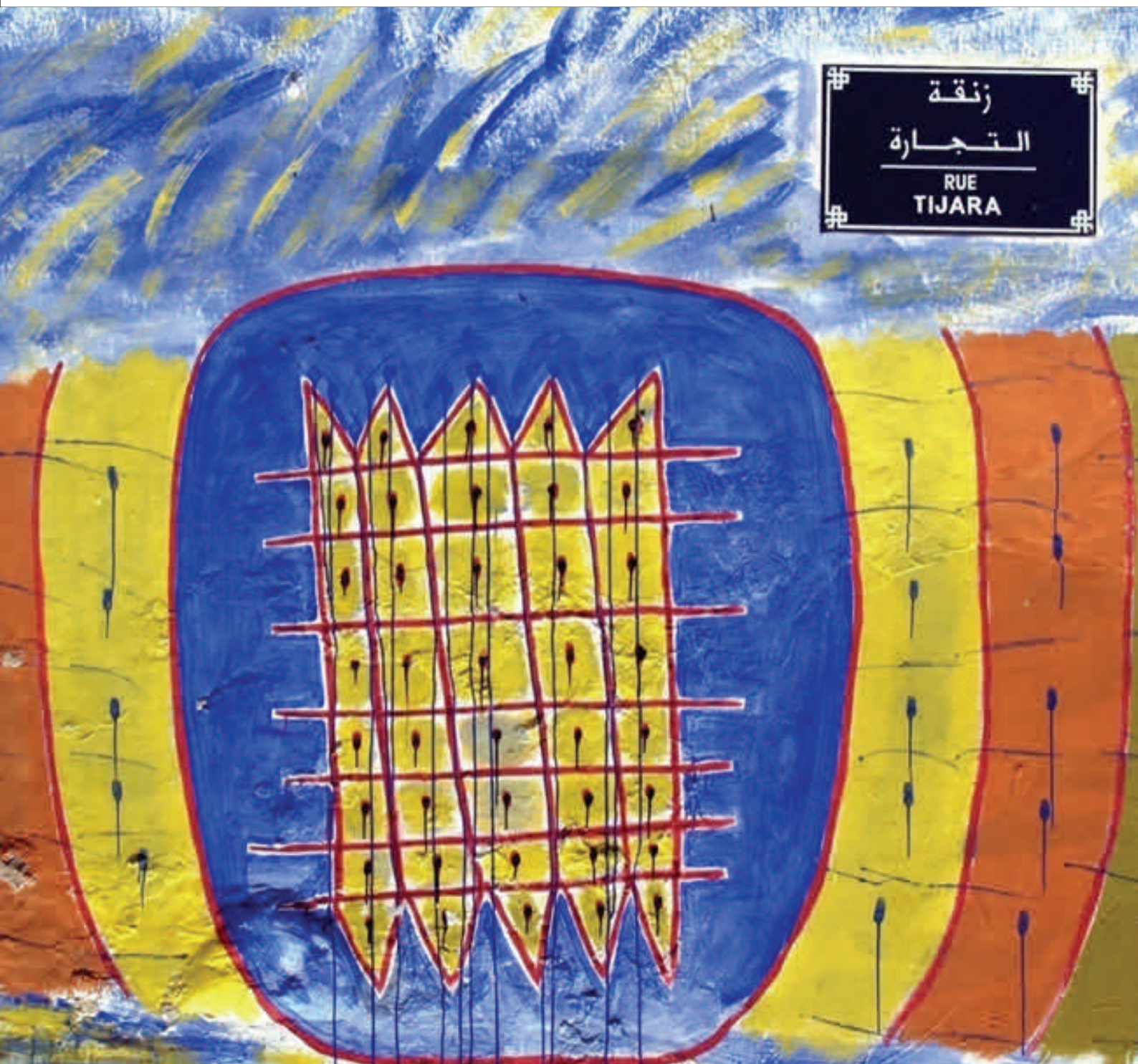


# CUADERNOS DE RABAT

## AICLE: UN NUEVO ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE ELE

30/2014





**CUADERNOS**

de RABAT

30/2014

Catálogo de publicaciones del Ministerio  
www.mecd.gob.es  
Catálogo general de publicaciones oficiales  
www.publicacionesoficiales.boe.es

**CUADERNOS DE RABAT N° 30.**  
**Nuevos enfoques en la enseñanza de ELE: AICLE**  
Noviembre 2014

**CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MARRUECOS**  
Miguel Zurita Becerril

**DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN**  
Consuelo Jiménez de Cisneros Baudin

**COLABORAN EN ESTE NÚMERO**  
Miguel Barrera Lyx  
Consuelo Jiménez de Cisneros Baudin  
Roberto Ortí Teruel  
María Pérez Sedeño  
María José Saladich Garriga

**MAQUETACIÓN Y DISEÑO DE CUBIERTAS**  
Salvador Rodríguez Martín

**IMAGEN DE LA PORTADA**  
Pintura en la calle Comercio de Arcila (Marruecos)

**IMAGEN DE LA CONTRAPORTADA**  
Fresco del centro cultural Lerchundi de Martil. (Marruecos)  
Cortesía del artista Mohamed Tarhouchi

**FUENTES DE LAS IMÁGENES**  
Banco de Imágenes del INTEF. Wikimedia commons.  
Cortesía de los autores



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional

**Edita:**

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones  
Edición: Noviembre 2014  
NIPO: 030-14-246-7 (electrónico)  
ISBN/ISSN: 1113-4690 (electrónico)  
Depósito Legal: 2014 MO 3859  
Maquetación: Scriptura-Rabat



# Presentación

El número 30 de *Cuadernos de Rabat* se dedica a un enfoque novedoso en el estudio de las lenguas, el conocido como AICLE (Aprendizaje integrado de lengua y contenidos). Este enfoque se ofrece, en primer lugar, mediante una detallada exposición previa que da a conocer sus fundamentos y principios metodológicos. A continuación se brindan una serie de propuestas de trabajo correspondientes a diversas materias como la geografía, el cine –precedido también de una sólida presentación teórica-, la literatura, las TIC y la educación en valores, incluyendo temas medioambientales, como el reciclaje, y concluyendo con unas actividades para la educación vial. Todo ello, en el ámbito de las clases de español como lengua extranjera, con especiales referencias a la realidad marroquí en la que se inserta la publicación.

No es esta la primera ocasión en que *Cuadernos de Rabat* dedica un monográfico a algún tema o enfoque didáctico de interés. Desde 1994 en que apareció la revista, a lo largo de su ya dilatado recorrido nos encontramos con números dedicados a las nuevas tecnologías, el enfoque por tareas o los premios nobel en español, además de hallar unidades didácticas sobre las más variadas cuestiones de cultura, literatura, costumbres, sociedad, etc.

El objetivo de esta publicación es buscar constantemente nuevos enfoques y perspectivas en el campo de la didáctica del español y ofrecer una visión actualizada y unas experiencias aplicables. Confiamos en que, como los anteriores, este número suscite el interés de cuantos se afanan en la enseñanza de la lengua española en Marruecos.

Miguel Zurita Becerril

*Consejero de Educación*



# CUADERNOS DE RABAT

Nº30  
Diciembre 2014

## Monográfico AICLE (Aprendizaje integrado de lengua y contenidos)

### S U M A R I O

|   |                        |
|---|------------------------|
| <b>PRESENTACIÓN</b><br><i>Miguel Zurita Becerril</i>  | <b>5</b>               |
| <b>AICLE. APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDOS</b><br><i>María José Saladich Garriga</i>  | <b>9</b>               |
| <b>UN EJEMPLO DE AICLE EN GEOGRAFÍA: EL SISTEMA SOLAR</b><br><i>María José Saladich Garriga</i>   | <b>20</b>              |
| <b>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS<br/>PARA LA EXPLOTACIÓN DEL CINE EN CLASE DE E.L.E.</b><br><i>Roberto Ortí Teruel</i>                          | <b>32</b>              |
| <b>PROPUESTA DIDÁCTICA: EXPLOTACIÓN<br/>DE UNA ESCENA DE “SIETE MESAS DE BILLAR FRANCÉS”</b><br><i>Roberto Ortí Teruel</i>                    | <b>48</b>              |
| <b>LITERATURA Y TIC. ONCE TAREAS EN TORNO A LA NOVELA<br/>LA VIDA PERRA DE JUANITA NARBONI, DE ÁNGEL VÁZQUEZ</b><br><i>Miguel Barrera Lyx</i> | <b>59</b>              |
| <b>EDUCACIÓN EN VALORES<br/>EL RÉCORD DEL NADADOR CIEGO</b><br><i>María Pérez Sedeño</i>  | <b>77</b><br><b>78</b> |
| <b>EL VALOR DE LAS IMÁGENES.<br/>ACTIVIDADES IMAGINATIVAS</b><br><i>María Pérez Sedeño</i>  | <b>87</b>              |
| <b>IMÁGENES PARA LA EDUCACIÓN VIAL</b><br><i>Consuelo Jiménez de Cisneros y Baudin</i>  | <b>93</b>              |



# AICLE. Aprendizaje integrado de lengua y contenidos

María José Saladich Garriga\*  
Asesora Técnica  
Consejería de Educación en Marruecos

## 1. ¿Qué es AICLE?



### 1.1 Definición

AICLE, acrónimo de “aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera”, se refiere a aquellas situaciones de enseñanza-aprendizaje con un objetivo doble e integrado: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de una lengua extranjera o L2<sup>1</sup>. Una definición frecuentemente utilizada es la siguiente:

“El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional –y, consecuentemente, no la más frecuentemente utilizada en el contexto– se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua.”  
(Marsh and Langé, 2000: iii)

1 Los términos lengua extranjera y L2 se utilizan como sinónimos. Ambos se refieren a una lengua que no es la lengua materna o la lengua primera o L1 del aprendiente.

\* Las ilustraciones de este artículo han sido cedidas por la profesora Eva Gómez.



El término AICLE, traducción literal del inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning), que en francés recibe la denominación de EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère), comenzó a utilizarse en los años 90. Sin embargo, el tipo de programa que designa lleva mucho tiempo aplicándose aunque con denominaciones diversas, tales como bilingüismo, inmersión, semi-inmersión, etc. Actualmente es una práctica muy común en España, Europa y Norteamérica y cada vez son más los países de distintas partes del mundo que lo van incorporando en sus respectivos sistemas educativos.

Conviene destacar que tanto la lengua como la materia no lingüística son objeto de enseñanza y aprendizaje, sin que haya predominio de una sobre la otra. El aprendizaje de la materia se hace con y a través de la lengua extranjera y la consecución de este objetivo requiere una metodología específica e integradora en la que los docentes deben tener en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje en general, la didáctica de una lengua extranjera y la del contenido no lingüístico.

## 1.2 Modalidades

Existen diversas modalidades de AICLE teniendo en cuenta el tiempo de instrucción, las disciplinas no lingüísticas que se imparten y los niveles en los que se introduce. En lo referente a la extensión del programa, éste se puede aplicar en una o más materias curriculares o simplemente en la docencia de una parte del curso o de unidades temáticas específicas. Los contenidos curriculares que se imparten también son variados y pueden abarcar todo tipo de disciplinas, sean estas humanísticas, científicas, artísticas o deportivas. Según los estudios realizados, cualquier materia escolar es idónea para este tipo de programa (Escobar, 2009). Por último, los programas pueden introducirse en diferentes niveles: infantil, primaria o secundaria, sin que necesariamente sea un requisito el hecho de que se haya impartido en el nivel inferior. En la práctica, el modelo de AICLE que se implementa en un centro escolar determinado depende de su orientación y objetivos, su organización y funcionamiento, así como de la disponibilidad de profesorado para impartirlo.

El nivel de competencia en la L2 que se alcanza en este tipo de programas es muy variado en función de la calidad, el tiempo que se le dedica y el dominio previo de la lengua por parte del alumnado. Algunos alumnos llegarán a ser bilingües al finalizar el periodo de escolarización; otros, aunque no consigan alcanzar este grado de dominio, verán mejorada de modo significativo su competencia en la L2. La investigación ha demostrado que los estudiantes que siguen este programa también alcanzan muy buenos niveles en relación con la adquisición del contenido no lingüístico, sin que el nivel de competencia en la L2 sea el único determinante. La competencia y el dominio de la lectoescritura en la L1, el conocimiento académico previo, la actitud y estrategias de aprendizaje que usa el aprendiente constituyen variables muy significativas.

## 1.3 Ventajas del enfoque AICLE

La adopción de este enfoque aporta numerosas ventajas tanto desde el punto de vista del alumnado, como del profesorado y el centro escolar en el que se implementa. El alumnado adquiere una mayor competencia en L2, no sólo por el incremento del tiempo de exposición y uso de la lengua, sino también por el tipo de aprendizaje que se propicia cuando la atención del aprendiente no está centrada en la lengua sino en algo diferente. Este tipo de aprendizaje, que recibe la denominación de incidental, es de gran eficacia, profundidad y duración (Pavesi *et al.* 2001). Por otra parte, el hecho de que el uso de la lengua meta permita al aprendiente involucrarse en actividades interesantes y con sentido favorece la motivación y la actitud positiva. Finalmente, cuando se aprende en una lengua diferente a la lengua materna o L1, se produce una mayor concienciación de los productos y procesos lingüísticos, lo cual fomenta el desarrollo de múltiples estrategias que favorecen el desarrollo cognitivo y mejoran el rendimiento intelectual y metalingüístico (Wolff, 2007).

La complejidad de las situaciones de enseñanza aprendizaje AICLE impulsa la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo por parte del profesorado, superando así un modelo de enseñanza compartimentada en materias y avanzando hacia la integración curricular. Por ello, estos programas suponen un motor de innovación en los centros en los que se implementan.

## 2. Fundamentos y principios metodológicos

Desde el punto de vista de la adquisición y aprendizaje de lenguas, las bases metodológicas en las que se sustenta el enfoque AICLE pueden encontrarse en el último tercio del siglo XX, en los enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua y, en particular, en el enfoque de enseñanza basado en tareas. Según Numan, una tarea es

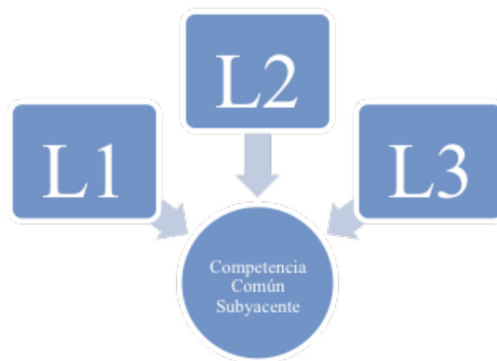
“Una unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.” (Numan 1989).

El enfoque por tareas surge a partir de la constatación de que el aprendizaje directo y explícito de las formas y normas de la lengua no garantiza su aprendizaje, sino que son las necesidades pragmáticas de la comunicación las que orientan y favorecen el asentamiento del código. Por ello, el profesorado debe diseñar situaciones de aprendizaje globales en las que el uso motivado y reflexivo de la lengua lleve a la solución de los problemas que se planteen, creando oportunidades de usar la lengua con una finalidad comunicativa, interaccionar con otros hablantes y prestar atención a la forma lingüística. En el

caso del enfoque AICLE, este uso se amplía además al aprendizaje de materias curriculares.

Por otro lado, a partir de la investigación que surge a raíz de la incorporación de inmigrantes de lengua diferente a la lengua de enseñanza en el sistema educativo de EEUU y Canadá y de los programas de inmersión al francés en Quebec, Cummins (1980) desarrolla la distinción entre dos tipos de competencia comunicativa: la competencia comunicativa interpersonal básica, que denomina BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) y la competencia comunicativa cognitivo académica, que denomina CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BICS se refiere a un tipo de comunicación interpersonal con un uso de lenguaje concreto, contextualizado, que incluye comunicación no verbal y que está motivado por una necesidad inmediata. Por el contrario, CALP designa el tipo de comunicación que se requiere para el aprendizaje académico, donde la lengua está poco contextualizada, los recursos no verbales son más limitados y la motivación es recompensada más a largo plazo, predominando el lenguaje escrito sobre el oral, con una exigencia cognitiva mayor, mayor prioridad en la forma y menor tolerancia al error. Si el primer tipo de competencia permite la comunicación social y se desarrolla relativamente pronto, el segundo es fundamental para la adquisición de contenido académico y tarda más tiempo en adquirirse. Por todo ello, si los estudiantes están inmersos en situaciones de aprendizaje con un desarrollo insuficiente de la L2 el sistema no funcionará bien, ya que la calidad y cantidad de lo que se aprende de materiales complejos y la lengua que se produce en forma escrita y oral puede ser relativamente pobre.

Sin embargo, el mismo autor advierte sobre las implicaciones de estos conceptos, ya que los términos BICS y CALP suelen ser imprecisos y a menudo se han simplificado excesivamente, siendo incluso utilizados para estereotipar la competencia comunicativa de los aprendientes (Baker, 1993). Cummins (1984) desarrolló posteriormente un marco teórico que englobaba la competencia comunicativa cognitivo-académica en una teoría más amplia que incluía el concepto de Competencia Común Subyacente, que denomina CUP (Common Underlying Proficiency). El concepto de “competencia común subyacente” supone que, independientemente de la lengua que se use, los pensamientos que acompañan al habla, la lectura, la escritura y la comprensión oral proceden del mismo “motor central”; por ello, el funcionamiento cognitivo y el aprendizaje pueden ser alimentados efectivamente tanto a través de un canal monolingüe como a través de dos o más canales lingüísticos bien desarrollados, ya que ambos alimentan el procesador central. (dibujo cabeza).



Ello supone que aprender una nueva lengua ayudará en la competencia de las

demás lenguas y también que los contenidos adquiridos a través de las diversas lenguas contribuyen al desarrollo del conocimiento global y, por lo tanto, también académico del individuo.

Finalmente, Cummins concluye que el grado de competencia de la L2 no es el único factor determinante del éxito académico de los alumnos en el programa que nosotros denominamos AICLE, sino que intervienen otras variables como la escolarización previa, el dominio de la lecto-escritura en la primera lengua y el conocimiento académico general del alumno (Cummins, 1984, Baker, 1993). Esto implica que si un alumno conoce el concepto de justicia, el de la fotosíntesis o el de la propiedad transitiva, por poner ejemplos de diferentes disciplinas, no tendrá ninguna dificultad para comprenderlo en L2, sólo tendrá que relacionarlo con el término correspondiente en la nueva lengua.

### *3. Perspectiva Europea*

Desde hace muchos años el Consejo de Europa ha puesto en marcha diversas iniciativas con el objetivo de democratizar la enseñanza de lenguas y fomentar la competencia plurilingüe de sus ciudadanos; por ello la enseñanza de idiomas ha estado presente de forma destacada en las recomendaciones sobre educación<sup>2</sup>.



El enfoque AICLE, aunque con denominación distinta, se ha aplicado en Europa desde hace varias décadas, bien en lenguas minoritarias o bien en lenguas extranjeras. Pero es a partir de los años 70 y 80, a raíz del éxito de la experiencia canadiense de la enseñanza de inmersión al francés en la provincia de Quebec y las múltiples investigaciones que ello genera, cuando el desarrollo de esta oferta se amplía significativamente en los países comunitarios (Eurydice 2006).

Durante los años 90, la necesidad de explorar métodos didácticos innovadores lleva a las instancias educativas europeas a plantearse la integración de la enseñanza de lengua y contenido. Ya en 1995 la Comisión Europea aprueba un documento sobre educación denominado “El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje”, en el que se contempla el aprendizaje de materias curriculares en lengua extranjera como una vía para

<sup>2</sup> Véase la Resolución de la reunión del Consejo y de los Ministros de Educación del 9 de febrero de 1976, las conclusiones del Consejo Europeo de Stuttgart de 1983 y las conclusiones del Consejo del 4 de Junio de 1984. Cabe destacar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2001); el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) y los programas de movilidad educativa (Erasmus, Leonardo)

contribuir al logro de uno de los objetivos prioritarios de Europa, el dominio de tres idiomas comunitarios (Pavesi *et al.* 2001). A partir de entonces, el Consejo de Europa ha apoyado el enfoque AICLE en la enseñanza de lenguas a través de múltiples iniciativas, considerándolo como un instrumento poderoso para fomentar y preservar la diversidad lingüística y contribuir al desarrollo de la competencia plurilingüe de los ciudadanos.

Actualmente, en la mayoría de los países europeos se ofrecen enseñanzas AICLE, tanto en lenguas extranjeras como en lenguas minoritarias, regionales y otras lenguas cooficiales de los propios países.

## 4. Principios y buenas prácticas en AICLE

Como hemos mencionado anteriormente, el hecho de que la lengua y la materia no lingüística constituyan objeto de aprendizaje, sin que haya preeminencia de una sobre la otra, implica al docente en una reflexión y conocimiento de los principios metodológicos basados en la investigación tanto sobre la didáctica de lenguas, como sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y, en particular, del contenido curricular que se imparte. Por ello, el profesorado de AICLE debe estar preparado para desarrollar múltiples tipos de competencias: en el contenido, en la lengua, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, en la integración de los tres primeros y en la integración de este enfoque en la institución escolar (Marsh, D. *et al.* 2010).



Teniendo en cuenta la experiencia actual en la implementación del enfoque AICLE y la investigación sobre la misma, se pueden destacar una serie de principios metodológicos que serían aplicables en todas las situaciones, independientemente de la disciplina que se imparta. De modo general, estos principios están relacionados con la organización del aula, el tipo de actividades que se desarrollan en ella, los recursos y materiales más útiles y el modo de evaluar.

### 4.1 Organización del aula

La tendencia pedagógica actual de situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje cobra una importancia relevante en el enfoque AICLE. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se aplicarán variarán no solo en función del nivel de enseñanza y la edad de los estudiantes, sino que también



habrá que tener en cuenta de un modo particular el nivel de competencia comunicativa de estos en la L2, sus competencias generales, su grado de dominio de la lectoescritura en L1, así como el conocimiento previo de la materia curricular.

Un docente debe tener presente que, si bien un estudiante puede tener un dominio de la lengua propia que le permita una comunicación hablada y escrita, ello no significa que la pueda usar en un contexto académico. En el caso de AICLE este fenómeno es frecuentemente lo más normal. Ello implica que, si bien se debe crear un proceso de inmersión lingüística en L2 en el aula, situando al aprendiente en una situación de comunicación



auténtica en la lengua objeto de estudio tal como recomienda la investigación sobre didáctica de lenguas extranjeras, conviene además desarrollar estrategias de comprensión y seguimiento para conseguir que la información académica sea vehiculada. En este sentido, es relevante un concepto clave en la pedagogía actual, el concepto de andamiaje, equivalente al inglés “scaffolding”, que engloba el conjunto de estructuras, actividades y estrategias que desarrolla el profesorado para que los alumnos puedan construir el conocimiento, que en el caso de AICLE se caracteriza por integrar lengua incipiente y contenido.

El modelo ideal de organización del aula en el enfoque AICLE es participativo. En contraposición al modelo discursivo tradicional, en el que toda la atención se centraba en el profesorado, se requiere en este caso de un estilo de enseñanza más interactivo que proporcione múltiples oportunidades para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos de la lengua. Las necesidades comunicativas que van surgiendo con el uso de la misma les motivan a ampliar sus recursos lingüísticos y responder a las exigencias de los contenidos que están aprendiendo. En esta línea, el enfoque AICLE implica igualmente el fomento del trabajo colaborativo por tareas o proyectos dando lugar a un aprendizaje más autónomo. A través de la interacción y las estructuras dialógicas, los alumnos van construyendo nuevos significados y nociones que conducen al afianzamiento conceptual. Tal como señala Wolff (2007), las formas de trabajo cooperativas van unidas al principio didáctico de la autonomía del estudiante, que supone la base conceptual de los nuevos enfoques didácticos.

## 4.2 Adquisición y aprendizaje de la lengua y contenido

Al igual que en la didáctica de lenguas, el enfoque AICLE debe propiciar la integración de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión de la lengua oral, comprensión de la lengua escrita, expresión oral y escritura. La comprensión

auditiva constituye una actividad vital en el lectura de material significativo, supone la mayor fuente de información para el aprendizaje de la materia. Hablar es una actividad normal en todo proceso de aprendizaje. La escritura debe ser monitorizada en los primeros estadios, proporcionando oportunidades para que el alumnado recicle el vocabulario y las estructuras que va asimilando al tiempo que amplía su repertorio lingüístico.

El aprendizaje se realiza a través del procesamiento de textos orales, escritos y audiovisuales, así como con la interacción entre los compañeros entre sí y entre estos y el profesor o profesora. Para apoyar las explicaciones se debe fomentar el uso de todo tipo de soportes (imágenes, archivos audio, vídeos, materiales digitales interactivos..) y recurrir a múltiples

estrategias comunicativas, entre las cuales cabe destacar el uso de la paráfrasis, la repetición de la información, la comprobación recurrente de la comprensión y asimilación de los contenidos y la anticipación del léxico y la estructura.



### 4.3 Tratamiento del error

La utilización de una L2 para la comunicación y aprendizaje promueve un uso auténtico de la lengua, en el cual la atención se centra en el significado y en el contenido. Hay que tener presente que los errores son muy comunes cuando se está aprendiendo una lengua y que un uso inadecuado de la corrección, además de ser ineficaz, puede llegar a desmotivar al alumnado a comunicarse en la lengua meta. El error debe interpretarse como un riesgo que toma el aprendiente para usar la lengua con finalidades comunicativa; si se penaliza excesivamente puede provocar su inhibición en el uso de la lengua en el futuro y, por lo tanto, incidir negativamente en su proceso de aprendizaje.

Según los enfoques comunicativos en la didáctica de lenguas, el error se contempla como una manifestación de la interlengua y recibe un tratamiento selectivo en función del contexto y la finalidad de la actividad en la que se produzca. La tolerancia al error es mayor en los niveles iniciales y en aquellos casos en que se prioriza la fluidez frente a la corrección. Asimismo, para conseguir que el error se corrija de modo permanente es conveniente la utilización de diversas estrategias entre las cuales cabe destacar la estimulación de la autocorrección por parte del aprendiente, fomentando así su autonomía.

## 4.4 El uso de la L1

El uso de la L1 en cualquier situación de comunicación constituye una estrategia natural de comunicación. En la actualidad, se reconoce la importancia de la lengua materna o L1 en los procesos de aprendizaje y de concienciación lingüística por lo que su uso en AICLE ya no se cuestiona, sobre todo en los niveles iniciales y de modo puntual. Además la traducción puede utilizarse con la finalidad de resolver cualquier dificultad o aclarar cualquier concepto. Resumiendo podríamos decir que siempre que sea posible se usará la L2 y siempre que sea necesario se podrá recurrir a la L1.

## 4.5 Recursos

Tal como hemos mencionado anteriormente, en una clase de lengua extranjera se tiende a la integración de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión de la lengua oral, comprensión de la lengua escrita, expresión oral y escrita; en el enfoque AICLE, además el aprendizaje del contenido se obtiene a través del procesamiento de textos<sup>3</sup> orales, escritos y audiovisuales relacionados con la materia, cuya tipología no corresponde a un nivel determinado de competencia comunicativa en la lengua.



En general, conviene el uso de materiales específicamente creados para AICLE. En líneas generales, este tipo de materiales debe contribuir a la creación de un medio lingüísticamente rico para el aprendizaje integrado de lengua y contenido. Deben ser cognitivamente exigentes y al mismo tiempo incorporar mecanismos de apoyo que favorezcan la autonomía del aprendiente, incluyendo información



<sup>3</sup> Se entiende por texto a una unidad mínima del discurso ya sea en lengua oral como en lengua escrita.



contextual que facilite el procesamiento del lenguaje y que contribuya al afianzamiento de su confianza en la experimentación con la lengua, el contenido y su propio aprendizaje. Por ello, muchas veces se desaconseja el uso de los materiales elaborados para ser utilizados en L1, tales como los materiales que se desarrollan para los estudiantes de los países donde se habla la lengua.

Si bien siempre son útiles los tradicionales libros, cuadernos de ejercicios, carteles, mapas, etc., conviene además incorporar al máximo el uso de las TIC por las múltiples ventajas que ofrecen al permitir el uso de formatos multimedia e interactivos (vídeos, *youtubes*, archivos audio, juegos ...), el acceso a la información a través de internet, sin olvidar las múltiples posibilidades que nos ofrece la Web 2.0, al permitir crear y compartir contenidos en diversos formatos de modo colaborativo.

## 4.6 Evaluación del alumnado

En la evaluación del alumnado es preciso establecer un marco basado en los principios comunicativos e incorporar las destrezas de la lengua: comprensión y expresión, tanto en lengua oral como en lengua escrita adaptando las pruebas al grado de dominio de la L2.

Los contenidos de área primarán sobre los lingüísticos

Se recompensará la competencia lingüística

La falta de fluidez no se penalizará, sobre todo en los niveles iniciales.

La toleración al error debe considerarse desde una perspectiva de didáctica de lengua

En la evaluación formativa se tendrá en cuenta la participación en las actividades de clase y el uso de la L2 en sus intervenciones y producciones escritas y orales.

Los procedimientos, tareas y pruebas de evaluación deben elaborarse de tal modo que se entienda qué es lo que se tiene que hacer y se pueda demostrar lo que se sabe. Para ello es conveniente una adaptación de las pruebas escritas en función del nivel de competencia en la L2. Para la valoración del grado de adquisición de los contenidos no lingüísticos, sobre todo en los niveles iniciales, es conveniente elaborar pruebas tipo test con respuestas múltiples o cerradas. Las preguntas abiertas, en cambio, nos permitirán evaluar la progresión lingüística. Para la corrección de las producciones de los alumnos, tanto en lengua oral como en lengua escrita, conviene aplicar los criterios que hemos mencionado anteriormente acerca del tratamiento del error (v. 4.3).

## Referencias

- Baker, C.** (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J.** (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eurydice**, la Red Europea de Información sobre Educación (2006) *Aprendizaje integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto Europeo*. MECD. Disponible en <http://www.eurydice.org> [Consultado el 29-5-2014]
- Maria Pavesi, Daniela Bertocchi, Marie Hofmannová y Monika Kazianka.** 2001. *Enseñar una lengua extranjera: cómo utilizar una lengua extranjera en la enseñanza de una asignatura*.  
Disponible en: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>  
[Consultado el 29-5-2014]
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M.-J.** (2010) *A European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages
- Nunan, D.** (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997
- Wolff, Dieter** (2007) *Algunos principios didácticos y metodológicos de CLIL*. Goethe-Institut e. V., Online-Redaktion. Disponible en: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/met/es2747826.htm> [Consultado el 29-5-2014]



# UN EJEMPLO DE AICLE EN GEOGRAFÍA: EL SISTEMA SOLAR

María José Saladich Garriga  
*Asesora Técnica*  
*Consejería de Educación en Marruecos*



## 1. El firmamento

¿Qué objetos astronómicos ves cuando miras el cielo de día o de noche?

## 2. La astronomía

La humanidad se ha sentido siempre fascinada por el firmamento y los fenómenos que allí se desarrollan. A partir de la observación de la bóveda celeste los primeros astrónomos de la historia desarrollaron diversas interpretaciones de los astros y sus movimientos. Posteriormente, hace unos 400 años, la invención del telescopio les permitió una mayor precisión. En el pasado, la astronomía se relacionaba con la magia y la religión y muchos fueron los astrónomos que fueron perseguidos por sus teorías.



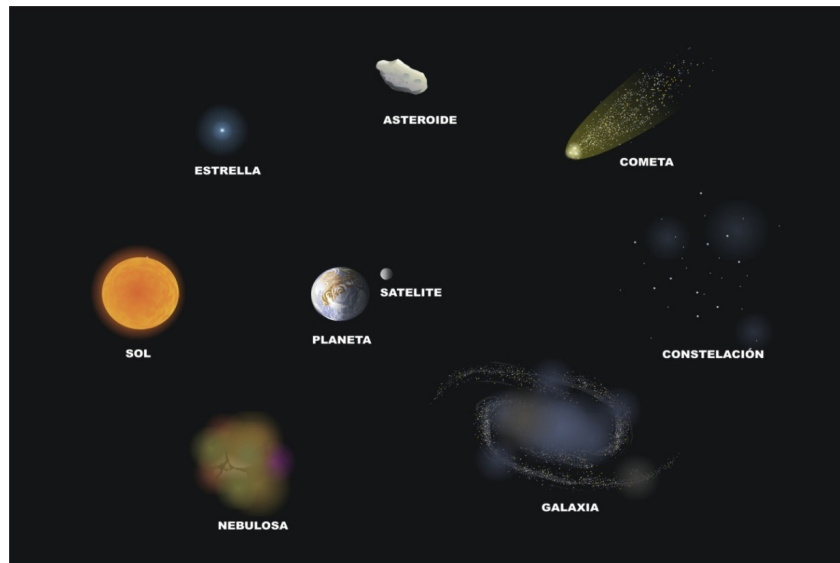
A partir de la segunda mitad del siglo XX, el lanzamiento de naves al espacio dio inicio a la verdadera exploración espacial. Los astronautas llegaron a andar por la luna y vehículos equipados con instrumentos atravesaron el espacio y llegaron a un planeta tan lejano como Marte.

**Según el texto, ¿son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones? Si son falsas, corrígelas**

1. Hasta que no se inventó el telescopio la Humanidad no sabía nada de astronomía.
2. Algunos astrónomos fueron perseguidos por sus interpretaciones de los fenómenos astronómicos.

3. Los astronautas llegaron a Marte.

### 3. Cuerpos celestes



4. A continuación encontrarás la definición de los cuerpos celestes representados en la ilustración.

¿A qué definición corresponde cada uno?

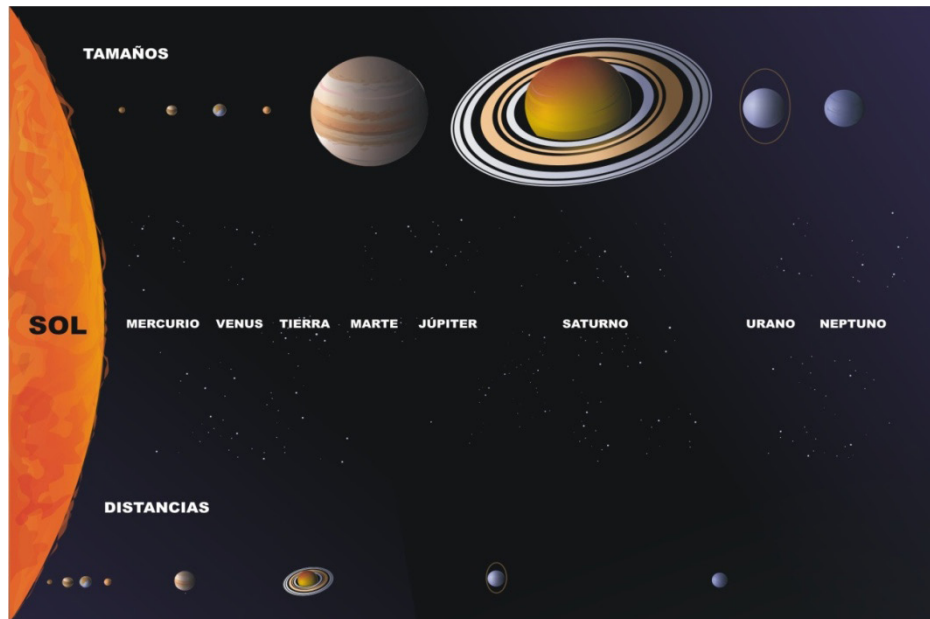
- 1..... Un objeto astronómico que brilla con luz propia.
2. .... Estrella que se encuentra en el centro del sistema solar.
3. .... Roca más pequeña que un planeta que orbita alrededor del sol.
4. .... Gira alrededor del sol y no tiene luz propia.
5. .... Cuerpo celeste que orbita alrededor de un planeta.
6. .... Constituido por un núcleo que aparece como un punto brillante, rodeado de una nube de apariencia transparente y débilmente luminosa, denominada coma o cabellera.
7. .... Grupo de estrellas con una disposición fija que lo hace fácilmente identificable.
8. .... Grupo de estrellas, nubes de gas, planetas y polvo cósmico unidos gravitatoriamente.
9. .... Estructura de gas y polvo interestelar.



## 7. Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde está situado el sistema solar?
2. ¿Cuántos planetas giran alrededor del sol?
3. Nombra los planetas exteriores
4. Nombra los planetas interiores
5. ¿Cuáles están más lejos del sol: los interiores o los exteriores?
6. ¿Plutón se ha considerado siempre un planeta enano?
7. ¿Qué tipos de movimientos tienen los planetas?
8. ¿Qué tipo de movimiento crees que causa el día y la noche?
9. ¿Cómo se denomina el movimiento de un planeta alrededor del sol?
10. ¿La Luna es el único satélite del sistema solar?

8. Escribe 5 preguntas sobre el texto anterior. En grupos de 4 preguntad y contestad las preguntas que cada miembro del grupo haya preparado. ¿Quién tiene más respuestas correctas?



## 9. Compara los planetas. ¿Son verdaderas las siguientes afirmaciones? Si no lo son corrígelas.

1. Saturno está más cerca del sol que Marte
2. Neptuno está más lejos del sol que Urano
3. Júpiter es el planeta más grande
4. Venus es mayor que Neptuno
5. Mercurio es mayor que la Tierra
6. Tanto Marte como Venus están compuestos principalmente por roca y metal.

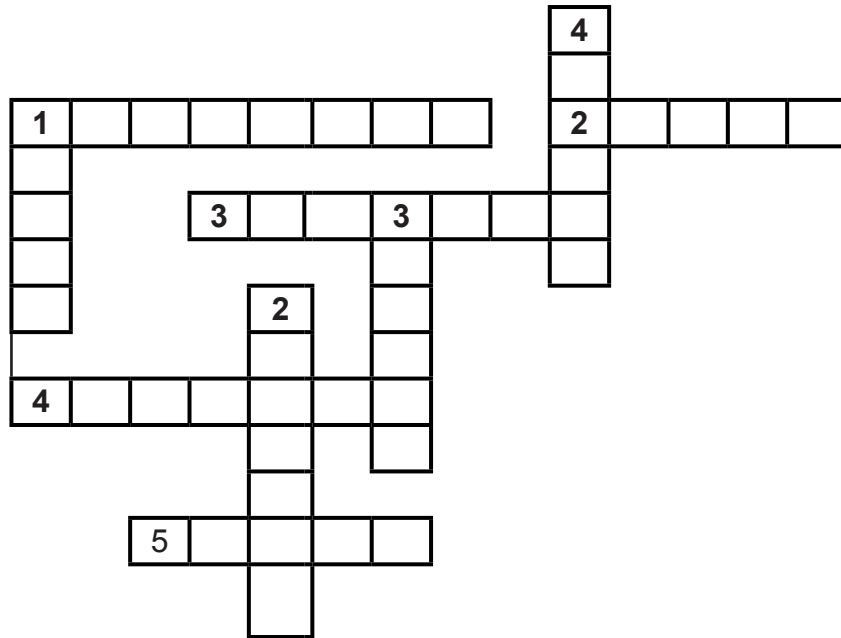
## 10 ¡Vamos a jugar

Escribe seis afirmaciones sobre los planetas distintas de las anteriores, tres de las cuales serán verdaderas y tres serán falsas. Cread grupos de cuatro. Cada miembro del grupo leerá sus afirmaciones al resto. Los demás, por turnos, irán diciendo cuales consideran que son falsas. Cada falsa que se acierta es un punto, pero cada verdadera que se considera falsa es un punto negativo.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....



11. Teniendo en cuenta el texto sobre el sistema solar y la imagen, haz el siguiente crucigrama sobre los planetas:



**HORIZONTAL**

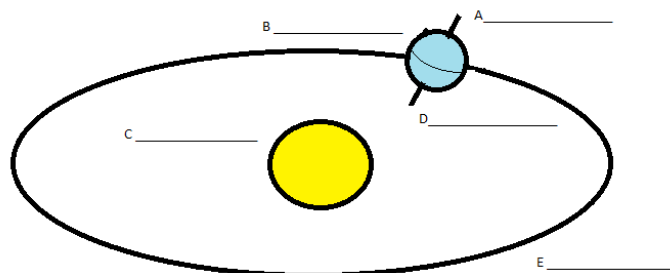
- 1. Es el planeta más cercano al sol
- 2. Es un planeta gaseoso
- 3. Es el planeta más lejano al sol
- 4. Es el planeta más grande
- 5. Está situado entre Mercurio y la Tierra

**VERTICAL**

- 1. Es un planeta compuesto mayoritariamente por roca y metal.
- 2. Es un planeta gaseoso.
- 3. Es un planeta interior.
- 4. Es un planeta enano

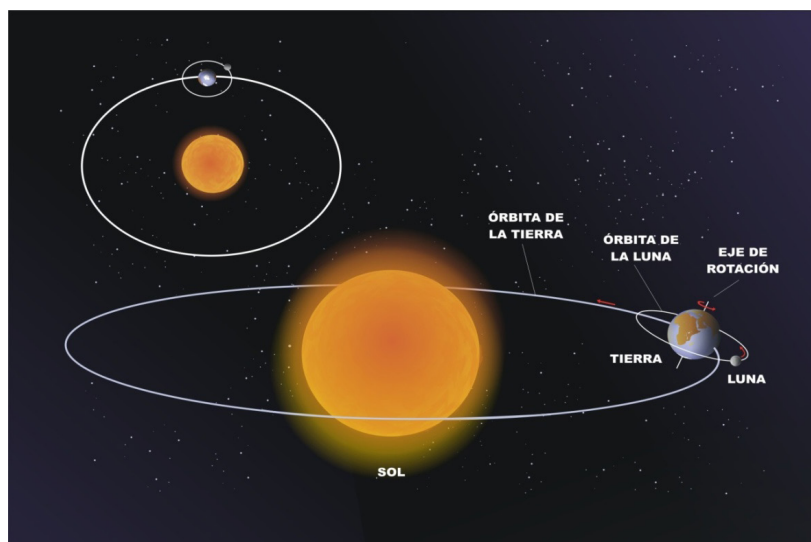
12. Lee el siguiente texto y señala a cuáles de las palabras en **negrita** corresponde cada una de las partes del dibujo (A, B, C y D).

La órbita que dibuja la Tierra en su movimiento de traslación alrededor del **Sol** se denomina **Eclíptica** y tiene forma de elipse. El **Eje del mundo** es un eje imaginario alrededor del cual realiza la Tierra su movimiento de rotación y tiene una inclinación de 23,5°.



El círculo imaginario que divide a la Tierra en dos partes iguales, perpendicular al Eje del mundo, se denomina **Ecuador**. Los extremos de este eje se denominan Polo Norte y **Polo Sur** y se corresponden respectivamente con los Círculos Polares Ártico y Antártico.

## 13. Movimientos de los planetas

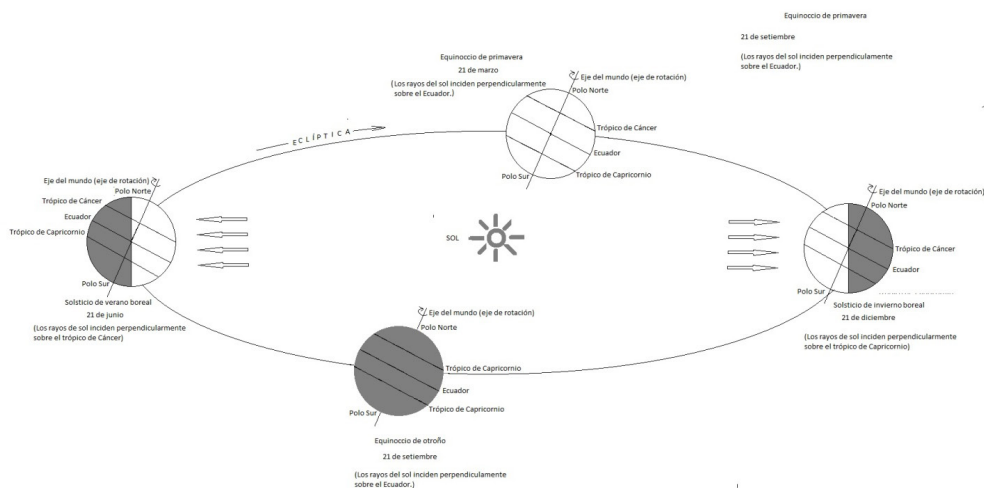


Los planetas giran alrededor del sol y no tienen luz propia, sino que reflejan la luz solar. Los principales movimientos de los planetas son dos: el de rotación, o sobre sí mismos alrededor de un eje imaginario; y el de traslación, alrededor del sol, describiendo órbitas. El movimiento de rotación determina la duración del día del planeta, mientras que el de traslación la duración de su año. Cada planeta tarda un tiempo diferente para completar estos movimientos.

Todos los planetas giran casi en el mismo plano, con la excepción de Plutón, cuya órbita es más inclinada, excéntrica y alargada.

¿A qué corresponde cada definición?

- |         |   |
|---------|---|
| 1. .... | a) Es el tiempo que tarda un planeta en realizar un movimiento de rotación.                     |
| 2. .... | b) Movimiento que realiza un cuerpo sobre sí mismo.   |
| 3. .... | c) Es el tiempo que tarda un planeta en realizar el movimiento de traslación alrededor del sol. |
| 4. .... | d) Movimiento que realiza un planeta alrededor del sol.   |



## 14 Lee el texto siguiente y completa los huecos con las palabras que hay en recuadro:

**Eje del mundo – equinoccio – invierno – verano – Tierra – rotación – año – rayos solares – noche – estaciones – solsticio**

El calor de la Tierra proviene de los 1..... El movimiento de 2..... que realiza la tierra sobre sí misma marca el día y la 3..... La duración del día y la temperatura de las distintas zonas de la tierra varían según las estaciones del año. Ello es debido a la inclinación del 4..... que hace que durante el movimiento de traslación los rayos solares incidan de manera diferente sobre la superficie de la Tierra.

El tiempo que tarda la 5..... en realizar un movimiento de rotación es lo que denominamos un día. El tiempo que tardar la Tierra en orbitar alrededor del sol es lo que denominamos 6..... El año está dividido en cuatro 7..... Cuando es 8..... en el hemisferio norte, es invierno en el hemisferio sur y cuando es 9..... en el hemisferio norte, es verano en el hemisferio sur.

El momento en el que hay mayor diferencia entre el día y la noche, se denomina 10....., que en el hemisferio norte tiene lugar entre el 20 y el 23 de diciembre y el de verano entre el 20 y el 23 de junio. En cambio, el momento en el que el día y la noche son iguales se denomina 11.....

## 15. Proyecto

En grupos, preparad una exposición oral sobre un planeta de vuestra elección. Acompañad vuestra exposición con una presentación en formato Power Point o en Prezi. Busca información en las páginas web del apartado de recursos y tened presente que hay que incluir la siguiente información sobre el planeta:

## Contenido

- Posición con respecto al sol  
Ej.: *El planeta ..... es el ..... (primer, segundo.....) más ..... (cerca, lejano) al sol. Está situado entre..... Y .....*
- Tipo de planeta: ¿Es interior o exterior?
- Composición: ¿De qué materiales está formado?
- Apariencia: Color,  
Tamaño (diámetro; compáralo con otros planetas: es más grande que...., es menor que....)  
Temperatura (compara su temperatura con la de otros planetas: es más frío que...; es más caliente que....)  
¿Tiene satélites? ¿cuántos?; ¿tiene anillo?....  
De dónde procede su nombre, qué significa.

## Recuerda:

- Decidid de qué parte va a hablar cada uno de los miembros del grupo.
- Al inicio de la presentación debéis presentar a todos los miembros del grupo y explicar de qué vais a hablar.
- Mirad a la audiencia cuando habléis.
- Las diapositivas de vuestra presentación deben incluir imágenes, cifras, datos y esquemas (jamás textos largos), que os servirán para apoyar vuestras explicaciones.
- Cuando presentéis, no leáis. Las diapositivas os guiarán durante vuestra presentación.
- Ensayad previamente la presentación oral y usad el lenguaje que habéis aprendido en esta unidad.
- Al final de la presentación, contestad a las preguntas que os hagan vuestros compañeros.

Mientras se realiza la exposición oral, los demás estudiantes completarán la siguiente tabla. Por ello es conveniente que vuestra presentación incluya esta información:

| Planeta | Posición respecto al sol | Tipo de planeta | Composición | Apariencia (color, tamaño..) | Temperatura | Satélites | Anillos |
|---------|--------------------------|-----------------|-------------|------------------------------|-------------|-----------|---------|
|         |                          |                 |             |                              |             |           |         |
|         |                          |                 |             |                              |             |           |         |
|         |                          |                 |             |                              |             |           |         |
|         |                          |                 |             |                              |             |           |         |
|         |                          |                 |             |                              |             |           |         |
|         |                          |                 |             |                              |             |           |         |
|         |                          |                 |             |                              |             |           |         |
|         |                          |                 |             |                              |             |           |         |

### Recursos web

Para acompañar vuestra exposición oral, podéis preparar una presentación oral con Power Point, Google Drive o Prezi.

Para buscar información e imágenes, puedes consultar las siguientes páginas web:

<http://www.solarviews.com/span/homepage.htm>

<http://www.educar.org/SistemaSolar/>

<http://www.todoelsistemasolar.com.ar/>

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos\\_informaticos/andared01/sistema\\_solar/los\\_planetas.htm](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/andared01/sistema_solar/los_planetas.htm)

<http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2000/astronomia/chicos/index.html>

<http://www.xtec.cat/~rmolins1/solar/es/sistema.htm>

## Vídeos

En Internet podrás encontrar diversos vídeos sobre el sistema solar y los planetas.

### Rúbrica de evaluación de la presentación oral:

Durante vuestra presentación se tendrán en cuenta las siguientes cuestiones:

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| <b>La presentación está bien estructurada e incluye todo el contenido.<br/>Se nota que se ha ensayado.<br/>Se establece contacto visual con la audiencia.</b> |   |   |   |   |   |
| <b>El formato de las diapositivas y la estructura de la presentación es claro y está bien trabajado (incluye datos, imágenes...).</b>                         |   |   |   |   |   |
| <b>Muestra comprensión y dominio del tema</b>   |   |   |   |   |   |
| <b>Utiliza un lenguaje fluido y rico, adecuado a la temática, con el vocabulario y expresiones trabajadas en la unidad.</b>                                   |   |   |   |   |   |

## Solucionario

- La respuesta es abierta. Posibles respuestas: el sol, la luna, estrellas, estrellas fugaces, planetas, constelaciones (Osa Mayor, Osa Menor), cometas...
1. Falso (A partir de la observación de la bóveda celeste, se desarrollaron diversas teorías astronómicas); 2. Verdadero; 3. Falso (A Marte no se mandaron personas).
1. Estrella; 2. Sol; 3. Asteroide; 4. Planeta; 5. Satélite; 6. Cometa; 7. Constelación; 8. Galaxia y 9. Nebulosa.
- Solución del criptograma: El sol y los cuerpos celestes que orbitan a su alrededor forman el Sistema Solar.
1. En la Vía Láctea; 2: 8 planetas (Plutón se considera un planeta enano desde 2006); 3: Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno; 4. Mercurio, Venus, La Tierra y Marte; 5. Los exteriores; 6. No, antes se consideraba un planeta más. Fue renombrado oficialmente como planeta enano en 2006; 7. Movimiento de rotación y de traslación; 7. El movimiento de rotación; 9. Movimiento de traslación y 10. No, otros planetas también tienen satélites.
- Posibles preguntas:
  - ¿Dónde está situado el sistema solar? En la Vía Láctea.
  - ¿Qué planetas hay alrededor del sol? Mercurio, Venus, la Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno.

¿De qué están compuestos los planetas interiores? De roca y metal principalmente.

9. 1. Falso (Saturno está más lejos del sol que Marte); 2. Verdadero; 3. Verdadero; 4. Falso (Mercurio es más pequeño que la Tierra); 6. Verdadero.
10. Se pueden escribir las preguntas en papelitos separados y se van sacando las preguntas al azar. Los alumnos forman grupos de 4 y por turnos van haciendo las preguntas. Cada alumno que contesta bien tiene un punto.
11. Solución crucigrama. *Horizontal*: 1. Mercurio; 2. Urano; 3. Neptuno; 4. Júpiter; 5. Venus. *Vertical*: 1. Marte; 2. Saturno; 3. Tierra; 4. Plutón.
12. A. Eje del mundo; B. Ecuador; C. El sol; D. Polo Sur. E. Eclíptica.
13. 1. Día; 2. Rotación; 3. Año y 16. Traslación.
14. 1. Rayos solares; 2. Rotación; 3. Noche; 4. Eje del mundo; 5. Tierra; 6. Año; 7. Estaciones; 8. Verano; 9. Invierno; 10. Solsticio; 11. Equinoccio.
15. Proyecto: Se ofrece una rúbrica de evaluación oral orientativa para que los alumnos tengan presente cómo se va a evaluar su presentación.



# ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA EXPLOTACIÓN DEL CINE EN CLASE DE E.L.E.

Roberto Ortí Teruel  
Jefe de Estudios del Instituto Cervantes de Tánger



## INTRODUCCIÓN

Tomando como punto de partida mi experiencia docente en los Institutos Cervantes de El Cairo, Tetuán y Tánger, y mi experiencia como formador de profesores de ELE, planteo una serie de consideraciones metodológicas sobre la explotación didáctica del cine en la clase de ELE. La finalidad de este artículo es estimular y ayudar al profesor de ELE a introducir en las programaciones la explotación didáctica del cine.

El artículo se divide en dos partes claramente diferenciadas. En la parte primera se reflexiona sobre una serie de cuestiones previas a la programación de la explotación didáctica de una película. En la exposición se parte de lo más general para llegar a cuestiones concretas en el diseño de las actividades, desde sopesar la importancia de la introducción del cine en clase hasta concretar el tipo de actividades propuestas.

En la segunda parte se avanza más en el nivel de concreción de la propuesta didáctica y se presenta como ejemplo la explotación didáctica de una escena de la película *Siete mesas de billar francés* (Gracia Querejeta, 2007) tal como fue llevada a clase en un nivel B2.

He aquí un esquema de lo anterior para mayor claridad.

### Parte I

1. ¿Por qué el cine en clase?
2. ¿Qué tipo de cine? ¿Qué película? ¿Un corto o una secuencia?
3. ¿Partimos de la película y la adaptamos a los objetivos del curso?
4. ¿Qué hacemos con la película? ¿Cómo se programa su explotación didáctica?
- 5- ¿Qué tipología de actividades?
  - 5.1. Secuenciación de la explotación didáctica en actividades según el momento del visionado: actividades de previsionado, de visionado y de

postvisionado.

## 5.2. ¿Qué contenidos?

5.2.1. Contenidos nociofuncionales, gramaticales y léxicos.

5.2.2. Cultura: Cultura comunicativa, costumbres y cultura material.

5.2.3. Lenguaje cinematográfico.

- Espacio y tiempo: decorado, iluminación, planos descriptivos (profundidad de campo). Relación con el lenguaje escrito.
- Transición entre escenas: fundidos en negro, planos encadenados, sin transición. Relación con el lenguaje escrito (párrafos, capítulos...).
- Tipos de plano y su efecto expresivo: planos descriptivos y planos narrativos.
- Movimientos de cámara. Cámara estática: efecto descriptivo. Movimiento de cámara: efecto de acción.
- Música y sonido. Efectos.
- Personajes. Evolución.

## Parte II

### EJEMPLO DE PROPUESTA DIDÁCTICA.

#### 0. Objetivos

1. Actividades de previsionado

2. Actividades de visionado

3. Actividades de postvisionado

## Parte I

### 1.- ¿Por qué el cine en clase?

Son varias razones las que impulsan a un profesor de ELE a tratar el cine en clase. La primera es que los alumnos tienen interés por el cine y con relativa frecuencia lo demandan como actividad de clase. Sin embargo, nos encontramos a alumnos que llegan a B2 o incluso a C1 y que nunca han visto una película española. En la mayoría de los casos el cine queda relegado a una actividad extracadémica. Se comparte la creencia de que el cine identifica una cultura y con frecuencia en nuestros centros se programan entre las actividades culturales la proyección de películas. No obstante, son pocos los alumnos que consideran que tienen la suficiente competencia comunicativa para sentirse motivados y asistir a su visionado.

La segunda razón que hemos considerado en esta propuesta es que la explotación didáctica del cine aporta ventajas desde diferentes perspectivas. Consideramos que el cine es un signo cultural que puede ser analizado desde diferentes ópticas, cuyo estudio y tratamiento permite abordar varios aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural (Ortí et al., 2011):

- a) Desde el punto de vista lingüístico, el cine constituye un documento auténtico que muestra el uso del lenguaje verbal y no verbal en un determinado contexto comunicativo. A través del cine se puede descubrir la manera característica de expresarse de hablantes españoles en situaciones comunicativas verosímiles que imitan a la realidad.
- b) Desde el punto de vista de la adquisición de los conocimientos socioculturales el cine nos muestra las costumbres, la cultura material (ropa, comidas, utensilios y objetos), las creencias, las celebraciones y las normas de cortesía que caracterizan a una sociedad en un período histórico determinado. Dentro de los contenidos socioculturales incluiríamos los patrones comunicativos de tipo cultural. Hay culturas que son más próximas que otras desde el punto de vista comunicativo, esto se observa, por ejemplo, en el tipo de contacto y separación espacial que existe entre los interlocutores, en el tipo de saludos, en las reglas de cortesía como los halagos... Los patrones de interacción comunicativa de tipo cultural son compartidos, identifican a una cultura y pueden ser descubiertos a partir del cine (Ortí, 2012).
- c) El cine es un hecho artístico que caracteriza a una cultura frente a otras. Así pues, se habla de un cine español, de cine americano, de cine francés... En las últimas décadas el cine español ha cobrado relevancia a nivel internacional y para algunos alumnos es un aliciente para el aprendizaje de la lengua. En este sentido consideramos que el tratamiento del cine en clase de ELE es una cuestión necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural tanto como lo es la literatura.

A partir del visionado de una película se puede abordar cualquiera de estos aspectos con una finalidad didáctica, dependiendo de los objetivos del curso programado. En los cursos de español con fines específicos se hace más énfasis en los apartados b) y c); sin embargo, en los cursos regulares de ELE se centra más la atención en el apartado a), que se ocupa de la competencia lingüística.

## 2. ¿Qué tipo de cine? ¿Qué película? ¿Un corto o una secuencia?

Una vez que somos conscientes de la importancia del cine en clase de ELE, hay que tomar una decisión sobre el tipo de cine y sobre la película cuyo visionado se va a programar. Siguiendo mi experiencia como profesor expondré algunas consideraciones que pueden facilitar la toma de decisiones al respecto.

## 2.1. LA TEMÁTICA DEBE SER RESPETUOSA CON LAS CREENCIAS Y CULTURA PROPIAS DEL ALUMNO.

Cuando resulta cuestionable la idoneidad de una escena y no se tiene en cuenta la opinión del alumnado al respecto con frecuencia surgen malentendidos y conflictos. Por ejemplo, encomendé a los alumnos como trabajo para casa la visualización del cortometraje “La media pena” (Sergio Barrejón, 2011) únicamente con el propósito de que sirviera de introducción para abordar en clase el tema de las relaciones laborales. En la siguiente sesión de clase algunos/as alumnos/as se mostraron molestos/as porque en el corto aparecía lenguaje “malsonante” y “muy vulgar”; evaluaron la tarea del visionado como ofensiva. Esta reacción me sorprendió y reflexioné sobre cómo la podía haber evitado. Después de consultar la opinión con otros profesores sobre este tema concreto, llegué a la conclusión de que el hecho de no haber informado de la posible inconveniencia del lenguaje de alguna escena y el no haber pactado previamente el visionado con el alumnado provocó la sensación de que no había tenido en cuenta su sensibilidad. Posiblemente la percepción habría sido diferente si les hubiera advertido de qué aspectos podían ser conflictivos y además hubiera justificado la conveniencia del visionado desde el punto de vista didáctico.

A pesar de que normalmente todo profesor se esfuerza por conocer qué temas resultan tabús, ofensivos o simplemente inadecuados desde el punto de vista cultural, con relativa frecuencia surge la duda de si un determinado tema, escena o imágenes son adecuados para tratarlos en clase. Posiblemente la mejor manera de resolver esta cuestión sea plantear directamente la duda a los alumnos. En este caso es importante saber justificar con argumentos claros porque se considera interesante abordar determinada escena o película. Recurriré de nuevo a un ejemplo real para ilustrar esta idea. Hace unos años tenía interés en que los alumnos vieran *Celda 211* (D. Monzón, 2009). Por un lado, esta película había tenido mucha repercusión en España y, por otro, estaba programada su proyección como una actividad de difusión cultural del Instituto Cervantes de Tetuán. Sin embargo, desde mi punto de vista había un inconveniente que era necesario tener en cuenta: la escena-prólogo de la película podía herir la sensibilidad del alumno, en ella se muestra de manera muy explícita el suicidio de un personaje. Esta escena podía predisponer negativamente hacia su visionado. Para atajar el malentendido planteé en clase la posibilidad de hacer un visionado didáctico de la escena advirtiendo a los alumnos que la escena podía herir la sensibilidad del espectador. La propuesta se apoyó básicamente en dos argumentos:

- La película es representativa desde el punto de vista artístico, lingüístico y/o cultural.

Con frecuencia se recurre a películas que se consideran representativas de un autor, época o género. En este sentido puede ser un criterio orientativo en la selección de la película aquellas que han sido premiadas en festivales, certámenes y que tienen un constatado reconocimiento

internacional. Por ejemplo, en el caso de “Celda 211” se tuvo en cuenta en su elección que había sido ganadora de ocho Goyas en 2009. Además la película tiene relación con un subgénero cinematográfico poco frecuente en la historia del cine español: el *cine de cárceles* o de prisiones. Este tipo de cine era conocido por los alumnos, especialmente por las producciones cinematográficas de Hollywood y la explotación didáctica de esta película suponía una posibilidad de ampliar su experiencia como espectadores; facilitaba la comparación con el cine de Hollywood.

- La escena constituye un buen ejemplo de las características del lenguaje cinematográfico y de cómo el arte imita la realidad. El maquillaje, los efectos especiales, la iluminación, el decorado, el sonido, la música, los tipos de planos, los movimientos de cámara y la interpretación del actor hacen que el espectador se conmueva como si estuviera contemplando un hecho real, el suicidio de un preso en su celda; el cine crea una ficción que se percibe como realidad. A partir del análisis de esta escena y su explotación didáctica el alumno puede descubrir aspectos del lenguaje cinematográfico que le proporcionarán una nueva manera de entender y disfrutar el cine.

Por último, en situaciones similares es muy importante expresar, sin dejar lugar a la duda, que en ningún momento se pretende ofender o dañar la sensibilidad del alumno. Aunque se haya manifestado claramente que en la propuesta prevalecen sobre todo criterios didácticos, también hay que explicitar que por encima de todo existe la voluntad de respetar la decisión final del alumnado sobre la idoneidad de la misma.

Siguiendo mi experiencia como profesor de ELE en países musulmanes, considero que es tan importante la adecuación cultural como la lingüística a la hora de establecer los criterios para seleccionar una película. Sin embargo, es importante fijarse retos en el desarrollo de la competencia intercultural del alumno y no renunciar de manera absoluta a tratar cualquier tema que suponga un atisbo de conflicto. Volviendo de nuevo al ejemplo de *Celda 211*, por unanimidad se consideró que era interesante el visionado de la escena del suicidio. Posteriormente, su correspondiente explotación didáctica fue valorada positivamente por los alumnos. Profesionalmente supuso para mí un importante refuerzo e impulso para asumir otros retos culturales a través del cine.

## 2.2. EL VISIONADO DEBE OCUPAR EL MÍNIMO TIEMPO POSIBLE DE CLASE

Una vez seleccionada la película, hay que decidir en qué momento se va a realizar el visionado y cuánto tiempo se le va a dedicar. Se descarta el visionado de una película completa durante el periodo de clase; por el contrario, recomendamos la visualización de una parte de la misma, de manera que el tiempo dedicado en clase a la proyección no exceda de los 15-20 minutos. Siguiendo este planteamiento, durante el tiempo de clase sólo se visionan escenas seleccionadas por su

relevancia, a partir de las cuales se programan una serie de actividades con unos fines didácticos. Toda sesión de visionado conlleva la correspondiente sesión de trabajo. Las actividades programadas deben estar directamente relacionadas con el visionado de la película y de esta manera lo debe percibir el alumno. En este sentido son muy importantes las tareas que ayudan a comprender el significado de lo proyectado en clase. De esta manera el alumno toma conciencia de que el cine y su tratamiento didáctico son una buena herramienta para el aprendizaje. También con esta práctica se ahuyentan algunos prejuicios negativos, como por ejemplo, que el cine es excesivamente complejo para ser entendido por alguien que no domina la lengua o que la explotación didáctica de películas sólo se debe realizar en niveles avanzados.

Tengo la experiencia de que suele ser muy motivador explotar didácticamente la primera escena de una película. Con frecuencia su análisis proporciona datos sobre el género, el tema, la trama y los personajes, junto con algunos aspectos del lenguaje cinematográfico que pueden predisponer favorablemente al espectador. Si finalmente los alumnos muestran interés por ver una película entera se les puede encomendar como una tarea de trabajo para casa. Incluso en el caso de que sea una actividad voluntaria es aconsejable proporcionar una guía con ayudas para orientar al alumno en el visionado.

### 2.3. EL VISIONADO DE CORTOMETRAJES PRESENTA IMPORTANTES VENTAJAS

Una alternativa que recomendamos al visionado de escenas previamente seleccionadas de una película es el visionado de cortometrajes. Tienen la ventaja de que por su corta duración se pueden proyectar en clase de principio a fin, respetando la finalidad con que fueron creados, la proyección sin interrupciones. No hay que olvidar que las escenas están pensadas como parte de un todo y su proyección por separado puede desvirtuar en parte su sentido artístico. Hemos encontrado en la Red un listado importante de cortos que son muy interesantes para ser explotados didácticamente. A continuación, vamos a exponer este listado de cortos que recomendamos:

- [La historia de siempre](#), [Éramos pocos](#), [Salvador](#), [Historia de un milagro cotidiano](#), [Los gritones](#), [036](#), [Pipas](#), [Hyab](#), [Bienes comunes](#), [La ruta natural](#), [Por activa y por pasiva](#), [El encargado](#), [SpotPecera](#), [Marisa](#), [Lo que tú quieras oír](#), [Tercero B](#), [Mirindas asesinas](#), [La primera vez](#), [El desayuno](#), [Sirenas](#), [Una feliz navidad](#), [Papeles](#), [Sintonía](#), [Allanamiento de morada](#), [7h35 de la mañana](#), [Español para extranjeros](#), [Ana y Manuel](#), [Clases de ruso](#), [El soñador](#), [Diez minutos](#)<sup>4</sup>.

4 En Blog sobre cine dirigido a clase de ELE: <http://cinenclass.blogspot.com/> se recogen propuestas para explotar didácticamente estos cortos.



También proponemos otro listado con cortos de animación que aconsejamos desde el punto de vista didáctico: [Vecinos](#), [El vendedor de humo](#), [El sueño de Galileo](#), [Les Pyramides d'Égypte](#), [Barking Island - Chienne d'histoire](#), [Le Petit Dragon](#), [A Short Love Story in Stop Motion](#).

### 3. ¿Partimos de la película y la adaptamos a los objetivos del curso?

En ocasiones se parte de la película y posteriormente se programa su explotación didáctica, adaptándola al nivel correspondiente del curso. No obstante, también puede ocurrir el proceso inverso, al visionar una película el profesor descubre que se corresponde con los contenidos programados del curso. En mi experiencia ha sido más frecuente la primera opción: generalmente tomo como punto de partida una película que me gusta y que creo que puede ser interesante para los estudiantes, y a partir de esta elección programo su explotación didáctica.

El primer paso que se sigue en la explotación didáctica es la selección de los objetivos teniendo en cuenta la programación del curso. Para organizar las ideas y programar los objetivos tengo en cuenta lo siguiente:

- **La película o escena se ajusta a los contenidos lingüísticos programados en el curso.**

Es fundamental que la película o la escena escogida resulten interesantes porque el comportamiento comunicativo de los personajes sea ilustrativo de los objetivos programados en el curso. Por ejemplo, en la película de Alex de la Iglesia “La comunidad” hay tres escenas en que el personaje de Carmen Maura, vendedora de pisos, recibe a clientes que van a visitar un piso. Estas escenas son apropiadas (Ortí et al. 2012) para tratar el comportamiento comunicativo característico de las relaciones formales, concretamente en la relación vendedor-cliente: fórmulas de cortesía; tratamiento formal/informal, uso de halagos y otros recursos; vocabulario de la casa; el lenguaje no verbal... Estos contenidos se ajustaban a los objetivos programados del C1.

El cortometraje “La ruta natural” (A. Pastor Vallejo, 2004) fue seleccionado con el objetivo de repasar los usos del pasado en los modos indicativo y subjuntivo en el nivel C1 (Ortí et al., 2014a). El cortometraje “Doble Check” (P. Caballero, 2013) es apropiado para abordar el léxico en las redes sociales en el nivel B2 (Ortí et al., 2014b).

- **La película o escena se adecuan a los contenidos socioculturales programados: cultura material, costumbres y celebraciones.**

En la película que ya hemos tomado como ejemplo, “La comunidad”, se tuvo en cuenta que ilustraba el tipo de piso característico de una familia media en un barrio céntrico de Madrid: el patio, las escaleras, las estancias del piso, etc.



Para abordar en clase la cultura comunicativa, concretamente sobre el uso del lenguaje verbal y no verbal en la administración, se puede tomar como ejemplo la propuesta didáctica (Ortí et al., en prensa) realizada del corto “036” ( J. Andrés y E. Roel, 2011).

- **La escena es relevante por algunos aspectos del lenguaje cinematográfico.**

A partir del estudio de la película se incide en aspectos del lenguaje cinematográfico que facilitan la reflexión sobre las características del cine español. Por ejemplo, se aprovechó la explotación didáctica (Ortí et al., 2012) de *La comunidad* para reflexionar sobre las características del cine actual, en el que es frecuente la mezcla de géneros en una misma película. También es representativa en este sentido la explotación didáctica de “El vendedor de humo”, en la que se plantea la relevancia del cine de animación en el momento actual (Ortí, 2014a; Ortí et al. 2014c). Las películas *Siete mesas....* (Gracia Querejeta, 2007) y *También, la lluvia* (Icíar Bollaín, 2010) pueden ser el punto de partida para valorar el papel de las directoras en el cine actual español.

Una vez que somos conscientes de los objetivos que pueden ser abordados en la explotación didáctica, hay que avanzar en un nivel más de concreción y establecer qué tipo de contenidos hay que alcanzar.

## 4. ¿Qué hacemos con la película?

### ¿Cómo se programa su explotación didáctica?

De lo expuesto hasta ahora se deduce que es fundamental realizar una explotación didáctica adecuada para conseguir los objetivos programados; tan importante como la calidad de la película son las actividades que se programan a partir de su visionado. De una película de baja calidad se puede sacar provecho desde el punto de vista didáctico y, por el contrario, de una buena película con una inadecuada explotación didáctica se consigue que el alumno se desmotive.

Una de las principales dificultades en la concreción de los objetivos es que con relativa frecuencia existe un desnivel entre los objetivos programados del curso y la complejidad –sobre todo lingüística– de la película. Para que esta circunstancia no desanime a algunos profesores creo que es conveniente hacer algunas consideraciones al respecto.

Es obvio que en la selección de las escenas es muy importante tener en cuenta el grado de dificultad para su comprensión. No obstante, hay que ser conscientes de que como pauta habitual es necesario elaborar materiales de apoyo para facilitar la comprensión de lo visionado tomando como punto de partida la competencia comunicativa e intercultural del alumno. Para las películas más complejas por su dificultad lingüística es necesario recurrir a más apoyos visuales y ayudas;

por ejemplo, gráficos, cuadros, anotaciones, esquemas gramaticales y listas de vocabulario.

Otra práctica habitual que hay que considerar es el diseño de actividades que sean sencillas en su ejecución, con enunciados fáciles de entender; por ejemplo, completar con una palabra de un listado el hueco de un enunciado, actividades de selección múltiple, actividades de relacionar o señalar verdadero/falso.

También es recomendable programar tareas que fijen más la atención en los aspectos visuales relacionados con el léxico, por ejemplo, nombrar o describir (color, tamaño, forma) determinados objetos que aparecen en las imágenes; buscar un objeto en la imagen; señalar diferencias o semejanzas entre dos personajes o imágenes; ejercicios de memoria visual o relacionar la imagen de un objeto con su nombre.

En ocasiones resulta muy útil realizar actividades relacionadas con el lenguaje no verbal de los personajes para descubrir cuál es su estado de ánimo, los deseos, las intenciones y sus acciones. Por ejemplo, a partir del visionado de una secuencia hay que describir lo que está haciendo un personaje, cuál es su estado de ánimo, etc. Con frecuencia se recurre a proporcionar pistas o ayudas que facilitan la deducción del significado del lenguaje no verbal para que el alumno capte el sentido general de la escena, aunque no entienda todos los enunciados. Estas actividades que aluden al significado del lenguaje no verbal suelen entrañar menor dificultad para el alumno y son fácilmente adaptables a diferentes niveles.

Un recurso que se utiliza para atenuar la dificultad lingüística de los diálogos, muy usado en los niveles iniciales, consiste en omitir el sonido de la película y que los alumnos interpreten las imágenes y reconstruyan el lenguaje verbal, por ejemplo, escribir el diálogo entre los personajes. Esta actividad es fácilmente adaptable a diferentes niveles ya que el alumno debe descodificar el lenguaje no verbal y expresarse según su competencia comunicativa. Algunos profesores llaman a una variación de esta actividad “cine para invidentes”, que consiste en que el alumno describa todo lo que ve en el plano como si el destinatario fuera una persona invidente. Esta misma actividad también se puede adaptar a varios niveles con pocas variaciones en el enunciado de la misma.

La idea que subyace en estos planteamientos es que actividades relacionadas con la comprensión visual de las imágenes se pueden realizar desde los niveles iniciales; para comprender el lenguaje no verbal generalmente se necesitan menos ayudas que para la comprensión del lenguaje lingüístico. En este mismo sentido una experiencia bastante frecuente es recurrir a cortos de animación sin palabras para los niveles iniciales<sup>5</sup>; su explotación didáctica se basa fundamentalmente en la expresividad de los personajes y en el análisis del lenguaje no verbal. Esto

---

5 En el blog Cinenclase (<http://cinenclase.blogspot.com/>) se proporciona un listado de cortos de animación con explotaciones didácticas para ELE.

no quiere decir que el cine de animación sin palabras sea solo adecuado para los niveles iniciales. Este tipo de cine es también apropiado para los niveles B2 y C1, por ejemplo, este es el caso de “*El vendedor de humo*”. Seleccionado este cortometraje por su calidad artística, se realizó una propuesta didáctica (Ortí et. al. 2014b) adaptada para el Nivel C1. En este caso el nivel de exigencia de las actividades programadas coincide con la competencia comunicativa del alumno. Teniendo en cuenta los buenos resultados de esta propuesta didáctica se puede sacar la conclusión de que cualquier película es susceptible de ser explotada didácticamente para cualquier nivel, depende de los objetivos establecidos y del tipo de explotación didáctica que se programe.

## 5. ¿Qué tipología de actividades programamos?

A continuación presentamos una serie de consideraciones sobre la programación y el diseño de las actividades según su tipología.

### 5.1. SECUENCIACIÓN DE LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA EN ACTIVIDADES SEGÚN EL MOMENTO DEL VISIONADO.

Es una práctica habitual en los diseñadores de materiales didácticos programar diferente tipo de actividades según el momento en que se llevan a cabo; este planteamiento es frecuente cuando se explota didácticamente un texto real (un audio, un fragmento audiovisual o un texto escrito). Se suele distinguir tres tipos de actividades según se realicen antes, durante o después del proceso de lectura, audición o visionado.

Este planteamiento nos ha dado buenos resultados y es por el que optamos, esto no quiere decir que de manera prescriptiva haya que seguirlo siempre. Es importante saber adaptar la explotación didáctica al contexto educativo. En muchas ocasiones las programaciones cerradas de los cursos marcan un itinerario en la organización del tiempo que necesariamente hay que respetar.

#### 5.1.1. Actividades de previsionado

Señalamos dos objetivos principales de las actividades de previsionado que están interrelacionados y que es importante tener en cuenta.

- a) Hay que captar la atención y la motivación del alumno para que participe activamente como espectador y como alumno de ELE. En este sentido se apela a su experiencia, a sus gustos y sus preferencias como espectador. Por ejemplo, se pueden plantear cuestiones relacionadas con sus preferencias sobre el género cinematográfico al que pertenece la película que se va a visionar. Hay que plantear cuestiones que ayuden al alumno a tomar conciencia de que va a participar en una experiencia relevante para su formación. Por ejemplo, *¿Te gustan las comedias? ¿Has visto alguna vez una comedia española?*

También es importante apelar a la experiencia vital del alumno. En este

sentido es alentador recurrir a la trama de la película para relacionarla con alguna experiencia personal significativa del alumno. Por ejemplo, se le puede preguntar si ha vivido una situación parecida a la que se plantea en la película que va a visionar, cómo reaccionó, qué volvería a hacer, qué consejos le daría al protagonista, etc.

- b) Es importante capacitar o preparar al alumno lingüística y culturalmente para facilitarle la comprensión de la escena que va a ver.

Generalmente se programan actividades recordatorias o relacionadas con la práctica de la gramática y del léxico que son fundamentales para la comprensión. En menor medida también se aprovecha para presentar contenidos nuevos.

También se dedican actividades para llamar la atención sobre prácticas culturales propias del alumno que están relacionadas con la cultura meta que se mostrará en el visionado. La finalidad es que el alumno adquiera conciencia de su propia cultura y para facilitar posteriormente la comparación con la cultura meta.

El éxito de la explotación didáctica depende en buena parte del buen planteamiento del previsionado; si no se consigue captar la motivación del alumno y no se le capacita para el visionado difícilmente se conseguirán los objetivos programados.

### *5.1.2. Actividades de visionado*

Este tipo de actividades no necesariamente se tienen que hacer durante la visualización. La característica de estas actividades es que para su realización se debe haber visualizado la película.

Consideramos importante presentar las actividades en diferentes bloques según su naturaleza: a) actividades relacionadas con la comprensión del texto y la competencia lingüística; b) actividades relacionadas con los conocimientos culturales, y c) actividades relacionadas con el lenguaje cinematográfico.

La finalidad principal de estas actividades es fijar o practicar contenidos que ya han sido presentados o recordados en las actividades de previsionado o en otro momento del curso.

Este tipo de actividades se caracterizan porque plantean generalmente respuestas cerradas para su resolución; se procura que se puedan autocorregir de manera individual o con el compañero.

### *5.1.3. Actividades de postvisionado*

Para la resolución de este último bloque de actividades, el alumno necesita poner en práctica los conocimientos lingüísticos, culturales y cinematográficos adquiridos. Desde el punto de vista lingüístico, el objetivo es practicar los contenidos programados en contextos comunicativos diferentes, ya trabajados en los anteriores bloques de actividades. Por ejemplo, si en las actividades de

visionado se hace alusión al comportamiento comunicativo cuando se saludan dos personas que se acaban de conocer, en las actividades de postvisionado se puede plantear cuestiones que aludan al comportamiento comunicativo de los personajes en otros contextos: saludos entre familiares, entre amigos, entre personas de diferente sexo, etc.

Otra de las características de las actividades de postvisionado es que en ellas se formulan preguntas cuya resolución exige comparaciones culturales o entre diferentes tipos de cine. Generalmente las respuestas son abiertas y fomentan el debate a partir de la reflexión individual del alumno.

## 5.2. ¿QUÉ CONTENIDOS SE TRABAJAN EN LAS ACTIVIDADES?

Como ya hemos comentado, la explotación didáctica se puede centrar en contenidos de tipo lingüístico, en aspectos culturales y en el lenguaje cinematográfico; en nuestra propuesta didáctica se suele tener en cuenta los tres aspectos, aunque dependiendo del tiempo disponible se hace más énfasis en alguno de ellos. Es muy importante aprovechar al máximo la oportunidad que nos ofrece el visionado de películas, por esta razón optamos por su explotación didáctica desde diferentes puntos de vista. Sin embargo, consideramos que no es recomendable aprovechar una misma actividad para tratar más de un objetivo. Hay que evitar mezclar objetivos de diferente naturaleza (lingüísticos, culturales o cinematográficos) en una misma actividad. En este sentido, en el enunciado de la pregunta hay que procurar explicitar si se alude a aspectos lingüísticos, culturales o al lenguaje cinematográfico. Por ejemplo, en la escena de *Siete mesas...* en que se encuentran por primera vez Charo y Ángela, en la explotación didáctica se evitan las preguntas excesivamente generales del tipo: *¿Qué no entiendes o te llama la atención de la escena?* En su lugar proponemos diferentes preguntas según la naturaleza de los contenidos, por ejemplo: a) *¿Hay alguna palabra o expresión que no has comprendido?*; b) *¿Te ha llamado la atención la manera de saludarse las mujeres, crees que es normal entre las mujeres españolas que se acaban de conocer?*; c) *¿Crees que estas mujeres van a ser las protagonistas de la película? ¿Cómo va a ser su relación?*

Así pues, en cada bloque de las actividades descritas anteriormente se diseñan diferentes tipos de actividades según la naturaleza de los contenidos. A continuación vamos a realizar algunas consideraciones que pueden resultar orientativas para su programación según la naturaleza de las mismas.

### 5.2.1. *Contenidos nociofuncionales, gramaticales y léxicos*

En el apartado de las actividades de visionado es recomendable programar un bloque de actividades para comprobar el nivel de comprensión lingüística de lo visionado. En este sentido, como ya hemos señalado más arriba, juegan un papel fundamental las ayudas o recordatorios que se proporcionan al alumno. En la programación de las ayudas hay que tener siempre presente los conocimientos

del alumno y cuáles va a necesitar para comprender la escena.

Recomendamos un segundo bloque de actividades cuyo objetivo es practicar contenidos nociofuncionales, gramaticales o léxicos de una manera específica.

Una práctica que recomendamos, previa al diseño de las actividades, es la transcripción de los diálogos entre los personajes. Somos plenamente conscientes de que transcribir es una tarea que exige atención y tiempo; sin embargo, esta tarea facilita la programación con éxito de las actividades y compensa el tiempo invertido. Al realizar la transcripción con frecuencia ocurre que se toma plena conciencia del proceso comunicativo, de la interrelación que existe entre el lenguaje verbal, el no verbal y los aspectos paralingüísticos, así como de la naturaleza de la interacción comunicativa entre los personajes (simétrica o de desigualdad). En ocasiones, aspectos comunicativos, que en primera instancia habían pasado desapercibidos en el visionado, cobran relevancia con el proceso de la transcripción. Gracias a este proceso surgen ideas respecto al diseño de actividades; la transcripción facilita el diseño de actividades no sólo de visionado, también de previsionado y postvisionado. Por ejemplo, en las actividades de previsionado a partir de la transcripción del inicio de un diálogo hay que imaginar el resto del diálogo, en las actividades de visionado de comprobación y en las actividades de postvisionado se pide al alumno que imagine otras soluciones diferentes.

También hay que considerar que es muy útil para el alumno disponer al final de cada escena de la correspondiente transcripción; se puede utilizar como punto de partida para otras actividades (por ejemplo, actividades de fonética), para mejorar la comprensión y resolver dudas, además de fomentar el autoaprendizaje.

### *5.2.2. Cultura: cultura comunicativa, costumbres y cultura material*

Una de las ventajas que tiene la explotación del cine es que nos ofrece la oportunidad de analizar los usos del lenguaje en un contexto comunicativo, nos muestra cómo los personajes interactúan en un espacio y tiempo determinados. Los protagonistas se visten y se comportan según las convenciones sociales del momento histórico en que transcurre la acción, son el reflejo de su época. Esto implica que, cuando fijamos la atención en el contexto comunicativo, siempre hay algún aspecto que destaca desde el punto de vista cultural susceptible de ser tratado didácticamente. Lo mismo ocurre con los aspectos relacionados con la cultura comunicativa de los protagonistas. Cuando se fija la atención en una interacción oral entre dos personajes y se analiza su lenguaje verbal y no verbal, es frecuente reconocer patrones de comportamiento comunicativo de tipo cultural: lenguaje ritualizado, diferentes tipos de saludos, halagos, mentiras sociales, separación entre los interlocutores, relaciones simétricas y asimétricas, etc.

Con frecuencia ocurre que se selecciona una escena por ser significativa desde el punto de vista lingüístico y, al fijar la atención en segundo término en el contexto



donde se desarrolla la acción, se descubren aspectos culturales interesantes de ser abordados en la programación de las actividades. También puede ocurrir el proceso contrario: se fija la atención en primer término en un acto cultural, por ejemplo, una comida familiar, la celebración de un funeral o una fiesta, y al profundizar en la situación surgen actividades adecuadas para abordar objetivos nociofuncionales o de léxico correspondientes a la programación del curso.

### 5.2.3. Lenguaje cinematográfico

Tengo constancia de que algunos profesores se muestran reticentes a tratar el lenguaje cinematográfico en clase porque se sienten inseguros al no tener una formación específica en este campo. En ese sentido hay que considerar que su experiencia como espectadores de cine es un buen punto de partida, al compartirla de una manera didáctica con los alumnos resulta enriquecedor para todos. Por otro lado, hay suficientes recursos accesibles en Internet que capacitan al profesor para abordar aspectos relacionados con el lenguaje cinematográfico. Algunos de estos recursos están dirigidos a profesores, por ejemplo, la página web del Ministerio de Educación: <http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/bloque8/pag3.html>.

En este bloque de actividades se trata de programar algunas que permitan al alumno descubrir los aspectos más relevantes del lenguaje cinematográfico y sus efectos. Se puede dar el caso de que el alumno experimente que la primera lectura crítica que analiza el lenguaje cinematográfico de una película la haya realizado en clase de español. Según mi experiencia, en estos casos la clase de ELE se convierte en algo más importante que un lugar para aprender una lengua extranjera; el descubrimiento por parte del alumno de aspectos del lenguaje cinematográfico incide muy positivamente en la motivación respecto al aprendizaje de ELE.

A continuación, vamos a señalar, de manera resumida, algunos aspectos que pueden ser tratados en las actividades relacionadas con el lenguaje cinematográfico.

- Espacio y tiempo: decorado, iluminación. Planos descriptivos.

La descripción del espacio tiene mucha relación con el decorado. Hay películas que cuidan especialmente este aspecto y son ricas en detalles. En este sentido son muy aprovechables didácticamente para programar actividades relacionadas con el léxico. Las películas con planos de larga duración que inciden en los detalles tienen un valor descriptivo, nos evocan la descripción del lenguaje literario.





La iluminación también juega un papel importante para crear efectos y sensaciones. Se relaciona también con el momento en que transcurre la acción: de noche o de día.

- Transición entre escenas: fundidos en negro, planos encadenados, sin transición.

Relación con el lenguaje escrito (párrafos, capítulos...).

Al igual como en el lenguaje escrito el discurso está seccionado por los signos de puntuación (puntos, puntos y aparte), fragmentos y capítulos, el discurso cinematográfico también se caracteriza por la existencia de diferentes tipos de transición entre las escenas.

El corte seco, sin transición, supone un cambio o una transición brusca. Se produce una sensación semejante cuando se yuxtaponen dos fragmentos de textos.

El fundido en negro implica un cambio importante en la acción: transcurso de un período largo de tiempo o cambio de lugar de la acción.

Los planos encadenados enlazan la última imagen del plano con la primera imagen del plano siguiente, se va diluyendo una imagen mientras va apareciendo otra. Se consigue un efecto de continuidad, de suavidad en la transición.

En las actividades para clase proponemos primero que se reconozca el tipo de transición entre escenas y el efecto que se consigue. Hemos detectado que esta cuestión suele pasar bastante desapercibida para el alumno a primera vista, sin embargo le resulta gratificante deducir los efectos estilísticos que se consiguen con los diferentes tipos de transición.

- Tipos de plano y su efecto expresivo: Planos descriptivos y planos narrativos. Por el tamaño de los planos, estos se pueden clasificar en: Gran plano general (los personajes se diluyen en el espacio); Plano general (aparecen los personajes de cuerpo entero y se muestran bastante detalles del espacio que les rodea); Plano conjunto (los personajes aparecen juntos y se muestra parte del escenario); Plano entero (personaje de cuerpo entero); Plano americano (personaje a partir de la rodilla); Plano medio (personaje a partir de la cintura); Primer plano (rostro del personaje); Plano detalle (una parte mínima del cuerpo o de un objeto).

Las actividades que se proponen tienen como objetivo descubrir los planos dominantes en cada escena y su efecto estilístico: la escena se caracteriza por ser descriptiva o porque incide más en lo que ocurre, predominando más la función narrativa. En este sentido también juega un papel importante la duración de los planos; los planos de mayor duración suelen ser más descriptivos.

- Movimientos de cámara. Cámara estática: efecto descriptivo vs. Movimiento de cámara: efecto de acción.

La cámara puede permanecer estática o bien seguir a los personajes, puede

provocar una sensación de imparcialidad o que se identifica con la mirada de un personaje en particular. Es importante que el alumno descubra el tipo de movimiento de cámara que caracteriza la escena y el efecto estilístico que se consigue: dinamismo, acción o el efecto contrario.

- Música y sonido. Efectos.

La música puede venir desde la propia trama de la película (diegética) o como un recurso estilístico externo (extradiegética). Según el tipo de música se puede asociar con un género cinematográfico, con un personaje, con un sentimiento o sensación. Es importante programar actividades que llamen la atención sobre el tipo de música que aparece en la película y su efecto: alegría, tristeza, etc.

El sonido juega un papel importante en la película y suele ser un aspecto determinante en el desarrollo de la trama; ayuda a crear efectos de verosimilitud y en otras ocasiones ayuda a crear sensaciones: suspense, incertidumbre, alegría o tristeza. Es importante diseñar actividades que ayuden a tomar conciencia sobre la importancia del sonido en la escena seleccionada.

- Personajes. Evolución.

Es muy importante llamar la atención sobre la interpretación de los personajes: puede que se muestren muy expresivos, recordándonos a los actores de teatro, o que se opte por una interpretación más natural. Conocemos la psicología de los personajes por lo que hacen y por lo que dicen; la expresión de su rostro es fundamental para conocer su estado anímico.

En la selección de escena es muy importante tener en cuenta aquellas en que el personaje ha experimentado un cambio desde su estado inicial. El desarrollo de la trama con frecuencia se basa en la evolución que experimentan los personajes principales.

Para finalizar este apartado relacionado con el lenguaje cinematográfico señalaremos que desde los niveles iniciales es interesante ir introduciendo paulatinamente estos conocimientos puesto que inciden muy positivamente en el desarrollo de la competencia intercultural. En ocasiones se observa que el alumno aplica lo aprendido en clase de ELE para entender mejor otras propuestas cinematográficas no relacionadas directamente con el cine español. Es muy positivo que el aula de español se conciba como un espacio que sirve para algo más que para aprender una lengua, con la didáctica del lenguaje cinematográfico se desarrolla la sensibilidad y conciencia crítica como espectador.

### EXPLOTACIÓN DE UNA ESCENA DE “SIETE MESAS DE BILLAR FRANCÉS”<sup>6</sup>

A continuación vamos a exponer como ejemplo la explotación de la escena prólogo de “Siete mesas de billar francés”. En esta escena se presenta por primera vez a Ángela y a su hijo, el espectador tiene la primera impresión sobre estos personajes y surgen las primeras hipótesis sobre lo que va a pasar.

La explotación didáctica de esta escena fue elaborada con la aplicación iBooks Author y fue expuesta en clase con iBooks, al igual que otras experiencias expuestas en este trabajo, por ejemplo, la explotación didáctica de “El vendedor de humo” (Ortí, 2014a). Aquellos que estén interesados en el manejo de esta aplicación pueden consultar un artículo específico que figura en la bibliografía (Ortí, 2014c)

#### 1. OBJETIVOS

Nivel: B2.

Objetivos.

1. Objetivos nocionfuncionales, gramaticales y léxicos.

1.1. Nocionfuncionales.

- Descripción física y psicológica.
  - Datos personales: nacionalidad, profesión, edad.
- Expresar estado: estar cansado/agotado, triste.
- Expresar hipótesis. Probables y poco probables

1.2. Léxico.

- Medios de transporte; ir en + transporte; perder + transporte.

1.3. Gramaticales.

- “Dejar + sustantivo”: dejarse barba, dejar un mensaje, dejar el trabajo.
- Igual/puede que + indicativo.
- “Si + imperf. Subjunt.+ condicional.

<sup>6</sup> «Siete mesas de billar francés», película dirigida por Gracia Querejeta en 2007.

## 2. CULTURA.

- Cultura comunicativa. Dejar mensajes en el teléfono.
- Viajar sólo y acompañado/a.
  - Medios de transporte: el autobús.

## 3. LENGUAJE CINEMATOGRAFICO.




- Títulos de crédito.
- Música. Efectos.
- Tipos de plano.
  - Plano interior vs. exterior.
  - Plano detalle/cercano / general.
- Montaje.
  - Transición entre escenas
  - Montaje paralelo y alterno
- Movimiento de cámara: permanece estática o se mueve

## 1. ACTIVIDADES DE PREVISIONADO.

0. ¿Qué te sugiere el título de la película, *Siete mesas de billar francés*? ¿Crees que el número siete tiene alguna simbología especial?

RESPUESTA. El número siete es muy recurrente en todas las culturas y por esta razón es muy sugerente. Recordemos algunas concurrencias del número siete: los días de la semana, los colores del arco iris, los siete enanitos de Blancanieves, las siete vidas de los gatos, las siete notas musicales y las siete maravillas del mundo. En algunas culturas es un número mágico y en la Biblia es considerado como el número perfecto.

## Observa las imágenes y responde a las preguntas.

|  |   |   |
|--|---|---|
|   |   |    |
| <p><b>PLANO DEL MÓVIL.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué tipo de plano es? ¿Qué se observa?</li> <li>- ¿Quién llama? ¿Qué vínculos tiene con la mujer del teléfono?</li> </ul> | <p><b>PLANO DE LA MUJER CON EL MÓVIL.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describe este primer plano, ¿qué podemos ver?, ¿qué aspecto tiene la protagonista?</li> <li>- ¿Qué medio de transporte utilizan?, ¿piensas que este medio de transporte es caro?, ¿crees que, en general, existe una relación entre el modo de viajar y el nivel socioeconómico?</li> <li>- ¿Qué ocurre cuándo alguien no coge el teléfono? ¿Dejas un mensaje? ¿Qué sueles decir?</li> </ul> | <p><b>PLANO DEL AUTOBÚS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describe el plano con el que comienza la escena, ¿qué ves?</li> <li>- ¿Es un plano exterior o interior?</li> <li>- ¿En qué momento del día transcurre la acción?</li> <li>- ¿Crees que es un viaje largo que ha durado toda la noche?</li> <li>- ¿Que parte del autobús se ve? ¿Va a la ciudad o viene?</li> </ul> |

## RESPUESTAS.

### 1. Plano de la pantalla de un móvil

- Es un plano detalle de la pantalla de un móvil. Se puede leer "llamando Fran"; el espectador se pregunta quién es Fran, qué vínculo de parentesco tiene con la mujer y el pequeño.
- Se barajan varias hipótesis: ¿es el marido de la mujer del autobús y el padre del niño? ¿es el hermano de la mujer?

### 2. Plano cercano de una mujer

- Es un plano cercano sobre el busto de una mujer joven y bella, Ángela. Parece cansada, ansiosa y nerviosa: no logra comunicarse con Fran. Esa imposibilidad de contacto aumenta el suspense.
- Los personajes viajan en autobús. Este es el medio de transporte más económico para desplazarse en trayectos largos dentro de España. Si los protagonistas viajan en este medio puede que se deba a circunstancias económicas o quizá porque hay tenido que viajar con mucha premura y no hubiera disponible otro medio de transporte.
- Respuesta abierta. Depende de cada persona y sus hábitos.

### 3. Plano de la parte trasera de un autobús.

- Escena de introducción, comienza con un plano cercano sobre la parte de atrás de un autocar que sale de un túnel.

- Es un plano exterior.
- Es de día: es muy temprano, las 6 o 7 de la mañana (se observan en la imagen los faros encendidos de los coches). Posiblemente el viaje ha durado toda la noche, ha sido un largo viaje. Parece que llega a la ciudad.

## 2. ACTIVIDADES DE VISIONADO.

Pulsar para ver la escena: <https://vimeo.com/100387179>

### 2. 1. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN. ESCUCHA Y COMPLETA.

Pantalla de móvil: “Francisco Soto. Deja tu mensaje después de la señal. Gracias”.

**Ángela:** No me lo puedo creer... No entiendo nada, no sé ya cuántos mensajes té \_\_\_\_\_(1)\_\_\_\_\_. Haz el favor de llamarme, es urgente.

**Ángela:** Estabas soñando

**Niño:** ¿Has hablado con papá?

**Ángela:** Aún no... ¿Qué soñabas?

**Guille:** Con el abuelo que me \_\_\_\_\_(2)\_\_\_ de viaje me pedía que le \_\_\_\_\_(3)\_\_\_\_\_ la barba

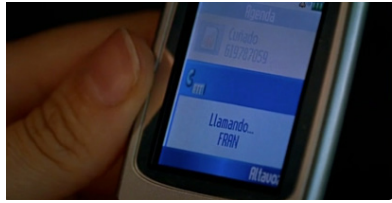


**Ángela:** El abuelo no tiene barba, nunca ha tenido

**Guille:** ¿Tú qué sabes?... Hace mucho que no lo vemos... Igual se la \_\_\_\_\_(4)\_\_\_\_\_

**Ángela:** \_\_\_\_\_(5)\_\_\_\_\_ la primera vez.

### RESPUESTAS:

(1): he dejado; (2): llevaba; (3): cortara; (4): ha dejado; (5): sería

| ¿Con quién ha soñado el niño?   | ¿En qué momento del día viajan?  | ¿Qué tipo de relación familiar tienen Ángela y Guille?                                |
|---|--|---|
|  |  |  |
| a) Con su padre<br>b) Con el abuelo<br>c) No lo recuerda                            | a) Durante el día<br>b) Por la noche<br>c) Por la mañana                             | a) Son madre e hijo<br>b) Son tía y sobrino<br>c) No se sabe                          |



## 2.2. ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA Y LÉXICO

Fíjate en este cuadro antes de responder a las preguntas.





### Expresar hipótesis probables:

- Igual + indicativo. Ejemplo: "Igual se ha dejado barba".

### Expresar hipótesis poco probables:

- Si + Imperfecto subjuntivo + condicional. Ejemplo: "(Si llevara barba) Sería la primera vez".

Responde a las siguientes preguntas.

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>• "Dejar un mensaje" en el teléfono es:</p>  <p>a) Grabarlo<br/>b) Olvidarlo<br/>c) Escucharlo</p>  | <p>• Lo contrario de "dejarse barba" es:</p>  <p>a) Afeitarse o cortar la barba<br/>b) Peinarse la barba<br/>c) No mirar la barba</p>        | <p>• Lo contrario de "dejar de fumar" es:</p> <p>a) No fumar más, dejar el hábito de fumar.<br/>b) Volver a fumar.<br/>c) Permitir fumar.</p>   |
| <p>• Cuando Guille, refiriéndose a la barba del abuelo, dice: "Igual se la ha dejado", quiere decir que:</p>  <p>a) Es posible que se haya dejado barba.<br/>b) Es imposible que tenga barba.<br/>c) Es seguro que se ha dejado barba.</p> | <p>• Según el diálogo, señala la opción correcta para formular hipótesis poco probables:</p> <p>a) Es incorrecto<br/>b) Es correcto. Ejemplo: "Igual el abuelo se ha dejado barba"<br/>c) Es un uso muy raro de la lengua.</p> | <p>• Cuando Ángela habla de la posibilidad de que el abuelo lleve barba y dice: "Sería la primera vez, quiere expresar que:</p>  <p>a) Es poco probable que lleve barba<br/>b) Es probable que lleve barba.<br/>c) Es casi seguro que lleva barba</p> |

## 2.3. CULTURA: CULTURA COMUNICATIVA, COSTUMBRES Y HÁBITOS

- ¿En qué situaciones es habitual dejar un mensaje en el teléfono? ¿Con qué frecuencia la gente deja un mensaje grabado? ¿Suelen ser mensajes directos?
- ¿Es un viaje largo?, ¿cuándo viajan (de día o de noche)?, ¿por qué crees que viajan a estas horas?, ¿te parece que es lo habitual?

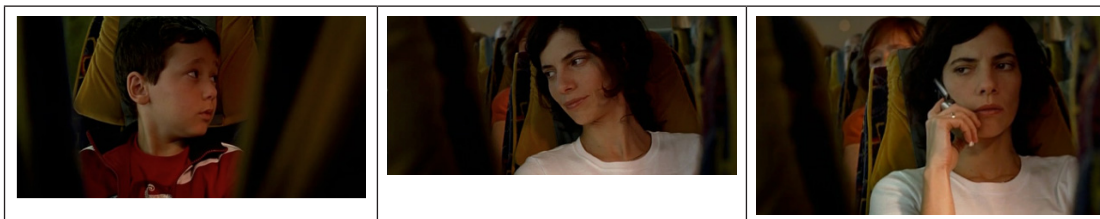
## RESPUESTAS

- Las personas mayores no suelen tener la costumbre de dejar grabados mensajes en el teléfono. Normalmente se dejan mensajes grabados en casos de emergencia o en **casos en que hay una relación de confianza. Con frecuencia se utiliza el imperativo, por ejemplo: Llámame, es urgente.**
- **Los personajes han viajado durante toda la noche, el niño tiene sueño. Llegan por la mañana muy temprano, hace un poco de frío. Posiblemente viajan a esta hora porque ha ocurrido algo fuera de lo normal: un accidente, una huida, una urgencia familiar.** En la cultura árabe en general se tiende a evitar que una mujer viaje sola por la noche, socialmente puede estar mal visto este hecho.

### 2.4. LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

Tipos de planos.

- **Secuencia en el interior del autobús.** ¿Qué tipo de planos son los más frecuentes? ¿Interiores o exteriores? ¿Planos próximos o planos generales?



## RESPUESTAS

- La escena transcurre en el interior del autobús. Los planos son interiores y próximos. Predominan los primeros planos: Se aprecia la expresión de cansancio de los personajes en su rostro. También se observa la complicidad que existe entre madre e hijo.
- **Secuencia exterior del autobús**
  - o ¿Es un plano interior o exterior?, ¿en qué momento del día transcurre la acción?
  - o Fíjate en el plano en que aparece la ciudad.
    - ¿Que función tiene desde el punto de vista del desarrollo de la acción?
    - ¿En qué momento de la trama suele utilizar el director este tipo de planos?
  - o Observa el plano en el que aparece la ficha técnica y fíjate en la tipografía.
    - ¿Crees que existe una relación entre la forma de la ficha técnica (colores, tipo de letra) con el género de la película?
  - o ¿Qué opinas de la música de fondo?, ¿qué informaciones te aporta la banda sonora en relación al género de la película (drama, comedia, melodrama)?



## RESPUESTAS

- o Es un plano exterior. Sitúa la acción al amanecer; las farolas están todavía encendidas y los faros de los coches también. En el autobús viajan Ángela y el niño.
- o Es un gran plano general o plano panorámico, muestra la entrada de un autobús a una gran ciudad de madrugada. Este tipo de plano tiene un valor descriptivo, contextualiza a los personajes en una situación concreta; en este caso una gran ciudad, Madrid. Son frecuentes al inicio de una película o también de una escena cuando aparecen los personajes.
- o **Plano en que aparece la ficha técnica superpuesta a las imágenes**

Los colores alegres de la tipografía de la ficha técnica permiten identificar el género de la película más con una comedia, que con un drama. Sin embargo, a lo largo de la película hay escenas de contenido dramático, especialmente la escena final en el billar.

La música de vals con una instrumentación musical infantil nos informa sobre los dos puntos de vista de los principales protagonistas que han aparecido en escena, Ángela (vals, ritmo adulto, lento y elegante) y su hijo (xilófono, arpa). Esta melodía se repetirá al final de la película, cerrando en círculo la línea argumental. La música nos evoca más a una comedia que a un drama.

### 3. ACTIVIDADES DE POSTIVISIONADO



Fíjate en esta imagen de la película:

- ¿Dónde transcurre? ¿Qué hora es? ¿Qué tipo de personas aparecen? ¿Cómo van vestidos, que llevan? ¿Qué época del año es? ¿Hay algún cartel?

respuesta abierta

- Son las siete y diez de la mañana y hay mucha actividad en la estación de autobuses. Personas que van y vienen, otros esperan. Los viajeros llevan equipaje (mochilas, maletas, bolsos), hay gente de todas las edades. Muchos aprovechan para ir al aseo antes de partir. Hace calor, la mayoría de la gente lleva ropa de verano: camisas y camisetas de manga corta, vestidos o camisetas de tirantes, pantalón corto. Los que van muy cargados pueden utilizar el ascensor.

#### ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA

- Imagínate que tienes que viajar de noche con un niño, a dónde irías, qué harías. Por ejemplo: *Si tuviera que viajar de noche con un niño en el autobús, me llevaría un ipod para escuchar música.*
- ¿Cuándo y dónde vas a hacer el próximo viaje? Por ejemplo: *Posiblemente voy a ir a Marrakech, igual voy con mi hermano.*  
(respuestas abiertas)

#### CULTURA COMUNICATIVA

- ¿En tu país es habitual dejar mensajes en el móvil? ¿En qué circunstancias? ¿Son más frecuentes los SMS?
- En una circunstancia parecida cómo reaccionarías. ¿Dejarías un mensaje o un SMS? ¿Qué dirías?  
(respuestas abiertas)

## LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

- ¿Crees que el abuelo va a tener un papel importante en la película? ¿Qué tipo de relación va a mantener con estos personajes?
  - La película empieza con la llegada de estos personajes a la ciudad, ¿crees que se quedarán para siempre? ¿Al final los personajes se irán de la ciudad?
  - ¿Por la expresión poco alegre de los personajes?, ¿crees que les va a ocurrir algo divertido o más bien lo contrario? ¿Es una comedia o un drama?
- (RESPUESTAS ABIERTAS)
- Posiblemente el abuelo vaya a tener un papel protagonista en la película. La mujer puede que tenga una relación más conflictiva, sin embargo, los abuelos suelen tener una buena relación con los nietos.
  - Muchas películas empiezan con la llegada de los protagonistas a un lugar, puede que a una ciudad. Parece que están cansados y no se muestran muy felices con este viaje, puede que la película finalice cuando los mismos protagonistas se marchan.
  - Especialmente la mujer parece que tenga una preocupación, aunque el diálogo entre madre e hijo resulta divertido. No obstante, la presencia del niño induce a pensar que habrá escenas divertidas. Por la música y el diálogo entre los personajes la película puede estar más cerca de la comedia.

## Bibliografía.

- **AMENÓS, J.** (1996): “Cine, lengua y cultura”, Frecuencia E/LE 3: pp. 50-52.
- **ONTORIA, M.** (2007): “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE” en RedELE 9, febrero 2007: <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf>
- **ORTÍ TERUEL, R.** (2014c): “La explotación didáctica de películas con la aplicación iBooks Author para iPad. *Siete mesas de billar francés* (Gracia Querejeta, 2007)” en Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/63\\_orti.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/63_orti.pdf)
- **ORTÍ TERUEL, R.** (2014c): «Aprende español a través del cine. La explotación didáctica de El vendedor de humo». ISBN:9780000000000 Disponible en iBooks (iPad o iMac): <https://itunes.apple.com/us/book/aprende-espanol-y-cine/id856856884?ls=1&mt=11>
- ORTÍ TERUEL, R.** (2012): “La cultura comunicativa y el cine. El descubrimiento de los patrones comunicativos culturales en el aula de español”, en Didáctica y traducción, Casablanca: Facultad de Letras, Universidad Hassan II, pp. 55-75.



**ORTÍ TERUEL, R. y CARCÍA COLLADO, M.A.** (2014, en prensa): «Duelo en la administración (I y II), en *Didactired*, Instituto Cervantes.

**ORTÍ TERUEL, R. y CARCÍA COLLADO, M.A.** (2014a): “El amor en los tiempos del WhatsApp. Cortometraje “Doble Check” (P. Caballero, 2013). *En ruta ELE. Revista digital de innovación educativa para profesores de E/LE*, nº 8, junio 2014.

[http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/06/R8\\_COMECOCOS\\_Formacion-de-palabras\\_tiemposwhatsapp\\_ROMGC\\_C1C2.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/06/R8_COMECOCOS_Formacion-de-palabras_tiemposwhatsapp_ROMGC_C1C2.pdf)

**ORTÍ TERUEL, R. y GARCÍA COLLADO, M.A** (2014b):«El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje El vendedor de humo» en *redELE.Red Electrónica de Didáctica del Español Como lengua extranjera*. nº: 26. 2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISSN: 1571-4667.

[https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014\\_26/2014\\_redELE\\_26\\_05Orti\\_Garcia.pdf?documentId=0901e72b818fef92](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_05Orti_Garcia.pdf?documentId=0901e72b818fef92)

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>

Otro enlace en *TodoELE*: [http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad\\_maint.asp?s\\_keyword=vendedor&s\\_gramatica=&s\\_funciones=&s\\_cultura=&Actividad\\_id=92](http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?s_keyword=vendedor&s_gramatica=&s_funciones=&s_cultura=&Actividad_id=92)

**ORTÍ TERUEL, R. y GARCÍA COLLADO, M.A** (2014c): «Rebobinar la vida. Explotación didáctica del cortometraje: La ruta natural (2004)». Revista digital *En ruta ELE*, nº: [http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2014/02/R3\\_COMECOCOS\\_Pasadosencontraste\\_Rebobinar-la-vida\\_MGCRO\\_C1C2.pdf](http://www.rutaele.es/wpcontent/uploads/2014/02/R3_COMECOCOS_Pasadosencontraste_Rebobinar-la-vida_MGCRO_C1C2.pdf)

**ORTÍ TERUEL, R. y GARCÍA COLLADO, M.A.** (2013), “La mezcla de géneros en el cine actual. Una propuesta didáctica (“La comunidad”, Alex de la Iglesia 2000)”, en *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación. Cine, Literatura, Redes sociales y Nuevas tecnologías*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 71-80.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16184>

**ORTÍ TERUEL, R. y GARCÍA COLLADO, M.A** (2012): «*La mezcla de géneros en el cine actual. Propuesta didáctica de La comunidad (Alex de la Iglesia)*» en *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación*. Pp. 71-80. ISBN IBD: 978-84-369-5528-6. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2013.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16184>

**ORTÍ TERUEL, R. y GARCÍA COLLADO, M.A** (2011): “El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine. Celda 211», Instituto Cervantes, 2011.



En Actas de COMPROFES. Congreso Mundial de Profesores de español:  
<http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-desarrollo-de-la-competencia-intercultural-partir-del-cine-%C2%ABcelda-211%C2%BB>; <http://comprofes.es/inicio>

### **Recursos sobre el lenguaje cinematográfico.**

Web del Ministerio de educación.

- <http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/bloque8/pag3.html>
- <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lenguajecine.htm>
- Blog de cine, dirigido a la clase de ELE.
- Blog sobre cine en clase de ELE: <http://cinenclase.blogspot.com/>

# LITERATURA Y TIC. Once tareas en torno a la novela *La vida perra de Juanita Narboni*, de Ángel Vázquez

Miguel Barrera Lyx  
Asesor Técnico  
Consejería de Educación en Marruecos



## Presentación de la Unidad

En este artículo se presentan una serie de tareas en torno a la novela *La vida perra de Juanita Narboni*, de Ángel Vázquez.

El planteamiento de dichas tareas es totalmente flexible en tanto se pueden utilizar de forma independiente y por separado o trabajar de forma conjunta. Muchas tareas a su vez constan de varias actividades que pueden realizarse total o parcialmente. Queda al criterio del profesorado la mejor distribución y adaptación de las mismas en función de los objetivos, circunstancias y objetivos de cada grupo de alumnos. Muchas actividades se pueden adaptar y modificar en base al nivel de los alumnos.

Finalmente se incluye una relación de recursos para que quienes así lo deseen puedan ampliar y profundizar en el conocimiento de la novela, su autor y el entorno en el que se fraguó y que en parte aparecer reflejado en la obra. No es casual que la mayoría de los recursos estén en soporte electrónico, pues uno de los objetivos transversales de esta unidad es el trabajo y desarrollo de la competencia digital del alumnado. Se trata, no podemos obviarlo, de una de las competencias básicas recogidas en la normativa educativa tanto europea como española y, desde luego, constituye uno de los pilares del MEN (Ministerio Nacional de Educación) marroquí que lleva varios años trabajando y dedicando muchos esfuerzos en el desarrollo e implantación de las TIC en sus centros y en la formación de su profesorado.

Otra característica de este conjunto de actividades es su dimensión interdisciplinar: buena parte de las mismas se puede trabajar colaborando con otros departamentos: Ciencias Sociales, Dibujo, Lengua, Música, etc...

Confiamos también, por último, en que las actividades que se proponen a continuación sean de utilidad para el profesorado de ELE interesado también en el desarrollo de la competencia (inter)cultural.

# Tánger Internacional



Vista de Tánger

## Tarea 1

A partir de la audición del documental Tánger internacional. Documentos RNE: sobre Tánger internacional: <http://www.rtve.es/alcarta/audios/documentos-rne/documentos-rne-tanger-internacional-ciudad-mil-historias-05-03-11/1036685/>

Enumera brevemente cinco o más autores que se citan en el documental radiofónico y explica su relación con la ciudad de Tánger y/o con el autor de la novela, Ángel Vázquez.

## Tarea 2

En los minutos 48-52 se menciona la obra de Ángel Vázquez. ¿Qué se dice sobre la novela? ¿Puedes anticipar el contenido de la misma? ¿Y sobre el autor de la obra, ¿qué nos revela?

## Tarea 3

Resume en 15-20 líneas, los aspectos que más te hayan llamado la atención del Documental Tánger Internacional explicando la respuesta.

*Ángel Vázquez*

## Tarea 4

Tras la audición del documental radiofónico sobre la figura de Ángel Vázquez [Podcast : <http://www.rtve.es/alcarta/audios/documentos-rne/documentos-rne-angel-vazquez-vida-perra-juanita-narboni-14-04-08/34713/>] y la consulta de otras

fuentes (incluidas o no en la bibliografía de este artículo) y otras referencias que el estudiante conozca o descubra a lo largo de trabajo, resume brevemente su trayectoria vital y literaria. No olvides mencionar las distintas fuentes consultadas. Entrégasela a tu profesor para que la revise. Esta actividad también puede realizarse en grupos de trabajo.

## Tarea 5

Finalmente, para darle mayor visibilidad, regístrate en la wikipedia y completa, en base al documento elaborado en grupo, la entrada dedicada al autor tangerino, incluyendo también las fuentes consultadas.

[http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81ngel\\_V%C3%A1zquez\\_Molina](http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81ngel_V%C3%A1zquez_Molina)

Dado que el registro en la Wikipedia puede tardar 24-48 horas, recomendamos que se haga al principio de la unidad siguiendo las pautas establecidas en este tutorial: [http://es.wikipedia.org/wiki/Ayuda:Tutorial\\_%28registro%29](http://es.wikipedia.org/wiki/Ayuda:Tutorial_%28registro%29)

En el siguiente enlace se explica el funcionamiento de la wikipedia y cómo editar textos como alumnos [http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Bienvenidos\\_alumnos](http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Bienvenidos_alumnos)



**WIKIPEDIA**  
La enciclopedia libre

## *Yaquetía*

En el texto “Carta a Juanita Narboni” (Anexo II) , aparecen en cursiva unos términos en Haquetía, una variante de español hablado por los judíos de la época en Tánger y otras zonas de Marruecos y del norte de África.

## Tarea 6

Te invitamos a que propongas una significación o un término equivalente antes de leer el texto y una vez que leas el texto en su contexto.

| Término en Haketía | Hipótesis | Hipótesis tras lectura |
|--------------------|-----------|------------------------|
| Malgrado           |           |                        |
| Ferasmal           |           |                        |
| Mesquin            |           |                        |
| Mehara             |           |                        |
| Gial               |           |                        |
| Preto              |           |                        |
| Quebrada           |           |                        |
| No haya mal        |           |                        |
| Meloca             |           |                        |
| jarduando          |           |                        |

Una vez hechas tus hipótesis y leído el texto puedes comprobar la exactitud de las mismas a través del pequeño diccionario de Haketía-español que aparece en esta entrada de la wikipedia. <http://es.wikipedia.org/wiki/Haquet%C3%ADa>

¿Son muchas diferencias entre los términos propuestos y su significación?

¿Cambia el significado general del texto? A partir de tu respuesta, te proponemos que elabores una breve reflexión sobre la importancia del contexto a la hora de inferir el significado de términos desconocidos.

## Tarea 7

A partir de la lectura de la novela *La vida perra de Juanita Narboni* y del visionado de la adaptación cinematográfica del mismo título realizada por Farida Benlazid (disponible íntegramente en youtube <http://youtu.be/d8OjjRnjVbQ> )

Compara el argumento y desarrollo de ambas narrativas y resume las principales diferencias entre ambas, explicando qué es lo que más te gusta de cada una de ellas.

## Cartel de la película.

### Tarea 8

Tras la lectura del relato inédito de Ángel Vázquez “Bárbara y los Cisnes” (Anexo I) responde a las preguntas siguientes:

- Sugiere un título alternativo.
- Propón una estructura para el relato y justifica brevemente el criterio utilizado.
- Resume en 10 líneas el contenido del mismo.

### Tarea 9

En base a la lectura de la carta a Juanita Narboni (anexo II) redacta una carta imaginaria dirigida a la protagonista. 150-200 palabras.

En función de las características del alumnado, el profesor podrá adaptar la extensión del escrito y establecer otros requisitos: estructura, división en párrafos, expresiones a utilizar, tiempos verbales, conectores, etc...

Puede tratarse de una carta larga como la que escribió León Cohen o una carta más breve, tipo postal, o incluso un intercambio de cartas prolongado en el tiempo o de un cruce de correos electrónicos.



Café Hafa

### Tarea 10

Escucha la canción de Luis Eduardo Aute y completa los huecos con el verbo correspondiente. (Ver Anexo III para corrección)



La luna sobre Tánger  
 \_\_\_\_\_ la noche de Alá  
 cuando nos \_\_\_\_\_  
 en el cabaret del Chellah  
 \_\_\_\_\_ las miradas,  
 te \_\_\_\_\_: «Salam alekom»,  
 pero el recepcionista  
 nos \_\_\_\_\_: «At this moment no room»...

Te \_\_\_\_\_,  
*desnuda bajo el ciclo protector,*  
*tomando té*  
*adormecida sobre tu chador*  
*cuando te \_\_\_\_\_*  
*en las terrazas del Hafa Café*  
*Hafa Café.*

No \_\_\_\_\_ ningún taxi,  
 la Kasbah \_\_\_\_\_ a el m'ra  
 y un par de policías  
 \_\_\_\_\_ tras Alí Babá.  
 \_\_\_\_\_ monte arriba  
 por sendas de flores de azahar...  
 el Hafa, en la colina,  
 \_\_\_\_\_, a lo lejos, el mar

El Hafa \_\_\_\_\_ un aroma  
 de cuero a la menta con hasch  
 en un rincón, Mick Jagger  
 te \_\_\_\_\_ y su mirada \_\_\_\_\_ un flash!  
 Se \_\_\_\_\_ a nuestra mesa  
 con ojos de vil seductor  
 y te \_\_\_\_\_: «Marhaba,  
 We'll do it right here on the floor»

velaba    corrían    olía    encontramos    subimos  
 cruzamos    cantó    dije    fue    acercó    dijo    vio    miraba  
 recordé    amé    era    había

¿Cuáles son los tiempos verbales que se utilizan en la canción?

Traslada la canción al futuro, utilizando los tiempos verbales adecuados para ello, respetando al correlación de tiempos verbales.

**Actividades complementarias de expansión:** además del Café Hafa, ¿qué otros lugares de Tánger resultan especialmente evocadores o están presentes en la memoria colectiva? Trata de averiguar por qué y a qué se debe (personajes celebres que los visitaron, entorno natural, escenas cinematográficas, etc...). Seleccionad alguno en particular y elaborad un mural para presentarlo al grupo de clase.

Finalmente, por grupos, elabora una canción ó poesía similar. Puede ambientarse en Tánger u otra ciudad de Marruecos u otro país que te resulte particularmente evocador.

## Tarea 11

Dibuja un retrato de Juanita Narboni. ¿Cómo te la imaginas? Una vez elaborados los retratos, compáralos con los de tus compañeros. Esta actividad se puede realizar en colaboración con el profesorado de Dibujo, dándole un carácter multidisciplinar.

## Bibliografía

- COHEN, León:** *Relatos robados al tiempo*, Editorial Libros en Red ([www.librosenred.com](http://www.librosenred.com)) 2003. (Incluye la carta a Juanita Narboni).
- COHEN, León:** *La Memoria Blanqueada*, Hebraica Ediciones, Madrid, 2006.
- COHÉN, León:** *Entre dos Aguas*, Hebraica Ediciones, Madrid, 2013.
- ORTEGA, Sonia:** *Literatura e interculturalidad, una propuesta para el aula de ELE en Marruecos*, en *Cuadernos de Rabat*, 19, pp 69-76. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13458>
- VÁZQUEZ, Ángel:** *Se enciende y apaga la luz*. Premio Planeta, 1962.
- VÁZQUEZ, Ángel:** *Fiesta para una mujer sola*, 1964.
- VÁZQUEZ, Ángel:** *La vida perra de Juanita Narboni*, 1976. (Se recomienda la consulta de la Edición de Cátedra que incluye un exhaustivo estudio de Victoria Trueba)

## Enlaces de interés

- Biografía sobre Ángel Vázquez en Wikipedia:** [http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81ngel\\_V%C3%A1zquez\\_Molina](http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81ngel_V%C3%A1zquez_Molina) [Consultado el 1 de agosto 2014]
- CANO, José A.:** *Maldito Vázquez*. El Mundo, 21 de diciembre 2011. <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/12/21/cultura/1324458330.html>
- Cohen, León:** *Carta a Juanita Narboni* (utilización didáctica autorizada por el autor) disponible en: <http://sergiobarce.wordpress.com/2012/05/23/jaquetia-carta-a-juanita-narboni-un-relato-del-escritor-larachense-leon-cohen/>

**Crónicas para decorar un vacío**, Blog: Post sobre Ángel Vázquez: <http://elbluesdeluzazul.blogspot.com/2009/10/angel-vazquez.html>

**Deshaciendo la madeja**, Blog de la Biblioteca Juan Goytisolo del Instituto Cervantes de Tánger. Post sobre el homenaje a Ángel Vázquez en el Salón Internacional del libro de Tánger: (incluye numerosos enlaces y referencias) <http://deshaciendolamadeja.wordpress.com/2013/05/10/homenaje-a-angel-vazquez-en-el-salon-del-libro-de-tanger/>

**Tánger y otras Utopías**: <http://www.tangeryotrasutopias.com/> Blog de Domingo del Pino (Amigo de Ángel Vázquez). Este blog recoge numerosos artículos sobre Tánger y tangerinos célebres de la época de Vázquez, bajo la etiqueta 'tangerinos famosos'. De él hemos extraído el cuento inédito de Ángel Vázquez *Bárbara y los cisnes*, disponible en <http://www.tangeryotrasutopias.com/2009/06/barbara-y-los-cisne-cuento-inedito-de.html>  
<http://www.tangeryotrasutopias.com/2008/11/el-cuarto-de-los-nios-y-otros-cuentos.html>

**Blog personal del escritor de Larache Sergio Barce**: <http://sergiobarce.wordpress.com/> (recoge numerosos relatos y voces de Larache, Yaquetía, etc...)

## Enlaces sobre la lengua Yaquetía /Haketía/Jaquetía

**Lengua haquetía/yaquetía** (español hablado en Tánger con influjos sefardíes/judíos)Entrada en la Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Haquet%C3%ADa>

**CORNEJO, Josefina**: La Yaquetía, un español mestizo. 'El rinconcete' del Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/mayo\\_10/26052010\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/mayo_10/26052010_02.htm)

**NOTAS**: en caso de tener problemas para utilizar algunos de los podcast (Audio) o vídeos mencionados en esta unidad, pueden contactar con el autor de la misma que les explicará cómo acceder a ellos [miguel.barrera.tic@gmail.com](mailto:miguel.barrera.tic@gmail.com)

Todos los enlaces han sido verificados el 4 de agosto 2014.

En las notas finales de la unidad se recogen la autoría y procedencia de las imágenes utilizadas.

## ANEXO I

### ***Bárbara y los cisnes, cuento inédito de Ángel Vázquez***

*Este cuento lo escribió Ángel Vázquez como regalo de cumpleaños a Carmencita Palma y en agradecimiento al trozo de tarta que le ofreció la niña.*

*Le vrai bonheur c'est le bonheur des autres*

La mujer estaba sentada cerca de la ventana, dejando que el sol acariciara sus rodillas. Se hallaba entretenida en una paciente labor de *petit point*, la cabeza inclinada, despreciando el azul de la mañana. Unas niñas cantaban en la calle las canciones de siempre. Cuatro rapaces, añorando la guerra lejana, jugaban al campo de batalla. Se les oía tirotear, haciendo blancos en objetivos imaginarios, sembrándolo todo de muertos.

En la habitación se advertía una pobreza limpia; la pobreza de cada cosa en su sitio. Una silla baja para el gato, un tiesto de barro en el que se amontonaban unos lirios, sobre la mesa un quinqué. En un rincón, el sofá de terciopelo moscatel y un sillón forrado de cretona. Una jaula colgaba del ventanuco, con un canario dentro. Un maniquí, de los de mimbre.

Los pequeños soldados subían y bajaban las escaleras, entusiasmados de sus frecuentes victorias. Alguien empujó la puerta. Era la hija. Llevaba el cabello recogido en una trenza que colgaba indolente de su nuca. Su aspecto era el de una muchacha de quince años con demasiadas horas perdidas en mirar a la luna. Casi una niña, con la mirada verde y los movimientos ágiles. La madre alzó un momento la vista y preguntó convencida de la respuesta

- ¿Eres tú, Bárbara?

La muchacha se inclinó y besó a la madre en una mejilla.

- Traigo noticias. El enemigo ha hecho prisionero a un hijo de los Duterrain.
- ¡Pobre señora!
- Pero la guerra terminará pronto.
- ¿Cómo lo sabes?
- Nos lo ha dicho el profesor de geografía, que se conoce el mundo al dedillo.

La madre se levantaba. Era una mujer alta, que al hablar respiraba con cierta fatiga.

- Hay otra cosa, añadía la muchacha.
- ¿Sí?
- Violeta Derissy da una fiesta. Estamos invitadas todas las compañeras de clase.

Se produjo un pequeño silencio. Una breve pausa para que cantara el canario, para que los niños pusieran fin a la guerra y las niñas fueran llamadas por sus madres. La mujer iba de un lado para otro, retiraba el quinqué de la mesa, del cajón de una cómoda sacaba un mantel limpio. Un mantel que al extenderlo olía a cosa nueva y almacenada.

- Te tengo empanadillas. He comprado un queso, pequeñito y fresco, como a ti te gustan, y la señora Muriel nos ha traído manzanas de su huerto.
- Madre, los padres de Violeta son muy ricos. Será una fiesta magnífica. Tienen una casa grande, llena de chimeneas y de perros. Viven en el Monte.

Los Derissy tenían un automóvil. Eran los únicos que en la ciudad, poseían un artefacto semejante, sin contar a los Gómez-Divar.

- Tú no puedes ir a esa fiesta, Bárbara.

La mujer observaba con detenimiento a la muchacha. Su vestido sencillo, un vestido de niña, que le venía demasiado corto porque a los quince años las piernas no son mas que interminables pedazos de carne; las manos finas, deladoras de un espíritu inquieto.

Comía con una elegancia premeditada, moviéndose con dignidad, dando una importancia exagerada a los pequeños actos. *Señora mayor en un restaurant vienés*. Era algo que había visto o leído no sabía dónde. Cuando terminaron de almorzar, la madre volvió a la costura. Bárbara se sentó en el sillón, en cuyo tejido se desparramaban, dibujadas, unas anémonas gigantes, y se enfrascó en la lectura de un libro de colegio.

- Tengo que terminar esto. Además tengo el vestido de la señora Hanna.

La chiquilla arrojó el libro a un rincón del sofá. El gato, que andaba dormido, ocultó su orondo cuerpecillo tras unos cojines de veludo, saltó espantado y desapareció por la puerta de la cocina.

- Estoy muy cansada, Bárbara. El doctor me ha recomendado una temporada de descanso. Cuando la señora Hanna me pague el vestido, con el dinero que tenemos ahorrado, nos iremos a pasar dos semanas al campo.
- La fiesta de Violeta es el jueves.

La mujer no hizo ningún comentario. La hija volvió a besarla en la mejilla y se marchó al colegio. Al quedar sola, la madre pensó que aquella era su hija única, que pronto dejaría incluso de ser una muchacha que soñaba demasiado y que era indispensable hacerla feliz, porque ella, su madre, no viviría mucho tiempo.

El vestido de la señora Hanna quedó colgando del maniquí en trágica postura, las mangas en el vacío, como si fuera una cantante de ópera. La mujer sacó de un arcón su vestido de novia y se entretuvo unos momentos acariciando la tela y llenando su mente de pasados recuerdos.

Las mismas niñas que habían cantado por la mañana volvieron a cantar por la tarde. Eran demasiado pequeñas para ir al colegio. Los rapaces no aparecieron.

La mujer estuvo cosiendo hasta bien entrada la noche.

- ¿Porqué no dejas de coser, madre?
- No puedo. Vendrán mañana a recogerlo.
- Parece un vestido de novia.
- Sí, algo de eso es.
- Me voy a acostar.
- ¿No estás enfadada conmigo, Bárbara?
- ¿Por qué dices eso?
- Por nada. Por lo de la fiesta.
- No tiene importancia.
- El jueves es pasado mañana, y un vestido de baile no se hace en dos días. Cuando volvamos del campo, trabajaré mucho, ganaremos mucho dinero y podrás ir a cualquier fiesta que te inviten.
- Sí.

La madre inclinó la cabeza y clavó un alfiler en la manga del que fue su vestido de novia. Mimí era una mujercilla de vida alegre que andaba con frecuencia triste. Vivía en el piso de abajo, y la madre de Bárbara aceptaba complacida algunos consejos de aquella muchacha, porque a su manera, conocía a los hombres.

- A ese vestido blanco le falta una cinta roja en el talle. Yo tengo esa cinta. Es de moaré. De una vieja caja de bombones que me regaló un admirador.
- ¿Y los zapatos? -preguntaba asustada la madre-. Solo tiene unos de felpa verde, y ese color no va.
- No, claro que no. Yo tengo unos de charol carmesí que a Bárbara le sentarán de maravilla. Tenemos el mismo pie. Si a usted no le importa...
- ¡Que buena es usted, Mimí!
- Si yo tuviera quince años y fuera tan inocente como su hija - murmuraba Mimí con un tonillo desilusionado, aún seguiría creyendo que los pájaros cantan en las ramas.
- Irás al baile de los Derissy.

Bárbara recibió la noticia con una mirada dulce. Era la máxima recompensa. El vestido blanco, recién planchado, descansaba sobre el sofá de terciopelo raído. El gato había sido encerrado en el lavadero, considerado como elemento peligroso. Bárbara besó cinco veces a su madre, y tarareó una canción pasada de moda, mientras se cepillaba el cabello ante el espejo.

- Tendré que alquilar un coche de caballos ¿no te parece?. Los Derissy viven demasiado lejos. Sí. Voy a ir a casa de Marta González. Quedamos en que lo alquilaríamos juntas. Yo tengo mis ahorros. Oye mamá, ¿tú crees que tengo los senos bastante desarrollados?
- ¡Bárbara!



- Necesito que me miren los hombres. Por lo menos esta noche. Mañana volveré al colegio, a las empanadillas y a las miradas burlonas de Mimí.
- No seas cruel.
- Eres muy buena, madre. Y yo te quiero mucho.

La mujer se sentaba de improviso en el sillón, víctima de un insoportable cansancio.

Salieron a despedirla algunos vecinos. Mimí lo contemplaba todo desde su ventana. Iba preciosa.

- ¡Ya está ahí el coche de caballos!
- ¡Ten cuidado hijita, súbete la falda para que no se te manche! No vuelvas muy tarde!

Ella sonreía feliz, saludando con su mano fina y graciosa las sombras que se dibujaban en la callejuela. Su madre le dió un beso en la frente. Estaba llorando. Bárbara se acurrucó en el coche, y dió una dirección al cochero. El trote de la pareja de caballos sobre los adoquines de la callejuela se había convertido para la muchacha en una musiquilla llena de promesas. La madre subió con lentitud las escaleras ahogándose espasmódicamente y descansando con frecuencia.

La mujer entró en la habitación y retiró los platos que habían quedado de la mesa. El canario, sin venir a cuento, lanzó un breve trino. Alguien cerraba unas persianas. En el puerto acababa de entrar un barco. Todo el suelo de la habitación estaba lleno de retazos de su vestido de novia. La mujer alcanzó el vestido de la señora Hanna y sentándose cerca del quinqué reanudó la costura.

Cuando se levantó para cerrar la persiana era muy tarde. El lucero de siempre colgaba por encima de los tejados, en un firmamento de una limpidez extraordinaria. La mujer se detuvo un instante a mirarlo. Fue entonces cuando sintió aquella sensación de bienestar íntimo, de cosa que termina y cayó al suelo de bruces.

Cuando terminó la fiesta, la luna andaba demasiado alta. Uno de los coches de la familia Derissy llevó a Bárbara y a su amiga Marta González, hasta la ciudad. El cochero la dejó a la entrada de la callejuela, que a esas horas de la madrugada, a consecuencia de un juego de luces, parecía un riachuelo. La luna, como siempre, era la culpable de todo. Bárbara caminaba despacio, saltándose los adoquines oscuros, llena de un gozo irreprimible.

Cantaron unos gallos. La muchacha subía los escalones con una estudiada lentitud. La casa estaba a oscuras. Quiso empujar la puerta, pero la encontró cerrada.

- Es demasiado tarde. Mamá se ha dormido.

Intentó llamar quedamente. Luego se sentó en uno de los escalones, y apoyó la frente en los hierros del barandal. Faltaba muy poco para el amanecer. Un

borracho apareció tambaleándose por una esquina. Cantaba una canción obscena, arrastrando las erres. La fiesta había resultado extraordinaria. La señora de Gómez-Dívar llevaba un vestido de terciopelo blanco, que Bárbara había visto por primera vez en el ataúd de una compañera de clase, muerta de tifus, hija de unos diplomáticos extranjeros.

- La señora de Gómez-Dívar va vestida de entierro, pensó después de haber probado el champán.

Julia, al verla, confesó admirada que su parecido con la niña del tapiz era tremendo. Los Derissy la llamaron de este modo durante toda la noche. Víctor, el hermano mayor de Julieta, la acompañó a la habitación de la abuela, donde colgaba de una de las paredes el tapiz que en su juventud había bordado la anciana señora. Aprovechando la penumbra de aquella pieza mal iluminada y el arrobo tonto de la muchacha, le dio un beso en el cuello. Sí, todo había resultado maravilloso. El tapiz representaba a una niña con un vestido blanco y un cinturón de moaré rojo. La niña daba un trozo de pastel a unos cisnes.

*Tánger, 8 de Diciembre de 1956*

*Extraído del blog: <http://www.tangeryotrasutopias.com/2009/06/barbara-y-los-cisne-cuento-inedito-de.html> (Con la autorización de Domingo del Pino.)*

## ANEXO II

### CARTA A JUANITA NARBONI <sup>7</sup> (AUTOR: LEÓN COHÉN MESONERO)

*En homenaje a Ángel Vázquez<sup>8</sup> y a todos los tangerinos*

Leí tu historia en el año 1976, la contó Ángel Vázquez como todas sabemos. Claro que el *malogrado* de Ángel tardó bastante tiempo en contarnos tu vida perra, porque como comprenderás hija mía, en el año 76 de nuestro pueblo no quedaba más que la apariencia. Mira mi reina, primero voy a presentarme, yo soy Sol aquella hebreita tan mona que salía con el *ferasmal* de Jacobi. Qué guapo era, con ese pelo negro ondulado y abundante, qué bien puesto, y qué ojos, pero hija mía el tiempo no perdona a nadie, el *mesquin* murió hace cuatro años y lo enterramos cerca de Málaga, en un cementerio judío que está medio escondido, no me explico porque taparon esa *mehara*. Todavía lo estoy viendo caminando como un rey por el Boulevard Pasteur, con su chaqueta marrón de doble pecho, alto y erguido. Ni Robert Taylor se le acercaba en guapura, qué *gial*. Bueno a ti que te voy a decir que tu no sepas, si me consta que tuviste alguna aventurilla, cuando él paraba en la pensión de Mesody, sí, la que estaba a mitad de la cuesta de la playa. Un pajarito me contó que una noche te metiste en su cama cuando dormía, valiente pelagarta estabas hecha. Recuerdo que me dejaba sentada en el Ford y se bajaba cerca de Galeries Lafayette para comprar monedas de oro mejicanas en el banco de Méjico que daba a la calle Velásquez. En esa esquina han puesto ahora una perfumería de productos baratos, creo que es de un soussi. Luego por la tarde me llevaba a comer pinchitos en cade Elías (hace poco supe que se apellidaba Benzaquen) y por la noche íbamos al Casino, le encantaba el bacarrá. Era el año 47 o 48 y como no podía ser de otra manera, Jacobi como casi todos era contrabandista y además daba muy bien el tipo. Pero no voy a pasarme toda la carta hablando de mi gial.

Mira la razón por la que te escribo es para darte novedades de cómo ha cambiado Tánger desde nuestros tiempos. Nada que ver reina. Cuando te bajas del barco, lo primero que te viene a la cabeza es wo,wo, dónde caí, ¿qué es esto? El puerto y la aduana parecen del siglo pasado, los taxis son peores que los de Nueva York. Nos fuimos andando por la Avenida de España, qué guesera es esta que hasta las palmeras están viejas y estropeadas. El hotel Rif, lo cerraron, con lo que era ese diamante de hotel. De los balnearios de la playa, esos que tanto te gustaban, la Pergola, las Tres Carabelas, se perdieron, aquel día el paseo de la playa estaba cubierto de arena, era invierno y además hacía un levante *preto*, así que hasta la playa, esa joya de playa me pareció fea y desangelada.

<sup>7</sup> Carta a Juanita Narboni gentilmente cedida para esta explotación didáctica por su autor: León Cohén. Está publicada en varias obras del autor, todas ellas recogidas en la bibliografía de este artículo.

<sup>8</sup> Ángel Vázquez: *LA VIDA PERRA DE JUANITA NARBONI*. Seix Barral, Tercera edición 1990.

La Ibense, la heladería, por supuesto estaba cerrada, y casi todos los bares que regentaban los ingleses, te acuerdas que nosotras comentábamos que todos eran maricones, pues bien no queda ni uno, no, ni un maricón no, lo que no queda es ningún bar. Luego subimos la cuesta de la playa que lleva a la Poste, la cuesta ha cambiado poco, la verdad, llegas arriba *quebrada*, y entonces empiezas a recorrer el Boulevard, ¿qué boulevard es este? Ya no están ni el Comedia, ni Kent, ni Monoprix, ni la Librairie des Colonnes, sí, están los edificios, no los van a tirar, pero todo cambiado, todos son bazares o cafetines, ni una buena cafetería, ni unos buenos almacenes, nada de nada. Me dirás que hay que comprender que Tánger ya no es internacional, es verdad, es verdad, pero hija hay un término medio. ¿Y Porte? Estoy viendo de nuevo a monsieur Porte acercarse a nuestra mesa para dedicarnos un piropo o una sonrisa, ¡qué salón de té, mi bien!. Ahora han puesto uno que parece un desierto, como si hubieran saqueado la cafetería antigua y los ladrones se hubieran dejado algunas cosas olvidadas, porque reina, vaya unos escaparates.

Pero lo peor de todo esto, es que ya no quedan tangerinos, un tangerino se nota, yo vi a mucha gente desconocida, pero no vi ningún tangerino. ¿Qué habría pasado con ellos, se perderían, se esfumarían o peor aún estarían escondidos por miedo a enfrentarse con esa realidad que ya no era la suya?. Juanita, en ocasiones he comentado con otros tangerinos las razones ocultas o demasiado evidentes que nos obligaron a todos a dejar nuestro pueblo. ¿Fue acaso una mano oculta la que nos expulsó? ¿No sería más bien un castigo de unos dioses atónitos y desconcertados, cansados hasta la envidia de permitirnos vivir en un paraíso al que contra su voluntad nos habíamos hecho acreedores? ¿O fueron los tiempos históricos, eso que llaman el devenir y que siempre acaba impidiendo la existencia prolongada de situaciones diferentes, impropias de la vulgaridad en que se desenvuelve la mayoría? ¿Chi lo sa? El hecho cierto es que nos fuimos empujados por esa posible mezcla de fuerzas misteriosas, abandonamos nuestra torre de Babel, nuestra pequeña Troya, nuestras casas y nuestras avenidas, nuestro Boulevard y nuestro Monte Viejo, nuestras playas incomparables, nuestra “*façon d’être*”, ese estilo de vida único e irreplicable. Y nos dispersamos por el mundo, aunque ninguno de nosotros volvió la vista atrás por temor a que nuestro pueblo se convirtiera en montaña de sal como le ocurrió a la mujer de Loth en la mitología judía. Hoy sabemos que la suma de nuestras melancolías ha traspasado los mares y las montañas y que Tánger desapareció con el último tangerino, que de ella sólo queda una imagen hueca hecha de recuerdos y de nostalgia.

Hoy sabemos también que Tánger fue paradigma durante un periodo relativamente largo, que abarca más de la mitad del siglo XX, del florecimiento de una cultura cosmopolita que iba más allá del simple multilingüismo para adentrarse en facetas más amplias como la heterogeneidad religiosa y social de la que surgió una sociedad donde la regla era la pluralidad, el “*laissez faire y el laissez vivre*”. En Tánger casi nadie juzgaba a nadie ni por su origen social ni menos aún por

el religioso o nacional. En este punto los tangerinos fueron más que tolerantes, clarividentes y solidarios. En Tánger se podía pasar sin transición del castellano al francés y viceversa, también era el único lugar en el mundo donde los no judíos hablaban haketía, hacía parte de la cultura tangerina. Paradójicamente, esa altura de miras se daba en una sociedad necesariamente cerrada y aislada por un lado por el mar y por otro por la frontera con el resto de Marruecos.

*¿Qué me pasó? No haya mal, ¿qué estoy diciendo? Se me fue la olla, como dicen ahora, y me puse a decir tonterías como aquella meloca que iba jarduando por la Calle Italia. Mira Juanita, reina mía, no quiero hacer esta carta interminable, así que si dios quiere otro día te seguiré contando más cosas de nuestro querido y añorado pueblo, al que como te dije encontré tan cambiado.*

28/03/2002

*Nota del autor: Las palabras en cursiva pertenecen a la haketía o judeo-español.*



Café Hafa, Tánger3

## Anexo III: Luis Eduardo Aute: Hafa café

La luna sobre Tánger  
**velaba** la noche de Alá  
cuando nos **encontramos**  
en el cabaret del Chellah  
**Cruzamos** las miradas,  
te **dije**: «Salam alekom»,  
pero el recepcionista  
nos **dijo**: «At this moment no room»...

*Te **recordé**,  
desnuda bajo el ciclo protector,  
tomando té  
adormecida sobre tu chador  
cuando te **amé**  
en las terrazas del Hafa Café  
Hafa Café.*

No **había** ningún taxi,  
la Kasbah **olía** a el m'ra  
y un par de policías  
**corrían** tras Alí Babá.  
**Subimos** monte arriba  
por sendas de flores de azahar...  
el Hafa, en la colina,  
**miraba**, a lo lejos, el mar

El Hafa **era** un aroma  
de cuero a la menta con hasch  
en un rincón, Mick Jagger  
te **vio** y su mirada **fue** un flash!  
Se **acercó** a nuestra mesa  
con ojos de vil seductor  
y te **cantó**: «Marhaba,  
We'll do it right here on the floor»



Letra: <http://www.cancioneros.com/nc/3283/0/hafa-cafe-luis-eduardo-aute>

Vídeo: Hafa café de Luis Eduardo Aute: <http://youtu.be/fiWwMpBJ8yc>

Nota: se han marcado en rojo los verbos para facilitar la corrección de la tarea 10.

«Tanger1» de Hedwig Storch - Trabajo propio. Disponible bajo la licencia Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0-2.5-2.0-1.0 vía Wikimedia Commons - <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tanger1.JPG#mediaviewer/Archivo:Tanger1.JPG>

«Vazquez» de irisclair - Fotografía propia. Disponible bajo la licencia Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0-2.5-2.0-1.0 vía Wikimedia Commons - <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vazquez.jpg#mediaviewer/Archivo:Vazquez.jpg>

[«Café Hafa» by Alerumi - Flickr. Licensed under Creative Commons Attribution 2.0 via Wikimedia Commons - [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caf%C3%A9\\_Hafa.jpg#mediaviewer/File:Caf%C3%A9\\_Hafa.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caf%C3%A9_Hafa.jpg#mediaviewer/File:Caf%C3%A9_Hafa.jpg)

Zonainttanger» by Jolle - Own work. Licensed under Creative Commons Attribution 3.0 via Wikimedia Commons - <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zonainttanger.png#mediaviewer/File:Zonainttanger.png>

Café Hafa» by Alerumi - Flickr. Licensed under Creative Commons Attribution 2.0 via Wikimedia Commons -[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caf%C3%A9\\_Hafa.jpg#mediaviewer/File:Caf%C3%A9\\_Hafa.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caf%C3%A9_Hafa.jpg#mediaviewer/File:Caf%C3%A9_Hafa.jpg)

# EDUCACIÓN EN VALORES

María Pérez Sedeño  
Asesora Técnica Docente  
Consejería de Educación de Marruecos

*Las clases de español pueden y deben ser un foro donde, de manera constante, se inculque la educación en valores éticos compartidos por las distintas culturas que conforman la especie humana, en especial los que van surgiendo al hilo de las nuevas realidades sociales: la valentía, la capacidad de superación, la solidaridad, el respeto a los demás, el cuidado del medio ambiente, etc. En este caso, con especial referencia al contexto marroquí en el que se produce esta enseñanza.*

*En la línea de promover estos valores en el ámbito de las clases de ELE, en 2012 se editó, por la Consejería de Educación, el libro “Textos ELE y educación en valores”, actualmente agotado, que puede consultarse en nuestra web <http://www.mecd.gob.es/marruecos/>*

*Las actividades que se proponen a continuación: “El récord del nadador ciego”, “El valor de las imágenes. Actividades imaginativas” e “Imágenes para la educación vial” fueron concebidas para el proyecto editorial “Textos ELE y educación en valores” pero no aparecieron publicadas. Se trata, por tanto, de propuestas inéditas que esperamos sean del interés de los profesores de español de Marruecos.*

# EL RÉCORD DEL NADADOR CIEGO

María Pérez Sedeño  
*Asesora Técnica Docente*  
*Consejería de Educación de Marruecos*



Enhamed nació en Las Palmas de Gran Canaria, en 1987. Sus padres -nacidos en El Aaiún cuando esta tierra era una provincia española- se mudaron a principios de los 70. Todos, padres e hijos, sólo tienen una nacionalidad, la española.

Los padres, importadores de té y propietarios de una tienda en El Aaiún, van y vienen de Canarias a África. Sus hijos también, aunque Enhamed ha olvidado el hasanía -dialecto árabe hablado en el suroeste del Magreb- para desconsuelo de su madre. Ella vio, emocionada, en el televisor a su hijo llevando la bandera española en la ceremonia de clausura de los Juegos Paralímpicos<sup>9</sup> de Pekín de 2008. En medio de estandartes<sup>10</sup> y mástiles<sup>11</sup>, Enhamed caminaba orgulloso y sonriente, olvidado el semblante serio y la intensa concentración de la última semana.

Está considerado por muchos el mejor nadador paralímpico de la historia, tras haber conseguido el mejor resultado de un nadador en unas paralympicadas al conseguir cuatro medallas de oro en Pekín 2008. En 2010, ha acrecentado<sup>12</sup> su leyenda al volver a conquistar cuatro oros<sup>13</sup> en el Campeonato del Mundo de Natación Adaptada celebrado en Eindhoven (Holanda). Enhamed también se colgó una plata en el relevo 4x100 libres.

Enhamed tiene una retinosis<sup>14</sup> congénita. Y a ver quién le explica la retinosis a un chaval de ocho años ese día en que todo se apaga. Su hermano Mohamed, doce años mayor, padece la misma enfermedad. Son los únicos ciegos de seis hermanos.

Su madre, Galia, lo asumió con resignación devota: «Dios así quiso. Nosotros

9 Convocatorias deportivas, adaptadas a las personas con minusvalías. Se celebran también cada cuatro años a semejanza de los Juegos Olímpicos.

10 Especie de bandera que identifica a las delegaciones participantes.

11 Palo que sostiene la bandera o el estandarte.

12 Aumentado, ampliado su fama.

13 Medallas de oro.

14 Degeneración de la retina que produce pérdida de la visión.

tenemos que dar gracias, porque lo que Dios no les dio en los ojos se lo dio en el corazón». El, Enhamed, lo vivió con estoica<sup>15</sup> indiferencia. Sí, indiferencia. «Para mí fue un cambio más. No me afectó ni me costó aceptar la ceguera. Lo que me resultó incomprensible fue el cambio en las personas que me rodeaban. Mis amigos ya no brincaban conmigo. Todos me pedían que tuviese cuidado y dejase de correr. Ese sobreproteccionismo<sup>16</sup> es muy difícil de entender para un niño».

Cuando “ganó la ceguera”, como a él le gusta decir, esta circunstancia le movió a esforzarse por ser independiente. Unos meses después, aprendió a nadar con su primer entrenador, Ramón del Villar, del que además de la técnica adquirió una serie de valores que cimentarían<sup>17</sup> su carrera deportiva, y que se pueden definir en la frase: “Puedes hacerlo, sólo tendrás que encontrar el cómo”.



Sólo hay algo que le saca de sus frías casillas<sup>18</sup>, una trampa urbana: «Odio los andamios con toda mi alma. El cuerpo va por un lado, el bastón por otro y, al final, la cabeza siempre termina en el centro, directa en el barrote».

Su memoria almacena recuerdos. Sólo dos imágenes siguen intactas: aquellos ratos en que miraba el mar con ojos asombrados y las bulliciosas cenas en su casa de Las Palmas, cerca de la playa de Las Canteras, con sus hermanos y sus padres.

A primera vista, apenas hay diferencias entre la natación para invidentes [que no es la única categoría de natación paralímpica] y la que siguen millones de personas por televisión: sólo un pequeño golpe de bastón en la cabeza del nadador a un par de brazadas del muro, para avisarle del giro. La diferencia está en lo que cobran unos y otros por un mismo esfuerzo.

El Comité Paralímpico Español paga cada oro a 9.000 euros. Los españoles sin discapacidad que subieron a lo más alto del podio pequinés lograron del COE<sup>19</sup> 90.000 euros. Los triunfos paralímpicos están menos reconocidos: cuatrooros paralímpicos (36.000 euros) valen poco más que un bronce vidente (30.000 euros). No es así en todos los sitios: en Italia, cada oro paralímpico vale 78.000 euros.

Enhamed tiene hoy veintrés años, buenas perspectivas para los Juegos de Londres 2016 y es feliz: «Antes había muchas cosas que me hubiese gustado

15 Con una tranquilidad muy fuerte.

16 Protección en exceso.

17 En los que basaría su carrera.

18 Que le hace perder la paciencia.

19 Comité Olímpico Español.

ver, pero a medida que ha ido pasando el tiempo cada vez estoy mejor así». Si pudiese recuperar la visión unos minutos, hay dos cosas que querría contemplar: una montaña nevada, algo que ni siquiera contempló de niño, y los 100 metros mariposa de Michael Phelps, que el estadounidense ganó estirándose hasta el infinito para superar en la última brazada al serbio Milorad Cavic.

La natación es su vida, pero no la única. Enhamed trabaja como formador ayudando a quien lo necesite para conseguir el objetivo marcado. «Siempre hago hincapié en que es la persona quien marca su meta, quien decide adónde dirigirse y qué camino seguir. Mi labor se centra precisamente en posibilitar e impulsar el camino que se propone la persona».

Diez años en el deporte de élite le han servido para desarrollar una serie de claves, ejemplos y herramientas muy importantes para conseguir todas las metas que se ha propuesto hasta el momento. Con toda esta experiencia ha reunido información muy valiosa para la mejora y el desarrollo personal. Ha impartido ponencias en colegios de toda España, para niños y jóvenes de todas las edades, en Canarias, Madrid, Andalucía... Ha realizado programas de formación y colaborado en procesos de cambio en grandes empresas y en asociaciones educativas.

Texto adaptado de *El Mundo* y *Wikipedia*

## RECORDAMOS A ENHAMED CONTESTANDO ESTAS PREGUNTAS

1. ¿De dónde procede su familia? ¿Qué lengua le gustaría a su madre que hablara él también? ¿Por qué?
2. ¿Qué edad tenía Enhamed cuando ganó sus medallas de oro en Pekín?
3. ¿Qué minusvalía tiene este nadador? ¿Cuándo se le presentó?
4. ¿Qué es lo que le molestaba cuando empezó a sentirla?
5. ¿A qué edad empezó a nadar?
6. Una trampa es algo que no se detecta, algo inesperado. ¿Por qué le parecen una trampa los andamios?
7. ¿Cuántas medallas ha ganado nadando hasta 2010?
8. ¿Qué frase del texto, que aprendió de su entrenador, resume el valor de superarse todos los días?
9. ¿Por qué no es justo que se pague menos un triunfo de un minusválido que el de una persona sin discapacidad?
10. ¿Qué dos cosas le gustaría ver a Enhamed si recobrará un momento la visión?

11. En este momento, además de dedicarse a la natación, tiene otra actividad, ¿cuál?
12. Él dice que es “la persona quien marca su meta, quien decide adónde dirigirse y qué camino seguir. ¿Y tú qué piensas sobre esto?”



## EL VALOR DE LA SUPERACIÓN

Durante los juegos olímpicos de 1948 el neurocirujano inglés Ludwig Guttman propuso una serie de competiciones para los discapacitados que habían sido heridos en la Segunda Guerra Mundial y que iban en silla de ruedas. A partir de esta idea nacerán los juegos paralímpicos. En éstos participan las personas discapacitadas física, mental y sensorialmente. Los primeros juegos paraolímpicos se celebraron en Roma en 1960.

Después de leer el texto entenderéis en qué consisten estas convocatorias deportivas.

**1. Comentad en clase qué deporte adaptado pueden realizar las personas con las minusvalías que aparecen en el cuadro.**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Balonmano</b><br/> <b>Tenis</b><br/> <b>Natación</b><br/> <b>Atletismo</b><br/> <b>Tiro con arco</b><br/> <b>Pingpong</b><br/> <b>Baloncesto</b><br/> <b>Billar</b><br/> <b>Danza</b><br/> <b>Esquí</b></p> | <p><b>Carencia de piernas</b><br/> <b>Ceguera</b><br/> <b>Sordera</b><br/> <b>Carencia de brazos</b></p> |
|---|--|





**2. El deporte para discapacitados o minusválidos tiene beneficios psicológicos y sociales. Completad los enunciados siguientes con las palabras siguientes:**

Conflictos, conocer, ambiente, relacionarse, problemas, clima

A través del deporte los discapacitados podrán \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ con numerosas personas.

El deporte crea un \_\_\_\_\_ para la autosuperación.

El deporte ayudará en un principio a abstraerse por momentos de \_\_\_\_\_ que acarrear las barreras que afrontan cada día.

**Para superarse y conseguir la meta hay que corregir, rehacer y repetir aquello en lo que se trabaja.**

**3. Corregid los errores que hay en el fragmento de texto que copiamos:**

Enhamed tienes hoy 21 años, buenas perspectivas a los Juegos de Londres 2016 y es feliz: «Antes habían muchas cosas que me hubiese gustado ver, pero a medida que ha ido pasando el tiempo cada vez estoy más mejor así». Si pudiese recuperar la visión unos minutos, hay dos cosas que quiere contemplar: una montaña nevada, algo que ni tampoco contempló de niño.

**4. Rehaced el siguiente fragmento de texto poniendo las palabras que faltan, de modo que tenga coherencia.**

Diez años en el \_\_\_\_\_ de élite le han servido para desarrollar una serie de claves, ejemplos y herramientas que han sido muy \_\_\_\_\_ para conseguir todas las \_\_\_\_\_ que se ha propuesto hasta el momento. Con toda esta experiencia ha reunido \_\_\_\_\_ muy valiosa para la mejora y el \_\_\_\_\_ personal.

**5. Para ser un campeón es necesario:**

Entrenar.....que otros.

Darse ..... caprichos que otros.

Ser .....disciplinado.



## La lucha contra las barreras

1. En el texto se habla de los andamios como una trampa para los invidentes. Son una barrera. Relacionad los obstáculos que se les presentan a muchos discapacitados, con las soluciones que hay en varios países.



| Barreras              | Minusvalías de               | Soluciones                   |
|-----------------------|------------------------------|------------------------------|
| Andamios              | Ciegos                       | Rampas                       |
| Cabinas de teléfono   | Sordos                       | Sillas mecánicas con bolsa   |
| Paso de peatones      | Usuarios de sillas de ruedas | Escaleras mecánicas          |
| Carritos supermercado | Sordos y ciegos              | Sonidos                      |
| Aseos públicos        | Sobrepeso                    | Letreros luminosos y sonoros |
| Escaleras             | Ancianos                     | Pasillos deslizantes         |
| Aceras                | Fatiga muscular              | Bajar y rebajar obstáculo    |
| Semáforos             |                              | Asientos corridos            |

2. **Enhamed confiesa:** “Todos me pedían que tuviese cuidado y dejase de correr. Ese sobreproteccionismo es muy difícil de entender para un niño”.

Vais a contestar a este pequeño test para ver si sois personas sobreprotegidas o independientes.

- ✓ ¿Qué haces cuando te surge un problema con un compañero de clase, se lo cuentas a alguien? ¿A quién?
- ✓ Cuando sales con las amigas o amigos y te arreglas, ¿preguntas siempre a alguien si vas bien arreglado?, ¿a quién le preguntas? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué esperas que hagan tus padres cuando apruebas todo el curso con buenas notas?
- ✓ Cuando te castigan tus padres, ¿qué haces para que te levanten el castigo?
- ✓ Cuando te marchas fuera de casa, ¿les dices a qué hora y con quién vas a volver o no les dices nada?
- ✓ Si te invita una amiga a su casa a merendar, ¿aceptas o pides permiso a tu madre?

Un “si” no es un obstáculo

### 3. ¿Qué haces si...?

Si **empieza a llover** y no tienes paraguas? **Espero** en un portal a que deje de llover.

- Si **te califican** un trabajo con una nota inferior a la que crees merecer. Entonces [pedir...] ver el trabajo.
- Si se **estropea** el ascensor y vives en el séptimo piso En ese caso, [subir...] a pie.
- Si **se acaba** el gas a la hora de preparar la comida. Pues [hacer...] una ensalada fresquita

### 4. ¿Qué harías si....?

Si no se **presentara** tu amiga con la que has quedado para ir al cine. En ese caso la **llamaría** para saber qué le había pasado.

- Si **tuvieras** que irte repentinamente del instituto. Entonces le [pedir ...] permiso al director].
- Si **supieras** que tu mejor amiga se marcha del país. Pues le [comprar...] un recuerdo e [ir...] a despedirme de ella.
- Si tus compañeros **dejaran** de hablar contigo de repente. Pues les [preguntar...] qué les pasa.

Si+**presente de indicativo**+  
**presente de indicativo**. Se usa  
para expresar una condición real  
o posible referida al presente.

Si+**imperfecto de**  
**subjuntivo+condicional**. Expresa  
una situación poco probable.



5. La palabra **barrera** tiene varios sentidos según el contexto en que se dice: obstáculo, valla, primera fila de asientos (en plazas de toros). Todas están relacionadas con la palabra **barra**.

Elegid la apropiada para cada una de estas frases:

- ✓ Nunca va a los toros si no saca .....
- ✓ A pesar de su carácter tímido, eso nunca fue para ella un.....

- ✓ Sigue por esa pared, te encontrarás una .....no muy grande que podrás saltar. Cuando lo hagas, estarás en mi casa.
- ✓ El tren pasó y la ....no estaba cerrada para los peatones, pudo haber un accidente.

**6. Ahora completad los enunciados con uno de los términos que os damos y sustituid así el término que se repite.**



- ✓ Por favor, compra dos **barras** de pan cuando vengas.
- ✓ Le ha caído una barra de hierro en un pie.
- ✓ La barra del bar estaba llena de gente.

Cilindro  
Mostrador  
Baguette

**EL VALOR DE LA JUSTICIA: DAR A CADA UNO LO QUE LE CORRESPONDE**

**1. ¿Qué adjetivos les corresponden a estos sustantivos?**

|              |         |
|--------------|---------|
| La nieve     | Inmenso |
| La hierba    | Verde   |
| El verano    | Alegre  |
| El otoño     | Frío    |
| La primavera | Gris    |
| El invierno  | Blanca  |
| El mar       | Cálido  |

**2. Ahora vais a competir por asignar un adjetivo, diferente al que habéis asignado antes a cada una de estas palabras en estas frases. Explicad su sentido**

Cuando Enhamed sintió por fin \_\_\_\_\_ mar de su ciudad, después de tanto tiempo, recuperó recuerdos de su infancia.

Aquella primavera del 95 fue la primavera más \_\_\_\_\_ que nunca viviría. La borraría para siempre de su recuerdo.

Imaginaba desde el Alor de de su cuarto aquella nieve \_\_\_\_\_ que le recordaba su divertida infancia.

Este era el invierno más \_\_\_\_\_ de los últimos años, le acompañaban no sólo los triunfos conseguidos sino todos los suyos.

**Todo necio confunde valor y precio. Esto significa que el dinero que se paga por tener aquello que tiene una cualidad determinada, no siempre es el justo.**

**Y esto parece que sucede también en el deporte paralímpico, sus deportistas reciben una cantidad menor de dinero que los deportistas no discapacitados en las mismas especialidades.**

### **3. Comentad si son reales las situaciones siguientes.**

A igual trabajo, igual salario entre hombres y mujeres

Se da la misma oportunidad de conseguir un empleo a un hombre que a una mujer con la misma capacitación.

### **4. ¿Qué otras situaciones parecidas conocéis?**

# EL VALOR DE LAS IMÁGENES. ACTIVIDADES IMAGINATIVAS

María Pérez Sedeño  
*Asesora Técnica Docente*  
*Consejería de Educación de Marruecos*

Cuando vemos imágenes, surgen en nosotros sentimientos, emociones, deseos, pensamientos. El valor connotativo que las imágenes aportan en determinados contextos culturales lleva implícita una carga axiológica sobre la que merece la pena reflexionar.

A través de las imágenes captamos la experiencia del mundo de quienes las crearon. Desentrañándolas, participamos del universo de su autor, de sus ideas, sus creencias y, sobre todo, de aquello que valora.

## ACTIVIDAD 1



**1. Elegid de las palabras que os damos, aquellas que reflejan mejor el sentimiento que os provoca la imagen. Luego escribid una frase explicando por qué os provoca ese sentimiento. Ejemplo: *la imagen me provoca miedo porque se está quemando el bosque.***



**2. Describid la imagen. Os ayudamos con estos ejemplos que podéis completar.**

- En la parte central aparecen -----
- En el ángulo inferior izquierdo hay -----
- A la izquierda, en la parte superior vemos -----
- La luz de la imagen nos hace pensar que es -----
- Los colores que predominan son -----

**3. Imaginad que os han llevado esta foto para la revista que dirige vuestro grupo de clase. Poned un pie de foto.**

**4. Formad grupos de cuatro alumnos. Un grupo defiende los incendios en el bosque; el otro debe decir por qué deben evitarse.**

**GRUPO A**

1. Producen combustible.  
 2. ....  
 3. ....  
 4. ....

**GRUPO B**

1. Hacen estéril la tierra.  
 2. ....  
 3. ....  
 4. ....

**5. Cuando defendemos una idea es porque le damos un valor. ¿Qué valora el grupo "A"? ¿Y el grupo "B"?**

**6. ¿Creéis que quien ha hecho la fotografía tiene una intención comunicativa clara? ¿Qué quiere comunicar concretamente?**

**7. ¿A quiénes pensáis que se dirige esta imagen? ¿A qué tipo de personas?**

**8. Completa los enunciados siguientes. Los provocadores de incendios, los pirómanos no valoran que ...**

- ✓ Los bosques son los pulmones de -----
- ✓ Que en los bosques viven-----
- ✓ Que la tierra es más -----con ellos.
- ✓ Que gracias a los bosques hay-----

**9. Dad cuatro consejos para evitar que se produzca un fuego en el bosque.**

**Ejemplo:** *No hagas barbacoas en sitios que no están permitidas.*

.....

.....

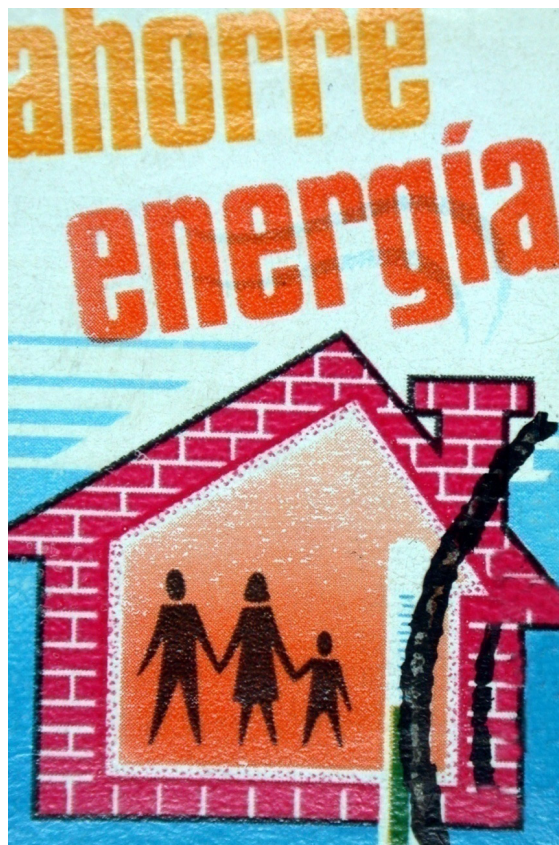
.....

.....



10. Escribid en grupos de cuatro, eslóganes para una campaña publicitaria que evite los incendios. Ejemplo: “Cuando un monte se quema, algo tuyo se quema”

## ACTIVIDAD 2



Comprendemos la imagen.

1. La parte color rosa con líneas blancas indican las paredes de la casa. A continuación hay unos puntos. ¿Qué significan?
2. A la derecha de la imagen hay unas líneas negras que no suben hacia la chimenea. ¿Por qué? ¿Qué se comunica con esto?
3. En la parte superior de la imagen hay un mensaje: “ahorre energía”. ¿Sabéis a qué energía se refiere?

¿Y TÚ CÓMO LO VES?

1. ¿Qué os sugieren las tres figuras cogidas de la mano?
2. Escribid los sentimientos que os provocan las palabras “casa”, “familia”, “calor” y “energía”.
3. Relacionad las palabras que hay en las dos columnas.



Confort  
Cariño  
Solidaridad  
Futuro  
Ahorro

Energía  
Casa  
Familia  
Tierra  
Comunidad

4. Completad estos enunciados que os damos para ahorrar, por ejemplo agua. Poned los verbos en la forma adecuada.

- ✓ Cuando te laves los dientes (no dejar correr).....el agua
- ✓ Al ducharte (cerrar).....el grifo mientras te enjabonas.
- ✓ Si te dejas agua sin beber en el vaso (no la tirar)....., (echar) .....en una maceta de la casa.
- ✓ Si un grifo de casa gotea (deber llamar).....inmediatamente a un fontanero para que lo arregle.

**Para dar consejos puedes usar**  
No+ subjuntivo  
El modo imperativo  
Deber+infinitivo

## CONTEXTUALIZAMOS LA IMAGEN

### 1. Explicad qué implica este mensaje:

- ✓ Que las casas tienen energía para.....
- ✓ Que las casas deben mejorar al construirse porque.....
- ✓ Que la energía es un bien que se acaba si no .....

### 2. ¿A qué tipo de personas y países puede dirigirse esta imagen?

## ACTIVIDAD 3

### ¡RECICLA!

«Reciclar» consiste en separar los desechos y reutilizarlos.

¿Te parece una buena idea reciclar? ¿Por qué?

**Mira estas imágenes y contesta las cuestiones.**



Copia las palabras que aparecen en las imágenes. Selecciona los verbos y escribe en qué tiempo están y qué significa ese tiempo. Para ayudarte, elige los significados que te parezcan más adecuados de esta lista.

- Obligación (qué es obligatorio hacer)
- Sugerencia (qué es recomendable o conveniente hacer)
- Posibilidad (qué puede hacerse o qué puede pasar)
- Estado (cómo es o cómo está algo)



# EDUCACIÓN EN VALORES EL VALOR DE LAS IMÁGENES. IMÁGENES PARA LA EDUCACIÓN VIAL

Consuelo Jiménez de Cisneros y Baudin  
*Asesora Técnica Docente*  
*Consejería de Educación de Marruecos*



Los vehículos automóviles forman parte de la vida de las personas y del paisaje urbano.

Nuestra relación con ellos como **peatones** (los que vamos a pie) puede ser conflictiva cuando **compartimos espacios** (calles y plazas por las que pasamos o que debemos cruzar). Por eso son necesarias unas **normas** (el código de circulación y las recomendaciones de la educación vial) y unos **valores** como los siguientes:

- **la paciencia y la cortesía:** debemos esperar en los semáforos, ceder el paso y no impacientarnos cuando vamos en caravana (coches en fila a velocidad lenta).
- **la moderación:** no debemos insultar ni enfadarnos, seamos conductores o peatones.
- **el respeto a la vida y seguridad de los demás:** no debemos conducir después de consumir alcohol o sustancias que disminuyan nuestras capacidades, ni tampoco si estamos muy fatigados.



**RELACIONA** estos valores con las siguientes imágenes. Comprueba si coincides con tu compañero y, si no coincidís en alguna imagen, comentad cada uno las razones y lo que opináis al respecto.

IMAGEN 1: .....

IMAGEN 2: .....

IMAGEN 3:.....

IMAGEN 4:.....

IMAGEN 5: .....



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5

## UN EJERCICIO DE EDUCACIÓN VIAL

Une con una flecha el significado con la imagen.



Entrada prohibida a peatones



Peligro: Paso para peatones



Semáforo para peatones: No cruzar



Paso inferior para peatones



Semáforo para peatones: Cruzar



Situación de un paso para peatones



Paso superior para peatones



Camino reservado para peatones



## MÁS IMÁGENES PARA REFLEXIONAR

¿Qué crees que significa esta imagen?

¿Crees que los coches respetan esta señal?

¿Qué podría hacerse para que la respetaran?

Inventa una frase o lema para convencer a los conductores de que deben parar en los PASOS DE CEBRA



Estas dos imágenes tratan de comunicar lo mismo: **PRECAUCIÓN AL CRUZAR LA CALLE EN ZONA ESCOLAR.**

¿Qué diferencias observas entre el cartel y la señal?

¿En que país situarías el cartel y en cuál la señal?

Te das cuenta de que es un problema de todos los países.

**El atropello de peatones, y más si se trata de niños, es uno de los accidentes de tráfico más penosos. ¿Cómo evitarlo?**

**Completa nuestra lista de consejos.**

- Antes de ..... la calle, debes mirar ..... y .....
- Los niños pequeños deben ir ..... de sus padres o de personas mayores.
- Los coches deben ..... la velocidad al pasar por zonas donde hay.....

## SOLUCIONARIO

RELACIONA estos valores con las siguientes imágenes. Comprueba si coincides con tu compañero y, si no coincidís en alguna imagen, comentad cada uno las razones y lo que opináis al respecto.

- Respuesta libre.

### UN EJERCICIO DE EDUCACIÓN VIAL

Une con una flecha el significado con la imagen.



**Peligro: Paso para peatones**



**Camino reservado para peatones**



**Situación de un paso para peatones**



**Paso superior para peatones**



**Paso inferior para peatones**



**Semáforo para peatones: No cruzar**



**Semáforo para peatones: Cruzar**



**Entrada prohibida a peatones**

¿Qué crees que significa esta imagen?

- Situación de un paso para peatones

¿Crees que los coches respetan esta señal?

- No siempre.

¿Qué podría hacerse para que la respetaran?

- Respuesta libre (campañas de sensibilización, multas, etc.)



**Inventa una frase o lema para convencer a los conductores de que deben parar en los PASOS DE CEBRA**

-Respuesta libre.



Estas dos imágenes tratan de comunicar lo mismo: PRECAUCIÓN AL CRUZAR LA CALLE EN ZONA ESCOLAR.

¿Qué diferencias observas entre el cartel y la señal?

-La lengua, el tipo de ilustración.

¿En que país situarías el cartel y en cuál la señal?

- El cartel en Etiopía y la señal en España o en un país de habla hispana.

**Te das cuenta de que es un problema de todos los países.**

**El atropello de peatones**, y más si se trata de niños, es uno de los accidentes de tráfico más penosos. ¿Cómo evitarlo?

**Completa nuestra lista de consejos.**

- Antes de cruzar la calle, debes mirar a un lado y a otro / a la derecha y a la izquierda.
- Los niños pequeños deben ir (cogidos) de la mano de sus padres o de personas mayores.
- Los coches deben reducir la velocidad al pasar por zonas donde hay escuelas.



## LA EDUCACIÓN VIAL EN CUADERNOS DE RABAT

*Los peligros de la vida urbana*, M<sup>a</sup> Luisa Ayala Egea en *Cuadernos de Rabat* nº 3, 1998.

*¡Atención! zona escolar*, María Pérez Sedeño en *Cuadernos de Rabat* nº 22, 2009.

