



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

World Tour through Arts: proyecto integrado de contenidos a través de las artes plásticas mediante enfoque CLIL

Trabajo fin de grado presentado por: Anna Torner Parra
Titulación: Grado en maestro de Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Director/a: Yannelys Aparicio

Ciudad Barcelona
13 de marzo de 2015
Firmado por: Anna Torner Parra

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos

*Per a tu Ferran, que vas marxar però sempre hi és.
Tu, el meu germà postís.*

Resumen / Abstract

El objeto de este trabajo afronta el doble reto de considerar las estrategias y procedimientos metodológicos adecuados para elaborar una propuesta de aprendizaje basado en tareas desde un enfoque CLIL, mientras defiende la educación artística como disciplina que no sólo involucra el uso de procedimientos específicos, sino que también mejora el desarrollo de altas capacidades cognitivas. Después de proporcionar una visión general de los estudios de investigación existentes y sus planteamientos en relación a ambos aspectos -CLIL y educación artística- se concluye teniendo en cuenta los beneficios de la integración de contenidos de arte con las exigencias lingüísticas.

The aim of this paper focuses on the double challenge of considering suitable strategies and methodological procedures to elaborate a task-based learning proposal for the use of CLIL methodology. It also defends Arts Education as a discipline that involves not only use of specific procedures, but also enhances high cognitive skills development. After providing an overview of existing research studies and their approaches concerning both CLIL and art education, we conclude by considering the benefits of integrating art content with language demands.

Palabras clave / Keywords

CLIL/ Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas/ educación artística/ aprendizaje basado en tareas.

CLIL/ Content Language integrated learning/ arts education/ task-based learning.

Índice

1. Introducción	3
1.1. El origen.....	3
1.2. El reto	3
2. Objetivos	4
2.1. Objetivo general	4
2.2. Objetivos específicos	4
3. Metodología de investigación	4
3.1. Fases de la Investigación:	5
3.2. Corrientes de pensamiento investigadas:	6
4. Marco teórico	6
4.1. La enseñanza integrada de contenidos a través de la lengua inglesa	6
4.1.1. Qué es CLIL/AICLE/EMILE y qué no es, por propia definición.....	6
4.1.2. Las 4 C's de Coyle, como enfoque macro del proceso de programación	8
4.1.3. Las 3 A's de Coyle , como enfoque para la fase micro de las unidades	12
4.2. La otra C, la de Creatividad.....	16
4.2.1. Antecedentes y presente en la concepción de la educación artística y visual	16
4.2.2. A modo de reivindicación	19
5. Proyecto de intervención	21
5.1. Presentación	21
5.2. Objetivos	22
5.3. Contexto	23
5.4. Síntesis de la programación anual	24
5.5. Relación de unidades que configuran la programación anual	25
5.5.1. Unit 1	25
5.5.2. Unit 2	27
5.5.3. Unit 3	29
5.5.4. Unit 4	31
5.5.5. Unit 5	33
5.5.6. Unit 6	35
5.5.7. Unit 7	37
5.5.8. Unit 8	39
5.5.9. Unit 9	41
5.6. Metodología de intervención	43
5.7. Sistema de evaluación	44
5.8. Conclusiones.....	44
5.9. Limitaciones y prospectiva	45
6. Referencias bibliográficas y/o web.....	46
7. Anexos	48

1. Introducción

1.1. El origen

Este estudio surge de mi experiencia como docente en prácticas, en el centro *Institut Escola Costa i Llobera* de Barcelona, a lo largo de tres meses. Tres meses durante los cuales me ha sido posible observar la implementación de metodología CLIL/AICLE, en las áreas de Educación Física (en todos los cursos de la etapa) y Educación Artística y Visual (en el quinto curso del ciclo medio de primaria). Como resultado de esta observación, he podido constatar el desconocimiento del profesorado respecto a los elementos que intervienen en la ejecución de un programa de tales características. Me resulta ineludible, pues, evitar la tarea de devolver la confianza recibida y la gratitud que siento, mediante el estudio de la problemática. Esta investigación –ubicada dentro del paradigma de la investigación-acción- pretende acometer una propuesta de mejora en la metodología de aprendizaje integrado de contenidos a través de la lengua, a fin de que constituya un elemento de soporte y ayuda para el profesorado, a la par que un recurso para protocolizar su despliegue en cualquier materia y universalizar procesos docentes.

El contexto o ámbito de estudio de esta tarea es ciertamente reducido. No se pretende abarcar un estado de la cuestión acerca de la metodología CLIL/AICLE -evitando redundar en numerosas publicaciones al respecto-, como tampoco tendrá en cuenta un muestreo suficientemente amplio como para pretender ser universal o científicamente significativa. Su propósito no es otro que conceder unas mínimas orientaciones para facilitar la intervención del profesorado.

1.2. El reto

Sin embargo, a pesar de las orientaciones preliminares de mi investigación, ésta persigue un doble reto. En las recientes décadas, hemos podido observar como –fruto del actual contexto de globalización cultural y económica mundial- numerosas instituciones y organismos multilaterales a nivel europeo, enfatizaban la necesidad de focalizar un aprendizaje de calidad de las lenguas extranjeras desde el ámbito educativo. La metodología CLIL/ AICLE –mi primer reto- irrumpe en un contexto idóneo, bajo la justificación de un Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y la convivencia con otro enfoque: la enseñanza bilingüe.

Sin embargo, este proceso de revalorización institucional, jamás ha tenido lugar con relación a la enseñanza de las Artes y las disciplinas artísticas, relegadas a un segundo nivel desde tiempos remotos desde la perspectiva curricular. Sin ir más lejos, la última legislación vigente española, relega a la mera “libre configuración autonómica” el área de Educación Artística y Visual en la etapa de educación primaria. Esta investigación, por consiguiente, también se propone –uniéndose a ciertas voces críticas- reivindicar la importancia educativa de una disciplina que no solo aborda procedimientos, sino que integra toda una suerte de procesos que involucran el intelecto.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

El propósito principal de esta propuesta reside en elaborar un documento de referencia que sirva de orientación al profesorado acerca de la metodología adecuada y supuestos pedagógicos a tener en cuenta, en toda programación que pretenda vehicular el aprendizaje de contenidos a través de una segunda lengua (2L).

2.2. Objetivos específicos

En segundo término, sin restarle importancia, también se pretende:

- Reivindicar el papel de la educación artística y visual, como disciplina intelectual, que interviene en los procesos de negociación y construcción de significado.
- Familiarizar al profesorado con la correcta implementación de metodologías novedosas, que por ende, tendrán implicaciones directas en la estructuración del centro y de la programación curricular.
- Instalar en el colectivo docente la necesidad de reflexionar acerca de la propia práctica como garantía de mejora de la actividad docente.

3. Metodología de investigación

Tras la enunciación de los objetivos de esta investigación, en este capítulo se abordan aquellos aspectos metodológicos y de diseño, relativos a ésta. La perspectiva metodológica adoptada, intenta ser coherente con las limitaciones en la ejecución de la propuesta que constituye el cuerpo de este Trabajo fin de grado, dado su alcance y el periodo transcurrido en el centro de prácticas; insuficiente para su íntegra implementación, así como para una recolección de datos significativos desde los cuales extrapolar conclusiones generalizables. Como ya se ha enunciado, sin embargo, el propósito de ésta -lejos de pretender la universalidad- reside en conceder un mínimo marco de referencia que oriente la práctica docente en entornos CLIL, con la mejora como horizonte.

En este sentido, pues, nuestra propuesta de intervención se enmarca dentro del paradigma de la investigación-acción puesto que busca transformar la realidad educativa. En concreto, nos referimos a su modalidad participativa, puesto que se persigue incidir en ésta desde su íntima comprensión, estableciendo vínculos con ella y en colaboración con el resto de agentes. Por ello, el investigador no adopta el rol de experto externo, sino más bien de coinvestigador; que además de pretender el cambio, persigue la reflexión del contexto -en coherencia con nuestros objetivos específicos-.

La situación educativa que se problematiza, se origina tras un mes de estancia en el centro, cuando por medio de la observación de la implemetación del enfoque CLIL en el área de Educación Artística -al principio, intuitivamente- nos sobreviene una pregunta, tras conectar la realidad

observada con nuestros conocimientos previos: ¿se corresponde la acción docente con los supuestos que definen la docencia a través de esta metodología?

Ante esta situación se inicia un proceso de reflexión-acción, que se concreta en la toma de ciertas decisiones y la planificación de una serie de actuaciones, desarrolladas en diversas fases.

3.1. Fases de la Investigación:

- Fase 1, de pre-investigación, intuición y documentación: En esta primera fase y en base a la intuición de una problemática concreta -todavía incipiente- se recopila bibliografía y se recurre a recursos teóricos, para corroborar la fundamentación de nuestra intuición.
- Fase 2, de detección y primera evaluación: En esta fase con el propósito de contrastar la teoría con el contexto, recurrimos a un instrumento para orientar nuestra observación; con el objetivo de analizar la correcta ejecución del enfoque CLIL de acuerdo con sus presupósitos. En este punto, dudamos entre aplicar la *Effective CLIL Teaching Observation Tool*¹ o los *Immersion Teaching Strategies Observation Checklist* (Fortune, 2000). Finalmente, esta última herramienta nos parece más adecuada por su clara apuesta por la metodología docente como garantía de eficiencia, así como por la riqueza de sus ítems. En este punto, decidimos manifestar nuestras dudas a la profesora y buscar su complicidad. La respuesta es positiva y desarrollamos esta observación guiada a lo largo de un mes.
- Fase 3, de reflexión compartida y diseño de la intervención: En ésta, tras un mes de observación, compartimos el análisis de la acción docente. Así, evidenciamos que las estrategias y la metodología docente, basada supuestamente en enfoque CLIL, contrariamente no contempla la mayoría de ítems que presuponen su correcta ejecución. La docente se disculpa aduciendo desconocimiento de la metodología; así como sentimiento de soledad en el centro. Se minimizan los resultados para centrar la atención en una posible estrategia de mejora y aprendizaje colaborativo. Paralelamente, a lo largo de esta fase, en previsión a los resultados, se ha elaborado una posible propuesta de intervención adecuada al enfoque. Se la presentamos a la docente y le damos tiempo para valorar su viabilidad de ejecución, así como su predisposición personal.
- Fase 4, de reelaboración y construcción compartida: La cuarta fase de la investigación deviene la más laboriosa ya que -a pesar de la grata acogida de la propuesta-, además de reelaborar conjuntamente ciertos aspectos en base al conocimiento de las dinámicas del centro y del grupo diana, y de contrastar las aportaciones de diferentes autores respecto al tema de investigación, topamos con la desidia de las tutoras y su indiferencia ante el área de educación visual.

¹ Pauta de observación diseñada en 2007 por R. de Graaff, G.J Koopman, Y. Anikina y G. Westhoff, con el

•Fase 5, de reflexión sobre la acción y desarrollo de un piloto: La quinta fase supone la dedicación de un mes añadido al periodo de prácticas estipulado. Durante ésta, se permite que la coinvestigadora desarrolle la primera unidad de la propuesta de intervención, en contexto real. La docente intercambia el rol y evalúa la acción en base al protocolo de observación mencionado. Se calendarizan reuniones de trabajo conjuntas para evaluar el proceso y mejorarlo sobre la práctica. Como resultado, se valora la colaboración satisfactoriamente y el profesorado queda entusiasmado con el proyecto. Sin embargo, la urgencia de la programación y la carga lectiva, así como la brevedad de la incursión, no permiten evaluar debidamente el impacto de esta investigación-acción.

3.2. Corrientes de pensamiento investigadas:

Para la elaboración de esta investigación se han utilizado materiales de tres tipos:

- Libros editados, propios o procedentes del préstamo universitario.
- Monográficos y artículos de revistas .
- Artículos especializados y protocolos de observación en formato electrónico.

Las fuentes documentales especializadas –tanto en lengua española como inglesa- han guiado el proceso de investigación. La orientación de la bibliografía compilada responde a la justificación conceptual de la investigación.

Ésta se ha centrado en el estudio o seguimiento de los distintos postulados teóricos en cuanto a metodología CLIL y adquisición de una segunda lengua (SLA), así como en las diferentes corrientes de pensamiento de autores representativos en el campo de la Educación Artística, que han marcado profundamente el estado actual de la disciplina.

4. Marco teórico

4.1. La enseñanza integrada de contenidos a través de la lengua inglesa

4.1.1. Qué es CLIL/AICLE/EMILE y qué no es, por propia definición

Cuando nos referimos al término CLIL, aludimos al acrónimo en inglés de *Content and Language Integrated Learning*, término que a su vez se corresponde con AICLE en español: *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera*. En adelante, usaremos el término CLIL, dado su carácter internacional, a lo largo de esta investigación.

El recurso CLIL como metodología de enseñanza-aprendizaje a eclosiona fuertemente en Canadá durante la década de los 60, durante la implementación de un programa de inmersión bilingüe en la sección infantil de una escuela, tras considerar las familias -anglófonas- la necesidad de dotar de competencias en lengua francesa a sus hijos, en una región como el Québec. La exitosa experiencia de este programa -a pesar de no ser directamente transferible al contexto europeo, debido a las obvias y considerables diferencias contextuales- despertó interés entre los países europeos,

cristalizando en sendas investigaciones que tenían por objeto desarrollar metodologías para implementar una educación bilingüe.

Se trata de un enfoque pedagógico, que subyace en el deseo del Consejo de Europa, de promover la movilidad entre sus ciudadanos, dado el creciente contexto de globalización económica; y cuyos orígenes se remontan a 1994, cuando los profesores David Marsh (Universidad de Finlandia), Do Coyle (Universidad de Nottingham) y Fred Genesee (Universidad McGill en Canadá) sientan sus bases. El enfoque CLIL, que en palabras de Marsh (2002), refiere a “cualquier situación educativa en la que una lengua adicional se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua, donde lenguaje y contenido comparten un propósito articulado” (p. 6) y se definirá por el doble objetivo de promover el aprendizaje de contenidos en paralelo a la adquisición de la lengua.

Sin embargo, la enseñanza integrada de una materia a través de una lengua extranjera –a diferencia de otros enfoques (inmersión, bilingüismo, etc.)- tal y como apunta Kees de Bot (citado en Marsh 2002, p. 31), requiere un cambio metodológico y conceptual que es todavía una tarea pendiente en numerosas escuelas, donde la transición del puro bilingüismo al aprendizaje integrado no se ha dado propiamente. Para ello, será indispensable el trabajo coordinado entre docentes de idiomas y docentes de otras materias, en el desarrollo de didácticas específicas que promulguen una integración de ambos aspectos.

Marsh (2002) afirma que “la metodología es el sello distintivo de este enfoque educativo, en el que adquiere una relevancia y protagonismo decisivo” (p. 66). Así, pongamos por caso, mientras que en el aula de lengua las 4 habilidades (*reading, listening, speaking & writing*) son un fin en sí mismo, en el aula de contenido –de acuerdo con los presupuestos de Darn (2006)- éstas devienen un medio para vehicular la asignatura impartida. Se hace evidente, por tanto, que el docente CLIL deberá combinar múltiples estrategias para reforzar la comprensión y el aprendizaje. A propósito de este cambio metodológico necesario -a pesar de no existir una metodología única y propia para el diseño de este tipo de intervenciones- Mehisto, Marsh y Frigols (2008), enumeran ciertos principios metodológicos que a la vez que lo definen, podemos tomar como guía para introducir el entorno CLIL en el aula, mediante la adopción de presupuestos tales como:

Enfoque múltiple, fundamentado en la integración de áreas mediante enfoques globalizadores, que desarrollen competencias transversales; así como la reflexión acerca del propio aprendizaje.

Ambiente de aprendizaje rico, que potencie la discursividad, el uso de materiales auténticos y de centros de interés que aumenten el grado de auto-confianza del alumno.

Autenticidad, basada en las licencias cuanto a cambio de código o la conexión del aprendizaje con los intereses del estudiante y su entorno próximo.

Metodologías activas, donde el docente actúe como facilitador que favorece enfoques comunicativos, el trabajo cooperativo entre pares y la propia evaluación de los aprendizajes a través de la negociación de significado.

Scaffolding, partiendo de los intereses y conocimientos previos del alumnado, atendiendo los diferentes estilos de aprendizaje para cimentar un pensamiento creativo y crítico.

Cooperación, basada en conseguir involucrar al profesorado de lengua, con el profesorado de las materias curriculares y los padres, en relación a este enfoque.

A su vez, desde una perspectiva psicolingüística, Carmen Muñoz (2007), en cuanto a la adquisición de una segunda lengua refiere, puntualiza que “cabe considerar cuatro componentes esenciales: cantidad de exposición a *inputs* en la lengua destino, procesamiento del significado, procesamiento de la forma y producción de lenguaje (*output*)” (p. 18). Estos principios propios del ámbito del *Second Language Acquisition* (SLA, en adelante) devienen sumamente importantes en todo contexto CLIL, puesto que -como previene Navés (2010)- a pesar de que “la metodología CLIL presenta las condiciones necesarias para un buen aprendizaje lingüístico, ello no garantiza una instrucción necesariamente óptima” (p. 10).

Volveremos sobre estos presupuestos en el siguiente apartado de este estudio, pero no queríamos omitir estos repuntes lingüísticos en esta aproximación a una definición de entorno CLIL. Sin embargo, a pesar de esta insistencia en torno a la lengua y los supuestos acerca de su adquisición, debemos puntualizar aquello que, en ningún caso, debe tomarse por enfoque CLIL. De acuerdo con Coyle (2006), por propia definición, CLIL no es:

- (...)un método para favorecer las lenguas a expensas de asignaturas no lingüísticas;
- una amenaza para el profesorado especialista;
- un modo de enseñar aquello que los estudiantes ya saben pero usando un código distinto (...);
- un modo de enseñar aquello que los estudiantes necesitan saber intercambiando el lenguaje de instrucción;
- una tendencia o moda - lleva muchos años;
- el objetivo de hacer estudiantes ‘bilingües’ en el sentido tradicional;
- un método elitista exclusivo para los estudiantes más capaces;
- (...). (Coyle, 2006, p. 5)

4.1.2. Las 4 C's de Coyle, como enfoque macro del proceso de programación

A pesar del largo historial de éxitos y su creciente expansión en Europa así como en el resto del mundo, en cuanto a metodología CLIL refiere -cuyo potencial está altamente documentado- “existen todavía recursos metodológicos limitados que sirvan como guía práctica que capacite al profesorado para planificar y enseñar basándose en un foco múltiple, vital para la integración efectiva de lenguaje y contenido” (Meyer, 2010, p.12). Oliver Meyer (2010) hace notar que –todavía hoy- si pretendemos ofrecer una base teórica y metodológica sólida para la planificación de lecciones CLIL, deberemos recurrir al conocido paradigma de las 4 C's (Coyle, 1999, 2006). Si

atendemos a la especificidad de enfoque de la comunidad autónoma catalana, Lorenzo y Piquer (2013) reportan que a lo largo de la década de los noventa, las más significativas autoridades en materia CLIL han estado visitando Cataluña con el doble objetivo de asesorar y formar al profesorado, atraídos por la riqueza plurilingüe de la región. Hablamos necesariamente de expertos como Marsh, Hood o Do Coyle, cuyos presupuestos ha escogido como modelo el *Departament d'Ensenyament*, gracias a su estrecha relación con la Universidad de Aberdeen.

Coyle sugiere que es la conjunción de una serie de procesos imbricados, aquello que determina que una enseñanza responda a criterios CLIL. Esta conjunción supondría:

progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión de los contenidos; la participación del discente en el procesamiento cognitivo asociado y su pertinente interacción en el contexto comunicativo, el desarrollo de conocimientos y habilidades de lenguaje apropiado, así como la adquisición de una conciencia intercultural.

(Coyle, 2006, p. 9)

En síntesis, la asunción de esta perspectiva conllevaría necesariamente la interrelación entre contenido (atendiendo indistintamente su comprensión y construcción), comunicación (entendiendo el lenguaje como herramienta y a la vez, como competencia a alcanzar), el procesamiento integral del aprendizaje (ligado a la activación de procesos de cognición), y la cultura circundante (favoreciendo una dimensión intercultural que posibilite tomar conciencia de lo propio y lo ajeno). Todo ello respondería al instrumento diseñado por Coyle (1996) y conocido como “marco de las 4 C’s”. En definitiva y como consecuencia de este enfoque, planificar una lección CLIL requerirá un abordaje o planteamiento distinto.

A su vez, Oliver Meyer (2010) –consciente de la necesidad de dotar de herramientas y modelos a los docentes CLIL- desarrolla la Pirámide CLIL –basada en el “marco de las 4 C’s”- como herramienta de planificación integral. Esta Pirámide deviene una excelente representación visual de la forma en qué una planificación CLIL de calidad debería atender los cuatro principios elicitados por Coyle:

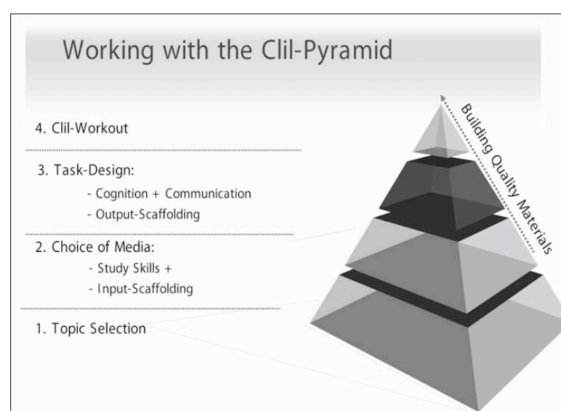


Figura 1. CLIL's Pyramid (Meyer, 2010, p. 24)

Meyer puntualiza, sin embargo, que difícilmente podremos aplicar todos estos principios en una sola sesión. Por tanto, deberemos tomar la Pirámide CLIL como “una secuencia sistemática y eficaz

para la planificación de unidades y materiales AICLE , que comienza con la selección de temas y termina con una revisión de los elementos de contenido y lenguaje clave” (Meyer, 2010, p. 23).

Asimismo y en paralelo -retomando los presupuestos de Muñoz (2007) mencionados en el anterior capítulo- desarrolla una serie de principios y estrategias basándose en la investigación CLIL reciente, los presupuestos de la SLA, o la psicología cognitiva. Así, Meyer compartirá con Mehisto et al (2008) presupuestos como la necesidad de generar ambientes de aprendizaje ricos y auténticos (basados tanto en la selección de los materiales como en las decisiones acerca de la forma de presentarlos), así como la necesidad de dar al alumnado el soporte necesario (*scaffolding*) que le ayude a inferir el significado del *input* recibido. Sin embargo, Meyer también considerará capitales estrategias –tomadas del SLA (*Second Language Acquisition*)- tales como el rol activo desempeñado por la interacción social y la propia producción de lenguaje (*output*), en un aprendizaje CLIL de calidad.

Llegados a este punto, se hace necesario justificar el origen de ciertos presupuestos que han situado el enfoque CLIL en un contexto prometedor justamente por la oportunidad que ofrece de utilizar una segunda lengua (2L/SL, en adelante) como herramienta, en lugar de entenderla como el verdadero objetivo de aprendizaje. De este modo, debemos mencionar la labor de autores como Krashen, Swain o Long -citados frecuentemente como punto de referencia- para comprender el rol decisivo del tratamiento del lenguaje en toda programación CLIL. De un lado, Krashen (1982, mencionado por Navés, 2010) sugeriría que la adquisición de una SL ocurre en situaciones naturales de comunicación donde, por fuerza, se hace necesaria la exposición en cantidad suficiente a un *input* comprensible. A grandes rasgos, para Krashen –en su “hipótesis del *input* comprensible”- la adquisición se da en un contexto de interacción, cuando las aportaciones comprensibles superan un poco el nivel del discente, de tal forma que éste se ve abocado a esforzarse para comprender y extrapolar el significado a través del contexto. Por otro lado, Swain (1985, mencionado por Navés, 2010) –viene a completar los presupuestos de Krashen- enfatizando el rol activo del discente en la producción de mensajes (*output*) a su vez. Estas implicaciones son cruciales en un entorno CLIL, puesto que sitúan al discente en un entorno donde no sólo la exposición y su procesamiento comprensible devienen capitales; puesto que su propia producción es tomada en cuenta mediante la oportunidad de interacción y obtención de un *feedback* o corrección, más centrado en el significado y la comprensión, que en la aplicación de normas gramaticales. Finalmente, mencionar a Long (1996, mencionado por Navés, 2010), quien sintetiza mediante su “hipótesis de la interacción” que es justamente la

negociación de significado, que desencadena ajustes de interacción con el hablante nativo o interlocutor más competente, aquello que facilita la adquisición porque conecta el input, las capacidades internas del alumno, en particular su atención selectiva, y el *output* desde una manera productiva. (Lang, 1996, p. 451)

Sin embargo, una vez establecidas ciertas puntualizaciones cuanto a los procesos cognitivos involucrados en la adquisición de una segunda lengua, no debemos aferrarnos a la dicotomía entre forma y contenido, dado que ambas funcionan perfectamente en la interacción, siendo imposible separarlas nítidamente (Van Lier, 1996, citado en Coyle, Hood y Marsh, 2010). A estas alturas, se hace evidente la imposibilidad de desarrollar en el alumnado conocimientos y habilidades sin proveerlos del lenguaje de acceso a éstos, de la misma manera que no podrán adquirir habilidades lingüísticas en un entorno falto de contenido. A tales efectos, Coyle et al (2010) proponen una mirada integral al proceso de aprendizaje desde entornos CLIL, usando el “marco de las 4 C’s” como guía. Bajo el doble supuesto del enfoque CLIL como garantía para dotar al alumnado de entornos de aprendizaje de calidad, a pesar la flexibilidad de su implementación dada la inexistencia de un enfoque metodológico unitario, Coyle et al (2010) delimitan 6 estadios específicos a tener en cuenta por el profesorado como herramienta para orientar la tarea de macroprogramación:

1. **Generar visión compartida.** Será decisiva la discusión entre profesionales acerca del significado y expectativas cuanto al desarrollo de la metodología, con el propósito de involucrarlos en una visión compartida del proceso, que permita “ver más allá de los problemas que nos asedian (...) inspirándonos y guiándonos en la acción” (Papert y Caperton, 1999, citado en Coyle et al, 2010, p.49).
2. **Adaptación al propio contexto.** En la construcción de esa visión compartida, deberá reflejarse la realidad del contexto escolar concreto. Se persigue adaptar principios CLIL genéricos para construir un modelo personalizado, a través de su apropiación.
3. **Planificación del bloque de contenidos.** Estadio que, a su vez, consta de 4 pasos de planificación fundados en el “marco de las 4 C’s”:
 - Considerar el contenido objeto de aprendizaje
 - Conectar contenido y cognición a través del análisis y selección de aquellas estrategias de razonamiento que favorezcan el desarrollo cognitivo.
 - Comunicación, caracterizada por la definición del lenguaje de aprendizaje y de uso indistintamente, a tenor del propósito de aprendizaje.
 - Desarrollo en paralelo de conciencia cultural y oportunidades, fundada en el desarrollo de la propia identidad en convivencia y de forma respetuosa con otras realidades ajenas, mediante oportunidades para conectar ambas conciencias sobre los supuestos de la interculturalidad.
4. **Preparar la unidad.** Quizá el estadio más laborioso dado que en él se persigue sintetizar todos los estadios previos a través de una esquematización que incluya materiales,

recursos, tareas y actividades; donde el diseño y selección de materiales –escasos todavía, con enfoque CLIL- deviene clave.

5. **Supervisión y evaluación de la acción.** La supervisión del desarrollo de la unidad así como la evaluación de procesos, incluyendo inevitablemente la tarea docente, dado que – de acuerdo con Schön (1987)- toda reflexión acerca de la intervención, focaliza problemas manifiestos en ésta, posibilitando tomar distancia y conciencia de ellos, para así hallarles soluciones óptimas. Esta problematización será lo que distinga una práctica arbitraria de una acción docente crítica y propia de una ciencia social.
6. **Evolucionar hacia comunidades de aprendizaje profesionales basadas en la investigación.** El colectivo docente en su progresión a la mejora continua, además de instalar en su ADN la práctica reflexiva, deberá habituarse a formar parte de redes de profesionales para establecer comparativas y compartir recursos; así como aceptar su propia condición de aprendiz a lo largo de la vida.

4.1.3. Las 3 A's de Coyle , como enfoque para la fase micro de las unidades

En el apartado anterior hemos podido establecer e identificar a partir de las ideas de Do Coyle y otros autores previos o bien influenciados por ésta, una secuencia lógica o pauta a tener en cuenta en todo proceso macro de planificación durante el basto proceso de la programación. A través del detalle de los estadios citados anteriormente, y de ciertas consideraciones pedagógicas, podemos esquematizar los procesos que orientan toda enseñanza CLIL.

A diferencia del modelo de “educación bancaria” entendida como “transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible” (Freire, 1992, p. 75), el enfoque CLIL precisa involucrar cognitivamente al alumnado, proveyendo a éste de estrategias de metacognición que le hagan consciente del propio aprendizaje. Para ello, identificar el contenido a tratar no será suficiente, puesto que todo enfoque CLIL exigirá un análisis en paralelo tanto del contenido como de los enfoques pedagógicos idóneos para la consecución de un aprendizaje significativo. Aprendizaje significativo que de acuerdo con ciertas premisas propias de las teorías constructivistas, vendrá caracterizado por favorecer el paidocentrismo, el recurso de metodologías activas –interactividad, cooperativismo, enfoque por tareas/proyectos, resolución de problemas, etc.- donde prevalece el respaldo docente (*scaffolding*) a través de la interacción. En este punto, el diseño detallado de las lecciones supondrá un gran reto. Así, en un contexto intermedio de microplanificación abordado desde el diseño de las lecciones –a pesar de la utilidad del “marco de las 4 C's” como organizador del proceso general- distintos expertos proponen herramientas útiles, que merced ser tomadas en consideración.

Dada la naturaleza del proyecto de intervención en el área de Educación Artística y Visual -abordado en los siguientes apartados de este Trabajo Fin de Grado- que combina el enfoque

comunicativo con una secuencia de “tareas posibilitadoras” orientadas a la consecución de un producto –en este caso, plástico- final, se hace necesario apuntar la utilidad de una herramienta diseñada por Estaire y Zanón (1990) quienes proponen un marco –en 6 pasos, basado en el enfoque por tareas- para la elaboración de unidades didácticas (Figura 2) atendiendo variables diversas como:

i) la necesidad o no de presentación formal de nuevos elementos lingüísticos para la realización de las tareas, factor determinado por el nivel de los aprendices; ii) los materiales: la utilización o no de libro de texto y la forma de hacer uso de materiales suplementarios específicos para el aprendizaje de la LE y de materiales auténticos aportados por el profesor y/o los aprendices; iii) los roles que desarrollan el profesor y los aprendices; iv) el grado de participación a adoptar por los aprendices en las decisiones a tomar en los seis pasos del marco, y v) la modalidad de trabajo en el aula entendida como un *continuum* con los extremos: A) todos los aprendices realizando las mismas tareas/unidades al mismo tiempo *vs.* B) diferentes grupos realizando diferentes tareas/unidades, seguramente, de elección propia. (Estaire et al, 1990, p. 66-67)

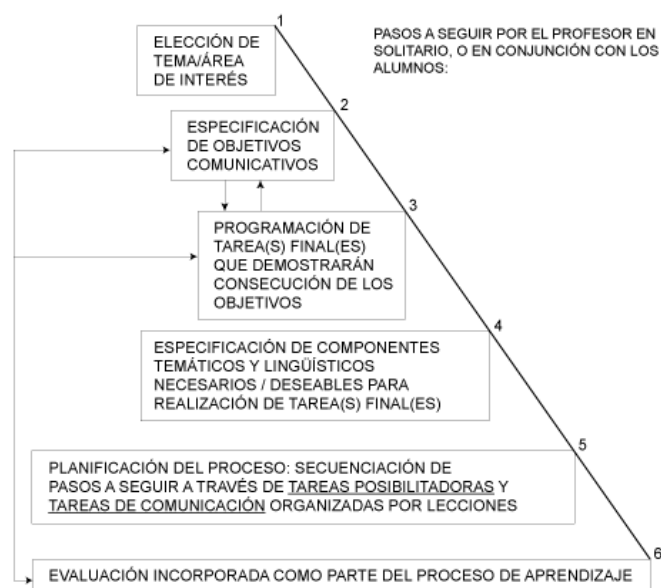


Figura 2. Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (Estaire et al, 1990, p.66)

El enfoque por tareas (*Tasked Based Learning*), surgido como fruto de los programas de inmersión, además de resultarnos una herramienta práctica en la labor de programación de las lecciones, se alinea perfectamente con la perspectiva CLIL, pues supone un antecedente de la idea de utilizar la lengua para aprender y aprender a utilizar la lengua (*use language to learn and learn to use language*) que es la base fundamental de nuestro planteamiento.

Justamente a este respecto, atendiendo al uso del lenguaje en el aprendizaje, Do Coyle (2005) propone la “herramienta de las 3 A’s” como guía para la planificación detallada de las lecciones. Sin embargo especifica Coyle (2005) “esta herramienta utiliza una aproximación más pragmática que lingüística cuanto al uso y desarrollo del lenguaje, ya que en lugar de fundarse en un modelo

gramatical progresivo, pone el foco en la progresión de su aprendizaje conceptual”. Así, la “herramienta de las 3 A’s” (Coyle, 2005) opera en 3 estadios:

1. **Analizar** el contenido para identificar la “lengua de aprendizaje”. El punto de partida residirá en el análisis del contenido de aprendizaje, para poder definir el lenguaje clave y las estructuras que los alumnos necesitarán para acceder al nuevo contenido y su comprensión. Es lo que Coyle (2005) denomina *language of learning* (ver figura 3).
2. **Añadir** al contenido la “lengua para el aprendizaje” (*language for learning*). En este estadio el foco estará puesto en el alumnado y en las estrategias usadas por el docente para respaldar su aprendizaje de tal manera que el primero pueda desarrollar las actividades programadas eficazmente. A menos que el alumnado sea capaz de comprender y usar el lenguaje que le posibilite aprender, el enfoque CLIL no será operativo.
3. **Aplicar** al contenido la lengua que surge a través del aprendizaje (*language through learning*). Este estadio se corresponde con la activación de procesos cognitivos superiores a través de las tareas propuestas. Refiere al hecho de aprender lengua a medida que el proceso de enseñanza/aprendizaje avanza, y en función de las demandas que éste presenta para afrontarlo.

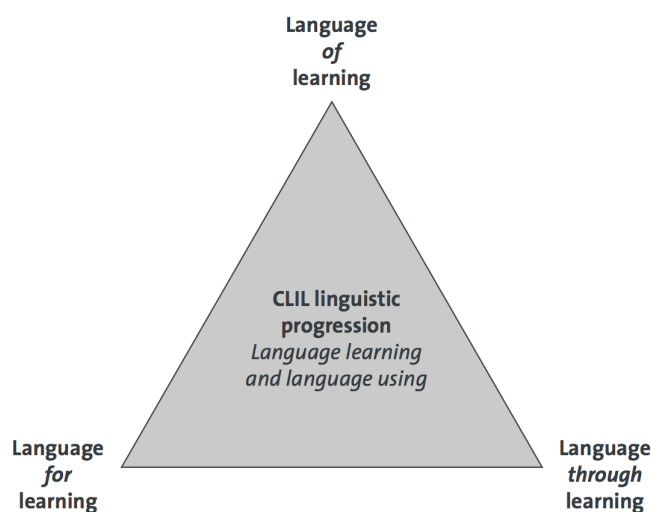


Figura 3. Tríptico del lenguaje (Coyle et al, 2010, p. 36)

Para planificar estratégicamente mediante enfoque CLIL, “los profesores necesitan hacer explícita la interrelación entre los objetivos de aprendizaje relativos al contenido y los relativos al lenguaje”(Coyle et al, 2010, p.36). Estas conexiones se representan a la perfección en el el Tríptico del Lenguaje, que provee de significado la tarea de analizar las necesidades lingüísticas en diferentes contextos CLIL. A este respecto, Coyle et al (2010), recomiendan también hacer uso de la Taxonomía de Bloom (1956) -y concretamente la versión revisada por Anderson y Krathwohl (2001)- como herramienta que permite conectar los procesos cognitivos con la construcción de

significado. Ello deviene esencial, no únicamente para asegurar que los alumnos pueden desarrollar estos procesos; también resulta crucial que dispongan del lenguaje requerido para ello. El aprendizaje del alumnado puede ser organizado según una jerarquía de niveles cognoscitivos desde lo mas simple hasta lo mas complejo y la taxonomía de Bloom “es un buen ejemplo porque es un sistema de clasificación que provee de un marco conceptual para la discusión, el análisis o la recuperación de información” (Coyle et al, 2010, p. 30). Asimismo, el modelo propuesto por Anderson et al (2001) es más complejo puesto que clasifica diferentes tipos de pensamiento con distintos niveles de construcción de significado. Así, la “taxonomía original define cuidadosamente las seis categorías de la dimensión cognitiva. Estas son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación” (Anderson et al, 2001, p. 212). Por el contrario, la revisión de estos autores en la versión reciente (ver Figura 4), presenta algunas diferencias. Sus categorías, además de corresponderse a una categoría gramatical distinta –dejan de ser sustantivos para devenir verbos, que se corresponden con acciones-; sitúan en el punto más elevado de su jerarquía de pensamiento la acción de “crear”. La relación de todas ellas sería: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Esta versión más orientada a las acciones y procesos parece más adecuada, puesto que permite explicitar mejor las tareas que van a propiciar el aprendizaje estructurando progresivamente la lección; y ello deviene sumamente importante en todo entorno CLIL. La imagen inferior permite observar la utilidad de esta herramienta para planificar las tareas que deben estructurar la lección.

Revised Taxonomy of Educational Objectives*

Cognitive Process Dimension							
Knowledge Dimension	<i>This revised Bloom's Taxonomy will assist you as you work to improve instruction to ensure that</i> • standards, lessons, and assessments are aligned. • lessons are cognitively rich. • instructional opportunities are not missed.	1. Remember: retrieving relevant knowledge from long term memory 1. Recognizing 2. Recalling	2. Understand: determining the meaning of instructional messages 1. Interpreting 2. Exemplifying 3. Classifying 4. Summarizing 5. Inferring 6. Comparing 7. Explaining	3. Apply: carrying out or using a procedure in a given situation 1. Executing 2. Implementing	4. Analyze: Breaking material into its constituent parts and detecting how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose 1. Differentiating 2. Organizing 3. Attributing	5. Evaluate: making judgments based on criteria and standards 1. Checking 2. Critiquing	6. Create: putting elements together to form a novel, coherent whole or make an original product. 1. Generating 2. Planning 3. Producing
	A. Factual Knowledge: basic elements that students must know to be acquainted with a discipline or solve a problem in it. a. Knowledge of terminology b. Knowledge of specific details and elements						
	B. Conceptual knowledge: the inter-relationships among the basic elements within a larger structure that enable them to function together a. Knowledge of classification b. Knowledge of principles and generalizations c. Knowledge of theories, models and structures						
	C. Procedural knowledge: how to do something: methods of inquiry, and criteria for using skills, algorithms, techniques and methods a. Knowledge of subject specific skills and algorithms b. Knowledge of techniques and methods c. Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures						
	D. Metacognitive knowledge: knowledge of cognition in general as well as awareness of one's own cognition a. Strategic knowledge b. Cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge c. Self-knowledge						

Figura 4. Revisión de la taxonomía de aprendizaje adaptada por Krathwohl (2002, p. 252-253)

En este punto, cerramos el capítulo conceptual relativo a la metodología CLIL, tras abordar su definición, aquellas consideraciones pedagógicas respaldadas por la literatura que deben atenderse para su adecuada implementación; así como ciertas orientaciones metodológicas y pautas relativas

a su programación tanto en un contexto amplio –el de la programación- como cuanto a la planificación de las lecciones. En el siguiente capítulo abordaremos conceptualmente el área de la educación artística, como contexto donde situar concretamente nuestro proyecto de intervención aplicando todo aquello expuesto hasta este punto.

4.2. La otra C, la de Creatividad

4.2.1. Antecedentes y presente en la concepción de la educación artística y visual

Hasta ahora, se ha intentado abordar la definición del enfoque CLIL, así como establecer una suerte de secuenciación de procesos que orienten la práctica docente en entornos CLIL y puedan ser usados como pauta o guía tanto durante la planificación de una programación como cuanto a su concreción en la estructuración de las lecciones. Sin embargo -de acuerdo con el doble propósito inicial de esta propuesta de intervención que constituye el cuerpo de este TFG- a lo largo de este apartado, se procederá a contextualizar brevemente aquellos antecedentes pedagógicos considerados mayormente relevantes en la concepción actual de la educación artística y visual, dentro del currículo de la etapa de educación primaria. Finalmente, se procederá a justificar la conexión de estos contenidos artísticos con la metodología de enseñanza-aprendizaje mediante enfoque CLIL, como nuevo argumento –entre los ya existentes- para revalorizar la influencia de las disciplinas artísticas en ciertos procesos cognitivos; además de reivindicar su creciente menosprecio en la legislación educativa reciente (LOMCE²), cuya aplicación deviene obligatoria, a pesar de las reticencias de las instancias educativas de la comunidad catalana, en concreto.

No es el propósito del presente capítulo el de hacer una revisión exhaustiva de la evolución histórica, a nivel curricular, en la concepción de la educación artística y visual. Por contra, se tratará de esquematizar algunas de sus etapas más significativas para comprender su estatus actual, así como algunos de los exponentes pedagógicos que han devenido clave en su desarrollo. El paso de la concepción de la disciplina artística como una materia que abarca básicamente el dibujo –de acuerdo con el enfoque pragmático y utilitarista moderno, orientado a obtener obreros cualificados-, o de una visión de ésta meramente productiva y ligada a la realización de cosas con las manos (Acaso, 2009), a otra, con una entidad propia, singular y más compleja, responde a la reflexión y aportaciones de autores como Pestalozzi, Dewey, Steiner y otros tantos, a pesar de no recogerlas en este esbozo. Tras esta aclaración, podemos proseguir la revisión de sus antecedentes.

En primer lugar, sin embargo, es fundamental tomar como punto de partida la reflexión en torno a toda propuesta curricular, puesto que “las decisiones acerca de lo que se enseña y aprende en

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa publicada en el Boletín Oficial del Estado el 9 de Diciembre de 2013.

educación, son ideológicas y responden a intereses políticos de una determinada época o colectivo” (Martín Viadel, 2003, p.190) La educación, pues, no es inocua, contiene elevadas dosis de carga política canalizada a través de leyes. Una vez aceptado esto, podemos comprender –y sin embargo, no compartir- tanto la diferencia de enfoque, como las oscilaciones cuanto a presencia y carga lectiva, de la educación artística en los sistemas educativos según el contexto histórico.

En el caso concreto del sistema educativo español, explicar con exhaustividad qué ocurre entre la ley Moyano (1857) y la actual reforma de la LOMCE (2013), es una tarea ingente, que en cualquier caso, tampoco es nuestro propósito. Bastará con decir que mientras la primera supone un punto de inflexión –puesto que además de regular la formación docente, incluye la formación artística en el marco curricular-, la segunda supone un retroceso, puesto que la relega a un cierto carácter opcional, obviando que por su talante globalizador contribuye al desarrollo de las competencias básicas “desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado” (RD 1513/2006, p.43070). A lo largo de las épocas, son innumerables las teorías y autores que han motivado las distintas orientaciones de esta materia. En este capítulo, se hará mención de algunos de los exponentes más representativos en el camino para lograr la emancipación.

Así, de acuerdo con Marín Viadel (2003), si atendemos la vertiente del desarrollo del individuo, deberemos mencionar a *Piaget* y a *Lowenfeld*, cuyas teorías ligan el aprendizaje al desarrollo cognitivo y a la adquisición del conocimiento desde una perspectiva constructivista. Ambos –ya sea a través de la propuesta de etapas de desarrollo cognitivo, en el caso del primer autor, como a través de los estadios de desarrollo del dibujo infantil, en el caso del último- además de incidir en el cambio de enfoque de las actividades artísticas escolares, las dignifican dotándolas de un carácter cognitivo. Sin abandonar el interés por el desarrollo cognitivo del individuo, *Vigotsky* complementa a ambos autores apelando al papel de la cultura en la construcción de significados; y por ende, en el desarrollo evolutivo del individuo. Finalmente, atendiendo a una vertiente curricular, mencionaremos a *Eisner*, como figura representativa de la reivindicación de un lugar propio para las artes dentro del currículo, enfatizando lo paradójico y determinante de una acepción que denomina como “currículo nulo”, aquello “ausente del programa escolar, lo que los estudiantes nunca tienen oportunidad de aprender” (Eisner, 2004, p.197).

A propósito de Eisner, es justamente este autor, quien distingue -mediante una particular retrospectiva- en 2004 en *El arte y la creación de la mente* (p. 45-64), toda una suerte de enfoques o marcos de referencia con los que se corresponden los objetivos y contenidos que hoy día articulan y guían la enseñanza de las artes:

- **Enseñanza del arte basada en disciplinas** o EABD (en adelante). Este enfoque, propuesto inicialmente por *Bruner*, constituye el modelo dominante en EEEE desde los

años noventa. Se trata de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje basado en un cuerpo de 4 disciplinas³ cuyos objetivos son la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte. El EABD será el primer diseño curricular dentro de este campo, generado además desde un contexto institucional como es el Centro Getty para la Educación Artística. El propio *Eisner*, es uno de sus teóricos.

- **Cultura Visual.** Esta concepción, enmarcada dentro de la pedagogía crítica, defiende el uso de las artes como herramienta para decodificar las ideas y valores que subyacen en la cultura popular. Cuenta con Chalmers como uno de sus exponentes, para quien el arte se aproximaría a la etnografía por su potencialidad como medio para comprender y mejorar la cultura circundante.
- **Resolución creativa de problemas.** Enfoque encarnado por la Escuela de diseño Bauhaus alemana, antes del nazismo. Integrada por Kandinsky o Gropius y otros tantos diseñadores y arquitectos notables, desde ésta se animaba al alumnado a resolver por la vía creativa problemas técnicos, aunando criterios estéticos y de eficiencia.
- **Autoexpresión creativa.** Liderada por Lowenfeld y Herbert Read, supone la reacción natural a la Segunda Guerra Mundial. Este enfoque defiende la actividad artística no como fin en si mismo, sino como medio para liberar los sentimientos, con finalidad terapéutica, además de educativa. Por encima de todo conocimiento o destreza técnica, aquello que primará será la propia expresión y desarrollo de la creatividad.
- **La educación artística como preparación para el mundo laboral.** Se corresponde con un enfoque pragmatista y utilitario de las artes, que concibe que éstas, contribuyen al desarrollo de una serie de atributos y competencias en el alumnado (iniciativa, destreza, creatividad, planificación o cooperación), deseables en el mundo profesional.
- **Las artes y el desarrollo cognitivo.** Enfoque vinculado a la Gestalt y con *Arnheim*, como exponente indiscutible. Para éste, ver será también conocer dada la estrecha relación entre ambos actos. Por consiguiente, las artes visuales, al desarrollar la percepción visual; devienen la clave para el pensamiento.
- **Artes integradas.** Desde esta perspectiva se concibe el currículo artístico como un elemento a integrar en el de las otras materias, ya sea para conceder otros medios de enfoque a ciertos contenidos o para ver relaciones, diferencias y similitudes entre éstos.

³ Estas son: creación, crítica, historia del arte y estética

En este punto, damos por terminado este apartado de contextualización teórica de aquellas tendencias que han contribuido a generar opciones curriculares en materia de educación artística, conscientes de las omisiones realizadas en esta empresa. En el siguiente apartado, se abordan algunas de éstas –pedagogías críticas, VTS, currículum multicultural y postmoderno- puesto que contribuyen a emancipar dicha disciplina de acuerdo con los retos actuales; a la vez que –en paralelo- constituyen el contrapunto y el contexto idóneo para desarrollar el proyecto de intervención mediante enfoque CLIL que constituye nuestra propuesta.

4.2.2. A modo de reivindicación

En el apartado anterior pudimos observar como las distintas opciones curriculares que ha tomado la Educación Artística (EA, en adelante), van parejas a la evolución de sus enfoques o marcos teóricos. De esta manera, la actual concepción de la EA –según Marín Viadel (2003) tiene como primeros referentes a *Lowenfeld* o *Read*, que posibilitan el progreso de una concepción de enseñanza técnica a otra fundamentada en la expresión personal. La Autoexpresión Creativa, a su vez, es posteriormente complementada, de un lado, por *Arnheim* y el influjo del creciente lenguaje visual en los medios o el cine, donde la percepción se integra dentro del proceso cognitivo; y definitivamente renovada por *Eisner* y el enfoque de la EABD. Éste último, todavía vigente, configuraría un currículo donde la comprensión va más allá de la percepción; puesto que la creatividad deviene la piedra de toque necesaria para dar salida a respuestas innovadoras, fundamentadas en el conocimiento profundo de la disciplina.

Sin embargo, en este punto, y de acuerdo con una contextualización presente del ámbito; María Acaso (2009) induce una necesaria revisión del actual enfoque de la EA, para dar salida a los nuevos retos que plantea el contexto actual de hiperdesarrollo visual. Así, Acaso (2009) define los actuales retos de la disciplina, desde dos perspectivas:

- **Retos visuales:** (1) Enseñar la diferencia entre realidad y representación, para que el receptor pueda construir el mensaje y así “darle poder al espectador, desterrando el mito de que es el emisor el creador del mensaje” (Acaso, 2009, p. 115). (2) Incorporar los procesos de análisis como procesos base, dotando al alumnado de pautas para la observación, ya que para ello, es imprescindible pensar. (3) Entender los procesos de análisis y producción visual como procesos ligados a la construcción de conocimiento, dotados de fases de ejecución donde aparte de la destreza manual, la organización cognitiva deviene fundamental. (4) Reconocer que la EA se da en todos los contextos de desarrollo del lenguaje visual, incluyendo las instituciones de educación formal, pero también los no formales e informales.
- **Retos educativos:** (1) Cambiar la nomenclatura del área, para revalorizarla mediante una designación que refleje los actuales retos. (2) Renovar la formación del profesorado, como

garantía de calidad. **(3)** Desarrollar metodologías nuevas, para contrarrestar la ineficacia de las actuales.

De acuerdo con éstos, Acaso (2004, p.101-170) propone ciertos enfoques que a la par que los afronta; nos parecen muy adecuados como marcos desde donde abordar el presente proyecto de intervención, por razones que detallaremos más adelante. Estos enfoques comprenderían:

- **El currículo multicultural.** Aparece a principios de los noventa, bajo la necesidad de conectar el diseño curricular con la comunidad concreta donde se da el proceso educativo, atendiendo su heterogeneidad y su diversidad. Esto enlaza con el enfoque siguiente, puesto que su objetivo es formar a pensadores críticos.
- **La EA postmoderna.** Como reacción a la incredulidad de las narrativas modernas, surge de la mano de *Giroux* y otros, con el objetivo de que los estudiantes puedan deconstruir los mundos visuales posmodernos circundantes desarrollando un pensamiento propio. Propugna el uso mestizo de los productos visuales actuales frente a la concepción clásica de “obra de arte”, e intenta revertir las lógicas del poder a través de la revisión del concepto de belleza y la exposición de sus mensajes ocultos inherentes.
- **La EA crítica.** Sus bases se encuentran en la pedagogía crítica nacida de la Escuela de Frankfurt, fundamentada bajo la idea de que la justicia social es posible mediante la emancipación ideológica de la cultura dominante –a través de la educación- y el reparto de poder de los grupos relegados desde siempre. La EA crítica, de la mano de *McLaren*, parte de que toda educación es política, para revisar la memoria visual nociva y emanciparla a través de la sospecha visibilizando el currículo oculto y desarrollando en el alumnado una conciencia crítica.
- **La EA para la Cultura Visual.** Constituye el enfoque pedagógico más reciente a nivel internacional, liderado por *Freedman*, *Duncum* y *Tavin*. Parte del supuesto que tanto interpretar como crear productos del arte visual, es impracticable sin un proceso guiado. Dado el contexto actual, pues, proclaman la necesidad de incorporar curricularmente estos contenidos de forma habitual, puesto que es responsabilidad de la EA ayudar a discernir los límites entre educación, cultura y entretenimiento, dada su influencia en la construcción de conocimiento. Para ello, es necesario abordar los estereotipos de la cultura visual, ya que la lectura crítica de imágenes no se da sin ello y debemos evitar fomentar apropiaciones de significado contrarias a una educación democrática.

Así pues, las cuestiones abordadas por los enfoques educativos anteriores, necesariamente conllevan una profunda reflexión respecto a la orientación y metodología que la EA debe adoptar en la época en que se encuentra inscrito nuestro alumnado. Ello se debe traducir en toda una

suerte de decisiones curriculares que pasan por abordar la cotidianidad del alumnado –expuesto habitualmente a la cultura visual de masas-, pero también por:

- abordar la diversidad cultural circundante,
- fomentar la alfabetización visual mediante la desconstrucción de significados implícitos en la semiótica de las imágenes, a través de su lectura crítica,
- abordar mediante la apreciación las paradojas, las asimetrías, los conflictos y los estereotipos sociales que se esconden en todo mensaje visual, para que el alumnado pueda negociar el significado de los estímulos que recibe, de forma crítica.
- producir productos y mensajes visuales eficientes y críticos a través de la creación personal, para construir conocimiento consciente y socialmente comprometido.

En definitiva, se trata de abordar desde la EA el actual arte visual, que no es sino un tipo de lenguaje. Es precisamente en este punto cuando llegamos al *quid* de nuestra propuesta, dado que es por ello que la sinergia entre la EA y el enfoque metodológico CLIL nos parece tan natural.

A lo largo de esta investigación y su revisión bibliográfica, hemos justificado las condiciones óptimas que permiten un entorno CLIL de calidad. Éste, a su vez precisa de:

- contextos ricos y auténticos de aprendizaje,
- un enfoque que explicita tanto los objetivos cognitivos como los lingüísticos a alcanzar,
- una orientación metodológica específica, que deviene clave, donde el docente aporte el soporte y guía necesarios (*scaffolding*) para la consecución de un aprendizaje significativo,
- una cantidad suficiente de exposición a *inputs* de entrada, ligada necesariamente tanto a la negociación de su significado como a la propia producción de mensajes.

Tras la lectura profusa de literatura y documentación variada de ambos ámbitos, desde nuestra postura se ha tratado de evidenciar estas similitudes y paralelismos. Por ello, nos parece adecuado vincular el enfoque metodológico CLIL con el área de contenidos propia de la EA. La propuesta de intervención que se propone en los capítulos consecutivos de esta investigación, reivindica otra C - la quinta- para el “marco de las 4 C’s” de Coyle. La C de Creatividad.

5. Proyecto de intervención

5.1. Presentación

La presente investigación, que comprende la modalidad de proyecto de intervención, es precisamente abordada en este capítulo, queriendo dar respuesta a la problemática detectada en el centro. Para ello, la programación didáctica propuesta, dirigida a alumnos del quinto curso de tercer ciclo de primaria, se ubica concretamente en el área de Educación Artística y Visual, que de

acuerdo con el Plan Experimental de Lengua Extranjera (PELE, en adelante)⁴ de la escuela, se desarrolla a través de la lengua inglesa, a través de un enfoque CLIL de ésta. Sin embargo, como ya apuntamos en el apartado 3, a pesar de aquello expresado en el PELE, el centro no está ejecutando propiamente la metodología de acuerdo a los presupuestos que le corresponden, confundiendo esta metodología con la inmersión y el bilingüismo. Por ello, el principal interés de este proyecto reside en su diseño, que atiende los requerimientos conceptuales y metodológicos que caracterizan una correcta ejecución de un enfoque CLIL (aprendizaje integrado de contenidos a través de la lengua), atendiendo a la conceptualización explicitada anteriormente.

Este proyecto anual de intervención, compuesto por nueve unidades didácticas, lleva por título: *World Tour through Arts*. Comprende una propuesta con un alto componente transversal, tratando de integrar múltiples contenidos conectados de áreas distintas, agrupados bajo un centro de interés común, consistente en viajar a distintas partes del mundo -a través de sus más diversas manifestaciones artísticas-, aprovechando el sustrato cultural inherente a las mas variopintas regiones del planeta; así como el conocimiento físico de éste- como pretexto para vehicular los contenidos del área de Educación Artística a través de una segunda lengua.

Su elaboración ha tratado de guardar coherencia con los presupuestos de Coyle et al (2010) –entre otros- cuanto a metodología CLIL, así como a la estructura metodológica del aprendizaje basado en tareas.

5.2. Objetivos

Como condición previa a la exposición de los objetivos –detallados en cada unidad-, el enfoque CLIL precisa de ciertas aclaraciones. De acuerdo con la investigación referente a esta metodología, para autores como Coyle et al (2010) aquel elemento diferencial entre el enfoque CLIL y cualquier otro (bilingüismo, inmersión, etc.) reside justamente en la integración de ambos aspectos -lenguaje y contenido- a un mismo nivel, focalizados doblemente. Se entenderá, pues, que ambas tipologías de aprendizaje sean explicitadas en la unidad desde una jerarquía horizontal cuanto a importancia; dado que la consecución de unos, está estrechamente ligado con otros. En un enfoque de estas características, debe uno cerciorarse de introducir el lenguaje apropiadamente, para garantizar la comprensión; pero también para posibilitar un buen andamiaje de un aprendizaje donde la lengua tiene mucho peso.

Por otro lado, la programación anual del proyecto de intervención -en todas sus lecciones- toma en cuenta el enfoque metodológico explicitado por “marco de las 4 C’s” propugnado por Do Coyle, en el diseño de las unidades. Así, en coherencia con la conceptualización del enfoque CLIL, en la

⁴ IE Costa i Llobera (s.f) *PELE, Proyecto experimental de lenguas extranjeras*

definición de objetivos son contempladas estas 4 variables: contenido, cognición, cultura y comunicación.

5.3. Contexto

Como se ha expuesto previamente, el objeto de esta propuesta de intervención se enmarca en el área de Educación Artística. Concretamente, se refiere a los contenidos relativos al quinto curso del ciclo superior de la etapa de primaria; que en el centro público *Institut Escola Costa i Llobera*, comprende dos líneas. Así, pues, los destinatarios de éste, serán ambos grupos, compuestos por 27 alumnos cada uno.

A nivel curricular, basándose en la legislación vigente, La LOE (en su articulado 17 referido a la educación primaria) establece los Objetivos Generales -en términos de capacidades- de cada una de las etapas, y los Objetivos Generales de etapa que se repiten en el Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre que estipula las enseñanzas mínimas de la educación primaria. Por otro lado, dado que la escuela se encuentra en la comunidad de Cataluña -y de acuerdo con lo fijado a través del Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la *Generalitat de Catalunya* en materia de enseñanza- también deberemos tomar en cuenta:

- el *Decret 142/2007*, de 26 de junio, por el cual la *Generalitat* establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria;
- así como la *Ordre EDU/221/2007*, de 29 de junio por la cual se establecen los principios generales que se tienen que tener en cuenta para la aplicación del artículo 4.4 del Decreto 142/2007 en materia lingüística.
- *Ordre EDU/296/2008*, de 13 de junio, por la cual se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación primaria.

Finalmente, en un segundo nivel de concreción, tal y como dice la LOE:

El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro... Dicho proyecto deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro (Ley Orgánica 2/2006, Art.121)

Por tanto, deberemos tomar en cuenta su contextualización en relación al PEC del centro y a los objetivos concretos de etapa.

5.4. Síntesis de la programación anual

Nº sesiones	Trimestre	Mes	Unidad	Contenido principal	Inspirado en...	Actividad principal	Conectado con... (transversalidad)
5	Primer trimestre	09/10	Unit 1. Landscapes or How to design a world tour through Arts	David Hockney Teoría del color y sus mezclas. Dibujo a escala.	Paisajismo no figurativo. Teoría del color.	Mural de un paisaje al estilo de Hockney, en grupo.	Conocimiento del medio natural, competencia digital
3		10/11	Unit 2. Spending "Day of deads" in Mexico	Muerte y ritos de paso. Modelado y máscaras	Ritos de muerte en el mundo.	Modelado de una máscara mexicana.	Conocimiento del medio social
4		11	Unit 3. Japan: Sea and traditions	El mar y los peces. Técnica del Gyotaku.	<i>Ukiyo-e</i> Tradiciones ancestrales japonesas	Creación de un catálogo estampado de peces	Conocimiento del medio natural y social.
3	Segundo trimestre	12	Unit 4. Weather conditions by V. Van Gogh	Climatología mundial y su manifestación pictórica. Van Gogh.	Expresionismo Fragmentos epistolares de V. Van Gogh	Solución plástica de problemas	Conocimiento del medio natural y social.
4		1/2	Unit 5. Geodesic Domes and bioconstruction	Formas geométricas aplicadas a la bioconstrucción	Buckminster Fuller. Arquitectura sostenible	Construir una estructura para el huerto	Conocimiento del medio natural y social.
4		2/3	Unit 6. Eco-design	Arte Povera Reciclaje de materiales, construcción	Eco-diseñadores	Crear un monedero con material reciclado	Conocimiento del medio natural y social.
4	Tercer trimestre	4	Unit 7. Adds are mads	Publicidad <i>Vintage</i> . Perspectiva de género en los medios.	Cartelismo y comunicación alternativa	Crear campaña publicitaria crítica	Conocimiento del medio social, competencia digital
3		5	Visual poetry	Fotografía artística	Vanguardia: Dadaísmo	Artefacto mediante técnica mixta	Conocimiento del medio social.
4		5/6	Home sweet home: Barcelona Skyline	Técnica de los Stencils. Perspectiva y línea.	Street Art	Crear un <i>stencil</i> con el Skyline de la ciudad	Conocimiento del medio social.

5.5. Relación de unidades que configuran la programación anual

5.5.1. Unit 1

INTRO	Unit 1. Landscapes or How to design a world tour through Arts				MONTH	9/10	
La primera unidad del curso abarcará medio mes de septiembre y dos semanas de octubre tendrá por objeto contextualizar el alcance del proyecto global anual del área de Educación Visual y Plástica, consistente en viajar a distintas partes del mundo a través de las obras de algunos de los artistas más relevantes. A lo largo de esta unidad: <ul style="list-style-type: none">conoceremos bellos paisajes del Reino Unido de la mano de la obra de David Hockney, profundizando en la técnica de la perspectiva espacialexperimentaremos la técnica de la mezcla de colores (primarios, secundarios y terciarios) como recurso para representar distintas atmósferas y estados de ánimo.Descubriremos el potencial de recursos como Pinterest (para la exploración gráfica de obras artísticas) o Google Earth para visitar regiones del planeta. La principal tarea de esta unidad residirá en seleccionar por grupos una fotografía aérea de un paisaje del planeta y reproducirla según el estilo de Hockney. El total de creaciones (8 grupos), constituirán el <i>World Tour through Arts</i> , de modo que la programación del proyecto de curso, atenderá los intereses del alumnado.							
MAIN CONTENTS							
Linguistic competence	⊙	Mathematical literacy	⊙	Scientific literacy	⊙	Digital competence	⊙
Social & civic competence	⊙	Artistic & cultural competence	⊙	Learning to learn competence	⊙	Autonomy & entrepreneurship	⊙
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH				LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END			
CONTENT	1. Conocer la obra de David Hockney como exponente del paisajismo. 2. Observar paisajes y captar sus rasgos principales empleando herramientas digitales (color, forma, línea, textura) 5. Representar paisajes utilizando técnicas, recursos y materiales del lenguaje plástico.			Entienden como los artistas usan la belleza de la naturaleza en un trabajo artístico. 2. Emplean adecuadamente el uso de la línea para mostrar movimiento en un paisaje. 3.Distinguen y saben mezclar los colores (primarios/secundarios/terciarios y fríos/cálidos).			
	3. Entender el concepto de vista panorámica a partir de la observación y la representación de paisajes. 4. Comprender y aplicar en sus representaciones gráficas los conceptos de punto de vista y encuadre.			4. Saben manejar herramientas y recursos tecnológicos para buscar información y fotografías aéreas de zonas del planeta. 5. Integran elementos del arte (color, forma,etc) para reproducir a escala una fotografía aérea de acuerdo con la técnica de Hockney.			
	6. Desarrollar proyectos artísticos de forma cooperativa y participando eficazmente en una tarea común.			6. Pueden discutir acerca de las obras y planificar colaborativamente la ejecución de una actividad o proyecto plástico colectivo.			
COMMUNICA TION	Language of learning Landscape: background, foreground and horizon line. Viewpoint, bird's eye view...			Language for learning Elements for discussing about and artwork: What is the subject matter of this painting?What		Language through learning Oral strategies and use of feedback during the cooperatives work.	

	Relief: Earth, planet, countries, highway, hills, mountains, paths, cultivated fields, furrows, forest... Colours: Warm and Cool colours, colour patches... Art Techniques: Line and Movement, Figurativism, sketch, brushstrokes, crayons, water-colour paint, tempera, outline, composition...	do you think this painting is about? How do the lines move across the sky? What motions do you see and feel? What lines help you see the motion in this painting? Describe the direction of the line throughout the painting	Dictionary skills and presentation skills.
DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT	
1	(20') Presentación: proyecto anual <i>World Tour through Arts</i> , normas, blog y roles de los grupos (10') Detección de conocimientos mediante discusión oral de la obra de D. Hockney (ppt Unit 1) (30') Presentación del lenguaje de la unidad con apoyo visual, el tratamiento del color. (20') Demostración de la teoría del color mediante modelado y pruebas de color guiadas. (40') Trabajo individual: elaboración de un pantone o rueda de color interactiva.	Corrección en la expresión oral, mediante discusión. Comprensión de las instrucciones y capacidad para aplicarlas debidamente. Ejecución técnica de la mezcla de colores. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
2	La 1ª hora se desarrollará en el aula-laboratorio, la 2ª en el aula de TIC, contiguas: (30') Introducción a la perspectiva: foreground/background/horizon line/ vanishing point, a través de la obra de Hockney. Demostración de las técnicas en la pizarra digital. (30') Trabajo individual: práctica de dibujo paisajístico a carbón, aplicando la perspectiva (10') En grupos de 3, comparten ordenador. Descarga de Google Earth e introducción a su uso. (20') Ejercicio: búsqueda cooperativa de: Muralla China, Amazonia, Egipto, Guantánamo, etc. (40') Finalizada la competición, se les presentará la ficha para planificar y elegir -navegando- la foto aérea con la que realizarán su mural al estilo de Hockney (Non figurative Landscaping).	Escucha activa y comprensiva de las instrucciones docentes. Grado de ejecución individual de la perspectiva en un dibujo. Capacidad de Trabajo en grupo y competencia digital en la búsqueda de información en la red. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
3	(120') Trabajo en grupos. Sesión íntegra dedicada al proyecto mural colaborativo. Se realizará en el laboratorio contiguo al aula TIC. El docente solo introducirá el uso de Pinterest, como buscador de más obras del autor.	Trabajo cooperativo. Uso oral del lenguaje de la unidad con los compañeros. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
4	(120') Trabajo en grupos. Sesión íntegra dedicada al proyecto mural colaborativo. Se realizará en el laboratorio contiguo al aula TIC. Podrá hacerse uso de los ordenadores si se requiere.	Trabajo cooperativo. Uso oral del lenguaje de la unidad con los compañeros. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad	
5	(90') La 1ª hora y media se dedicará a la exposición de los proyectos de los 8 grupos, que constituirán las 8 unidades del plan anual de la asignatura, un paseo artístico por el mundo. (30') Discusión acerca de la unidad, los aprendizajes y sus puntos fuertes/débiles, con los chicos.	Habilidades y estrategias lingüísticas expositivas. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	

5.5.2. Unit 2

INTRO	Unit 2. Spending “Day of deads” in Mexico				MONTH	10/11	
<p>La segunda unidad del curso abarcará los meses de octubre y noviembre teniendo por objeto la celebración del Día de los Muertos en Méjico, a través de algunas de sus manifestaciones culturales más relevantes, que también conforman la cultura visual. A lo largo de esta unidad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estableceremos comparativas relativas al culto de la muerte y sus manifestaciones artísticas desde distintas culturas, tomando la mejicana, como referencia.• revisaremos la técnica de la mezcla de colores como recurso expresivo psicológico e introduciremos la noción de volumen y su representación técnica. <p>La principal tarea de esta unidad residirá en crear una instalación dentro del espacio escolar para celebrar el Day of Deads con todos los elementos simbólicos que le son propios, propiciando un espacio de reflexión entorno a la pérdida para toda la comunidad educativa.</p>							
MAIN CONTENTS							
Linguistic competence	⊙	Mathematical literacy		Scientific literacy	⊙	Digital competence	⊙
Social & civic competence	⊙	Artistic & cultural competence	⊙	Learning to learn competence	⊙	Autonomy & entrepreneurship	⊙
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH				LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END			
CONTENT	1. El ciclo de la vida y sus pasos 2. La celebración del <i>Day of Deads</i> , en Méjico. 3. Tratamiento del color ligado a la expresión de emociones 4. Representar esculturas para honrar a los ancestros utilizando técnicas, recursos y materiales del lenguaje plástico.			1. Integran la pérdida como proceso normalizado dentro del ciclo vital. 2. Distinguen y saben aplicar los colores (primarios/secundarios/terciarios y fríos/cálidos) para expresar distintas emociones. 3. Trabajan adecuadamente la técnica del papel <i>maché</i> para dotar de volumen una escultura.			
	5. Entender la relación y necesidad de ciertos ritos de paso, con valores y creencias que contribuyen al bienestar emocional. 6. Entender y saber diferenciar entre dimensión lineal y tridimensional. Figuras planas y figuras con volumen.			4. Integran el duelo como proceso de significado distinto según la persona; y las posibilidades que ofrece el lenguaje plástico para canalizar emociones. 5. Crear composiciones y estructuras en 3 dimensiones –via modelado- aplicando correctamente el concepto de volumen, ligado a su profundidad.			
	7. Conocer y comparar los ritos de celebración de la vida y la muerte desde la propia cultura y las ajenas entendiendo cómo diversas formas de expresión reflejan ideas religiosas y filosóficas. 8. Aceptar la diversidad cultural como rasgo de opertura presente en la actual sociedad intercultural			6. Pueden discutir acerca de las obras y planificar colaborativamente la ejecución de una actividad o proyecto plástico colectivo.			
CITIZENSHIP							
COMMUNICATION							

	grave, marygolds, wisdom, symbol, folk traditions, offerings.. Emotions: Happyness, sadness, fear, humour, terror... Art Techniques: Papier-mâché paste, consistency, mixture, remove to avoid lumps, acrylic paint, tempera, mask, volume, paper banners...	Elements for discussing about emotions: I feel...It makes me feel. Elements to express points of view (I preffer...) Reading and writing strategies.	Authentic Language context from films
DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT	
1	(35') Terminar visionado del film <i>Book of life</i> (95'), que comenzamos en la clase de inglés (15') Detección oral del vocabulario y objetivos propios de la unidad usando el argumento del film rellenando apartados <i>What I Know</i> y <i>What I want to know</i> de la <i>K-W-L Chart</i> . (50') Taller plástico de volumen y modelado de máscaras mejicanas usando la técnica del papel <i>maché</i> , para la celebración del <i>Day of Deads</i> en la escuela.	Corrección en la expresión oral, mediante discusión. Ejecución individual de la parte correspondiente de la <i>K-W-L Chart</i> . Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad. Ejecución técnica del proceso de modelado. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
2	(30') Introducción a la psicología del color y adjetivación inglesa asociada. Revisión iconográfica (ppt 2) de la tradición mejicana del <i>Day of Deads</i> y ritos de otras culturas, aplicando estos conocimientos. Diferencias plásticas (colores, etc) y culturales entre Halloween, Festival Obon, hinduismo... (40') Coloreado de las máscaras aplicando la expresividad de la psicología del color revisada. (30') Discusión oral acerca de los seres perdidos (familiares, animales domésticos, etc) y los sentimientos experimentados. Distinción entre nombres y adjetivos (<i>happyness/happy day</i>). Síntesis en un mensaje escrito para situar en el altar que crearemos el día de la celebración. (40') Lectura colaborativa para resolver dudas de la receta del bread of dead (pan de muerto mejicano). Llevarán como tarea cocinarlo en familia, para la celebración, la próxima semana.	Uso correcto de las categorías gramaticales (nombres/adjetivos) en la expresión de emociones. Aplicar color con connotaciones emocionales y expresivas. Uso adecuado del vocabulario clave y estructuras en la producción escrita. Comprensión y apropiación de significado en textos durante la lectura. Negociación colectiva y esquematización de procesos de una receta. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
3	(60') Durante la primera hora, taller de elementos decorativos con papel. Creación de motivos decorativos como flores (marigolds) y ghirlandas mejicanas (técnica del papel picado). (60') Creación de una instalación en honor a los ancestros con velas, flores, elementos decorativos alegres, donde el resto de alumnos puedan ritualizar sus pérdidas como parte de la celebración de la vida, compartiendo el pan de muertos.	Trabajo manipulativo del papel en orden a una idea de producto final. Organización de tareas grupales para lograr un objetivo común. Trabajo cooperativo y respetuoso con los compañeros y los materiales. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	

5.5.3. Unit 3

INTRO		Unit 3. Japan: Sea and traditions				MONTH	11/12	
<p>La tercera unidad del curso abarcará el mes de noviembre y las dos semanas de diciembre previas a Navidad; y tendrá por objeto visitar Japón, introduciendo al alumnado en la tradicional técnica japonesa de impresión denominada <i>Gyotaku</i>, como pretexto para acceder a su particular relación con el mar desde sus manifestacions artísticas:</p> <ul style="list-style-type: none">• conoceremos la simbología ejercida por el mar, la carpa y el monte Fuji a través de la técnica xilográfica (<i>ukiyo-e</i>) de manos de <i>Hokusai</i> y sus pupilos.• experimentaremos la técnica del <i>Gyotaku</i> , utilitzada por los pescadores tradicionalment para tasar y medir las especies.• realizaremos una incursión en el medio marino mediterráneo y sus especies; atendiendo la incidencia de la actividad pesquera en el medio. <p>La principal tarea de esta unidad residirá en realizar por parejas un gravado tradicional japonés –<i>gyotaku</i>- de una especie marina mediterránea. El total de impresiones (13 parejas) configurarán una instalación col·lectiva, constituyendo un catálogo clasificador del fondo marino .</p>								
MAIN CONTENTS								
Linguistic competence		⊙	Mathematical literacy	⊙	Scientific literacy	⊙	Digital competence	⊙
Social & civic competence		⊙	Artistic & cultural competence	⊙	Learning to learn competence	⊙	Autonomy & entrepreneurship	⊙
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH					LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END			
CONTENT	1. La impresión xilográfica japonesa en madera en el periodo Edo. 2. El mar como medio de vida y como recurso artístico 3. Características y fisiología de los peces. 4. La técnica del Gyotaku, como recurso de impresión y representación plástica.				1. Aprecian las principales características de la impresión japonesa en madera 2. Enumeran y reconocen las principales especies marinas mediterráneas 3. Nombran adecuadamente e identifican las partes que configuran la anatomía de los peces. 4. Distinguen y saben aplicar tanto la técnica directa como la indirecta, de impresión en tinta japonesa.			
COGNITION	3. Entender el concepto de metáfora visual y descifrar su significado a partir de la observación y la asociación. 4. Observar los rasgos de las variedades de peces más comunes y clasificarlos según categorías.				4. Interpretan el significado simbólico no explícito de una manifestación artística de acuerdo con el substrato cultural. 5. Integran elementos fisiológicos (composición, forma,etc) para catalogar la diversidad de especies de peces comestibles mediterráneas.			
CITIZENSHIP	6. Conocer la actividad pesquera tradicional y la moderna como actividad económica mundial.				6. Pueden extrapolar las diferencias entre la actividad pesquera tradicional y la moderna y su incidencia directa en el medio.			
COMMUNICATION	Language of learning Sea: sea, wave, fish, fisherman, beach, sand, boat, saltwater species,parts of the fish (tail, nostrils, rays, mouth, etc) ... Fish species: octopus, molluscs, moray, tuna, anchovy, sardine, mackerel, gilt-head, seabass, hake, lobster, shrimp...			Language for learning Elements for discussing about symbolic images: What is the subject matter of this painting? Prepositions to locate parts of the fish: upper, lower, along, over, inside... Opposites: eatable/toxic,		Language through learning Active listening strategies Dictionary and internet skills		

Art Techniques: Printing, xilography, ink, rice paper...			
DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT	
1	(10') Presentación: objetivos de la unidad y creación de parejas para el trabajo plástico. (20') Detección de conocimientos sobre Japón y su arte mediante discusión oral y <i>K-W-L Chart</i> . (30') Presentación del lenguaje de la unidad con apoyo visual, a través de la obra de <i>Hokusai</i> (versiones de la <i>Great Wave of Kanagawa</i>). Simbología del Monte Fuji. (20') Trabajo individual: lectura de un texto acerca de la simbología de la carpa. Discusión grupal. (40') Demostración del uso recurrente de este pez en las impresiones en madera de los discípulos de Hokusai: <i>Hiroshige</i> y <i>Katsushika Taito</i> . Dibujo a carbón de una carpa (<i>koi</i> , en japonés)	Expresión oral en el análisis y apreciación de las obras artísticas. Comprensión lectora del texto y síntesis oral. Aplicación de la técnica del dibujo en la reproducción de una carpa, desde un modelo. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
2	(30') Introducción a la técnica del <i>Gyotaku</i> : visionado en VO de la animación <i>Gyotaku: The ancient Japanese art of printing fish</i> (K. Erika Dodge) . Deberán tomar notas durante su proyección atendiendo a una ficha comprensiva. Puesta en común y corrección oral. (30') Tarea evaluable: en parejas, búsqueda en la red de las principales especies mediterráneas y de las partes de la fisiología de los peces. Dibujo esquemático y localización de bránqueas, aletas... (40') Taller: <i>Koinobori</i> o bandera en forma de carpa (símbolo de esfuerzo, nadar contra-corriente) (20') Presentación de los deberes: por parejas ir al mercado con las respectivas familias, comprar un pez determinado y hacer foto de grupo. Usaremos esos peces, en el taller de <i>Gyotaku</i> .	Comprensión auditiva de la animación en VO. Capacidad de integrar la escucha activa a la toma de notas, dando respuesta a las demandas de la ficha. Selección de información específica en la red para elaborar un informe con las variantes mediterráneas y la localización de sus órganos externos. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
3	(120') Trabajo en parejas. Sesión íntegra dedicada a la impresión de peces. El docente solo guiará el proceso, puesto que ya conocen los pasos tras el visionado de la animación.	Correcto desarrollo y ejecución de la técnica del <i>Gyotaku</i> . Respeto por los materiales y parejas. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
4	(60') La 1ª hora y media se dedicará a la exposición de los proyectos de las 13 parejas: experiencia en el mercado, foto de grupo, especie con la que han trabajado y proceso de impresión en tinta. (60') Instalación del catálogo grupal marino acompañado de textos explicativos, en un espacio.	Expresión oral, capacidad de síntesis expositiva y acompañamiento visual en la exposición. Trabajo cooperativo en la instalación de sus obras. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	

5.5.4. Unit 4

INTRO	Unit 4. Weather conditions by Vincent Van Gogh				MONTH	1
La cuarta unidad del curso abarcará las tres semanas de enero tres Navidad y tendrá por objeto relacionar fragmentos de las cartes de Van Gogh a su hermano (compiladas en <i>Dear Theo</i>) con algunas de las obras más relevantes del artista, durante su etapa de convalecencia en Saint-Remy (Francia). A lo largo de esta unidad: <ul style="list-style-type: none">• conoceremos bellos paisajes de la provenza francesa de la mano de la obra de Van Gogh, profundizando en recursos técnicos expresivos.• experimentaremos el uso diverso de la línea, el punto y otros elementos como recurso para representar distintas atmósferas y estados de ánimo.• Descubriremos la obra escrita -además de pictórica- de este autor, a través de algunos fragmentos de las cartas a su hermano, con referencias metereológicas. La principal tarea de esta unidad residirá en la tarea individual de dar una solución técnica a una situación plástica problemática, planteada por el docente: dibujar una tormenta en el mar, un cielo estrellado, un árbol cubierto por una nevada, etc. Cada alumno tendrá un reto distinto.						
MAIN CONTENTS						
Linguistic competence	☉	Mathematical literacy	☉	Scientific literacy	☉	Digital competence
Social & civic competence	☉	Artistic & cultural competence	☉	Learning to learn competence	☉	Autonomy & entrepreneurship
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH				LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END		
CONTENT	1. Conocer la obra de V. van Gogh como exponente del expresionismo. 2. Descubrir y identificar distintos tipos de líneas (curved, zigzag lines) así como otros elementos (color,pattern, texture, shape) 3. Abordar lenguaje metereológico a partir de la lectura de textos y su representación a través del lenguaje plástico.			1. Aprecian las obras y reconocen el pontencial artístico en la expresión de estados emocionales (<i>moods</i>). 2. Distinguen los usos variados de la línea, el punto y otros recursos en la expresión de efectos metereológicos en un paisaje, a través de la observación. 3. Distinguen y saben usar el vocabulario clave de la unidad e integran comprensivamente las estructuras de los textos.		
	4. Comprender cómo las diferentes técnicas de dibujo y pintura pueden crear efectos (relación causa-efecto). 4. Comprender e integrar que los artistas a menudo producen narrativas textuales asociadas a sus representaciones.			4. Emplean adecuadamente una variada gamma de recursos técnicos para dotar de efecto sus dibujos, en situaciones dadas. 5. Pueden asociar descripciones textuales a representaciones visuales que reúnen esas características reproduciéndolas.		
	6. Desarrollar proyectos artísticos de forma cooperativa y participando eficazmente en una tarea común.			6. Pueden discutir acerca de las obras y planificar colaborativamente la ejecución de una actividad o proyecto plástico colectivo.		
COMMUNICA TION	Language of learning Weather types: stormy, rainy,rain stages, warm, sunny, wet, windy, snowy,..Weather features: puddles on the ground, red/night sky,.. Art Techniques: blending/overlapping colour, hatching...			Language for learning Elements for discussing about effects: How did the artist apply the paint? Can you see the brush strokes? Are the colours blended together? Elements to describe about weather conditions.		Language through learning Comprehensive reading strategies: I don't understand this sentences. Is it an adjective?

DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT
1	<p>(30') Análisis oral de una selección de obras de Van Gogh relativas a situaciones metereológicas, en su etapa paisagística francesa. Contextualización dentro del expresionismo pictórico. Revisión de aprendizajes lingüísticos y conceptuales de otras unidades precedentes (ppt Unit 4)</p> <p>(30') Presentación del lenguaje de la unidad con apoyo visual, técnicas para dotar de efecto una obra: <i>lines/dots/shapes/patterns</i>.</p> <p>(30') Demostración de las técnicas mediante modelado y pruebas de color guiadas.</p> <p>(40') Trabajo individual: ejecución de la <i>lines and patterns worksheet</i>, ficha donde se plantean distintas texturas (líneas, etc) que deberán dominar mediante su repetición a lápiz</p>	Expresión oral en el análisis y apreciación de las obras artísticas. Nivel de comprensión y ejecución tanto de la práctica guiada, como de la independiente. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.
2	<p>(30') Intensive reading: lectura individual de los fragmentos de las cartas de Van Gogh. Tras una primera lectura podrán plantear dudas al docente. Resueltas éstas, cada uno abordará la tarea de relacionar el texto con uno de los cuadros que hay en la ficha. Tarea evaluable.</p> <p>(20') Tras entregarla, haremos la corrección oral, potenciando la argumentación.</p> <p>(40') Ejecución de la tarea <i>sketch worksheet</i> donde se les plantean varias viñetas con escenas a solucionar técnicamente.</p> <p>(10') Breve revisión de lenguaje metereológico e introducción del nuevo, con soporte visual.</p> <p>(30') Durante la media hora restante se les dará una situación metereológica problemática y imaginarán que se la describen a Theo Van Gogh. Terminaremos el texto la próxima clase.</p>	Comprensión del texto en la lectura. Expresión de dudas, negociación de significado y comprensión del feedback. Correcta asociación del texto con la imagen. Corrección gramatical y uso del vocabulario adquirido. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.
3	<p>(30') La 1ª media hora el docente introducirá con soporte visual, una comparativa entre cuadros metereológicos realistas y expresionistas. Se propiciará la discusión oral, para integrar la distinción entre ambos movimientos pictóricos.</p> <p>(70') Tras esto, deberán terminar el texto iniciado la semana anterior y resolver su representación plástica correspondiente, de acuerdo con la situación dada.</p> <p>(10) Los últimos minutos se destinarán a expresar y exponer las dificultades más significativas en la ejecución de la tarea.</p>	Corrección gramatical y uso del vocabulario adquirido. Adecuación del lenguaje metereológico con su expresión gráfica. Distinción entre los dos movimientos pictóricos comparados. Resolución escrita y plástica de la situación problemática. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.

5.5.5. Unit 5

INTRO	Unit 5. Hobbits in New Zealand: Geodesic Domes and bioconstruction				MONTH	2/3
<p>La quinta unidad del curso abarcará el mes de febrero y una semana de marzo. Tendrá por objeto introducir al alumnado en la disciplina arquitectónica, tomando como inspiración la experimentación de <i>Buckminster Fuller</i> en el diseño de cúpulas geodésicas construcción elementos . Para ello viajaremos a Nueva Zelanda, donde el constructor <i>John William Rich</i>, ha adoptado el modelo de Fuller, para alzar una tipología de casas sostenibles. A lo largo de esta unidad:</p> <ul style="list-style-type: none">• observaremos los patrones geométricos que componen las estructuras de nuestro medio natural y social cercano.• Conoceremos experiencias de arquitectura sostenible experimentadas en Nueva Zelanda• Elaboraremos la maqueta de una cúpula geodésica, para después reproducirla a escala realizando lo cálculos correspondientes. <p>La principal tarea de esta unidad residirá en la construcción a escala de una estructura arquitectónica geodésica, que hará la función de invernadero. Dado el grado de dificultad de la empresa, contaremos con la colaboración del alumnado del segundo curso de secundaria, aprovechando que nuestro centro integra todas las etapas.</p>						
MAIN CONTENTS						
Linguistic competence	⊙	Mathematical literacy	⊙	Scientific literacy	⊙	Digital competence
Social & civic competence	⊙	Artistic & cultural competence	⊙	Learning to learn competence	⊙	Autonomy & entrepreneurship
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH				LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END		
CONTENT	1. Observar la presencia de la geometría en el entorno natural y social y reconocer estructuras geodésicas.			1. Reconocen la presencia geométrica en la configuración de las estructuras de la naturaleza y de la arquitectura que constituyen nuestro medio natural/social.		
	2. Concepto de sostenibilidad aplicado a la vida humana.			2. Comprenden la noción de sostenibilidad como alternativa vital y su importancia en el contexto actual.		
COGNITION	3. Integrar el uso de conceptos matemáticos geométricos.			3. Aplican unidades de medida y estructuras matemáticas propias de la geometría.		
	4. Familiarizarse con conceptos y procesos arquitectónicos: maqueta, prototipo, construcción.			4. Integran los procesos y pueden descomponer en partes un todo, con el objetivo de realizar una maqueta.		
CITIZENSHIP	5. Comprender y aplicar en una representación el concepto de patrón y aumentarlo/disminuirlo según una escala.			5. Adaptan un patrón numérico a una escala superior para llevar a cabo una construcción.		
	6. Desarrollar proyectos artísticos de forma cooperativa participando eficazmente en una tarea común.			6. Pueden discutir acerca de las obras y planificar colaborativamente la ejecución de una actividad o proyecto plástico colectivo.		
COMMUNICATION	7. Concebir la arquitectura de los edificios como espacios habitados			7. Comprenden que el diseño arquitectónico responde a criterios humanos y contextuales (orografía, materiales, etc).		
	Language of learning Architecture: Indoor/outdoor, buildings, domes, structure, proportion, mock-up, scheme, column, construction... Materials and styles: Traditional/modern/old-fashioned, bamboo, reeds, reedbed big/little/medium-seized, measures			Language for learning Elements for discussing about architecture: How is outlined in the plan?What measures...? It's made of...Where is the base? Elements to explain for why buildings are a		Language through learning Oral strategies for cooperative work. Older pupils communicative skills as a positive reference.

	(wide/tall) Geometry: symmetry, base, altitude, area, sfera, circle, pyramid, square, diagonal, poliedric figures, angle...	certain way. Elements to take measures. Elements to describe buildings.	
DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT	
1	(20') Presentación de los objetivos de la unidad y creación de los grupos (3 personas) (30') Presentación del lenguaje de la unidad con apoyo visual: la presencia de estructuras geodésicas en la naturaleza y en la arquitectura circundante. (ppt Unit 5) (30') Recorrido por la escuela para identificar patrones geométricos y integrar la estructura general del edificio. Podrán tomar notas y realizar croquis para representarla. (10') Vuelta al aula, explicación del concepto de plano arquitectónico (<i>scheme</i>) con soporte visual. (30') Trabajo individual: dibujar el diseño en planta de la escuela.	Expresión oral en el análisis y apreciación de las construcciones arquitectónicas. Identificación y enumeración de elementos geométricos. Participación activa en las actividades. Aplicación de la técnica del dibujo y el uso de las líneas en la reproducción de la escuela, desde un modelo. Se valoraran las anotaciones usando la lengua inglesa. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
2	(20') Introducción al concepto de maqueta (<i>mock-up</i>), con soporte visual y ejemplos. (20') Instrucciones para la construcción de una maqueta de nuestro proyecto geodésico. (70') Elaboración de la maqueta con "pajitas" (<i>straws</i>): distribución del material necesario y organización en grupos cooperativos con 3 integrantes.	Escucha activa en la explicación de las instrucciones. Comprensión y actitud de aprendizaje (resolución de dudas). Trabajo colaborativo. Integración de procesos en la ejecución de la maqueta. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
3	(20') Trabajo en grupos, destinado a terminar la maqueta si no se terminó la anterior sesión. (40') Tiempo destinado a crear colaborativamente una presentación explicativa de nuestro proyecto, que integre imágenes explicativas, proceso de construcción, materiales (cañas de un cañaveral cercano o <i>reedbed</i>) y organización del trabajo. Guardamos unos minutos para ensayar. (60') Presentación del proyecto al alumnado de secundaria en la sala de actos de la escuela, para involucrarlos y poder contar con su ayuda (los docentes se habrán coordinado previamente).	Expresión oral: uso de estructuras gramaticales descriptivas de un proceso, en la elaboración colaborativa de la presentación. Selección de imágenes adecuadas para representar el mensaje deseado. Iniciativa y seguridad en habilidades discursivas. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
4/5	(120') Trabajo en grupos integrados por 3 alumnos de primaria y 3, de secundaria (un total de 18 grupos). Las sesiones 4 y 5 estarán íntegramente dedicadas a la construcción del invernadero, por medio del trabajo colaborativo. Se realizará en el exterior, en la zona escolar donde se encuentra el huerto. Uno de los grupos se ocupará de registrar narrativamente y fotográficamente el proceso	Trabajo en equipo. Expresión oral inglesa en situaciones auténticas. Destreza manipulativa e integración de procesos en la ejecución de un proyecto. Registro escrito de la actividad. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	

5.5.6. Unit 6

INTRO		Unit 6. Ecodesign: less is more				MONTH	3				
<p>La sexta unidad del curso abarcará las tres últimas semanas del mes de marzo, y tendrá por objeto introducir al alumnado en las nuevas tendencias del eco-diseño, partiendo del movimiento de los sesenta <i>Arte Povera</i>, de procedencia italiana. Tomándolo como inspiración conceptual, abordaremos la obra de la contemporánea Lois Walpole y su particular tratamiento de materiales, para repensar el arte desde criterios sostenibles. A lo largo de esta unidad:</p> <ul style="list-style-type: none">• observaremos el uso de materiales de nuestro medio natural y social cercano, como alternativa ecológica.• Conoceremos experiencias artísticas y de diseño sostenible.• Exploraremos las posibilidades de los materiales de deshecho en la elaboración de artefactos con material reciclado. <p>La principal tarea de esta unidad residirá en idear y construir una artefacto de propia invención, resolviendo el reto planteado por el docente: dar una funcionalidad distinta a un material desechable dado.</p>											
MAIN CONTENTS											
Linguistic competence		☉	Mathematical literacy		☉	Scientific literacy		☉	Digital competence		☉
Social & civic competence		☉	Artistic & cultural competence		☉	Learning to learn competence		☉	Autonomy & entrepreneurship		☉
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH						LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END					
CONTENT	1. La materia. Reconocer las características de los materiales orgánicos y los procedentes de los deshechos humanos. 2. Comprender el concepto de eco-diseño y sus rasgos distintivos: las 3 R's. 3. El arte Povera. Los artefactos reciclados de la artista Lois Walpole					1. Distinguen las principales propiedades de los materiales y sus efectos sobre el planeta. 2. Adquieren conciencia de la importancia de una actitud sostenible a través de la comprensión de la tríada <i>recycle/reuse/reduce</i> 3. Aprecian el uso diverso de materiales cotidianos y de consumo, en la producción de obras artísticas.					
COGNITION	4. Usar el arte como vehículo de reflexión sobre la preocupante realidad ecológica del mundo que habitamos. 5. Aplicar concepciones sostenibles al diseño de productos artísticos.					4. Entienden la relación existente entre nuestros actos y las consecuencias e implicaciones en relación con nuestro planeta (relación causa-efecto). 5. Revisan concepciones asociadas a la funcionalidad del arte, buscando nuevas soluciones plásticas.					
CITIZENSHIP	6. Entender que el arte puede reflejar ideas filosóficas y actitudes críticas: impacto medioambiental, etc					6. Comprenden y son capaces de transferir una dimensión crítica a la concepción tradicional de arte y sus implicaciones en la conservación del entorno.					
COMMUNICATION	Language of learning Ecodesign: organic materials, waste, sustainable design Philosophy: recycle, reuse, reduce, footprint, global warming, awareness Materials: manufacturing and packaging, plastic bag and				Language for learning Elements to express a personal statement: I believe that...In my point of view Elements for sharing a project: (Past and passive tenses) Then we decided...I was inspired by...			Language through learning Oral strategies for cooperative work. Use of feedback in groupal work			

	bottles, wine corks, coke and food tins, bottle caps, bricks.	Ways of opening and closing a speech.	
DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT	
1	<p>(10') Presentación: objetivos de la unidad y creación de grupos de 3 para el trabajo plástico.</p> <p>(10') Detección de conocimientos y lenguaje sobre Eco-diseño mediante lluvia de ideas.</p> <p>(30') Presentación del lenguaje de la unidad con apoyo visual, a través de un recorrido por el <i>Arte Povera</i> y su orientación crítica a la conservación del medio ambiente.</p> <p>(15') Identificación de materiales desechables en la obra de Lois Walpole.</p> <p>(45') Taller de reciclaje de tetra-bricks: trabajo individual guiado por el docente, para la elaboración de un monedero con material reciclado.</p> <p>(10') Conclusiones grupales y discusión acerca de medidas prácticas para reducir nuestra huella ecológica.</p>	<p>Expresión oral en el análisis y apreciación de las obras de arte. Identificación y enumeración de los materiales que las componen. Participación activa en las actividades. Aplicación de técnicas de construcción de un producto reciclado, desde un modelo. Se valoraran las anotaciones usando la lengua inglesa. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>	
2	<p>(30') Introducción a la tarea a través de la observación y manipulación de materiales reciclados aportados por el docente.</p> <p>(20') Apuntes metodológicos anteriores al trabajo plástico: revisión de los pasos de un proyecto (lluvia de ideas, argumentación, toma de decisión, definición de necesidades, diseño y ejecución)</p> <p>(30') Resolución de un problema dado: trabajo grupal (9 grupos). El docente entrega distintos materiales a cada grupo: latas de conserva, botellas de plástico, corchos de vino, etc. Cada grupo deberá afrontar el reto de pensar una funcionalidad distinta para el material dado y construir un artefacto a partir de ella. Fase de diseño.</p> <p>(40') Fase de elaboración. Tras recibir la aprobación del docente, procediran a la construcción de diseño ideado por el grupo.</p>	<p>Trabajo en equipo. Expresión oral inglesa en situaciones auténticas. Destreza manipulativa e integración de procesos en la ejecución de un proyecto. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>	
3	<p>(30') La primera media hora se destinará a la finalización de los proyectos.</p> <p>(90') Se destinará la hora y media finales a la presentación de los proyectos ante el resto de grupos. Se favorecerá una actitud crítica (planteamiento de preguntas), la argumentación y la valoración de los proyectos, atendiendo a su estética y a su funcionalidad.</p>	<p>Expresión oral: uso de estructuras gramaticales descriptivas de un proceso, durante la presentación. Empleo de estructuras para argumentar, cuestionar y valorar la validez de un proyecto. Valoración de la originalidad, coherencia y ejecución de los proyectos. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>	

5.5.7. Unit 7

INTRO		Unit 7. Ads are made				MONTH	4				
<p>La séptima unidad del curso abarcará el mes de abril y tendrá por objeto introducir al alumnado en la publicidad <i>vintage</i> americana, partiendo del conocimiento de los elementos textuales y visuales que componen un mensaje publicitario. Inspirándonos en ésta, abordaremos la perspectiva de genero que caracterizaba. A lo largo de esta unidad:</p> <ul style="list-style-type: none">• observaremos el uso cromático desde la perspectiva del marketing publicitario.• Conoceremos la estructura y requisitos de todo mensaje publicitario.• Exploraremos vías alternativas para expresar un mensaje eficiente en términos publicitarios, y a la vez respetuoso. <p>La principal tarea de esta unidad residirá en idear y construir una campaña publicitària crítica que resignifique el sesgo estereotipado de un anuncio <i>vintage</i>.</p>											
MAIN CONTENTS											
Linguistic competence		⊙	Mathematical literacy		⊙	Scientific literacy		⊙	Digital competence		⊙
Social & civic competence		⊙	Artistic & cultural competence		⊙	Learning to learn competence		⊙	Autonomy & entrepreneurship		⊙
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH						LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END					
CONTENT		1. Conocer las claves textuales y visuales del mensaje publicitario 2. Reconocer los valores del color en el marketing 3. Introducirse en la perspectiva de género a través de los anuncios y la publicidad vintage.				1. Conocen la 5-WH’s de la publicidad (What/Why/How/Who/Where/) y pueden disntinguirlas al apreciar un anuncio. 2. Reconocen los valores psicológicos atribuídos al uso del color argumentando su empleo vinculado a un producto. 3. Diferencian el tratamiento estereotipado y los roles asumidos por hombres y mujeres, a través de la apreciación de anuncios publicitarios.					
COGNITION		4. Reconocer los mensajes ímplicitos en todo diseño visual. 5. Desactivar un mensaje estereotipado a través de su resignificación.				4. Interpretan las narrativas ocultas que impregnan el diseño publicitario 5. Son capaces de invertir los valores de un mensaje dado, dándoles otro significado a través de su tratamiento plástico.					
CITIZENSHIP		6. Tomar conciencia de la necesidad de abrazar valores respetuosos como garantía de equidad y justicia.				6. Establecen y fomentan relaciones de respeto desde el respeto y la igualdad, sin distinción de género.					
COMMUNICATION		Language of learning Advertising: massmedia, logo, ads, brand icons, target, marketing, consumerism, product, marketing, etc. Gender: sexism, stereotype, roles, feminism, criticism, Elements of design:, etc				Language for learning Elements to express agreement and disagreement. Wh-questions. Elements to express opposite feelings (adjectives)				Language through learning Authentic Language context from adds.	

DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT
1	<p>(10') Presentación: objetivos de la unidad y creación de grupos de 3 para el trabajo plástico.</p> <p>(50') Introducción al lenguaje publicitario y presentación del lenguaje de la unidad con apoyo visual, en un recorrido por el reconocimiento de los logos más famosos, las 5-Wh de la publicidad y la psicología cromática del <i>marketing</i>. Se favorecerá la oralidad y la negociación de significado.</p> <p>(25') Tarea individual evaluable: elección de un producto y desarrollar por escrito su plan de marketing atendiendo a las preguntas: What? Why? How? Who? Where?</p> <p>(35) Taller de diseño plástico de un logo atendiendo al diseño conceptual previo, aplicando aquello aprendido acerca del mensaje publicitario.</p>	<p>Expresión oral en el análisis y apreciación de los anuncios. Uso del lenguaje clave de la unidad, en la elaboración del plan de marketing escrito.</p> <p>Participación activa en las actividades. Aplicación de técnica de las teorías del diseño en la creación del logo. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>
2	<p>(30') Introducción a la perspectiva de género a través de una dramatización: Se solicitará a un chico y a una chica que salgan del aula. El grupo recibirá instrucción de anotar aquello que ocurra. Primero entrará el chico. Se le dará órdenes que deberá ejecutar con mímica: corre como un chico! Ahora corre como una chica! Conduce como un hombre, ahora como una mujer, etc. Una vez terminado, entrará la chica y se le pedirá lo mismo. Tras esto, el grupo podrá comentar aquello sucedido en cada caso.</p> <p>(15) Visionado en VO y análisis de la campaña publicitaria <i>Run like a girl</i>.</p> <p>(30') Introducción a la publicidad <i>vintage</i>, con la ayuda de soporte visual (ppt unit 7).</p> <p>(45) Trabajo grupal. Selección de uno de los anuncios y el producto que publicitan. Análisis del cartel, argumentando qué elementos de diseño refuerzan una visión estereotipada de la mujer (aplicando los aspectos del diseño tratados: marketing cromático, propiedades del diseño, 5-Wh's).</p>	<p>Respeto por los compañeros que realizan el juego de rol. Capacidad de comprensión y escucha activa, durante el análisis de la dramatización.</p> <p>Comprensión auditiva del vídeo publicitario en VO. Desarrollo del trabajo grupal con participación de todos sus integrantes. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>
3	<p>(30') Muestra de campañas publicitarias respetuosas y de éxito, atendiendo a su mensaje respetuoso cuanto a texto y diseño.</p> <p>(20') Retomamos el proyecto grupal tras su análisis en la lección anterior. Se dan nuevas instrucciones. A partir del mismo producto, los grupos crearán de inicio una campaña publicitaria alternativa y crítica que no ofrezca lecturas estereotipadas.</p> <p>(70') El tiempo restante se invertirá en esta tarea grupal.</p>	<p>Trabajo en equipo. Expresión oral inglesa en situaciones auténticas. Destreza manipulativa e integración de procesos en la ejecución de un proyecto. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>
4	<p>(30') La primera media hora se destinará a la finalización de los proyectos.</p> <p>(90') Se destinará la hora y media finales a la presentación de los proyectos ante el resto de grupos. Deberán justificar la elección del producto y justificar su origen estereotipado. Tras esto presentarán la nueva campaña creada y los elementos utilizados para darle otro significado y orientación.</p>	<p>Empleo de estructuras para argumentar, cuestionar y valorar la validez de un proyecto. Valoración de la originalidad, coherencia y ejecución de los proyectos. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>

5.5.8. Unit 8

INTRO	Unit 8. DADA: Humour and visual poetry				MONTH	5	
<p>La octava unidad del curso abarcará tres semanas del mes de mayo y tendrá por objeto introducirnos en las Vanguardias artísticas a través del Dadaísmo para abordar su particular empleo de recursos como la metáfora, la ironía o la paradoja para mostrar artísticamente el rechazo frente a la Iª Guerra Mundial. Tomándolo como inspiración conceptual, abordaremos la obra de la contemporánea portuguesa Joana Vasconcelos y su revisión del ready-made; o del artista belga Ben Heine y su técnica “<i>pencil vs. camera</i>”, como revisión del foto-montaje. A lo largo de esta unidad:</p> <ul style="list-style-type: none">• observaremos el uso de materiales cotidianos, usados desde el arte con una intención simbólica.• Conoceremos la orientación del arte dadaísta y su expresión a través de técnicas mixtas (<i>collage, ready-made, etc.</i>).• Exploraremos el empleo artístico de recursos retóricos como elemento poético para enfatizar la expresividad. <p>La principal tarea de esta unidad residirá en idear y construir una artefacto original, optando por las distintas técnicas mixtas presentadas a lo largo de la unidad, donde se aplique uno de los recursos retóricos aprendidos, para tratar un tema actual desde una visión crítica.</p>							
MAIN CONTENTS							
Linguistic competence	⊙	Mathematical literacy	⊙	Scientific literacy	⊙	Digital competence	⊙
Social & civic competence	⊙	Artistic & cultural competence	⊙	Learning to learn competence	⊙	Autonomy & entrepreneurship	⊙
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH				LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END			
CONTENT	1. Introducir el uso de la retórica visual: matáfora, ironía y paradoja, como recurso plástico. 2. Conocer los principales rasgos del Dadaísmo y experimentar con técnicas mixtas (<i>collage, etc.</i>). 3. Encontrar paralelismos entre el arte de Vanguardia y las últimas tendencias del arte contemporáneo.			1. Comprenden que las artes visuales poseen recursos retóricos que potencian su expresividad. 2. Distinguen distintas opciones de técnicas mixtas y pueden emplearlas en el trabajo plástico. 3. Distinguen similitudes y diferencias entre los movimientos artísticos de distintas épocas.			
	4. Interpretar la lectura simbólica, no explícita, de una obra de arte. 5. Abordar conceptualmente la creación de una obra propia, que exprese una idea concreta.			4.Distinguen las distintas connotaciones de diversos recursos plásticos, conectándolos para leer su significado conceptual. 5. Son capaces de emplear el lenguaje simbólico como recurso expresivo en sus producciones propias.			
	6. Desarrollar plásticamente una conciencia crítica frente a las injusticias del mundo contemporáneo. 7. Comprender el potencial de la expresión artística como resistencia pasiva y pacífica frente a conflictos.			6. Son capaces de transferir valores morales a sus trabajos expresando posturas ideológicas. 7. Resuelven conflictos y dilemes éticos canalizándolos a través del arte y la creatividad.			
COMMUNICA TION	Language of learning Visual resources: rhetoric devices, metaphor, parody, sarcasme, irony, paradox, parallelism, abstraction, etc. Philosophy: First World War, peace, injustice,			Language for learning Elements for analysing and interpreting an artwork: The artist is saying...It makes me think...		Language through learning Oral strategies for cooperative work. Use of feedback in groupal work.	

	nonviolence, etc. Art Techniques: collage, photomontage, reproduction, ready-made, “pencil vs. camera”,...		
DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT	
1	<p>(10') Presentación de los objetivos de la unidad i detección de conocimientos acerca de la Iª Guerra Mundial mediante lluvia de ideas.</p> <p>(25') Presentación del lenguaje de la unidad con apoyo visual, a través de un recorrido por el Arte Dadaísta y su orientación crítica frente a la sinrazón de la guerra. Análisis del recurso dadaísta frente a la metáfora, la ironía y la paradoja.</p> <p>(25') Actividad individual: análisis crítico de 2 obras de Marcel Duchamp. Ejercicio escrito rellenando la <i>Critical Analysis of an Artwork Worksheet</i>. Análisis descriptivo, formal e interpretativo de 2 de sus famosos ready-mades: La Gioconda y La Fuente. Ejercicio evaluable.</p> <p>(10') Introducción a la técnica del fotomontaje, mediante soporte visual.</p> <p>(50') Taller de collage: trabajo individual consistente en el desarrollo de un tema dado por el docente: los efectos de la guerra, aplicando la técnica del <i>photomontage</i>.</p>	<p>Expresión oral y participación activa en la lluvia de ideas.</p> <p>Expresión escrita y capacidad de análisis crítico de una obra de arte. Uso del lenguaje clave de la unidad, en la elaboración de la <i>worksheet</i> escrita. Participación activa en las actividades. Aplicación de técnica del collage y originalidad expresiva, dado el tema. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>	
2	<p>(30') Empezamos la sesión retomando los ejercicios escritos entorno a <i>Duchamp</i>, con las 2 obras proyectadas. La docente comentará algunas de las interpretaciones más originales y abrirá un debate sobre el significado de la obra de <i>Duchamp</i>, favoreciendo la participación.</p> <p>(10') Lectura individual: se entregará a los chicos las instrucciones que Tristan Zara dió para escribir un poema dadaísta. Tras esto, se comentará el significado del texto a través del comentario oral, favoreciendo la negociación colectiva de significado.</p> <p>(30') Juego plástico por parejas: crear un poema Dadá siguiendo las instrucciones. Al terminar, cada pareja lo mostrará al resto de la clase. La finalidad es puramente lúdica puesto que el contenido del poema será azaroso.</p> <p>(30') Introducción a la obra de Joana Vasconcelos y Ben Heine. Comparativa entre la obra de estos autores contemporáneos y los artistas dadaístas.</p> <p>(20') Explicación de la tarea para casa, en preparación de la actividad de la siguiente semana. Los chicos deberán escoger una de las técnicas conocidas a lo largo de la unidad (collage, ready-made, etc) y un recurso poético plástico (ironía, metáfora, etc) para tratar plásticamente un tema actual desde una visión crítica. En casa deberán pensar el proyecto y los materiales necesarios.</p>	<p>Participación activa en el debate y empleo lingüístico del lenguaje clave. Comprensión lectora de un texto con instrucciones. Trabajo cooperativo orientado a la construcción del poema Dadá, por parejas. Capacidad de establecer comparativos y diferencias entre distintos autores. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.</p>	
3	<p>(90') La primera hora y media se dedicará íntegramente a desarrollar el proyecto ideado.</p> <p>(30') La media ora final consistirá en observar las obras de todos los compañeros y tratar de interpretar su significado por medio de la discusión oral.</p>	<p>Originalidad de la idea y de los recursos materiales para la ejecución de un proyecto plástico propio. Conocimiento y nivel de ejecución de la técnica mixta empleada. Grado de consecución expresiva de la figura retórica empleada. Expresión oral y capacidad interpretativa de las obras de los compañeros.</p>	

5.5.9. Unit 9

INTRO	Unit 9. Home sweet home: Barcelona Skyline vs. Barcelona street art					MONTH	5/6
<p>La última unidad del curso abarcará la última semana de mayo y las 3 semanas de junio previas a las vacaciones de verano. Tendrá por objeto introducir al alumnado en el <i>Street Art</i>, a través de la observación directa de sus manifestaciones en las calles de la ciudad, partiendo del conocimiento de las técnicas y recursos visuales que constituyen este estilo artístico. A lo largo de esta unidad:</p> <ul style="list-style-type: none">• Construiremos el signicado de este estilo a partir de la búsqueda de información en la red.• Desarrollaremos técnicas de dibujo rápido por medio de la técnica del boceto.• Exploraremos alternativas artísticas al arte académico presentes en nuestro entorno cercano, comprendiendo su función social expresiva. <p>La principal tarea de esta unidad residirá en integrar el boceto al natural del perfil de la ciudad de Barcelona desde el mar, como parte del proceso para la creación de un <i>stencil</i> que reproduzca el skyline de la ciudad.</p>							
MAIN CONTENTS							
Linguistic competence	⊙	Mathematical literacy		Scientific literacy		Digital competence	⊙
Social & civic competence	⊙	Artistic & cultural competence	⊙	Learning to learn competence	⊙	Autonomy & entrepreneurship	⊙
TEACHING OBJECTIVES: WHAT I PLAN TO TEACH				LEARNING OUTCOMES: WHAT LEARNERS WILL BE ABLE TO DO AT THE END			
CONTENT	1. El arte fuera de los circuitos académicos y comerciales como expresión de las ciudades. 2. Conocer el proceso de dibujo de un boceto rápido, al natural 3. Introducirse en la técnica del <i>stencil</i> , como nueva práctica contemporánea de impresión y reproducción.			1. Entienden y reconocen la presencia de elementos artísticos en su entorno cercano. 2. Aplican las técnicas propias del dibujo rápido para obtener un producto plástico. 3. Desarrollar los procedimientos necesarios para la impresión de un diseño propio, mediante la técnica del <i>stencil</i> .			
	4. Diferenciar entre arte urbano y vandalismo. 5. Conocer el empleo de distintas técnicas plásticas, para ejecutar un proyecto.			4. Integran valores de respeto por el espacio público y de conciencia cívica, como parte del aprendizaje. 5. Distinguen los diferentes procesos inherentes a la ejecución de una obra, integrándolos.			
	6. Tomar conciencia de la función social del arte, actuando como termómetro del clima social que respiran las ciudades.			6. Comprenden el valor del arte como medio de expresión social crítica y comprometida.			
COMMUNICA TION	Language of learning Street art:, crew, vandalism, tags, murals, live painting, underground art, political satire, mimes, caricatures, líving			Language for learning Elements for discussing: What do you think about graffiti ?, Is it an inspirational artwork or vandalism ?		Language through learning Oral strategies for cooperative work. Use of feedback in groupal work.	

	statues, anti-establishment, walls, etc. City: port, harbour, boat, road, bridge, public transport, etc. Art Techniques: graffiti, stencil, silhouette, pattern, spray, etc		
DAY	MAIN ACTIVITY	ASSESSMENT	
1	(10') Presentación: objetivos de la unidad y creación de grupos de 3 para esta sesión. (50') Trabajo grupal de búsqueda de información en la red. Deberán responder a la pregunta: What means <i>Street art</i> ? Which techniques are used by <i>Street artists</i> ? Para ello, elaborarán un informe ilustrado con imágenes. La tarea será de entrega y evaluable. Los 10 minutos finales servirán para poner en común la información y asentar contenidos. (30) Introducción a la técnica del boceto rápido. (30) Ejercicio realizando bocetos de prueba en 5 minutos. Cada 5 minutos, el docente irá variando el objeto que se debe dibujar, con el objetivo que se familiaricen con el proceso de tomar notas de los rasgos principales.	Selección de información específica en la red para elaborar un informe, en documento <i>word</i> , que recoja las principales características del <i>Street Art</i> , las técnicas que emplea, movimientos musicales Asociados (hip-hop, etc) y autores más destacables. Competencia digital. Trabajo en grupo. Escucha activa durante las explicaciones del docente. Destreza manual y rapidez en la elaboración de bocetos. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
2	Esta sesión se dedicará a una actividad exterior. Dedicaremos la mañana a observar nuestra ciudad –Barcelona- con ojos de turista. Iniciaremos la visita en el Puerto, tomando una Golondrina (transporte turístico marítimo) para contemplar el perfil que constituye el <i>skyline</i> de la ciudad desde el mar. Desde allí deberán tratar de dibujar de la forma más detallada la silueta de la ciudad, mediante boceto. El resto de la mañana, haremos un recorrido por las calles de la ciudad con mayor presencia de <i>graffiti</i> y otras formas de <i>street art</i> . Por parejas deberán tomar fotos de aquellos más destacables.	Actitud responsable y comportamiento adecuado en todo momento, incluyendo el espacio exterior al centro (saber estar). Capacidad de concentración y adaptación en un medio nuevo. Respeto y actitud negociadora respecto a las parejas y al material (cámara fotográfica digital). Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
3	(30') La primera media hora, la docente proyectará las fotos tomadas por cada pareja y éstos deberán argumentar oralmente su elección. (20') Introducción a la creación de <i>stencils</i> . La docente explicará el proceso, con soporte visual. (70') Taller de <i>stencils</i> a partir de los bocetos. Tarea individual consistente en perfeccionar los apuntes tomados de la silueta de la ciudad y elaborar con ellos un <i>stencil</i>	Expresión oral, capacidad de argumentación y escucha activa. Capacidad de integrar procesos y destreza manual. Entrada correspondiente en el blog, por el grupo responsable, a lo largo de la unidad.	
4	(20') Se dedicarán unos breves minutos a terminar la tarea de la sesión anterior, en el caso que sea necesario. (100') Sesión íntegra dedicada a la evaluación y valoración del proyecto <i>World tour though arts</i> .	Cada grupo habrá sido responsable de documentar vía blog el proceso vivido en cada unidad y deberán hacer una síntesis oral. Tras esto, individualment dearrollarán por escrito una autoevaluación, recogiendo los aprendizajes realizados y una valoración crítica de los puntos fuertes/débiles de la materia.	

5.6. Metodología de intervención

La primera unidad del curso tendrá por objeto contextualizar el alcance del proyecto global anual del área de Educación Visual y Plástica, consistente en viajar a distintas partes del mundo a través de las obras de algunos de los artistas más relevantes. Así, la principal tarea de esta unidad - consistente en seleccionar por grupos una fotografía aérea de un paisaje del planeta y reproducirla según el estilo de Hockney- articulará la orientación temática del curso. Esto se debe a que, del total de creaciones (9 grupos) se tomarán los contenidos que constituirán el *World Tour through Arts*, de modo que la programación del proyecto de curso atienda los intereses del alumnado, de acuerdo con el enfoque *Task Based Learning* (Estaire et al, 1990). A pesar de todo, se ha desarrollado toda la sucesión de lecciones que componen esta programación, para disponer de una visión global de cómo debería desarrollarse una programación en el área de Educación Visual y Plástica, atendiendo los presupuestos del enfoque CLIL.

Ya hemos observado que la metodología –especialmente tratándose de un enfoque CLIL- será un elemento capital. El docente introducirá las lecciones a través de la presentación de los objetivos, pero también, inevitablemente, presentando el lenguaje clave de cada unidad. Así, introducirá el vocabulario nuevo ilustrándolo con soporte visual, siempre que sea posible, prevaleciendo el recurso de materiales auténticos y una orientación que favorezca un enfoque comunicativo para detectar conocimientos previos, o reforzar aprendizajes. Cada lección representa un reto nuevo cuyo propósito no es sino preparar al alumnado y dotarlo de herramientas para la consecución del proyecto final. Por ello, se favorecerá siempre el diálogo y la negociación de significado; provisto del suficiente soporte docente (scaffolding), presente y fundamental a lo largo de toda la lección; como garantía de un aprendizaje significativo paulatino. Así, cada unidad conlleva 3/4 sesiones de dos horas semanales, donde las lecciones iniciales sirven de preparación al proyecto y las siguientes de dedicación a éste, reservando un espacio destinado a la presentación de los proyectos -si se cree necesario- y a la evaluación de aprendizajes.

Las actividades intercalan el trabajo en equipo con el trabajo individual. Se darán un total de 9 equipos compuestos por tres personas por curso, atendiendo las dos aulas del quinto curso de primaria. Dentro de los grupos de 3 -así como en el trabajo por parejas- habrá roles rotativos y intercambiables en cada sesión (buscador de vocabulario, redactor y *blogger*), puesto que tras cada clase un miembro distinto deberá hacer una entrada grupal en el blog del aula, como síntesis de su aprendizaje. El buscador, deberá compilar los nuevos vocablos de cada lección, pudiendo el resto del alumnado hacer aportaciones. El redactor, será el encargado de hacer una síntesis de cada sesión de la unidad en lengua inglesa. El *blogger*, ingresará en el blog del aula tanto el glosario elaborado por el buscador, como la síntesis del redactor.

5.7. Sistema de evaluación

Para llevar al día la evaluación se ha creado una rúbrica específica que recoge las competencias a lograr por los chicos desde una perspectiva integral. Ésta, puede consultarse en el apartado relativo a los Anexos del presente informe. Sin embargo, el sistema de evaluación contemplará distintos niveles y criterios:

- Evaluación diagnóstica: comprenderá los conocimientos previos del alumnado, que se utilizarán para contrastarlos con su evolución.
- Evaluación formativa: comprenderá el grado de implicación en las tareas y proyectos, el grado de desempeño en las tareas particulares, las valoraciones de cada grupo en su diario de aula o blog, su capacidad de rectificar errores y sobreponerse a dificultades, etc.
- Evaluación sumativa: comprendida por los proyectos grupales finales y la valoración por parte de los compañeros respecto a su implicación y trabajo en el grupo.

Además de la heteroevaluación, la última sesión -además de servir como presentación de los proyectos evaluable, en numerosos casos- también debería cumplir una función de discusión donde los propios chicos pudiesen manifestar su grado de aprendizaje y problemas surgidos. Sin embargo, es posible que no haya tiempo para ello según los tutores. Personalmente, me parece una sesión indiscutiblemente necesaria.

5.8. Conclusiones

Como hemos ido previniendo a lo largo de la investigación, y atendiendo su limitado objeto de estudio –ligado a un contexto muy concreto: dos aulas de una escuela durante 4 meses- difícilmente podremos establecer a partir de ésta valoraciones generalizables. Sin embargo, tampoco era este su propósito.

Concebida con una intención reflexiva relativa a la praxis metodológica adecuada en entornos CLIL como objetivo general, ante todo debemos admitir el exceso de ambición de nuestra empresa, puesto que cualquier intervención o cambio metodológico en el ámbito educativo requiere de cierto tiempo, tanto para observar como para evaluar posibles cambios producidos.

Cuanto se refiere a los objetivos específicos perseguidos, sucede algo similar. Debido a las limitaciones de tiempo y a la dinámica escolar, tan solo ha podido desarrollarse a la práctica la primera unidad didáctica, de las nueve que componen la propuesta global. El piloto en contexto real, ha topado -además de con el desconocimiento del enfoque CLIL- con el prejuicio del profesorado, que concibe la educación artística como materia “blanda”, en relación con el conjunto de asignaturas. Por consiguiente, pretender cambiar concepciones instaladas en el colectivo docente mediante una incursión tan breve, ha devenido una empresa tan inalcanzable como pretender instalar en en éste una cultura de docencia reflexiva.

Dicho esto y a pesar de todo, esta investigación -lejos de ser estéril- ha permitido elucubrar sendas reflexiones:

- Cualquier centro que opte por incluir el enfoque CLIL a nivel curricular, debe concebir como requisito fundamental la formación del profesorado –no únicamente el especialista- en la comprensión de su orientación y en las implicaciones metodológicas asociadas a éste.
- Aceptar la primera reflexión, conlleva aceptar, permitir y facilitar que se den ciertos cambios que necesariamente repercutirán en la dinámica del centro. Ello conlleva evolucionar hacia comunidades escolares que aprenden y reflexionan coordinadamente, en contra de una concepción tecno-eficientista del maestro. Optar por nuevos enfoques educativos conlleva adecuar las prácticas.
- En consecuencia, una visión de la comunidad escolar como un todo coordinado que no establece distinciones entre profesorado de contenidos genéricos y profesorado especialista, es posible que tampoco admita juicios de valor o distinciones que categoricen algunas áreas de conocimiento como “blandas”, frente a otras de orden superior.

5.9. Limitaciones y prospectiva

En lo relativo a las limitaciones de la presente investigación, por un lado, cabe destacar la inexistencia –hoy por hoy- de una metodología CLIL protocolizada que unifique y pauté la ejecución de su implementación, a pesar de la extensa literatura existente. Ello dificulta enormemente la tarea de sintetizar todos sus presupuestos en esta propuesta. Por otro lado, insistimos en la debilidad de esta investigación cuanto a fiabilidad y validez científica, atendiendo a la breve experiencia en contexto real de esta propuesta de intervención. Sin embargo, a pesar de la condición anecdótica de las observaciones, cabe manifestar que, la ejecución de ésta atendiendo a los estándares de Tara Fortune (2000)-consultables en los anexos-, nos ha permitido observar pequeñas reacciones del alumnado, frente al cambio metodológico: mayor comprensión del contenido (debido al *scaffolding* recibido y al uso de soportes visuales auténticos), aumento de la interacción del alumnado (facilitado y enriquecido por el feedback docente), aumento de la motivación al logro (debido al uso de las nuevas tecnologías y a la conexión de los contenidos con su realidad cotidiana), etc. Esto nos permite imaginar ciertas posibilidades en lo relativo a la prospectiva de la propuesta. Las limitaciones temporales y de las conclusiones extraídas serían superables a través de la posibilidad de llevar a cabo la propuesta en contexto real a lo largo de todo un curso escolar en varios centros -con una muestra superior- buscando el soporte económico de organismos como la *Fundació Bofill* o la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.

6. Referencias bibliográficas y/o web

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y a cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.

Anderson L.W, Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Coyle, D. (1999). "Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms". En J. Masih (ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*. (p. 46-6) London: Centre for Information on Language Teaching and Research. Recuperado el 15 de noviembre de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED454735.pdf>

Coyle, D. (2005). *Planning tools for teachers*. University of Nottingham. Recuperado el 20 de noviembre de <http://www.slideshare.net/gorettiblanch/theoretical-clil-framework>>

Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18. Recuperado el 28 de noviembre de <https://docs.google.com/a/ceesc.org/viewer?a=v&pid=sites&srcid=eHRLYy5jYXR8c2VtaW5hcmlwaWxIMjAxMmNlYnxneDo5MTBiZTBiZThlODMoNmM>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Scholars.

Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) A European Overview*. Recuperado el 4 de noviembre de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf>

De Graaf, R, Koopman G. y J, Ainikina, Y, Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism Vol. 10, No. 5*. Recuperado el 10 de noviembre de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/de_graaff_et_al_an_observation_tool_for_effective_l2_pedagogy_in_clil.pdf

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

Estaire, S., Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, N° 7-8, 55-90. Recuperado el 20 de noviembre de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126203.pdf

Fortune, T. (2000). Immersion Teaching Strategies Observation Checklist. *Centre for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) at the University of Minnesota*. Recuperado el 10 de noviembre de <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/nov2000.pdf>

Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

IE Costa i Llobera (s.f.) *Proyecto educativo de centro*. Material no publicado.

IE Costa i Llobera (s.f.) *PELE, Proyecto experimental de lenguas extranjeras*. Material no publicado.

- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, Volume 41, Number 4, 212-264. Recuperado el 20 de diciembre de http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 4 de mayo de 2013.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lorenzo, M.N. & Piquer, I. (2013). Report and evaluation of the development of CLIL Programmes in Catalonia. *Temps d'Educació*, 45, p. 143-180. Recuperado el 20 de noviembre de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/274640/362671>
- Marsh, D y Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. TIE-CLIL: Jyväskylä & Milan, Recuperado el 15 de noviembre de <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland: UniCOM Continuing Education Centre. Recuperado el 20 de noviembre de <http://clil-cd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ekwp4udVLFQ%3D&tabid=947&language=en-GB>
- Marín Viadel, R. (2003). (Coord.): *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Meyer, O. (2010). "Towards Quality CLIL: successful planning and teaching strategies." Pulso: *Revista de Educación*, 33, 11-29. Recuperado el 25 de noviembre de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311569>
- Muñoz, C. (2007). "AICLE. Some thoughts on its Psycholinguistic Principles". *Revista española de lingüística aplicada, (Models and practice in AICLE) Vol. Extra 1*, 17-24. Recuperado el 18 de noviembre de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575488>
- Navés i Nogues, T. (2010). Does Content and Language Integrated Learning and Teaching have a future in our schools? *Barcelona: APAC*, 72. Recuperado el 12 de diciembre de www.apac.es/publications/documents/naves.doc
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, establece las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 8 de diciembre de 2006 nº 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Decreto 142/2007 de 26 de junio, de ordenación de la enseñanza de la Educación primaria. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, nº 4915, de 29 de junio 2007.
- Real Decreto-ley 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. Boletín Oficial del Estado, nº 260, de 30 de octubre de 2007.
- Schön, Donald. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Editorial Paidós

ANEXOS

Ciudad Barcelona
13 de marzo de 2015
Firmado por: Anna Torner Parra

Anexo 1. Versión adaptada por Mehisto et al (2008) de *Immersion Teaching Strategies Observation Checklist* de T. Fortune (2000)

Grade Level: _____ Number of Students: _____ Date: _____ Lesson Planned/ Observed: _____

The following seven category labels and their descriptors identify key pedagogical goals in CLIL settings. The subsequent indicators illustrate possible observable features of goals achievement. All features would not be observable in any one class.

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ - 0	observed not observed NA
1. Integrate content and language			
1.1 Specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.		
1.2 Uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.		
1.3 Focuses corrective responses on pre-determined content and language outcomes based on the lesson, and the developmental level of the learners.	Students successfully follow instructions and complete assignments. Too difficult language is avoided and future topics are not addressed at length.		
1.4 Has a well-balanced lesson.	Warm-up, teaching/ learning, analysis and reflection are present.		
2. Create a rich L2 learning environment			
2.1 Creates a friendly and safe learning environment.	Teacher uses routine activities. The classroom seems stress-free. Students support one another & participate actively. They experiment freely with language. Rules created with students are posted & observed. Students respect the rules.		
2.2 Surrounds learner with rich subject content, and extensive oral and written language input.	Content is challenging, linked to a relevant context and previous learning, and is successfully applied by students during a task requiring higher order thinking. Synonym & antonym work is done. Language is displayed. A reading corner, learning centres &/or electronic media are available.		
2.3 Creates numerous opportunities for students to speak and write.	Students speak more than the teacher. (First weeks of programme are an exception.) Peer-cooperative work encourages equal participation. Students express own understanding in writing.		
2.4 Organises classroom so it promotes learning.	Teacher displays student work, language is displayed, supplies are in logical places and seating configurations promote cooperation.		
3. Make input comprehensible			
3.1 Uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects		
3.2 Elicits and draws upon prior knowledge, experiences and current attitudes vis-à-vis new topics.	Students are encouraged to link new learning to previously taught topics. Attitudes toward new topic are determined and discussed.		
3.3 Uses a variety of pre-reading and pre-writing activities to make content and language more accessible.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps		
3.4 Breaks complex information and processes into component parts.	The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.		

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ - 0	observed not observed NA
3.5 Makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.		
3.6 Selects and adapts instructional material for learners' developmental level.	Texts may be shortened, sub-headings inserted and language support sheets created. Students cope with the assignments and participate actively.		

4. Use "teacher-talk" effectively			
4.1 Uses normal level of volume, articulates and enunciates clearly.	Does not raise volume above "normal" levels to achieve comprehension. Students can follow most instructions and use teacher recasts. Teacher speech habits are reflected in the quality of student output.		
4.2 Slows down and simplifies language when developmentally appropriate.	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is going on.		
4.3 Avoids "teacher-speak".	Students, at times, take the lead in conversations. Non-classroom situations are role-played.		
4.4 Models accurate use of language.	Syntax and grammar are accurate. "Parasitic" words or expressions such as "You know!" are avoided. Intonation is natural. The teacher's accent does not impede comprehension.		
5. Promote extended student output			
5.1 Plans for and employs questioning techniques that encourage extended discourse and foster higher-order thinking.	Students participate in discussions. Elements of critical and creative thinking are present. Follow-up questions take thinking a step further.		
5.2 Structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching		
5.3 Provides all students with the opportunity to participate and speak.	The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.		
5.4 Promotes learning from and with peers.	e.g., peer editing, peer tutoring, student study groups		
5.5 Communicates and consistently reinforces clear expectations about learning achievements related to content, language and learning skills.	The teacher verbalizes his/her expectations and is consistent in reinforcing students who meet expectations and applies related rules with consistency.		
6. Attend to diverse learner needs			
6.1 Takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible. Teacher invites students to share different problem-solving approaches and learning strategies.		
6.2 Surveys and takes into account student interests, opinions and wishes.	Students pick topics, decide on order of activities, and bring into the lesson elements that they clearly cherish.		
6.3 Makes use of a wide variety of activities through learning centres where students can work at a level that is appropriate for them.	Students are given a choice in activities. Easier tasks are at the top of activity lists. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.		
7. Attend to continuous growth and improvement in accuracy			

7.1 Creates an opportunity for evaluation of content and language learning (including learning process) during each lesson.	Either self-evaluation by the student, peer evaluation, or teacher-directed evaluation takes place during the lesson.	
7.2 Uses a variety of effective feedback techniques.	For encouraging growth in understanding and using content, the teacher details what is correct, indicates points requiring further reflection, provides clues, creates relational links, and asks probing questions. In supporting language growth, the teacher uses among others the following techniques: elicitation, clarification requests, repetition, recasting, explicit correction, as well as body language & other non-verbal cues.	
7.3 Attends to errors in both oral and written language.	Teacher models right answer. Teacher encourages self and peer-repair.	
7.4 Differentiates between feedback on form versus meaning.	Students receive verbal reinforcement or marks for content. Teachers says e.g. "I like that idea. How might you say it more precisely? How might you expand on that idea? What would an opponent say?"	

Anexo 2. Rúbrica de evaluación docente.

Indicators	Students							Degree of satisfaction			
	1	2	3	4	5	6	etc	Poor	Needs improving	Satisfactory	Very Good
Work								Does not complete the tasks assigned	Completes the tasks only partially and/or after the deadline	Completes the tasks before the deadline	The quality of the tasks improves the final result
Participation								His/her presence in the group is irrelevant	Speaks very seldom, only if asked by others	In general, he/she is participative	His/her participation is frequent and of high quality
Organization								Does not respect the organization, distribution of tasks	Admits what other group members propose	Participates actively in the organization, distribution of tasks	Is organized and distributes the work efficiently
Cohesion								Interested in his/her own personal objectives, not in the group	Hard to integrate in the group	Makes efforts to reach common agreements and objectives	Promotes a clear definition of objectives and the integration of the group around them
Communicative and interaction skills								Does not listen to others, is unkind and wants to impose his/her own views	Listens rarely, does not make questions, does not worry about others' opinions. Interventions, lacking quality	Accepts opinions and presents points of view in a constructive way	Inspires qualitative participation among all members

Anexo 3. Materiales diseñados como soporte digital para el desarrollo de la unidades.

UNIT 1

LANDSCAPES
OR HOW TO DESIGN A WORLD
THROUGH ARTS

PRELIMINARS

Where was he from?

He was from England

What are his jobs?

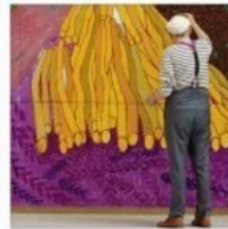
Painter, printmaker, photographer,
draughtsman and designer

What movement does he belong to?

Pop Art

Curiosities?

Despite being a figurative artist, Hockney does not represent reality photographically. He observes and interprets the environment in his own way by synthesizing forms and changing the colours to achieve more expressive results. He has experimented with numerous techniques: traditional ones like water colour and oil painting, and more revolutionary approaches such as photo-collages and using his iPad



David Hockney

Landscapes: what I know about it ?

What I know?

What I want to know?

What I learned?

* K-W-L Chart Worksheet

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Landscapes

background, foreground
and horizon line.
Viewpoint, bird's eye view

Form

Colours

Warm and Cool colours,
colour patches...

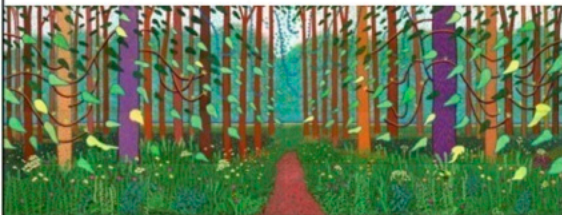
Relief

Earth, planet, countries, highway, hills,
mountains, paths, cultivated fields,
furrows, forest...

Art and techniques

Line and Movement, Figurativism, sketch,
brushstrokes, crayons, water-colour paint,
tempera, outline, composition...

Lanscaping England with D.Hockney



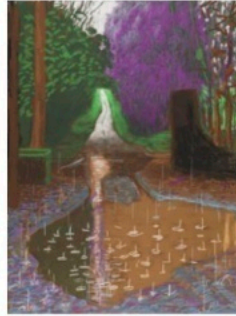
David Hockney "Double East Yorkshire." 1998







Lanscaping England with D.Hockney



David Hockney "Double East Yorkshire." 1998

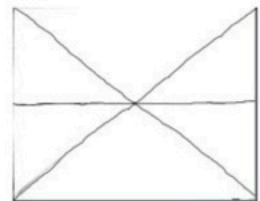
Landscaping England with D.Hockney



<p>Color Wheel</p> 	<p>Primary Colors</p> 	<p>Secondary Colors</p> 
<p>Warm Colors</p> 	<p>Cool Colors</p> 	<p>Complementary Colors</p> 

SECURITY	SECURITY	SECURITY	PERILITY	PERILITY	PERILITY
VIOLET	ORANGE	GREEN	YELLOW	RED	BLUE
○	○	○	○	○	○
SECRET - DATA	DATA - METADATA	STANDARD - METADATA	STANDARD - DATA	DATA - DATA	DATA - DATA
API1-001	API1-001	API1-001	API1-001	API1-001	API1-001

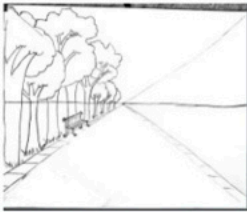
1. Begin with the horizon line in the middle
2. Draw a dot in the middle (vanishing point) and make an "X" from corner to corner (or close enough) passing through the dot



Tricks and techniques: Drawing Steps for One Point Perspective

3. draw the sidewalks first from the vanishing point

4. Draw the trees starting on the bottom on the "X" all the way to the vanishing point, descending towards the middle. Draw organic shaped trees, not round lollipop trees straight and parallel to the side of the paper.



Tricks and techniques: choosing a location A worksheet to plan your project

A. Choosing a Location: Artists plan and carefully think about their work before starting. You will need to plan. You will be doing a large drawing. First, think of the location where your picture will be seen (in a Beach? In a room? Outside? In a museum?). Think and imagine some possible locations, both inside and outside.

Interior	Exterior
A bedroom	A lawn

Think carefully about the possibilities for each location and discuss your options with a partner. Choose one and write it below.

My drawing will be set in: _____

B. Setting the Scene

Think of what can be placed in your scene by asking yourself:

•Where is the location?

•What time of day is it?

•What season is it?

•What is in the location and what objects could be there?

Your picture must include a foreground, a middle ground and a background.

Write a list of objects/items that could be in each area below.

Foreground	Middle ground	Background
example Tractor	example Country house	example Mountains

Visualize the scene in your head.

Discuss your ideas with another student. Write a description of your scene below.

Description: _____

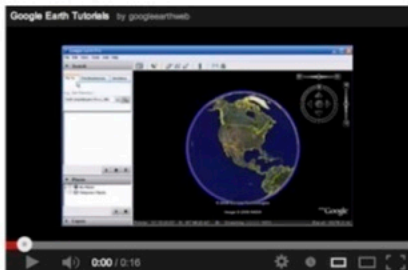
Tricks and techniques: How works Google Earth



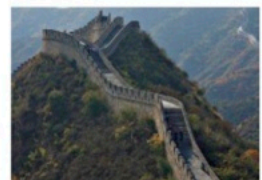
Why do we
need it?:
A cool
engine



Watch and learn:
how to make a world tour at your home



Start working:
Can you find this places?

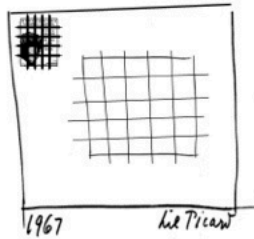


Tricks and techniques: Enlarging images to scale



5cm

5cm



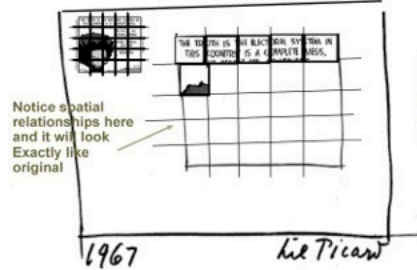
Step 1

Use a ruler to measure the length and width of the image you want to enlarge in centimeters

Step 2

You need to create a grid that is **X** times as large as your original. The grid helps you with spatial relationships... To draw the large grid you need to multiply the length and width of the small cartoon by **X** and then draw a new large square or rectangle

Tricks and techniques: Enlarging images to scale



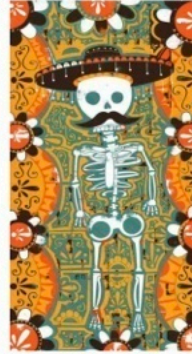
Draw the new picture one square at a time

Depending on how big your cartoon is, you may need to add paper to your original sheet

UNIT 2

SPENDING DAY OF DEADS IN MEXICO

PRELIMINARS



Where do we travel?
To Mexico

What are we going to do?
We are going to know another ways to celebrate life and death

What tradition does belong to?
Mexican Folklore.

Curiosities?
The Day of the Dead is a time for the dead to return home and visit loved ones, feast on their favorite foods and listen to their favorite music. In the homes, family members honor their deceased with ofrendas or offerings which may consist of photographs, bread, other foods, flowers, toys and other symbolic offerings.

Mexico: what I know about it ?

What I know?

What I want to know?

What I learned?

* K-W-L Chart Worksheet

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Life cycle and rythms life/
live, death/dead. Birthday,
reproduction, grow up,
culture, religion, tradition...

Day of deads
foods, recipe, skull, skeleton cemetery,
grave, marygolds, wisdom, symbol, folk
traditions, offerings

Form

Emotions
Happyness, sadness, fear, humour,
terror...

Art and techniques
Papier-mâché paste, consistency, mixture,
remove to avoid lumps, acrylic paint, tempera,
mask, volume, paper banners...

Watch & learn

The book of life: a film about a tradition



La Catrina, an icon of Day of Dead celebration

Living Day of Dead: Intro to crosscultural comparisons

An **ofrenda** is an offering dedicated to a dead loved one. A **ritual** is a repeated ceremony that marks an important moment in life.

The Many Rituals of Honoring the Dead

All over the world, people have unique beliefs about death and different rituals for honoring their deceased loved ones. Here are a few examples from various cultures:

The Chinese Ghost Festival is celebrated during the seventh month of the Chinese lunar calendar. It is thought that ghosts are able to visit from the afterlife during this time. Festival activities include making offerings of food and burning ghost money for the spirits. This festival has origins in Buddhist and Taoist cultures and can be traced to India.

In the Hindu Tradition, on the yearly anniversary of a loved one's death, it is customary to offer tarpan to the dead. Tarpan literally means "offering of water to the deceased." This offering, when made with love and devotion, brings contentment to the dead and allows them to continue on to the next cycle of their existence.

Many Mexicans and Mexican Americans, and others, celebrate the Day of the Dead during which the souls of the dead can return to the world of the living. It is a joyful holiday with gatherings held in graveyards, ofrendas built for deceased loved ones, and children eating sugar skulls with their names on them.



Photo taken at Ghost Festival in Hong Kong.



Ritual of Tarpan. Photo by Shashank Mishra.



Mexico: Arts. Mexican City of the Dead. Photo by Shashank Mishra.

Living Day of Dead



Paper banners on the streets



The altar, as a way to honour ancestors

Living Day of Dead

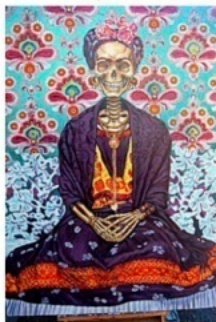


Making offerings



Colour skulls

Day of deads by their artists



Day of deads,
By Frida Kahlo



Dream of a Sunday Afternoon in the Alameda
Central, by Diego Rivera

Tricks & techniques: papier-mâché or how to make a skull-mask

You Will Need:

- Cardboard boxes (two or more)
- Scissors
- Old newspapers
- Paper-mâché (see the recipe)
- Masking tape
- Acrylic paints (white and black paints, and any other colors you might like)
- Sunlight (for faster drying)

Recipe for Paper-mâché

Materials Needed:

- Flour
- Water

Instructions:

To make Paper-mâché paste, simply mix together 1 part flour to 2 parts water. You will want it to be the consistency of thick glue, but you also want it to be runny and not thick like paint. Add more water or flour as necessary. Mix well by hand to remove any lumps.

Making the Skull Shape

1. Draw and cut out a front and side view of your skull from the cardboard using the patterns (See Figure A and Figure B).
2. Cut a slit into the cardboard (See Figure A). Cut a slit going up midway from the top into the front contour of the skull.
3. Using the cut slit, slide one piece of cardboard into the other (See Figure C), use tape along the seams to make it sturdy.
4. Cut out the mouth of the skull and wrap it around the bottom.
5. Cut the rest of your cardboard into 1 1/2" wide strips to wrap around skull.
6. Tape the strips from the front contour to the side contour all around the skull. The more strips you use, the more sturdy and round your skull will be (See Figure D).
7. Now cut your newspaper into 2" strips, dip it into the paper-mâché paste, and apply the strips in a crisscross pattern all over your skull (See Figure E).
8. Let it dry in the sun for a day.

Making the Eyes and Cheeks

1. Roll up the newspaper into a ring shape for the eyes and nose and tape them to the skull.
2. Crumple newspaper up and put it beneath the eyes for cheeks.
3. Dip your newspaper strips in the paper-mâché paste and crisscross them over the eyes and cheeks.
4. Let it dry in the sun for another day.

Painting Your Skull

1. Now paint your skull with white paint as a base coat and let it dry. You might want to put another layer of paint on it after the first layer dries.
2. Paint the inside of the eyes black.
3. Paint teeth on your skull.

Figure A

Figure B

Figure C

Figure D

Figure E

Making the Skull Shape

Figure A

Figure B

Figure C

Figure D

Figure E

Figure F

Figure G

Figure H

Figure I

Figure J

Figure K

Figure L

Figure M

Figure N

Figure O

Figure P

Figure Q

Figure R

Figure S

Figure T

Figure U

Figure V

Figure W

Figure X

Figure Y

Figure Z

Figure AA

Figure AB

Figure AC

Figure AD

Figure AE

Figure AF

Figure AG

Figure AH

Figure AI

Figure AJ

Figure AK

Figure AL

Figure AM

Figure AN

Figure AO

Figure AP

Figure AQ

Figure AR

Figure AS

Figure AT

Figure AU

Figure AV

Figure AW

Figure AX

Figure AY

Figure AZ

Figure BA

Figure BB

Figure BC

Figure BD

Figure BE

Figure BF

Figure BG

Figure BH

Figure BI

Figure BJ

Figure BK

Figure BL

Figure BM

Figure BN

Figure BO

Figure BP

Figure BQ

Figure BR

Figure BS

Figure BT

Figure BU

Figure BV

Figure BW

Figure BX

Figure BY

Figure BZ

Figure CA

Figure CB

Figure CC

Figure CD

Figure CE

Figure CF

Figure CG

Figure CH

Figure CI

Figure CJ

Figure CK

Figure CL

Figure CM

Figure CN

Figure CO

Figure CP

Figure CQ

Figure CR

Figure CS

Figure CT

Figure CU

Figure CV

Figure CW

Figure CX

Figure CY

Figure CZ

Figure DA

Figure DB

Figure DC

Figure DD

Figure DE

Figure DF

Figure DG

Figure DH

Figure DI

Figure DJ

Figure DK

Figure DL

Figure DM

Figure DN

Figure DO

Figure DP

Figure DQ

Figure DR

Figure DS

Figure DT

Figure DU

Figure DV

Figure DW

Figure DX

Figure DY

Figure DZ

Figure EA

Figure EB

Figure EC

Figure ED

Figure EE

Figure EF

Figure EG

Figure EH

Figure EI

Figure EJ

Figure EK

Figure EL

Figure EM

Figure EN

Figure EO

Figure EP

Figure EQ

Figure ER

Figure ES

Figure ET

Figure EU

Figure EV

Figure EW

Figure EX

Figure EY

Figure EZ

Figure FA

Figure FB

Figure FC

Figure FD

Figure FE

Figure FF

Figure FG

Figure FH

Figure FI

Figure FJ

Figure FK

Figure FL

Figure FM

Figure FN

Figure FO

Figure FP

Figure FQ

Figure FR

Figure FS

Figure FT

Figure FU

Figure FV

Figure FW

Figure FX

Figure FY

Figure FZ

Figure GA

Figure GB

Figure GC

Figure GD

Figure GE

Figure GF

Figure GG

Figure GH

Figure GI

Figure GJ

Figure GK

Figure GL

Figure GM

Figure GN

Figure GO

Figure GP

Figure GQ

Figure GR

Figure GS

Figure GT

Figure GU

Figure GV

Figure GW

Figure GX

Figure GY

Figure GZ

Figure HA

Figure HB

Figure HC

Figure HD

Figure HE

Figure HF

Figure HG

Figure HH

Figure HI

Figure HJ

Figure HK

Figure HL

Figure HM

Figure HN

Figure HO

Figure HP

Figure HQ

Figure HR

Figure HS

Figure HT

UNIT 3

JAPAN: SEA AND TRADITIONS

PRELIMINARS



Gyotaku: a Japanese word (guh-yo-tah-koo) is the Japanese art of fish painting.

Curiosities?

It was developed more than a century ago as a fisherman's method of recording the size and species of his catch. Freshly caught fish were painted with a non-toxic ink, and covered with a piece of rice paper. The paper was then carefully smoothed down, and removed to make an exact size copy of the fish. Once the print was completed, the fish could be washed and prepared for a meal.

Japan and sea: what I know about it ?

What I know?

What I want to know?

What I learned?

* K-W-L Chart Worksheet

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Sea

sea, wave, fish, fisherman, beach, sand, boat, saltwater species, parts of the fish (tail, nostrils, rays, mouth, etc) ...

Form

Japanese words

Gyotaku, kao, ukiyo-e, Koinobori

Fish species

octopus, molluscs, moray, tuna, anchovy, sardine, mackerel, gilt-head, seabass, hake, lobster, shrimp...

Art and techniques

Printing, xilography, wood block printing, ink, rice paper...

Hokusai's obsession: Mount Fuji from the sea



"The Great Wave of Kanagawa," by Katsushika Hokusai (1760-1849)

Some views of Mount Fuji



Thirty-six Views of Mount Fuji, a series of ukiyo-e (woodblock prints) by Edo-period artist Katsushika Hokusai



Mount Fuji's legend (to learn more at home)

The Tale of the Bamboo Cutter

One day, an old, childless bamboo cutter found a tiny, beautiful baby girl inside a shining stalk of bamboo. He took her home to his wife and they named her Kaguya-hime. They raised her as their own, until time came when she became a fully grown, beautiful young lady. Ever since the bamboo cutter found Kaguya-hime, he had been finding a gold nugget inside every bamboo he cut, and he became rich in no time. Kaguya-hime also grew up with extraordinary beauty. Soon, news of her beauty became well-known (no matter how over-protective her adoptive parents were), which attracted men from all over the country. Five princes came first, all asking for Kaguya-hime's hand in marriage. Not wanting to be married to any one of them, Kaguya-hime gave them impossible tasks (agreeing that she shall marry whoever succeeds first), which all five of them failed. The Emperor of Japan at that time, Mikado, also came to see Kaguya-hime. He fell in love with her at first sight. He asked her to come with him to the palace, but she told him that she can't, because she did not come from this world. The Emperor left partially brokenhearted, but he and Kaguya-hime stayed as friends (although the Emperor was still in love with her). Kaguya-hime often found herself looking at the moon longingly with tears in her eyes. Not long after, it was revealed to the bamboo cutter and his wife that Kaguya-hime came from the moon, and the gold nuggets he had been finding were the pay for taking care of her. When the time came for her to go back to the moon, she gave parting gifts to her parents and to her friends, including the Emperor (to which she gave a letter and a small amount of the Elixir of Life). Her adoptive parents were heartbroken, eventually falling sick. Meanwhile, the Emperor (who was also heartbroken), asked his guards to burn Kaguya-hime's letter and her gift, the Elixir of Life (because immortality means nothing without her!), at the top of the highest mountain in the country. Legend has it that this mountain was then named "Fuji" which means "immortality". It was said that the smoke from Kaguya-hime's burned letter can still be seen subtly rising from the top of Mount Fuji until now.

Hokusai pupils and ukiyo-e technique



Oniwakamaru and the Giant Carp by Hiroshige (1797 - 1858)



Catching Carp by Hands by Utagawa Hiroshige

Hokusai pupils and ukiyo-e technique



Carp Swimming Upwards by Katsushika Taito



Carp Among Aquatic Leaves by Katsushika Taito

Reading resources: to know more about carps symbolism in Japan

Koi

Koi, or carp, are highly revered in Japan. The fish are seen as possessing great perseverance and strength. Koi can survive in a wide range of temperatures, and in murky water that other fish wouldn't tolerate. They also are rumored to have great strength swimming against the current. According to legend, one famous koi swam strongly upstream and turned into a dragon!

During Tango-no-sekku, Boy's or Children's Day, on May 5th, streamers are decorated with cloth or paper carp and displayed on poles outside the home for each boy in the family. Koi are used as symbols on Children's Day because of the associations of strength and determination—qualities that children are encouraged to acquire.

Koi eat water plants, insects and tadpoles. They are known as bottom-feeders, which means that they feed from the bottom of the ponds. At the Japanese Garden at the Huntington, you will see many koi in the ponds. Koi can be quite valuable: they are bred and displayed for their shapes and colors. Differently patterned koi have different names. These are listed for you on an attached sheet.

Discussion Questions

Why do you think koi would symbolize strength and perseverance in Japanese culture? If you had to choose an animal to represent strength and perseverance, what would you choose and why?

Watch and learn. An animation about printing process: Gyotaku: The ancient Japanese art of printing fish by K. Erica Dodge



GYOTAKU: an ancient art

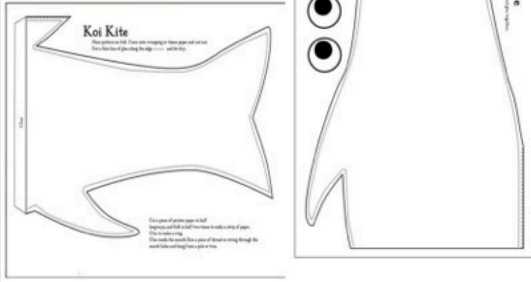


Tricks and techniques: Making a koinobori Kite

Koinobori are fish-shaped flags flown in Japan on Children's Day.

You can make your own Koinobori.

1. Color the patterns.
2. Cut it out
3. Paste it and decorate it



Tricks and techniques: Koinobori examples



Mediterranean sea: Search on the net the main species and label their parts



Labeling a fish:

Read the definitions, then label the fish diagram below. (Note: not all fish have all of the fins defined below.)

anal fin - the fin on the lower side of the body near the tail

caudal fin - the tail fin

dorsal fin - the fin on the upper side of the body

eye - sight organs located on the head

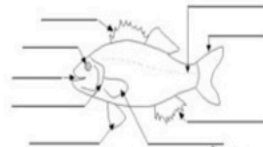
gills - fleshy organs that are used for breathing - they are located on the side of the head

lateral line - a series of sensory pores (small openings) that are located along the sides of fish - they sense vibrations in the water

mouth - the part of the body which the fish uses to catch food - it is located at the front of the body

pectoral fin - each of the paired fins on either side of the body, near the head

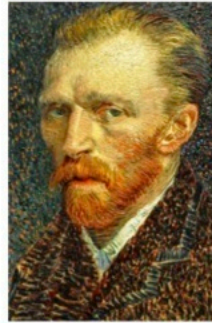
pelvic fin - each of the paired fins on the lower side of the body, near the head



UNIT 4

WEATHER CONDITIONS
BY VINCENT VAN GOGH

PRELIMINARS



Where was he from?
He was from Holland

Was his work famous?

Van Gogh only sold one painting during his life, *Red Vineyard at Arles*. Today, his 900 paintings are some of the most expensive in the world

What movement does he belong to?
Expressionism

Curiosities?

Van Gogh suffered from many mental problems. His most famous work is *Starry Night*, and was created while staying in an asylum in Saint-Remy-de-Provence, France.

His wavy lines and the surreal appearance of his paintings may be a reflection of how his illness changed his view of the world.

Weather: what I know about it ?

What I know?

What I want to know?

What I learned?

* K-W-L Chart Worksheet

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Weather types

stormy, rainy, rain stages, warm, sunny, wet, windy, snowy...

Weather features

puddles on the ground, red/night sky, people with umbrellas...

Form

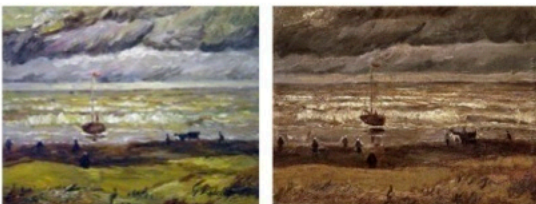
Patterns and shapes

Shapes, dots, lines (curvy, vertical, wavy, Zigzag...)

Art and techniques

Line and Movement, Impressionism, Expressionism, blending/overlapping colour, hatching...

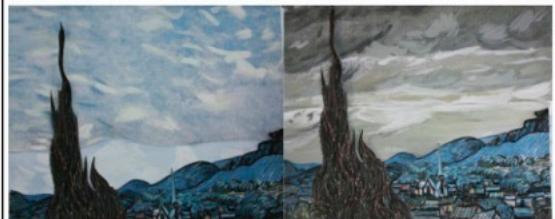
Weather and moods: *"Art is to console those who are broken by life"*



Beach at Scheveningen in Stormy Weather

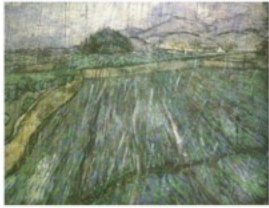
Same landscape, different weather...different mood

Weather and moods: Find the differences



Cathedral in Saint-Remy-de-Provence

Weather and moods: Find the differences



Enclosed Field in the Rain 1889



Field on winther

Weather and moods: wonderful skies



Wheat Fields at Auvers
Under Clouded Sky, 1890



Wheat Fields at Auvers
Under Clouded Sky 2, 1890

Weather and moods: wonderful skies

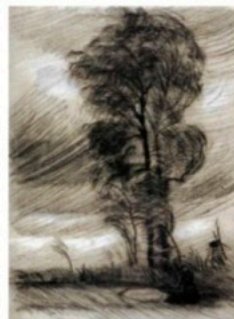


The sower - 1888



Irises

Weather and moods



Landscape in Stormy Weather



Alley Bordered by Trees

Tricks and techniques: Weather effects using lines

Using Lines

Lines are marks drawn by a tool such as a pencil, pen, or paintbrush as it moves across a surface. There are five different kinds of lines. Each one can make you feel a certain way.



Vertical lines move straight up and down. They make things look tall, steady, and calm.



Horizontal lines move straight across from side to side. They give a feeling of calm or peace.



Diagonal lines are slanted. They look as if they are falling over or getting up. They make things look active.



Zigzag lines are diagonal lines that connect. They give a feeling of excitement.



Curved lines bend and change direction slowly. They give a feeling of graceful movement.

Discussing:

1. Look again at all the paintings
2. What kind of lines use Van Gogh?

Reading: Van Gogh letters

Van Gogh wrote over 800 letters in his lifetime. The majority of them written to his brother and closest friend Theo. Let's make a game. Follow the instructions.

1. Join your group
2. Take one letter and read it
3. Use the dictionary if you need it.
4. Try to understand it with your partners.
5. Try to find which painting fits better with the weather described on the letter.

Dear Theo,
Yesterday we walked along the fields near the East railway. I cannot describe to you how beautiful it was there in the twilight. Rembrandt, Michel and others have sometimes painted it: the ground dark, the sky still lit by the glow of the setting sun, the row of houses and steeples against it, lights in the windows everywhere, and the whole mirrored in the water. And the people and the carriages like little black figures, such as one sees sometimes in a Rembrandt. We were so struck by the beauty of it that we began to talk about many things.

Dear Theo...

Dear Theo,
Which do you think is better ... the joy of meeting or the sorrow of parting? We have often parted already; this time there was more sorrow in it than there used to be... And didn't nature seem to share our feelings, everything looked so grey and dull a few hours ago! Now I am looking across the vast expanse of meadows, and everything is very quiet; the sun is disappearing again behind the grey clouds, but sheds a golden light over the fields.

Dear Theo,
You will spend delightful days at home, I almost envy you, my boy.
What beautiful autumn weather we are having. I think you will see the sun rise in the morning. In which room are you sleeping? Here now we are slowly approaching winter, and many people dread it. But it is pleasant at Christmastime, which is like moss on the roofs and like the pine trees, the holly and ivy in the snow!

Dear Theo,
It is again Saturday evening, and the weather is lovely; the sea is calm, it is low tide, the sky is a subtle milky blue, on the horizon a hint of fog. All morning the weather was so nice, it was so clear there where I can now see the fog.
The town has something very peculiar about it; everywhere you can see the influence of the sea

Dear Theo,
Thanks for the books. I read them on a very stormy day last week. It was in the evening, and the sunset threw a ruddy glow on the gray evening clouds, against which the masts of the ships and the row of old houses and trees stood out; and everything was reflected in the water, and the sky threw a strange light on the black earth, on the green grass with daisies and buttercups, and on the hushers of white and purple lilacs, and on the elderberry bushes of the garden in the yard.

Dear Theo...

Dear Theo,
Many thanks for your letter. I was glad to hear you arrived home safely. I missed you the first few days and it felt strange not to find you there when I came home in the afternoons. We have had some enjoyable days together, and managed to take a few walks and see one or two sights between the spots of rain. What dreadful weather! You must have sweated from the heat on your walks to Oisterwijk.

Dear Theo,
Although I have written you recently, I send you the following because I know that sometimes rough obstacles arise on our path. Courage, old son, after the rain, good weather: keep hoping for that.
The rain and good weather alternate on the road that goes uphill all the way...yes to the very end...

Dear Theo,
On Monday last, I travelled from Ramsgate to London. My way, became very hot, and the same heat waited for me on my arrival at Canterbury. That evening, I pushed on a little bit too long, finally I halted in a place where there were many beech trees and some elms at the edge of a pond; there I rested for a while. The following morning at half past three, when the birds started singing to salute the first light of dawn, I started off again. Ah! That was a good walk!

Dear Theo,
At dawn the next morning on the train from Harwich to London it was beautiful to see the black fields and green meadows with sheep and lambs, and an occasional thornbush and a few large oak trees with dark twigs and grey moss-covered trunks; the shimmering blue sky with a few stars still, and a bank of grey clouds at the horizon. Before sunrise I had already heard the lark. When we were near the last station before London, the sun rose. The bank of grey clouds had disappeared and there was the sun, as simple and grand as ever I saw it, a real Easter sun. The grass sparkled with dew and night frost.

Tricks and techniques: Weather lines

Weather Lines

What kind of lines do you see? What kind of weather do you see?
Circle the word.



Problem solving: sketch worksheet Make a sketch of what is described under each box



A wild storm



A starry night



Snowy trees



A sunset on the beach



Rainy day over the lake

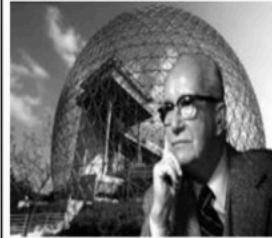


A windy day on the fields

UNIT 5

HOBBITS IN NEW ZEALAND:
GEODESIC DOMES AND
BIO-CONSTRUCTION

PRELIMINARS



Who was Buckminster Fuller?

A neo-futuristic architect. He popularized Geodesic Domes.

Where was he from?

He was American.

Curiosities?

One of Fuller's lifelong interests was using technology to revolutionize construction and improve human housing. One invention dominated Fuller's life and career: the geodesic dome. Based on Fuller's "synergetic geometry," and his lifelong exploration of nature's principles of design, the geodesic dome was the result of his revolutionary discoveries about balancing compression and tension forces in building.

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Architecture

Indoor/outdoor, buildings, domes, structure, proportion, mock-up, scheme, column, construction...

Form

Materials and styles

Traditional/modern/Trendy/old-fashioned. Bamboo, reeds, reedbed big/little/medium-sized, measures (wide/tall)

Geometry

symmetry, base, altitude, area, sphere, circle, pyramid, square, diagonal, polyhedral figures, angle...

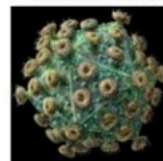
Natural Geodesic Domes



Dandelion flower



Dandelion flower



Human Immunodeficiency Virus (HIV)



Half Dome Mountain (California)

Hobbits in New Zealand



Some bio-constructions in New Zealand

Geometry is everywhere



How many kinds of polyhedra can you recognize in this structure? Classify them by their angles.

Tricks & techniques: How to make a mock-up of our Dome

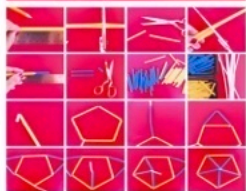


Basic Instructions

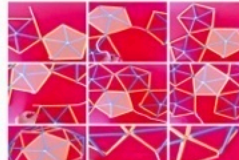
Cut straws into two different lengths (Strut A & B)
Make 6 pentagon sections
Join them together in the shape of a dome

Step One Select one color to be Strut A and one to be Strut B. Strut A will be longer than Strut B. For Strut A simply cut each straw in half. **Make a total of 35 Strut A's.**

Step Two Strut B should be smaller than Strut A by a factor of 0.885. To determine what length to cut Strut B measure Strut A then multiply that number by 0.885. Now you have the size of Strut



Tricks & techniques: How to make a mock-up of our Dome



Making the Dome

Now that you have the basic shape that will form the dome all you need to do is connect them together. For a dome you will need 5 Strut B's to form the base.

Step One Take one pentagon and thread a pipe cleaner through one side, secure at the end. This will be your center pentagon.

Step Two Thread the long end of the pipe cleaner through one Strut B of a second pentagon. Make sure the pointed sides of the shapes are facing OUT. Pull them together.

Step Three Repeat Steps one and two to connect a third, fourth, and fifth pentagon at the joints of the center pentagon. **Step Four** Take the (5) single Strut B's and feed them through the base of the row of pentagon at the bottom, alternating pentagons and struts.



Let's make it real: building our greenhouse



UNIT 6

ECODESIGN: LESS IS MORE

PRELIMINARS



Merda d'artista, Piero Manzoni, 1961

What is Ecodesign?

Ecodesign is an approach to design of a product with special consideration for the environmental impacts.

In which movement is inspired?

Arte Povera (literally, poor art)

Curiosities?

Recycling in art has been happening since the early part of the 20th Century, when cubist artist Pablo Picasso (1881-1973) and Georges Braque (1882-1963) created collages from newspapers, packaging and other found materials. The same principle can be used inside homes, recently furnished in a "Green style" with found and recycled objects.

ECODESIGN: what I know about it ?

What I know?

What I want to know?

What I learned?

* K-W-L Chart Worksheet

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Ecodesign

organic materials, waste, sustainable design

Form

Materials

manufacturing and packaging, plastic bag and bottles, wine corks, coke and food tins, bottle caps, bricks

Philosophy and principles

recycle, reuse, reduce, footprint, global warming, awareness...

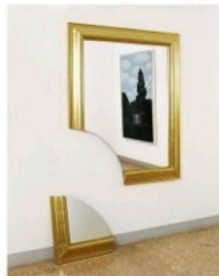
Art and techniques

Sculpture, installations, performances, happenings, minimalism, assemblage...

Arte povera. The art of recycling



Città irreale, Mario Merz.
Materials: Glass, mirror, metal pipes, twigs, rubber, clay, and clamps

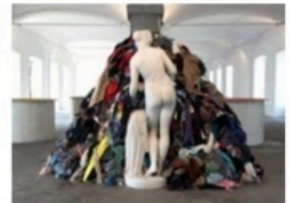


Broken mirror, Michelangelo Pistoletto.
Materials: Mirror with gilded frame

Arte povera. The art of recycling



Untitled, Yannis Kounellis.
Materials: used books



Torsione, Giovanni Anselmo.
Materials: textile, marble and used clothes

Less is more...also in your life
Be aware of your footprint. Reduce, reuse and recycle

WHAT CAN WE DO?



Tricks & techniques: steps to recycle bricks. Workshop



Lois Walpole: a contemporary ecodesigner

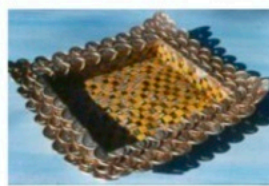


Made of beer and wine muzzles



Made of beer carriers

Lois Walpole: a contemporary ecodesigner



Made of beer tins and wire



Made of juice cartons

Now It's your turn: are you an ecodesigner?

Think on waste materials and...
start working



Juice cartons



Wine corks



Wire

WHAT ELSE ?

UNIT 7

ADS ARE MADS

PRELIMINARS



When was created advertising?
Modern advertising was created with the innovative techniques introduced with tobbsco sdvertising in 1920's

Where was born?
Modern advertising was created in EEUU

Curiosities?
More than \$500 billion a year is spent on advertising worldwide.
By the time a person in the United States is 65 years old, he would have seen an estimated two million television commercials.
Advertisers appeal to several common psychological themes to motivate people to buy their products. Some of the most common psychological appeals are to self-preservation, sex, self-esteem, fear, authority, and imitation.

ADS: what I Kwow about it ?

What I know?

What I want to know?

What I learned?

* K-W-L Chart Worksheet

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Advertising

massmedia, logo, ads,
brand icons, target,
marketing, consumerism,
product, marketing,....

Gender

sexism, stereotype, roles, feminism,
criticism,....

Form

Elements of design

proportion, value, harmony, ethics...

Emotions: adjectives with opposite meaning

Wick/ powerfull
Beauty/ugly
Healthy/unhealthy
Old/new/fashionable
intelligent/stupid
Cheap/expensive

Simple is better ...Can you guess?

Which products are represented by these icons?



Main features for an efficient logo

1. Being simple (easy to understand)
2. Being memorable and relevant
3. Being timeless and meaningful
4. Being appropriate (to your target)
5. Being versatile (in different medias)

Advertising: How it works a marketing plan?



Tricks & techniques: How colors influence people?

Red

- Evokes a sense of urgency
- Is frequently used for clearance sales
- Associated with excitement and passion
- Is high in energy and immediately draws focus
- Physically stimulating, increases heart rate, raising blood pressure and heart rate

Blue

- Preferred by men
- Associated with calm, order and stability
- Provides a sense of security and protection
- Used in stores to make customers feel comfortable
- Most common color used for offices and conservative corporate brands
- Calming mood, providing a sense of tranquility and peace

Green

- Associated with health, tranquility and nature
- Also associated with money and wealth, symbol of growth
- Used in stores to make customers feel comfortable
- Frequently used for promoting environmental brands
- Often associated with nature and environmental brands

Purple

- Associated with luxury and wealth
- Used in stores to make customers feel comfortable
- Physically stimulating, increases heart rate, raising blood pressure and heart rate
- Used in stores to make customers feel comfortable

Black

- Associated with elegance and sophistication
- Used in stores to make customers feel comfortable
- Physically stimulating, increases heart rate, raising blood pressure and heart rate
- Used in stores to make customers feel comfortable

Grey

- Associated with neutrality and balance
- Used in stores to make customers feel comfortable
- Physically stimulating, increases heart rate, raising blood pressure and heart rate
- Used in stores to make customers feel comfortable

White

- Associated with purity and cleanliness
- Used in stores to make customers feel comfortable
- Physically stimulating, increases heart rate, raising blood pressure and heart rate
- Used in stores to make customers feel comfortable

Writing task: Can you design a marketing plan?

Choose your product and start!

What ?
Define your goals


How ?
Develop creative including brand.

Where ?
Choose your media/format

Why ?
Understand customer and analyse the market

Who ?
Identify your target audience

Watching and learn: After today, you'll probably never use the phrase "like a girl" in a negative way



Always #LikeAGirl - YouTube

Tricks and techniques: Critical analysis of an advertisement

CRITICAL ANALYSIS OF AN ARTWORK	
Here are some tips to assist you when examining or discussing artwork.	
1. DESCRIBE (What do I see?) <ul style="list-style-type: none"> landscape, portrait, people, still, animals, abstract, etc. medium, material, color, texture, etc. style, period, etc. subject, theme, etc. composition, etc. 	2. ANALYSE (How is the work organised?) <ul style="list-style-type: none"> line: strong, dominant, thin, directional, broken, outline, structural, curved, etc. color: warm, cool, light, dark, solid, transparent, bright, dull, etc. texture: smooth, rough, coarse, soft, etc. space: perspective, foreground, background, etc. form: 2D vs 3D form on flat surface, etc. contrast, emphasis, rhythm, pattern, etc. movement, balance, unity, repetition, etc. how do the elements and principles of design work together? how does the artist use the elements / principles to get your attention? composition
3. INTERPRET (What is happening?) <ul style="list-style-type: none"> what the artwork is about... what the artist is saying... what the artist is feeling (sad, angry, happy, etc.) what the artist wants you to see... what the artwork reminds me of... what I could ask the artist a question, I would ask... metaphors, etc. relationships between the individual parts of the work 	4. JUDGE (What do I think about the artwork?) <ul style="list-style-type: none"> What the best part of the work is... What the strengths of the work are... What the weaknesses of the work are... What the artist communicates ideas by... What the artist's choice to hang this work in my room because... What other people should study this work because... What this work has survived the test of time because... What if different people see and understand artwork differently? Composition

Vintage ads: discussing tips



You mean a woman can open it?



Keep her where she belongs...

Vintage ads: discussing tips



let's go retail...
Van Heusen
men's shirts



show her it's a man's world
Van Heusen
men's ties

Vintage ads: discussing tips

WIVES.

Look this ad over carefully. Circle the items you want for Christmas. Show it to your husband. If he does not go to the store immediately, cry a little. Not a lot. Just a little. He'll go, he'll go.

PRINTED BY THE BUCKLEY LITHOGRAPH COMPANY, CHICAGO

Household:
Look this ad over carefully. Pick out what you, wife wants, to buy it. Before she starts to cry.

Dormeyer

Clear on Beer

BEER IS THE ONLY BEVERAGE THAT IS BOTH TASTY AND HEALTHY. IT IS THE ONLY BEVERAGE THAT IS BOTH TASTY AND HEALTHY. IT IS THE ONLY BEVERAGE THAT IS BOTH TASTY AND HEALTHY.

Vintage ads: discussing tips

Best INVESTMENT I ever made!

PEP

SO THE HARDER A WIFE WORKS, THE CUTER SHE LOOKS!

PEP

Spot the difference: changing meaning

GOOD WOMEN PLAY BY THE RULES. BRAVE WOMEN MAKE THE RULES.

IF NO ONE THINKS YOU CAN THEN YOU HAVE TO

Tricks to change meaning: What Is the Difference Between Unethical & Ethical Advertising?

Remember!: change the rules

Honesty

Tell the truth.
Ethical advertising respects the truth about its product and is also clear about its intentions

Social Consciousness

Be respectful.
Ethical advertising doesn't exploit stereotypes based around race, gender, religion or age.

Environmental Consciousness

Ethical advertising operates with respect for the natural world, attending some standards: using recyclable components...

Tricks and techniques: choosing a product A worksheet to plan your alternative campaign

Situation Analysis	Your Plan
What is your product/service? What are its features? What is your product's differentiator? What are your product's strengths? What are your challenges? Others?	
Target Audience Who represents a portion of your target market? Consider (gender, age, gender, background, income, education, location, etc.) Who are your competitors? Who are your competitors' strengths? Who are your competitors' weaknesses?	
Goals Set your marketing goals and give each one a deadline for completion. Make the goals quantifiable. For example, instead of "find new customers," use "sign up for new accounts by a certain date."	
SWOT Analysis Strengths are things that are in your favor. Weaknesses are things that are in your disadvantage. Opportunities are things that are in your advantage. Threats are things that are in your disadvantage.	
Strategies and Tactics Define your marketing strategy (what the plan is) and tactics (what the plan is). Define your marketing tactics (what the plan is). Define your marketing tactics (what the plan is). Define your marketing tactics (what the plan is).	

UNIT 8

DADA:
HUMOUR AND VISUAL
POETRY

PRELIMINARS



The Art Critic by Raoul Hausmann, 1919
Photomontage and collage

What is Dada?

An artistic movement of the early 20th century in W Europe and the US, founded on principles of irrationality, incongruity, and irreverence towards accepted aesthetic criteria.

Curiosities?

For most art historians, Dada remains a culturally contingent expression of World War I trauma and political disillusionment. Dada is characterized by an effervescent love of improvisation, curiosity, novelty and an unselfconscious exploration of the phenomenal world; it emphatically professed to be "anti-art" and "a state-of-mind."

World war: what I know about it ?

What I know?

What I want to know?

What I learned?

* K-W-L Chart Worksheet

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Visual resources

rhetoric devices,
metaphor, parody,
sarcasm, irony, paradox,
parallelism, abstraction, ...

Philosophy

First World War, peace, injustice,
nonviolence, horror, humanity

Form

Colours

Warm and Cool colours,
colour patches...

Art and techniques

collage, photomontage, reproduction,
ready-made, "pencil vs. camera", ...

Dadaism: reaction to the horrors of World War

SARCASM & CRITICISM



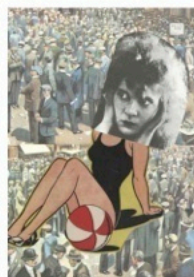
Adolph The Superman by John Heartfield
1932



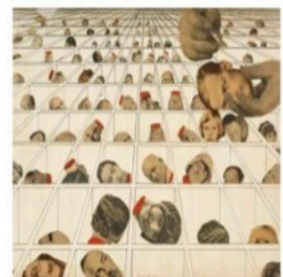
The Guilty one remains unknown by George
Grosz, 1919

PHOTOMONTAGE: Variation of collage in which posted items are photographs

IDENTITY & METAPHORA



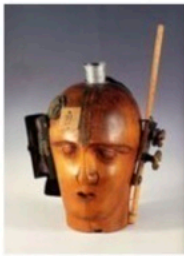
Identity by Hannah Hoch
1932



Justice by Hannah Hoch, 1932

READY MADE: a normal object transformed into something threatening

SURPRISE & PARADOX



Mechanical Head by Raoul Hausmann
1932



Gift by Man Ray, 1921

INTERPRETING MARCEL DUCHAMP'S WORKS

Look at this artworks and try to understand their artist.
Critical Analysis of an Artwork Worksheet



Fountain by Marcel Duchamp
1932



LHOQ Mona Lisa by
Marcel Duchamp, 1919

Tricks and techniques: Writing a dadaist poem by Tristan Tzara

Choose a couple and let's play a game



**How to Make a Dadaist Poem
(method of Tristan Tzara)**

To make a Dadaist poem:
Take a newspaper.
Take a pair of scissors.
Choose an article as long as you are planning
to make your poem.
Cut out the article.
Then cut out each of the words that make up
this article and put them in a bag.
Shake it gently.
Then take out the scraps one after the other in
the order in which they left the bag.
Copy conscientiously.
The poem will be like you.
And here you are a writer, infinitely original...

DADAISM INFLUENCE: CONTEMPORARY REVIEWS

JOANA VASCONCELOS & the new ready made



Marylin, Joana Vasconcelos. Sculpture made with pots and pans

DADAISM INFLUENCE: CONTEMPORARY REVIEWS

BEN HELER & the new ready made



The Bride, 2001-2005. OB tampons,
stainless steel, cotton thread, steel cables.

DADAISM INFLUENCE: CONTEMPORARY REVIEWS

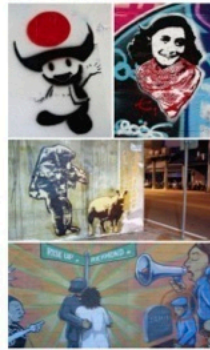
BEN HEINE & the "pencil vs. camera"



UNIT 9

BARCELONA SKYLINE:
HOME SWEET HOME

PRELIMINARS



What is Street Art?

Street art is visual art created in public locations, usually executed outside of the context of traditional art venues.

Curiosities?

Banksy is undoubtedly the most controversial street artist to emerge on the global stage. The fact that his identity remains unknown after 20 years on the graffiti scene only adds to the intrigue that surrounds his work. The works of Banksy have appeared in America, Australia, Canada, England, France, Israel, Jamaica and Palestine

Street Art: what I Kwow about it ?

What I know?

What I want to know?

What I learned?

* K-W-L Chart Worksheet

PRELIMINARS: related vocabulary

Content

Street Art

crew, vandalism, tags, murals, live painting, underground art, political satire, mimes, caricatures, living statues, anti-establishment, walls,...

Form

Art and techniques

graffiti, stencil, silhouette, pattern, spray, Quick/fast sketching

City

port, harbour, boat, road, bridge, public transport...

Street Art: we declare the world as our canvas

Searching information. Read and answer:

1. What means *Street art*?
2. Which techniques are used by *Street artists*?
3. Who are the main street artists?

Resources

Macmillan Dictionary
<http://www.macmillandictionary.com>
Graffiti and artworks
<http://www.streetartutopia.com/>
<http://globalstreetart.com/>
<http://www.unurth.com/>
History of Street Arts.Victoria Albert museum
<http://www.vam.ac.uk/content/articles/s/street-art/>
Styles
<http://weburbanist.com/2009/09/24/graffiti-designs-styles-tagging-bombing-painting/>

Tricks and techniques: Quick sketching

What means sketching? A rapidly executed freehand drawing that is not usually intended as a finished work

First Instructions

1. Draw almost everything using basic shapes primitive (circle, line, square...)
2. Choose the lines (thick/thin, faint/strong)



6H 2H H F HB B 2B 6B

Tricks and techniques: Quick sketching

What means sketching?: A rapidly executed freehand drawing that is not usually intended as a finished work



By varying the angle of the pencil, different widths of lines can be made



By varying the pressure on the pencil, different densities can be made

Tricks and techniques: Quick sketching

What means sketching?: A rapidly executed freehand drawing that is not usually intended as a finished work

- **Contour drawing is drawing the outline.**
 - This is to focus only on the overall shape of the object.
 - main reason of the drawing is to define the proportions
 - Minimal detail will be represented
 - main reason of the drawing is to define the proportions
- **Select a single viewpoint and stick to it.**
 - Sit so that they can reach there paper with minimal movement.
 - Always have their head in the same place whenever they look at the object
 - This will keep the shapes in the same location at all times
 - small movement = big differences

GRAFITTI: the most usual technique



BELGRAD

IRELAND

GRAFITTI: the most usual technique



STENCILS: BANSKY'S world



STENCILS: BANSKY'S world

