor de Popo e Izta." Retrieved from <http://airmeans.blogspot.com/2011/05/los_volcanesleyenda-de-amor-de-popo-e.html>.
- "Música andina (melodías do vento)." (2012). Retrieved from <<https://www.youtube.com/watch?v=r493x85rbPw>>
- "Nahuatl words in Mexican Spanish vocabulary." (n.d.). Retrieved from <<http://www.mexica.net/nahuatl/nahuawds.php>>.
- Nassaji, Hossein. & Fotos, Sandra. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Omaggio Hadley, Alice. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.,
- "Poesía azteca." (2011). Retrieved from <http://home.wlu.edu/~barnettj/212/aztexts.htm>
- "Portal de los dioses." (2013). Retrieved from <<http://mx.tuhistory.com/dioses/panteon/inca.html>>.

- Ramirez Idoña, Luis Elías. (n.d.). "Perú." Retrieved from
 <<http://www.boletindenewyork.com/poemasalperu.htm>>
- "Ruinas mayas en campeche." (2012). Retrieved from <<http://www.en-yucatan.com.mx/campeche/ruinas-mayas/#.UWLc0qKG2So>>
- "Ruinas mayas: zonas arqueológicas alrededor de Cancún." (2013). Retrieved from
 <<http://www.cancunadventure.com.mx/ruinasmayas/>>
- Rykardho. (n.d.). "Palabras de origen náhuatl en el idioma español." Retrieved from
 <<http://cuasran.blogspot.com/2009/10/palabras-de-origen-nahuatl-en-el-idioma.html>>.
- Shanahan, Daniel. (1997). Articulating the relationship between language, literature, and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research. *The Modern Languages Journal*, 81, 164-174.
- Silvia, Darío. (2012). "Los mayas de hoy, discriminados y en la pobreza." Retrieved from
 <<http://comerviajaramar.wordpress.com/2012/12/21/los-mayas-de-hoy-discriminados-y-en-la-pobreza/>>
- Vande Berg, Camille Kennedy. (1990). Americans viewed by the Spanish: Using stereotypes to teach culture. *Hispania*, 73, 518-521.
- VanPatten, Bill. (2003). *From Input to Output*. Chicago: The McGraw Hill Companies.
- "Viaje a México." (2014). Retrieved from <<http://www.3viajes.com/top-10-ruinas-mayas/>>
- "Viajes, destinos y ofertas. Diario del viajero." (2006). Retrieved from
 <<http://www.diariodelviajero.com/tecnologia/lonely-planet-lanza-su-portal-en-espanol>>
- Viakinnou-Brinson, L. (2006). *To teach or not to teach in the target language only? The effect of target language only and code-switching on the grammatical performance of elementary level French students*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI 3234055)

Appendix A - Stereotypes of the U.S.

Physical Appearance and Dress:

- *Most American are very tall with blue eyes and blond hair.*
- *All American men are as handsome as movie stars.*
- *Men in the U.S. have muscular builds.*
- *American women are either unusually fat or unusually thin, never of normal build.*
- *Women in the U.S. wear a lot of make-up.*
- *Americans wear very bright colors and mixed patterns, and they wear summer clothes even in the winter. They have no sense of style.*
- *The typical American “native dress” is jeans, cowboy boots, and a cowboy hat.*

Work and Leisure

- *Americans spend almost all day at work; they have very little free time.*
- *Although they are extremely punctual and efficient in their jobs, Americans don't consider their work important; family comes first.*
- *The first two things an American wants to discuss are salary and age.*
- *The two favorite leisure-time activities in the U.S. are movies and rodeos.*
- *Young people usually just take walks for fun, because they're not allowed to drink or go to discos.*

Home Life

- *Most Americans live either in skyscrapers or on farms.*
- *In big cities everyone has a large car like a Cadillac, but outside of cities people usually travel on horseback.*

- *Americans divorce repeatedly and have very complicated private lives.*
- *In marriages in the U.S., the wife always dominates.*
- *American cities are so dangerous that a person has a good chance of being killed in the street; therefore, American men either know kung-fu or carry a gun.*

Food

- *Americans eat almost nothing but hamburgers, hot dogs, popcorn, and Coke.*
- *Americans generally eat fast food Monday through Saturday, but never on Sunday.*
- *American men are always drinking beer, even at breakfast.*
- *American breakfasts are huge. A typical one might consist of eggs, toast, bacon, and pancakes with peanut butter.*

Communication and Social Interaction

- *Americans speak very quickly and very loud. They use their hands a lot, often gesturing in an exaggerated way when they talk. Their strange intonation makes their speech sound like singing.*
- *American English is extremely difficult to understand since people talk as if they were chewing gum.*
- *Americans say “OK” a lot, at least once per sentence.*
- *The typical American is very rude, often putting his feet on a desk or table and frequently belching in public. He yawns a lot, never trying to hide it. In international affairs as in personal life, Americans do whatever they want and don’t care what other people think.*

(Adapted from Vande Berg, 1990 p. 519)

Appendix B - El arte azteca



Artelista

<http://www.artelista.com/obra/8500358019572650-calendarioazteca.html>



Appendix C - "Poesía azteca"



1. ¿QUE ES LA POESIA?

*¡Lo he comprendido al fin:
oigo un canto; veo una flor:
oh, que jamás se marchiten!*

2. EL AVE ROJA DE LA DIOSA

*El ave roja de Xochiquetzal
se deleita, se deleita sobre las flores.
Bebe la miel en diversas flores:
se deleita, se deleita sobre las flores.*

3. LA FLOR Y EL CANTO

*Brotan las flores,
están frescas, medran,
abren su corola.
De tu interior salen las flores del
canto:
tú, oh poeta, las derramas sobre los
demás.*

4. ETERNA VIDA DE POESIA

*Cual un canto habéis vivido,
cual una flor habéis brotado,
oh príncipes.
Yo soy Tochiuitzin que teje la
grama:*

¡aquí va el sartal de mis flores

5. BELLEZA DEL CANTO

*Llovieron esmeraldas;
ya nacieron las flores:
Es tu canto.
Cuando tú lo elevas en México,
el sol está alumbrando.*

6. MUERTE FATAL

*¡A dónde iremos que muerte no
haya?
Por eso llora mi corazón.
¡Tened esfuerzo: nadie va a vivir aquí!
Aun los príncipes son llevados a la
muerte:
así desolado está mi corazón.
¡Tened esfuerzo: nadie va a vivir aquí!*

7. LA VIDA ES SUEÑO

*Sólo venimos a dormir,
sólo venimos a soñar:
¡No es verdad, no es verdad
que venimos a vivir en la tierra!
Como hierba en cada primavera
nos vamos convirtiendo:
está reverdecido, echa sus brotes,
nuestro corazón.
Algunas flores produce nuestro
cuerpo
y por allá queda marchito.*

8. DOLOR DEL CANTO

*Oye un canto mi corazón:
me pongo a llorar; me lleno de dolor.
¡Nos vamos entre flores:
tenemos que dejar esta tierra:
estamos prestados unos a otros:
iremos a la Casa del Sol!
¡Póngame yo un collar de variadas
flores:
en mis manos estén;
florezcan en mis guirnaldas!
¡Tenemos que dejar esta tierra:
estamos prestados unos a otros:
nos vamos a la Casa del Sol!*

9. CANTO PRIMAVERAL

*Sobre las flores canta el hermoso
faisán:
ya sus cantos desata el Dueño del
mundo.
Y sólo le responden sus propias aves.
Son las aves rojas bellas que cantan.
Un libro de pinturas es tu corazón:
viniste a cantar, oh poeta, y tañes tu
atabal.
Es que en la primavera deleitas a los
hombres.*

10. VIDA FALAZ

*¿Es verdad, es verdad que se vive en
la tierra?
¡No para siempre aquí: un momento
en la tierra!
Si es jade, se hace astillas,
si es oro, se destruye;
si es un plumaje de quetzal, se rasga.
¡No para siempre aquí: un momento
en la tierra!*

Poesía azteca

<http://home.wlu.edu/~barnettj/212/aztexts.htm>

Appendix D - Análisis de la poesía azteca

“Poesía

¿Qué es importante en la cultura azteca?

1. Situación
2. Hablante/oyente
3. Personajes
4. Tiempo
5. Lugar
6. Tu interpretación



Appendix E - Investigaciones de los aztecas

Busca **arte azteca**. Escoge una obra que te gusta. Copia y pega la obra en la caja abajo y completa el análisis. Imprime (print) la copia final.

La obra de arte:



1. Situación:

2. Pintor:

Vidente:

3. Personajes:

4. Tiempo:

5. Lugar:

6. Mi interpretación:

Appendix F - A escribir poemas

Direcciones: ¡Vamos a escribir un poema! Organiza tu poema así:

Verso 1: El tema del poema, un sustantivo (noun)

Verso 2: Describe el tema en 2 palabras: usa sustantivos y adjetivos

Verso 3: Describe una acción del tema en 3 palabras: 3 infinitivos o una oración de 3 palabras

Verso 4: Expresa una emoción del tema en 4 palabras

Verso 5: Redecir el tema usando una palabra diferente: un sustantivo

Dibujo: ¡¡¡Necesitas usar colores!!! Dibuja algo que representa tu poema y coloréarlo con marcadores y/o lápices de colores.

Ejemplo:

Árbol

Ramas verdes

Crecer, vivir, alcanzar

Su sombra me protege

Paz



Título del poema _____ por _____

Appendix G - “Una leyenda mazateca: El fuego y el tlacuache”

Una leyenda mazateca: El fuego y el tlacuache

Hay muchas versiones de la leyenda sobre los orígenes del fuego¹. Ésta es la que cuentan los mazatecas que viven en la región norte de Oaxaca.

Hace muchos siglos, en el principio de los tiempos, las personas no **conocían** el fuego. Un día una piedra² en llamas³ se cayó⁴ de una estrella⁵. Todos **tenían** miedo de acercarse⁶. Pero una mujer vieja se acercó y se llevó el fuego para su casa en una rama⁷ seca. Luego la piedra se apagó y los mazatecas se fueron a sus casas.

Pasaban los días y las personas que **vivían** cerca de la mujer vieja **veían** que el fuego **era** bueno y útil. La mujer lo **usaba** para cocinar la comida y para dar luz y calor. Pero ella no **era** muy simpática y no le **gustaba** compartir. Cuando los mazatecas le **pedían** un poco de fuego, siempre les **decía** que no.



Un día llegó un tlacuache⁸ inteligente y les dijo a los mazatecas que él podía traerles el fuego. Los mazatecas pensaban que eso era imposible. Si ellos no lo podían hacer, ¿cómo lo iba a hacer ese pequeño

¹ fire ² stone ³ flames ⁴ se... fell ⁵ star
⁶ to approach ⁷ branch ⁸ opossum



animal? Pero el tlacuache insistió en que él lo podía hacer y que les iba a dar el fuego a todos.

El tlacuache fue una noche a la casa de la vieja y vio que ella descansaba delante de un gran fuego.

—Buenas tardes, señora —dijo el tlacuache—. ¡Ay, qué frío hace! Con su permiso, me gustaría estar un rato al lado del fuego.

La vieja sabía que sí hacía un frío terrible, y le permitió al tlacuache acercarse al fuego. En ese momento el tlacuache puso su cola ⁹ directamente en el fuego y luego salió corriendo de la casa con la cola en llamas para darle el fuego a todas las personas de la región.

Y es por eso que los tlacuaches tienen las colas peladas ¹⁰.

⁹ tail ¹⁰ hairless

¡Avancemos! 2

El fuego y el tlacuache

1. Situación:
2. Narrador:
Narratario:
3. Otros personajes:
4. Focalización:
5. Tiempo/Lugar:



Appendix H - “Los volcanes: leyenda de amor de Popo e Izta”

Popocatépetl (Popo) era el hombre más sencillo y bueno de corazón que el pueblo había conocido. Una tarde en que paseaba por un bosque de ahuehuetes (viejos del agua) vio pasar una comitiva formada por sacerdotes vestidos de negro. En medio de ellos caminaba una hermosa mujer que había venido desde tierras lejanas. Su nombre era Iztaccíhuatl (Izta), que significa "mujer pura, mujer blanca".

La bella princesa Izta, hija del cacique de Tlaxcala, se había enamorado del joven Popo, uno de los principales guerreros de este pueblo. Ambos se profesaban un amor inmenso, por lo que antes de ir a la guerra, Popo pidió al padre de la princesa la mano de ella si regresaba victorioso. El padre aceptó el trato. El valiente guerrero se

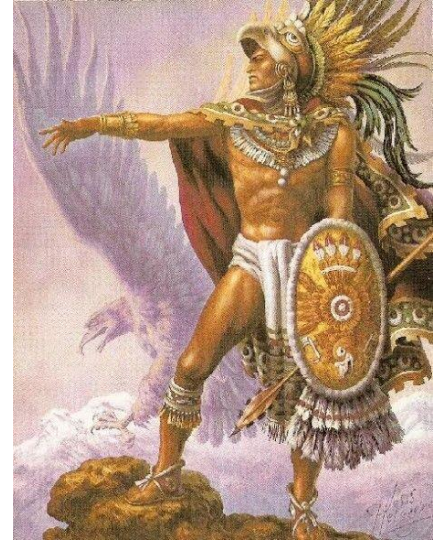
preparó con hombres y armas, partiendo a la guerra después de escuchar la promesa de que la princesa lo esperaría para casarse con él a su regreso. Al poco tiempo, un rival de Popo inventó que Popo había muerto en combate. Al enterarse, la princesa Izta lloró amargamente la muerte de su amado y luego murió de tristeza.

Popo dominó en todos los combates y regresó triunfante a su pueblo, pero al llegar, recibió la terrible noticia de que Izta había muerto. Entonces, para honrarla y a fin de que persistiera en la memoria de los pueblos, Popo mandó que 20,000 esclavos construyeran una gran tumba ante el Sol, amontonando diez cerros para formar una gigantesca montaña.

Desconsolado, tomó el cadáver de su princesa y lo cargó hasta depositarlo recostado en su cima, que tomó la forma de una mujer dormida. Popo le dio un beso final y se cayó de rodillas en otra montaña frente a su amada, cuidando su sueño eterno. La nieve cubrió sus cuerpos y los dos se convirtieron en volcanes.

Desde entonces permanecen juntos y silenciosos Iztaccíhuatl y Popocatépetl. Popo, quien a veces se acuerda del amor y de su amada; entonces su corazón, que guarda el fuego de la pasión eterna, tiembla y echa un humo tristísimo...

Guillermo Murray



Appendix I - Análisis de la leyenda de Popo e Izta

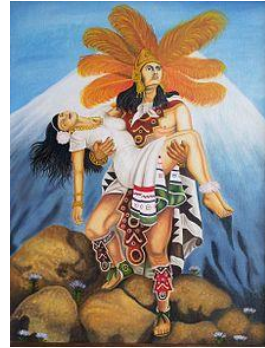
Situación:

Narrador:

Narratario:

Personajes:

Tiempo/Lugar:



Appendix J - Una tira cómica de la leyenda de Popo e Izta

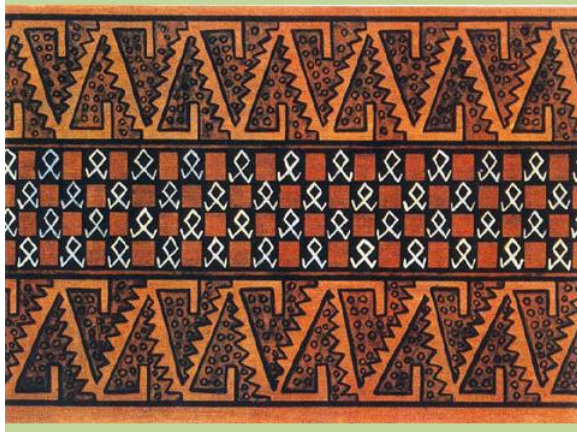
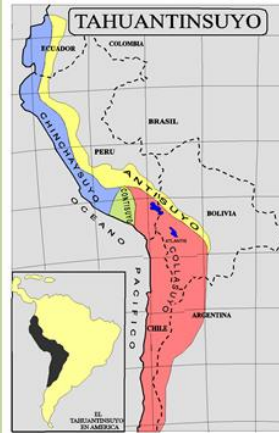
Direcciones:

1. Escoge cuatro escenas de la leyenda de Popo e Izta. Recrea estas escenas en otro tiempo y lugar y con personajes diferentes para conectar esta leyenda a una cultura diferente.
2. Escribe las oraciones en una forma narrativa o como una conversación entre los personajes.
3. **Dibuja la escena usando colores** y escribe **dos o tres oraciones** para describir la situación en la escena. Necesitan usar al menos cuatro oraciones en el pretérito y cuatro en el imperfecto, en la tercera persona singular.
4. Después de dibujar, **córtala con tijeras** para pegarla en la pared. Puedes crear una tira cómica horizontal o vertical.

--	--	--

Appendix K - Presentación de la cultura inca

Arte y cultura Inca





Arte Inca <http://www.webcultura.net/u-arte-inca.html>

Appendix L - Poesía quechua

“Wanka” (poema triste como nuestra elegía)

Protectora sombra de árbol,
camino de vida,
limpio cristal de cascada*
fuiste tú.

*waterfall**

En tu ramaje anidó*
mi corazón,
mi regocijo* a tu sombra
floreció.

*nested**

*alegría**

¿Es posible que te vayas
tan solo?
¿Ya no volverás a abrir
los ojos?

¿Por qué camino te has de ir
dejándome*,
sin volver a abrir siguiera*
los labios?

*you will leave me**

*even**

¿Qué árbol me prestará ahora
su sombra?
¿Qué cascada me dará
su canción?

¿Cómo he de poder quedarme
tan solo?
El mundo será un desierto
para mí.

Situación:

Hablante:

Oyente:

Otros personajes:

Tiempo:

Lugar:

Appendix M - “La religión inca”



El Dios Sol, **Inti**, fue desde los principios el Dios más reverenciado, a quien se ofrecía el mayor número de tributos, mujeres y de sacrificios, que como ahora sabemos, iban a parar a la casta de los sacerdotes y a la familia real. Incluso los emperadores le rendían tributo tras conquistar nuevas tierras. En toda región conquistada se levantaba algún altar en su nombre; frecuentemente la adoración a Inti (Dios principal) y al Sepa-Inca (soberano, rey, emperador) eran confundidas.

Existía sin embargo otro Dios mayor, **Viracocha** (que significa “mar de aceite”), el Creador, cuyo culto fue introducido por el emperador **Pachacuti** tras soñar con él antes de la batalla de la conquista de los Chancas. Pachacuti instauró su culto e incluso desplazó a Inti como Dios supremo por un tiempo, adquiriendo Viracocha una importancia súbita tras la ascensión de Pachacuti, quien era su protegido; el emperador hizo que se le ofrecieran tributos y se le rindiese culto, e hizo construir una estatua del tamaño de un niño de diez años con el dedo índice extendido, como quien ordena.



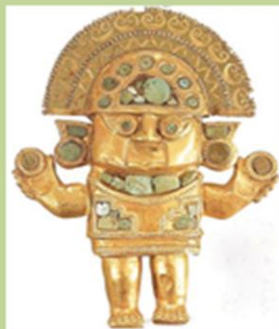
Benjamin Carrión y Alfred Métraus:

<http://www.hipernova.cl/LibrosResumidos/Historia/LosIncas/ReligionInca.html>

“La Religión inca”

Escribe la idea principal de cada párrafo. Escribe una oración en español para cada idea principal.

Inti



Viracocha



Appendix N - “Mito inca de la creación”



Cuenta la leyenda, que el dios Viracocha, creó un mundo sin luz y dio vida a unos gigantes que no lo respetaron ni lo obedecieron.

Disconforme con el resultado de su creación, Viracocha envió un diluvio que sumergió a la tierra transformándola completamente.

Una vez que los gigantes desaparecieron, Viracocha decidió crear hombres pero de un tamaño semejante al suyo.

Para que los hombres pudieran apreciar su obra resolvió iluminar la tierra por medio del sol, la luna y las estrellas. Creó también plantas árboles y animales.



Viracocha hizo aparecer a un enviado suyo, Viracochan, un hombre que imponía respeto, para que instruyera a los hombres sobre la manera de conducirse para vivir en paz y armonía. Él les enseñaba cómo cultivar y cuándo cosechar.

También enseñaba las hierbas que podían utilizar como medicina y los vestidos que debían usar. Les enseñaba con bondad y mucha paciencia.



A pesar de todos los beneficios que las enseñanzas de Viracochan les producía, muchos hombres lo injuriaron y se reían de él porque vestía una túnica astrosa. Ellos fueron convertidos en piedras. Hubo quienes trataron de escapar de su furia, pero fueron alcanzados por fuego volcánico. Solo allí se dieron cuenta que estaban ante un ser poderoso al que le debían obediencia y respeto.

Viracochan hizo un largo recorrido. Al llegar a un hermoso valle creó a una persona a la que llamó Alcaviza y a ese lugar le dio por nombre Cuzco. Luego exclamó: Después de Alcaviza, llegarán los incas orejones. Mi deseo es que sean respetados.



Este era un anticipo de la llegada a Cuzco de Ayar Manco y Mama Ocllo, fundadores del Imperio Inca.

Viracochan tenía muchos nombres: Tumupa, Tarapacá, Viracochan, Pachayachicachan, Bichaycamayoc, Cunacuycamayoc, Pachacan. Todos esos nombres significan: El enviado de Viracocha, su fuente, el predicador, el encargado del presente o el concededor del tiempo.



Cuando Viracochan llegó cerca del Ecuador, les anticipó a los hombres muchas cosas que habrían de suceder y luego se introdujo en el mar caminando sobre el agua.

Mito inca de creación:

http://cuentosinfantiles.idoneos.com/index.php/Cuentos_mitol

[C3%B3gicos/Mitolog%C3%ADa Inca/Leyendas de la Mitolog%C3%ADa Inca](http://cuentosinfantiles.idoneos.com/index.php/Cuentos_mitol/C3%B3gicos/Mitolog%C3%ADa_Inca/Leyendas_de_la_Mitolog%C3%ADa_Inca)

“Mito inca de la creación”

Situación:

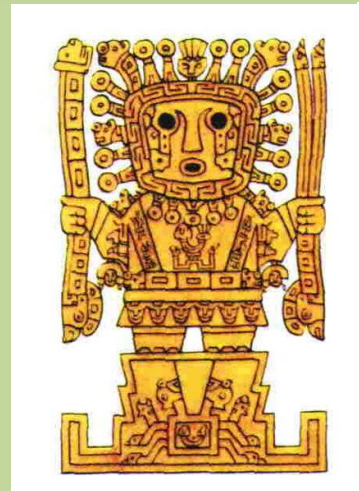
Narrador:

Narratario:

Personajes:

Tiempo:

Lugar:



“Mito inca de la creación”

¿Es similar o diferente de la historia de creación que tu conoces de tu cultura o religión?

Escriba algunas semejanzas y diferencias.

Si no sabes mucho de una historia de creación, escriba lo que te gusta y no te gusta de este mito inca.

Appendix O - Tira cómica de los mayas



Cosas que pasan <http://www.artelista.com/obra/8500358019572650-calendarioazteca.html>

Appendix P - “Poemas infantiles mayas”



1. Agua Clara

El agua clara es vida
Para poder vivir todos los días
Regalo de Dios que nos brinda
Su amor y grandes maravillas.
El agua clara nos alimenta
Símbolo de fertilidad
Hace crecer a las plantas
Y a toda la humanidad.
Agua clara del cielo
Agua clara de Dios
De los mares y riachuelos
Y de su inmenso amor.

Autora: Marisol Sánchez Uri



2. Agua Clara

Agua clara
De plata y de cristal
Ardiente como una llama
Como si fuera un manantial.

Yo soy la dueña de la clara
De la redonda inmensidad
Escucho que alguien te nombra
Agua Clara de mi soledad.

Autora: Lilian Tomasa Ramón Yat



3. A Ti Madre

Tu amor es tierno,
Eres mi mejor tesoro,
Me guías por un camino eterno,
Tu amor es más valioso que el oro.
Eres como una mariposa,
Bella, llena de alegría y color.
Tú, hermosa como una gran rosa,
Que despiertas amor con tu rico olor.
Eres una madre muy serena,
Que estás llena de tanta pureza.
Eres más bella que una sirena,
Llena de tanta belleza.

Autora: Yaquelin Iraida Cano



4. Las Mariposas

Vuelan libres mariposas
En el lindo cielo azul
Vuelan libres mariposas
Con alas de fino tul.
Vuelan libres mariposas de
Belleza sin igual
Vuelan libres mariposas
Sobre las flores y el manantial.

Autora: Lucía Pínula Macario

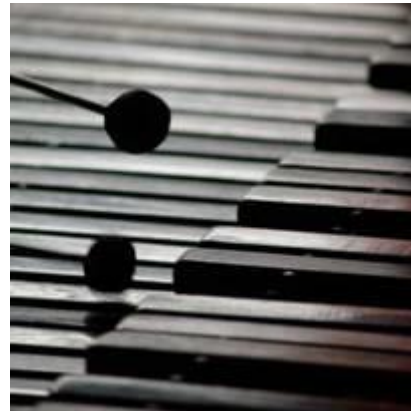


5. El Maíz

Maicillo de mi corazón
Que llenas mi vida de alegría
Quisiera escribirte una canción
Porque sin ti, no sé qué haría.
Para los antiguos mayas eras algo
sagrado
Para algunos un alimento
Para otras eres de total agrado

Pero lo cierto es que eres el
sustento.

**Autor: Byron Waldemar Hernández
Cabrera**



6. La Marimba

La marimba es un instrumento
musical
Al escuchar tus melodías llena de
emoción
Dé un árbol de la tierra tropical
Que de origen a una inspiración.

Autora: Marisol Román Ramírez



7. Tierra

Linda tierra
La que me dio el señor
Se prodiga en ella
La fe y el amor.
Es hermosa la tierra
La tierra donde nací
Vive oh linda tierra
Siempre vive patria así...

Autora: Marisol Román Ramírez



8. Los Pollitos

Nacieron en un hermoso huevito
Y son mis únicos amiguitos
Cuando estoy con ellos es lo más
bonito
Y en mi granjita son los más
chiquititos.
Son mis pollitos hermosos
Y en mi vida son un tesoro
Mis animalitos preciosos
Son mis pollitos a los que más
adoro.

Autor: Diego Manuel Sajbin Aguiar

Appendix Q - Búsqueda de las ruinas mayas

Direcciones:

1. Vas a investigar las siguientes páginas web sobre las ruinas mayas.
2. Escoge las 2 página de ruinas mayas más interesantes para ti.
3. Vas a crear un itinerario EN ESPAÑOL para una excursión de 2 días para visitar estas 2 ruinas mayas.
4. Necesitas incluir una descripción de 5 oraciones de cada ruina que vas a visitar.
5. Escribe una lista de actividades que quieres hacer durante tu viaje.
6. Mándame el producto final por correo electrónico

Recursos:

“Conversation for Exploration”: www.lauralee.com/mextrip.htm

“Mayan Pyramids”: www.courses.psu.edu/anth/anth008_cmgl49/pyr.html

“Viaje a México”: <http://www.3viajes.com/top-10-ruinas-mayas/>

“Ruinas Mayas-Zonas Arqueológicas Alrededor de Cancún”:
<http://www.cancunadventure.com.mx/ruinasmayas/>

“Ruinas Mayas en Campeche”: <http://www.en-yucatan.com.mx/campeche/ruinas-mayas/#.UWLc0qKG2So>

Información del viaje:

Usa el sitio de Lonely Planet en español para encontrar información sobre las dos páginas que vas a visitar. Necesitas escribir el nombre de la página en la caja de buscar (search box).

Viajes, Destinos y Ofertas. *Lonely Planet*: <http://www.diariodelviajero.com/tecnologia/lonely-planet-lanza-su-portal-en-espanol>



Nombre de la ruina maya: _____

Descripción de la ruina (5 oraciones):

Actividades del día con una descripción de cada una (1 oración de descripción):

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Día 2:

Nombre de la ruina maya: _____

Descripción de la ruina (5 oraciones):

Actividades del día con una descripción de cada una (1 oración de descripción):

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Appendix R - “La literatura maya”

La cultura maya cuenta con una historia de unos 3.000 años. Su civilización ocupó los territorios del sur y sureste mexicano (Chiapas, Yucatán, Tabasco, Campeche y Quintana Roo) y los actuales Guatemala, Honduras, El Salvador y Belice. Es importante señalar que esta cultura nunca desapareció: sus descendientes aún habitan la región y hoy se hablan cerca de 44 dialectos de la familia mayense.



Por eso, la definición de la literatura maya no es precisa. Hay quienes sólo la limitan al pueblo precolombino, mientras que otros prefieren incluir todas las obras que nacieron como legado de aquella cultura, incluso textos actuales.

Los mayas fueron los primeros en desarrollar un sistema de escritura en América, con símbolos jeroglíficos. Contaban con libros cuyas tapas realizaban en madera y que utilizan un tipo de papel fabricado con fibras vegetales. Los autores escribían en una larga tira, que luego se doblaba sobre sí misma y debía ser desplegada para leer.

Lamentablemente, los conquistadores españoles destruyeron numerosas obras literarias mayas para eliminar las supersticiones y creencias del pueblo. Sin embargo, los libros que lograron conservarse se destacan por su calidad poética. Se trata de obras de difícil interpretación, que conjugan la historia con la religión, las mitologías y la ciencia de la época.

La principal referencia de la literatura maya es el Popol Vuh, un libro sagrado donde se narra el origen del mundo y de la civilización maya. Los contenidos describen las tradiciones y creencias de la cultura, aunque hay menciones a ideas cristianas. Pese a que no hay precisiones, se supone que el Popol Vuh fue traducido del quechua al español cerca de 1544. La versión en español fue realizada por el fraile dominico Francisco Ximénez.



Otra importante obra de la literatura maya es el Libro de Chilam Balam, que hace referencia a la tragedia que resultó de la llegada de los europeos a este pueblo. Existen diferentes versiones del texto, ya que fue desarrollado por distintos clanes. Los especialistas afirman que el libro nació como la transcripción de manuscritos sagrados, a los que luego se le sumaron noticias y elementos de la historia de cada lugar.

El Rabinal Achí (una obra dramática sobre los enfrentamientos entre dos ciudades-estado) y los Anales de los Cakchiqueles (una recopilación de datos históricos y mitológicos) son otros textos destacados de esta cultura.

Literatura maya <http://www.buenastareas.com/ensayos/Literatura-Maya/446702.html>

Appendix S - *Popol Vuh*

Popol Vuh

Escriban 3 semejanzas y 3 diferencias entre la historia de creación de los incas y la historia de creación de los mayas.



Appendix T - Pre-lectura para “Secretos del abuelo maya”

“Secretos del abuelo maya”

Metáfora: se identifica algo real con algo imaginario

Ejemplos:

Eres la luz de mi vida. (You are the light of my life.)

Las flores son los ojos de las plantas. (Flowers are the eyes of plants.)

Instrucciones: Subraya (underline) las metáforas en el cuento maya.



Appendix U - “Secretos del abuelo maya”

FRAGMENTOS DE MUK’ULT’AN IN NOOL, SECRETOS DEL ABUELO.

"Abuelo, ¿qué son **las flores**? -Las flores son los ojos de las plantas como tus ojos son las flores en el jardín de tu rostro. Por esas flores, ojos con aromas, las plantas, miran, alegran, atraen y curan el alma de los hombres".



"Abuelo, ¿qué son **las mariposas**? –Hijas de la lluvia, son las flores ambulantes de los caminos".

"Abuelo, ¿qué son **las nubes**? –Las nubes son ramas de árboles cargadas de agua que gustan pasearse por los caminos del cielo. Blancas, grises o de colores, vuelan sobre el azul del infinito en busca del viento para jugar a las escondidas. ¡Ah!, si supieras ¡cómo se divierten en cubrirle la carilla amarilla al sol que sonriente las contempla!



"Abuelo, ¿qué son **los insectos**? –Los insectos son como palillos de colores que vuelan y gustan de posarse sobre el agua de los charcos y de las flores. El poder de vuelo que tienen se debe a que poseen unas alas transparentes muy fuertes, que les sirven de impulso. Hay quienes piensan que el hombre, al observar detenidamente a los insectos, se sirvió de los complicados y veloces movimientos de estas hábiles voladoras para inventar esos sonidos aparatos de metal que conocemos como helicópteros. Los insectos son los helicópteros del monte.



"Abuelo, ¿qué son **los sapos**? Los sapos son los eternos enamorados de la luna, al igual que los grillos y las luciérnagas son los eternos enamorados de la noche. Como a la luna y a las estrellas les gusta el chocolate, bajan a beberlo en el agua tranquila de los charcos. Por las noches, cuando la luna está completamente desnuda y su imagen se agiganta sobre el agua de los charcos, los sapos le piden a la luna que los bese; luego de recibir esa tierna caricia, los sapos emocionados, tomándose de las manitas, forman un círculo mágico y aplaudiendo con alegría emiten ese sonido que alguna vez te ha desvelado: lek, lek, lek, lek, lek..."

"Abuelo, ¿y yo, **quién soy**? Tú, tú mi querido hijo, tu eres una pregunta viviente, tu eres una traviesa interrogación ambulante... en busca de respuesta sin fin".

"Abuelo, ¿qué son **los pájaros**? -Los pájaros son libres cometas ambulantes que, al posarse en las ramas de los árboles, nos regalan cantos y plegarias: la voz primera de la creación".



"El canto de los pájaros en libertad es la palabra del Creador del Universo; este canto al igual que la libertad del hombre, no se vende. No es una mercancía".

"¿De qué sirve escuchar el canto de los pájaros en las jaulas si en prisión no se expresa la alegría de vivir? Si quieres disfrutar del colorido plumaje y el canto de los pájaros, no aprisiones el lenguaje libertario de la naturaleza. El mejor atril de la música de las aves son las ramas de los árboles. No olvides que quien le pone rejas a la libertad le pone candados a su conciencia, silencia su palabra y condena para siempre su dignidad".

"Abuelo, ¿qué es **el silencio**? -"El silencio es el lenguaje profundo de tu alma; y como alguna vez fuiste ave, los sueños son las alas de tu espíritu; y como alguna vez fuiste preso, ser libre es tu vocación".

"Abuelo, ¿**por qué yo no sueño**? -En el Universo todo sueña y todos sueñan, pero no todos recuerdan sus sueños. Sólo lo recuerdan los limpios de corazón, los limpios de espíritu".

"El hombre cuando nace a la vida terrenal, ingresa a la geografía de los seres durmientes. Si no trabaja con el poder de su espíritu, si no trabaja con el poder de sus sueños, es un hombre que vive dormido".

"El hombre que vive y no sueña es un hombre muerto en vida. Mas, ¡ay de aquel que no realiza sus sueños! Acosado por las pesadillas, acaba por su sucumbir al insomnio de una realidad que no es suya".



Lo bueno de soñar

Es que ahí nadie te juzga,
y finalmente logras conocer mejor quién eres.

www.desmotivaciones.es

"**Soñar** es un ejercicio del espíritu que trata de escapar de la prisión de la carne, y recordar tus sueños te servirá para tu superación interior".

"Por tu sangre sabrás el origen de tu cuerpo; pero por tus sueños sabrás el origen de tu alma"

"Los sueños son una rendija de luz para el ejercicio del poder del espíritu".

"Los sueños son revelación para la rebelión".

"Recuerda siempre que en el Universo de la Naturaleza los sueños se convierten en realidad. La lluvia es el sueño del agua; el humo es el sueño del fuego; el azul del cielo, es el sueño eterno del aire. Pero tú, que estás hecho de maíz amarillo, como esa luz que nos cobija. ¡Despierta! ¡Abre los ojos! ¡Abre el espíritu! Tú, mi querido hijo, tú mi querido nieto, tú hombre, ¡tú eres el sueño privilegiado de la tierra!

"El hombre que vive y no sueña, aunque viva muchos años, es un mutilado de espíritu, es un hombre muerto en vida. ¡Vive! ¡Realiza tus sueños! ¡Accede a su luz! Que tu vida, sueño que otros soñaron, será inmortal".

Autor: Jorge Miguel Cocom Pech



Appendix V - A crear metáforas

Metáfora:

Appendix W - Pre-lectura para “La tristeza del maya”

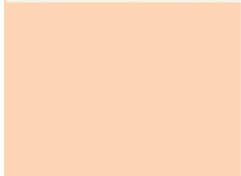
Para pensar...

Contesten las siguientes preguntas en español en la forma de un párrafo.

¿Estás feliz con todas tus habilidades?

¿Hay una habilidad más que quieres en tu vida?

¿Conoces alguien en tu vida con esta habilidad?



Appendix X - “La tristeza del maya”

La tristeza del maya

Un día los animales se acercaron a un maya y le dijeron:
No queremos verte triste, pídenos lo que quieras y lo tendrás.

El maya dijo:
Quiero ser feliz.

La bruja¹ respondió:
¿Quién sabe lo que es la felicidad? Pídenos cosas más humanas.

Bueno añadió el hombre, quiero tener buena vista.

El zopilote² le dijo:
Tendrás la mía.
Quiero ser fuerte.

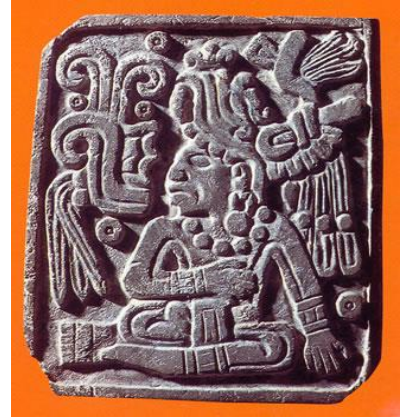
El jaguar le dijo:
Serás fuerte como yo.
Quiero caminar sin cansarme.

El venado³ le dijo:
Te daré mis piernas.
Quiero adivinar la llegada de las lluvias.

El ruiseñor⁴ le dijo:
Te avisaré con mi canto.
Quiero ser astuto⁵.

El zorro⁶ le dijo:
Te enseñaré a serlo.
Quiero trepar a los árboles.

La ardilla⁷ le dijo:
Te daré mis uñas.
Quiero conocer las plantas medicinales.



²*buzzard*

³*deer*

⁴*nightengale*

⁵*inteligente*

⁶*fox*

⁷*squirrel*

La serpiente le dijo:

¡Ah, esa es cosa mía porque yo conozco todas las plantas! Te las marcaré en el campo.

Y al oír esto último, el maya se alejó⁸.

⁸went away

Entonces la bruja dijo a los animales:

El hombre ahora sabe más cosas y puede hacer más cosas, pero siempre estará triste.

Y la habladora se puso a gritar: ¡Pobres animales! ¡Pobres animales!

Emilio Gómez Abreu

“La tristeza del maya”

1. Situación
2. Narrador
3. Narratorio
4. Personajes
5. Tiempo
6. Lugar
7. Lección/
mensaje

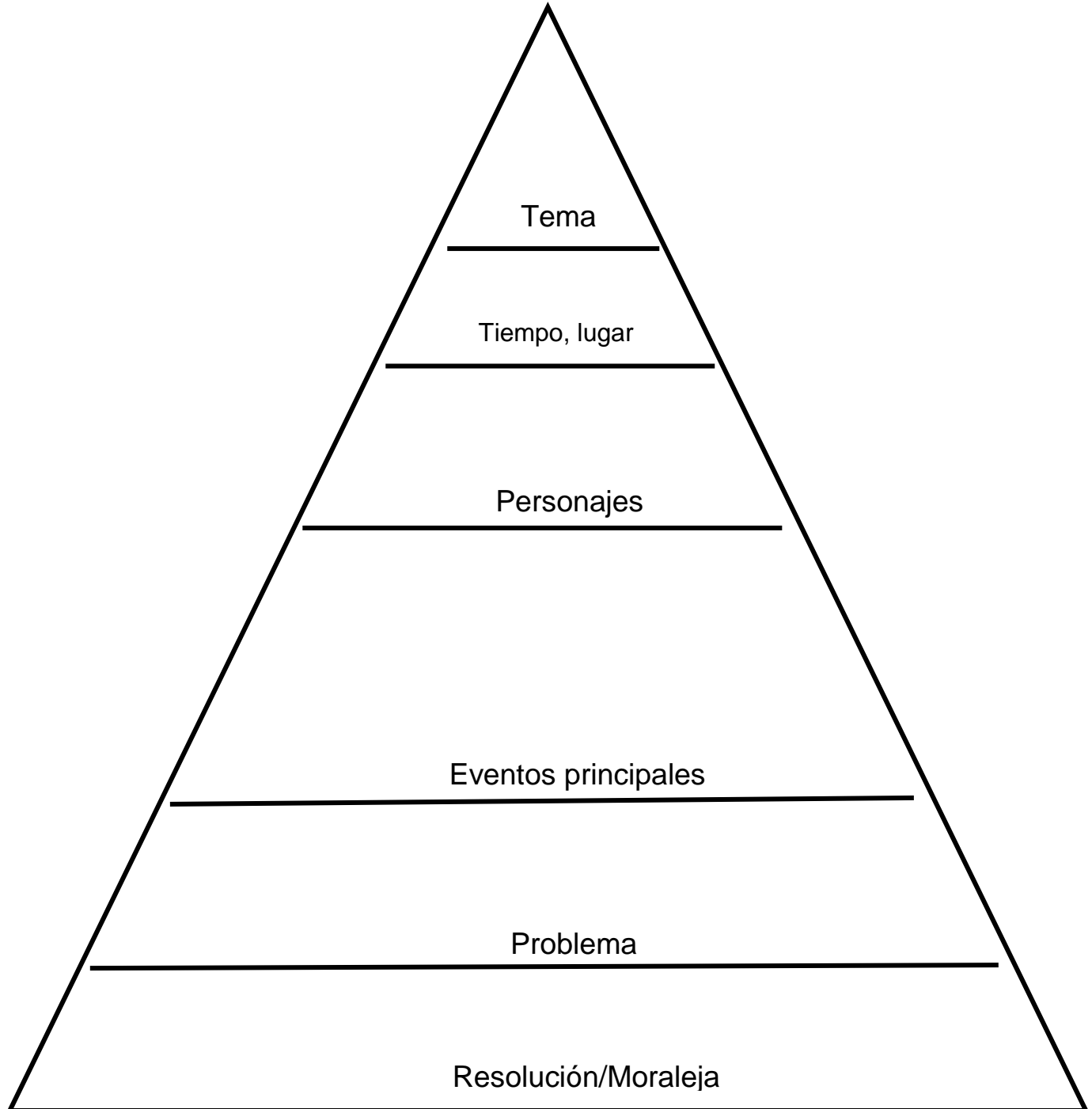


Appendix Y - Pre-Escritura

Proyecto: ¡Escribe tu propio cuento!

Necesitas escribir un cuento o leyenda original. Incluye un mensaje o lección en tu cuento.

Pirámide del cuento



Nombre _____ Fecha _____ Hora _____

Proyecto: Escribir tu propio cuento!

Antes de escribir, organiza tus ideas aquí:

1. Situación: _____

2. Narrador: _____

3. Narratario: _____

4. Personajes: _____

5. Tiempo: _____

6. Lugar: _____

7. Mensaje: _____

En la copia final necesitas incluir un dibujo que represente lo que pasa en tu cuento. Puedes dibujar esto o usar algo de la computadora. Trae un borrador de tu cuento a la próxima clase.

Appendix Z - Cuento Original

Título del cuento _____ por _____

Appendix AA - Cultura quechua

LENGUA

- La lengua originaria es la lengua "Quechua", hablada por aproximadamente ocho a diez millones de personas considerada como lengua oficial. La lengua madre de esta cultura es el "Protoquechua o proto - quechua", es la que dio origen a las diversas lenguas que hoy en día se la conoce como QuEchua. Se caracterizan por ser descendientes de los Incas y tener relación con la cultura Aimara.

FORMAS DE EXPLOTACION Y ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

- La domesticación y adaptación de plantas en la región andina demuestra que el poblador antiguo manejaba muy bien la diversidad ecológica y sus posibilidades.
- Cada nicho ecológico ofrece una variedad de productos agrícolas , como el caso de la papa que junto a la oca, ulluku o papalisa (tubérculos), quina y qañawa (quenopodáceas), y el tarwi (leguminosa) fueron la base de la alimentación y del desarrollo de la agricultura altiplánica.
- En el caso de los valles, los productos autóctonos más conocidos son: la coca, maíz, ají, camote, mani; frutas diversas como la chirimoya o el tumbo y muchos productos más.

- El quechua, aunque deriva del aymara, es una lengua más evolucionada, porque durante el imperio Inca se fueron incorporando a ella nuevos términos y variaciones fonéticas.
- La lengua de los incas afianzó aún más su presencia en el Altiplano durante la colonización española, ya que los españoles la utilizaron para sus relaciones con los habitantes andinos, sin diferenciarlos de su origen y por tanto, sin tener en cuenta las diferentes lenguas de estos pueblos.
- Es el idioma indio que más se habla en el continente americano, es una lengua llena de riqueza y muy imaginativa, con palabras que describen sensaciones muy complejas, observaciones de acontecimientos

- Hoy en día los quechuas no cultivan más que una parte relativamente pequeña de la tierra que cultivaban sus antepasados, descendientes de la civilización inca, que utilizaban la técnica de regadío de la seca estepa montañosa mediante un complicado sistema de canales y terrazas.
- Gracias al manejo de estas tecnologías consiguió resultados espectaculares en la domesticación de esas plantas.
- Los logros del pasado siguen siendo perceptibles, pese a que tras la conquista española se abandonaron zonas cultivadas y se introdujeron nuevas especies vegetales y animales, la base de la alimentación en la zona andina la sigue ofreciendo, en buena medida , la producción y consumo de especies nativas.

RECONOCIMIENTO

- El quechua sureño es constitucionalmente una lengua oficial en Bolivia. Es una de las 35 lenguas oficiales de Bolivia. Colombia, Ecuador, y Perú estipulan a sus respectivas lenguas nativas, entre ellas el quechua como segunda lengua después del español. En países como Chile y Argentina carecen de este reconocimiento oficial.

- Ya en el año 500 a de J.C. los quechuas habían domesticado la llama. El estiércol de llama se utilizaba como fertilizante y como combustible para las hogueras. Pero donde mejor se estima el valor de la llama es como animal de carga; capaces de llevar pequeños fardos a través de los largos y peligrosos senderos de la montaña, estos animales no requieren ningún cuidado especial, ellos mismos se alimentan por el camino.
- En el invierno se pueden ver frecuentemente grandes hileras de llamas que descienden de las altas punas a los valles cargadas de sal y patatas.
- Se cree que fueron los primeros en cultivar la patata. Pero aparte de su valor inmediato, los quechuas descubrieron un sistema para conservar su contenido nutritivo, sistema que se sigue practicando en la actualidad. Exponiendo las patatas a las heladas nocturnas y luego al calor del día y pisandolas más tarde para extraerles la humedad, los indios produjeron la chuna, una comida negra y deshidratada muy ligera, fácil de almacenar y que puede conservarse indefinidamente.

Appendix BB - Poema “Perú”

“PERÚ”

LUIS ELIAS RAMIREZ IDOÑA (Peruano)

Nosotros que venimos de una nación
llena de historia, tradición
y donde la gente es buena de corazón.

Un día a nuestras tierras llegó,
un hombre de mucho valor,
Don José de San Martín,
el gran libertador,
que con sus palabras selló,
ese 28 de Julio, día de honor,
por la voluntad general de los pueblos,
así dijo y nos liberó.

Ahora nos toca a nosotros continuar esa misión,
de crear una nación libre de verdad,
donde exista el derecho de la ley,
donde no exista más la corrupción,
donde tengamos los peruanos una posta de
conexión,
donde el indio, el negro, el criollo y todas las
razas
puedan vivir juntos sin fricción.

Donde el ser peruano, sea nuestra felicidad,

porque venimos de la tierra de grandes
personajes,

desde el legendario Manco Capac, de los Incas
el fundador,
pasando por Pachacutec, el gran guerrero
vencedor,
hasta Pizarro el conquistador,
y los valientes de nuestra emancipación.

Túpac Amaru no se rindió,
José Olaya, ni torturado lloró,
Andrés Avelino Caceres, a los chilenos asustó,
el brujo infante, ese bravo luchador,
los mantuvo en jaque, con un ejército menor.

Hoy celebremos este legado,
de historia, leyenda, tradición y honor,
de gente que por la patria todo entregó.

¡Arriba el Perú!

Salud paisanos,
como una familia unida,
todos hermanos.

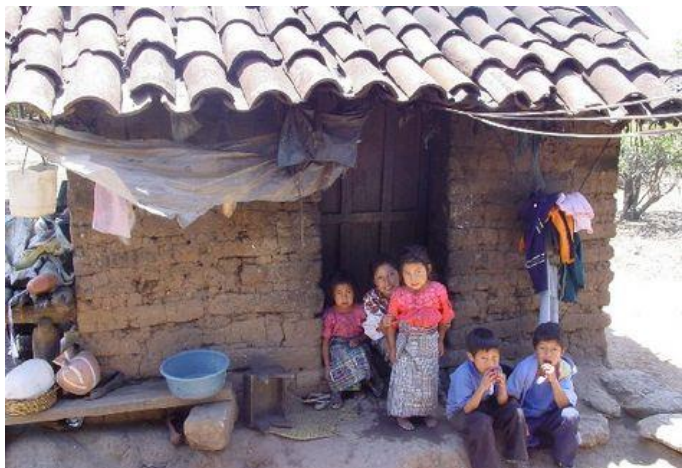
Poemas al Perú:

http://www.boletindenewyork.com/poemasa_lperu.htm

Appendix CC - “Los mayas de hoy, discriminados y en la pobreza”

Los mayas de hoy, discriminados y en la pobreza

[Darío Silva, Editor](#) / [21 de diciembre de 2012](#)



El pueblo maya, que imagina al cosmos compuesto por 13 cielos, uno sobre otro, siendo la Tierra la capa más baja y que en su época de esplendor habitó la región de Mesoamérica, hoy vive discriminado, explotado y sumido en la miseria desperdigado por México, Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador.

La explotación de la que son víctimas los descendientes del imperio Maya provocó, en México, la irrupción en 1994 de la última guerrilla de América Latina con el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), comandado por “el Subcomandante Marcos”, movimiento que luego fue mediatizado y finalmente diluido.

En sus reductos los mayas esperan sin hacer caso a la pronosticada destrucción final para mañana en medio de psicosis, bromas y un floreciente mercado que se alimenta del Armagedón, el cambio de Era en su particular Calendario de Cuenta Larga, que inició más de 3.000 años antes de Cristo y que finaliza el 21 de diciembre del 2012.

Los descendientes de la antigua poderosa civilización, que dejó una herencia universal en la ciencia, la astronomía, la arquitectura y el arte, preparan ceremonias para recibir “el cambio de ciclo” y nunca la destrucción del mundo, dicen sus sacerdotes.

Arrodillada frente al majestuoso templo del Gran Jaguar, Guatemala, la indígena María Salomé Chonay elevaba hoy plegarias al creador de la vida para que este viernes 21 haya “un nuevo amanecer sin discriminación ni violencia”. Chonay, sacerdote maya Kakchiquel y miembro del Gran Consejo, también llegó a Tikal acompañada por varios miembros de su familia.

“Esperamos que el nuevo ciclo nos traiga la unidad para vivir mejor, en paz, tranquilidad y que se termine la violencia” dijo esta líder de 65 años, quien también lamentaba la comercialización que se hizo de este acontecimiento cultural.

“Venimos a pedir a nuestro creador y formador la unidad, el fin del racismo y discriminación, así como la violencia, por eso me siento con suerte de estar aquí y estoy agradecida con el Akaw (creador)”, sostuvo la líder indígena, que lucía su tradicional traje multicolor.

La población maya, que supone el 42% de los 14,3 millones de habitantes de Guatemala, desde el último *Baktun* de la gran era (5.200 años) sumida en la pobreza y la discriminación, pero esperanzada en un futuro mejor.

Los más de seis millones de dólares que el Gobierno guatemalteco ha destinado a la celebración del 13*Baktun* se han invertido en atraer a los turistas extranjeros y en las celebraciones oficiales de la fecha, y no en motivar la participación de los indígenas, que según cifras oficiales representan más del 42 por ciento de los 14 millones de habitantes de este país centroamericano.

El racismo y la discriminación que sufren los descendientes de los mayas, la pobreza que padecen más del 73% de éstos, la falta de tierras para cultivar sus alimentos o la escasez de servicios de salud y educación que padecen no suelen ser tema de discusión en la dominante sociedad ladina, como llaman a la de los no indígenas.

Por más de quince años, el Parlamento se ha negado a aprobar una Ley de Lugares Sagrados de los Pueblos Indígenas, destinada a garantizarles el derecho a usar, conservar y administrar los sitios del país que son considerados “sagrados” según su espiritualidad. Tampoco la Ley de Desarrollo Rural Integral, que sentaría las bases para permitir a los millones de indígenas y campesinos pobres y marginados superar las paupérrimas condiciones de vida en que se encuentran.

La líder indígena Rigoberta Menchú, premio Nobel de la Paz 1992 y defensora de los derechos de los pueblos originarios, lamentó que las celebraciones del 13 *Baktun* se hayan “desvirtuado” de lo esencial, lo humano y lo espiritual. Por eso, los millones de indígenas que no fueron convocados a la fiesta, señaló Menchú, celebrarán el 13*Baktun* “en silencio”



y “en la intimidad” de su espiritualidad y su cosmovisión; lejos de las luces y las cámaras.

Según el secretario del Gran Consejo de Autoridades Ancestrales Mayas, el sacerdote Alberto Marroquín, los integrantes del Consejo, junto a otras organizaciones indígenas, realizarán una serie de ceremonias en distintos centros arqueológicos, así como en casas particulares, cerros, montañas, laderas y volcanes en todo el país, al margen de las aglomeraciones de turistas y las pompas oficiales.

Quizá en la nueva era de la humanidad, que según el calendario maya de larga cuenta comienza el 21 de diciembre, las cosas vayan mejor para los descendientes guatemaltecos de esa ancestral cultura.

<http://comerviajaramar.wordpress.com/2012/12/21/los-mayas-de-hoy-discriminados-y-en-la-pobreza/>

Appendix DD - “Impacto de los nativos americanos en la sociedad estadounidense”

Cuando los europeos viajaron a América del Norte en viajes de descubrimiento, había aproximadamente 1,5 millones de nativos norteamericanos en lo que hoy es el territorio continental de Estados Unidos. El número es una estimación basada en las importantes poblaciones de nativos americanos encontradas de costa a costa. Las contribuciones que las tribus nativas hicieron al país que se convirtió en Estados Unidos, son apreciadas en la historia y la cultura.



El maíz

Muchas plantas fueron cultivadas por primera vez por los nativos norteamericanos. Papas, batatas, maní, calabazas y calabazas de invierno, eran nativas de las Américas. Su incorporación en la cocina mundial proviene de la cultura indígena norteamericana. Especialmente relevante para el crecimiento de los Estados Unidos fue el cultivo del "maize", conocido ahora como maíz. El maíz se convirtió en un producto de primera necesidad para la nueva nación, que se utiliza para todo, desde alimento hasta como fuente de energía de etanol. El maíz es un producto de exportación importante. Sin la introducción del maíz en la sociedad estadounidense, no habría palomitas en el cine.

Servicio Militar

Los nativos americanos han servido a los Estados Unidos en las fuerzas armadas a lo largo de la historia del país. Sus primeras contribuciones en el período colonial incluyeron la exploración del enemigo. A partir de la guerra de 1812, muchas tribus lucharon junto a los soldados estadounidenses. Los nativos americanos lucharon en ambos bandos de la Guerra Civil. En la Primera Guerra Mundial, 12.000 nativos americanos sirvieron en las fuerzas armadas. Durante la Segunda Guerra Mundial, cuando el total de la población norteamericana nativa era de 350.000, el número en las fuerzas armadas era de 44.000. 40.000 nativos norteamericanos dejaron sus reservas para unirse a la fuerza de trabajo de los esfuerzos bélicos.

Contribuciones individuales

Muchas personas de ascendencia nativa norteamericana han hecho importantes contribuciones a la sociedad y a la cultura estadounidense. Los animadores Will Rogers, Maria Tallchief y Johnny Cash eran nativos norteamericanos. La heroica figura deportiva de Jim Thorpe, ganador de medallas de oro olímpicas y jugador profesional de fútbol americano, era un medio nativo norteamericano, miembro de la tribu Sauk con el nombre

de Wa-Tho-Huk, que significa Sendero Luminoso. El astronauta estadounidense John Herrington también es de ascendencia nativa norteamericana.

Impacto de los nativos americanos en la sociedad estadounidense

<http://www.ehowenespanol.com/impacto-nativos-americanos-sociedad-estadounidense-info-422268/>

Appendix EE - “Preciosa plegaria indígena”

Preciosa plegaria

Indígena

No te acerques a mi tumba
sollozando.

No estoy allí. No duermo ahí.

Soy como mil vientos
soplando.

Soy como un diamante en la nieve brillando.

Soy la luz del sol sobre el grano dorado.

Soy la lluvia gentil del otoño esperado
cuando despiertas en la tranquila mañana.

Soy la bandada de pájaros que trina.

Soy también las estrellas que titilan,
mientras cae la noche en tu ventana.

Por eso, no te acerques a mi tumba sollozando, No estoy allí. Yo no morí.



La vida de los nativos americanos

<http://vidadelosnativosamericanos-dakota1.blogspot.com/2013/07/preciosa-plegaria-indigena.html>

Appendix FF - “La pobreza en las comunidades nativo americanos”

La pobreza en las comunidades nativo americanos

El producto de políticas genocidas estadounidenses

JUNE 20, 2012

Más de la tercera parte de toda la población nativo-americana de los Estados Unidos vive en reservas indígenas.

Los niveles de ingresos en varias reservas son extremadamente bajos. Cinco de los ingresos per cápita más bajos se encuentran en las reservas. La reserva Pine Ridge en Allen, South Dakota tiene la más baja en el país, de \$1.539 dólares por año. Por lo general, el ingreso per cápita de los nativos americanos en reservas es



la mitad del de otras personas en los EE.UU. La tasa de la pobreza extrema de una población se refiere al porcentaje de familias que ganan la mitad del nivel límite de pobreza. Para una familia de cuatro personas en el 2010, el nivel límite de pobreza fue aproximadamente \$11.000 dólares, o menos de \$3.000 dólares al año por persona. En promedio, la tasa de la pobreza extrema en las reservas más grandes es cuatro veces mayor que el promedio nacional.

Además de los altos índices de pobreza, hay muchas otras condiciones de dificultades materiales que se encuentran en los pueblos nativos. Cerca de 10 por ciento de las familias nativas están desamparadas. En más del 14 por ciento, el número de hogares indígenas que carecen de electricidad es diez veces mayor que el promedio nacional. El 20 por ciento de los hogares nativos no tiene agua potable. La tasa de desempleo en algunas reservas llega hasta un 75 por ciento, mientras que la tasa de mortalidad infantil es

aproximadamente 300 por ciento superior al promedio nacional. El promedio de la expectativa de vida de los hombres nativo americanos es de 50 años de edad.

Además, existen las políticas que son explícitamente explotadoras hacia las comunidades nativo americanas. Tierras indígenas se convierten en vertederos de basura, mientras que la minería de uranio y sus residuos contaminan muchas reservas. Los residuos nucleares se almacenan en algunas reservas, y hasta el año 1991 las bombas atómicas fueron probadas en algunos sitios. Una frase de Ian Zabarte, vicepresidente del Consejo de Acción de la Comunidad Nativa dice, “Los Shoshone del Oeste son la nación más bombardeada del mundo...Los Estados Unidos ha violado la esencia de este tratado al poner a prueba sus armas nucleares en nuestras tierras y nuestra gente”. Aunque la mayoría de las tierras de las reservas se consideran soberanas, esto se lleva a cabo sin ningún tipo de autorización o compensación.

Recientemente, la administración de Obama firmó la declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas. Esta declaración no obligatoria reconoce los derechos de unos 360 millones de personas indígenas de todo el mundo. El documento fue introducido en el 2007. En ese momento 143 países lo aprobaron, 11 se abstuvieron, y 4 – los Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda – votaron en contra. Desde entonces, tres de ellos han cambiado sus votos, dejando a los Estados Unidos como la última resistencia.

La declaración afirma, ante muchas otras cosas, que los pueblos indígenas, “en el ejercicio de sus derechos, deben estar libres de cualquier tipo de discriminación” y “que los pueblos indígenas han sufrido injusticias históricas como resultado de la colonización y enajenación de sus tierras, territorios y recursos, impidiéndoles ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de acuerdo a sus propias necesidades e intereses; reconociendo también la necesidad urgente de respetar y promover los derechos de los pueblos indígenas afirmados en tratados, acuerdos y acuerdos constructivos con los estados; teniendo en cuenta que nada en esta declaración podrá utilizarse para negar a ningún pueblo su derecho a la autodeterminación ejercida en conformidad con la ley internacional”.

Entonces, ¿Por qué tomó tanto tiempo en firmar el documento los Estados Unidos, en realidad aguantar hasta que era el único país en el mundo entero que no reconocía las dignidades básicas de los pueblos indígenas? Tal vez tenga algo que ver con la política de genocidio que comenzó cuando los colonizadores pisaron por primera vez este país. Desde

entonces, los Estados Unidos ha emprendido un esfuerzo continuo para aniquilar por completo a la población nativa y robarlos de todas sus tierras y recursos, por medio de la eliminación económica, cultural y violenta de todas las cosas nativas. Frecuentemente, esto se realiza mediante la creación de condiciones que causan grandes dificultades económicas para la comunidad nativo americana.

Todo esto indica la hipocresía flagrante de la ratificación de la declaración. Los países imperialistas como los Estados Unidos nunca respetarán los derechos de los pueblos indígenas. No será hasta cuando se haya consumido toda hierba, grano de arena o gota de agua, que la sed insaciable del capitalismo podrá ser apagada.

El reconocimiento de los derechos soberanos de los pueblos indígenas debe comenzar con las compensaciones aquí y en todo el mundo. Ninguna declaración puede modificar el hecho que las raíces de este país están bañadas en la sangre de los pueblos indígenas, y que las perpetraciones continuas contra ellos hoy en día no se pueden borrar con un pedazo de papel firmado.

Content may be reprinted with credit to LiberationNews.org.