

THE EFFECTS OF THE SPANISH CIVIL WAR IN THE LIVES OF WOMEN AND
CHILDREN: TEACHING PHILOSOPHY AND UNIT PLAN

by

ELIZABETH CHEVALIER

B.A., Houghton College, 2013

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

2015

Approved by:

Major Professor
Dr. Douglas Benson

Copyright

ELIZABETH CHEVALIER

2015

Abstract

The purpose of this report is to demonstrate mastery of content in the Spanish MA program in Second Language Acquisition at Kansas State University. After graduation from this program, I plan to pursue a career as a high school Spanish teacher.

As evidence of content mastery, this report contains my philosophy of education, which emphasizes communicative competence in the Spanish classroom. I discuss best teaching practices in presenting and practicing Spanish vocabulary and grammar with students. The use of the target language and the integration of culture and the four language skills is designed to further my students' development through the progression of the lesson plan, from warm-up, to input, to the activity sequence, to closure.

This report also contains a rationale, or how my philosophy of education directly and specifically applies to my teaching, for a unit plan including daily lessons and related appendices on the subject of the Spanish Civil War, and outlines student learning outcomes for this unit, such as the ability to compare their home culture to the culture of the second language as well as the ability to relate art and literature to the events of the war. The topic of my unit plan is of particular interest to my students and me as wars and violence are a present reality in our world. The secondary focus of my unit plan involves the significant detrimental effects of the Spanish Civil War and well as its specific consequences in the lives of women and children.

Table of Contents

Acknowledgements	vi
Chapter 1 - Philosophy of Education	1
Chapter 2 - Introducción Pedagógica	13
Chapter 3 - Unidad Temática: La Guerra Civil Española.....	15
Plan: Día 1	15
Plan: Día 2.....	17
Plan: Día 3.....	20
Plan: Día 4.....	22
Plan: Día 5.....	25
Plan: Día 6.....	27
Plan: Día 7.....	29
Plan: Día 8.....	32
Plan: Día 9.....	33
Plan: Día 10.....	34
Chapter 4 - Los Resultados.....	35
Obras Citadas	37
Los Apéndices.....	40
Apéndice A - Mapa Cognoscitivo	41
Apéndice B - “Acontecimientos principales de la Guerra Civil española”	42
Apéndice C - “Construcción blanda con judías hervidas (Premonición de la Guerra Civil)” de Salvador Dalí	46
Apéndice D - Himnos de los bandos	47
Apéndice E - Unos mapas de las fases de la guerra	49
Apéndice F - “Guernica” de Pablo Picasso	50
Apéndice G - Diagrama de Venn	51
Apéndice H - La Propaganda.....	52
Apéndice I - SS 52 de Concha Méndez	56
Apéndice J - “Mujer que llora” de Pablo Picasso.....	57
Apéndice K - La Propaganda	58

Apéndice L - Algunos dibujos de los niños.....	59
Apéndice M - La Propaganda.....	61
Apéndice N - “Intento formular mi experiencia de la guerra” de Jaime Gil de Biedma .	62
Apéndice O - La Propaganda.....	64
Apéndice P - “Cabeza rapada” de Jesús Fernández Santos	65
Apéndice Q - Fotos de Powerpoint.....	68
Apéndice R - Preguntas para los estudiantes sobre “Cabeza rapada”	72
Apéndice S - “Primera evocación” de Ángel González.....	73
Apéndice T - La Rúbrica para el Proyecto Final (Dramatización/Entrevista)	75
Apéndice U - “Las consecuencias de la Guerra Civil española”	76

Acknowledgements

I wish to express my sincerest appreciation to Dr. Douglas Benson, my committee chair and an encouraging mentor, who has shared with me his extensive knowledge of Spanish language, culture, and literature. His humility, passion, and dedication have inspired me. I would also like to thank the other members of my committee, Dr. Mary T. Copple and Dr. Laura Kanost, for their contributions, revisions, and excellent suggestions. I greatly appreciate the wealth of knowledge that I have gained from these professors and many others, as well as the curiosity and the drive that they have instilled in me during my time at Kansas State University.

Additionally, I would like to thank my parents, siblings, close friends and fellow graduate students for their continued support, patience, and encouragement in this process.

Chapter 1 - Philosophy of Education

A philosophy of education must include the theories and practices which inform a teacher's role in the classroom, in an institution, and in the larger society; conversely, a teacher's perceived role should inform his or her philosophy of education. It is important to articulate a personal philosophy of education in order to maintain a purpose-driven and focused classroom environment. My philosophy of education is modified and reconstructed to reflect changes in current research in education and in my content area, my experiences as a teacher and as a learner, the knowledge that I possess about my students, my community, and the world, and a reflection about the type of student that I would like to produce. It begins with the goal that I have for my students: that they achieve communicative competence in my Spanish classroom.

Communicative competence is a multifaceted term that includes linguistic, discourse, formulaic, sociocultural, interactional, and strategic competence.

According to Celce-Murcia (2007), linguistic competence refers to the learner's phonological, lexical, morphological, and syntactic knowledge. In other words, students with linguistic competence have knowledge of how sounds combine to form morphemes, how morphemes combine to form words and how words combine to form sentences. Students with discourse competence arrange their utterances to achieve a unified spoken message, and are able to interpret an extensive amount of language. Formulaic competence enhances discourse competence; it refers to the fixed chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions. For example, these pieces of language can include idiomatic expressions and fixed phrases (such as, "How are you?"). Sociocultural competence specifically focuses on appropriate language use in

context. Interlocutors must express themselves appropriately within the overall social and cultural context of communication. Interactional competence utilizes the four previously-mentioned competencies to comprehend and produce common speech acts, and involve interactions such as interpersonal exchanges and expressions of opinions, goals, and feelings. It also includes the ability to manage turn-taking in conversation, as well as knowledge of non-verbal factors. Lastly, it is important to recognize the cognitive and metacognitive processes that allow learners with strategic competence to negotiate meaning, resolve ambiguity, and compensate for deficiencies in any other area of competence. While each of these competencies is important individually, they are most effective when my students combine them. Ultimately, students with communicative competence will know how, when, and why, to say what to whom (Kennedy, 2006, p. 482). The realization of communicative competence ultimately boils down to well-planned, intentional, purpose-driven lesson plans that I employ in my classroom every day.

Since the focus of my daily lesson plans is communicative competence, I am intentional about integrating the primary language skills of reading, writing, listening, and speaking into my Spanish classroom. My lesson plan gives students the opportunity to practice the four language skills in their second language, in the same (or similar) way that they would naturally integrate them in their first language. It is necessary to follow this integrated approach to successfully carry out the classroom activities included in this lesson plan, which follows a natural sequence of practice based on second language acquisition research, with activities structured to develop the diverse

facets of communicative competence. These activities directly follow the “input” part of the lesson, which I will discuss later.

In order for my students to exhibit communicative competence, any new information that we discuss must move from short-term memory to long-term memory. Activities that promote application, analysis, synthesis, and evaluation will stimulate this movement of information to the students’ long-term memory (Williams, et al., 1994). After the input stage of the lesson, students are provided with multiple opportunities to use vocabulary and grammar in meaningful and creative ways that stimulate their minds and will help to keep their attention. Additionally, class time must be structured in a manner that takes ultradian rhythms into consideration. According to Kennedy (2006), ultradian rhythms are the attentional highs and lows, commonly experienced in cycles of twenty minutes or less. Following Buzan (1989) and Sousa (2011), I refer to the first twenty minutes of my lesson as the first primetime, which is the most effective point in the lesson in which to introduce input. After this period of intense focus, the following ten minutes is referred to as downtime, in which students experience lower attention levels. The last twenty minutes of my lesson are considered a second primetime; my students’ attention levels are high once again. It is important to consider primetime and downtime when planning input and activity sequences.

Because of this interplay between prime time and downtime in the sequence of activities in my Spanish classroom, a brief warm-up activity, which checks for student retention of the previous lesson’s input, is followed by a presentation of contextualized (that is, understandable and meaning-bearing) input of new vocabulary or thematic material that integrates grammar concepts in actual use. It is important that the input, as

well as the rest of the lesson, be presented in the target language. A teacher's competence and confidence in presenting a fluent and accurate model of the spoken target language is an important condition for second language acquisition. Evidence suggests that learners who are exposed to the greatest amount of target language input exhibit greater proficiency over time (Dickson, 1996, p. 7).

During the introduction of new language forms and throughout the lesson, vocabulary and grammar must be contextualized and relevant for students, as research has shown that the brain stores information based on functionality and meaningfulness (Kennedy, 2006, p. 479). I present new vocabulary in the context of a story so that students recognize how these new words can be applied in a real-life situation. My hope is that, from that point forward, my students begin to think about how new terms can be applied in their own lives. Student applications of this new information are reinforced by the previously mentioned sequence of activities.

Similarly, I present grammar input to students in a meaningful context. I employ the guided inductive approach in teaching grammar. With a series of leading questions, guided inductive techniques help students to focus their attention on the structure under study. Student learning is supported by their hypothesis formation and testing; because they theorize or make inferences about new grammar points, which they later test, students are more responsible for their learning and thus become more autonomous learners. Haight, et al. (2007) found that this approach is more effective for short-term and long-term student acquisition of grammar than the deductive approach. The guided inductive approach is more student-centered and authentic than the deductive

approach, which starts with the presentation of the grammar rule and is followed by examples and activities in which this rule is applied.

Within the guided inductive approach, I follow the PACE model for teaching grammar in my classroom, which was originally proposed by Adair-Hauck, et al. (2005). The P in PACE stands for the presentation of grammar in a contextualized way, such as a story or examples. The A stands for attention. Learners notice and pay attention to these new forms through practice. The C stands for co-construction, or the point during which the students work with me to develop an explanation about the new grammar form. Interaction is reinforced during this process. Lastly, the E stands for extension activity, which gives learners the opportunity to then apply their knowledge of the described pattern in authentic usage. For example, when I teach the preterite (past) tense form of verbs in Spanish, I first provide students with a text that utilizes not only this new grammatical form, but also targeted vocabulary from the chapter's theme. With the guided questions that follow, I ask students to notice these new forms. Sample questions include: "Is this story happening now? If not, how do you know?" This leads to a more explicit focus on how to form this tense in Spanish, during which time students tell me what they notice about the endings of the verbs in the paragraph and I write these endings on the board. Finally, using our co-constructed verb chart, my students begin to work through the sequence of activities, which allows them to eventually use this new structure to communicate authentically. It is important to note that students are actively engaged throughout this entire process.

The bottom-up approach to language learning is related to this guided inductive approach. However, students must also practice top-down processing, in which

meaning is derived from the use of contextual clues and from the activation of personal background knowledge about the content of the text. In this approach, in conjunction with the guided inductive approach, I provide my students with a text and guide them through its main ideas before I focus specifically on new forms (i.e. meaning before form). New vocabulary words and grammatical structures are made meaningful through the overall message of the text. I have observed in my own classroom that students utilize new grammar forms more effectively to communicate when they discover these forms themselves.

The input stage of my lesson plan is followed by mechanical exercises, which simply require students to recognize or use new vocabulary or grammar in context. Mechanical activities are typically utilized during the last minutes of the first primetime. The production demands of these activities are generally low; they involve simple comprehension or completion. This type of practice is necessary, but it also requires novelty. Different types of mechanical activities aid in holding students' interest as they begin to practice using new words and forms. Examples of these mechanical activities include true/false questions, logical/illogical questions, fill-in-the-blank, and multiple choice questions. When I ask my students metaprocess questions and when they verbalize their knowledge of why a form is used, this new information is internalized (Mehan, 1979). These metalinguistic questions and mechanical activities help to build students' confidence levels as they begin to use this new information.

From mechanical exercises, I transition to how these new words and forms can be applied in meaningful activities. These activities maintain a structured and controlled format, yet students are allowed more creative freedom with the support of a model or

an example. In meaningful activities, production demands increase, in comparison with mechanical activities, yet still remain at the phrase level in elementary classes. These activities put content into personalized context; they occur during the lesson's downtime, but their personal relevance helps to keep the students' attention. An example of this type of activity would be one in which students are provided with a set of interview questions about their daily lives, to be completed in a paired speaking activity. Students are provided with enough structure to elicit information that allows them to begin to think about how these new vocabulary terms and grammatical forms may apply to their own lives.

After students have practiced new skills in these mechanical and meaningful exercises, I give them the opportunity to be more creative. They use their new skills to practice speaking with one another in communicative activities. These activities, along with a brief closure activity, or cool down, make up the second primetime in my classroom. They have the highest production demands, at the sentence(s) to paragraph level, which requires higher attention levels from students. During these activities, students use new information to communicate ideas about themselves, their lives, or people that they know. They can also use new terms in a more abstract way. For example, some communicative activities include role plays, interviews, problem-solving exercises, and games. The activities sequence ends with a low-stress closure activity. Normally during this time, I ask students to discuss in pairs what they have learned during the lesson, and why this new material is important to them.

Students are able to build on what they know during this activity sequence as they gradually work toward communicative competence through practice of its many

facets. It is important that I introduce all activities in the sequence with clear instructions, a time limit, and a well-defined goal. All of these activities are designed to continually push students to a level that is slightly beyond what they are capable of alone, so that they and their partner work into what Vygotsky (1978) refers to as the zone of proximal development, before moving onto the next grammar point or vocabulary section. During these activities, it is likely that students will need teacher-provided scaffolding, in which they are given the support that they need to reach a more autonomous level of learning and communicating. Through collaboration and negotiation for meaning in pairs or small groups, students can also provide scaffolding to each other. Kennedy (2006) found that, as a result of the support they receive from scaffolding as well as through their participation in this series of small-group activities that promote practice through usage, students are able to retain ninety percent of newly acquired knowledge (p. 479). Therefore, utilizing these activities in my classroom clearly helps my students to move toward the goal of communicative competence and language acquisition, which depends upon retention of new forms in long-term memory, resulting in automatization.

Throughout the lesson plan sequence, retention is aided by teacher questioning. One of the goals of using targeted question types in my classroom is to guide my students toward effortless usage of language through habituation and proceduralization of grammar rules and vocabulary. As I elicit certain information from my students through targeted questions, their responses allow me to then evaluate their knowledge of the content. It is important that I employ questions that best lend themselves to each part of the lesson.

Questions may be classified in various ways; here I discuss two. Within the first classification are choice, product, process, and metaprocess questions (Mehan, 1979). My choice questions ask students to simply choose the correct answer from set responses. These could include yes/no or true/false questions, as well as multiple-choice questions. Product questions are slightly more complicated, in that they ask learners to provide factual information, usually in the form of a word or short phrase. Process questions are more difficult, as they ask for student opinions or interpretations. Finally, metaprocess questions prompt my students to think about their own thinking, or ask themselves how they arrived at an answer and/or how they know their answer is correct.

The second broader classification of question types includes display and referential questions. Display questions elicit predetermined answers, which are already known by me and, potentially, the other students as well. Referential questions, on the other hand, allow my students to provide open-ended answers containing information that is new or unknown to myself and their fellow classmates. It is important to recognize that choice, product, process, and metaprocess questions can be either display or referential.

During the warm-up (at the beginning of the first primetime), I ask choice, product, and sometimes metaprocess questions to check for student retention of the previous lesson's input. These are mostly display questions, to which every student should know the answer if they have retained prior information. Next, in the input stage, I check for basic understanding as I present new information. For example, to check for listening comprehension, I use choice questions. As the lesson moves toward practice, I

employ choice and product questions during mechanical exercises as this practice stage of the lesson is conducive to choral response. It is here also that I begin to ask metaprocess questions to elicit articulation of the reasoning that provoked a response. After mechanical exercises, students work on meaningful exercises, in which I build from choice to product to process referential questions. As the lesson's practice ends with more open-ended communicative activities, I ask process referential questions to allow for more student creativity. After each communicative activity, I use metaprocess questions to review common mistakes that my students made during the activity. The lesson ends with a cool-down, in which students articulate what they have learned with the help of metaprocess questions.

As I elicit information throughout the lesson by asking targeted questions, I allow time for students to mentally rehearse their answers before asking for responses, and to summarize concepts before we move on to the next topic. This allows more students to participate, and also improves the quality of their answers. This points to the importance of wait time after asking questions. Increasing wait time to just five seconds gives all students time to think of an answer, not just the quick processors (Rowe, 1974). As one student volunteers his or her answer, classmates can compare their own answers internally, and make adjustments based on teacher feedback.

As students provide answers to these different questions throughout the lesson, I use prompts as corrective feedback for those students who supply incorrect answers. Corrective feedback, when used appropriately, increases communication and maximizes student learning opportunities, even when student answers are inaccurate. Ammar and Spada (2006) found that prompts are a more effective means of corrective

feedback than recasts. A recast implicitly reformulates the learner's erroneous utterance, whereas a prompt explicitly points out the error to the student and elicits correction. While recasts may be effective in avoiding pressure or negative feelings, they pose a problem for students' short-term memories; the small size of the short-term memory prohibits comparison of the student's original utterance and the recast's correction. Additionally, the student's incorporation of the correct form may just be a sign of mimicking, rather than intake of the correction. Prompts, on the other hand, are more effective than recasts because they have a 100% potential for uptake (that is, a learner's immediate response to corrective feedback that demonstrates understanding); because they are more explicit in nature and directly target the student's mistake without giving them the exact correction, students are required to revise their own utterance. I have observed in my own classroom that prompts are quite effective, especially at lower levels of ability, as they allow all students to review their own answers internally while the student who made the original utterance corrects it orally, based on this feedback. If students do not notice a mistake on their own, my prompts almost always guarantee intake and production of the correct form.

In order for students to communicate most effectively in the target language, they must be aware of the diverse cultural backgrounds of the Spanish-speaking world. I view culture as inseparable from language; therefore, I weave cultural knowledge into my lessons on a daily basis. My knowledge of Hispanic cultures stems not only from my studies, but also from my personal experiences abroad, in Spanish-speaking countries. I have also expanded my cultural awareness with videos I have watched, literature I have read, and interactions with native speakers that I have had in the United States.

Cultural knowledge enhances my students' knowledge of the target language. It further aids in contextualizing my students' linguistic knowledge and abilities.

Every piece of my lesson is designed to foster and to encourage communicative competence in my students. In my coursework and on my own, I have investigated the best practices for teaching Spanish vocabulary and grammar to students, and have incorporated these approaches into my classroom. My targeted questions and feedback elicit information from my students which helps them to improve; in turn, this also helps me to improve. My use of the target language and my integration of culture and the four language skills encourages student development through the progression of the lesson plan, from warm-up, to input, to the activity sequence, to closure. Ultimately, my students grow to be more autonomous second language learners as they pursue the goal of communicative competence.

Chapter 2 - Introducción Pedagógica

Como maestra de español, mi pedagogía se basa en lo que es mejor para adquirir una segunda lengua para propósitos comunicativos. Es muy importante integrar la lengua, la literatura, y la cultura en clase, en una manera en que los estudiantes pueden acercarse a ellas y compararlas a su vida. Para lograr esta meta, uso una variedad de estrategias en mi clase. Primero, uso actividades comunicativas, en que los estudiantes usan la lengua y todo lo que han aprendido en clase (y en sus experiencias personales) para comunicarse mejor y de una manera más auténtica. Mi clase también usa materia auténtica cultural, como los artículos, los carteles de propaganda, el arte, la literatura, y algunos relatos de la experiencia personal para que los estudiantes tengan más input auténtico.

Las clases en las cuales las interacciones enfocan en el significado y el input auténtico promueven la adquisición. Es importante mejorar todas las habilidades lingüísticas en clase (leer, escribir, escuchar, y hablar). El output de cada estudiante puede ser input para los demás. Una estrategia más que desarrolla la habilidad lingüística es la circunlocución, que se usa cuándo no se sabe decir algo en la segunda lengua; es otra manera de explicarse (Berry-Bravo, 1994). Otra habilidad que se puede desarrollar en una clase de lenguas extranjeras es la habilidad expositiva, que en el siguiente plan de lecciones culmina con el proyecto final.

En mi clase, se usa mucho el trabajo en parejas o en grupos heterogéneos. Cada vez que trabajan en grupos, los estudiantes necesitan un enfoque específico, o una meta (Davis, 1997). La actividad de Jigsaw les puede ayudar a enfocarse en el tema. Otra es pensar-emparejar-compartir, en que trabajan primero individualmente,

entonces en parejas, y finalmente con los demás. Les da la oportunidad de hacer su propia hipótesis y confirmarla o refinarla antes de compartir sus ideas con la clase. También es importante que cada persona contribuya sus ideas únicas al grupo. Por eso, le pido ideas a cada uno en la discusión. Cuando trabajan en grupos, es necesario que cada estudiante tome apuntes, en sus propias palabras. Mientras trabajan juntos, yo les doy apoyo en la forma de supervisión y andamiaje.

Para las actividades de pre-lectura, lectura, y pos-lectura, hay una magnitud de estrategias que se pueden usar para ayudar a los estudiantes con la organización de sus ideas (Weist, 2004). Éstas incluyen una lluvia de ideas, un mapa cognoscitivo, una cronología, y un diagrama de Venn. Tengo expectativas claras para mis estudiantes en cada actividad o proyecto que tienen; a veces, una rúbrica es necesaria para que todos sepan todo lo que tienen que hacer. Finalmente, uso un diario y los “exit slips” (una hoja que se entrega al salir de la clase cuando termina) para fomentar su pensamiento metalingüístico en la segunda lengua al final de la clase.

Empleo estas estrategias de enseñar en la siguiente unidad de lecciones. Es una unidad temática sobre la Guerra Civil española para una clase de español 4 o 5 AP en el colegio. Elegí este tema porque mis estudiantes y yo hemos experimentado directa o indirectamente los efectos de la guerra y la violencia en nuestro mundo. La unidad incluye planes para lecciones de 45 minutos. La meta final es escribir una entrevista y presentarla como una dramatización para combinar todo lo que habrán aprendido en la unidad.

Chapter 3 - Unidad Temática: La Guerra Civil Española

Plan: Día 1

Materiales/Medios: Mapa cognoscitivo (Apéndice A); un artículo “Acontecimientos principales de la Guerra Civil Española” (Apéndice B); unos mapas de las fases de la guerra (Apéndice E)

Objetivos: Los estudiantes pueden usar vocabulario de la guerra para hablar de las causas y los efectos de la Guerra Civil en los EEUU y para empezar a hablar de la Guerra Civil española.

Introducción: Les digo a los estudiantes que vamos a hacer una lluvia de ideas para empezar la clase hoy. Se dividen a los estudiantes en grupos de cuatro.

Estrategias de Enseñar: Van a discutir las siguientes categorías (se escriben en un mapa cognoscitivo así en la pizarra antes de la clase, con una categoría en cada “rayo”): lugares, personas, tiempos, participación extranjera, partidos, causas, y efectos. Con este mapa, los estudiantes habrán respondido a estas preguntas y otras: ¿Cuándo y por qué tuvo lugar la Guerra Civil de los Estados Unidos? ¿Cuáles eran los dos lados o grupos de oposición? ¿Dónde tuvo lugar la mayoría de las batallas? ¿Quiénes eran los líderes políticos de los dos lados? ¿Quiénes eran los líderes militares de los dos lados? ¿Participaron otros países para ayudar a cualquier lado? ¿Cómo sufrió el país? ¿Quiénes ganaron y por qué? ¿Cómo cambió la vida del norte como resultado de la guerra?

Pueden pensar en unas palabras o frases para responder a estas preguntas. Todos van a escribir sus propias ideas y las ideas de los demás en el grupo. Después de 8-10 minutos, van a reformar sus grupos en una actividad de Jigsaw. En esta

actividad (se asume una clase de 24 estudiantes), cada persona del grupo va a reunirse con un grupo diferente. Por ejemplo, en vez de los 6 grupos originales de 4 personas, ahora forman 4 grupos de 6 personas. En estos grupos nuevos, van a discutir las preguntas de nuevo, para llenar los espacios de información de su primer grupo. Entonces se quedan en sus grupos nuevos para hablar toda la clase de estas preguntas.

Para continuar la clase, los estudiantes van a emparejarse para leer la primera parte, “Primeros meses del conflicto,” del artículo “Acontecimientos principales de la Guerra Civil española” (Apéndice B). Primero, les muestro en la pizarra los mapas del Apéndice E y nos enfocamos en la ubicación de los lugares más importantes de la guerra (como Madrid, Málaga, Guernica y Barcelona). Después, les distribuyo el folleto con el artículo a todos los estudiantes. Con esta lectura de la primera parte, deben enfocarse en el vocabulario nuevo y los eventos más importantes. Van a tomar apuntes, escribir una lista de vocabulario nuevo, y empezar a crear una cronología de estos eventos más importantes. Por eso necesitan sus cuadernos: una hoja para los apuntes, una segunda hoja para una lista de vocabulario, y otra hoja para hacer esta cronología. Pueden usar la forma del mapa cognoscitivo del Apéndice A otra vez para organizar sus ideas.

Conclusión: Termino la clase con una pregunta sobre un aspecto que han aprendido hoy en clase sobre la Guerra Civil de los EEUU o sobre la Guerra Civil española. Ellos van a discutir por un minuto con su pareja esta pregunta: ¿Por qué es importante estudiar la guerra? Su tarea es leer el resto del artículo sobre los eventos de la Guerra

Civil española, y llenar o completar su cronología con los eventos de los años 1937-1939 en sus propias palabras.

Evaluaciones: actividad de Jigsaw (informal)- 5 puntos de participación

Plan: Día 2

Materiales/Medios: “Construcción blanda con judías hervidas (Premonición de la Guerra Civil)” de Dalí (Apéndice C); los himnos (canciones y letras) de los dos bandos (Apéndice D); unos mapas de las fases de la guerra (Apéndice D); “Guernica” de Picasso (Apéndice F)

Objetivos: Los estudiantes pueden relacionar lo que ocurrió en la Guerra Civil española con algunas pinturas y mapas de la época.

Introducción: Antes de empezar la clase, muestro una imagen de la pintura “Construcción blanda con judías hervidas (Premonición de la Guerra Civil)” de Salvador Dalí con el proyector (Apéndice C). Les digo a los estudiantes el nombre y la fecha (seis meses antes de empezar la Guerra Civil) de la pintura. De lo que ellos saben del tiempo directamente antes de la Guerra Civil española, ¿cuál es el simbolismo en este cuadro? Van a discutir en parejas por cinco minutos.

Estrategias de Enseñar: Repasamos con todos sus ideas de las figuras en la pintura de Dalí. Las escribo en la pizarra. Hablamos un poco de las causas de esta guerra: una economía atrasada; la incapacidad de satisfacer las necesidades del pueblo; una oligarquía terrateniente sólo preocupada por sus beneficios e incapaz de los cambios más elementales; una estructura social con abismales diferencias entre pobres y ricos, con una pequeña oligarquía poderosa, unas clases bajas en continuo crecimiento, una

clase media insuficiente para servir de elemento equilibrador; y una polarización de la sociedad en dos bandos, la derecha y la izquierda, entre las que existía una fuerte tensión.

Entonces pasamos a sus cronologías y la selección del artículo del día anterior sobre la Guerra Civil española. Primero, es necesario preguntarles si hay algunas palabras nuevas del artículo que todavía son desconocidas (por ejemplo, la aviación, huir, ejército, y partido); se las explicaré utilizando la circunlocución. Entonces es importante mencionar los dos partidos políticos de la Guerra Civil española: las nacionales (con su líder, Francisco Franco) y los republicanos (leales a la República Española iniciada en 1930-1). Menciono las similitudes entre el nombre del partido de Hitler Nationalsozialismus y los nacionales. Escuchamos los himnos de los dos lados: “Himno de Riego” del bando republicano y “Himno Nacional” del bando nacional. Les muestro la letra de las canciones mientras escuchan (Apéndice D). ¿Cómo son diferentes? ¿Cómo son similares? Ellos van a discutir estas preguntas en parejas, y todos van a discutir el tono y el significado brevemente. Luego escribo en la pizarra las semejanzas y las diferencias que mencionan.

Para repasar los eventos más importantes según el artículo, hablamos el orden en el que ocurrieron. Escribo una línea horizontal en la pizarra. Cada estudiante tiene que añadir una fecha importante a la cronología, y lo que ocurrió (se mencionan veinticinco fechas diferentes en el artículo). Entonces, para mostrar cómo cambiaron estos partidos el control de varias regiones de España durante la guerra, les muestro unos mapas de estas fases (Apéndice E). Hablamos de estos eventos para que todos sepan el orden de los eventos más importantes de la guerra.

Por el resto de la clase, se enfoca la fecha del 26 de abril del año 1937, comenzando con un repaso muy breve de lo que dice el artículo sobre esta fecha: ¿por cuántas horas duró el bombardeo de Guernica? ¿Cuántas víctimas hubo? Cualquier estudiante puede responder a estas preguntas. Menciono que la bombardearon las tropas porque era considerada la ciudad más fuerte y leal, y al destruirla mostrará el poder de los nacionales. Usando los mapas del Apéndice A, van a llenar información sobre los víctimas, el tiempo, el efecto en la ciudad, las causas, y la ayuda internacional. Entonces les muestro otra imagen de otro artista de esta época: “Guernica” de Pablo Picasso (Apéndice F). Todos creamos una lista de las figuras que vemos en la pintura, que yo escribo en la pizarra (incluso el toro, la mujer con su bebe muerto, un caballo, un soldado, una bombilla/la luz, otras figuras humanas, la paloma). Ellos van a pensar por un minuto, según lo que ya saben de la Guerra Civil española, lo que estas figuras puedan simbolizar (con un énfasis en que no hay una respuesta correcta, es su interpretación). Después de pensar en algunas figuras, hablan en parejas por unos minutos sobre sus ideas e interpretaciones.

Conclusión: Para un “exit slip,” todos tienen que escribir una de sus impresiones de los símbolos de Guernica. Van a pasarme esta hoja pequeña de papel a la puerta del aula.

Evaluaciones: la tarea (10 puntos de participación), “exit slip” (5 puntos de participación)

Plan: Día 3

Materiales/Medios: “Guernica” de Picasso (Apéndice F); los “exit slips” del día anterior; el diagrama de Venn (Apéndice G); los carteles de propaganda (Apéndice H); el poema de Concha Méndez (Apéndice I)

Objetivos: Los estudiantes pueden comparar los detalles de la Guerra Civil española y la Guerra Civil americana y analizar los símbolos de la pintura “Guernica.” Luego pueden usar unos carteles de propaganda de la guerra para evaluar la valoración de las mujeres en la sociedad durante esta época (con Apéndice H).

Introducción: Para empezar la clase y repasar las causas, los eventos, los partidos políticos, y otros datos de la Guerra Civil española, van a hacer un diagrama de Venn. Cada estudiante va a recibir su propia copia de este diagrama. En este diagrama, van a llenar los extremos de los dos lados (en forma de una comparación/contraste) con las diferencias entre la guerra española a la izquierda, la Guerra Civil de los EEUU (de la que hablamos el primer día) al lado derecho, y las semejanzas entre las dos en el centro (donde convergen). Van a trabajar individualmente primero por unos minutos, usando sus apuntes del primer día y del día anterior. Entonces, van a trabajar en parejas para comparar sus respuestas por tres minutos. Finalmente, toda la clase va a trabajar junta, para que todos puedan añadir los elementos más importantes a sus diagramas. Yo los escribo en la pizarra.

Estrategias de Enseñar: Continuamos con nuestras interpretaciones del día anterior de la pintura “Guernica.” Para repasarla, les muestro la imagen otra vez en la pantalla. Entonces, leo algunas ideas/impressiones/interpretaciones de los estudiantes de sus “exit slips” del día anterior. Les pregunto a los estudiantes si están de acuerdo con las

interpretaciones de sus compañeros de clase, o si tienen más ideas sobre la pintura, después de pensar un poco en las figuras. Hablan más en grupos de cuatro de los símbolos en la pintura y lo que representan del bombardeo de Guernica. Pueden mencionar los colores (o mejor, la ausencia de color), las figuras abstractas, el lugar, las líneas en el cuerpo del caballo, la paloma, el fuego, la espada rota etc. Seguimos hablando de estos temas con todos los estudiantes.

Entonces nos enfocamos explícitamente en el niño y las mujeres de la pintura. Los estudiantes van a responder a una pregunta sobre las expresiones de las caras. Esto sirve como una transición al papel de ellos y los efectos de la guerra en su vida. Les digo que el punto de vista de cada partido político hacia la mujer durante la Guerra Civil española era muy distinto. Los nacionales vieron a la mujer como “las ángeles de la casa” y se ve en su propaganda. Los republicanos permitieron que las mujeres lucharan al lado de los hombres en la guerra. Ellos querían la educación y la liberación para la mujer. Entonces, hablamos un poco de nuestro país para discutir la valoración de la mujer aquí hoy en día. ¿Cómo se trata a la mujer? ¿Es más parecido al punto de vista de los nacionales o los republicanos? Primero ellos hablan en sus grupos de cuatro sobre estas preguntas, y entonces hablan de sus ideas con toda la clase.

Miramos entonces algunos carteles de propaganda (Apéndice H) para responder a esta pregunta: ¿Cómo se presenta a la mujer en la sociedad? O, ¿Qué papel tenía? Primero, como un modelo de la actividad, todos van a trabajar juntos para responder a estas preguntas según la primera imagen (el cartel de “¡Firme Miliciano!”). Van a trabajar después en sus seis grupos de cuatro personas para empezar otra actividad de Jigsaw. Cada grupo va a recibir un cartel con una imagen única (todas las imágenes

también van a estar proyectadas en la pizarra). Entonces van a discutir lo que dice y lo que significa su cartel según estas preguntas. Todos necesitan tomar apuntes sobre lo que discuten. Después de cinco minutos, van a formar nuevos grupos para explicar por cinco minutos más la perspectiva única que tiene su cartel.

Conclusión: Vemos un poema de una poeta de la época, Concha Méndez, para ver su perspectiva hacia la guerra (Apéndice I). Van a discutir en parejas las imágenes del poema. Después, las discutimos por unos minutos. Para la tarea, con la información nueva de hoy de la mujer en la guerra, los estudiantes tienen que añadir más semejanzas o diferencias a sus diagramas de Venn.

Evaluaciones: el diagrama de Venn (10 puntos por la terminación), su participación en las conversaciones y la actividad de Jigsaw (informal- 5 puntos de participación)

Plan: Día 4

Materiales/Medios: “Mujer que llora” de Pablo Picasso (Apéndice J); el cartel de propaganda (Apéndice K); los dibujos de los niños de la guerra (Apéndice L); el cartel de propaganda (Apéndice M)

Objetivos: Los estudiantes pueden explicar y comparar las experiencias de las mujeres y los niños durante la Guerra Civil española y pueden analizar el efecto de las guerras en la vida de estos dos grupos de personas.

Introducción: Hablamos un poco para repasar las opiniones de la sociedad sobre la mujer durante la Guerra Civil española. Repasamos lo que ellos escribieron el día anterior en sus diagramas de Venn. Entonces miramos la pintura “Mujer que llora” de Pablo Picasso (Apéndice J). Los estudiantes hacen un análisis de la pintura para

discutir de nuevo la situación, las opiniones, y las emociones de la mujer. ¿Cómo la representa Picasso?

Estrategias de Enseñar: Los estudiantes van a trabajar en parejas para hablar de estas preguntas: ¿Cuáles técnicas usa Picasso? ¿Cómo son las líneas y los colores de la pintura? ¿Qué emoción tienes cuándo miras esta pintura? ¿Qué emoción tiene la mujer? ¿Qué ocurrió directamente antes de que pasara la escena de esta pintura? Van a llenar un mapa cognoscitivo (Apéndice A) con estas categorías (emociones, colores, aspecto físico, fondo, y organización de la pintura). Después de cinco minutos de discutir estas preguntas, toda la clase va a hablar de sus interpretaciones, con explicaciones de por qué.

Entonces miramos otro cartel de propaganda (Apéndice K) que tiene que ver con las mujeres, pero también con los niños. ¿Qué significa lo que está escrito abajo? Discuten esta pregunta todos juntos. Entonces, trabajan otra vez en parejas para responder a estas preguntas en forma hablada y escrita: ¿Por qué fue necesario evacuar Madrid? ¿Cuándo atacaron Madrid las fuerzas rebeldes de Franco? ¿Qué están mirando la madre y su hija en el cielo? ¿Qué significaría abandonar tu casa y tu tierra? Después de cinco minutos, discutimos estas preguntas.

Durante la guerra, hubo 30,000–35,000 niños que tuvieron que evacuar sus hogares. A veces, después de evacuar la ciudad, los niños vivían juntos en un refugio. Se usaba el arte como forma de terapia para los niños que habían sufrido la guerra o, peor, que habían perdido a sus padres o sus casas. Los estudiantes van a mirar y comparar los dibujos de los niños de esta época (Apéndice L). ¿Cuáles son los detalles de que los niños se dieron cuenta de lo que estaba pasando? ¿Cómo es posible que

los niños se expresaran mejor con dibujos que con palabras? Van a trabajar individualmente primero, entonces en parejas, y finalmente todos juntos.

Otra manera en que intentaron mejorar la vida de los niños durante la guerra fue la institución de “Una Semana del Niño” en enero, en que los niños recibieron regalos con la intención de que este acto iba a causar que los niños olvidaran. Les leo estas oraciones de un periódico de la época en España: “La guerra no debe destruir la felicidad de los niños. Los juguetes y libros de cuentos son tan necesarios a los niños como el pan. Los niños que juegan y leen se olvidan de los horrores de la guerra” (originalmente: “The war should not destroy childhood happiness. Toys and storybooks are as necessary to children as bread. Children who play and read forget the horrors of the war”). Mientras hablo, los estudiantes miran otro cartel de propaganda que promueve esta semana del niño (Apéndice M).

Conclusión: Ahora es importante relacionar cómo se sentían los niños en la Guerra Civil española con los sentimientos de los estudiantes de la guerra en Iraq, Siria, o Palestina que empezó cuando eran niños o adolescentes; van a pensar en las experiencias con la guerra en nuestro país. Tienen dos opciones: Pueden escribir un párrafo sobre sus reflexiones y sus comparaciones, o pueden dibujar algo para expresar sus experiencias o sentimientos hacia la guerra hoy en día y las experiencias de los niños en los años 1930, durante la Guerra Civil española. Si no terminan en clase, es para la tarea. También para la tarea, van a leer “Intento formular mi experiencia de la guerra” de Jaime Gil de Biedma (Apéndice N). Usan información o pistas dentro del contexto para comprender las palabras desconocidas.

Evaluaciones: la reflexión en el diario (5 puntos por la terminación)

Plan: Día 5

Materiales/Medios: “Intento formular mi experiencia de la guerra” de Jaime Gil de Biedma (Apéndice N); un cartel de propaganda de unas niñas (Apéndice O)

Objetivos: Los estudiantes pueden comparar sus experiencias con las experiencias de los niños en la Guerra Civil española. Los estudiantes pueden analizar un poema de esa época con sus conocimientos que tienen ahora de los niños y sus experiencias.

Introducción: Repasamos las reflexiones de los estudiantes por cinco minutos. Les doy la oportunidad de compartir en parejas sus experiencias o sentimientos hacia la guerra en Iraq, Siria, o Palestina cuando eran menores. Entonces, algunos estudiantes comparten con la clase lo que ha dicho su pareja de sus experiencias.

Estrategias de Enseñar: Entonces, hablamos otra vez de los niños y su lugar en la Guerra Civil española. Mientras miran un cartel de propaganda sobre unas niñas (Apéndice O), piensan en estas preguntas: ¿Cuál es la meta de este cartel de propaganda? ¿Ellas tienen padres? Leo estas observaciones de las condiciones de la guerra a los estudiantes: “[...] Un día mi madre estaba en su puesto viendo si los barcos llegaban con pescado, cuando sonó la alarma porque llegaban aviones para bombardear [...] ‘Tumbaos en el suelo –nos dijo mi madre a mi hermana y a mí—...y meteos un palo en la boca con la punta hacia fuera para que si hay una explosión no os quedéis sordas’. Entonces tiraron una bomba. Nunca se me podrá olvidar el silbido que hizo. Dio en la esquina de la casa y levantó un montón de tierra que luego cayó como si fuera lluvia. Mi madre tenía la cara destrozada y clavado el palo de la boca en su rostro. Le faltaban los ojos y la nariz y su cara no era más que una masa de carne destrozada. A mi hermana no le pasó nada, pero a mí un trozo de metralla me dio en

una vena del lado derecho del cuello. Me iba en sangre. Una vecina de mi madre que se llamaba Basilia me cogió en brazos y me llevó al cuarto de socorro de Santurce [...] Allí me enteré de que mi madre había muerto” (Elordi, 2002, p. 120). Es importante que los estudiantes entiendan lo que vieron o sintieron los niños (quizás diariamente) durante la guerra.

Empezamos a hablar de “Intento formular mi experiencia de la guerra” de Jaime Gil de Biedma (Apéndice N) (lo que leyeron para la tarea la noche anterior). Si ellos no tienen preguntas al principio, van a hablar de la pregunta ¿De qué tema principal trata Gil de Biedma en este poema?

Nos separamos en seis grupos de cuatro personas. Cada grupo va a tener un enfoque diferente: el tema principal y la situación; el hablante y la focalización; el posible oyente; los personajes; los tiempos (incluso cuándo habla desde una perspectiva adulta y cuándo habla desde la del niño); y los lugares. Van a hablar en sus grupos por lo menos cinco minutos (10 minutos a lo máximo) de su propio componente. Todos van a usar el poema para tomar apuntes y dar evidencia de sus interpretaciones o explicaciones. Después de pasar bastante tiempo, cada grupo va a presentar a la clase sus ideas. Cada persona del grupo debe comunicar por lo menos una idea que ha discutido en su grupo. Los demás van a tomar apuntes, y añadir sus ideas a cada enfoque (si hay ideas diferentes).

Para continuar al nivel más alto, hablamos todos de estas preguntas: ¿Cómo se siente el hablante del poema de Gil de Biedma (en el momento del poema) de sus ideales de su niñez? ¿Cómo cambiaron sus ideas? O, ¿Qué idea de la guerra se formó de niño el hablante y cómo intenta justificarla de adulto? Una respuesta posible: “De

pequeño, presenta su infancia como la época más feliz de su vida a pesar de la guerra, y describe el lugar donde vive como un sitio tranquilo y agradable. Debido a la seguridad que lo rodeaba, esto hace que no se preocupe y que vea la guerra como un juego, donde los soldados parecían héroes. La victoria del bando nacional desata felicidad en Segovia, y él como niño también se muestra satisfecho con las promesas de otro tiempo mejor. Durante la postguerra, se va dando cuenta de que aquello que de pequeño tanto le había satisfecho, no corresponde a su realidad. Es por eso que lleva al lector a la realidad histórica e intenta justificarse de sus pensamientos, los cuales ha ido modificando con el paso del tiempo. Para conseguirlo, el hablante de Biedma usa preguntas retóricas y expresiones a lo largo del poema, donde intenta mostrar la influencia de los adultos y su entorno sobre él, su ingenuidad, su fragilidad como niño para interpretar ideas por él mismo, etc.” (Esteve, M. and Font, J.). Ellos comparten sus opiniones con la clase sobre estas preguntas.

Conclusión: Los estudiantes van a responder esta pregunta en sus diarios: ¿Piensas que los niños son “las víctimas más tristes de la guerra?” ¿Por qué si o por qué no?

Evaluaciones: Respuesta del diario (5 puntos por la terminación)

Plan: Día 6

Materiales/Medios: “Cabeza rapada” de Jesús Fernández Santos (Apéndice P); una presentación de Powerpoint (Apéndice Q); las preguntas de análisis (Apéndice R)

Objetivos: Los estudiantes pueden analizar un cuento sobre el sufrimiento del niño. Los estudiantes pueden hacer comparaciones entre el cuento de Fernández Santos y el

poema de Gil de Biedma que ya estudiaron, en cuanto a sus representaciones de las experiencias de los niños.

Introducción: Repasamos con una descripción de las experiencias de los niños durante la Guerra Civil española. Los estudiantes van a crear una lista individual de algunas palabras relacionadas con las experiencias de los niños. Van a comparar su lista con la de un compañero después de unos minutos. Discutimos algunas ideas después con toda la clase.

Estrategias de Enseñar: Vamos a leer “Cabeza rapada” de Jesús Fernández Santos (Apéndice P), quien era niño durante la Guerra Civil española. He creado una presentación de Powerpoint con algunas fotos con citas del texto (Apéndice Q) para que sea más fácil que los estudiantes sigan lo que pasa en la narración. Como los estudiantes leen a ritmos diferentes, van a leer el cuento individualmente en silencio, y tomar apuntes de las acciones principales del cuento. Después de leerlo todo, analizamos un poco la narración.

Les doy una hoja de papel con estas preguntas, que van a guiar el resumen que tienen que escribir (con 100 palabras) después de leer (Apéndice R): ¿Cuál es otra razón, según el cuento, para la muerte de los niños durante la guerra y la posguerra? ¿Por qué vagan solos los niños? ¿Tienen familia? Describe a los dos niños con detalles del cuento: ¿Cómo son? ¿Cuál es su relación? ¿Adónde van los chicos, y por qué? ¿Por qué no regresan a la farmacia el próximo día? ¿A qué se refiere “eso” en la cita “Se va a morir porque de eso se muere todo el mundo”? En tu opinión, ¿qué pasa después de terminar el cuento? ¿Cómo es similar o diferente esta descripción de los niños en comparación con la descripción que nos da Gil de Biedma? Van a responder a

estas preguntas primero a solas y después comparan sus respuestas en parejas. Después, cambian de pareja para discutir estas preguntas de nuevo. Finalmente, repasamos sus respuestas con toda la clase.

Discutimos los síntomas de la tuberculosis. ¿Cuáles son? Si nadie sabe, les doy unas: tos intensa, fiebre, sudor durante la noche, falta de apetito, debilidad o cansancio, y escalofríos. ¿Dónde se pueden ver los síntomas en el cuento? Tienen que dar evidencia del texto.

Conclusión: Los estudiantes van a responder a estas dos preguntas en sus diarios: ¿Por qué tiene que morir el niño en el cuento? ¿Es justo? En tu opinión, ¿qué representa su muerte?

Evaluaciones: Respuesta del diario (5 puntos por la terminación)

Plan: Día 7

Materiales/Medios: “Primera evocación” de Ángel González (Apéndice S); la rúbrica del proyecto final (Apéndice T); “Las Consecuencias de la Guerra Civil española” (Apéndice U)

Objetivos: Los estudiantes pueden comparar a sus madres con la madre del poema. Pueden analizar un poema por sus componentes literarios como en la actividad del día anterior.

Introducción: Estas preguntas van a estar escritas en la pizarra cuando entran los estudiantes a la clase: ¿Cómo es tu mamá? ¿Cómo se sentiría tu madre si tú fueras soldado en la Guerra Civil española? Van a escribir sus respuestas en su diario.

Entonces, después de unos minutos de hacer esto, van a comparar sus respuestas en parejas.

Estrategias de Enseñar: Vamos a continuar las investigaciones de los efectos de la guerra en los españoles. El día anterior enfocamos en los niños, pero este día vamos a tener una perspectiva diferente. Les paso a ellos una copia de “Primera evocación” de Ángel González (Apéndice S). Usan la información o pistas dentro del contexto para comprender las palabras desconocidas. Van a leer este poema a solas. Entonces todos van a formar cuatro grupos nuevos (con personas diferentes) de seis personas.

Trabajan en los enfoques del día anterior: el tema principal y la situación; el hablante y la focalización; el oyente; los personajes; el tiempo; y el lugar. Van a pensar también en el tono del poema. Todos van a tomar apuntes de lo que dice el grupo. Después de 25 minutos de trabajar, la clase va a hablar por 5-10 minutos de las ideas. Otra vez, es importante que todas las personas en cada grupo contribuyan una idea. Para terminar la conversación, les pregunto esto: ¿en general, en este poema cuáles son los recuerdos buenos y malos?

Por el resto de la clase, les doy la información sobre su proyecto final de esta unidad. Estas son las instrucciones: “Imagínate que tú eres un reportero para el canal “Televisión Española” en España en el año 1979, cuarenta años después del fin de la Guerra Civil española. Después de la muerte de Franco, los españoles buscan más información de primera mano. Tu supervisor te da el trabajo de entrevistar a tres personas que vivían durante esta época: una mujer que era la madre de un soldado, una mujer sin hijos, y un hombre que era niño durante la guerra. Es necesario crear algunas preguntas sobre sus propias experiencias y los efectos de la Guerra Civil

española en su vida.” Este es un proyecto de dramatización en que cada persona en el grupo de cuatro va a tener un papel diferente. Creo grupos heterogéneos, con estudiantes de habilidades diversas en cada grupo. Primero van a crear un guion de la entrevista, con los discursos de cada persona. Después de escribir este guion, cada grupo de estudiantes lo presentan enfrente de la clase, como si fuera una entrevista en la televisión. Les doy la rúbrica para el proyecto (Apéndice T) y les explico claramente las expectativas de cada persona/cada grupo. Todos en el grupo van a recibir la misma nota para los primeros dos requisitos en la rúbrica: “Skit Requirements Met” y “Vocabulary and Grammar.” Todos van a recibir una nota individual para las tres categorías que quedan: “Speaking Clarity/Fluency/Pronunciation,” “Preparedness,” y “Audience Manners.” Continuamos el próximo día trabajando en el proyecto.

Conclusión: Mañana vamos a hablar de las consecuencias de la Guerra Civil en España. Por eso, es necesario leer un artículo sobre estas consecuencias para la tarea (Apéndice U). Es importante buscar en un diccionario las palabras desconocidas o usar información o pistas dentro del contexto para comprenderlas. También, es necesario escribir una lista de las cinco consecuencias más importantes que entienden del artículo.

Evaluaciones: Respuesta en sus diarios (5 puntos por la terminación), análisis del texto (5 puntos de participación)

Plan: Día 8

Materiales/Medios: La rúbrica del proyecto final (Apéndice T); “Las Consecuencias de la Guerra Civil española” (Apéndice U); una lista de grupos para los estudiantes para el proyecto final; todos sus materiales de esta unidad

Objetivos: Los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido sobre la Guerra Civil española a sus proyectos finales. Pueden trabajar eficientemente en grupos para completar una entrevista.

Introducción: Vamos a hablar primero de las consecuencias de la Guerra Civil en España. Primero, hacemos un repaso de cuándo terminó, quién ganó, y quién perdió.

Estrategias de Enseñar: Después de un minuto de repaso de lo que ya saben de las fechas y los lugares finales de la guerra, ellos van a emparejarse para comparar sus listas de las cinco consecuencias que escribieron para la tarea la noche anterior. Van a hablar en parejas por cinco minutos, y van a añadir apuntes que todavía no están escritos en su lista de consecuencias. Finalmente, toda la clase habla sobre las consecuencias que pasan después de la guerra, y todos añaden apuntes nuevos otra vez. Escribo los apuntes en la pizarra cuando ellos mencionan algo nuevo.

Entonces, como terminamos de hablar de las consecuencias de la Guerra Civil española, pensamos sobre cuarenta años en el futuro, con las entrevistas para el proyecto final. La lista de grupos de estudiantes para el proyecto final ya está escrita antes de la clase. Les leo la lista, y después deben formar sus grupos nuevos.

Repasamos de nuevo el tema y los requisitos del proyecto final. Les digo que cada persona tiene que hablar por lo menos 8 veces, y la presentación total debe durar 5-7 minutos. Si no hay preguntas, ellos pueden trabajar por el resto de la clase en este

proyecto. Les digo que solamente tienen el resto de la clase y toda la próxima clase para escribir la entrevista y practicarla en clase (para darles un límite del tiempo).

Conclusión: Les digo que vamos a continuar mañana. Si quieren, pueden trabajar un poco en la entrevista fuera de la clase, para la tarea (aunque no debe ser necesario si trabajan duro en clase).

Evaluaciones: el trabajo en grupos (informal- 5 puntos de participación)

Plan: Día 9

Materiales/Medios: La rúbrica del proyecto final (Apéndice T); todos sus materiales de esta unidad

Objetivos: Pueden aplicar lo que han aprendido sobre la Guerra Civil española a sus proyectos finales. Pueden trabajar eficientemente en grupos para completar una entrevista.

Introducción: Pregunto si alguien en la clase tiene preguntas. Si nadie tiene preguntas, van a continuar su entrevista.

Estrategias de Enseñar: Me circulo por el cuarto para ver cómo les va en el proyecto, y para responder a sus preguntas. Cuando pasa media hora de trabajar, les doy la advertencia de que sólo quedan quince minutos para practicar (si no han terminado hasta ahora). Es muy importante practicar (se mira de nuevo la rúbrica rápidamente).

Conclusión: Les recomiendo que practiquen sus papeles en casa esta noche para la tarea.

Evaluaciones: el trabajo en grupos (informal- 5 puntos de participación)

Plan: Día 10

Materiales/Medios: La rúbrica del proyecto final (Apéndice T); todos sus materiales de esta unidad

Objetivos: Los estudiantes pueden presentar la información en forma de una dramatización.

Introducción: Tienen cinco minutos al empezar la clase para hacer un repaso de su presentación.

Estrategias de Enseñar: Empiezan las presentaciones con un grupo voluntario. Si nadie se ofrece a ser voluntario, escojo a un grupo aleatoriamente. Necesito una rúbrica de cada persona del grupo, para darles una nota y comentarios mientras presentan. Les recuerdo que una parte de su rúbrica es la atención que prestan a las otras presentaciones.

Conclusión: Cuando terminan las presentaciones, les doy algunos comentarios generales de cómo pasaron las presentaciones. Van a escribir una cosa más en sus diarios: ¿Cuáles son los tres aspectos más importantes para recordar de esta unidad? Deben responder personalmente: no todas las respuestas serán las mismas (lo cual es bueno).

Evaluaciones: el proyecto final (de 50 puntos- la rúbrica)

Chapter 4 - Los Resultados

Hay muchísimos resultados importantes de esta unidad temática para los estudiantes. En general, aprenden el vocabulario nuevo y practican la gramática mientras aprenden sobre la Guerra Civil española. Pueden relacionar los eventos de la guerra con el arte y la literatura de la época. Aprenden también a hacer un análisis más complejo de varios géneros de literatura por sus componentes.

Durante la unidad no sólo aprenden la información de la segunda cultura (del arte, literatura, etc.) sino también información de ellos mismos (su primera cultura) con la comparación de las causas de esa guerra con las de la situación socioeconómica de los EEUU de hoy, por ejemplo. Esto les permite a los estudiantes pensar más críticamente en lo que ya conocen. También pueden hacer mejores comparaciones sin prejuicio en el futuro con esta información nueva. Las comparaciones que hacen en esta unidad son muy importantes: comparan las causas y los efectos de la Guerra Civil en los EEUU con España.

Entonces pueden evaluar y analizar lo que aprenden. En estas lecciones, evalúan y analizan el papel de las mujeres y los niños en la Guerra Civil española, y el efecto de la guerra en su vida. Finalmente, pueden hacer una síntesis de todo lo que han aprendido en su proyecto final.

En conclusión, los estudiantes aprenden muchas estrategias: de pensar, hablar, escuchar, escribir, leer, y aprender. Pueden manejar mejor el trabajo con otros, en grupos, con discusión entre ellos y mapas cognoscitivos, entre otras estrategias. Estas estrategias se pueden aplicar a cualquier trabajo o clase, y les ayudan a los estudiantes

a ser personas más informadas, con muchas habilidades útiles que usan por el resto de la vida.

Obras Citadas

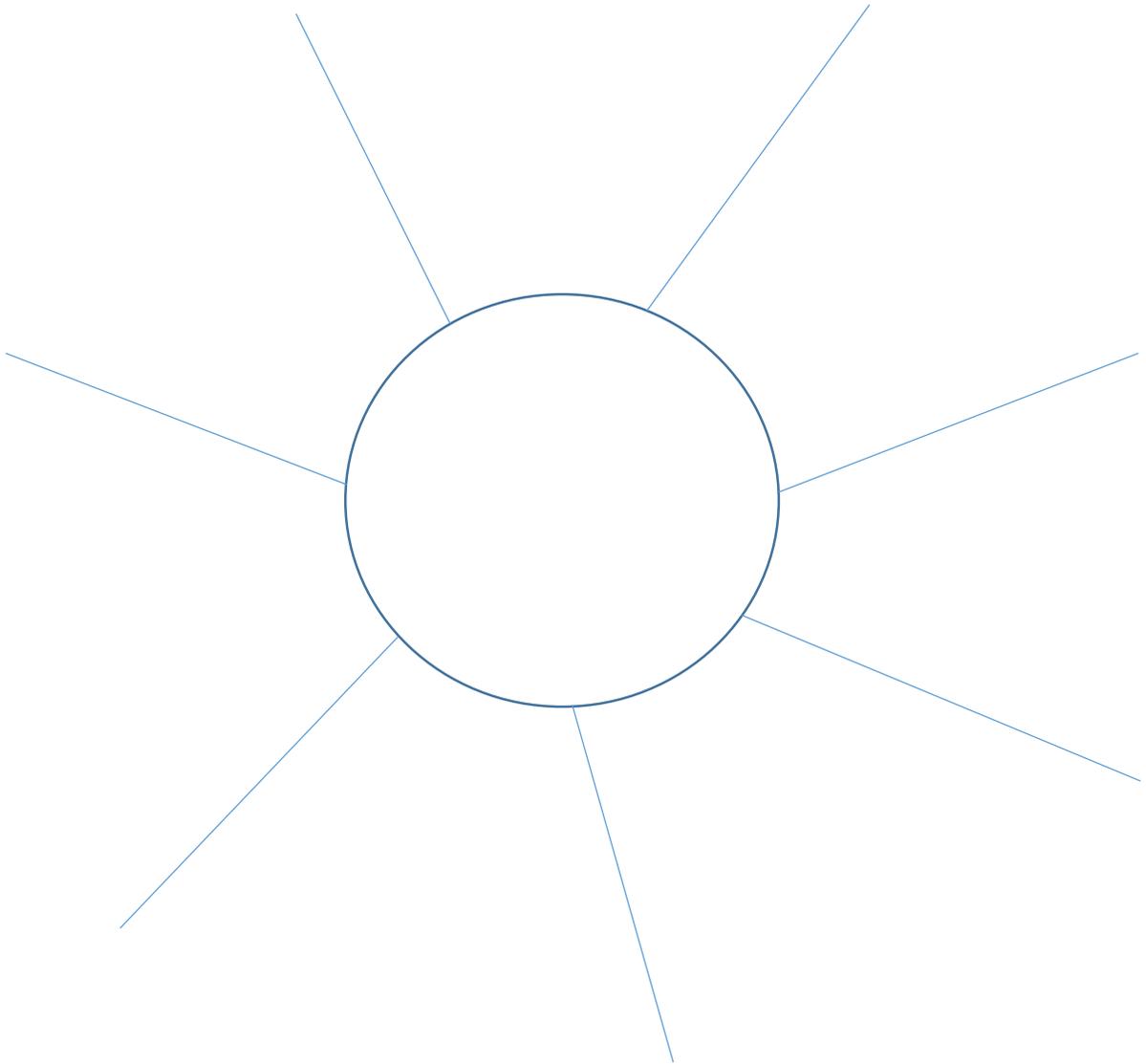
- Adair-Hauck, B., Donate, R., & Cumo-Johanssen, P. (2005). Using a story-based approach to teach grammar. In J. L. Shrum & E. W. Glisan (Eds.), *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*, 3rd ed. (pp.189-213). Boston: Thomson Heinle.
- Akey, C. (2010, Jan.). Sample unit plan: Spanish Civil War. Retrieved from http://student.plattsburgh.edu/akey4081/unit_plan_spanish_civil_war.html
- Ammar, A. & Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- Ayuda a Madrid [poster]. (1936). Retrieved from <http://libraries.ucsd.edu/speccoll/visfront/ayuda.html>
- Berry-Bravo, J. (1994). Teaching the art of circumlocution. *Hispania*, 76, 371-377.
- Buzan, T. (1989). *Use both sides of your brain* (3rd ed.). New York: Penguin.
- Camaradas de la retaguardia más refugios y evitaremos nuevas víctimas [poster]. Retrieved from <http://digitalpostercollection.com/propaganda/1936-1939-spanish-civil-war/republicans/camaradas-de-la-retaguardia-mas-refugios-y-evitaremos-nuevas-victimas/>
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In Soler, E., & Jordà, P. *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Dalí, S. (1936). Construcción blanda con judías hervidas (Premonición de la Guerra Civil) [painting]. Retrieved from <http://simbolismo-de-dali.over-blog.com/article-20786042.html>
- Davis, R. L. (1997). Group work is NOT busy work: Maximizing success of group work in the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, 30, 265-79.
- Dibujos de los niños, en la Guerra Civil española [children's drawings]. Retrieved from <http://album-agujero-negro.blogspot.com/2013/03/dibujos-de-ninos-en-la-guerra-civil.html>
- Dickson, P. (1996). *Using the target language: A view from the classroom*. Slough: NFER.
- Elordi, C. (2002). *Los años difíciles*. (120). Madrid, Aguilar.
- Escuela para todos [poster]. Retrieved from http://defharo.com/grafica-publicidad/posters-de-propaganda/poster-propaganda-anarquista-civil-war-spain_11.jpg

- Esteve, M. and Font, J. (n.d.). Gil de Biedma, Jaime. (1966) Intento formular mi experiencia de la guerra. Retrieved from http://www.iescanpuig.com/ewccp/lib/exe/fetch.php?media=vvidal:jaime_gil_de_biedma_bo.doc
- Evacuar Madrid es ayudar a la victoria final [poster]. (1936). Retrieved from <http://libraries.ucsd.edu/speccoll/visfront/evacuar.html>
- Exposición en VillaVerde: Los dibujos de los niños de la Guerra Civil española [children's drawings]. Retrieved from <http://www.diario-octubre.com/2011/09/13/exposicion-en-villaverde/>
- Factory Woman [poster]. (1938). Retrieved from <http://chnm.gmu.edu/wwh/p/241.html>
- Farm Woman [poster]. Retrieved from <http://chnm.gmu.edu/wwh/p/240.html>
- Farr, S. (March 2005). Exhibit portrays how children see the horror of war. *Seattle Times*. Retrieved from http://seattletimes.com/html/entertainment/2002204733_warart12.html
- Fases de la guerra [image of maps]. Retrieved from <http://4.bp.blogspot.com/-uEgvZh9KLBk/Uzko3pnXAQI/AAAAAAAAA-8/Onu3l1tHzts/s1600/Fases+de+la+Guerra.jpg>
- Fernández Santos, J. (1958). Cabeza rapada. Retrieved from <http://ficus.pntic.mec.es/jmas0085/fernandezsantos.htm>
- Firme miliciano [poster]. Retrieved from <http://disseminate.objectrepository.org/file/level2/10622/30051001095907>
- Gil de Biedma, J. (1966). Intento formular mi experiencia de la guerra. Retrieved from <http://bloccastellano.blogspot.com/2011/05/intento-formular-mi-experiencia-de-la.html>
- González, Á. (1967). Primera evocación. Retrieved from <http://www.cancioneros.com/nc/7799/0/primera-evocacion-angel-gonzalez>
- Guerra Civil española: consecuencias. (n.d.). Retrieved from http://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_Espa%C3%B1ola#Consecuencias
- Haight, C. E., Herron, C., & Cole, S. 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.
- Himnos y canciones de la Guerra Civil. (n.d.). Retrieved from <http://www.guerracivil1936.galeon.com/canciones.htm>
- Kennedy, T. J. (2006). Language learning and its impact on the brain: Connecting language learning with the mind through content-based instruction. *Foreign Language Annals*, 39(3), 471-486.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- La columna marota libertará Granada [poster]. Retrieved from http://defharo.com/grafica-publicidad/posters-de-propaganda/poster-propaganda-anarquista-civil-war-spain_10.jpg
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Méndez Cuesta, C. (1939). SS 52. In Mendez Cuesta, C. *Lluvias enlazadas*. Havana: El Ciervo Herido.
- Mujeres la patria necesita vuestra ayuda [poster]. Retrieved from <http://www.neatorama.com/2007/08/05/los-carteles-de-la-propaganda/#!Jktuq>
- New York University Libraries. (n.d.). Venn diagram. Retrieved from http://maass.nyu.edu/resources/r1/lesson_plans/education.html
- Ohio Department of Education. (n.d.). La Cultura de la guerra: La Guerra Civil de España. Retrieved from http://ims.ode.state.oh.us/ode/ims/lessons/content/cfl_lp_s01_bi_l12_i11_01.pdf
- Picasso, P. (1937). Guernica [painting]. Retrieved from [http://en.wikipedia.org/wiki/Guernica_\(painting\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Guernica_(painting))
- Picasso, P. (1937). Mujer que llora [painting]. Retrieved from <http://iesmh.edu.gva.es/unrayoquenocesa/2012/12/mujer-que-llora/>
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic, and fate control. *Journal of Research on Science Teaching*, 2, 81-94.
- Setmana de l'Infant [poster]. (1936). Retrieved from <http://libraries.ucsd.edu/speccoll/visfront/1a17.html>
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Corwin.
- Tailorhamlet. (n.d.). iRubric: Spanish role-play skit rubric. Retrieved from <http://www.rcampus.com/rubricshowc.cfm?sp=yes&code=A55269&>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weist, V. (2004). Literature in lower-level courses: Making progress in both language and reading skills. *Foreign Language Annals*, 37, 209-23.
- Williams, M., Lively, M., & Harper, J. (1994). Higher order thinking skills: Tools for bridging the gap. *Foreign Language Annals*, 27, 405-26.

Los Apéndices

Apéndice A - Mapa Cognoscitivo



Apéndice B -

“Acontecimientos principales de la Guerra Civil española”

Primeros meses del conflicto

Tras la muerte el 21 de julio en un accidente de avión del general Sanjurjo mientras volaba desde Lisboa (donde estaba exiliado) hasta España, es el general Franco quien encabeza el Movimiento y entra por Bilbao. Los días transcurren sin que se vislumbre esperanza alguna de una rápida resolución del conflicto que mantenía a España dividida en dos.

El 1 de agosto, Léon Blum, gobernador francés, propone a los países europeos un pacto de "no intervención" en el conflicto español, con el fin de evitar una guerra más general. Firmado unos días más tarde, el pacto no será respetado por ellos todos. Alemania e Italia enviarán armas y hombres para fortalecer a los nacionalistas sublevados mientras que la URSS les proporcionará medios importantes de defensa a los republicanos. Además, numerosos voluntarios de diferentes países, formarán lo que se conocieron como "las Brigadas Internacionales" para ayudar al gobierno republicano en crisis.

Mientras tanto, Franco empieza a reagrupar su poder.

Desde Andalucía, poco a poco van avanzando las fuerzas nacionalistas para intentar unir sus dos frentes, el del norte y el del sur. Esto es lo que se conoce como la Campaña de Extremadura, cuyo fin tiene lugar el 14 de agosto de 1936, cuando las tropas maures y el ejército africano se apoderan de Badajoz. Su victoria concluye por una atroz matanza de la población. Esta victoria hace que las zonas nacionalistas del sur y del norte reaccionen y ganen confianza y fuerza. Además, tomar Badajoz significaba que todas las regiones fronterizas con Portugal pertenecían a los nacionalistas, lo que les facilita el abastecimiento de armas y municiones.

El 1 de octubre el general Franco, el jefe de los nacionalistas rebeldes españoles, es autoproclama "Generalísimo" y jefe de estado en Burgos. Él se nombra entonces como "Caudillo" en recuerdo de los caballeros españoles que habían conseguido expulsar a los árabes fuera de España en la Edad Media.

El 6 de noviembre del 1936, bajo el poder de Largo Caballero, el gobierno republicano de Madrid decide refugiarse en Valencia. Deja la capital bajo la protección del general Miaja, la capital debe entonces hacer frente a la ofensiva llevada contra ella por el ejército nacionalista de Franco.

El 8 de noviembre comienza la batalla de Madrid.

Grandes y feroces batallas se libran esos días en Madrid. Los conflictos de la casa de Campo, los del barrio de Argüelles o los de la ciudad universitaria, son una buena

muestra. Pero el ejército popular supo frenar el avance del nacional, retirándose este último el 11 de Noviembre ante la imposibilidad de tomar la ciudad.

Por tanto, el ataque militar contemplado por Franco para conseguir tomar Madrid no será un asunto fácil y muchas feroces batallas deberán librarse hasta que, 28 meses de resistencia, Madrid será forzado a la rendición.

El año 1937

Al principio del año 1937, los nacionalistas se apoderan de Málaga, en el sur, con la ayuda de italianos, conducidos por el general Mario Roatta. La toma de Málaga se salda con otra sangría de civiles, con una represión violenta: La aviación llegó a ametrallar a los civiles que huían sobre el camino de Almería.

Pero la conquista de Madrid sigue siendo el objetivo principal de Franco. Ciudad que se le seguía resistiendo al ejército nacional.

El 19 de abril de 1937, el general Francisco Franco funda la “Falange española tradicionalista y las Juntas de ofensiva nacional-sindicalista” con la intención de unificar la totalidad de los partidos que le apoyan en la guerra civil española (Falange española, carlistas y tradicionalistas) y formar así un partido único nacional en España.

En la tarde del 26 de abril de ese mismo año, se producirá uno de los hechos más destacados de la Guerra Civil. Esa tarde, la pequeña ciudad de Guernica es bombardeada durante más de 3 horas por la aviación alemana, cobrándose más de 1.600 víctimas, según el gobierno. El objetivo de este bombardeo era aterrorizar la población civil. Era la capital medieval de País Vasco.

A estas alturas de conflicto, los choques entre nacionalistas y republicanos quedan un poco en segundo plano dentro del seno republicano, dónde empiezan a surgir conflictos internos. Y es que la mayor parte de los voluntarios extranjeros no quieren restaurar en España la “república burguesa”, sino que quieren instalar una “sociedad revolucionaria”.

El 31 de octubre de 1937, el gobierno republicano de Negrin Lopez deja Valencia para establecerse en Barcelona. El 15 de diciembre los republicanos lanzan una ofensiva para tomar la ciudad de Teruel y reforzar así su presencia en la zona de Aragón, para poder sofocar la presión sobre Cataluña. Así comienza “la batalla de Teruel”. El 22 de diciembre unidades republicanas entran en la ciudad de Teruel con apoyo de la artillería, que controla el perímetro de la ciudad, y se ven los primeros carros republicanos en la emblemática Plaza del Torico.

El año 1938

El año 1937 acaba con una pugna de los nacionales y los republicanos por la ciudad de Teruel. Y aunque la ciudad todavía no ha sido tomada por los republicanos, su dominio sobre los nacionales es grande y pronto sucumbirá ante ellos. Y ese hecho ocurre el 8 de enero, cuando la ciudad de Teruel es tomada por los republicanos.

Pero aunque la ciudad ha sido tomada por los republicanos, los nacionales no están dispuestos a dar por perdida la ciudad, sabedores de la gran importancia estratégica de la misma. Además, al ya no tener que defender la ciudad, sino recuperarla, la ofensiva puede meditar más, lo cual favorece al bando nacional.

El 22 de febrero las fuerzas republicanas tienen que abandonar la ciudad luchando, ya que ésta lleva días completamente sitiada por los nacionales. La ciudad está completamente devastada pero ha sido recuperada por los nacionales.

El 15 de abril de ese mismo año, las tropas franquistas toman Vinaroz, logrando así alcanzar el mar Mediterráneo partiendo así la zona republicana. Cataluña queda totalmente aislada de Valencia. La tropa nacionalista conseguía así, además de separar y debilitar las fuerzas republicanas, un punto clave para poder preparar una dura ofensiva contra la ciudad de Barcelona.

El 24 de julio las fuerzas republicanas lanzan un contraataque mediante la batalla del Ebro. La batalla es cruenta, dura y larga y termina el 16 de Noviembre con la retirada republicana.

El 23 de diciembre de 1938 los franquistas lanzan la ofensiva final contra Cataluña y un mes más tarde, el 26 de enero de 1939, Barcelona será tomada por los nacionales.

Fin de la guerra, año 1939

Como ya dijimos, el 23 de diciembre de 1938 los franquistas lanzan la ofensiva final contra Cataluña. El camino hasta Barcelona está totalmente despejado para los nacionales y no tardará en empezar su ofensiva para tomar la ciudad.

La fuerza republicana intenta tomar medidas contra ésta, enviando al 5º Cuerpo de Ejército de Líster para intentar detener el avance de las tropas de Franco. Líster pudo detener el avance nacional durante quince días, pero las fuerzas de las tropas nacionales eran superiores, y el 3 de enero tuvieron que retroceder. El frente en el sur de Cataluña estaba roto y tuvieron que retirarse. Desde Valencia, por mar, se intentaron enviar unidades de refuerzo pero ya era demasiado tarde.

Barcelona se convierte en un caos y son muchos los que deciden abandonar la ciudad. Todos los puestos fronterizos de los Pirineos reciben largas filas de refugiados, civiles y combatientes, que huyen de la probable futura represión nacionalista. Más de 400.000 personas van a pasar en Francia.

El gobierno republicano tuvo que huir a Gerona ante el sitio de la ciudad de Barcelona. En la ciudad de Barcelona algunos comunistas trataron de resistir las ofensivas nacionales, mediante barricadas, pero pronto se comprobó que la situación era inevitable y que toda resistencia era inútil. El 26 de enero las tropas de Franco toman Barcelona. Y el 5 de febrero tomarán la ciudad de Gerona.

El 28 de marzo cae la ciudad de Madrid sin resistencia alguna. En los días siguientes caerán las últimas capitales de provincia que mantenía en poder la fuerza republicana:

el 29 de marzo caen, Ciudad Real, Jaén Cuenca, Albacete y Almería. El 30 de marzo Alicante y Valencia. Y las últimas ciudades en caer serían Murcia y Cartagena, el 31 de Marzo.

El 1 de abril de 1939, Franco publica un lacónico comunicado de victoria: "La guerra ha terminado". Es el fin de una guerra civil de tres años que costó a España cerca de 400.000 muertos y otros tantos exiliados. La guerra civil española, como tal, había concluido. Pero además, también se produce el fin de la "República democrática de los trabajadores de todas las clases", nacida en 1931.

(http://student.plattsburgh.edu/akey4081/unit_plan_spanish_civil_war.html)

Apéndice C -

“Construcción blanda con judías hervidas (Premonición de la Guerra Civil)” de Salvador Dalí



(<http://simbolismo-de-dali.over-blog.com/article-20786042.html>)

Apéndice D -

Himnos de los bandos

“Himno de Riego”- El bando republicano

Serenos y alegres	excitar a Riego
valientes y osados	de Patria el amor.
cantemos soldados	Soldados la patria
el himno a la lid.	nos llama a la lid,
De nuestros acentos	juremos por ella
el orbe se admire	vencer o morir.
y en nosotros mire	La trompa guerrera
los hijos del Cid.	sus ecos da al viento,
Soldados la patria	horror al sediento,
nos llama a la lid,	ya ruge el cañón
juremos por ella	a Marte, sañudo,
vencer o morir.	la audacia provoca
El mundo vio nunca	y el ingenio invoca
más noble osadía,	de nuestra nación.
ni vio nunca un día	Soldados la patria
más grande el valor,	nos llama a la lid,
que aquel que, inflamados,	juremos por ella
nos vimos del fuego	vencer o morir.

“Himno Nacional”- El bando nacional

Viva España
alad los brazos hijos del pueblo español
que vuelve a resurgir
gloria a la Patria que supo seguir

sobre el azul del mar el caminar del Sol.

¡Triunfa España!

los yunques y las ruedas

cantan al compás

del himno de la fe.

Juntos con ellos

cantemos de pie

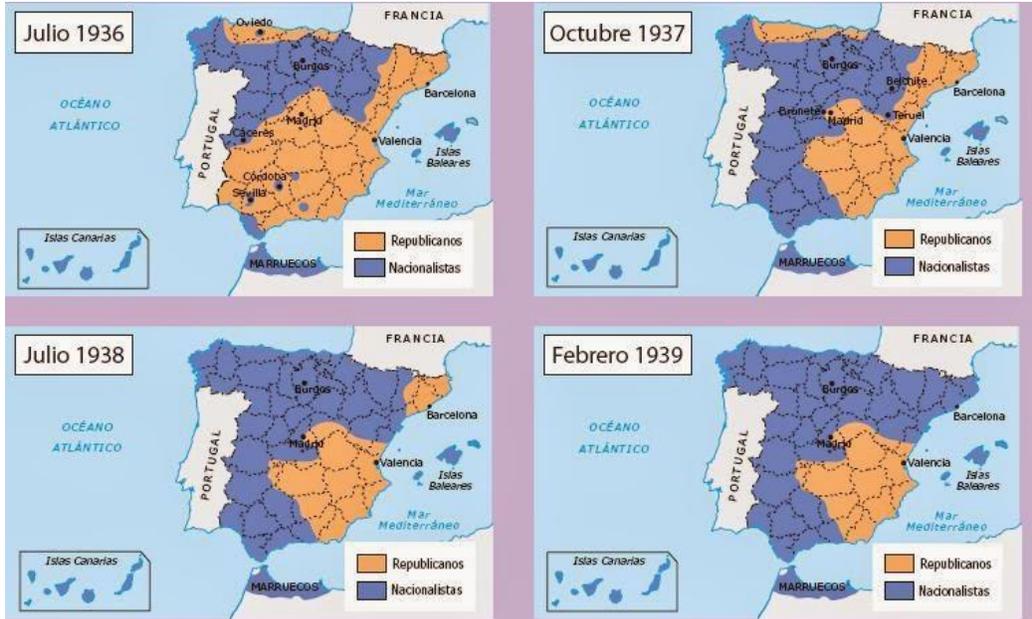
la vida nueva y fuerte

de trabajo y paz.

(<http://www.guerracivil1936.galeon.com/canciones.htm>)

Apéndice E -

Unos mapas de las fases de la guerra



(<http://4.bp.blogspot.com/-uEgvZh9KLBk/Uzko3pnXAQI/AAAAAAAAA-8/Onu3l1tHzts/s1600/Fases+de+la+Guerra.jpg>)

Apéndice F -

“Guernica” de Pablo Picasso



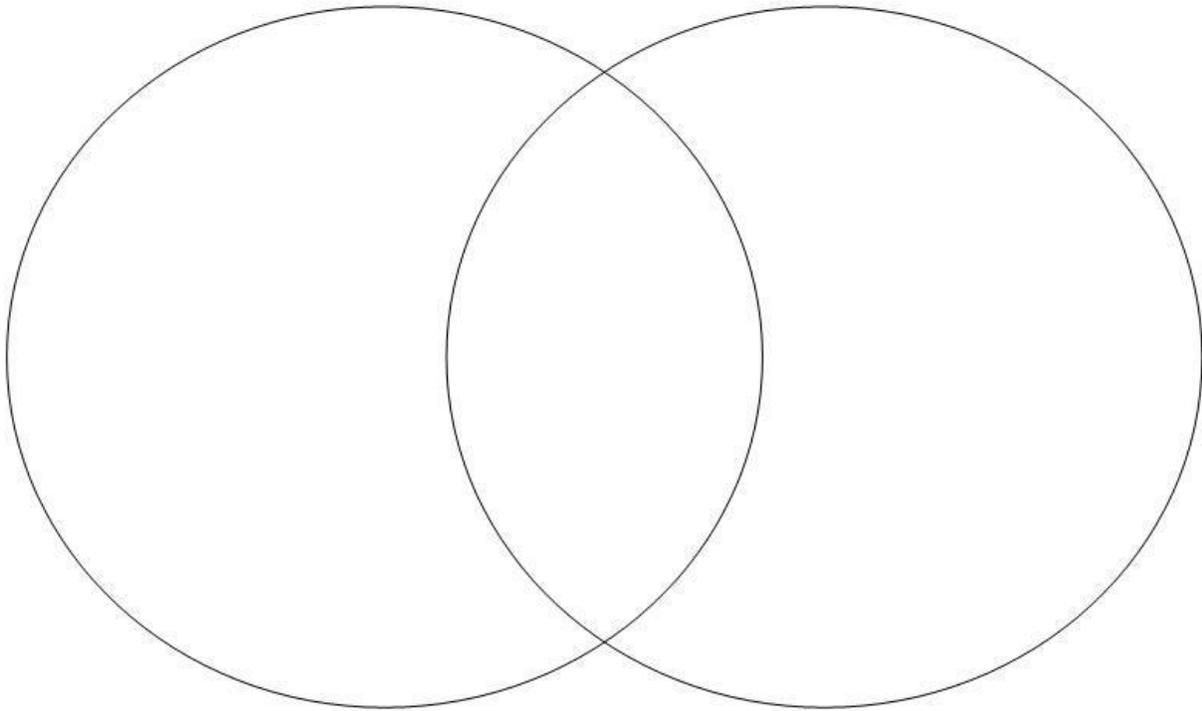
([http://en.wikipedia.org/wiki/Guernica_\(painting\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Guernica_(painting)))

Apéndice G -

Diagrama de Venn

La Guerra Civil española

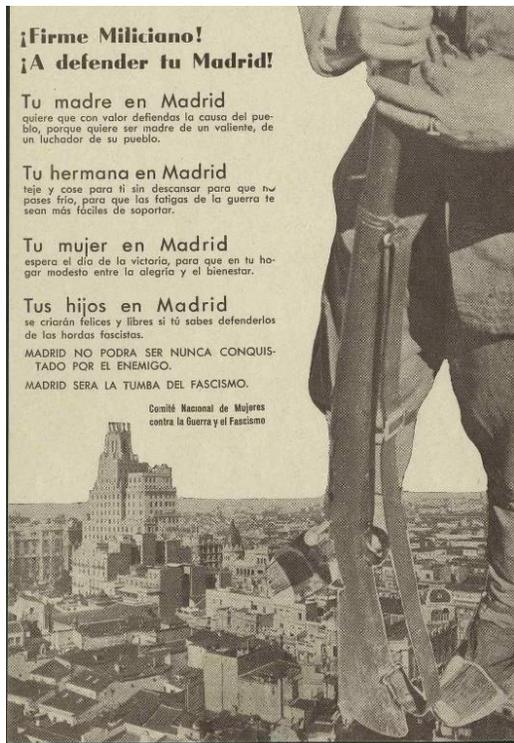
La Guerra Civil de los EEUU



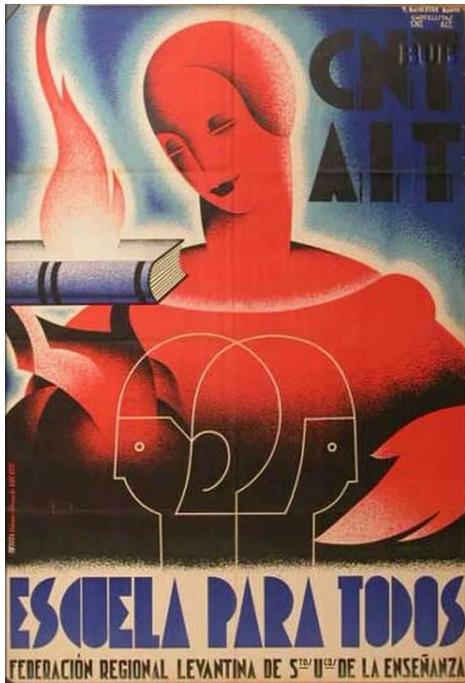
(http://maass.nyu.edu/resources/r1/lesson_plans/education.html)

Apéndice H -

La Propaganda



(<http://disseminate.objectrepository.org/file/level2/10622/30051001095907>)



(http://defharo.com/grafica-publicidad/posters-de-propaganda/poster-propaganda-anarquista-civil-war-spain_11.jpg)



(<http://chnm.gmu.edu/wwh/p/240.html>)



(<http://chnm.gmu.edu/wwh/p/241.html>)



(<http://www.neatorama.com/2007/08/05/los-carteles-de-la-propaganda/#!Jktuq>)



(http://defharo.com/grafica-publicidad/posters-de-propaganda/poster-propaganda-anarquista-civil-war-spain_10.jpg)



(<http://digitalpostercollection.com/propaganda/1936-1939-spanish-civil-war/republicans/camaradas-de-la-retaguardia-mas-refugios-y-evitaremos-nuevas-victimas/>)

Apéndice I -

SS 52 de Concha Méndez

¡No! ¡Que la mar es de sangre!...
¡No! ¡Que la lluvia es de sangre!...
¡No! ¡Que se quejan los aires!...
No abras, niño, los ojos,
porque vas a asombrarte.
¡No te acerques a la lluvia!
¡No te acerques a la mar;
que el agua se ha vuelto sangre
y te vas a ensangrentar!

Apéndice J -

“Mujer que llora” de Pablo Picasso



(<http://iesmh.edu.gva.es/unrayoquenocesa/2012/12/mujer-que-llora/>)

Apéndice K -

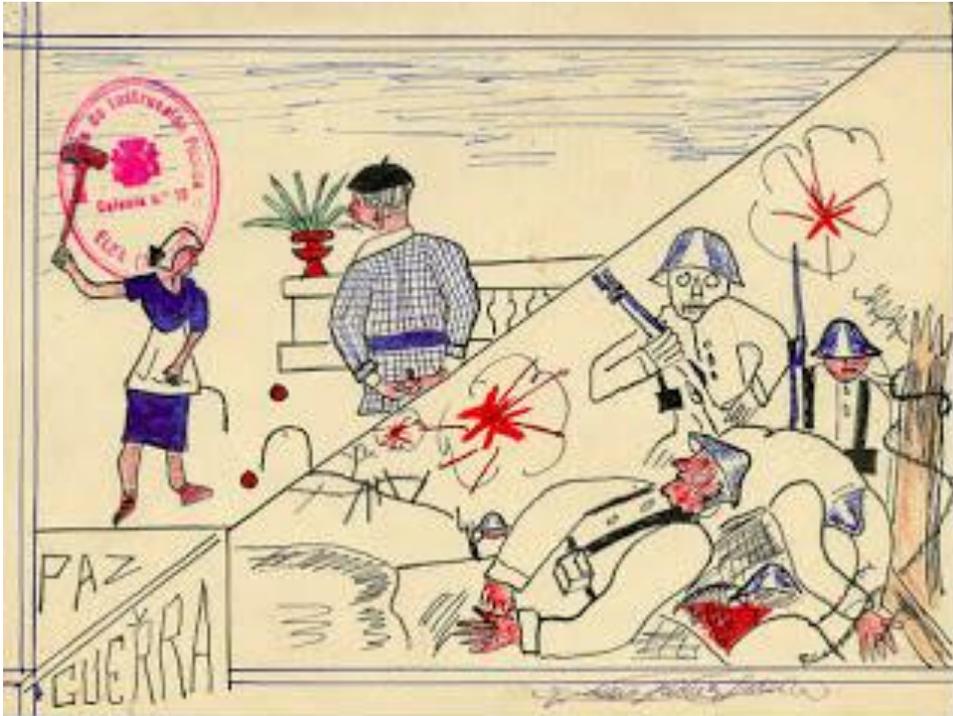
La Propaganda



(<http://libraries.ucsd.edu/speccoll/visfront/evacuar.html>)

Apéndice L -

Algunos dibujos de los niños





(http://seattletimes.com/html/entertainment/2002204733_warart12.html);
(<http://www.diario-octubre.com/2011/09/13/exposicion-en-villaverde/>);
(<http://album-agujero-negro.blogspot.com/2013/03/dibujos-de-ninos-en-la-guerra-civil.html>)

Apéndice M -

La Propaganda



(<http://libraries.ucsd.edu/speccoll/visfront/1al7.html>)

Apéndice N -

“Intento formular mi experiencia de la guerra”

de Jaime Gil de Biedma

Fueron, posiblemente,
los años más felices de mi vida,
y no es extraño, puesto que a fin de cuentas
no tenía los diez años.

Las víctimas más tristes de la guerra
los niños son, se dice.
Pero también es cierto que es una bestia el niño:
si le perdona la brutalidad
de los mayores, él sabe aprovecharla,
y vive más que nadie
en ese mundo demasiado simple,
tan parecido al suyo.

Para empezar, la guerra
fue conocer los páramos con viento,
los sembrados de gleba pegajosa
y las tardes de azul, celestes y algo pálidas,
con los montes de nieve sonrosada a lo lejos.
Mi amor por los inviernos mesetarios
es una consecuencia
de que hubiera en España casi un millón de muertos.

A salvo de los pinares
-pinares de la Mesa, del Rosal, del Jinete!-,
el miedo y el desorden de los primeros días
eran algo borroso, con esa irrealidad
de los momentos demasiado intensos.
Y Segovia parecía remota
como una gran ciudad, era ya casi el frente
-o por lo menos un lugar heroico,
un sitio con tenientes de brazo en cabestrillo
que nos emocionaba visitar: la guerra
quedaba allí al alcance de los niños
tal y como la quieren.
A la vuelta, de paso por el puente Uñés,

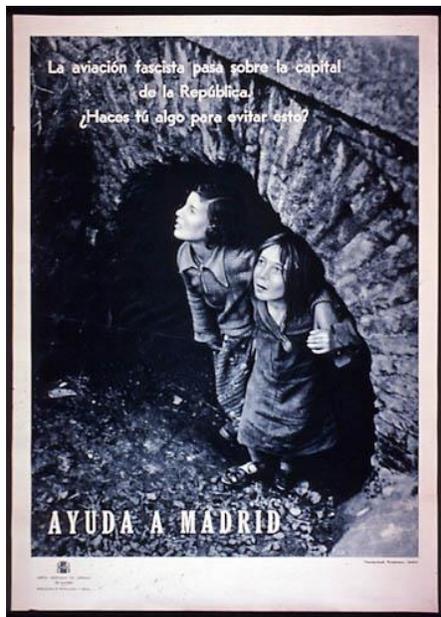
buscábamos la arena removida
donde estaban, sabíamos, los cinco fusilados.
Luego la lluvia los desenterró,
los llevó río abajo.

Y me acuerdo también de una excursión a Coca,
que era el pueblo de al lado,
una de esas mañanas que la luz
es aún, en el aire, relámpago de escarcha,
pero que anuncian ya la primavera.
Mi recuerdo, muy vago, es sólo una imagen,
una nítida imagen de la felicidad retratada en un cielo
hacia el que se apresura la torre de la iglesia,
entre un nimbo de pájaros.
Y los mismos discursos, los gritos, las canciones
eran como promesas de otro tiempo mejor,
nos ofrecían
un billete de vuelta al siglo diez y seis.
Qué niño no lo acepta?

Cuando por fin volvimos
a Barcelona, me quedó unos meses
la nostalgia de aquello, pero me acostumbré.
Quien me conoce ahora
dirá que mi experiencia
nada tiene que ver con mis ideas,
y es verdad. Mis ideas de la guerra cambiaron
después, mucho después
de que hubiera empezado la postguerra.

(<http://bloccastellano.blogspot.com/2011/05/intento-formular-mi-experiencia-de-la.html>)

Apéndice O - La Propaganda



(<http://libraries.ucsd.edu/speccoll/visfront/ayuda.html>)

Apéndice P -

“Cabeza rapada” de Jesús Fernández Santos

Era un viento templado. Las hojas volaban llenando la calzada, remontándose hasta caer de nuevo desde las copas de los árboles.

Él, con su cabeza rapada al cero; la cara oscura del sudor y el sol; cubría las piernas con largos pantalones de pana. No había cumplido diez años; era un chico pequeño. Íbamos andando a través de aquel amplio paseo, mecidos por el rumor de los frondosos eucaliptus, envueltos en remolinos de polvo y hojas secas que lo invadían todo; los rincones de los bancos, las vías... Eran menudas y rojizas, pardas, como de castaño enano o abedul, llenaban todos los huecos por pequeños que fuesen, pegándose a nosotros como el alma al cuerpo.

Cruzaban sombras negras, luminosas, de los coches; los faros rojos atrás acentuando su tono hasta el morado. Aunque no hacía frío nos arribábamos a una hoguera en que el guarda de la obra quemaba ramas de eucaliptus esparciendo al aire un agradable olor de monte abierto. Allí estuvimos un buen rato, llenando de él nuestros pulmones, hasta que el chico se puso a toser de nuevo.

–¿Te duele? – le pregunté.

Y contestó:

–Un poco– hablando como con gran trabajo.

–Podemos estar un poco más, si quieres.

Dijo que sí, y nos sentamos. Eran enormes aquellos árboles flotando sobre nosotros, cantando las ráfagas en la copa con un zumbido constante que a intervalos subía: y, más allá del pilón donde el hilo de la fuente saltaba, se veía a la gente cruzar, la ropa pegada al cuerpo, íntimamente unidas las parejas. El chico volvió a quejarse.

–¿Te duele ahora?

–Aquí, un poco...

Se llevó la mano bajo la camisa. Era la piel blanca, sin rastro de vello, cortada como las manos de los que en invierno trabajan en el agua. Otra vez tenía miedo. Yo también, pero me esforzaba en tranquilizarle.

–No te apures; ya pasará como ayer.

–¿y si no pasa?

–¿Te duele mucho?

El guarda nos miraba con recelo, pero no dijo nada cuando nos recostamos en el cajón de las herramientas. Freía sardinas en una sartén de juguete. A la luz anaranjada de la llama, el olor de la grasa se mezclaba al aroma de la madera que ardía.

–Ese chico no está bueno...

–¡Qué va! No es más que frío...

El chico no decía palabra. Miraba el fuego pesadamente, casi dormido.

–No está bueno...

Ahora no tenía un gesto tan hosco. El chico escupió al fuego y guardó silencio.

–Va a coger una pulmonía, ahí sentado.

Me levanté y le cogí del brazo, medio dormido como estaba.

–Vamos – dije – vámonos.

Le fui llevando, poco a poco, lejos del fuego y de la mirada del guarda. Mientras andábamos, por animarle un poco, froté aquella cabeza monda y suave, con la mano, al tiempo que le decía:

–¡Que no es nada, hombre!

Pero él no se atrevía a creerlo, y por si era poco, vino de atrás la voz del otro:

–¡Le debía ver un médico!

–Ya lo vio ayer.

Esto pasó con el médico: como no conocíamos a nadie, fuimos al hospital, y nos pusimos a la cola de la consulta, en una habitación alta y blanca, con una ventanilla de cristal mate en lo más alto y dos puertas en los extremos abriéndose constantemente. La gente aguardaba en bancos, a lo largo de las paredes, charlando; algunos en silencio, los ojos fijos, vagos, en la pared de enfrente. La enfermera abría una de las puertas, diciendo: «Otro», y el que en aquel momento salía, saludaba: «Buenos días, doctor.» Una mujer olvidó algo y entró de nuevo en la consulta. Salió aprisa, sin ver a nadie, sin saludar. Exclamaba: «se me muere, se me muere...» Todos miraron las baldosas, como si cada cual no pudiera soportar la mirada de los otros, y un hombre joven, de cara macilenta, maldijo muchas veces en voz baja.

El médico auscultaba al chico y al mismo tiempo me miraba a mí. Nos dio un papel con unas señas para que fuéramos al día siguiente

–¿Es hermano tuyo?

–No.

Al día siguiente no fuimos donde el papel decía.

Se inclinó un poco más. Debía sufrir mucho con aquella punzada en el costado. Sudaba por la fiebre y toda su frente brillaba, brotada de menudas gotas. Yo pensaba: «Está muy mal. No tiene dinero. No se puede poner bien porque no tiene dinero. Está del pecho. Está tísico. Si pidiera a la gente que pasa no reuniría ni diez pesetas. Se tiene que morir. No conoce a nadie. Se va a morir porque de eso se muere todo el mundo. Aunque pasara el hombre más caritativo del mundo se moriría.»

Reunimos tres pesetas. Decidimos tomar un café y entrar en calor.

–Con el calor se te quita.

Era un café vacío y mal alumbrado, con sillas en los rincones. La barra estaba al fondo, de muro a muro, cerrando una esquina, con el camarero más viejo sentado porque padecía del corazón, y sólo para los buenos clientes se levantaba. Tres paisanos jugaban al dominó. Llegaban los sones de un tango entre el soplido del exprés y los golpes de las fichas sobre el mármol.

Sólo estuvimos un momento; lo justo para tomar el café. Al salir todo continuaba igual: el viejo tras el mostrador, mirando sus pies hinchados; los otros jugando, y el que andaba en la radio, con los botones en la mano. La música y la luz parecían ir a desaparecer de pronto. Viéndolos por última vez, quedaban como un mal recuerdo, negro y triste.

En el paseo, bajo los árboles, de nuevo empezó a quejarse, y se quiso sentar. Pisábamos el césped a oscuras. Buscó un árbol ancho, frondoso, y apoyando en él su espalda, rompió a llorar. De nuevo acaricié la redonda cabeza, y al bajar la mano me cayó una lágrima. Lloraba sobre sus rodillas, sobre sus puños cerrados en la tierra.

–No llores –le dije.

–Me voy a morir.

–No te vas a morir, no te mueres...

(<http://ficus.pntic.mec.es/jmas0085/fernandezsantos.htm>)

Apéndice Q - Fotos de Powerpoint



“las hojas volaban”



“su cabeza rapada al cero”



“Íbamos andando a través de aquel amplio paseo”



“una hoguera”



“--¿Te duele ahora? --Aquí, un poco...”



“Esto pasó con el médico... fuimos al hospital...”



“Era un café vacío y mal alumbrado, con sillas en los rincones. La barra estaba al fondo, de muro a muro.”



“Buscó un árbol ancho, frondoso, y apoyando en él su espalda, rompió a llorar.”

(Google images)

Apéndice R -

Preguntas para los estudiantes sobre “Cabeza rapada”

Instrucciones: En parejas, escribe un resumen del cuento de 100 palabras, usando las siguientes preguntas para guiarte.

- 1- ¿Cuál es otra razón, según el cuento, para la muerte de los niños durante la guerra y la posguerra?
- 2- ¿Por qué vagan solos los niños? ¿Tienen familia?
- 3- Describe los dos niños con detalles del cuento: ¿Cómo son? ¿Cuál es su relación?
- 4- ¿Adónde van los chicos, y por qué?
- 5- ¿Por qué no regresan a la farmacia el próximo día?
- 6- ¿A qué se refiere “eso” en la cita “Se va a morir porque de eso se muere todo el mundo”?
- 7- En tu opinión, ¿qué pasa después de terminar el cuento?
- 8- ¿Cómo es similar o diferente esta descripción de los niños en comparación con la descripción que nos da Gil de Biedma?

Apéndice S -

“Primera evocación” de Ángel González

Recuerdo
bien
a mi madre.
Tenía miedo del viento,
era pequeña
de estatura,
la asustaban los truenos,
y las guerras
siempre estaba temiéndolas
de lejos,
desde antes
de la última ruptura
del Tratado suscrito
por todos los ministros de asuntos exteriores.

Recuerdo
que yo no comprendía.
El viento se llevaba
silbando
las hojas de los árboles,
y era como un alegre barrendero
que dejaba las niñas
despeinadas y enteras,
con las piernas desnudas e inocentes.
Por otra parte, el trueno
tronaba demasiado, era imposible
soportar sin horror esa estridencia,
aunque jamás ocurría nada luego:
la lluvia se encargaba de borrar
el dibujo violento del relámpago
y el arco iris ponía
un bucólico fin a tanto estrépito.

Llegó también la guerra un mal verano.
Llegó después la paz, tras un invierno
todavía peor. Esa vez, sin embargo,
no devolvió lo arrebatado el viento.
Ni la lluvia

pudo borrar las huellas de la sangre.
Perdido para siempre lo perdido,
atrás quedó definitivamente
muerto lo que fue muerto.

Por eso (y por más cosas)
recuerdo muchas veces a mi madre:
cuando el viento
se adueña de las calles de la noche,
y golpea las puertas, y huye, y deja
un rastro de cristales y de ramas
rotas, que al alba
la ciudad muestra desolada y lívida;

cuando el rayo
hiende el aire, y crepita,
y cae en tierra,
trazando surcos de carbón y fuego,
erizando los lomos de los gatos
y trastocando el norte de las brújulas;

y, sobre todo, cuando
la guerra ha comenzado,
lejos-nos dicen- y pequeña
-no hay por qué preocuparse-, cubriendo
de cadáveres mínimos distantes territorios,
de crímenes lejanos, de huérfanos pequeños...

(<http://www.cancioneros.com/nc/7799/0/primer-evocacion-angel-gonzalez>)

Apéndice T -

La Rúbrica para el Proyecto Final (Dramatización/Entrevista)

	Extraordinario (10)	Bien (8)	Más o menos (6)	Mal (4)
Skit requirements met: Each actor spoke using complete sentences. Supported by unit materials.	All content requirements met.	Almost all (90%) of requirements met.	Most (about 75%) of requirements met.	Less than half of requirements met.
Vocabulary and Grammar	Utilizes a wide variety of vocabulary. Takes risks and tries to expand length of sentences. Grammar is highly accurate.	Utilizes a variety of vocabulary and sentences are rather short. Few errors in grammar.	Utilizes limited or minimal vocabulary expressions and sentences are short. Occasional grammatical errors.	Utilizes limited vocabulary, some of which is inaccurate or irrelevant to the task. Several errors with grammar and verb conjugations.
Speaking clarity/fluency/pronunciation	Speaks clearly and distinctly all the time with no unnatural pauses or distractions. Perfect or nearly perfect pronunciation.	Speaks clearly and distinctly most of the time with one unnatural pause/distraction. Good Spanish pronunciation, with only a couple words mispronounced.	Speaks clearly and distinctly during half of the presentation with some unnatural pauses/distractions. Several Spanish words are mispronounced.	Often mumbles and cannot be understood OR has multiple distractions and unnatural pauses. More than half of Spanish words are mispronounced.
Preparedness	Student is completely prepared and has obviously rehearsed. Lines are memorized or student refers to card minimally.	Student seems pretty prepared but might have needed a couple more rehearsals. Relies on card / reads part of the time off of the card.	The student is somewhat prepared, but it is clear that rehearsal was lacking. Reads most of his/her lines off of the card.	Student does not seem at all prepared to present. Reads all lines from card or doesn't even have card from which to read lines.
Audience Manners	Listens intently and appreciates classmates' presentations. Does not make distracting noises or movements during presentations.	Listens intently, but has one distracting noise or movement.	Sometimes does not appear to be listening but is not distracting.	Sometimes does not appear to be listening and has distracting noises or movements.

(Una adaptación de la rúbrica aquí:

<http://www.rcampus.com/rubricshowc.cfm?sp=yes&code=A55269&>)

Apéndice U -

“Las consecuencias de la Guerra Civil española”

Económicas

El pago del gasto de la guerra por ambos bandos fue muy elevado. El haber usado el gobierno republicano las reservas de oro para comprar armamento acabó con las reservas monetarias de la zona republicana. El bando sublevado tuvo que abonar mucho dinero tras finalizar el conflicto, en gran parte dejando que Alemania explotara las reservas mineras de la península y de África española del momento, por lo que hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial casi no tuvieron posibilidad alguna de obtener ingresos. España había quedado devastada en algunas zonas, con pueblos totalmente asolados. La economía española tardaría décadas en recuperarse.

Víctimas de la Guerra Civil

El número de víctimas civiles aún se discute. Algunos afirman exageradamente que la cifra se situaría entre 500.000 y 1.000.000 de personas. Muchas de estas muertes no fueron debidas a los combates, sino a la represión en forma de ejecuciones sumarias y paseos. Esta se llevó a cabo en el bando sublevado de manera sistemática y por orden de sus superiores, mientras en el bando republicano se produjo de manera descontrolada en momentos en que el gobierno perdió el control de las masas armadas. Los abusos se centraron en todos aquellos sospechosos de simpatizar con el bando contrario. En el bando sublevado se persiguió principalmente a sindicalistas y políticos republicanos (tanto de izquierdas como de derechas), mientras en el bando republicano esta represión se dirigió hacia simpatizantes de la reacción o sospechosos de serlo y sacerdotes de la Iglesia Católica, llegando a quemar conventos e iglesias y asesinando a obispos, sacerdotes, religiosos y religiosas. Es incalculable la pérdida en el patrimonio histórico y artístico de la Iglesia Católica, pues se destruyeron unos 20000 edificios —entre ellos varias catedrales— incluyendo su ornamentación (retablos e imágenes) y archivos.

El número de muertos en la Guerra Civil española sólo puede ser estimado de manera aproximada. El bando sublevado estableció una cifra de 500.000, incluyendo además de los muertos en combate, a las víctimas de bombardeos, ejecuciones y asesinatos. Estimaciones recientes arrojan esa misma cifra de 500.000 muertos o algo menos, sin incluir a quienes murieron de malnutrición, hambre y enfermedades engendradas por la guerra. La cifra de un millón de muertos, a veces citada, procede de una novela de Gironella, que la justifica entre los 500.000 reconocidos y otros tantos cuya vida resultó irremediabilmente destrozada.

La represión franquista de la posguerra y el exilio republicano

Tras la guerra, la represión franquista inició un proceso represivo contra el bando perdedor, iniciándose una limpieza de la que fue llamada La España Roja y contra

cualquier elemento relacionado con la República, lo que condujo a muchos al exilio o la muerte, produciéndose el robo de bebés de padres republicanos, que aún a día de hoy desconocen, en muchos casos, su identidad. Durante ese tiempo, hablar de democracia, república o marxismo era ilegal y perseguible.

El exilio forzoso de muchos represaliados antes, durante y después de la guerra es difícil de cuantificar. Según su situación geográfica y sus preferencias políticas se optó entre salir por mar, cruzando el océano para pasar a países sudamericanos en su mayoría o el mar los más pudientes para ir a Inglaterra o Francia. O por tierra cruzando los Pirineos al lado gallo, país que muchos eligieron por su cercanía con España y su creencia de buena acogida, demostrándose su error con hechos como los campos de concentración de Bram.

El exilio republicano se produjo en tres momentos. El primero fue la campaña del Norte (marzo-noviembre de 1937); el segundo la caída de Cataluña, enero-febrero de 1939, durante la cual pasaron a Francia alrededor de 400.000 personas (una cantidad tan importante que desbordó a las autoridades francesas que tuvieron que improvisar diversos campos de concentración, incluso en las playas, donde los reclusos padecieron unas duras condiciones de vida), aunque casi la mitad de ellas acabarían retornando a España; la tercera y última oleada se produjo al final de guerra, en los últimos días de marzo de 1939, cuando miles de republicanos se dirigieron a los puertos de Levante para conseguir un barco que los llevara al exilio, pero muy pocos lo consiguieron. Se calcula que en el mes de marzo de 1939 sólo pudieron abandonar España entre 7.000 y 7.500 personas, incluidos los marinos de la dotación de la Flota que huyó a Bizerta.

Entre los exiliados se encontraba una parte significativa de las élites intelectuales españolas que buscaron acomodo en otros países, especialmente en México, lo que supuso una enorme pérdida de capital humano para España. Así por ejemplo, "en febrero de 1942 el consulado general de México en Vichy censó a 13.400 españoles de formación superior que deseaban salir de la Francia ocupada; entre ellos 1.743 médicos, 1.224 abogados, 431 ingenieros y 163 profesores de los 430 que poseía España en 1936."

Relaciones internacionales

Las repercusiones políticas y emocionales de la guerra trascendieron de lo que es un conflicto nacional, ya que, por muchos otros países, la Guerra Civil española fue vista como parte de un conflicto internacional que se libraba entre la religión y el ateísmo, la revolución y el fascismo. Para la URSS, Alemania e Italia, España fue terreno de prueba de nuevos métodos de guerra aérea y de carros de combate. Para Gran Bretaña y Francia, el conflicto representó una nueva amenaza al equilibrio internacional que trataban dificultosamente de preservar, el cual se derrumbó en 1939 (pocos meses después del fin de la guerra española) con la Segunda Guerra Mundial. El pacto de

Alemania con la Unión Soviética supuso el fin del interés de ésta en mantener su presión revolucionaria en el sur de Europa.

En cuanto a la política exterior, la GCE supuso el aislamiento de España y la retirada de embajadores de casi todo el mundo. Sólo unos pocos países mantuvieron relaciones diplomáticas con España desde el final de la II Guerra Mundial hasta el inicio de la Guerra Fría. A partir de los años 50, las relaciones internacionales españolas, con el apoyo de EE.UU, pasan a ser casi normales, salvo con los países del Bloque Soviético.

Las "Regiones Devastadas"

Durante la Guerra Civil Española de 1936 a 1939, muchos pueblos y ciudades resultaron total o parcialmente destruidos. Una vez finalizada la guerra, se constituyó la Dirección General de Regiones Devastadas que asumió la función de reconstruirlos.

Entre muchas poblaciones devastadas, se encontraron las siguientes:

Asturias: La Foz, Oviedo, Pendones, Tarna, Villamanín.

Vizcaya: Guernica, Durango y en menor medida Barakaldo.

Cantabria: Las Rozas de Valdearroyo.

Castellón: Benafer, Xilxes.

Extremadura: Mérida.

Guadalajara: Gajanejos, Hita, Masegoso de Tajuña.

Guipúzcoa: Éibar.

Huesca: Banariés, Banastás, Huerrios, Igríes, Lascascas.

Madrid: Brunete, La Hiruela, Prádena del Rincón, Villanueva de la Cañada, Villanueva del Pardillo.

Teruel: Híjar.

Zaragoza: Belchite.

(http://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_Espa%C3%B1ola#Consecuencias)