

## REVISTA DIDÁCTICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

15/2020



No te rindas,  
aún estás a tiempo

de alcanzar y comenzar de nuevo,  
aceptar tus sombras, enterrar tus miedos,  
liberar el lastre, retomar el vuelo.

Mario Benedetti

*Primera y cuarta de cubierta:* Ilustración de Noelia Andamollo Chemith, alumna de 4º de ESO del Liceo Español Luis Buñuel, realizada en Educación Plástica, Visual y Audiovisual en el marco de un proyecto educativo consistente en la elaboración de un poema visual colaborativo, con ocasión del confinamiento provocado por la pandemia COVID-19, a partir del poema “No te rindas” de Mario Benedetti, coordinado y editado por el profesor Raúl Martín Moreno.

# Calanda

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Número 15 • 2020



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

## CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

### Dirección:

Mónica Nicolau Gozalbes, Directora del Liceo Español Luis Buñuel

### Dirección adjunta:

Isidoro Pisonero del Amo, Asesor técnico de la Consejería de Educación

### Consejo de Redacción:

Carmen Ballester de Celis, Beatriz Beloqui, Carmela Busta Varela, Alberto de los Ríos Sánchez, Grégory Dubois, Javier Fornieles Ten, José Gomès, Christine Langlois, María Mallol Ferrándiz, Raúl Martín Moreno, Pascual Masiá González, Emilio Olmos Herguedas, J. Eduardo Otsoa Etxebarria, Carmen Rojas Gordillo, Mariano Ruiz Fernández y César Ruiz Pisano.

### Comité Asesor:

María José Cascón Fransesch (ALCE de Lyon), Remedios Alcaide López (ALCE de París), Cristina Ruiz Guerrero (Sección Internacional Española de Brest), José Manuel Pérez González (SIE de Burdeos), José Ángel Agudo Ríos (SIE de Estrasburgo), Fabiola de Santisteban Fernández (SIE de Ferney-Voltaire), Eugenia Fernández Berrocal (SIE de Grenoble), César Quelle Vidal (SIE de Lyon), Inmaculada Pla Rovira (SIE de Marsella), Fernando Huerta Alcalde (SIE de Montpellier), Julián Lucas Puerta (SIE de París), Bieito Alonso Fernández (SIE de Saint-Germain-en-Laye), José Luis Barreira Rodríguez (SIE de San Juan de Luz), Mario Pujol Llop (SIE de Toulouse), Miguel Navarre Sancho (SIE de Valbonne-Niza), y Lola Díaz Vaillagou (Asesora técnica).

Número 15, julio de 2020



## MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa  
Unidad de Acción Educativa Exterior

### Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

Edición: julio de 2020

NIPO: 847-19-088-6 (Impreso)

NIPO: 847-19-089-1 (En línea)

ISSN: 1962-4956 (Impreso)

ISSN: 2270-714X (En línea)

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Imprime: Grafiá Soluciones Gráficas, S.L

Maquetación: Gema Salguero López.

## ÍNDICE

### Artículos

<b>Diario del confinamiento COVID-19: la respuesta de la acción educativa española en Francia</b> .....	7
J. Eduardo Otsoa Etxeberria Asesor técnico, Consejería de Educación de la Embajada de España	
<b>La dynamique mondiale de la production scientifique et son impact dans le cadre de la coopération académique franco-espagnole</b> .....	15
Arthur Soucemarianadin Professeur émérite à l'Université de Grenoble-Alpes et ancien Conseiller universitaire et scientifique à l'Ambassade de France en Espagne	
<b>El acceso al cuerpo de profesores de español de Enseñanza Secundaria en Francia: oposiciones, requisitos y pruebas</b> .....	19
César Ruíz Pisano Profesor <i>agrégé</i> de español (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne), Dr en Lingüística, miembro del tribunal del <i>Capes externe</i> y corredactor del informe oficial de la oposición	
<b>ELE: Propuestas de mejora para la multicompetencia y la interculturalidad</b> .....	27
Emilio Olmos Herguedas Profesor de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye	
<b>Galdós anima el aula: Proyecto didáctico conmemorativo del centenario de Benito Pérez Galdós</b> .....	37
Elena Molinero Pinto, Profesora de la Sección Internacional Española de Grenoble Eugenia Fernández Berrocal, Profesora de la Sección Internacional Española de Grenoble	
<b>El Greco desde la perspectiva de la realidad aumentada: proyecto didáctico</b> .....	45
Raúl Martín Moreno Profesor de Dibujo del Liceo Español Luis Buñuel	

<b>Guía didáctica de <i>Mientras dure la guerra (Lettre à Franco)</i>, de Alejandro Amenábar</b> .....	53
Alberto de los Ríos Sánchez Asesor técnico, Consejería de Educación de la Embajada de España	
<b>La contribución de las imágenes al desarrollo del pensamiento crítico: una propuesta de aprendizaje basado en problemas</b> .....	67
Alicia García Profesora de Filosofía, Liceo Español Luis Buñuel	
Presentaciones	
<b>La cooperación universitaria franco-española</b> .....	77
Marta Suárez Bárcena Consejería de Educación de la Embajada de España	
<b>Bilan et perspectives des bourses AVENIR</b> .....	83
Francisco Obispo Yela Adjunto al Secretario General, Consejería de Educación de la Embajada de España	
<b>Un proyecto de movilidad entre alumnos franceses y españoles</b> .....	85
Eugenia Fernández Berrocal, Profesora de la Sección Internacional Española de Grenoble, Cité Scolaire Internationale Europole	
<b>Redescubriendo Estrasburgo a través del juego</b> .....	93
María Eugenia Ortiz Enciso Profesora de la ALCE de París y de la Sección Internacional Española de Estrasburgo	
<b>Una nueva sección internacional española inicia su andadura en Lille</b> .....	99
David Casado Profesor del Lycée international Montebello de Lille	
<b>Proyecto experimental de enseñanza en español de una segunda disciplina no lingüística (DNL), <i>Enseignement scientifique</i>, en la sección española de Brest</b> .....	103
Nathalie Rihet-Pérez, Claire Nouy y Cristina Ruiz Guerrero Profesoras de la Sección Internacional Española de Brest	
<b>Concurso intercentros de debate bilingüe español-francés</b> .....	111
José María Egido Fondón Jefe de Estudios y profesor de Filosofía del Liceo Español Luis Buñuel	
<b>Bachibac Lycée Albert Camus / Liceo Luis Buñuel: primera etapa de un largo camino</b> .....	115
Christine Langlois, Profesora de Historia, Lycée Albert Camus (Bois-Colombes) Pascual Masiá, Profesor de Historia, Liceo Español Luis Buñuel (Neuilly-sur-Seine)	
Entrevista	
<b>Entrevista con Julien Pisselet, Proviseur de la Cité Scolaire Internationale Europole, Grenoble</b> .....	119
Consejo de Redacción de Calanda	

# Artículos

## Diario del confinamiento COVID-19: la respuesta de la acción educativa española en Francia

J. Eduardo Otsoa Etxeberria

Asesor técnico, Consejería de Educación de la Embajada de España

La pandemia COVID-19, provocada por el tristemente célebre coronavirus, quedará para siempre asociada, en el ámbito educativo, al curso académico 2019-2020. Sus efectos no respetaron ni fronteras ni latitudes, borraron referencias, desdibujaron rutinas y obligaron a transformar los guiones y los escenarios de la enseñanza y del aprendizaje. El presente artículo aspira a ser la crónica de las estrategias e iniciativas didácticas que la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia promovió en respuesta al cierre de los centros educativos y a la suspensión de las clases presenciales en los centros y programas de la acción educativa española en Francia (AEEF).

A lo largo de estas páginas, iremos repasando las respuestas pedagógicas y organizativas que se dieron por parte de docentes, discentes y gestores en los distintos centros y programas de la acción educativa española en tierras galas. Como en toda gran crisis, el equipo humano supo reubicar prioridades y encontrar nuevos canales de comunicación. Los espacios y los tiempos cambiaron, pero los contenidos siguieron aspirando a las cotas de calidad propias de centros y programas de la AEEF.

Desde que el Gobierno francés puso en marcha el cierre de los centros escolares y el confinamiento domiciliario a partir del 16 de marzo, la Consejería de Educación difundió el corpus legal publicado por los ministerios de Educación español y francés en numerosas notas informativas e instrucciones, entre las que destaca la del día 13/03/2020<sup>1</sup>.

El Real Decreto 463/2020 congelaba los procesos administrativos. Las convocatorias abiertas de profesorado interino y personal de administración y servicios<sup>2</sup> quedaban en suspenso hasta el final de la crisis. La misma suerte corrían las Becas Avenir<sup>3</sup>, convocadas por la Consejería de Educación y la fundación

<sup>1</sup> Consejería de Educación, *Instrucciones de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia del 13/03/2020 sobre el coronavirus -COVID-19- y las medidas que se deben adoptar*. Consultado el 07/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a13ff4d5-95ce-4725-9d80-cbff39e2ad5f/instruccionescovid19.pdf>

<sup>2</sup> MEFP, *Convocatoria para ordenanzas de la Consejería de Educación*. Consultado el 07/05/2020: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/20/206225/francia/206225-francia-2020.html>

<sup>3</sup> Consejería de Educación, *Becas Avenir*. Consultado el 07/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/estudiar/espana/bourses-avenir.html>

A lo largo de estas páginas, se irán repasando las respuestas pedagógicas y organizativas que dieron docentes, discentes y gestores en los centros y programas de la acción educativa española en Francia (AEEF) durante la pandemia Covid-19, que ocasionó el cierre de los centros escolares en 2020.

Los diversos centros y programas de la AEEF respondieron con celeridad y capacidad de adaptación constante a los desafíos planteados por la enseñanza a distancia, poniendo al servicio de la nueva situación educativa sus páginas webs y recursos institucionales.

Diálogo para promover los estudios en España entre estudiantes franceses. Consecuentemente, los gestores, asesores técnicos y personal administrativo pasaban, a partir de esa fecha, a realizar sus funciones mediante el teletrabajo; y los docentes, a trasladar su labor a la enseñanza a distancia.

Una de las primeras medidas que se adoptaron fue la de poner los distintos canales de comunicación de la Consejería de Educación al servicio de la situación inaudita que nos estaba tocando vivir. Su página web asumió la función de repositorio de recursos para la enseñanza a distancia a través de una página homónima<sup>4</sup> y del espacio *Aprendemos en casa*<sup>5</sup>, habilitado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). Sus numerosos enlaces se dividieron en diversas secciones: genéricos, Infantil y Primaria, ESO-Bachillerato, recursos ELE (Español como Lengua Extranjera) y materiales en línea de las distintas Comunidades Autónomas.

Se creó, además, el denominado *Diario del confinamiento*<sup>6</sup>, consistente en una página dentro del sitio web de la Consejería de Educación, actualizada constantemente, que reunía en una única ubicación todas las iniciativas, noticias y convocatorias generadas durante este periodo. En él se puede consultar información más detallada de todas las referencias que se citan en este artículo, entre las que cabe destacar las diversas crónicas que se redactaron sobre las estrategias puestas en marcha por los centros de titularidad del Estado español (Colegio Español Federico García Lorca –CEFGL– y Liceo Español Luis Buñuel –LELB–), las Secciones Internacionales Españolas (SIE) y las Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas (ALCE).

<sup>4</sup> Consejería de Educación, *Recursos para la educación a distancia*. Consultado el 07/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/educacion-a-distancia/genericos.html>

<sup>5</sup> Consejería de Educación, *Recursos para la educación a distancia*. Consultado el 07/05/2020: <https://aprendoencasa.educacion.es>

<sup>6</sup> Consejería de Educación, *Diario del confinamiento*. Consultado el 07/05/2020: <http://www.educacionyfp.gob.es/francia/actualidad/actualidadconsejeria/2020/16mar2020diariodelconfinamiento.html>



Un arco iris de esperanza

La cuenta Twitter de la Consejería se puso, igualmente, desde el primer momento, al servicio de las especiales circunstancias derivadas de la situación. En consonancia con su vocación de servir de altavoz a cuanto se lleva a cabo en el ámbito de gestión de la Consejería de Educación, se habilitó la etiqueta específica *#ContinuidadPedagógicaFr*<sup>7</sup> con la finalidad de agrupar y unificar todos los tuits publicados.

Los diversos centros y programas de la AEEF respondieron con celeridad y capacidad de adaptación constante a los desafíos planteados por la enseñanza a distancia. El aprendizaje remoto suponía un nuevo teatro de operaciones en el que la profunda vocación de acompañamiento de los docentes españoles debía encontrar nuevos modos, nuevos medios para que calidez y calidad pudieran seguir conjugándose.

Al igual que toda crisis, la transición acelerada de las aulas físicas a las virtuales planteaba amenazas susceptibles también de convertirse en oportunidades de mejora. Aun siendo cierto que se abría un gran signo de interrogación sobre la transmisión de contenidos, las capacidades, en cambio, podían ser puestas en práctica en un vivero inusitado.

<sup>7</sup> @EducationESP. *#ContinuidadPedagógicaFr* (etiqueta de la cuenta Twitter de la Consejería durante la crisis COVID-19). S.F. [https://twitter.com/hashtag/ContinuidadPedag%C3%B3gicaFr?src=hashtag\\_click&f=live](https://twitter.com/hashtag/ContinuidadPedag%C3%B3gicaFr?src=hashtag_click&f=live)



Alumnos y alumnas tuvieron que movilizar diferentes competencias clave<sup>8</sup> que les serán útiles para su futuro personal y profesional, como las relacionadas con la autonomía y gestión personal propias del *aprender a aprender* y *el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor*. Todo ello, con la complejidad imprescindible de las familias, que, especialmente en el caso de los más pequeños, han tenido que volcarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

Los profesores, por su parte, se han visto confrontados a nuevos retos que les han obligado a crecer e incrementar sus competencias docentes<sup>9</sup>, ya que han debido dar lo mejor de sí mismos para reinventar sus habilidades didácticas y organizativas; para ser, al mismo tiempo, efectivos y afectivos.

Además, las llamadas tecnologías de la información y la comunicación han recibido un fuerte impulso entre docentes, discentes y familias. Quien recelaba de ellas se ha convertido en usuario competente; quien ya lo era, en generador de contenidos. Un cambio rápido y repentino que, sin embargo, esconde las largas horas que muchos profesores han dedicado a la transformación de materiales analógicos en digitales que fueran aptos para su explotación en línea.

Tuvimos, además, ocasión de comprobar que muchos de los alumnos y alumnas forman parte de los llamados nativos digitales. Cuatro estudiantes del *lycée* Marseilleveyre, tres de los cuales están matriculados en la sección española, montaron una plataforma en línea para compartir materiales y apuntes, sobre la que difundió información el diario *La Provence*<sup>10</sup>.

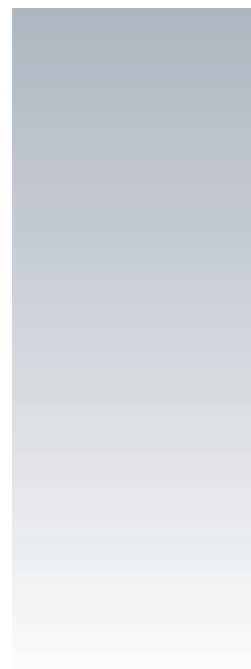
<sup>8</sup> MEFP, *Competencias clave*. Consultado el 06/05/2020: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>

<sup>9</sup> Servicio permanente del profesorado del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, *Competencias docentes y formación permanente*. Consultado el 06/05/2020: <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Competencias%20docentes%20y%20formacin%20profesoradox.pdf>

<sup>10</sup> "Coronavirus : cet élève de Marseilleveyre a créé un véritable lycée virtuel", *La Provence*. Consultado el 03/04/2020: <https://www.laprovence.com/article/edition-marseille/5950304/cet-eleve-de-marseilleveyre-a-cree-un-veritable-lycee-virtuel.html>

Todos los centros y programas de la AEEF han puesto al servicio de la nueva situación sus páginas webs y recursos institucionales, como la plataforma Moodle del MEFP denominada Aula Exterior. Las SIE se han servido de Pronote y de los ENT (*Espaces numériques de travail*) propios del sistema educativo francés. Muchos docentes (CEFGL, LELB, SIE Lyon...) han potenciado, además, el uso de los blogs que ya venían utilizando.

Los profesores de la AEEF echaron de menos –no podía ser de otro modo– el contacto directo y la interacción que el aula y la palabra viva vehiculan. Sin embargo, siempre que fue posible manifestaron su voluntad, ya mencionada, de acompañamiento y atención personalizada al alumnado. Los correos individuales y la atención diferenciada (incluso por teléfono) generaban más trabajo que los envíos masivos, pero la respuesta del alumnado fue mucho más positiva.



Los centros se quedaron solitarios, pero la enseñanza virtual se reforzó.



Videokonferencia de alumnado de la SIE de Lyon

Movilizando competencias digitales, herramientas y canales de comunicación, teniendo en cuenta los diversos contextos organizativos, geográficos y tecnológicos, fue posible llevar a cabo una atención pedagógica remota, tanto de forma sincrónica, con la presencia simultánea en línea de docentes y discentes, como asincrónica, mediante la distribución y publicación de materiales y sus correspondientes correcciones.

10

Con la misma vocación de atención ágil y cercana, con carácter complementario, el profesorado movilizó todas sus competencias digitales a través de otras herramientas educativas: plataformas de mensajería, de video-conferencias como Zoom, Meet o Jit.si, de sistemas de gestión de enseñanza como Google Classroom o Edmodo y de otros instrumentos en línea como Drive, Padlet, canales propios de Youtube, Symbaloo, Kahoot, TokApp, Doodle...

Las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas de las ALCE vieron su transición a la enseñanza remota facilitada por el hecho de disponer de una plataforma Moodle llamada Aula Internacional, pues este programa utiliza, desde hace algunos cursos, una modalidad de enseñanza semipresencial, que cuenta con enseñanza presencial y enseñanza en línea. Tienen, además, muy arraigada la cultura de crear y compartir recursos entre docentes mediante las carpetas digitales del llamado CSP (Centro de Soporte del Profesorado). Aun así, su atención mediante el correo electrónico para proponer tareas y mostrar correcciones creció exponencialmente.

Paradójicamente, la entrega y entusiasmo con la que se gestionó la enseñanza a distancia estuvo a punto de morir de éxito. Los equipos directivos tuvieron que hacer no pocos esfuerzos de coordinación y racionalización de las tareas y deberes, ajustándolos a los tiempos reales de los que se disponía. En ocasiones, los *principaux* y los *proviseurs* de los centros educativos franceses con SIE pidieron a los docentes que la atención y propuesta de tareas en línea al alumnado se atuviera al horario de sesiones semanales, tarea que se realizó incluso mediante video-conferencias, cuando fue técnicamente factible. “Las rutinas en estas circunstancias –nos recordaba el equipo directivo del CEFGL– son incluso más necesarias que durante la enseñanza presencial”.

Todas estas herramientas y canales de comunicación hicieron posible que la atención pedagógica remota, en virtud de los diversos contextos organizativos, geográficos y tecnológicos, se llevara a cabo tanto de

forma sincrónica, con la presencia simultánea en línea de docentes y discentes, como asincrónica, mediante la distribución y publicación de materiales y sus correspondientes correcciones. Se prestó especial atención a la preparación de las convocatorias oficiales de final de curso: *Brevet*, *Baccalauréat*, EBAU o las pruebas de nivel ALCE.

Tal volumen de trabajo callado solo podía dar buenos frutos. Como se puede observar en el gráfico de la página siguiente, el nivel de seguimiento de la enseñanza a distancia en SIE y centros fue del 94,1%. El resto de los indicadores aportados, igualmente altos, reflejan los porcentajes agrupados por etapas y programas. Todos los datos fueron procesados a partir de los estudios que condujeron los equipos directivos en el CEFGL<sup>11</sup>, en el LELB<sup>12</sup> y en el conjunto de las SIE<sup>13</sup>.

Bajo el denominador común de *seguimiento irregular*, se agruparon diversas situaciones: dificultades tecnológicas, terminales electrónicas compartidas, coincidencia del teleaprendizaje de los hijos con el teletrabajo de sus progenitores, incidencia de la COVID-19 u otras patologías dentro de la familia, alumnado con mayores necesidades de atención pedagógica... Aun tratándose de una cantidad reducida de alumnos y alumnas, ponerles nombre y reducir su número fue el criterio para adaptar o adoptar las estrategias y recursos movilizadas.

Junto con la enseñanza-aprendizaje propiamente dicha, la gestión administrativa que acompaña dicho macroproceso recibió, por parte del profesorado de la AEEF, el mismo

<sup>11</sup> Colegio Español Federico García Lorca, *Seguimiento de la educación a distancia*. Consultado el 14/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ecbacc5fd34-4728-ac04-b4875d81eefc/noticia-colegio-seguimiento-alumnado-confinamiento.pdf>

<sup>12</sup> Liceo Español Luis Buñuel, *Seguimiento de la educación a distancia*. Consultado el 14/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:90c443a2-d5f7-4a2e-b807-8d8d586afd86/3-noticia-liceo-confinamiento.pdf>

<sup>13</sup> Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, *L'enseignement à distance dans les sections internationales espagnoles en France (Semaine du 7 au 10 avril 2020)*. Consultado el 14/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a7623748-2cd4-4a4a-94ff-bdd752d86c30/20200415-sections-espagnoles-suivi-.pdf>

nivel de atención. Tanto las juntas de evaluación como las reuniones de los departamentos didácticos se realizaron virtualmente y los boletines de notas se generaron y enviaron a las familias por medios telemáticos.

No obstante, algunas convocatorias y pruebas académicas externas se vieron necesariamente afectadas. El calendario y las características de la prueba de acceso a la universidad EBAU fueron objeto de una nueva orden ministerial<sup>14</sup>; las pruebas diagnósticas que, en su última edición se habían centrado en 3º de Primaria, fueron suspendidas, y las pruebas finales de los niveles B1, B2 y C1 de las ALCE fueron retrasadas hasta el último trimestre de 2020.

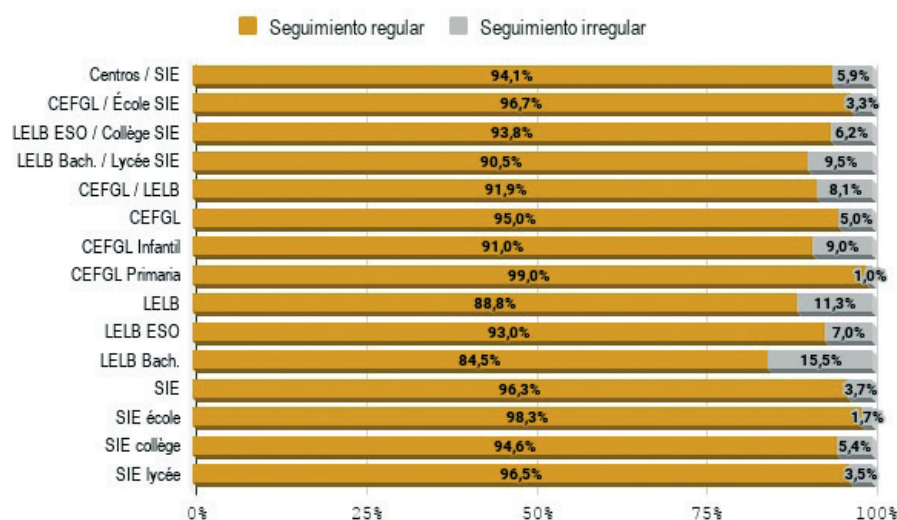
Igual suerte corrieron las numerosas actividades de internacionalización programadas por los centros y programas de la AEEF. El CEFGL, el LELB y las secciones internacionales españolas, como las de Estrasburgo, Marsella o San Juan de Luz-Hendaya, tuvieron que aplazar o cancelar los viajes programados.

Respecto al programa de auxiliares de conversación de español, que durante el curso 2019-2020 ha contado con 870 participantes, de los que 383 habían sido seleccionados directamente por el MEFP, se le envió a este colectivo correos personalizados, cuyo contenido fue igualmente difundido a través de su página dentro de la web<sup>15</sup>, que incluían las distintas informaciones y directivas que publicaron tanto la propia Consejería de Educación como el organismo competente francés, France Éducation international.

Otra de las líneas de actuación de la Consejería de Educación que se rediseñó fue la de la formación ELE, que se viene ofreciendo al profesorado del sistema educativo francés, en colaboración con organismos

<sup>14</sup> Orden PCM/362/2020, de 22 de abril, por la que se modifica la Orden PCM/139/2020, de 17 de febrero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas en el curso 2019-2020.

<sup>15</sup> Consejería de Educación, *Auxiliares de conversación de español en Francia*. Consultado el 07/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/convocatorias-programas/ministerio/auxiliares-de-conversacion.html>



Seguimiento de la educación a distancia

autónomos especializados en este campo. Los salones de actos se desmaterializaron para acoger una serie de talleres virtuales<sup>16</sup> organizados, entre abril y julio, en colaboración con EXTENDA, Agencia Andaluza de Promoción Exterior.

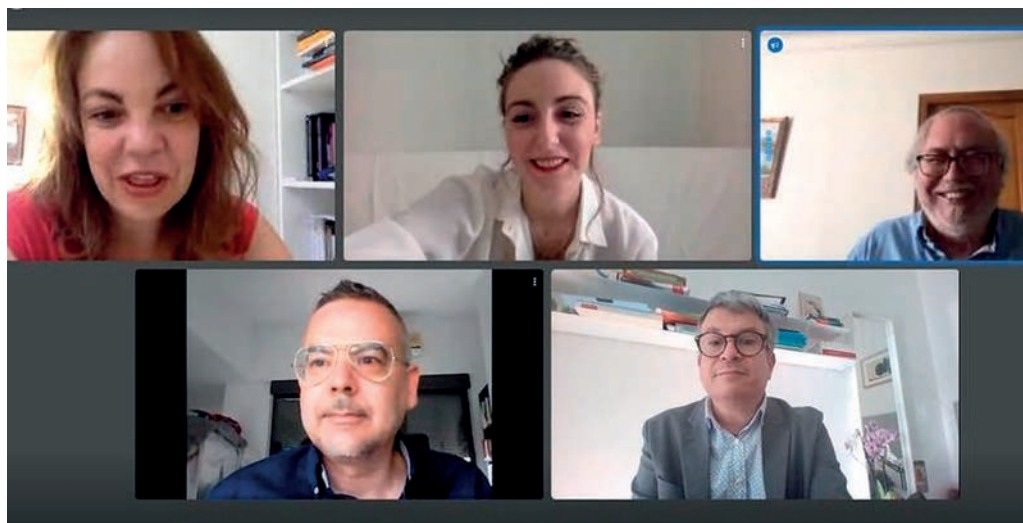
La pandemia nos privó esta primavera del olor a tinta y papel y del colorido de puestos y librerías del Día del Libro (23/04/2020). Se encontraron, sin embargo, otros modos de celebración. El concurso literario *Dale voz a la pluma*<sup>17</sup>, convocado por la Consejería de Educación, celebró este año su tercera edición. Los jurados, tanto de la modalidad de cómic (ALCE) como de la de relato breve (centros y SIE), se reunieron mediante videoconferencia y emitieron su fallo en dicha fecha. Además, algunas secciones españolas realizaron diversas actividades para conmemorar la gran fiesta de la letra impresa: la de Montpellier entregó, de modo virtual, los premios del *VI concurso de relatos Jaime I de*

<sup>16</sup> Consejería de Educación, *Formación ELE en Línea en colaboración con Extenda*. Consultado el 07/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/actualidad/actualidadconsejeria/2020/22abr1jul20eeonlinea.html>

<sup>17</sup> Consejería de Educación, *Dale voz a la pluma*. Consultado el 07/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/publicaciones-materiales/concursosliterarios.html>

El Día del Libro se conmemoró con varias actividades: fallo de los jurados de los premios del concurso literario "Dale voz a la pluma", participación en la lectura virtual del *Quijote*, concurso de marcapáginas para animar a la lectura...

Mención especial merecen los distintos vídeos que se grabaron y difundieron para estrechar lazos y elevar los ánimos durante todas las semanas del confinamiento.



Videoconferencia del jurado del concurso *Dale voz a la pluma* (centros-SIE)

*Aragón*<sup>18</sup>; la de Toulouse<sup>19</sup>, por su parte, participó en la lectura virtual del *Quijote* organizada por el Círculo de Bellas Artes de Madrid y en los actos organizados por el Instituto Cervantes de la capital occitana.

Especial mención merecen los distintos vídeos que se grabaron y difundieron para estrechar lazos y elevar los ánimos durante todas las semanas del confinamiento. El poema *No te rindas* del escritor uruguayo Mario Benedetti fue, curiosamente, motivo de inspiración para el LELB<sup>20</sup> y para una alumna de la sección internacional de San Juan de Luz-Hendaya<sup>21</sup>. Los claustros del CEFGL<sup>22</sup> y de las dos agrupaciones ALCE<sup>23</sup> produjeron sendos

vídeos dedicados a su alumnado. Dos profesoras<sup>24</sup> de SIE Lyon revisitaron la canción *Resistiré* con el mismo espíritu.

La *stratégie nationale du déconfinement* y los planes de vuelta a la actividad de la Embajada de España en Francia y de la Consejería de Educación que se aplicaron a partir del 11/05/2020 se hicieron públicos cuando estábamos redactando estas líneas. Quedó atrás la estela de una labor inmensa, que recibió el respaldo y agradecimiento público de la Inspección francesa<sup>25</sup> y del mismo embajador de España<sup>26</sup> en Francia.

<sup>18</sup> SIE Montpellier, *VI concurso de relatos Jaime I*. Consultado el 05/05/2020: <https://youtu.be/VEhqRbmlZ3A>

<sup>19</sup> SIE Toulouse, *Día del Libro en SIE Toulouse*. Consultado el 06/05/2020: <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/toulouse/es/actividades/actividades20192020.shtml>

<sup>20</sup> Liceo Español Luis Buñuel, *No te rindas (Mario Benedetti)*. Consultado el 05/05/2020: <https://www.youtube.com/watch?v=WYQvnhSZbZA&feature=youtu.be>

<sup>21</sup> Evelina Traskovska, *No te rindas (Mario Benedetti)*. <https://www.youtube.com/watch?v=XkflZnnjUo0>

<sup>22</sup> Colegio Español Federico García Lorca, *Mensaje del profesorado para nuestros alumnos de Educación Infantil y Primaria*. Consultado el 05/05/2020: <https://www.youtube.com/watch?v=RID9tRgj92w&feature=youtu.be>

<sup>23</sup> ALCE Francia, *Mensaje a los alumnos de ALCE*. Consultado el 05/05/2020: <https://drive.google.com/file/d/11WVAYcgFrx7wA9tjbcQ9Z-GDnrNQLaM/preview>

<sup>24</sup> SIE Lyon, *Actividades 2019-2020*. Consultado el 07/05/2020: <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/lyon/es/actividades/2019-2020/actividades1920.shtml>

<sup>25</sup> Consejería de Educación, *Diario del confinamiento: Escrito de Yann Perron, inspecteur général de l'Éducation nationale*. Consultado el 05/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a9bd11fd-94c9-48bc-a2da-6811c2ca150/lettre-de-fe-licitation-aux-sie.png>

<sup>26</sup> Consejería de Educación, *Diario del Confinamiento: Escrito de agradecimiento del Embajador de España en Francia*. Consultado el 05/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1aac02a7-b3c7-48b2-906d-108a0020ae45/2020-mensaje-emb-profesorado-docx.pdf>



Presentación del vídeo del colegio Federico García Lorca

Tanto el CEFGL<sup>27</sup> como el LELB<sup>28</sup> redactaron sendos planes de reapertura, que se pusieron en práctica a partir del 14 de mayo. El primero de ellos fue objeto de un reportaje audiovisual<sup>29</sup>. El aforo, necesariamente reducido, se restringió a tres colectivos: los hijos e hijas de personal sanitario, de las familias cuyos dos progenitores se hubieran reincorporado a sus puestos de trabajo y los estudiantes con mayor necesidad de seguimiento educativo. Recordemos que, aun siendo muy pocos, los equipos directivos siempre tuvieron presentes a quienes corrían el riesgo de quedarse atrás durante estos meses.

La enseñanza a distancia siguió siendo la piedra angular de la actividad docente, con diversas modalidades de estudio asistido para estos alumnos, que la simultanearon con la presencial. Se diseñaron medidas claras y concisas que preveían todos los pro-

cesos educativos, organizativos y sanitarios: entradas y salidas paulatinas y pautadas; distancias físicas; material escolar, pupitres, clases, baños y escaleras individualizados; espacios clausurados; cierre del comedor; normas de uso de los ubicuos geles hidroalcohólicos, jabón, guantes y máscaras; y zonas de aislamiento, entre otras. Protocolos, en definitiva, detallados, diseñados para garantizar el servicio educativo y la seguridad sanitaria.

La crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 quedará para siempre asociada en nuestra memoria a las enormes dosis de creatividad, esfuerzo y tiempo con las que los docentes, alumnos, alumnas, gestores y familias de la acción educativa española en Francia le hicieron frente.

Tras un intenso periodo de reacciones rápidas y respuestas eficaces, vino el tiempo de la reflexión, para evaluar los logros y las lagunas susceptibles de mejora. Con la mirada puesta en el futuro, los protocolos sanitarios y la convivencia del creciente rol del teleaprendizaje con la enseñanza presencial, mediante enfoques metodológicos y tecnológicos homogéneos, fueron las nuevas tareas en las que se pusieron a trabajar los equipos docentes de agrupaciones, secciones y centros. Frente a un aluvión de eventos extraordinarios e inesperados, la AEEF fue capaz de alzar arquitecturas efímeras que, en gran medida, se consolidarán en el patrimonio del nuevo paisaje educativo.

<sup>27</sup> Colegio Español Federico García Lorca, *Plan de reapertura*. Consultado el 13/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:af90091d-be8e-47d0-8f13-cd6a9bb24238/cefgl-anexo-plan-reapertura-covid-19.pdf>

<sup>28</sup> Liceo Español Luis Buñuel, *Plan de reapertura*. Consultado el 13/05/2020: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e5a20f21-d7f4-4a14-bbdf-f495b9fc9899/lelb-anexo-plan-reapertura-lelb-covid-19.pdf>

<sup>29</sup> Centro de Recursos de la Consejería de Educación, *Reapertura del Colegio Español Federico García Lorca (14/05/2020)*. Consultado el 16/06/2020: [https://youtu.be/7i0TO\\_Q5rQY](https://youtu.be/7i0TO_Q5rQY)

Tanto el Colegio Federico García Lorca como el Liceo Luis Buñuel redactaron planes de reapertura de los centros a partir del 14 de mayo.

Frente a un aluvión de eventos extraordinarios e inesperados, la AEEF fue capaz de alzar arquitecturas efímeras que, en gran medida, se consolidarán en el patrimonio del nuevo paisaje educativo.



# La dynamique mondiale de la production scientifique et son impact dans le cadre de la coopération académique franco-espagnole

Arthur Soucemarianadin

Professeur émérite à l'Université de Grenoble-Alpes et ancien Conseiller universitaire et scientifique à l'Ambassade de France en Espagne

## CONTEXTE

Depuis le début de ce millénaire, le nombre annuel de publications scientifiques, au niveau mondial, a été multiplié par 2,3, atteignant ainsi 1,9 million de publications en 2016. Cette augmentation peut être attribuée à une combinaison de facteurs : l'augmentation du nombre de publications dans des revues et actes indexés en 2000, mais plus important encore l'inclusion de nouvelles revues et actes de conférence dans la base de données " Web of Science ". Trois pays à très forte intensité de recherche maintiennent leur rang depuis 2000 en termes de contribution aux publications scientifiques mondiales entre 2000 et 2016 : les États-Unis à la 1<sup>re</sup> place, le Royaume-Uni en 3<sup>e</sup> et l'Allemagne à la 4<sup>e</sup> place. La Chine est passée du 8<sup>e</sup> au 2<sup>d</sup> rang et l'Inde du 12<sup>e</sup> au 6<sup>e</sup> rang. Pendant ce temps, le Japon a chuté du 2<sup>d</sup> au 5<sup>e</sup> rang, la France du 5<sup>e</sup> au 7<sup>e</sup> rang suivi par l'Espagne au 10<sup>e</sup> rang, l'Italie et le Canada s'intercalant entre les deux pays. En Europe, la France occupe la 3<sup>e</sup> place derrière le Royaume-

Uni et l'Allemagne, et l'Espagne la 5<sup>e</sup> place devancée par l'Italie.

### **La dynamique des co-publications et l'évolution des principaux indicateurs pour la France et l'Espagne**

Entre 2000 et 2016 le nombre de co-publications internationales a été multiplié par 3,6. Il est ainsi passé de 15% de la production totale de publications en 2000 à 25% en 2016. Il convient de remarquer que la tendance de recherche collaborative et, à long terme, entre les institutions est en progression constante tant au niveau national qu'international. En effet, la recherche et l'innovation sont considérées aujourd'hui, par tous les pays, comme le moteur de la croissance économique. En Europe, les différents plans stratégiques se sont focalisés notamment sur la recherche et développement, la connaissance et l'innovation souhaitant ainsi faire de l'Union Européenne l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique au monde. Malheureusement les

Etablissement français	Etablissement espagnol	Discipline concernée	Nature du diplôme
Université de Pau et des Pays de l'Adour	Universidad de Zaragoza	Aménagement du territoire - Urbanisme	Master Géographie - Aménagement
Université de Bordeaux	Universidad Autónoma de Barcelona	Chimie	European Programme in Pharmacovigilance & Pharmacoepidemiology
Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne	Universidad Complutense de Madrid	Droit	Diplôme d'Etudes juridiques et économiques de l'Union européenne
Sorbonne-Universités	Universidad Politécnica de Catalunya	Informatique	Erasmus Mundus Master in Data Mining and Knowledge Management
Université de Rennes 2	Universidad Autónoma de Madrid	Langues et Lettres	Master d'Études Ibériques et Latino-américaines
Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC)	Universidad Ramón Llull, ESADE Business School	Management, gestion, finances et commerce	MBA HEC; Double Degree in Management
Université de Paris-Dauphine	Universidad Autónoma de Madrid	Mathématiques	Licence
Université de Grenoble-Alpes, Institut Polytechnique de Grenoble	Universidad Politécnica de Catalunya	Sciences de l'ingénieur	Ingénieur en télécommunication et ingénierie électronique
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3	Universidad de Salamanca	Sciences économiques et politiques	Master International en Études Latino-Américaines
Université du Littoral Côte d'Opale	Universidad de Huelva	Tourisme, hôtellerie et restauration	Master Tourisme

Tableau 1 : Quelques exemples de la coopération académique franco-espagnole

différentes crises économiques ont empêché une grande majorité des pays européens, et notamment l'Espagne<sup>1</sup>, de consacrer à la R&D le pourcentage de PIB recommandé dans les stratégies de Lisbonne<sup>2</sup> ou encore celle de l'Europe 2020<sup>3</sup>. Dans ce contexte, il est donc intéressant de détailler comment la France et l'Espagne, malgré ces conditions économiques difficiles, ont continué et continuent de collaborer ensemble et à maintenir leur prestige scientifique au niveau mondial.

<sup>1</sup> [http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estrategia\\_espanola\\_ciencia\\_tecnologia\\_Innovacion.pdf](http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estrategia_espanola_ciencia_tecnologia_Innovacion.pdf)

<sup>2</sup> [https://www.cvce.eu/content/publication/2013/12/14/ab228b67-bac5-4f9b-903c-c748019a10e8/publishable\\_fr.pdf](https://www.cvce.eu/content/publication/2013/12/14/ab228b67-bac5-4f9b-903c-c748019a10e8/publishable_fr.pdf)

<sup>3</sup> <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71587/la-strategie-europe-2020-pour-une-croissance-intelligente-durable-et-inclusive.html>

Il convient d'abord de mentionner qu'il existe plus de trois mille accords entre les établissements d'enseignement supérieur français et espagnols conduisant notamment à des doubles-diplômes faisant de cette collaboration académique l'une des plus visibles et des plus fertiles pour les deux pays. Le double-diplôme est une formation dont l'enseignement est dispensé en France et en Espagne. Il est le fruit d'un accord entre un établissement d'enseignement supérieur espagnol et une institution française et aboutit à deux diplômes décernés à la fois du côté espagnol et du côté français. Le double-diplôme est plus flexible que le diplôme conjoint, qui nécessite qu'un diplôme unique reçoive les sceaux de deux ou de plusieurs établissements français et espagnols partenaires de l'accord.



On retrouvera dans le tableau 1 de la page précédente quelques exemples de doubles-diplômes entre établissements français et espagnols. Ces exemples concernent quelques-uns des diplômés qui ont été soutenus financièrement à la fois par l'Ambassade de France en Espagne pour le côté français et par le Ministère de l'Education espagnole pour ce qui concerne l'établissement espagnol après évaluation des experts des deux pays. Les fonds ont été alloués dans le cadre d'appels à projets très compétitifs pour faciliter les mobilités d'étudiants et du personnel enseignant et l'on peut constater que de nombreux champs disciplinaires sont concernés (voir également la figure 1 ci-dessous). Une liste beaucoup plus complète peut être retrouvée sur le site de l'Ambassade de France<sup>4</sup>. Il convient, toutefois, de rappeler que cette liste ne représente qu'une toute petite partie de l'ensemble des doubles-diplômes franco-espagnols actifs à ce jour pour les raisons mentionnées ci-dessus.

Pour un meilleur suivi de ces doubles-diplômes et pour amplifier la collaboration entre établissements français et espagnols, l'Université Franco-Espagnole (UFRES), dont l'accord a été signé lors du XXV<sup>e</sup> sommet franco-espagnol de Malaga, se devait notamment de mettre en place :

- un observatoire de suivi des doubles-diplômes et d'accords Erasmus (voir la référence 4) impliquant des établissements français et espagnols;
- des appels à projets compétitifs, sur différentes thématiques, pour augmenter l'intensité de la collaboration académique franco-espagnole particulièrement au niveau des masters et doctorats Erasmus-Mundus et contribuer ainsi à l'épanouissement de l'éducation supérieure en Europe (EHEA)<sup>5</sup>.

La dynamique de la coopération universitaire et les outils utilisés par les partenaires franco-espagnols sont détaillés dans le *Dossier Espagne* rédigé en collaboration avec Campus

France<sup>6</sup>. Les nombreux échanges, au niveau universitaire, expliquent en partie l'intensité de la collaboration scientifique que l'on constate dans tous les domaines mais plus particulièrement en médecine et sciences de la vie, en physique et ingénierie et en sciences sociales et humanités comme le montre le travail qui a été réalisé en étroite coopération avec la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECyT)<sup>7</sup>.

En parallèle de la signature d'accords entre établissements universitaires pour établir des doubles-diplômes, il convient de noter la très forte augmentation des co-publications franco-espagnoles durant la période 2010-2014 avec environ 63% d'augmentation par rapport au quinquennat précédent (2005-2009). Cette augmentation du nombre de co-publications est par ailleurs accompagnée d'une très forte croissance du taux d'excellence (+87%), par rapport au quinquennat précédent. En s'intéressant de plus près aux thématiques scientifiques il est à noter qu'il existe une remarquable similarité entre les profils disciplinaires de la France et de l'Espagne comme le montre la figure 1 ci-dessous extraite d'un rapport du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres)<sup>8</sup>.

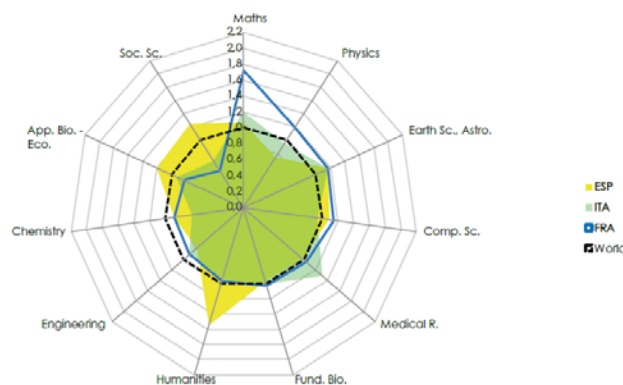


Figure 1 : Profils disciplinaires permettant de visualiser les thématiques de recherche importantes de la France et de l'Espagne et de les comparer au reste du monde

<sup>6</sup> [https://www.campusfrance.org/system/files/medias/documents/2019-10/dossier\\_38\\_fr\\_0.pdf](https://www.campusfrance.org/system/files/medias/documents/2019-10/dossier_38_fr_0.pdf)

<sup>7</sup> <https://icono.fecyt.es/informes-y-publicaciones/produccion-cientifica-de-la-colaboracion-entre-francia-y-espana>

<sup>8</sup> <https://www.hceres.fr/fr/publications/dynamics-scientific-production-world-europe-and-france-2000-2016-ost>

<sup>4</sup> <https://es.ambafrance.org/Les-doubles-diplomes-franco-espagnols-4730>

<sup>5</sup> [https://ec.europa.eu/education/study-in-europe/planning-studies/european-higher-education\\_en](https://ec.europa.eu/education/study-in-europe/planning-studies/european-higher-education_en)

En effet, les profils des deux pays sont très voisins et équilibrés dans les domaines de la recherche médicale, de l'ingénierie, de l'informatique, de la chimie et des sciences de la terre-astronomie-astrophysique. Le profil disciplinaire français se distingue par un pic au niveau des mathématiques, qui reste une véritable spécialité française au niveau mondial, tandis que les sciences sociales et les humanités espagnoles ont une plus grande visibilité et un impact plus important, sans doute aidés par le rayonnement de la culture espagnole dans les pays d'Amérique du Sud.

Par ailleurs, même si les États-Unis sont le premier partenaire scientifique de la France, l'affinité scientifique entre les deux pays est modérée (0,6) selon la référence 5. Quatre des principaux partenaires scientifiques français ont des scores d'affinité supérieurs à 1: la Belgique, avec l'indice d'affinité le plus élevé (1,8), l'Italie et la Suisse (1,4) et l'Espagne (1,3). L'affinité scientifique entre la France et l'Espagne est largement supérieure à celle entre la France et l'Allemagne ou encore le Royaume-Uni qui sont les deux autres grands partenaires européens. La France est le quatrième partenaire pour l'Espagne en termes de co-publications et l'Espagne est le cinquième partenaire de la France, juste derrière l'Italie, démontrant ainsi l'importance mutuelle scientifique entre les deux pays.

Les co-publications internationales tendent à avoir un impact scientifique supérieur à la moyenne. Ce phénomène est régulièrement observé et sans doute dû à plusieurs facteurs : audience plus large, processus de sélection des co-auteurs plus exigeant, émergence de formes de synergie pertinentes et présentant un intérêt particulier pour les pays partenaires pour ne mentionner que quelques causes. Ce qui est remarquable, dans les co-publications franco-espagnoles, c'est que leur impact se rapproche d'une valeur de 1,8 donc plutôt proche de co-publications avec les États-Unis qu'avec un pays de l'UE, autre que l'Allemagne ou le Royaume-Uni, et met en évidence le bénéfice commun que tirent les deux pays de cette collaboration scientifique.

## Conclusions et perspectives pour la collaboration académique franco-espagnole

Depuis le début de ce millénaire, la part de publications des pays scientifiquement avancés recule malgré la hausse du nombre de leurs publications scientifiques. En dépit de cela, la France occupe le 7<sup>e</sup> rang avec environ 3,7% des publications mondiales, suivie trois places derrière par l'Espagne dont les publications ont beaucoup augmenté depuis 2009. Enfin, parmi les vingt premiers pays publiant le plus au monde, la France présente l'un des taux de co-publications internationales le plus élevé et dans ce contexte l'Espagne est un partenaire de premier rang, tant par la similarité dans le profil disciplinaire que par l'indice de l'affinité scientifique. L'augmentation importante des co-publications, depuis une dizaine d'années, s'est accompagnée d'une très forte croissance du taux d'impact et la collaboration actuelle avec l'Espagne s'aligne avec celle des autres grands pays scientifiques tels que les États-Unis, le Royaume Uni ou l'Allemagne. Tous ces éléments plaident pour la mise en place effective de l'Université Franco-Espagnole, dont l'accord a été signé lors du XXV<sup>e</sup> sommet franco-espagnol de Malaga<sup>9</sup>, afin de donner un élan supplémentaire à une coopération académique déjà fertile et mondialement reconnue. C'est d'autant plus nécessaire à un moment où l'Europe souhaite favoriser la mise en place d'universités européennes capables de rivaliser avec les meilleures institutions mondiales. Quelques consortiums impliquant des universités françaises et espagnoles ont d'ores et déjà été retenus<sup>10</sup> dans le premier appel pilote. Les ambassades respectives de France et d'Espagne ont évidemment joué et continuent de jouer, au travers de différentes activités, un rôle très important pour maintenir et amplifier l'excellence de cette coopération.

<sup>9</sup> <https://es.ambafrance.org/XXV-Cumbre-Hispano-Francesa-Malaga-20-de-febrero-de-2017>

<sup>10</sup> [https://ec.europa.eu/education/european-universities-factsheets\\_en](https://ec.europa.eu/education/european-universities-factsheets_en)

# El acceso al cuerpo de profesores de español de Enseñanza Secundaria en Francia: oposiciones, requisitos y pruebas

César Ruiz Pisano

Profesor *agrégé* de español (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne),  
Dr en Lingüística, miembro del tribunal del *Capes externe* y corredactor del informe oficial de la oposición

En este artículo se presentan las diversas modalidades de acceso al cuerpo de profesores de español de Secundaria en Francia, así como los requisitos exigidos y las pruebas realizadas en cada una de ellas.

## 1. Introducción

Son numerosos los diplomados españoles que se preguntan cuál es el camino a seguir para llegar a ser profesor titular –esto es, funcionario– de español en Francia. Como veremos en esta presentación, las modalidades de acceso al cuerpo de profesores de español de Secundaria son variadas y por ello el sistema francés de oposiciones no carece de complejidad. Trataremos aquí de dar las informaciones necesarias sobre los dos tipos de oposiciones, el *Capes (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré)* y la *Agrégation*, teniendo en cuenta los requisitos para poder inscribirse en cada oposición, así como las diferentes pruebas de acceso.

El número de plazas que se convocan cada año es variable, pero existe una cierta regularidad de un año para otro. Teniendo en cuenta todas las materias (Español, Francés, Matemáticas, Geografía...), para el *Capes* se ofertaron, en 2019, 6.845 puestos para la enseñanza pública y se inscribieron 45.245 opositores, 23.460 de los cuales finalmente

participaron en las pruebas escritas de admisibilidad, la primera fase de la oposición. De esos más de veintitrés mil opositores, 12.029 lograron pasar a la segunda fase de la oposición, las pruebas orales. De todos ellos, 6.242 aprobaron la oposición y 97 más fueron admitidos mediante una lista complementaria (lo que hace efectiva su entrada en el cuerpo de enseñanza). Como vemos, quedaron vacantes 603 puestos, que conciernen en especial a disciplinas científicas.

En el caso del *Capes externe* de español, se ofertaron 322 puestos para 2.566 inscritos. De los 1.578 candidatos que se presentaron a la primera fase 724 lograron pasar a la segunda. Los 322 nuevos profesores admitidos en el cuerpo de enseñanza suponen, pues, el 20,41 % de los presentados a las pruebas. Como vemos, los opositores admitidos a la segunda fase fueron poco más del doble de las 322 plazas ofertadas.

En lo que concierne a la *Agrégation externe*, a la que comúnmente se suele equiparar con la Cátedra de Secundaria, los datos muestran que, para el conjunto de disciplinas en la enseñanza pública, se ofertaron 2.610

### Modalidades de oposiciones:

#### CAPES:

- *Capès externe*
- *Troisième concours*
- *Capès interne*

#### AGRÉGATION:

- *Agrégation externe*
- *Agrégation interne*

puestos, a los que optaron 39.016 candidatos, 19.150 de los cuales se presentaron a las pruebas escritas de admisibilidad, primera fase de la oposición. De todos ellos, 5.602 pasaron a la segunda fase, las pruebas orales, y 2484 (más 19 en lista complementaria) se integraron finalmente en el cuerpo de profesores. De nuevo, vemos que 126 plazas quedaron vacantes en esta prestigiosa oposición.

En el caso de la *Agrégation externe* de español se ofertaron 50 plazas, a las que optaron 811 opositores, de los que tan solo 264 se presentaron a la primera fase (pruebas escritas) de la oposición y 112 fueron llamados a la segunda fase (pruebas orales), que permitió seleccionar a 50 de entre ellos, lo que supone el 18,94% de los presentados a las pruebas.

La preparación de los diferentes tipos de oposición exige primero informarse detalladamente sobre los distintos tipos de pruebas mediante la lectura de los informes publicados por el Ministerio de Educación al concluir la oposición anterior, así como sobre el programa en vigor de la nueva oposición a la que el candidato quiera presentarse<sup>1</sup>. Además, la formación universitaria permite, según la región, prepararse junto a otros opositores mediante clases y exámenes preparatorios. Por último, existe la formación a distancia (Cned), que permite una formación en línea con clases, exámenes y tutorías.

Antes de pasar a explicar en detalle cada tipo de oposición, los requisitos para inscribirse en ella y las diferentes pruebas que tienen que realizar los candidatos, hay que precisar que la superación de la oposición no asegura la titularidad de la plaza. Esto significa que el opositor, una vez aprobada la oposición, debe realizar un año de prácticas tuteladas y seguir una formación complementaria de profesorado durante la cual será evaluado por su tutor y por la inspección académica,

con el fin de validar (o no) la titularidad de la plaza<sup>2</sup>.

## 2. El *Capès*, el *Cafep* y el *Caplp*

El *Capès* (*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*) es el diploma profesional otorgado por el Ministerio de Educación a quienes han aprobado las oposiciones de profesorado de Secundaria. Es, a la vista de las cifras enunciadas en la introducción, la oposición de profesorado que cuenta con mayor oferta de plazas y a la que se presenta un mayor número de candidatos.

Además de la oposición para obtener el *Capès*, se ofertan también plazas para la obtención del *Cafep* (*Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé*), idéntica oposición destinada a aquellos profesores que van a ejercer en la enseñanza concertada, y del *Caplp externe*, oposición para cubrir las plazas en centros de Formación Profesional. La peculiaridad del *Caplp* es que se debe opositar a dos materias, Francés (lengua y literatura) y Español (lengua extranjera), lo que significa que, dependiendo del perfil de la plaza, el profesor podría tener que enseñar las dos materias.

En la práctica, existen tres tipos de *Capès*: el *Capès* (y el *Cafep*) *externe*; el *Troisième concours* (de *Capès* y de *Cafep*) y el *Capès interne* (y el *Caer* o *Concours d'Accès à l'Echelle de Rémunération*, esto es, un concurso que permite la obtención de una acreditación equivalente a la de la oposición).

### 2.1. El *Capès externe*

#### 2.1.1. Requisitos

Como dijimos, el *Capès externe* es la oposición para la que más plazas oferta el Ministerio de Educación cada año. Ha de tenerse en cuenta que, para participar en esta

<sup>1</sup> Por ejemplo, si un opositor quiere presentarse a la sesión 2021, podrá acceder a toda la documentación oficial al cierre de la sesión 2020. Bastará con consultar: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>

<sup>2</sup> Las prácticas no son tuteladas para los profesores que han obtenido la *Agrégation interne*, porque dichos profesores ya son titulares desde hace un mínimo de 5 años.

oposición, se debe acreditar que se cumplen los siguientes requisitos generales:

- Tener la nacionalidad francesa o de un país integrante de la Unión Europea.
- Tener un certificado de antecedentes penales que permita ejercer el trabajo de profesor.
- Demostrar que ya se ha realizado el servicio militar o se está exento.
- Tener la aptitud física requerida para el trabajo de profesor.

Los requisitos específicos académicos, que han de tenerse acreditados en fecha anterior a la publicación de los resultados de admisión, son los siguientes:

- Estar inscrito en primer año de Máster o de un diploma reconocido por el Ministerio de Educación como equivalente<sup>3</sup>.
- O cumplir las condiciones de inscripción o estar ya inscrito en segundo año de Máster o de un diploma reconocido como equivalente.
- O ser ya titular de un título de Máster o de un diploma reconocido como equivalente.

Por tanto, se recomienda a los futuros opositores de nacionalidad española que verifiquen con suficiente antelación la aceptación o no de sus títulos y diplomas. Para ello, tendrán que informarse directamente en el Rectorado académico de la región a cuyos exámenes deseen optar.

Es conveniente hacer constar aquí que para inscribirse en la oposición no es obligatorio estar matriculado en una universidad sino que basta con acreditar que se han abonado las tasas establecidas para formalizar la inscripción. Sin embargo, para seguir una formación preparatoria es necesario estar matriculado previamente en una universidad de libre elección.

<sup>3</sup> Los diplomas equivalentes así como la suspensión de requerimientos aparecen especificados en: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-au-college-ou-au-lycee-general-le-capes.html>

## 2.1.2 Exámenes

Como dijimos en la introducción, existen dos fases en la oposición para la obtención del *Capès*: la fase de admisibilidad (pruebas escritas) y la fase de admisión (pruebas orales).

Las pruebas escritas son dos: *Composition* y *Traduction*.

La primera prueba tiene una duración de 5 horas y un coeficiente 2 (el coeficiente otorga mayor o menor porcentaje a la nota obtenida para su cómputo final y la calificación final del candidato). Esta primera prueba de redacción se realiza en español y el candidato dispone de un conjunto de documentos (sobre literatura, artes e historia) en relación con algunos de los temas o temática de los programas oficiales de Secundaria (*Collège* y *Lycée*). Los temas de literatura, artes e historia son fijados cada año por el Ministerio de Educación, por lo que hay una serie de temas (y obras) que entran en el programa de oposiciones.

Por ejemplo, para la oposición de 2020, los ejes programáticos son los siguientes:

1. *Thème du cycle 4 du collège : Langues.*
2. *Axe d'étude de la classe de seconde, séries générales et technologiques : La création et le rapport aux arts.*
3. *Axe d'étude du cycle terminal, séries générales et technologiques : Fictions et réalités.*
4. *Axe d'étude de l'enseignement de spécialité langues, littératures et cultures de la classe de première : Echanges et transmissions.*
5. *Axe d'étude de l'enseignement de spécialité langues, littératures et cultures de la classe de première : Altérité et convivencia.*

Estos cinco ejes temáticos se apoyan en las obras siguientes: *Rayuela* (Julio Cortázar, 1963), *La Tribuna* (Emilia Pardo Bazán, 1883), *En construcción* (José Luis Guerín, 2001) y *Naufragios* (Álvar Núñez Cabeza de Vaca, 1542).

En esta prueba, un fragmento de una de estas obras aparece acompañado de otros

documentos (escritos o de otro tipo) y su objetivo es demostrar el buen conocimiento de la obra, así como la capacidad de relacionar el conjunto de los documentos con el programa oficial para *Collège* o *Lycée*.

La segunda prueba consta de dos textos, que se deben traducir (del francés al español y del español al francés), a lo que se añade una explicación lingüística de un elemento seleccionado (por ejemplo, explicar y justificar la traducción de “cuyo” comparando el sistema gramatical español con el francés). La prueba tiene una duración de 5 horas y, como la anterior, tiene un coeficiente 2.

Por su parte, las pruebas orales son igualmente dos: *Épreuve de mise en situation professionnelle* y *Épreuve d'entretien à partir d'un dossier*.

La primera prueba cuenta con un tiempo de preparación de 3 horas y de 1 hora para realizarla ante el tribunal. La prueba se compone de dos partes: una primera parte en español (exposición y preguntas del tribunal sobre un conjunto de documentos no pertenecientes a las obras del programa escrito y que pueden ser de diverso tipo: literario, histórico, pictórico, cinematográfico...), cuyo objetivo es que el candidato muestre su cultura humanística del mundo hispano y su capacidad de análisis, y una segunda parte en francés (exposición y preguntas), en la que el candidato debe mostrar su capacidad para construir un proyecto pedagógico a partir de los documentos anteriores. En ambas partes, la calidad de expresión en español y en francés se tiene en cuenta al otorgar la nota.

La segunda prueba cuenta con un tiempo de preparación de 2 horas y de 1 hora para realizar una exposición y entrevista con el tribunal. Consta, igualmente, de dos partes: una primera, en la que el candidato debe realizar un análisis en español de un documento audio o audiovisual (que puede versar sobre cualquier tema y ser representativo de cualquier área de habla hispana) y una segunda, que consiste en el análisis pedagógico de un conjunto de documentos que forman parte de una unidad didáctica. El candidato debe analizar ejemplos concretos de produccio-

nes de alumnos (desde el punto de vista lingüístico, cultural y pragmático) y dar sentido al conjunto de documentos propuestos en dicha unidad didáctica. Igualmente, la calidad de la expresión en las dos lenguas es uno de los criterios de evaluación.

## 2.2. El *Troisième concours*

Este tipo de oposición está reservada a aquellos opositores que cuenten con al menos cinco años de experiencia laboral en el ámbito de la enseñanza privada y no requiere ningún requisito de diploma o de título universitario. Los requisitos generales de inscripción son los mismos que para el *Capes externe* y los requisitos específicos conciernen únicamente a la acreditación de una experiencia laboral docente en un centro privado de al menos cinco años en el momento de la publicación de los resultados oficiales. Insistimos en que dicha experiencia laboral concierne al derecho privado y no al funcionariado.

Existe únicamente una prueba escrita: la traducción. Esta prueba es la misma y en las mismas condiciones que para el *Capes externe* y su coeficiente para la nota es de 1.

La prueba oral de admisión es la misma y en las mismas condiciones que la prueba del *Capes externe: Épreuve d'entretien à partir d'un dossier*. El coeficiente es de 1.

Hay que tener en cuenta que para este tipo de oposición el número de plazas es mucho menor. Por ejemplo, en 2019 se ofertaron 40 plazas, a las que optaron 343 candidatos (161 se presentaron a la primera prueba y 91 de ellos pasaron a la segunda fase, esto es, el 24,84% de los presentados en la primera fase).

## 2.3. El *Capes interne*

Si el candidato ya tiene una experiencia laboral docente de al menos tres años en el servicio público y cuenta con un diploma universitario (o su equivalente), puede opositar para la obtención del *Capes Interne*. Los requisitos generales son los mismos que los mencionados para las oposiciones anteriormente

citadas y los específicos conciernen únicamente a la posesión de un diploma universitario y a la experiencia laboral en el servicio público. Los diplomas universitarios (ciclo de al menos 3 años) pueden haber sido obtenidos en Francia o en un país miembro de la Unión Europea. Recomendamos de nuevo a los opositores de nacionalidad española que verifiquen con antelación la conformidad de sus títulos y diplomas, así como la obtención de la equivalencia, para lo que han de presentar las traducciones juradas de sus títulos y diplomas ante el Rectorado de su región.

La experiencia laboral en el servicio público concierne a los cuerpos de funcionario del Estado, territorial y militar, así como del Ministerio de Educación (por ejemplo, como profesor no titular). Esta experiencia laboral puede haber sido realizada en un país miembro de la Unión Europea siempre y cuando se pueda demostrar que las funciones ejercidas en el puesto son compatibles con las del sistema francés<sup>4</sup>.

En 2019 se ofertaron 66 plazas, a las que optaron 750 candidatos. De los 391 candidatos que participaron en la primera fase 122 lograron pasar a la segunda fase de admisión, esto es, el 16,88% de los presentados a las pruebas.

La prueba escrita del *Capes interne* tiene un formato muy diferente de las pruebas presentadas hasta aquí. El opositor debe enviar por correo un dossier *Raep* (*Reconnaissance des acquis d'expérience professionnelle*). Este dossier tiene que ajustarse a unas normas de presentación muy concretas para que pueda ser sometido a evaluación por el tribunal: el escrito tiene que constar de 8 páginas, en las que el candidato ha de explicar su trayectoria profesional en el campo de la enseñanza (en un máximo de dos páginas) y, a continuación, presentar el análisis de un proyecto pedagógico fruto de su experiencia laboral (en un máximo de 6 páginas), que ha de servir para mostrar la estructura del proyecto didáctico realizado con los alumnos y dar

<sup>4</sup> Para más información: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-au-college-ou-au-lycee-general-le-capes.html>

una visión crítica *a posteriori* de la puesta en práctica de dicho proyecto. Esta prueba tiene un coeficiente de 1.

La prueba oral, que tiene un coeficiente de 2, consta de dos partes: la primera (*Exploitation pédagogique de documents*), en francés, que cuenta con un tiempo de preparación de dos horas y de 55 minutos de presentación oral ante el tribunal (exposición y preguntas), en la que el candidato dispone de un conjunto de documentos a partir de los cuales tiene que elaborar un proyecto pedagógico y justificar sus proposiciones; la segunda, de 30 minutos (exposición y preguntas), que consiste en la presentación detallada en español del contenido de un documento escrito, audio o audiovisual en español. El tribunal puede dedicar 10 minutos del total de la prueba oral (parte 1 y 2) para formular una serie de preguntas sobre el dossier *Raep*.

Es interesante apuntar aquí que el Ministerio de Educación edita, tras publicarse la lista de admitidos, un informe completo donde, tras una introducción estadística, propone las correcciones y/o comentarios desarrollados de cada prueba, así como los *dossiers* propuestos para las pruebas orales<sup>5</sup>.

### 3. La Agrégation

La oposición de *Agrégation* se estructura actualmente en tres tipos: externa, especial<sup>6</sup> e interna. En esta oposición se oferta un número inferior de plazas respecto al *Capes*, lo que justifica su prestigio y al mismo tiempo el grado de dificultad que exige su obtención. Las ventajas de la *Agrégation* respecto al *Capes*, más allá del prestigio mismo de la oposición, conciernen a las condiciones laborales del diplomado. Un profesor *agrégé* tiene la obligación de realizar 15 horas lectivas semanales, en lugar de las 18 horas impartidas por

<sup>5</sup> Todos ellos se encuentran en internet en la página oficial: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid138733/sujets-rapports-des-jurys-capes-2019.html>

<sup>6</sup> La "especial" no está abierta a los opositores de español sino de otras materias. Se denomina especial porque tiene como requisito específico que el candidato haya obtenido el diploma de Doctorado.

aquel que haya obtenido el *Capes*. Además, el salario del profesor *agrégé* es más elevado; por ejemplo, un profesor *certifié* empieza su carrera cobrando un salario neto de 1.446,51 euros, mientras que un profesor *agrégé* gana 1.673,12 euros<sup>7</sup>. A esto se suma el hecho de que el profesor *agrégé* tiene más posibilidades de trabajar en un Lycée, en clases preparatorias (CPGE) y en las secciones técnicas superiores (BTS)<sup>8</sup>.

De la misma forma que en el *Capes*, la preparación para las pruebas se puede realizar mediante la matriculación en una universidad o por cuenta propia, siempre y cuando se hayan abonado las tasas para la inscripción. Existen igualmente informes completos publicados por el Ministerio de Educación donde se explican las modalidades de las diferentes pruebas, así como ejemplos concretos de corrección<sup>9</sup>.

### 3.1. La *Agrégation externe*

Los requisitos generales exigidos para la inscripción en las pruebas son los mismos que para el *Capes* (y lo son para los tres tipos de oposición). Los requisitos específicos son algo diferentes, puesto que el candidato tiene que haber obtenido, en el momento de la publicación de la lista de admitidos, un título de Máster o un diploma equivalente o, en su defecto, un título o diploma que acredite cinco años de estudios universitarios realizados en Francia o en otro país (siempre y cuando ese título o diploma sea aceptado por el Rectorado correspondiente y venga refrendado por un traductor jurado).

Las pruebas de la *Agrégation* se desarrollan, como para el *Capes*, en dos fases: la fase de admisibilidad (con pruebas escritas) y

la fase de admisión (con pruebas orales). La primera fase consta de tres pruebas: *Composition en espagnol*, *Composition en français* y *Traduction*. Las pruebas de *Composition* consisten en la realización de un análisis de una cita científica en relación con las obras o los temas del programa establecido cada año por el Ministerio de Educación; duran 7 horas y tienen un coeficiente para la nota de 2; requieren el dominio del ejercicio de reflexión “español-francés” de la *dissertation*, lo que supone movilizar todos los conocimientos sobre una obra o un tema, sin perder de vista la cita de autoridad escrita por algún investigador a propósito de un aspecto muy concreto de dicha obra o de dicho tema. El programa de oposición de 2020 incluye las siguientes obras y temas: *Rayuela* y *Queremos tanto a Glenda* (Julio Cortázar, 1963 y 1980); *Rimado de Palacio* (Pero López de Ayala, 1378-1403), *La Tribuna* (Emilia Pardo Bazán, 1883); “Memoria del franquismo: vida cotidiana, representación y resistencia en la posguerra”; “Exploraciones, conquistas e infortunios de la conquista: los límites amerindios de América del Sur (1530-1600)”, a lo que hay que añadir la prueba obligatoria opcional (catalán, portugués o latín). Por su parte, la prueba de traducción, de una duración de 3 horas (y coeficiente de 3), consta de dos traducciones (español-francés; francés-español) y tiene la peculiaridad, respecto al *Capes*, de que los textos seleccionados pueden pertenecer a otras épocas (siglo XIX en francés, Siglo de Oro en español), pero sin excluir la posibilidad de traducir un texto contemporáneo.

Las pruebas orales son 4: *Explication en langue espagnole d'un texte*; *Leçon en espagnol*; *Explication linguistique en français*; *Explication en français d'un texte* (según la opción elegida). Todas las exposiciones del candidato dan pie a una serie de preguntas del tribunal. La *Explication en langue espagnole d'un texte* concierne a las obras de las que se extrae un fragmento para que el candidato realice un comentario de texto poniendo en perspectiva el fragmento y el contexto literario e histórico de la obra y del autor. El tiempo de preparación es de 2 horas

<sup>7</sup> Datos de 2018: [www.sgen-cfdt.fr](http://www.sgen-cfdt.fr). Para mayor información sobre los índices salariales consúltese: <https://www.education.gouv.fr/cid101179/la-remuneration-des-enseignants.html>

<sup>8</sup> Podemos añadir que la mayor parte de puestos de profesor titular de secundaria que también ejerce en la universidad están reservados a los profesores *agrégés* (aunque existan puestos también para los profesores *certifiés*).

<sup>9</sup> Son los denominados *Sujets/Rapports des jurys agrégation* de diferentes años.



y la prueba oral dura 45 minutos (y tiene un coeficiente de 3). El tribunal puede exigir al candidato que traduzca al francés un fragmento del texto comentado. Para la *Leçon en espagnol* el opositor dispone de 5 horas de preparación, seguidas de 45 minutos de prueba oral (con un coeficiente de 3). Esta prueba es una versión oral del ejercicio de *Composition*, ya que el candidato tiene que hacer una reflexión a partir de una cita científica en relación con cualquiera de las obras y los temas del programa. Por su parte, la *Explication linguistique* (2 horas de preparación, 45 minutos de prueba y coeficiente de 2) consiste en el análisis lingüístico (fonético, morfo-sintáctico y semántico), en sincronía y diacronía, de un fragmento de una de las dos obras incluidas en el programa (para 2020 el opositor tiene que preparar su análisis sobre las obras *Queremos tanto a Glenda y Rimado de Palacio*). Finalmente, la prueba obligatoria de la lengua opcional (*Explication en français d'un texte*) consiste en un comentario de texto en francés extraído de la obra en lengua catalana, portuguesa o latina fijada en el programa oficial. Ese comentario debe ir acompañado de la lectura y la traducción de un fragmento de dicho texto.

### 3.2. La *Agrégation interne*

Esta oposición está reservada a los opositores que cuentan con 5 años de trabajo como funcionarios (en servicio público y también militares, dentro y fuera de Francia, teniendo en cuenta las directivas francesas de acceso a esta oposición<sup>10</sup>). Los requisitos específicos son los mismos que para la *Agrégation externe*, es decir, disponer de un título de Máster o de un diploma equivalente, que haya sido reconocido por el Rectorado de la región.

El número de plazas ofertadas es reducido. Por ejemplo, en 2019 se ofertaron 37 plazas, para las que se inscribieron 898 candidatos, 533 de los cuales se presentaron a las

pruebas y 80 de estos pasaron a la segunda fase. Las 37 plazas representan el 6,94 % de los presentados a la primera fase<sup>11</sup>.

Como en las anteriores oposiciones, existen dos fases: la fase de admisibilidad y la de admisión. Las pruebas escritas de la primera fase son dos: *Composition en langue étrangère* y *Traduction* (ambas con un coeficiente de 1). La *Composition* cuenta con un tiempo de preparación de 7 horas y sigue el mismo modelo que la prueba de mismo nombre de la *Agrégation externe*. La cita a partir de la cual se realiza la explicación se refiere a una de las obras o de los temas incluidos en el programa. Por ejemplo, para la oposición de 2020 las obras y los temas incluidos en el programa son los siguientes: *La dama boba* (Félix Lope de Vega Carpio, Siglo de Oro), *Rayuela* (Julio Cortázar, 1963), “Joaquín Sorolla (1892-1909)” y “Exploraciones, conquistas e infortunios de la conquista: los límites amerindios de América del Sur (1530-1550)”. Como vemos, esta oposición comparte una obra literaria y un tema histórico con la *Agrégation externe*. La *Traduction* consta de dos textos (del francés al español y a la inversa) y una prueba de explicación lingüística, tal como sucede en el *Capes externe*.

Las pruebas orales son igualmente dos (con un coeficiente de 3): *Exposé de la préparation d'un cours* y *Explication en langue étrangère assortie d'un court thème oral improvisé*. Dado el perfil de los candidatos, la prueba de *Exposé* es puramente pedagógica, lo que permite al profesor ya titular dar cuenta de sus conocimientos pedagógicos adquiridos durante su experiencia laboral. Para esta prueba en francés, que cuenta con un tiempo de preparación de 3 horas seguidas y de 1 hora para realizarla (40 minutos de exposición y 20 minutos de preguntas), el candidato dispone de un *dossier* con documentos (texto, imagen, fragmento audiovisual) que tiene que explicar de manera breve

<sup>10</sup> Ver: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33987/enseigner-dans-les-classes-preparatoires-au-college-ou-au-lycee-et-dans-les-etablissements-de-formation-l-agregation.html>

<sup>11</sup> También existe una oposición *Agrégation interne* en la educación privada concertada (*Caer-pa*). En 2019 se ofertaron 12 plazas, a las que concurren 179 opositores (105 presentados) y fueron seleccionados 26. Las 12 plazas representaron el 11,43 % de los presentados a la primera fase.

para, a continuación, presentar y justificar el diseño de una unidad didáctica. La segunda prueba, *Explication*, es similar al comentario de texto de la *Agrégation externe* (con documento escrito o visual sacado de las obras y los temas incluidos en el programa). Para esta segunda prueba, que transcurre en español, el candidato dispone de 3 horas de preparación y de 1 hora para su realización (30 minutos de exposición y 30 minutos de preguntas). Durante el tiempo establecido para el examen oral, el candidato debe realizar una traducción oral de un breve texto (del francés al español) ante el tribunal, para lo que dispone de un tiempo de preparación muy limitado. Además, el tribunal puede añadir otro ejercicio oral, que consiste en la reformulación en español del contenido de un documento audio en español de una duración de menos de tres minutos.

#### 4. Conclusiones

Confiamos en que la lectura de estas explicaciones haya contribuido a aclarar, total o parcialmente, la complejidad del sistema de oposiciones francés. Para este año 2020 se han convocado 327 plazas para el *Capès externe* de español, 43 para el *Capès Troisième concours* y 63 para el *Capès interne*. A su vez, para la *Agrégation externe* se han anunciado 45 plazas y para la *Agrégation interne*, 37 plazas. Como vemos, el número de plazas parece estable e incluso ha aumentado ligeramente en algunos casos, lo que sin duda debe animar a los potenciales candidatos, a los cuales la lectura de los informes oficiales les será de gran ayuda para comprender mejor las diferentes pruebas y, en su caso, preparar una futura oposición.

#### Bibliografía

Proponemos una bibliografía orientativa con el fin de presentar las editoriales (y sus colecciones) que proponen publicaciones preparatorias para las oposiciones. El signo \* tras la fecha de publicación indica que el título es un ejemplo y que la editorial adapta sus publicaciones según el programa oficial.

CASIMIRO, D. (dir.) (2019\*): *La composition au Capès d'espagnol 2020 : Le tout-en-un/ Méthode et analyse des 4 œuvres*, Armand Colin: Horizon.

DIÁZ, E. (2019\*): *Epreuve de composition 2020. Alvar Núñez Cabeza de Vaca, Naufragios. José Luis Guerin, En construcción (le film)*, Ellipses: Capes/Agrégation.

FRETEL, H., ODDO, A. & OURY, S. (1929): *Faits de langue en espagnol : méthode et pratique de l'analyse linguistique*, Armand Colin: Horizon.

GARCIA-ROMEU, J., MARIE, J., BOYER, C., MAYER, M. & ROY, H. (2019\*): *Dossier espagnol 2020-2021*, Atlande: Clefs Concours.

GIULIANA, V. (2019\*): *Sorolla*, Atlande: Clefs Concours.

LAVAL, C. (2010): *Thème espagnol moderne (du XIXe siècle à nos jours)*, PUF: Licence Langues. (En la misma colección: *Version espagnole classique; Version espagnole moderne (du XIXe siècle à nos jours)*).

PATIN, S. & PINEIRA TRESMONTANT, C. (2015): *L'épreuve de traduction au capès externe d'espagnol. Spécial choix de traduction*, Ellipses.

SOUCY, D. & DEL VECCHIO, G. (2017): *L'épreuve de composition au capès externe d'espagnol. Méthode et entraînement*, Ellipses.

# ELE: Propuestas de mejora para la multicompetencia y la interculturalidad

Emilio Olmos Herguedas

Profesor de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye

El aprendizaje de la lengua española y de su cultura se sitúa en un entorno cada vez más amplio y abierto, caracterizado por el multilingüismo y la multiculturalidad, lo que obliga al profesor de ELE a sobrepasar los enfoques tradicionales bilingües y biculturales.

## 1. Introducción

En el conjunto de la acción educativa española en el exterior, las secciones internacionales de Francia conforman un elemento específico que está dirigido a un alumnado de rendimiento académico excelente y de elevada motivación (Lázaro, 2012), y se sitúa en la vanguardia del creciente éxito que el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) está conociendo en el país gallo (Pisonero, 2018).

Resultan bien conocidas algunas de las fortalezas de este programa, entre las que destacamos la semiinmersión en contexto educativo, con un aprendizaje simultáneo de lengua y de contenidos, la presencia de profesorado nativo altamente cualificado y seleccionado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España y el mantenimiento de una vinculación directa de una parte importante de su alumnado, a nivel personal/familiar, con la cultura española o hispanoamericana.

En lo que se refiere a sus posibles puntos frágiles, nos interesa destacar los deriva-

dos de una inmersión en un entorno social y cultural francófono, con vínculos de socialización y de escolarización vehiculados a través de la lengua francesa y con una tendencia a relegar la lengua española al contexto educativo (ámbito de las enseñanzas impartidas en español) y al entorno doméstico y privado (por lo general, a la comunicación con la madre, los abuelos o la cuidadora). Aunque quizá no pueda hablarse con propiedad de diglosia tal y como ha sido delimitada en los trabajos clásicos de Alvar (1986), sin duda existe un criterio social de discriminación lingüística que no favorece al español, ya que supone una menor sensibilidad en los aprendientes de cara a la retroalimentación negativa ante los errores, lo que puede conllevar la fosilización o estancamiento de la interlengua (Martín, Natal y Sánchez, 2006).

En un mundo tan cambiante como el actual, incluso un programa tan reciente como el de las secciones internacionales debe hacer frente a nuevos retos y a incesantes desafíos. En nuestros días, consideramos que los principales son:

Es importante que los profesores de ELE tengan presente la tradición pedagógica en la que estamos insertos: el método nocio-funcional, impulsado por el Consejo de Europa en los años 70 del siglo XX en su base; el enfoque comunicativo desarrollado en los años 89 y 90; y los enfoques por tareas y proyectos, con gran peso en la didáctica desde finales de los años 90.

–El aprendizaje de la lengua española y de su cultura se sitúa en un entorno cada vez más amplio y abierto, caracterizado por el multilingüismo y la multiculturalidad, lo que debe obligarnos a sobrepasar los enfoques tradicionales bilingües y biculturales, que todavía mantienen un peso destacado.

–El contexto de excelencia académica de las secciones españolas en Francia, con disciplinas no lingüísticas que también son impartidas en L2/LE, implica el objetivo de alcanzar el mayor nivel comunicativo posible, en ningún caso inferior al de B2/C1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)*, Consejo de Europa, 2002).

–El interés creciente por realizar estudios superiores en español conlleva la necesidad de mejorar las competencias sociolingüística y pragmática de los aprendientes de L2/LE al término de la educación secundaria superior.

–El aprendizaje de la lengua española y de su cultura está siendo demandado por un alumnado con gran diversidad de orígenes étnicos, lingüísticos y socio-económicos. Cada vez existe una menor vinculación familiar directa y cada vez gana más peso la elección personal y familiar, capaz de generar nuevos vínculos emocionales, no solamente con España sino también con Hispanoamérica.

Por todo ello consideramos que, incluso con los sobresalientes resultados académicos actuales, existe un margen de mejora para la enseñanza de L2/LE impartida en las secciones internacionales. De manera especial, entendemos que en lo relativo a la competencia comunicativa y en concreto en elementos derivados directamente del entorno social y cultural, es decir, los que se encuentran más alejados de los contenidos lingüísticos de la enseñanza reglada (centrada en las subcompetencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica) y que se encuentran directamente vinculados a componentes de tipo sociolingüístico y pragmático, que consideramos decisivos en la interacción cultural y en el contacto/apertura entre varias culturas (Moreno, 2007).

## 2. La pedagogía humanista y el postmétodo como punto de partida

En tanto que profesores de ELE, es importante que tengamos presente y que comprendamos la trayectoria pedagógica en la que estamos insertos, en cuya base podemos situar el método nocio-funcional impulsado por el Consejo de Europa a partir de los años 70 del siglo XX. En efecto, la necesidad de atender a la comunicación como prioridad y el deseo de capacitar de manera efectiva al aprendiente frente a una situación de comunicación real modificó por completo y definitivamente el esquema didáctico de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Y todavía hoy nos parece necesario reconocer aquel avance.

A continuación, el enfoque comunicativo, desarrollado en los años 80 y 90 del siglo XX, supuso una evolución del planteamiento nocio-funcional y desplazó el centro del aprendizaje al alumno, que se convirtió así en el eje de las funciones, las situaciones y los temas de la didáctica del momento. Se afianzó la orientación hacia el empleo útil de las lenguas extranjeras, se superó la idea tradicional de cultura y se planteó por primera vez la necesidad de capacitar al aprendiente para decodificar e interpretar enunciados comunicativos en el marco de situaciones concretas, que podían modificar en profundidad la literalidad de los mensajes. Ello llevó a impulsar una noción cada vez más amplia de la competencia comunicativa, hizo surgir el dominio de la pragmática y llamó la atención sobre la importancia de los contenidos socio-culturales, en tanto que elementos relevantes para aumentar las posibilidades de éxito en el proceso comunicativo.

Del enfoque por tareas, con gran peso en la didáctica del español desde finales de los años 90 del pasado siglo, es preciso seguir reconociendo que las tareas constituyen motores eficaces para los procesos comunicativos en el aula, facilitan la transferencia de situaciones comunicativas próximas a la realidad, promueven la responsabilidad del aprendiente y son determinantes para ayu-

dar a cambiar la función del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zanón, 1990).

Sin embargo, y a pesar de su solidez, estas bases pedagógicas no parecen resultar suficientes para enfrentarnos de manera adecuada al fenómeno de la globalización, seguramente el proceso que más ha afectado a los métodos, los principios y los valores educativos actuales. Desde comienzos del siglo XXI se ha acelerado y consolidado una enorme revolución en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente con la alta velocidad de acceso a internet), lo que ha transformado profundamente todos los sectores de actividad, de manera especial el que a nosotros ahora nos interesa: el de la enseñanza/aprendizaje de L2/LE. Consideramos que el impacto de todos estos cambios ha sido enorme en el mundo educativo, puesto que:

–Se ha puesto de manifiesto la gran distancia que separa los postulados pedagógicos teóricos (y los medios tecnológicos que con frecuencia los sustentan) de la realidad efectiva de las aulas. Así, en los primeros los cambios se han sucedido a una velocidad vertiginosa, mientras que la práctica educativa ha requerido varias décadas de enfoque comunicativo de base nocio-funcional para comenzar una reorientación, todavía no completamente satisfactoria.

–Se ha tomado conciencia de los resultados negativos que la progresiva pérdida de los valores y referentes universales puede conllevar. La educación en general, y la enseñanza de segundas lenguas en particular, han quedado sometidas a los condicionantes del libre mercado, con lo que se ha pretendido que asumieran un comportamiento similar al de cualquier otro bien o servicio.

–Se ha evidenciado la imposibilidad de mantener inmutables los papeles que tradicionalmente habían asumido los dos principales agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje: el alumno (aprendiente, si preferimos una definición más amplia) y el enseñante o profesor.

En nuestra opinión, la respuesta pedagógica más interesante a estas importan-

tes cuestiones proviene de una corriente, amplia y heterogénea, que podemos agrupar bajo la denominación de pedagogía humanista. Y es B. Kumaravadivelu, profesor de la San José State University de California y autor de *Cultural globalization and language education* (2008), la voz más autorizada en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y el principal representante del denominado postmétodo. Para este autor, la clave de cualquier respuesta a la situación actual debe partir del potencial de los docentes, de los intereses concretos de los aprendientes y del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Según explica el profesor Kumaravadivelu, lo más importante es que la pedagogía sea generada por los profesionales que se ocupan directamente de las tareas de enseñanza y que considere la experiencia vivida y las particularidades concretas de cada situación (Kumaravadivelu, 2012). No obstante, este autor se distancia con claridad de posiciones eclécticas o inconsistentes, pues en su opinión debe mantenerse el objetivo de construir una pedagogía sistemática, con fundamentos adecuados y que fomente el espíritu crítico (Kumaravadivelu, 1994).

Este punto de partida nos parece esencial y creemos que sirve para garantizar el desarrollo personal integral del aprendiente, a quien debemos considerar como un elemento activo y protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, debe tenerse en cuenta al docente como un guía y orientador activo, que debe hacer uso de una metodología ecléctica y no descendente, sino generada a partir de las necesidades, los deseos y las situaciones concretas. Con ello, se planea la necesidad de ajustarse a lo particular, se refuerza el carácter práctico y se concreta la posibilidad (Kumaravadivelu, 2012), entendiéndolo que estos diferentes elementos son factores claves determinantes del aprendizaje en un contexto específico. Así, el conocimiento pedagógico debe iniciarse y surgir desde la práctica docente en el aula y la práctica educativa debe servir para generar catalizadores útiles al servicio de la transformación personal y social.

Desde comienzos del siglo XXI, se ha acelerado y consolidado una enorme revolución en el campo de las TIC. Ha surgido también una corriente amplia y heterogénea, que podemos agrupar bajo la denominación de pedagogía humanista. Para B. Kumaravadivelu, una de sus voces más autorizadas, el conocimiento pedagógico debe iniciarse y surgir desde la práctica docente en el aula y la práctica educativa debe servir para generar catalizadores útiles al servicio de la transformación personal y social.

La teoría de la multicompetencia (V. J. Cook) ha mostrado que es preciso relativizar la referencia del hablante nativo como el único modelo posible, que debe prestarse atención a elementos singulares del aprendizaje en hablantes multilingües y que es importante el papel del profesor no solo como experto en LM/L1, sino también en L2, y como activador de la consciencia del hablante plurilingüe e impulsor de un análisis contrastivo.

### 3. La importancia del enfoque multicompetencial

Debemos al lingüista británico Vivian James Cook la teoría de la multicompetencia, desarrollada a partir de los años 90 del siglo XX en una sucesión de trabajos de investigación, entre los que destaca *Effects of the Second Language on the First* (2003). Cook estudió las características de los hablantes multilingües y llamó la atención sobre su situación ventajosa a nivel lingüístico y también cognitivo. Según el profesor Cook, el aspecto clave de la multicompetencia era la integración de los sistemas lingüísticos de la lengua materna y de la interlengua. Es decir, el hecho de que el hablante multicompetente no actuaba como un monolingüe al que se añadía una segunda lengua o segundas lenguas, sino que desarrollaba un conocimiento particular y enriquecido tanto de su lengua materna (LM) como de las segundas lenguas (L2) que conocía.

Esto supone un cambio muy importante, y en nuestra opinión muy positivo, en la perspectiva que debe guiar la enseñanza de las segundas lenguas en hablantes y contextos multilingües. En primer lugar, es preciso reevaluar la idea del hablante nativo como la única norma válida y considerar el asunto de un modo más completo. En segundo lugar, y unido a lo anterior, deben valorarse los beneficios que la adquisición de segundas lenguas tiene en otros aspectos de la competencia lingüística y también en aspectos cognitivos más generales. En tercer lugar, esta transferencia o influencia lingüística debe entenderse como un proceso bidireccional, pues si la LM/L1 influye sobre la L2 (concepto tradicional), puede constatarse igualmente una influencia de la L2 sobre la LM/L1 (Gómez-Martínez, 2004, p. 154).

De este modo, es preciso relativizar la referencia del hablante nativo como el único modelo posible y debe prestarse atención a elementos singulares y propios del aprendizaje ELE en hablantes multilingües. Además, se hace urgente otorgar al profesorado un nuevo papel como experto y competente tanto en LM/L1 como en L2, pero también

como activador de la consciencia explícita del hablante multilingüe y como impulsor de un análisis contrastivo adecuado. Todo ello debe llevarnos a impulsar y favorecer que el aprendiente pueda reconocer y valorar adecuadamente sus ventajas como hablante multilingüe y que además desarrolle una nueva dimensión lingüística y cultural más compleja y plural, auténticamente multicompetente.

### 4. Los alumnos como hablantes plurilingües y como agentes interculturales

Plurilingüismo, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, hace referencia a “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020). Dicho término no resulta sinónimo de multilingüismo, que alude sencillamente a la coexistencia y al uso de varias lenguas en una sociedad determinada, aunque empleadas por diferentes individuos y comunidades.

El plurilingüismo se encuentra estrechamente relacionado con otros dos términos: multiculturalismo y pluriculturalismo, que habitualmente consideramos sinónimos. El Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, Instituto Cervantes, 2006) sitúa la competencia pluricultural en relación muy estrecha con las habilidades y las actitudes interculturales. Y debemos hacer notar que el término interculturalidad recibe hoy la mayor atención por parte de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas lenguas. Así, el propio *Diccionario de términos clave de ELE* explica que “la interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas. (...) En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura” (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020).

Precisamente el PCIC incide en la importancia que tiene la interacción cultural, desarrollada a partir de algunas habilidades con-

cretas que deben desarrollar los aprendientes y que se refieren a la interpretación global de una situación, la adaptación al comportamiento y al estilo de la comunicación más adecuada para la interacción, la neutralización de las propias expectativas culturales, la petición de aclaraciones en relación con normas o valores desconocidos, la advertencia sobre el desconocimiento o ausencia de referentes y la explicitación del propio comportamiento cuando se aleje de las expectativas de los participantes (Instituto Cervantes, 2006).

También resultan de interés las recomendaciones del PCIC para el desarrollo de la interculturalidad, entre las que destacamos las siguientes: neutralizar las propias expectativas, formular explícitamente los contenidos que dificultan la interacción, suministrar un soporte emocional, reformular los contenidos que generan malentendidos, interpretar los mensajes adoptando una perspectiva cultural que neutralice los estereotipos y las generalizaciones y hacer evidentes los significados implícitos y explícitos que dependen directamente del contexto cultural.

Todo ello debe llevarnos a profundizar en las actuaciones que sirven para mejorar la comunicación intercultural interpersonal, lo que supone: a nivel emotivo, evitar la ansiedad y asumir la gestión de los malentendidos; a nivel cognitivo, desarrollar una conciencia cultural propia o autoconciencia; y por último, a nivel de conducta, desarrollar habilidades que mejoren la interconectividad y la interdependencia.

De este modo, nos vemos obligados a considerar que en la comunicación no solamente importa el mensaje objeto de la transmisión, sino que dicho mensaje adquiere únicamente un significado pleno a partir de la negociación desarrollada por los interlocutores (Olza, 2005). Es decir, que la comunicación aparece como un proceso de interpretación que otorga a la posibilidad del malentendido un papel relevante. Y este posible malentendido se hace más frecuente, como es lógico, en la comunicación de tipo intercultural, dando lugar al aumento exponencial de la ansiedad y de la incertidumbre. Y, si bien es cierto que tanto la ansiedad como la

incertidumbre parecen jugar un importante papel al ser las principales responsables de la motivación, que es uno de los elementos esenciales en la comunicación intercultural junto al conocimiento del contexto (que permite formular interpretaciones alternativas) y a las destrezas (que sirven para tolerar las ambigüedades y adaptar la conducta y comunicación de manera adecuada), no es menos cierto que un exceso de ambas, o de alguna de ellas, dificultará o bloqueará dicha comunicación intercultural.

Por ello, parece necesario redefinir al aprendiente intercultural desde una triple dimensión: la de agente social, la de hablante intercultural y la de aprendiente autónomo. En definitiva, debemos ser capaces de favorecer e impulsar la interacción de nuestros aprendientes ante diferentes contextos de sociabilidad y ante distintos modos de cooperación en grupo, haciéndolos capaces de controlar los elementos de tipo psicoafectivo y favoreciendo el desarrollo de estrategias personales de aprendizaje, planificación y gestión de recursos (Pascalle, Ramos y Vallejo, 2009).

## 5. Cuatro propuestas concretas con ejemplos de actividades

¿Por dónde comenzar para mejorar las destrezas que dependen de aspectos sociolingüísticos y pragmáticos? Creemos que existen tantas posibilidades que resulta muy difícil elegir las o priorizarlas de manera general. En el caso de los alumnos de secciones internacionales en Francia, aconsejaríamos comenzar por el desarrollo de algunas microhabilidades esenciales, como la inferencia (relacionada con la formulación de hipótesis y la realización de predicciones) y la adecuación al contexto y a los interlocutores. Ambas pueden abordarse, como proponemos a continuación, a partir de las implicaturas, la cortesía, las unidades fraseológicas y las paremias o refranes, cuatro elementos que destacamos por el interés que tienen a la hora de determinar algunas situaciones conversacionales concretas y porque permiten avanzar en las informaciones culturales compartidas.

En su plan curricular, el Instituto Cervantes destaca la importancia de la interacción cultural, en especial en contextos plurilingües y pluriculturales, y redefine al aprendiente intercultural desde una triple dimensión: la de agente social, la de hablante intercultural y la de aprendiente autónomo.

En este artículo se proponen algunos ejemplos para mejorar las destrezas que dependen de aspectos sociolingüísticos y pragmáticos, centrados en implicaturas conversacionales, la cortesía sociolingüística, las unidades fraseológicas y las paremias o refranes.

Las implicaturas resultan esenciales si consideramos el discurso como un comportamiento social interactivo (Llobera, 2008), es decir, como un acuerdo o negociación que tiene relevancia comunicativa (Calsamiglia y Tusón, 2002) y en el cual resulta de indudable interés entrenarse. Nos parecen especialmente importantes las implicaturas conversacionales y, específicamente, las particularizadas, pues su comprensión depende directamente del contexto y suelen aparecer vinculadas a la ironía y a la parodia, que en nuestra opinión son dos elementos claves en la comprensión de cualquier idiosincrasia cultural. Además, las implicaturas conforman un acto arquetípico de negociación de significados entre los interlocutores, sirven para activar la inferencia y prestan una atención singular al contexto de la conversación.

La comprensión adecuada de las pautas de cortesía permite reducir de manera significativa los malentendidos que dificultan la interacción. Tras una supuesta universalidad de la cortesía, se descubren matices culturales que divergen enormemente incluso entre lenguas próximas y de origen latino, como

la española y la francesa. En nuestra opinión, se trata de un asunto relevante, pues “para un hablante no nativo de un idioma, el fallo socio-pragmático es un peligro constante y produce desencuentros de difícil desenlace” (Landone, 2009, p. 2). Por ello, debemos prestar una especial atención a los mecanismos y pautas de cooperación conversacional que suelen acompañar a la cortesía verbal y, de manera especial, al tratamiento, a la disculpa, a la petición atenuada y a la invitación. En concreto, la insistencia que suele acompañar a una invitación puede ser motivo de cierta incomodidad en el aprendiente de español.

Sanjuán (2004) explica la importancia de las lexías complejas para lograr una mayor fluidez en el discurso oral y escrito del aprendiente y para extraer significados a partir de un determinado contexto. En nuestra opinión, este interesante y amplísimo campo puede abordarse a partir de la clasificación propuesta por Gómez-Molina (2004), que diferencia fórmulas rutinarias, colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones idiomáticas.

### Ficha 1. Implicaturas conversacionales

**Situación comunicativa contextualizada:** Antonia y Roberto son amigos y están estudiando juntos en la biblioteca de su facultad. En concreto, Roberto está estudiando para un examen de recuperación de Química que ha suspendido ya dos veces.

#### Modelo de diálogo:

*Roberto:* “¡Por fin! ¡He conseguido resolver este problema de Química! ¡Llevaba intentándolo más de una semana!”

*Antonia:* “¡Enhorabuena! ¡Eres un genio en Química!”

\*\*\*

*Elige la respuesta que más se ajuste al sentido del comentario que ha realizado Antonia en esta conversación:*

- A. Está convencida de que su Amigo Roberto es muy bueno en Química.
- B. Intenta darle ánimos para que estudie otras asignaturas.
- C. Cree que Roberto no es muy bueno en Química.
- D. Hace un cumplido porque el problema era tan difícil que merece un premio.



### Ficha 2. Dramatización de invitación por parejas

**Situación comunicativa contextualizada:** Rebeca acude a casa de Sonia a recoger un libro que necesita. Las dos son profesoras en un instituto, pero apenas se conocen. Durante una visita, la persona anfitriona acostumbra ofrecer algo al invitado. En un primer intercambio, la respuesta suele ser invariablemente negativa, por puro formalismo. Pero la anfitriona insistirá en el ofrecimiento y, en un segundo o un tercer intento, el visitante puede acabar aceptando. En este caso, mostrará agradecimiento y habitualmente expresará su deseo de no querer causar ninguna molestia. En cambio, cuando no se acepta la invitación, también se agradece y, además, se ha de aportar una justificación, para que el anfitrión no pueda sentirse ofendido.

#### Modelo de diálogo:

*Sonia:* ¿Quieres tomar algo? Una coca-cola, una cerveza...

*Rebeca:* No, nada, muchas gracias.

*Sonia:* ¿Seguro que no te apetece un refresco...?

*Rebeca:* No, de verdad.

*Sonia:* ¿Y un café o un té?

*Rebeca:* Bueno, gracias. Pues un cafecito estaría bien... si no es mucha molestia.

Por último, creemos importante considerar las paremias o refranes, de manera prioritaria las denominadas frases proverbiales (expresiones unimembres y sin rima) y los refranes propiamente dichos (expresiones bimembres, con o sin rima) que resultan actualmente de uso común en España (Sardelli, 2010). Parece oportuno, por tanto,

dejar al margen elementos cultos como los proverbios, los apotegmas y las máximas. En especial, nos resultan de interés las paremias de comprensión inmediata y de correspondencia consabida y las paremias de fácil comprensión pero de correspondencia desconocida, que pueden ser abordadas desde una aproximación contrastiva o comparativa.

33

### Ficha 3. Relaciones sintagmáticas

**Actividad:** *Une con flechas las combinaciones más habituales de los elementos de las tres columnas (verbos, sustantivos y adjetivos).*

Organizar		amistoso.
Invitar a	una reunión	oficial.
Asistir a	una fiesta	extraordinaria.
Convocar	un partido de fútbol	sorpresa.
Presidir		urgente.
Preparar		de disfraces.
		de negocios.

#### Ficha 4. Locuciones idiomáticas

**Actividad:** Une con flechas cada expresión con su significado.

<i>Hincar los codos</i>	Hacer algo con facilidad, sin esfuerzo
<i>Coser y cantar</i>	El resultado obtenido no es el esperado.
<i>No venir a cuento</i>	Estudiar con aplicación y seriedad
<i>Salir el tiro por la culata</i>	No tener ninguna relación
<i>Estar como una regadera</i>	No enterarse de lo que pasa
<i>Lavarse las manos</i>	Hacer algo a gran velocidad
<i>Estar en Babia</i>	Molestar a alguien
<i>Pegarse las sábanas</i>	Estar loco, actuar sin lógica
<i>En un abrir y cerrar de ojos</i>	No implicarse, desentenderse del asunto
<i>Tocar las narices</i>	Quedarse dormido, levantarse tarde

#### Ficha 5. Paremias

**Actividad:** Une con flechas las dos partes de cada refrán y después selecciona su significado correcto.

<i>A río revuelto...</i>	<i>...buena cara.</i>	<input type="checkbox"/> No debe prestarse atención a propuestas sin fundamento.
<i>A mal tiempo...</i>	<i>...cuecen babas.</i>	<input type="checkbox"/> Las apariencias pueden engañar.
<i>De tal palo...</i>	<i>...se entiende la gente.</i>	<input type="checkbox"/> La brevedad mejora las cosas buenas.
<i>En todas partes...</i>	<i>...cuchillo de palo.</i>	<input type="checkbox"/> En todos los sitios hay problemas.
<i>Hablando...</i>	<i>...dos veces bueno.</i>	<input type="checkbox"/> Es mejor ser optimista.
<i>Quien a buen árbol se arrima...</i>	<i>... poco mordedor.</i>	<input type="checkbox"/> El diálogo soluciona los malentendidos.
<i>A palabras necias...</i>	<i>...buena sombra le cobija.</i>	<input type="checkbox"/> Tener una buena protección siempre es beneficioso.
<i>En casa del herrero...</i>	<i>...ganancia de pescadores.</i>	<input type="checkbox"/> Algunos aprovechan situaciones no muy claras en su propio beneficio.
<i>Lo breve, si bueno...</i>	<i>...tal astilla.</i>	<input type="checkbox"/> Los hijos se comportan igual que sus padres.
<i>Perro ladrador...</i>	<i>...oídos sordos.</i>	<input type="checkbox"/> Falta algo donde debería abundar.

## Bibliografía

- ALVAR, M. (1986): “Cuestiones de bilingüismo y diglosia en español”, en VV.AA., *El castellano actual en las comunidades bilingües de España*, Valladolid: Junta de Castilla y León, pp. 11-48.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (2002): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC/Anaya.
- COOK, V. J. (ED.) (2003): *Effects of the Second Language on the First*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, S. (2004): *La Teoría de la Multicompetencia y su aplicación en el marco universitario español: propuesta, diseño y estudio de un modelo de análisis aplicado a los estudiantes de Empresariales* (Tesis de Doctorado), Universidad de Valladolid.
- GÓMEZ-MOLINA, J. R. (2004): “Las unidades léxicas en español”, *Carabela*, 56, pp. 27-50.
- INSTITUTO CERVANTES (1997-2020): *Diccionario de términos clave de ELE*, [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994): “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching”, *Tesol Quarterly*, 28, 1, pp. 27-48.
- (2008): *Cultural globalization and language education*, New Haven, CT, Yale University Press.
- (2012): “La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu”, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14.
- LANDONE, E. (2009): “Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje del ELE”, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, pp. 1-23.
- LÁZARO, C. (2012): “El programa de secciones internacionales en el sistema educativo francés. La aportación española”, *Hispanogalia. Revista de la cooperación educativa hispanofrancesa*, 8, pp. 11-36.
- LOBERA, M. (2008): “Discurso y metodología de lengua extranjera”, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, pp. 1-22.
- MARTÍN, S., NATAL, E. Y SÁNCHEZ, J. J. (2006): “Análisis de errores de hablantes cuasi-nativos”, en BUSTOS, J. M. Y SÁNCHEZ, J. J. (Ed.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas. El buen aprendiz*, Salamanca, Luso-española de Ediciones, pp. 181-202.
- MORENO, F. (2007): “Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística”, *Revista de Educación*, 343, pp. 55-70.
- OLZA, I. (2005): “Hablar es también cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural”, *Hipertexto*, 1, pp. 81-101.
- PASCALÉ, E., RAMOS, A. Y VALLEJO, S. (2009): “El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo: elaboración de materiales para B1/B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes”, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, pp. 1-13.
- PISONERO, I. (2018): “El español, la segunda lengua más estudiada en Francia”, *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 13, pp. 17-34.
- SANJUÁN, M. (2004): “La enseñanza del léxico: aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos”, En MENDOZA, A. y otros, *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13, Zaragoza, Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón, pp. 69-128.
- SARDELLI, M<sup>a</sup> A. (2010): “Los refranes en clase de ELE”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, pp. 325-350.
- ZANÓN, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Cable*, 5, pp. 19-27.



# Galdós anima el aula: Proyecto didáctico conmemorativo del centenario de Benito Pérez Galdós

Elena Molinero Pinto

Profesora de la Sección Internacional Española de Grenoble

Eugenia Fernández Berrocal

Profesora de la Sección Internacional Española de Grenoble

**“Los que leen *Fortunata* y miren a su alrededor y vean la sociedad en la que vivimos, con todos los clasismos heredados, con todos los machismos heredados... Yo creo que le das *Fortunata* ahora mismo a una chica de 20 años y de verdad que no les parece nada estrambótico.”**

**(Almudena Grandes)**

37

## 1. Introducción

Con motivo del centenario de la muerte de Benito Pérez Galdós (1843-1920), la Biblioteca Nacional de España y Acción Cultural Española han organizado una exposición que repasa la vida y la obra de este autor canario, al que no pocos han considerado digno heredero del propio Cervantes. Lleva por título “Benito Pérez Galdós. La verdad humana”, y es una forma de rendir homenaje a una figura indiscutible de nuestras letras. La Sección Española de Grenoble ha decidido unirse a dicho acontecimiento mediante una serie de actividades llevadas a cabo por las profesoras de Lengua y Literatura Españolas. Dichas actividades se dirigen al alumnado de *collège* y de *lycée* y tienen en común, además de la figura del novelista, una pedagogía interdisciplinar.

## 2. Reivindicando a Benito Pérez Galdós

En este año 2020 se conmemora el centenario de la muerte de Benito Pérez Galdós, sin duda el escritor más prolífico, difundido y estudiado del siglo XIX español. Con él la novela decimonónica española llega a su esplendor y entronca con pleno derecho con los movimientos del Realismo y del Naturalismo, que ya estaban dando sus frutos en Europa (Stendhal, Balzac, Flaubert, Zola, Tolstoi, Dostoievski, Dickens...).

Lo que va a caracterizar principalmente la obra galdosiana es el dibujo detallado de la sociedad española de su tiempo, hasta el punto de que no podría entenderse bien esta época sin leer a Galdós. Las novelas que tienen a Madrid como escenario nos muestran el día a día de las clases medias madrileñas,

La Sección Española de Grenoble ha desarrollado un proyecto didáctico con el objetivo de reivindicar la figura de Galdós en la conmemoración del centenario de su muerte y acercar la obra de este gran autor español a su alumnado.

muy en especial la del funcionariado: los abarrotados colmados, los cafés en penumbra y con espejos, las casas de huéspedes, las corralas y casas de vecindad, las calles adoquinadas y polvorientas...

Este escenario le sirve al autor para mostrarnos lo que de verdad le interesa: la vida y el pensamiento de cientos de personajes tomados de la vida real, todos ellos representantes de un tipo social, pero a la vez, y he aquí uno de sus grandes logros, únicos e individuales, capaces de sobresalir sobre el estereotipo que en un principio parecen representar. Podemos decir que Galdós se nos presenta como un observador minucioso e inteligente, que sabe plasmar como nadie, a través de una escritura magistral y llena de fuerza, la profundidad de la existencia humana.

Es cierto que a principios del siglo XX Galdós sufrió el desprecio de los jóvenes modernistas. Su obra representaba para ellos una forma de escribir propia de una época ya pasada, era aquello que se proponían superar para abrir nuevos cauces a la literatura española. En este contexto, recordemos que Valle Inclán lo llamó “el Garbancero” por boca del personaje Dorio de Gádex.<sup>1</sup> De todos es conocida la animadversión del autor gallego hacia el canario, motivada por desavenencias sobre el estreno de una de sus obras teatrales, *El embrujado*, cuya representación en 1912 en el Teatro Español de Madrid fue rechazada por Galdós, que ejercía como director artístico de este teatro. Se han dado varias explicaciones para justificar este apodo: unos, por la afición del autor a hablar de la gente corriente y de las menudencias de sus vidas, entre las que estaba la de comer puchero prácticamente a diario; otros, porque utilizaba la literatura como medio para subsistir...

Después, durante la dictadura franquista, el escritor fue también condenado al ostracismo por sus ideas políticas y sus críticas al clero y a la intolerancia<sup>2</sup>. Sin embargo, su

obra será recuperada en los años 50 con el realismo social y, hoy, Galdós ya es considerado un clásico, con independencia de las modas de cada momento.

La coyuntura del centenario y de la exposición de la BNE nos ha llevado a plantear la necesidad de reivindicar en las aulas la figura de este narrador. Es cierto que olvidado nunca lo hemos tenido: al ser uno de nuestros mayores autores, el estudio de su obra forma parte de todos los programas educativos, tanto en España como en las secciones internacionales españolas en el exterior. Pero tampoco está de más dedicarle un homenaje monográfico para que los alumnos tomen realmente conciencia de su importancia y del peso que ha tenido en la historia de nuestra literatura.

A partir de todo lo expuesto, surgen las actividades que se han desarrollado en la sección española de Grenoble durante este curso, que pasamos a detallar.

<sup>1</sup> “Precisamente ahora está vacante el sillón de Don Benito el Garbancero”. Ramón del Valle-Inclán, *Lucas de bohemia*, Madrid, Espasa Calpe, 1998, escena cuarta, pág. 79.

<sup>2</sup> Germán Gullón y Marta Sanz, “Vida y obra de Galdós”, *Benito Pérez Galdós: La verdad humana*. Madrid, Biblioteca Nacional de España, 2019, pág. 37.



Tumba de Galdós en el cementerio de la Almudena de Madrid

### 3. Conociendo a Galdós en el aula

A la hora de elegir un curso del nivel de *collège* para que los alumnos hicieran una presentación sobre Galdós, pensamos que *Quatrième* sería el más adecuado. Por una parte, porque el alumnado de este curso tiene ya una madurez y un nivel de competencia del español que permite acercarse a la obra de este autor y comprenderla con más facilidad. Por otra, porque en este curso también se estudia el movimiento literario del Realismo dentro del programa de Literatura francesa, lo que permite ponerlo en relación e iniciar un estudio comparativo.

Se propuso que la presentación la hicieran entre cinco alumnos y se enmarcara en el bloque de la comunicación oral, en concreto en la realización de presentaciones de forma individual o en grupo, en las que se muestre un contenido coherente y organizado y se dé cabida al uso de las nuevas tecnologías.

Los alumnos partieron de un guion elaborado por la profesora, con los siguientes apartados: biografía, movimiento literario al que pertenece e influencias que recibe, obras narrativas, obra teatral y huella en autores actuales. Se les proporcionó también la clasificación de las obras narrativas (novelas de tesis, novelas contemporáneas, novelas espiritualistas y *Episodios Nacionales*), así como los títulos de una o dos obras representativas de cada grupo para que se centraran en ellas: *Doña Perfecta* y *Marianela* (novelas de tesis), *Fortunata y Jacinta* (novela contemporánea), *Tristana* y *Misericordia* (novelas espiritualistas), *Trafalgar* (*Episodio Nacional* nº 1) y *Electra* (obra teatral). También se les insistió en la importancia de relacionar la obra de Galdós con el movimiento literario del Realismo que habían estudiado en clase de Literatura francesa, y en concreto con Balzac y Zola.

A partir de aquí, los alumnos buscaron los materiales que iban a utilizar, principalmente en Internet, y comenzó un intercambio de ideas y propuestas entre ellos y la profesora que coordinaba el trabajo. Por ejemplo, propusieron comenzar con un vídeo encontrado en la red, elaborado por Zoraida

Sánchez Mateos, que resumía en imágenes la biografía de Galdós<sup>3</sup>.

El resultado fue una presentación audiovisual que incluía esquemas e imágenes alusivas a lo que ellos iban explicando: imágenes de la casa museo de Galdós en Canarias, del Ateneo de Madrid, de los periódicos en los que colaboró, de la Real Academia Española, de las portadas de sus libros, de Emilia Pardo Bazán... Además, cuando era posible, proyectaron unos minutos de vídeos de películas o series basados en sus obras para que sirvieran de ejemplo, todos encontrados también por los alumnos en Internet<sup>4</sup>.

El último apartado era el de la influencia de Galdós sobre autores actuales. Para ello utilizamos algunas de las entrevistas hechas a escritores actuales en el marco de la exposición de la Biblioteca Nacional "Benito Pérez Galdós. La verdad humana", que aparecían en la página web de esta institución<sup>5</sup>.

La presentación terminaba con el audiovisual titulado "Las mil caras de Galdós", de la citada página de la Biblioteca Nacional, cuyas imágenes sirven de recapitulación de todo lo expuesto.

Para que el resto de la clase no se limitara a una escucha pasiva, se repartió un cuestionario, que debían ir rellenando al hilo de la exposición o del material audiovisual proyectado, elaborado por el grupo que exponía, con orientaciones de la profesora. Fueron ellos también los que dirigieron la corrección del mismo, de forma oral y en gran grupo, una vez finalizada la presentación.

El paso siguiente fue enfrentarnos con textos de Galdós y proceder a analizar los rasgos que definen su estilo y que lo caracterizan como miembro de un movimiento

Bajo la coordinación y con el apoyo de su profesora, el alumnado de *Quatrième* buscó información sobre Galdós, incluída la audio-visual, y la presentó en clase.

Se proyectó y comentó, para finalizar, el documento audio-visual "Las mil caras de Galdós", promovido por la Biblioteca Nacional con motivo de la exposición conmemorativa del centenario del autor.

<sup>3</sup> <https://youtu.be/k29qQAuWZfg>. Consultado en enero de 2020.

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=WGDOIJ-C30k>; [https://www.youtube.com/watch?v=qJoleHXxUA\(Marianela\)](https://www.youtube.com/watch?v=qJoleHXxUA(Marianela)); <https://www.youtube.com/watch?v=yq31pwMDDfk> (Fortunata y Jacinta); <https://www.youtube.com/watch?v=gUtZEA9H4tw> (Tristana). Consultado en enero de 2020.

<sup>5</sup> [http://www.bne.es/es/Actividades/Exposiciones/Exposiciones/Exposiciones2019/Benito\\_Perez\\_Galdos\\_La\\_verdad\\_humana.html](http://www.bne.es/es/Actividades/Exposiciones/Exposiciones/Exposiciones2019/Benito_Perez_Galdos_La_verdad_humana.html). Consultado en enero de 2020.

En textos seleccionados de diversas obras de Galdós, se analizaron los rasgos que definen su estilo y que lo caracterizan como preclaro representante del movimiento literario del Realismo. También se comprobó el magistral reflejo que son sus obras de la vida y de la sociedad madrileña y española de fines del siglo XIX.

40

literario concreto. La profesora seleccionó previamente fragmentos representativos de *Doña Perfecta*, *Marianela* y *Fortunata y Jacinta*. En ellos se analizaron las características del Realismo (descripciones detalladas de personajes y situaciones, protagonismo de los personajes burgueses, complejidad psicológica de los personajes, narrador omnisciente, uso de técnicas narrativas como el monólogo interior o el estilo indirecto libre, realismo y viveza en los diálogos...)<sup>6</sup>.

Para finalizar, los alumnos aportaron textos de Balzac y de Zola, estudiados en su clase de Literatura francesa, en los que aparecen estas mismas características o técnicas. Se logró, así, comprobar rasgos comunes de un movimiento literario que se dio en toda Europa.

#### 4. Paseo literario por el Madrid de Galdós

Fue tal el apasionamiento de Galdós hacia Madrid que cuando, ya anciano y completamente ciego, accede a la petición de *La esfèra* para publicar sus recuerdos bajo el título de *Memorias de un desmemoriado*, lo hará comenzando por su llegada a la Corte. Se trata de una serie de artículos conmovedores, sobre todo en aquellos pasajes en los que Galdós evoca sus paseos por un Madrid que la ceguera le impide volver a mirar. Las calles, plazas e iglesias por las que paseó o que visitó Galdós durante sus primeros años de estancia en Madrid son las mismas en que sitúa los acontecimientos novelísticos de su obra literaria.

Tras haber trabajado la obra y la personalidad del autor canario con los alumnos de 2<sup>de</sup> y 1<sup>re</sup> de la Sección Española de Grenoble, y aprovechando el intercambio en Madrid en el que los alumnos de 2<sup>de</sup> iban a participar, decidimos no olvidar en nuestras visitas los lugares galdosianos que habíamos localizado en sus obras y quisimos recorrerlas bajo su mirada.

La iglesia o parroquia de San Sebastián, que Galdós describe en el capítulo I de *Misericordia*, nos ofreció sus *dos caras bonitas*. No solo nos permitió conocer el escenario de

ciertos episodios de esta obra estudiada en clase, sino que además nos sorprendió con la placa de los bautizos, bodas y sepelios de gran número de escritores, artistas e intelectuales conocidos. También nos impactó la floristería –ahora cerrada–, antiguo cementerio, donde tras la invasión napoleónica se perdieron los restos de algunos de nuestros escritores más célebres, entre ellos los de Lope de Vega.

El ambiente delante del Teatro Español estaba sin duda mucho más calmado que aquellos días en los que se estrenó *Electra*. No hallamos en los alrededores rastro de Galdós, aunque sí de otros autores. Por ejemplo, los nombres de los autores clásicos bajo el frontón del edificio o las esculturas de Calderón y de Lorca en la Plaza de Santa Ana. Sin embargo, cuando uno de los alumnos leyó la reseña que Pío Baroja escribió en sus *Memorias. Desde la última vuelta del camino* sobre dicho estreno, pudimos imaginar perfectamente el ambiente intelectual y revolucionario del acontecimiento.

Pudimos apreciar también el *vivir rápido y anheloso, latiendo como un corazón siempre alborozado* de la Puerta del Sol, que Galdós describe en el capítulo XVII de la primera parte de *La Desheredada*.

MATRIMONIOS	
JUAN DE LA CUESTA – MARÍA QUIÑONES	1602
CLAUDIO COELLO – BERNARDA DE LAS TORRES	1677
JOSÉ CHURRIGUERA – ISABEL PALOMARES	1685
LUIS BOCHERINI – M. PILAR PORRETI	1787
MARIANO JOSÉ DE LARRA – JOSEFA WETORET	1819
FEDERICO MADRAZO – M. LUISA GAMETA	1835
JOSÉ ZORRILLA – FLORENTINA O'REYLLY	1835
BRETÓN DE LOS HERREROS – TOMASA ANDRÉS	1837
MODESTO LAFUENTE – CONCEPCIÓN MALLADO	1843
GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER – CASTA ESTEBAN	1861
LUIS DE TRELLES – ADELAIDA CUADRADO	1863
MARIANO FORTUNY – CECILIA MADRAZO	1867
ALBERTO AGUILERA – CONCEPCIÓN CORDOVA	1873
CARLOS DE HAES – INÉS CARRASCO	1875
JOSÉ CANALEJAS – MARÍA SAINT-AUBIN	1878
P. M. MATEO SAGASTA – ÁNGELA VIDAL	1885
RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL – MARÍA GOIRI	1900
RAMÓN DEL VALLE INCLÁN – JOSEFA BLANCO	1907
RAFAEL GÓMEZ ORTEGA – PASTORA IMPERIO *	1911
A. BUERO VALLEJO – VICTORIA RODRÍGUEZ	1959

Placa de matrimonios celebrados en la iglesia de San Sebastián

<sup>6</sup> Se incluyen las referencias de los textos utilizados en el Anexo I.





Grupo de alumnas de 2<sup>de</sup> ante el Teatro Español de Madrid

Al pasar por el número 11 de la Cava de San Miguel, recordamos que esa era la casa de Fortunata. También Estupiñá vivía en dicho edificio, desde donde echaba *una mirada de águila sobre los cajones de la plaza*. En el Mercado de San Miguel y sus comercios nos remontamos al ambiente de la época y casi pudimos ver a doña Barbarita recorriendo sus puestos.

El espectáculo de la Plaza Mayor era magnífico, como el propio Galdós la describía en *La Nación*, en diciembre de 1865. Carece de esos *bellísimos jardines* y las *dos elegantes fuentes*. Nadie diría que fue escenario de las *ejecuciones inquisitoriales*, *revoluciones sangrientas* y de *luchas heroicas*. Pero sí uno de los lugares más *risueños por la multitud de personas que la cruzan en todas direcciones*. Nos hubiera gustado comprar algo en la tienda de Estupiñá y participar en su tertulia. Ante la imposibilidad, fuimos por un bocadillo de calamares.

Pasamos por la calle de Postas, donde nació Barbarita Arnaiz, y fuimos a ver el edificio de la Plaza de Pontejos, donde más tarde se fue a vivir.

En enero de 1919 se inauguró en el Retiro madrileño el monumento sedente de Galdós, obra del escultor Victorio Macho. El escritor, al que le quedaba tan sólo un año de vida, asistió al acto, devastado por la arteriosclerosis y la ceguera, e hizo que le subieran al plinto del monumento, tal y como cuenta Sainz de Robles en una antología de *Recuerdos y Memorias* de Galdós. La imagen tuvo que ser dolorosamente emocionante. El anciano, lentamente, pasó su mano por aquella piedra que le representaba para la posteridad, como si quisiera recordar al tacto su propio ser, que ya no le era dado contemplar con la mirada.

### 5. Exposición en la CSI: “Homenaje a Benito Pérez Galdós en el centenario de su muerte”

Tras haber trabajado sobre la vida y la obra de Galdós con ciertos grupos de la sección española, tal y como anteriormente hemos detallado, consideramos muy interesante ofrecer también al resto de alumnos



Cava de San Miguel (Madrid)

Un viaje cultural a España permitió a las alumnas de *Seconde* realizar un paseo literario por el Madrid galdosiano y contrastar su retrato de la ciudad a finales del siglo XIX con la imagen actual de ciudad moderna y cosmopolita.

Para difundir información sobre Galdós en el contexto escolar, se proyectó en la Cité Scolaire International de Grenoble la exposición "Homenaje a Galdós en el centenario de su muerte".



Las alumnas en la Plaza Mayor

de nuestra sección, así como a todos los de la Cité Scolaire Internationale Europeole de Grenoble (CSI), la oportunidad de conocer a nuestro autor.

Por ello, decidimos organizar una exposición en el hall de la CSI. Nos inspiramos en el formato de la que habíamos visitado en la Biblioteca Nacional de España, y decidimos abordar su vida, sus obras, sus relaciones amorosas, las influencias recibidas...

Cada uno de estos apartados lo desarrollamos con breves textos en español y en francés, acompañados de imágenes alusivas, para que los alumnos y el personal de la CSI pudiesen conocer la figura del escritor realista español.

Los textos fueron seleccionados, redactados y traducidos al francés por alumnos de 4<sup>e</sup>, 2<sup>de</sup> y 1<sup>re</sup>, dirigidos por sus profesoras de Lengua y Literatura.

Para que la exposición garantizase la máxima participación de alumnos de todas las secciones de la CSI, así como la promoción y conocimiento de la figura galdosiana, organizamos un concurso, con el apoyo de

la Asociación de Padres de la Sección Española de Grenoble (APSEG), consistente en una especie de yincana en la que grupos de alumnos de diversas secciones debían buscar en la exposición la respuesta para completar un cuestionario, en francés para que resultase asequible a todos, sobre su contenido. El grupo ganador conseguiría un premio donado por la asociación.

En honor del autor, también se organizará durante las dos semanas de la exposición un mercadillo de libros de segunda mano en español, para promocionar la lectura en nuestra lengua.

## 6. Conclusión

Una vez realizadas todas estas actividades, podemos concluir que el acercamiento a la figura y la obra de Galdós, y descubrir Madrid de su mano,<sup>7</sup> ha sido enormemente enriquecedor para los alumnos de la Sección Española de Grenoble. Alumnado y profesoras hemos comprobado que su narrativa se mantiene viva en nuestros días porque nos acerca a la vida cotidiana de la gente sencilla. A su vez, hemos redescubierto a un autor cuyas experiencias vitales nos remiten a las de cualquiera de nosotros y, de su mano, hemos recorrido los escenarios por los que anduvieron sus personajes.

Nuestro deseo es que este trabajo pueda contribuir a dar a conocer la figura del más insigne autor realista de la literatura española fuera de nuestras fronteras y que permita disfrutar a otros profesores de español con sus alumnos tanto como hemos disfrutado nosotras.

<sup>7</sup> Este fue el resultado de la puesta en común de las opiniones de las alumnas sobre Madrid: "Madrid es una ciudad viva, dinámica, muy rica culturalmente, con calles bulliciosas y espaciosas y magníficos escaparates, con tentaciones y golosinas. La calle sigue siendo un gran espectáculo gratuito y los toros y el teatro se han sustituido por cines, musicales y multitud de restaurantes. Los turistas, en Navidad, se hacen fotos en las calles iluminadas, mucho más llamativas que en la época de Galdós, sin duda, pues las farolas de gas han sido sustituidas por la iluminación eléctrica. Como en la época de Galdós, parece que la gente se sigue desplazando a pie. El metro es el nuevo "tranvía de sangre, tirado por mulas" y la gente corre por las escaleras eléctricas para no perder el tren. ¡Hay tantas cosas que hacer en Madrid! Esta ciudad ha cambiado mucho desde la época de Galdós pero su alma se mantiene igual a lo largo de los siglos."

## Anexo I: Textos de Benito Pérez Galdós seleccionados

Por problemas de espacio, para que los textos puedan ser localizados más fácilmente, independientemente de la edición que se utilice de cada obra, se indica solo el inicio y el final de cada fragmento seleccionado, así como, en su caso, la parte y capítulo correspondientes. Como complemento, se incluye también la fecha de la primera edición de la obra.

### 1. Descripciones de Madrid

#### 1.1. La parroquia de San Sebastián

“Dos caras, como algunas personas, tiene la parroquia de San Sebastián..., mejor será decir la iglesia..., dos caras que seguramente son más graciosas que bonitas: con la mira a los barrios bajos, enfilándolos por la calle Cañizares; con la otra, a l señorío mercantil de la plaza del Ángel. (...) Admiramos en este San Sebastián, heredado de los tiempos viejos, la estampa ridícula y tosca, y guardémoslo como un lindo mamarracho.” (*Misericordia*, cap. I, 1897)

#### 1.2. La Puerta del Sol

“Adelante. La Puerta del Sol, latiendo como un corazón siempre alborozado, le comunicó su vivir rápido y anhelos. (...) Deteníanse los vehículos atarugados, ya la gente, refugiándose en las aceras, se estrujaba como en los días de pánico. la tienda del viejo Scropp detenía a los transeúntes”. (*La desheredada*, Parte 1, cap. XVII, 1881)

“La Venerable tienda de tirador de oro que desde inmemorial tiempo estuvo en los soporales de Platerías, entre las calles de la Caza y San Felipe Neri, desapareció, si no estoy equivocado, en los rimeros días de la revolución del 68 (...) su fundación databa de 1640, como lo decía un letrero muy mal pintando en la anaquelería.” (*Fortunata y Jacinta*, Parte II, cap. I, I, 1887)

#### 1.3. La Cava de San Miguel y San Ginés

“Vivía Plácido en la Cava de San Miguel. (...) Tenía puerta para la escalera de la Cava y, usan-



Monumento a Galdós en el parque del Retiro, de Victorio Macho

do esta puerta Plácido se ahorra treinta escalones.” (*Fortunata y Jacinta*, Parte I, cap. III, III)

“El vicio aquél (de las compras) tenía sus depravaciones, porque la señora de Santa Cruz no solo iba a las tiendas de lujo, sino a los mercados (...) Era tan conocida doña Barbarita en aquella zona que las plaseras se disputaban y armaban entre sí grandes ciscos por la preferencia de tan ilustre parroquiana.” (*Fortunata y Jacinta*, Parte I, cap. VI, V)

“Lo mismo en los mercados ue en las tiendas tenía (doña Barbarita Santa Cruz) un auxiliar inestimable, un ojeador que tomaba aquellas cosas cual si en ello le fuera la salvación del alma. Este ere Plácido Estupiñá. (...) Dicho esto, Barbarita seguía rezando y Plácido se ponía a echar pestes mentalmente contra el Sordo...” (*Fortunata y Jacinta*, Parte I, cap. VI, V)

#### 1.4. La calle de Toledo

“Iba Jacinta tan pensativa, que la bulla de la calle de Toledo no le distrajo de la atención que a su propio interior prestaba. (...) Mujeres chillonas taladraban el oído con pregones enfáticos, acosando al público y poniéndole en la alternativa de comprar o morir.” (*Fortunata y Jacinta*, Parte I, cap. IX, D)

## 1.5. La Plaza Mayor

“¿Quién podrá negarnos que es magnífico el espectáculo que presenta la Plaza Mayor? (...) Hoy, salvo la intervención *non sancta* de algunos traviesos rateros, esta plaza presenta el aspecto mas risueño que pudiera imaginarse; si no fuera por el caballo, cuyos hinchados ijares oprime el Sr. D. Felipe III, diríamos que era el sitio mas bello de la corte; pero basta con decir que es el mas risueño, por la variedad de objetos que en él se encuentran hacinados, por la multitud de personas que la cruzan en todas direcciones, y por los diversos rumores de tenaces regateos, de ofertas, de baraturas y carestías que le dan armonioso bullicio.” (“La Plaza Mayor”, *La Nación*, 1885)

“Prometíaselas él muy felices en la tienda de bayetas y paños del Reino que estableció en la Plaza Mayor, junto a la Panadería. (...) Si en lo más sabroso de su charla entraba alguien a comprar, Estupiñá le ponía la cara que se pone a los que van a dar sablazos.” (*Fortunata y Jacinta*, Parte I, cap. III, I)

## 1.6. Plaza de Pontejos

“Los de Santa Cruz vivían en su casa propia de la calle de Pontejos, dando frente a la plazuela del mismo nombre; finca comprada al difunto Aparisi, uno de los socios de la Compañía de Filipinas. (...) La casa era tan amplia, que los dos matrimonios vivían en ella holgadamente y les sobraba espacio.” (*Fortunata y Jacinta*, Parte I, cap. VI, III)

## 2. Los personajes

### 2.1 Pepe Rey se enfrenta a las fuerzas vivas de Orbajosa

“Y luego añadió en voz alta (Pepe Rey):  
–Cierto es todo lo que el señor penitenciario ha dicho en tono de broma. (...)  
–No me hagas caso, primita. Digo esto disparates para sulfurar al señor canónigo.” (Doña Perfecta, cap. VI, 1876)

### 2.2 La muerte de Nela

“Observaba las mantas y entre ellas un rostro cadavérico de aspecto muy desagrada-

ble. (...) La llamó repetidas veces, inclinada sobre ella, mirándola como se mira y como se llama, desde los bordes de un pozo a la persona que se ha caído en él y se sumerge en las hondísimas y negras aguas.” (*Marianela*, cap XXI: Los ojos matan, 1878)

## 2.3 Descripción de Jacinta

“Porque Jacinta era una chica de prendas excelentes, modestita, delicada, cariñosa y, además, muy bonita. (...) Por su talle delicado y su figura y cara porcelanescas, revelaba ser una de esas hermosuras a quienes la Naturaleza concede poco tiempo de esplendor, y que se ajan pronto, en cuanto les toca la primera pena de la vida o la maternidad.” (*Fortunata y Jacinta*, Parte I, cap. IV, II)

## 2.4. Descripción de Fortunata

“Gustaba mucho de los trabajos domésticos, y no se cansaba nunca. (...) al menos, así lo pensaba Rubín, que sólo había visto belleza semejante en pinturas de amazonas o cosa tal.” (*Fortunata y Jacinta*, Parte II, cap. II, IV)

## Bibliografía

- BAROJA, PÍO (2006): *Memorias. Desde la última vuelta del camino*. Barcelona, Tusquets Editores.
- GARCÍA-POSADA, MIGUEL (2008): *Guía del Madrid galdosiano*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- GULLÓN, GERMÁN Y MARTA SANZ (2019): “Vida y obra de Galdós”, *Benito Pérez Galdós: La verdad humana*. Madrid, Biblioteca Nacional de España.
- PÉREZ GALDÓS, BENITO (1865): “La Plaza Mayor”. *La Nación*.
- (2004): *Fortunata y Jacinta*. Madrid, Cátedra.
- (2004): *La desheredada*. Madrid, Cátedra.
- (2004): *Misericordia*. Madrid, Cátedra.
- (2017): *Doña Perfecta*. Madrid, Cátedra.
- VALLE-INCLÁN, RAMÓN DEL (1998): *Luces de bohemia*, Madrid, Espasa Calpe.

# El Greco desde la perspectiva de la realidad aumentada: proyecto didáctico

Raúl Martín Moreno

Profesor de Dibujo del Liceo Español Luis Buñuel

Del 16 de octubre de 2019 al 10 de febrero de 2020, el Grand Palais de París acogió una retrospectiva de la obra de Doménico Theotocópoulos (Δομήνικος Θεοτοκόπουλος), conocido como El Greco, nacido en Candía en 1541 y fallecido en Toledo en 1614. Se trata de la primera-gran exposición jamás consagrada en Francia a este genio del arte, que desarrolló la mayor parte de su carrera en España.

Teniendo en cuenta la importancia de este evento, el departamento de Dibujo del Liceo Español Luis Buñuel, siempre comprometido con la difusión de la cultura española, pensó en aprovechar esta oportunidad única en París para programar un proyecto didáctico relacionado con El Greco, y, desde el inicio de curso, este tuvo preferencia, en la planificación de la programación didáctica anual, y se incluyó entre las actividades dirigidas al grupo de 4º de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Geografía e Historia<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Una gran parte de este grupo, compuesto por 30 alumnos, estaba muy sensibilizada sobre este artista, al que habían estudiado a fondo en el curso 2014-2015 en el

## 1. Objetivos del proyecto

- Appreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
- Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- Conocer con más profundidad la obra de El Greco, su estilo y su encuadre histórico.

Colegio Español Federico García Lorca, puesto que realizaron un proyecto didáctico para la exposición "El Greco sous le regard des enfants", celebrada en la UNESCO en París en 2015, sobre el que su profesora, M<sup>a</sup> José Zola Zúñiga, publicó el artículo "El Greco a través de la mirada de los niños" en el número 10/2015 de esta revista.



Alumnado de 4º de ESO del liceo Luis Buñuel visita la exposición sobre El Greco en el Grand Palais, acompañado de dos profesores.

Los objetivos estaban basados en unos contenidos encuadrados en el bloque de Expresión Plástica:

- Lectura de la imagen I: el análisis formal. Los aspectos formales de una imagen. Los elementos del lenguaje visual y plástico presentes en la obra. La solución compositiva de la imagen. La expresividad o significación plástica que transmite la obra. Los rasgos estilísticos de un autor. El color como protagonista. Los artistas. El Greco.

- Lectura de imagen II: la interpretación de los significados. ¿Qué representan y qué explican las obras artísticas? Las alegorías. Los símbolos. Los repertorios de símbolos. La evolución en las maneras de simbolizar. Pauta para la interpretación de una obra artística. Pintura española: El Greco.

- La asignatura de Historia estudia las sociedades a lo largo del tiempo, siguiendo un criterio cronológico a lo largo de los dos ciclos de la ESO. La época correspondiente

al siglo XVI y a principios del XVII se trabaja en tercer curso por lo que, aun no siendo contenido de cuarto, el departamento de Geografía e Historia colaboró en el proyecto dedicando una sesión al estudio de los colores complementarios en la obra de El Greco y acompañando el profesor al alumnado en la visita al museo, donde explicó las alegorías de algunos de los cuadros.

## 2. Preliminares

Se consiguió en primera instancia concertar la visita al Grand Palais para el lunes 13 de enero de 2020, en la que el alumnado iría acompañado por dos de sus profesores: los de Educación Plástica, Visual y Audiovisual y de Geografía e Historia.

El proyecto didáctico se estructuró en cuatro fases:

- Formación del profesorado.
- Formación del alumnado.
- Realización de la actividad.
- Elaboración de un trabajo conjunto.

## 3. Formación del profesorado

A fin de programar el proyecto de la forma más adecuada, los dos profesores asistieron a dos eventos relacionados con la exposición de El Greco en el Grand Palais:

- La jornada de estudios que organizaron el Colegio de España en Francia y la Université Sorbonne Paris Nord<sup>2</sup>, en la que seis historiadores del arte compartieron con el público sus comentarios, desde diversas perspectivas, sobre obras pertenecientes a los sucesivos períodos del pintor cretense<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Tuvo lugar el viernes 15 de noviembre de 2019, entre las 14:00 y las 19:00 h.

<sup>3</sup> Analizaron una obra de su juventud (Panayotis Ioannou, Πανεπιστήμιο Κρήτης, University of Crete: *L'Adorazione dei Magi*), un retrato realizado en Roma (José Riello, Universidad Autónoma de Madrid: *El retrato de Giulio Clovio*), una obra maestra de la primera época toledana del pintor (Fernando Marías, Universidad Autónoma de Madrid: *Entierro del conde de Orgaz*), un retrato

□ La conferencia titulada “Tolède impériale, Tolède *érudite*, Tolède sacrée. La ville-refuge de Greco à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle”<sup>4</sup>, que versó sobre por qué El Greco eligió establecerse en Toledo a partir de 1577, cuando el rey Felipe II había instalado la capital de la monarquía en Madrid en 1561.

Con vistas a la preparación del proyecto didáctico, el profesorado coordinador acudió en varias ocasiones a visitar la exposición a la sala del Grand Palais y adquirió el catálogo<sup>5</sup> de la exposición para profundizar en la obra de El Greco.

#### 4. Formación del alumnado

Iniciado el trabajo sobre el proyecto en clase, se constató que no todo el alumnado del grupo había participado en la experiencia realizada en 2015 en el colegio Federico García Lorca, pero sí muchos de ellos, quienes contaron al resto de compañeros sus recuerdos y experiencias. Por aquel entonces, las obras elegidas fueron: *El caballero de la mano en el pecho*, *Retrato de Jorge Manuel Theotocópoulos*, *Vista de Toledo*, *Los Apóstoles* (serie del Museo del Greco de Toledo) y *El entierro del Conde de Orgaz*, de El Greco, y *Retrato de un pintor*, de Pablo Picasso.

Comentaban los alumnos que nunca habían visto una obra real de El Greco. De hecho, en el artículo publicado sobre el proyecto realizado en el curso 2014-2015 se aseveraba: “De esta manera comenzamos con la presentación de las obras elegidas, sabiendo que la reproducción hace que estas pierdan su aura, que no es otra cosa que la irradiación de su presencia, y que la única manera de conocer una obra de arte es mirarla de cerca, ya que solo así se puede apreciar su

---

de un humanista de Toledo (Charlotte Chastel-Rousseau, Musée du Louvre: *Antonio de Covarrubias*) y dos composiciones religiosas de los últimos años (Cécile Vincent-Cassy, Université Sorbonne Paris Nord / Laboratoire Pléiade: *San Ildefonso*; y Jérémie Koering, C.N.R.S. / Centre André Chastel: *Saint Luc peignant la Vierge*).

<sup>4</sup> Impartida el 8 de enero de 2020, en el Auditorium del Grand Palais, por la profesora de Historia del Arte e hispanista Cécile Vincent-Cassy, Université Sorbonne Paris Nord.

<sup>5</sup> Kientz, G. (dir). *Greco*. Paris, Louvre Éditions, 2019.

textura, sus colores, su tamaño; pero nosotros teníamos que conformarnos con una copia en papel o la proyección de la imagen en la pizarra digital.”<sup>6</sup>

A diferencia del proyecto de 2015, ahora teníamos, en cambio, la gran oportunidad de contemplar las obras de El Greco en directo y había que aprovechar la ocasión.

En una primera fase, se comenzó analizando la obra de El Greco: qué conocía el alumnado, cómo se reconoce la obra de El Greco, qué estilo tiene... A continuación se analizó la utilización de los colores complementarios y de las texturas en las túnicas y el vestuario de los personajes de los cuadros: como inicio de la dialéctica en el aula sirvió la túnica verde de San Juan Evangelista y su opuesto carmín, cuadro datado entre 1605-1609 y conservado en el Museo del Prado.

El acercamiento al pintor se realizó en varias sesiones.

La primera actividad de contacto que se propuso al alumnado fue diseñar una camiseta a partir de la influencia de las obras de El Greco. La imaginación se activó: el alumnado pensó en capuchas dominicas o puntillas añadidas a camisetas de gran talla, casi un blusón. Libros de la biblioteca del centro e internet fueron la fuente que estimuló su creatividad.

Si en el mes de noviembre se trabajaba de esta manera, en enero nos vimos gratamente sorprendidos por la presentación de la línea otoño-invierno 2021 del diseñador cordobés Palomo Spain, quien mostraba su colección, influenciada, entre otros, por El Greco. No íbamos mal encaminados.

#### 5. Realización de la actividad

El 13 de enero, tal y como estaba previsto, nos dirigimos al Grand Palais de París. El objetivo era realizar una actividad interactiva con las obras de El Greco, del tipo *escape room*. Para ello se utilizarían: los smartphones, las aplicaciones SpeakPic y HP Reveal

---

<sup>6</sup> Zola Zúñiga, M<sup>a</sup> J. “El Greco a través de la mirada de los niños”, *Calanda*, 15/2015, Paris: Consejería de Educación, p. 24

–para dar vida a los personajes de los cuadros, es decir, el uso de la realidad aumentada–, una plataforma de cuestionario digital y una pizarra colaborativa *draw-chat*.

En el aula, previamente, se habían formado dos grupos (1 y 2), integrados cada uno de ellos por cuatro equipos (8 en total), compuestos estos por tres o cuatro miembros.

Cada equipo fue pasando cada diez minutos a la Sala de Exposiciones del Grand Palais. Todos ellos, con el teléfono móvil en mano y activada la aplicación HP Reveal de realidad aumentada, que habían descargado previamente en sus dispositivos en el aula. A fin de asegurarse de que todo funcionaba perfectamente, el profesor de Dibujo acompañó al alumnado al primero de los cuadros.

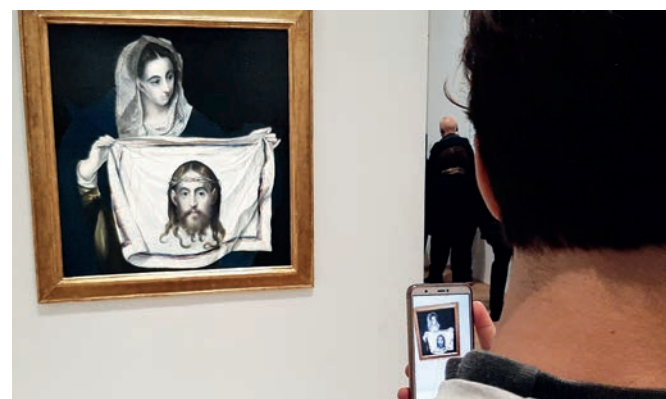
El procedimiento seguido en la realización de la actividad fue el siguiente:

### 1. La puesta en marcha de la realidad aumentada por el alumnado

- Activar en el teléfono móvil la aplicación HP Reveal.
- Hacer clic en el enlace web que lleva al álbum titulado “Exposición El Greco”, que te pasará el profesor.
- Hacer clic en “Follow”.
- Hacer clic en “Open in app to follow”
- Hacer clic en el círculo azul con encuadre que hay en la parte inferior de la aplicación, dirigiendo la búsqueda frente al cuadro como si se fuera a hacer una foto. La sorpresa llegó cuando los alumnos descubrieron en la pantalla de su teléfono móvil a los personajes retratados en movimiento.



Alumnado de 4º de ESO del liceo Luis Buñuel en el Grand Palais.



Primera obra de la exposición, *La Verónica*, en realidad aumentada a través de los dispositivos móviles

## 2. Las tareas propuestas al alumnado

Cada equipo de alumnos debía aplicar el procedimiento mencionado anteriormente a tres obras. Las fases de la actividad transcurrieron como a continuación se detallan.

### 2.1. La Verónica da la bienvenida al alumnado

Al dirigir su teléfono móvil al cuadro denominado *Sainte Véronique / La Verónica*, la figura de Cristo se dirigía al alumnado con el siguiente mensaje de bienvenida:

*Hola. ¿Me oís ? Sí, sí, soy yo. Quería dar la bienvenida al alumnado de cuarto de ESO del liceo español Luis Buñuel. Vuestro profesor, Raúl Martín Moreno, ha preparado esta actividad interactiva de realidad aumentada con el fin de que paséis un rato divertido aprendiendo a ver la obra de Doménikos Teotocópulos, llamado El Greco.*

*Utilizad un teléfono para la actividad y mantened el orden y guardad silencio para no perturbar al resto de visitantes. Muy cerca de aquí, está mi amigo Lucas. Lo reconoceréis porque tiene vestimenta verde, un libro en una mano y un pincel en la otra. Él, a través de la aplicación HP Reveal, os explicará cuál es vuestra misión.*

*Espero que lo paséis bien y que no fallen los medios digitales. Saludos.*



## 2.2. Misión “Ayudar a San Lucas a pintar un cuadro de la Virgen”

Cada equipo se dirigía, de forma gradual, al cuadro de *Saint Luc / San Lucas*, quien, a través de los dispositivos móviles, explicaba la misión a cumplir:

*Buenos días. Soy san Lucas. La tradición del arte cristiano suele representarme retratando a la Virgen María. De hecho, algunos me reconocen como Lukas-Madonna. Está basada en una tradición piadosa que dice que san Lucas, al que se le asigna el oficio de pintor y el patronazgo de los pintores, retrató a la Virgen María, realizando el primer retrato de la Virgen de la historia. Pero tengo un problema: Como veis, el Greco me ha retratado con un pincel en la mano pero no tengo pinturas. Me gustaría que me ayudaraís en la misión de pintar un gran cuadro dedicado a la Virgen María y, para ello, necesito que busquéis los colores. Tendréis que hacer dos cosas. Primero, ir a la sala siguiente, dedicada al retrato. Los personajes allí representados os darán instrucciones para conseguir dichos colores. Segundo, deberéis situar los colores que obtengáis exactamente en las partes del cuadro correspondientes teniendo siempre en cuenta el magnífico cuadro titulado Asunción de la Virgen María. Vuestro cuadro será pintado por cuatro de los ocho equipos que hoy habéis venido a visitar la exposición de El Greco en el Grand Palais. Seguid las indicaciones. ¡Mucha suerte!*

## 2.3. Itinerarios y tareas de grupos y equipos en la Sala de los Retratos

A partir de este momento, los grupos y equipos de alumnos debían pasar a la Sala de los Retratos y seguir el itinerario asignado a cada grupo y equipo, donde un personaje diferente, cobrando vida virtual a través de la aplicación HP Reveal y mirando a la cara a los miembros de cada equipo, les daría la información sobre la tarea que debían realizar.



### 2.3.1. Itinerarios del grupo 1:

- ❑ Equipo 1A: Ir al cuadro *Portrait d'un sculpteur – Pompeo Leoni? / Retrato de un escultor – Pompeo Leoni?*
- ❑ Equipo 1B: Ir al cuadro *Portrait d'un architecte / Retrato de un arquitecto.*
- ❑ Equipo 1C: Ir al cuadro *Portrait du cardinal Niño de Guevara / Retrato del cardenal Niño de Guevara.*
- ❑ Equipo 1D: Ir al cuadro *Portrait d'Antonio de Covarrubias y Leiva / Retrato de Antonio de Covarrubias y Leiva.*

### 2.3.2. Itinerarios del grupo 2:

- ❑ Equipo 2A: Ir al cuadro *Portrait d'un trinitaire / Retrato de un trinitario.*
- ❑ Equipo 2B: Ir al cuadro *Portrait d'un gentilhomme de la maison de Leiva / Retrato de un gentilbombre de la casa de Leiva.*
- ❑ Equipo 2C: Ir al cuadro *Portrait de Diego de Covarrubias y Leiva / Retrato de Diego de Covarrubias y Leiva.*
- ❑ Equipo 2D: Ir al cuadro *Portrait du frère Hortensio Félix Paravicino / Retrato de Fray Hortensio Félix Paravicino.*

A título de ejemplo, incluimos la información que da el cuadro *Retrato de Fray Hortensio Félix Paravicino* sobre la tarea que debe realizar el equipo 2D:

*Buenos días. Bienvenidos, alumnos del liceo español Luis Buñuel. Mi nombre es Hortensio Félix Paravicino. Soy fraile de la orden trinitaria. Mi amigo El Greco me pintó a principios del siglo XVII. Para obtener los colores del cuadro de La Asunción de la Virgen, tienes que comparar dos cuadros, los de San Pedro y San Pablo, y contestar a unas preguntas. Hasta pronto.*

## 2.4. Análisis de dos obras parecidas

Los personajes de cada retrato dirigían al alumnado a un par de obras parecidas, con el

fin de que se fijasen en sus semejanzas, diferencias, cambios en la composición, personajes, etc. En definitiva, *Variations sur le motif* (variaciones del pintor sobre un mismo tema)<sup>7</sup>.

### Cuadros asignados al grupo 1:

- ❑ Equipo 1A: *Jeune garçon soufflant sur une braise / Muchacho encendiendo una candela -El Soplón-* (entre 1569-1570) y *La Fable / La Fábula* (de 1585).
- ❑ Equipo 1B: *Le Christ chassant les marchands du Temple / Cristo expulsando a los mercaderes del Templo* (uno de alrededor de 1570 y el otro de 1575).
- ❑ Equipo 1C: *Sainte Marie-Madeleine pénitente / Santa María Magdalena penitente* (una versión de 1576-1577 y otra de 1584).
- ❑ Equipo 1D: *La Sainte Famille avec sainte Marie-Madeleine / La Sagrada Familia con santa María Magdalena* (de hacia 1600) y *La Sainte Famille / La Sagrada Familia* (de entre 1580-1585).

### Cuadros asignados al grupo 2:

- ❑ Equipo 2A: dos cuadros con el mismo motivo, *Le Christ chassant les marchands du Temple / Cristo expulsando a los mercaderes del Templo* (uno de hacia 1600 y otro de entre 1610-1614).
- ❑ Equipo 2B: dos cuadros, titulados ambos *L'Agonie du Christ au jardin des Oliviers / La agonía de Cristo en el Huerto de los Olivos* (datado el primero hacia 1590 y el segundo hacia 1600).
- ❑ Equipo 2C: *Saint François en prière / San Francisco orando* (de 1590) y *Saint François et frère Léon / San Francisco y fray León* (de entre 1600-1605).
- ❑ Equipo 2D: dos cuadros con el mismo título, *Saint Pierre et Saint Paul / San Pedro y san Pablo* (una versión de 1595-1600 y otra de 1600-1605).

<sup>7</sup> Greco, ed. cit., p. 176.



San Pedro y san Pablo (versiones de 1595-1600 y de 1600-1605)

Cada equipo, frente al par de obras, debía conectarse a internet, página web [www.e-encuesta.es](http://www.e-encuesta.es) para resolver un cuestionario con una doble finalidad: hacer la comparativa y obtener los colores que les permitirían pintar el cuadro de la Virgen solicitado por san Lucas en la misión encomendada (punto 2.2).

A título de ejemplo, se incluye el enlace al cuestionario correspondiente a los dos cuadros de *San Pedro y san Pablo*<sup>8</sup> (el de 1595-1600 y el de 1600-1605):

Las preguntas del cuestionario eran las siguientes (la pregunta 6 se refería a los colores asignados a cada equipo para pintar el cuadro):

1. *¿Qué cuadro procede del Museo Nacional de Arte de Cataluña, en Barcelona? ¿El fechado entre 1595-1600 o el de 1600-1605?*

2. *La espada es el símbolo de san Pablo; sin embargo, solo en uno de los dos cuadros puede verse: ¿en cuál?*

3. *¿En qué cuadro puede verse un libro?*

4. *Fijaos bien en el fondo de los dos cuadros. ¿En cuál de ellos podrían estar dentro de una casa?*

5. *En ambas obras pueden verse entrelazadas las manos de los dos personajes, pero*

*¿en cuál de ellos san Pedro (que es el que sujeta con una mano una llave) tiene la otra mano por encima de la de san Pablo?*

6. *Los colores que necesitáis para pintar la Virgen son los mismos con los que está vestido el personaje de la izquierda en el cuadro de 1600-1605. Seleccionad cuáles:*

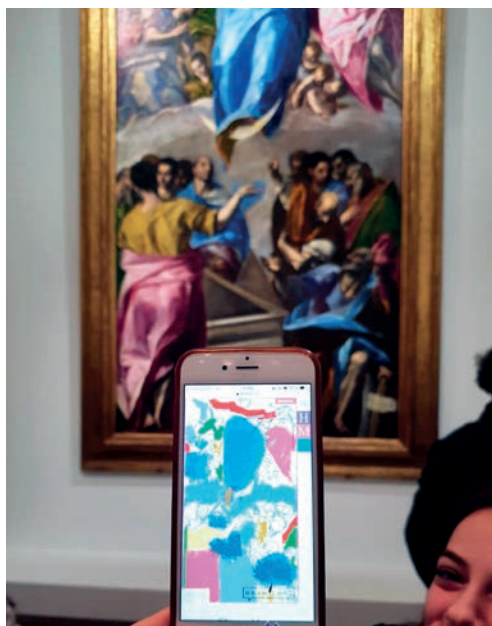
- A. Naranja y azul
- B. Verde y magenta
- C. Marrón y violeta

## 2.5. Solución digital: Pintar conjuntamente el cuadro

*La Asunción de la Virgen María*

En esta última fase, los cuatro equipos de cada uno de los dos grupos se reunieron frente al cuadro titulado *L'Assomption de la Vierge / La Asunción de la Virgen*. La instrucción recibida era: *Para finalizar la actividad, dando color al cuadro de la Virgen con los colores usados por El Greco, haced clic en el enlace <https://draw.chat/B1797C29685697D7E32:myzamu8i#p1,0,0,r0,s1> y utilizad exclusivamente los colores asignados a cada equipo en la pizarra virtual colaborativa preparada por el profesor con las líneas principales del cuadro reproducido en la imagen.*

<sup>8</sup> <https://www.e-encuesta.com/s/EJtDnc9F2a-76vy5y7kg5Sg/>



Los colores asignados a cada equipo y que descubrían en las preguntas frente a las obras eran estos:

*Grupo 1:*

Equipo 1A: pardo  
Equipo 1B: verde, amarillo y naranja caldero  
Equipo 1C: azul ultramar  
Equipo 1D: rojo, magenta y gris

*Grupo 2:*

Equipo 2A: naranja caldero  
Equipo 2B: rojo, azul ultramar y amarillo  
Equipo 2C: pardo y gris  
Equipo 2D: verde y magenta

La dificultad la planteaba el hecho de tener que aplicar el color más preciso posible, y los cuatro equipos de cada grupo a la vez, por lo que cada grupo debía respetar las zonas del cuadro asignadas a cada uno.

## 6. Elaboración de un trabajo conjunto

Tras realizar la visita de la exposición, en el liceo se hizo una evaluación de la actividad y se propuso continuar con la misión encomendada por san Lucas de pintar un cuadro de la Virgen.

Siguiendo con la programación del departamento de Dibujo en el bloque de Expresión Plástica, se fragmentó el cuadro de la Asunción para que el alumnado de Educación Plástica, Visual y Audiovisual pintase una parte con la técnica de acrílico sobre cartón entelado.

Las dimensiones de cada parte eran de 30x40 cm. Se procedió a la transferencia de las imágenes sobre el soporte mediante aglutinante acrílico. En una segunda sesión, se retiró el papel sobrante. En la tercera jornada, se comenzó a pintar con colores primarios acrílicos teniendo como referencia la experiencia vivida en el museo. La búsqueda del tono más parecido posible al original era muy exigente por parte del alumnado, quienes discutían entre ellos si el azul o el carmín debían ser más o menos brillantes.

El resultado, a modo de puzle, abrió la posibilidad no solo de reconstruir la imagen sino de deconstruirla, buscando nuevas lecturas.

La conclusión del alumnado de 4º de ESO que realizó el proyecto didáctico fue unánime: la profunda admiración por la utilización del color por El Greco en sus obras y la fabulosa paleta del artista, al que ni los libros ni los medios digitales hacen justicia.

Esta actividad se difundió en la web oficial del Liceo Español Luis Buñuel y puede consultarse en el enlace: <https://bit.ly/3fD9ddf>



*La Asunción de la Virgen* por el alumnado de 4º de ESO. Acrílico sobre cartón entelado

# Guía didáctica de *Mientras dure la guerra* (*Lettre à Franco*), de Alejandro Amenábar

Alberto de los Ríos Sánchez

Asesor técnico, Consejería de Educación de la Embajada de España

***“El cine ni reemplaza la historia como disciplina ni la complementa. El cine es colindante con la historia, al igual que otras formas de relacionarnos con el pasado como, por ejemplo, la memoria o la tradición oral”.***

(Robert A. Rosenstone)

## 1. Planteamiento

El uso del cine como recurso didáctico y como fuente de conocimiento histórico tiene una larga tradición no solo en la pedagogía de las ciencias sociales sino también en la propia discusión historiográfica. El cine, más allá de los debates, se ha constituido *de facto* en la fuente donde bebe la construcción del relato histórico en grandes sectores de nuestras sociedades.

Más allá de su uso como fuente generalizada, la propia historiografía ha tratado de dilucidar, especialmente a partir de los trabajos del historiador Marc Ferro, de la escuela de los *Annales* francesa, la relación entre cine e historia. La discusión académica que surgió a partir de sus estudios sobre si es posible relatar la historia a través del cine, y de si este constituye una fuente alternativa de conocimiento histórico, no se ha cerrado aún, pero ha proporcionado aportes muy valiosos. El propio Ferro sostenía que las películas filmadas sobre hechos



contemporáneas son una fuente de conocimiento acerca de la mentalidad y la visión que tiene la propia sociedad sobre su evolución histórica.

Profundizando en esta línea y extendiendo esta visión a todo el cine, Rosenstone señala que no solo constituye un documento útil sino que es una forma legítima de relatar la historia, que nos informa, además de sobre el hecho o el proceso histórico narrado, sobre cómo recibe ese relato la época en que la película es filmada.

En cuanto al propio planteamiento historiográfico del período en el que se desarrolla la acción del filme, la guerra civil española, esta propuesta didáctica recoge las visiones plurales de la historiografía, tanto española (Julián Casanova –que asesoró al director–, Ángel Viñas, Santos Juliá...) como de hispanistas como Paul Preston o Hugh Thomas, entre la inmensa producción a la que tanto docentes de historia como lectores en general tienen acceso, y que nos muestran un conflicto con profundas raíces sociales y económicas, no sólo políticas, que se enmarca en el contexto de la crisis de los años 30 y el ascenso de los totalitarismos en Europa.

Finalmente, la propuesta se concibe dentro de un marco pedagógico concreto, el del aprendizaje por competencias, tal como aconsejan las recomendaciones de la Comisión Europea y del Parlamento Europeo<sup>1</sup>, que se han concretado en las legislaciones de los países miembros, así como en una visión de la enseñanza que asigna un papel activo y protagonista al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje a través de fuentes reales y contemporáneas, más allá del espacio del aula, y un rol de guía al docente en la adquisición de aprendizajes.

Bajo estas tres fundamentaciones, la fructífera interacción entre cine e historia, una sólida visión historiográfica fundamentada académicamente y una concepción del aprendizaje basado en la adquisición de competencias y la construcción del aprendizaje, se elabora esta propuesta didáctica sobre la película *Mientras dure la guerra*, de Alejandro Amenábar.

<sup>1</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18-12-2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial UE del 30-12-2006).

## 2. Nivel académico y materias para las que se propone

La propuesta se dirige principalmente al alumnado de 2º de Bachillerato (Historia de España) y de *Cycle Terminal des voies générale et technologique* (Histoire-Géographie) de secciones españolas y secciones Bachibac<sup>2</sup> (Historia de España y Francia). No obstante, puede utilizarse, con adaptaciones, con alumnado de 4º ESO (Geografía e Historia), curso en el que se presenta una visión un poco más somera del período histórico en el que se sitúa la acción del filme.

## 3. Ficha técnica del filme

Título original: *Mientras dure la guerra*

Año: 2019

Duración: 103 min.

País: España

Dirección: Alejandro Amenábar

Guión: Alejandro Amenábar, Alejandro Hernández

Música: Alejandro Amenábar

Fotografía: Alex Catalán

Reparto: Karra Elejalde (Miguel de Unamuno), Eduard Fernández (José Millán-Astray), Santi Prego (Francisco Franco), Patricia López Arnaiz (María de Unamuno), Inma Cuevas (Felisa de Unamuno), Nathalie Poza (Ana Carrasco), Luis Bermejo (Nicolás Franco), Mireia Rey (Carmen Polo), Tito Valverde (general Miguel Cabanellas), Luis Callejo (general Emilio Mola), Luis Zahera (Atilano Coco), Carlos

<sup>2</sup> Arrêté du 02/06/2010 (NOR: MENE1004209A) - J.O. du 04/06/2010: Programmes d'enseignement d'histoire et de langue et littérature espagnoles dans les sections Bachibac (BO spécial n° 5 du 17/6/2010). Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles, así como los requisitos para su obtención.

Serrano-Clark (Salvador Vila), Ainhoa Santamaría (Enriqueta Carbonell), Itziar Aizpuru (Aurelia), Josep Tosar (cardenal Enrique Plá y Deniel), Enrique Asenjo (José María Pemán)

Productora: Mod Producciones / Movistar+ / Himenóptero / K&S Films. Distribuida por Buena Vista International

Género: Drama. Guerra Civil española. Años 30.

#### 4. Sinopsis

El director, Alejandro Amenábar, nos introduce en los inicios del levantamiento militar que acabó con la II República mediante un relato personal que pivota sobre personajes clave, como el escritor e intelectual Miguel de Unamuno (Karra Errejalde), el explosivo fundador de la legión, José Millán-Astray (Eduard Fernández) y el general Francisco Franco (Santi Prego), y la relación que se establece en esos días entre ellos, en una interpretación de gran calidad. Un relato que se antoja complejo, especialmente en lo referente al archiconocido y polémico encuentro entre Unamuno y Millán-Astray, sobre el que hay diferentes versiones, y del que Amenábar nos ofrece su propia versión, a medio camino entre el más conocido y más literario que recogió el historiador Hugh Thomas y el documentado recientemente por el también historiador Severiano Delgado.

Una propuesta valiente y audaz, que presenta la imagen de la Salamanca y la España de julio de 1936 a través de los tres personajes principales ya citados y de otros secundarios relevantes, como los amigos tertulianos de don Miguel –su alumno Salvador Vila (Carlos Serrano-Clark) y el pastor protestante Atilano Coco (Luis Zahera), cuya esposa, Enriqueta Carbonell (Ainhoa Santamaría), escribe la carta a Franco que da título a la versión francesa–, con una ambientación y una fotografía que tratan de reconstruir ese momento y ese lugar, acompañadas de una música emotiva, compuesta por el

propio Amenábar. A través del hilo conductor de la actitud cambiante de don Miguel de Unamuno (vasquista o españolista, socialista o conservador, según los momentos) y de su entorno y de escenas como el conocido –y controvertido– episodio del paraninfo de la Universidad de Salamanca el 12 de octubre, el espectador recorre un momento decisivo de la historia de España.

#### 5. Objetivos básicos

Con esta propuesta de “explotación didáctica” del filme *Mientras dure la guerra*, se pretende alcanzar los siguientes objetivos en el marco de niveles de enseñanza secundaria y del área de Geografía e Historia y del *Cycle Terminal des voies générale et technologique*:

- Conocer en profundidad los inicios de la guerra civil y las fuerzas y los modelos políticos y sociales que se enfrentan.
- Reconocer y valorar personajes clave de la historia de España del siglo XX en la vida política y cultural.
- Analizar documentos y fuentes del momento en el que transcurre la acción de la película.
- Analizar la película desde un punto de vista histórico y audiovisual como fuente de conocimiento.
- Trabajar la reflexión e interpretación individual y de forma cooperativa.
- Utilizar herramientas TIC y la red internet como fuente de conocimiento y de expresión y producción.
- Valorar la relevancia de la figura de Miguel de Unamuno en su contexto y la obra cinematográfica de Alejandro Amenábar en nuestro tiempo.

#### 6. Competencias que se pretende desarrollar

Con esta propuesta didáctica se pretende contribuir a la adquisición de varias de las competencias clave que se han de alcanzar en la enseñanza secundaria, teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo y

del Parlamento europeo<sup>3</sup>, que se encuentran recogidas en las legislaciones estatales. Entre otras, las siguientes:

- Competencias sociales y cívicas: trabajando en equipo cooperativamente sobre contenidos de nuestra historia común y aplicando dichos contenidos a presentaciones de proyectos.
- Competencia digital: utilizando herramientas TIC, aplicaciones, buscadores... que permitan tanto acceder al conocimiento como reelaborarlo.
- Aprender a aprender: extrayendo información y construyendo el propio conocimiento a partir de fuentes primarias, históricas y literarias.
- Conciencia y expresión cultural: interpretando las ideas y las características de una figura clave de nuestra cultura del siglo XX como Miguel de Unamuno y situándolo en su contexto.
- Competencias lingüísticas: interpretando textos de fuentes y tipologías diversas (escritos, audiovisuales...) y redactando breves presentaciones escritas y orales.

## 7. Contenidos y temas sugeridos

La película recorre momentos clave de la guerra civil en sus inicios y contiene numerosas escenas que ilustran temas fundamentales tanto en el desarrollo del conflicto bélico como en el enfrentamiento político, económico, social y cultural que trajo consigo. Consigue mostrar la transformación de un golpe de Estado contra la República en una guerra civil y su relación con el ascenso de la figura del general Francisco Franco y la importancia clave del episodio del Alcázar de Toledo, así como el proceso de cierre de filas en torno a los dos bandos de una España mucho más plural y diversa, que se ve abocada, como Unamuno, a posicionarse y, por ende, a señalarse y ponerse en riesgo. El conjunto del relato cinematográfico refleja el asesoramiento del director por historiadores

<sup>3</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18-12-2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial UE del 30-12-2006).

reputados, como Julián Casanova, y aunque en ocasiones se permite licencias –completamente legítimas porque no es una obra historiográfica, sino una película, con otros objetivos–, presenta una imagen bastante fiel y poco partidista de los hechos y sus contradicciones.

Los temas y contenidos que se sugiere abordar mediante las actividades que se proponen, para tres sesiones, son los siguientes:

- Los primeros días del Alzamiento. El 18 de julio de 1936.
- El ascenso de Franco a la jefatura del Estado. La Junta de Defensa de Burgos.
- De golpe de Estado a guerra civil.
- La importancia estratégica del sitio del Alcázar de Toledo.
- La figura de Unamuno, los intelectuales y la guerra.
- La intervención extranjera y el paso del Estrecho.
- La configuración ideológica del nuevo régimen.
- ¿Las dos Españas?

## 8. Recursos

Para la puesta en práctica de la propuesta didáctica, son necesarios los siguientes recursos:

- Fichas de trabajo: se incluyen como anexos I, II, III y IV de esta propuesta.
- Libro de texto (2º Bachillerato, 4º ESO, *classe Terminale*) u otras referencias, para contextualizar los contenidos.
- Ordenador, tablet o Smartphone con conexión a internet, para el trabajo en clase.
- Proyector o pizarra digital para la proyección de escenas.

## 9. Temporalización

Aunque toda propuesta didáctica, como es sabido, debe adecuarse al grupo al que se dirige, esta propuesta está planteada para tres sesiones de 50/55 minutos, en el marco del estudio de la Guerra Civil española, bajo el siguiente esquema:



- Una sesión previa de estudio de documentos y fuentes.
- Una sesión de análisis de secuencias.
- Una sesión final de profundización y evaluación.

### 9.1. 1ª Sesión: Trabajo previo con los documentos incluidos en el anexo I

En esta primera sesión se propone analizar fuentes primarias (textos) que ponen en relación la obra con los hechos históricos, documentos cartográficos elaborados posteriormente que proporcionan una imagen del contexto en el que transcurre la acción de la película, y el origen de algunos símbolos clave en el filme (y en la historia de España), como las banderas. Los documentos del anexo I permiten introducir mejor los contenidos y facilitar un más productivo visionado de una selección de escenas de la obra de Amenábar.

### 9.2. 2ª Sesión: Análisis de escenas de la película (ficha en el anexo II)

En esta segunda sesión, se propone el análisis de diversas escenas concretas de la película con relevancia histórica y en ocasiones también desde el punto de vista cinematográfico o estético. El visionado de la película completa se recomienda como actividad complementaria o extraescolar, bien antes de la puesta en práctica de la propuesta didáctica o posteriormente. Se necesitan dos sesiones para ello.

En el anexo II se adjunta una ficha de trabajo común para todas las escenas. Teniendo en cuenta el tiempo de que se disponga para la realización de la actividad y la madurez y la diversidad del grupo clase al que se dirija, se puede llevar a cabo el análisis de todas o de una selección de las siguientes escenas propuestas –se indica el minutaje aproximado de comienzo y fin de cada una de ellas–.

- ESCENA 1: Entrada en la plaza mayor de Salamanca del Ejército. El 18 de julio. (00.00.57-00.02.50)
- ESCENA 2: Visita de militares alemanes a Marruecos. La intervención extranjera. (00.10.17-00.12.40)

- ESCENA 3: Cunetas y espigas. La represión y la violencia en los primeros días de la guerra. (00.20.27-00.21.53)
- ESCENA 4: Visionado del documental sobre el Alcázar de Toledo por Franco. Las operaciones militares en 1936. (00.31.12-00.32.17)
- ESCENA 5: La *tricolor* y la *rojigualda*. Cambio de la bandera republicana por la monárquica en Marruecos. De golpe de Estado a guerra civil. (00.34.51-00.38.04)
- ESCENA 6: Discusión sobre la jefatura del Estado en la Junta de Defensa de Burgos. El ascenso de Franco. La “baraka”. (00.42.10-00.45.50 o 00.46.50, intercalando una breve escena de Unamuno en la Universidad y concluyendo en la votación de Franco con Jefe de la Junta)
- ESCENA 7: Conversación entre Unamuno y Franco. Visiones de España enfrentadas (I). (01.17.29-01.19.56)
- ESCENA 8: Visita de Millán-Astray al domicilio de Unamuno. Visiones de España enfrentadas (II). (01.21.44-01.24.41)
- ESCENA 9. Discurso en el paraninfo de la Universidad. Unamuno y la figura del intelectual en la guerra civil. (01.30.14-01.33.20)

### 9.3. 3ª Sesión: Profundización y evaluación

Esta sesión de cierre se compone de dos partes: una primera, de trabajo en equipo colaborativo para la realización de un proyecto sencillo, y una segunda, de evaluación y autoevaluación del trabajo desarrollado. Para esta sesión es necesario que el alumnado utilice ordenadores fijos o portátiles, tablets o smartphones.

#### 9.3.1. Proyecto: Biografías en grupo de los personajes (ficha en Anexo III)

El objetivo de esta fase es centrar el estudio sobre tres de los personajes del filme,

Miguel de Unamuno, Francisco Franco y Millán-Astray, que concluirá con un breve proyecto colaborativo de exposición mediante una presentación evolutiva con la aplicación Prezi y la grabación de un audio en podcast con la aplicación Audacity (u otra similar en smartphone o Tablet). Para ello, la clase se puede dividir en 3 o 6 grupos y cada grupo –o cada dos, según la división realizada– se encargará de un personaje en tres fases:

1. Ficha biográfica: Realización de una breve ficha según el modelo del anexo III, en la que se incluya una imagen real del personaje, sus datos biográficos e históricos fundamentales y su caracterización en la película. Se recomienda usar imágenes libres de derechos, que pueden obtenerse en <https://creativecommons.org/>.
2. Realización de una presentación dinámica con Prezi: Con las imágenes y los datos de la ficha biográfica se elabora una ruta a través de la vida del personaje de cada grupo en <https://prezi.com/es/>. Las presentaciones son en línea y pueden integrarse en el blog de clase o en la página web del centro o sección.
3. Grabación de un podcast titulado “Los protagonistas de *Mientras dure la guerra*”: Con esos mismos datos se graba una nota de audio en podcast en formato libre en <https://www.audacityteam.org/> a cargo de un/una portavoz de cada grupo.

### 9.3.2. Evaluación del proyecto didáctico (ficha en anexo IV)

Para finalizar y recapitular, se lleva a cabo la evaluación individual de cada alumno/a, que completa una ficha de evaluación sobre los aspectos que se han analizado del filme y una rúbrica de autoevaluación según el modelo de la ficha del anexo IV.

## 10. Conclusión

Esta propuesta pretende ser un modelo sencillo y eficaz para estimular el uso apropiado del cine en el aula de Historia, respetando la diversidad de fuentes del conocimiento para la construcción del relato de la memoria colectiva, que bebe de la Historia como ciencia y arte de narrar lo acontecido con criterios de las ciencias sociales y del conocimiento de artes como la literatura o el cine, que construyen conjuntamente dicho relato que se dan las sociedades. Pretende ser útil para complementar el estudio de la historia de España en un período muy sensible y doloroso, del que el filme de Amenábar es una magnífica presentación.

## 11. Bibliografía y Webgrafía comentadas

Teniendo en cuenta el interés de la película desde el punto de vista histórico y su valor cinematográfico reconocido por la crítica, puede ser objeto de un mayor aprovechamiento o en un momento posterior. Por ello, se facilita no una bibliografía al uso sino una bibliografía, webgrafía y hemerografía que han servido para fundamentar la redacción de esta propuesta didáctica y que, por otro lado, puede abrir el camino hacia una mayor profundización.

### Bibliografía sobre cine e historia e historiografía de referencia

*Bibliografía sobre la guerra civil española* (2014): número monográfico de *Studia Historica. Historia Contemporánea*, vol. 32). Una magnífica selección del estado de la cuestión bibliográfica hasta el año 2014. “El cine en la clase de Historia: un proyecto didáctico para la ESO y el Bachillerato” (1997), en *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 11. Barcelona: Graó, pp. 71-78. Número monográfico de la revista *Iber* de gran utilidad, especialmente el artículo que se aplica a la clase de Historia.

FERRO, M. (1995): *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel. Una gran referencias básica para el estudio de la relación entre la historia y el cine.

GARCÍA FERNÁNDEZ, EMILIO (1998): *Cine e historia: las imágenes de la historia reciente*. Madrid: Arcolibros. Una breve pero útil guía para el uso del cine en la enseñanza y el aprendizaje de la historia que sigue estando vigente.

PEARSON: Una gran referencia básica para el estudio de la Historia y el cine.

PRESTON, PAUL (2006) (1978): *La Guerra Civil española. Reacción, revolución y venganza*. Barcelona: Penguin Random House. Esta obra, y la de Preston en general, nos sirve como referencia para conocer la visión de la historiografía anglosajona.

ROSENSTONE, ROBERT A. (2006): *History on Film, Film on History*. Londres: Longman.

TARKOVSKY, ANDRÉ (2014): *Atrapad la vida: Leciones de cine para escultores del tiempo*. Madrid: Errata Naturae. En esta obra el director, Tarkovsky, resume su experiencia y la relaciona con el estudio del tiempo y de la historia.

VIÑAS, ÁNGEL, ED. (2012): *En el combate por la Historia: La República, la guerra Civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado y Presente. Esta recopilación, coordinada por el profesor Ángel Viñas, contiene el estado de la cuestión historiográfica.

### Webgrafía y hemerografía.

El proyecto Kairos del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España para Geografía e Historia contiene recursos de utilidad para el profesorado de secundaria, bachillerato, secciones españolas y secciones Bachibac, que pueden consultarse en el siguiente enlace: <http://recursostic.educacion.es/kairos/web/mediateca/cinemateca/cinemateca.html>

La revista Film-Historia da acceso en línea a su edición en papel desde el año 1991 para su consulta en el siguiente enlace: <http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/fhweb.htm>

## ANEXO I: Documentos de trabajo

### 1. Actividad previa: visionado del tráiler de la película

A través del enlace que se adjunta más abajo, se puede acceder al tráiler oficial de la película que se utilizó para la difusión del filme. Antes de comenzar el trabajo sobre la época y las escenas, tras el visionado del tráiler completa la siguiente tabla: [https://youtu.be/5\\_4PoAC2KTQ](https://youtu.be/5_4PoAC2KTQ)

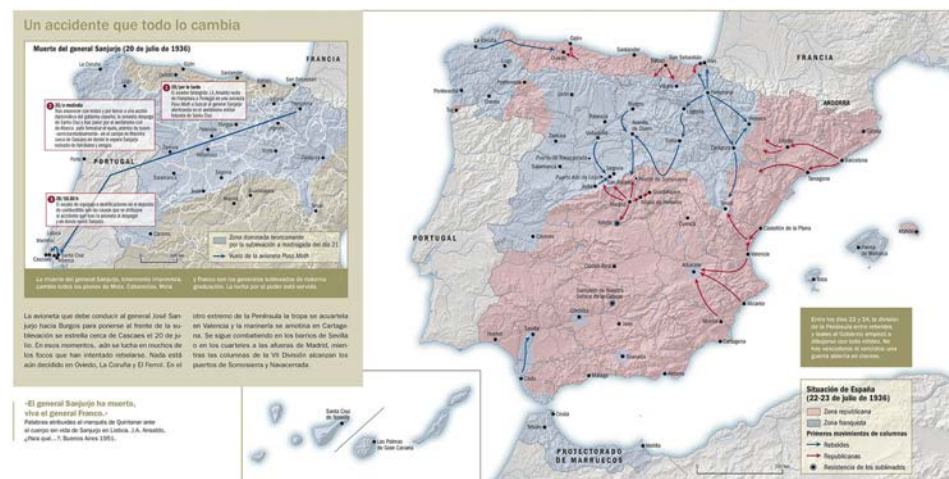
TRÁILER DE <i>MIENTRAS DURE LA GUERRA</i>	
Personajes que aparecen	
Período de la Historia de España reflejado	
Banderas que abren el tráiler	
Fechas que se mencionan	
Lugar donde se sitúa la acción Zona o bando dentro del conflicto	
Director y otras películas citadas	

### 1.1. Análisis del mapa de España en el inicio de la guerra civil

#### Del fracaso a la guerra abierta

Entre los días 21 y 22, el alzamiento termina. Se sigue luchando en ciertas ciudades hasta el 25, pero el fracaso de los planes de Mola es evidente. El Gobierno tampoco logra sobornar la rebelión y en donde empieza a dominar la situación es armando a milicianos izquierdistas.

La sublevación no puede hacerse con éxito en los grandes capitales del país excepto Sevilla y, tentativamente hablando, solo cuenta con una parte de Aragón, Valencia, Castilla la Vieja y Galicia. En cuanto que las columnas de la VI División han llegado a Huesca y Sarriena, pero en realidad el gran potencial militar radica en Almería y el amontonamiento de la Marina no se facilita el paso por el Estrecho. El Gobierno, por su parte, se mantiene fuerte en las grandes ciudades y cuenta con toda el Norte, Cataluña, Valencia, Murcia, Castilla la Nueva y parte de Andalucía, pero ha perdido Sevilla y Ceuta. Muy pronto lo perderá.



Hurtado, Víctor (2011): *La sublevación*, Barcelona: Edicions DAU, ISBN: 978-84-936625-6-1. Imagen cedida por Ton Barnils, de Edicions DAU, con permiso del autor y bajo licencia CC-BY-SA.

### **1.1.1. Cuestiones sobre el mapa histórico**

- En la situación de la contienda representada en el mapa (en fecha 22-23 de julio de 1936), señala qué áreas ocupaba la zona franquista y la republicana. Desde tu punto de vista y según el mapa presentado, haz un listado de los recursos económicos y sociales con los que contaban el bando nacional o franquista y el bando republicano (agrícolas, industriales, banca, ciudades, zonas rurales...). Realiza una valoración estimativa de cuál de ellos crees que contó con ventaja inicial.
- En el mapa más reducido de la esquina superior izquierda aparece la ruta de la avioneta siniestrada del general Sanjurjo. Explica brevemente la relevancia de este personaje y su importancia en el alzamiento militar, así como el nuevo liderazgo que emerge tras su muerte.
- Visto el mapa de situación, argumenta brevemente la diferencia estratégica existente entre tomar Toledo o asaltar rápidamente Madrid para el bando franquista y para la guerra en su conjunto. Explica el significado simbólico de Toledo en la historia de España y las razones por las que crees que Franco acabó dirigiéndose a ayudar a los sitiados del Alcázar de Toledo, dando así tiempo a defender Madrid. Finalmente, razona las consecuencias que podría haber tenido la toma de Madrid por el bando nacional.

## **2. Análisis y comentario del documento de la Junta de Defensa Nacional de Burgos**

### **2.1. Presidencia de la Junta de Defensa Nacional**

Decreto núm. 138.

La Junta de Defensa Nacional, creada por Decreto de veinticuatro de julio de mil

novecientos treinta y seis, y el régimen provisional de Mandos combinados, respondían a las más apremiantes necesidades de la liberación de España.

Organizada con perfecta normalidad la vida civil en las provincias rescatadas, y establecido el enlace entre los varios frentes de los Ejércitos que luchan por la salvación de la Patria, a la vez que por la causa de la civilización, impónese ya un régimen orgánico y eficiente, que responda adecuadamente a la nueva realidad española y prepare, con la máxima autoridad, su porvenir.

Razones de todo linaje señalan la alta conveniencia de concentrar en un solo poder todos aquéllos que han de conducir a la victoria final, y al establecimiento, consolidación y desarrollo del nuevo Estado, con la asistencia fervorosa de la Nación.

En consideración a los motivos expuestos, y segura de interpretar el verdadero sentir nacional, esta Junta, al servicio de España, promulga el siguiente

#### **DECRETO**

Artículo primero.— En cumplimiento de acuerdo adoptado por la Junta de Defensa Nacional, se nombra Jefe del Gobierno del Estado Español al Excmo. Sr. General de División D. Francisco Franco Bahamonde, quien asumirá todos los poderes del nuevo Estado.

Artículo segundo.— Se le nombra asimismo Generalísimo de las fuerzas nacionales de tierra, mar y aire, y se le confiere el grado de General Jefe de los Ejércitos de operaciones.

Artículo tercero.— Dicha proclamación será revestida de forma solemne, ante representación adecuada de todos los elementos nacionales que integran este movimiento liberador, y de ella se hará la oportuna comunicación a los Gobiernos extranjeros.

Artículo cuarto.— En el breve lapso que transcurra hasta la transmisión de poderes, la Junta de Defensa Nacional seguirá asumiendo cuantos actualmente ejerce.

Artículo quinto.— Quedan derogadas y sin vigor cuantas disposiciones se opongan a este Decreto.

Dado en Burgos a veintinueve de septiembre de mil novecientos treinta y seis. Miguel Cabanellas.

*Decreto número 138.– Nombrando Jefe del Gobierno del Estado Español al Excelentísimo Sr. General de División don Francisco Franco Bahamonde, quien asumirá todos los poderes del nuevo Estado.*

Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España (número 32 de 30 de septiembre de 1936)

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/032/J00125-00126.pdf>

## 2.2. Cuestiones sobre el texto

- Explica brevemente qué es la Junta de Defensa Nacional, cuándo se constituye y con qué objetivos.
- Señala las razones que se argumentan en el texto para la concentración del poder en un mando único y quién detentará el mando único.
- Señala cuál es el título con el que se ejerce el mando único, quién lo nombra y con qué autoridad, de acuerdo con el texto.
- Enumera las funciones la Junta de Defensa Nacional recogidas en el texto.
- Señala quién es el presidente de la República en ese momento y explica brevemente cómo se produce su nombramiento.

## 3. Las banderas en *Mientras dure la guerra*. Las banderas republicana y franquista. La bandera española constitucional.

Las banderas juegan un papel simbólico importante en la película, marcando inicio, final y secuencias clave. Poseen, además, un enorme peso simbólico en la guerra civil, en el franquismo y están presentes aún en la discusión de la vida política española. En esta actividad se pretende analizar y comparar la historia de las tres banderas, las dos que aparecen en el filme y la actual bandera constitucional.

Dividiendo la clase en tres o seis grupos, que elegirán un/a secretario/a que complete el cuadro y un/a portavoz que comunique

los resultados al grupo-clase, y partiendo de la información que proporcionan estos enlaces u otros que pudieran ser útiles, se completará la tabla siguiente sobre las tres banderas mencionadas:

- <https://vexilologia.org/banderas-espanolas/historia-bandera/>
- <https://1785.es/1785-el-origen-de-la-bandera-espanola>
- <https://www.lamoncloa.gob.es/espana/simbolosdelestado/Paginas/index.aspx>

BANDERA	ORIGEN HISTÓRICO	VIGENCIA	COLORES OFICIALES	RÉGIMEN POLÍTICO
 CC BY-SA 4.0				
 CC BY-SA 4.0				
 CC0				

## 4. Análisis y comentario de textos.

### *La figura contradictoria de Unamuno en tiempos convulsos.*

Miguel de Unamuno es una figura clave en la España de comienzos de siglo. Escritor, pensador, articulista, polemista... su figura es poliédrica, pero siempre inteligente e incisiva. A través de estos dos textos y su análisis, se puede reconstruir algunos rasgos de su personalidad y su figura intelectual.

#### 4.1. Documento 1: *Contra esto y aquello*

“Los artículos que componen esta colección no son propiamente ensayos críticos, ni pretende su autor que lo sean. Tan sólo son notas de un lector. En rigor, un pretexto para ir el autor entretejiendo sus propias ideas con las que le dan aquellos otros escritores a los que lee.

Escritos a vuelapluma y para satisfacer exigencias de labor periódica, no se enderezan a llevar a cabo un trabajo de erudición, que debe quedar para otros ingenios mejor dotados a tal respecto. El autor de estos ensayos no lee para citar lo leído, sino más bien para encender y enriquecer su propio pensamiento.

Hay, además, en la colección ésta algunos trabajos que no se refieren expresamente a obra alguna literaria, sino que son reflexiones generales sobre temas literarios y uno sobre la crítica. En éste trata el autor de sincerarse en cierto modo para que no se le tome por un crítico, por lo que se llama correctamente un crítico, a cuyo oficio renuncia, lo mismo que al de erudito, por no sentirse con aptitud para ninguna de esas dos tan inútiles y tan nobles funciones.

Poco tendría que añadir a lo que aquí hace ya dieciséis años dije si no hubiera pasado en tanto la terrible galerna, y a la vez terremoto, de la guerra mundial y sobre mí otra galerna que me tiene ya más de cuatro años y medio desterrado de mi patria, tiempo en que, merced sobre todo a trece meses de habitación en París, he podido rectificar ciertos juicios que acerca del espíritu francés, y más concretamente parisiense, había formado y publicado entonces. Pero no quiero tocar nada de lo que entonces dije, quiero respetar los juicios, equivocados o no, del que fui hace más de dieciséis años. Si algo rectificaría habrían de ser algunos vituperios, jamás los elogios, aunque respecto a éstos haya cambiado algo alguna vez.

... Y dicho esto, en descargo de la impropiedad de este título de *Contra esto y aquello*, y del estropicio a que me conduce de aparecer como un contradictor de menester o

poco menos, tengo que renunciar a rehacer juicios contradictorios que sobre hombres y cosas aquí aparezcan. Tiempo y lugar espero haber de tener, y aun a pesar de mis años, para hacerlo cumplidamente.

Y vuelvo a dejaros, lectores, con el Unamuno de nuestra leyenda, la vuestra y la mía, que os saluda ya hermanal, ya paternalmente, desde el destierro fronterizo de Hendaya, hoy 11 de octubre de 1928.”

(Miguel de Unamuno, *Contra esto y aquello*, Prólogo a la segunda edición. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1950)

Texto completo en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/contra-esto-y-aquello-785974/html/ff20cca0-ee0e-4c60-bd38-e18c63b83f84\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/contra-esto-y-aquello-785974/html/ff20cca0-ee0e-4c60-bd38-e18c63b83f84_2.html)

#### 4.2. Cuestiones

- Describe brevemente cómo se presenta a sí mismo Unamuno. ¿Crees que Unamuno es un pensador de ideas inamovibles o variables? ¿Qué explica su forma de pensar y escribir, según el mismo autor? Razona tus respuestas.
- El texto está escrito en Hendaya en 1928. Señala cuál es el régimen político en España y en Francia en ese momento y explica las razones del destierro de Unamuno.

#### 4.3. Documento 2: *De las luchas de nuestros días: la res humana*

Carlos Marx dijo alguna vez que la revolución social no la han de hacer los hombres, sino las cosas, y algún marxista, no muy ortodoxo, no muy convencido de la fe en el materialismo histórico –doctrina que es de fe y no de razón–, ha querido corregir la fórmula del pontífice, diciendo que son las cosas manejadas por los hombres, o sea los hombres manejando las cosas, los que hacen la revolución. Y nosotros, por nuestra parte, comentando alguna otra vez ese dogma marxista, nos hemos preguntado si es que los hombres no son también cosas, esto es: causas. Y hasta enseres.

Cuando he aquí que, leyendo el viejo poema de Lucrecio, *De rerum natura*, nos encontramos en el verso 58 de su libro III con una singularísima expresión, que nos aclara nuestro problema al respecto. Viene hablando Lucrecio de aquellos que, profesando no temer la muerte ni creer en la inmortalidad del alma –perspectiva terrible para los romanos de entonces–, se entregan, sin embargo, cuando se ven en peligro de perder la vida, a prácticas supersticiosas. Y dice que entonces es cuando les brotan de lo hondo del pecho sus voces verdaderas y que “desaparece la persona, queda la cosa”.

*¡Eripitur persona, manet res!* No cabe expresión más enérgica, sobre todo si se tiene en cuenta todo el valor que en latín tiene la voz *persona*. La cual, empezando, como es ya tan sabido, por significar la máscara o careta con que el actor se cubría la cara para representar el personaje de la comedia o tragedia, pasó a ser designativa del personaje, y, por último, del papel que uno representa, aunque sea en el coro o la comparsa, en el teatro del mundo, es decir, en la Historia.

Somos, pues, personas en cuanto sujetos históricos, civiles –siquiera como electores o socios de un casino, que es lo menos que se puede ser–, y queda por debajo el hombre que come, bebe, duerme, se propaga y sufre, que es la cosa o el hombre-cosa. Porque el hombre es también cosa, *res*, o, si se quiere, enser, objeto natural y no sólo persona, o sea sujeto histórico. Y ese hombre-cosa es el hombre de carne y hueso, al que antaño le llamamos intrahistórico. Y de este estado de cosa no sale el hombre salvaje. De los que hay muchos en el seno de las sociedades civiles e históricas. Y muchos más hay salvajizados, o cimarrones.

Podríamos, pues, hablar del hombre personal y del hombre real, o bien de la personalidad y de la realidad humanas. Lo que no quiere decir que la personalidad no sea tan efectiva como la realidad.

Y hoy vemos que la personalidad humana se está disolviendo en la realidad selvática, prehistórica ó intrahistórica. Las luchas de nuestros días, que diría Pi y Margall, van tomando un terrible carácter de pjaras, de

cosas, de *reses*, en su más estricto sentido. Y de un lado y de otro.

(Miguel de Unamuno: artículo publicado el 26 de noviembre de 1920 en *Nuevo Mundo*)

Texto completo en: [https://es.wikisource.org/wiki/De\\_las\\_luchas\\_de\\_nuestros\\_d%C3%ADas.\\_La\\_res\\_humana](https://es.wikisource.org/wiki/De_las_luchas_de_nuestros_d%C3%ADas._La_res_humana)

#### 4.4. Cuestiones

- Unamuno dedica unas líneas al marxismo y al materialismo histórico. Enumera los calificativos que utiliza para describirlo. ¿Cuál era el principal partido de origen marxista en la España de 1920 y su líder fundador?
- Unamuno cita a autores clásicos de la Antigüedad como Lucrecio. ¿Crees que valora más el pensamiento marxista contemporáneo o el de los clásicos?
- El autor se detiene en el concepto de “persona” en el mundo clásico. Explica su significado y el origen del término. ¿Qué le ocurre a la “persona” en los años que vive Unamuno? Respecto a la cita de Pi y Margall, señala brevemente quién es este personaje, qué ideología representa y qué relevancia tuvo en la historia de España contemporánea.

**ANEXO II: Ficha de análisis de escenas de la película**

<b>ESCENA N°:</b>	
<b>1. DESCRIPCIÓN</b>	1. Resume brevemente los hechos que suceden en la escena.
<b>2. PERSONAJES</b>	1. Enumera los personajes principales de la escena. 2. Describe brevemente cómo se presentan (vestimenta, aspecto general). 3. Analiza qué características psicológicas y actitudes encarnan. 4. Explica qué representan o simbolizan.
<b>3. LUGAR</b>	1. Sitúa la localización de la escena (ciudad, vivienda, paisaje...). 2. Señala si el lugar es relevante para la película o en la guerra civil.
<b>4. ASPECTOS AUDIOVISUALES</b>	1. Planos: Explica si se usa un primer plano, un plano general u otro tipo y con qué finalidad. 2. Iluminación. Señala si la luz de la escena es clara, oscura, si es un día soleado o sombrío y cualquier otro aspecto en relación con la iluminación, explicando su posible función. 3. Color: Señala si predominan tonos o colores en la escena, explicando su posible función. 4. Música. Señala si se incluye alguna pieza musical o canción popular o himno en la banda sonora original y comenta, en su caso, su importancia o significado.
<b>5. RELEVANCIA HISTÓRICA</b>	1. Señala con qué acontecimiento, proceso, personaje, momento histórico o simbología está relacionada la escena y explica brevemente su importancia.
<b>6. OTRAS OBSERVACIONES DE INTERÉS</b>	1. Añade cualquier otro comentario de tipo cinematográfico o histórico sobre la escena que acabas de ver que no se incluya anteriormente.

**ANEXO III: Ficha biográfica**

<b>1. NOMBRE</b>	<b>2. IMAGEN</b>	<b>3. FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO Y FALLECIMIENTO</b>
<b>4. DATOS BIOGRÁFICOS Y RELEVANCIA HISTÓRICA:</b> Estudios, puestos ocupados, acontecimientos en los que se ve involucrado, participa o impulsa...		
<b>5. OBRA:</b> literaria, cinematográfica...		
<b>6. CARÁCTER Y PERSONALIDAD SEGÚN LA PELÍCULA <i>MIENTRAS DURE LA GUERRA</i></b>		



**ANEXO IV: Ficha de evaluación y autoevaluación**

<b>APELLIDOS Y NOMBRE:</b>
<b>1. Describe los personajes principales y lo que representan durante la Guerra Civil.</b>
<b>2. Explica brevemente el momento histórico en el que transcurre la acción de <i>Mientras dure la guerra</i>.</b>
<b>3. Señala qué bandos aparecen enfrentados en la película y quiénes los componen.</b>
<b>4. Describe cómo aparece representada la represión política y cómo se produjo esta en el conflicto.</b>
<b>5. Explica brevemente qué ideologías o posturas políticas aparecen en la película.</b>
<b>6. Señala algunos momentos clave de la guerra civil española que aparecen en el filme.</b>
<b>7. Valora la película: utilidad para el conocimiento de la guerra civil, de los personajes..., posición del director ante el conflicto, calidad cinematográfica (interpretaciones, dirección, fotografía, banda sonora...).</b>

**Rúbrica de autoevaluación**

<b>Indicador</b>	<b>Grado de desempeño (1 escaso – 5 muy alto)</b>
1. Conozco los personajes históricos de la película.	1 2 3 4 5
2. Identifico los bandos que se enfrentan en la guerra civil y sus principales líderes.	1 2 3 4 5
3. Conozco la secuencia de acontecimientos históricos que se describen.	1 2 3 4 5
4. Entiendo la importancia del proceso histórico en el que transcurre la película y las principales ideas políticas y sociales que se enfrentan	1 2 3 4 5
5. He completado las fichas y actividades de trabajo con seriedad.	1 2 3 4 5
6. He participado y hecho aportaciones en el trabajo de equipo.	1 2 3 4 5
7. Entiendo la diferencia entre la narración cinematográfica y el trabajo de los historiadores.	1 2 3 4 5
8. He utilizado las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como Prezi, Audacity, búsqueda en la red... para las actividades propuestas.	1 2 3 4 5



# La contribución de las imágenes al desarrollo del pensamiento crítico: una propuesta de aprendizaje basado en problemas<sup>1</sup>

Alicia García

Profesora de Filosofía, Liceo Español Luis Buñuel

## 1. Introducción

El liceo Luis Buñuel convocó, durante el primer trimestre del curso 2019-2020, la II Edición del concurso “Imágenes para pensar” con el objetivo de conmemorar por segundo año consecutivo el Día mundial de la Filosofía, cuyo tema de este año fue “Filósofos y filósofas al margen de la historia contada”. En el concurso, organizado en colaboración por los departamentos de Filosofía, Educación Plástica e Inglés, participó alumnado de 3º y 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachibac. La actividad consistió en que el alumnado participante, a título individual, recuperara una cita (en español, francés o inglés) de un filósofo o filósofa que, por su contribución, debería entrar en la Historia del Pensamiento y elaborara una imagen (en cualquier formato: plástico, fotográfico, vídeo, etc.) que ilustrase, explicase o aclarase el sentido de dicha frase.

---

<sup>1</sup> Este artículo ha sido redactado durante el periodo de confinamiento decretado por la alerta sanitaria a causa del Covid-19. No siendo posible acceder al liceo durante este periodo, no se ha podido incluir las fotografías de los trabajos realizados por el alumnado.

Hoy más que nunca, la imagen orienta e impregna nuestra mirada, le da forma y la educa: las imágenes van cobrando cada vez más protagonismo en los manuales de texto y van desplazando poco a poco al texto escrito; el uso de recursos audiovisuales para el aprendizaje es cada vez más frecuente, tanto dentro como fuera del aula, y muchos empiezan a pensar en la educación del mañana a través de imágenes y videos. A su vez, la OCDE ha insistido en diferentes informes e iniciativas, entre ellos los informes *21st Century Skills and Competences* *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (2009) y *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it Means in School* (2019), en la necesidad de dotar al alumnado de habilidades y competencias, pero también de valores y actitudes sociales, así como de experiencias constructivas que le permitan contribuir de forma activa a los nuevos modelos de economía y desarrollo social, en los que la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico juegan un papel esencial. Estos informes, además, hacen referencia a la importancia de la gestión del conocimiento, la cual incluye

procesos relativos a la selección, la adquisición, la integración, el análisis y la difusión de la información.

Para tratar de responder a estos desafíos, y retomando la inspiración surrealista de Luis Buñuel, cuyo nombre lleva nuestro liceo, hemos querido diseñar una actividad en torno a la imagen y el desarrollo del pensamiento crítico que movilizara las habilidades y competencias necesarias para que nuestro alumnado pueda responder en las mejores condiciones a los retos, aún desconocidos, que plantearán la sociedad y el mercado laboral del siglo XXI. Inspirados por la relación entre emoción y pensamiento que establece Martha Nussbaum en *Paisajes del pensamiento* (2008), nos hemos formulado el siguiente interrogante: ¿Nos ofrecen las imágenes la posibilidad de construir una nueva relación con el conocimiento y el pensamiento? ¿Cómo puede ser explotada pedagógicamente esta relación? Firmemente convencidos de que el alumnado debe participar de forma activa en su aprendizaje, hemos diseñado una actividad en la que el alumnado se convierte en creador de imágenes. Imágenes que dan cuenta de la adquisición de nuevos conocimientos, a través de la exploración de pensamientos filosóficos, en combinación con la utilización del lenguaje plástico y el recurso a idiomas extranjeros (en este caso, el francés y el inglés).

Esta iniciativa está justificada por tres razones principales:

- ❑ A pesar de la predominancia de imágenes debido al frecuente uso de pantallas (en redes sociales, videojuegos, cine, contenidos pedagógicos *on-line*, etc.) y la importancia de su utilización para transmitir y comprender conocimientos, este tema no ocupa una posición relevante dentro de los debates y las investigaciones pedagógicas.
- ❑ Pese a la insistencia en la introducción de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales utilizan un lenguaje que incluye imágenes la mayoría de las veces, no hay acuerdo acerca del conjunto específi-

co de habilidades y competencias que pueden orientar su introducción en las aulas, como tampoco existen criterios específicos para su evaluación.

- ❑ Un aprendizaje verdaderamente significativo no puede producirse cuando el alumno se enfrenta a las imágenes de forma pasiva.

## 2. ¿Cómo pueden las imágenes ayudar a pensar a nuestros alumnos?

Denostada y alabada, la imagen impacta sobre el pensamiento. Prisión del pensamiento para unos y detonante del pensamiento para otros, con el concurso “Imágenes para pensar” hemos querido poner en movimiento la imaginación del alumnado para que formulara en forma de imagen plástica un pensamiento.

Con esta iniciativa, además de incidir en los contenidos transversales de la enseñanza de Filosofía (1º de Bachillerato) y de Historia de la Filosofía (2º de Bachillerato) en Secundaria (entre los que se encuentran el análisis y comentario de textos filosóficos, la composición oral y escrita de argumentos filosóficos y el uso de procedimientos relacionados con las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje), pretendemos que nuestro alumnado tome conciencia, entre otros aspectos, de la complejidad y la subjetividad de los procesos de percepción. Acostumbrado como está a la utilización de imágenes como objetos susceptibles de ser modificados, manipulados, archivados y compartidos según una misma lógica establecida de antemano por las diferentes aplicaciones y programas informáticos, nos propusimos trabajar con nuestro alumnado para que tomara distancia de los procesos de percepción con carácter objetivante a los que está habituado. A través de esta actividad, hemos pretendido que los alumnos produzcan imágenes de forma libre, espontánea y totalmente subjetiva, intentando evitar la tendencia a la representación y reproducción de hechos y personas concretos. Desafiando las categorías espacio-temporales empíricas en las que se nos presenta frecuentemente

el tratamiento de imágenes, hemos querido alcanzar el objetivo de proyectar la imaginación del alumnado hacia la dimensión subjetiva que le es propia.

Dado que sus gustos y preferencias juegan un papel esencial, las imágenes que hemos querido que produzca no pretenden reproducir un objeto original ni representar algo real, sino un concepto o una idea alcanzados navegando y adentrándose en la propia subjetividad. En este sentido, las imágenes creadas por el alumnado tienen la misión de traspasar la frontera de lo empírico para tratar de captar, como si fuera una fotografía, el carácter inteligible, subjetivo y particular de la interpretación que se moviliza en el momento de leer e intentar comprender una idea o concepto.

En el desafío de plasmar un concepto o una idea a través de la imagen, el alumnado se ve obligado a prescindir de los referentes habituales y a movilizar elementos de su propia memoria vital y afectiva para adentrarse en la esfera de lo desconocido. Este proceso solo puede tener lugar si se moviliza el deseo de conocer.

Pensar la creación de imágenes desde este horizonte es afirmar que ese dar forma a lo desconocido solo puede tener lugar a través de los afectos, es decir, a partir de la movilización de las emociones y los gustos personales.

### 3. Hablar de filosofía desde los márgenes de la historia

Uno de los temas que aborda el proyecto “Imágenes para pensar” en esta segunda edición, que guarda íntima conexión con la enseñanza de Filosofía y de Historia de la Filosofía en Secundaria, es el del sentido y la necesidad de la historia de la filosofía, que es abordado en el *Bloque 2. El saber Filosófico* del currículo de Filosofía y, de manera transversal, en el currículo de Historia de la Filosofía. Para abordar este bloque de contenidos, a partir del cual hemos estructurado y planificado la progresión de nuestra programación, hemos partido del siguiente cuestionamiento: ¿Qué valores, qué prejuicios, qué esquemas de

pensamiento se esconden y se transmiten de manera silenciosa a través de la historia heredada de la filosofía? Autores como Voltaire, Nietzsche y Derrida, entre otros, ya se plantearon esta pregunta. Para Voltaire, la reflexión sobre el sentido de la historia o “filosofía de la historia”, como él la llamó, hacía referencia a un pensar histórico en el que el historiador pensaba con independencia y críticamente, en vez de aprender y repetir los hechos tal cual se encuentran en los libros.

Apoyándonos en las propuestas de una “educación que enseña a vivir”, de filósofos como Edgar Morin (2014) o Nel Noddings (2009), la concepción de la historia de la filosofía que hemos querido transmitir a nuestro alumnado se basa en la idea de que solo posee valor “en la medida que sirve a la vida”. Tanto Nietzsche (1986) como Derrida (1977) hicieron hincapié en las limitaciones de una historia basada en “oposiciones binarias” entre lo inteligible y lo sensible, entre el interior y el exterior, entre conocimiento y acción. Hecho que aún es más evidente cuando se trata de la historia de la metafísica. La historia desde este enfoque está basada en un discurso asimétrico y jerarquizante y su aprendizaje es esencialmente pasivo. Siguiendo la estela de estos dos autores, hemos querido hacer hincapié en la posibilidad de hacer historia desde el propio yo, utilizando el pensamiento crítico y buscando vías alternativas a la centralidad que el lenguaje y el discurso racional homogéneo presentan habitualmente. De tal manera que esa fusión entre lo interno (emociones, preocupaciones y gustos) y lo externo (el grupo de iguales, sus superiores, las relaciones de poder, las instituciones, la dialéctica y los discursos sociales, etc.), entre conocer y contribuir a la construcción de la historia de la filosofía, entre lo objetivo y lo subjetivo, lleve a nuestro alumnado a entender y construir la historia de la filosofía desde una actitud que está conectada con el cómo aprender a vivir en una sociedad verdaderamente democrática y que tiene en cuenta las emociones de los individuos que viven en ella.

Hacer filosofía desde los márgenes también puede significar reconocer la aparición de umbrales, límites, rupturas y disconti-

nidades epistemológicas. Puede significar resistir la presión de ajustarse a los métodos tradicionales de lectura, comprensión y resolución de problemas. Hacer filosofía desde los márgenes puede ser registrar los pensamientos de uno en los márgenes de un texto filosófico (o en los márgenes de un texto que tiene implicaciones filosóficas). Puede ser inscribir un texto con los propios pensamientos y reflexiones filosóficas. Puede ser registrar las propias observaciones o la interpretación de un texto y convertirse en el autor de un comentario sobre el texto. Puede ser identificar lo que sea notable en un texto y entablar un diálogo con ese texto.

¿Quiénes son exactamente los marginados en la historia de la filosofía? ¿Quién margina a quién? ¿De qué manera el discurso histórico margina a las personas? Hacer filosofía desde los márgenes puede ser reconocer los diversos puntos de vista y examinar los problemas que son relevantes para aquellos que han sido marginados, olvidados, desplazados o desposeídos por la sociedad.

Hacer filosofía desde los márgenes puede significar una preocupación por los objetos de límites, conceptos de límites, condiciones de límites y preguntas sobre límites. Puede significar una exploración de los horizontes del ser, del tiempo, del espacio, de la conciencia, de la existencia y de la experiencia. También puede significar una investigación de los límites del pensamiento, de la razón, de la emoción, del discurso y del lenguaje. Hacer filosofía desde los márgenes no es hacer filosofía meramente marginal o preocuparse por problemas filosóficos meramente marginales. No es promover lo marginal como un fin en sí mismo o preocuparse únicamente por los márgenes o los límites de la filosofía. No es proponer argumentos filosóficos que tengan relevancia y validez meramente marginales o cuestionables. No es simplemente proponer actividades de manera poco convencional para explorar los márgenes o probar los límites de lo académicamente aceptable.

No es simplemente suscribirse al sistema de creencias de algún grupo social marginado. No es simplemente expresar desafección o alienación de la sociedad. No es adoptar

alguna forma de ideología radical o extremista. Es examinar los supuestos implícitos de la filosofía convencional y evaluar su racionalidad, justificabilidad y validez. Es, más bien, estar fuera de la corriente principal filosófica y participar en la filosofía desde el punto de vista de una persona que ha sido marginada.

#### 4. Metodología y secuenciación

El alumnado al que iba dirigido este concurso no conocía, en su mayor parte, o empezaba a descubrir los autores que integran la historia de la filosofía académica. ¿Cómo descubrir y pensar sobre algo cuando no se conoce el ámbito que se está analizando? No hemos querido ver esta circunstancia como un obstáculo, sino como una oportunidad: la oportunidad de descubrir y construir con estos alumnos una historia de la filosofía inclusiva, no discriminatoria y auténticamente democrática. Con los alumnos que ya tenían ciertas nociones de historia de la filosofía hemos incidido, sin embargo, más en la deconstrucción de la historia y nos hemos centrado en la detección de prejuicios y discriminaciones sociales que llevan de manera implícita a marginar, sin darnos cuenta, a determinados colectivos de la historia.

Con estos fines, hemos querido plantear esta actividad desde un enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP) (Barrows, 1986), en el que el alumnado se constituyera en protagonista de su propio aprendizaje, a través de un proceso basado en la investigación, la creación de imágenes, el intercambio, la discusión y la negociación con otros. Bajo esta máxima, los procesos de enseñanza-aprendizaje movilizados se han caracterizado por la promoción de un aprendizaje auto-regulado y constructivo, sensible al contexto y de tipo colaborativo.

Para conseguir todos estos objetivos, hemos querido acompañar a nuestro alumnado en las fases previas a la participación en el concurso. Por ello, teniendo en cuenta las programaciones de Valores Éticos para 3º y 4º de ESO, de Filosofía para 1º de Bachillerato y de Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato, hemos organizado el proce-

so de aprendizaje en las cuatro fases que se detallan a continuación, que se han explotado pedagógicamente en el aula.

#### **4.1. La fase de incitación o de planteamiento de la situación-problema**

La primera fase es la de planteamiento de una situación-problema en conexión con el programa por parte del profesorado, dentro del aula. Siguiendo a Alain Dalongeville (2003), proponemos un enfoque pedagógico de la historia de la filosofía basado en el planteamiento de una situación-problema. En este caso, el de la homogeneidad de informaciones y de perfiles que comprenden la historia de la filosofía que suele presentarse a los alumnos de secundaria. En esta fase, el papel del profesorado es fundamental.

Para ayudar a las alumnas y alumnos a ir más allá de las representaciones que ya tienen, o a adentrarse en un campo totalmente desconocido para ellos, el profesorado implicado plantea cuestiones relativas al por qué de la existencia de una historia de la filosofía; concreta determinadas situaciones para analizarlas, delimitarlas, describirlas; y da una posible solución o respuesta al por qué de sus causas o consecuencias. No se trata tanto de que el profesorado sea especialista en historia como de que posea una cierta sensibilidad y esté abierto a otras posibles lecturas e interpretaciones. Por ejemplo, cuando se habla del nacimiento de la filosofía, se tiende a situar este en Atenas y de la mano de Sócrates-Platón. En este caso, el profesorado tiene que tener claros los conceptos que se movilizan para explicar este momento: nacimiento frente a origen de la filosofía, filosofía antigua frente a sabiduría antigua, conocimiento científico frente a saber de la naturaleza, Grecia frente a colonias griegas, etc. Al constatar la homogeneidad con la que se suele tratar estas representaciones, el profesorado deberá proponer cuestiones, interrogantes y matizaciones que rompan con estas representaciones unívocas y permitan un espacio para la construcción de otras representaciones históricas. Esta apertura y discusión den-

tro del aula puede motivar la investigación tanto por parte del profesorado como del alumnado, teniendo como consecuencia la creación de una comunidad de investigación filosófica (Dewey 1986/1933, Lipman 2003) dentro del aula.

En nuestro caso, a través del diálogo socrático o mayéutico (formulación de preguntas más o menos orientadas a que el alumnado llegue a conclusiones de manera autónoma) se presentó la situación en torno a dos ejes principales:

- ❑ Colectivos sociales habitualmente marginados (mujeres, gitanos, extranjeros, refugiados, etnias o culturas de presencia o representatividad minoritaria, personas con discapacidad o enfermedad mental, etc.).
- ❑ Ámbitos conectados con la reflexión filosófica y tenidos por secundarios o adyacentes al discurso filosófico (por ejemplo: la pintura, la danza, la música, el teatro, el cine, las ciencias, la religión, etc.).

Para crear esta comunidad de investigación filosófica se tuvieron en cuenta y se priorizaron siempre:

- La pluralidad de puntos de vista.
- La pluralidad de significados.
- Los conceptos frente al discurso histórico.

Para crear un ambiente en el que puedan darse estas condiciones, el profesorado:

1. Previó situaciones y/o preguntas que pudieran hacer emerger las representaciones del alumnado.
2. Ayudó a formalizar y verbalizar con precisión y pertinencia las representaciones del alumnado.
3. Analizó las representaciones del alumnado, una vez que fueron verbalizadas.
4. Movilizó materiales (documentos de todo tipo, consignas de trabajo) que fomentasen disonancia cognitiva.

#### 4.2. La fase de investigación personal

En esta segunda fase, el proceso de aprendizaje se transfiere fuera del aula. Consistió en que el alumnado buscara información en internet en casa o, en su defecto, en el centro de recursos del liceo. Durante esta fase, se movilizaron habilidades de investigación y resolución de problemas, que conllevan un cierto grado de definición, búsqueda, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información. Al mismo tiempo, esta fase permitió al alumnado la posibilidad de acceder a contenidos de su gusto o que llamaran su atención, involucrándolo de forma directa y activa en su proceso de aprendizaje; y ofreció la oportunidad al profesorado de conocer desde otro ángulo a su alumnado, de compartir informaciones aportadas por el alumnado y de crear un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula. En definitiva, ofreció la oportunidad de dedicar más atención a la diversidad de modos y estilos de aprendizaje del alumnado, en la medida en que se partió de las aportaciones y materiales aportados por ellos.

Esta fase, a su vez, incluyó dos momentos:

- Un primer momento de búsqueda, selección, evaluación y organización de la información. La gran masa de información disponible en internet y la proliferación de bases de datos permiten encontrar y organizar rápidamente información y desarrollar cierta habilidad de discriminación de la información. Una vez que la información ha sido localizada, es fundamental que el alumnado sea capaz no solo de evaluar si responde a las expectativas del desafío planteado, sino también de almacenarla y organizarla digitalmente de forma que pueda volver a ser usada, procesos en los que movilizan habilidades y competencias de investigación, cuestionamiento y alfabetización en TIC.
- Un segundo momento de reestructuración de la información y de desa-

rollo de ideas propias (conocimiento). Una vez compilada, seleccionada y organizada la información, es clave el proceso de desarrollo de ideas propias, ya que anima al alumnado a desarrollar su propio pensamiento, lo que requiere movilizar principalmente las habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones.

#### 4.3. La fase de producción artística o de adquisición de experiencias

Esta tercera fase consiste en la representación plástica (a través de una o varias imágenes fotográficas, la representación plástica, etc.) de la idea o concepto elegidos por el alumnado. Este trabajo se llevó a cabo principalmente fuera del aula, con el objetivo de favorecer la exploración y la propia autogestión de los tiempos por parte del alumnado. El proceso de aprendizaje en esta fase no es controlado por los docentes y no hay objetivos predeterminados. Lo que el alumnado aprende, la experiencia que adquiere, viene determinado por el contexto, sus motivaciones personales o gustos, sus elecciones, las personas con quienes entra en contacto y los intercambios que realiza con ellas, sus descubrimientos, la utilización de determinadas técnicas, etc.

Esta fase permite oportunidades de “resultados expresivos”, es decir, resultados no anticipados del aprendizaje, en la medida en que se movilizan y se ven implicadas emociones, sentimientos, informaciones... de forma creativa. Esto es así porque, cuando se piensa sobre algo desconocido o nuevo, no es posible recurrir a los procesos racionales habituales y el recurso a emociones y afectos se hace inevitable.

Este es un estadio crítico del proceso, que requiere un trabajo analítico, en el que se incluyen el procesamiento y la transformación de la información en experiencia (Dewey 2008/1934), así como la reflexión acerca de la mejor manera de presentar visualmente una idea o concepto (Agudelo, 2014a, 2014b). El lenguaje simbólico, el dominio de las técnicas de representación



plástica y el manejo de medios audiovisuales de reproducción son habilidades requeridas en esta fase.

Igualmente, en esta fase es importante la movilización de las propias “emociones” para conseguir una representación de la idea o concepto elegidos que vaya más allá de la mera reproducción de carácter realista de un objeto o persona a las que estamos acostumbrados debido al uso cotidiano de redes sociales y videojuegos, con una importante carga realista. La elección de colores, de formas abstractas o imágenes simbólicas es altamente recomendada en esta fase.

#### **4.4. La fase de reflexión crítica o constitución de una comunidad de investigación y aprendizaje**

Esta última fase se realiza en el aula. En ella, la comunicación juega un papel importante. Aquí el alumnado debe presentar a sus compañeras y compañeros el trabajo que ha realizado: explicando qué autor ha elegido y por qué, qué recursos plásticos ha utilizado y con qué sentido, y el impacto que puede tener el incluir su propuesta en una futura historia de la filosofía, para posteriormente ser discutidos por el grupo de clase. Una vez que se han completado los primeros pasos del trabajo con información y comunicación, compartir y transmitir los resultados de la información es muy importante para valorar el impacto que cada propuesta puede tener de cara a la elaboración de una historia de la filosofía inclusiva y no discriminatoria.

Nuestra propuesta pedagógica propone convertir el aula en un laboratorio social en el que discutir y aprender juntos a través de la constitución de una comunidad de investigación filosófica. Decía Dewey en su obra *Democracia y Educación* (2004/1916: 82) que, en la escuela, el ideal que orientara la práctica educativa debía ser la reconciliación de los intereses individuales y colectivos. Para él, como para nosotros, la puesta en común y la defensa de los trabajos en clase tiene por objetivo enriquecer la experiencia personal

adquirida por el alumnado durante la fase anterior. En este sentido, la comunicación es dialéctica y reconstruye la experiencia personal, es decir, inquieta, motiva a renovarse y replantearse individualmente, a la vez que incide en las experiencias del resto del alumnado en ese proceso de retro-alimentación, debate y diálogo.

Esta fase permite desarrollar una conciencia y un compromiso sociales acordes con los retos de las sociedades democráticas del nuevo milenio. A través de la puesta en común, del diálogo y del intercambio, el alumnado consolidará su propia experiencia personal, que, al compartirla con otros, se transmutará en la adquisición de un conocimiento nuevo. Las habilidades y competencias movilizadas en esta fase son las de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información e ideas a través del lenguaje visual, oral y escrito. También se debe incidir en el hecho de que el lenguaje plástico y visual puede favorecer la participación y la contribución positiva al desarrollo de sociedades democráticas.

Duración estimada de todas las fases: 5 sesiones de en torno a 50 minutos, las cuales están destinadas:

- Dos, al planteamiento del desafío-problema.
- Una, a la resolución de dudas que puedan surgir a lo largo del proceso creativo y de generación de experiencias.
- Dos, a la presentación de los trabajos y discusión con el resto de compañeros.

## **5. Objetivos y criterios de evaluación**

### **5.1. Objetivos**

Tras su participación en el concurso “Imágenes para pensar: filósofas y filósofos al margen de la historia contada”, se espera que los alumnos sean capaces de:

- Reflexionar críticamente sobre las condiciones en las que se construye la historia de la filosofía.
- Conocer cómo puede contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico la movilización de emociones personales.
- Ampliar el conocimiento relacionado con la historia de la filosofía.
- Contribuir a la construcción de un discurso histórico desde una perspectiva no discriminatoria, inclusiva, igualitaria y democrática.
- Explorar creativamente el modo en que la reflexión filosófica puede mejorar la participación democrática en la sociedad.
- Emplear críticamente la información *on-line*.
- Expresar pensamientos filosóficos en una lengua extranjera (francés o inglés).

## 5.2. Criterios de evaluación

Para valorar los trabajos, el jurado (compuesto por los profesores de los departamentos de Filosofía, Artes Plásticas e Inglés) ha tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Realiza una aportación de recuperación de un personaje olvidado con alto valor filosófico.
- Utiliza la imaginación y la fantasía para la elaboración de las imágenes solicitadas.
- Accede al sentido y al significado profundo de la cita del autor seleccionado a través de metáforas visuales más o menos complejas.
- Se expresa con corrección en una lengua extranjera.

## 6. Resultados del concurso

Con la iniciativa del concurso “Imágenes para pensar: filósofas y filósofos al margen de la historia contada” hemos querido proyectar el aprendizaje más allá de las paredes del aula y de las líneas delimitadas por el

programa. Hemos querido conectar espacios (el aula, el hogar y la calle), motivaciones (pedagógicas, personales y sociales) y formas de pensar o expresarse (racional y subjetiva), que habitualmente se encuentran separados, para dar la oportunidad de adquirir experiencias de aprendizaje mucho más ricas, significativas y personales al alumnado.

Los trabajos elaborados, tanto en español como en francés e inglés, fueron expuestos en el liceo para que toda la comunidad educativa pudiera disfrutar y aprender de esta iniciativa. Algunos alumnos de 1º de ESO, motivados por la iniciativa, llegaron incluso a proponer y exponer trabajos a título individual, fuera de concurso.

El jurado estuvo compuesto por los profesores de los departamentos implicados y el fallo del concurso se hizo público el 21 de noviembre de 2019 con motivo del Día mundial de la Filosofía.

Los premios consistieron en una tarjeta regalo de diferente importe para realizar compras en Fnac y un certificado de participación, que las ganadoras podrán incluir en su currículum académico.

La entrega de los premios se realizó el 17 de enero de 2020 en la biblioteca del liceo Luis Buñuel. Los trabajos premiados reivindicaban la filosofía perenne de Ananda K. Coomaraswamy, el trabajo caritativo de Teresa de Calcuta, la filosofía de vida de la *influencer* Suzi y el trabajo del científico judío Philipp Mainlander. Las técnicas empleadas fueron el dibujo expresionista con ceras, con predominancia de los tonos verdes y rosas para Coomaraswamy, y de azules, blancos y negros, para Teresa de Calcuta; el dibujo de ilustración en tinta china para la filosofía que transmiten algunos *influencers*; y el collage fotográfico en blanco y negro para el pensamiento científico de Mainlander.

El profesorado implicado en el desarrollo del proyecto estima de gran valor los logros conseguidos y considera que su realización en otros centros educativos puede resultar de gran interés pedagógico.



Entrega de premios a las alumnas ganadoras en la biblioteca del liceo Luis Buñuel

### Referencias bibliográficas

- AGUDELO, P. (2014A): “Artes y experiencia. La educación desde un enfoque semiótico pragmatista”, *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, n° 2 (2), p. 9-16.
- (2014b): “Hacia una semiótica del arte. Implicaciones del pensamiento peirceano en el estudio del arte contemporáneo”, *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 35, n° 111, p. 127-145.
- ANANIADOU, K. Y CLARO, M. (2009): *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. EDU Working paper n° 41. Paris, OECD Publishing.
- BARROWS, H. (1986): “A Taxonomy of problem-based learning methods”, *Medical Education*, n° 20/6, p. 481-486.
- DALONGEVILLE, A. (2003): “Noción y práctica de la situación-problema en historia”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, n° 2, p. 3-12, (Consulta en línea: 15-04-2020).
- DERRIDA, J. (1977): *Posiciones. Entrevista con Jacques Derrida*. Valencia, Pre-Textos.
- DEWEY, J. (2004/1916): *Democracia y educación*. Madrid, Morata.

- (1986/1933): *How We Think*, en *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, vol. 8: 1933, p.105-352. Eds. Jo Ann Boydston, Bridget A. Walsh and Harriet Furst Simon. Carbondale IL, Southern Illinois University Press.
- (2008/1934): *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós.
- LIPMAN, M. (2003): *Thinking in Education*. New York, Cambridge University Press.
- MORIN, E. (2014): *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- NIETZSCHE, F. (1986): *De la utilidad y los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*. Madrid, Alianza Editorial.
- NODDINGS, N. (2009): *Happiness and Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. (2008): *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Barcelona, Paidós.
- VINCENT-LANCRIN, S. *et al.* (2019): *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. Paris, Educational Research and Innovation, OECD Publishing.



# PRESENTACIONES

## La cooperación universitaria franco-española

Marta Suárez Bárcena

Consejería de Educación de la Embajada de España

Como constatan el estudio realizado en el curso 2019-2020 por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia<sup>1</sup> sobre acuerdos de doble titulación y los datos del informe 2020 de Campus France<sup>2</sup>, las relaciones entre las universidades francesas y las españolas se han incrementado notablemente en los últimos diez años. A continuación, se resumen los datos más significativos de ambos informes.

<sup>1</sup> Estudio interno no publicado aún.

<sup>2</sup>[https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_2020\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf)

### 1. Destinos en el extranjero de los estudiantes franceses

Según el informe de Campus France<sup>2</sup>, entre los diez principales países de acogida de estudiantes franceses, es España –que ocupa el 6º puesto, con 7.052 alumnos– la que ve aumentar más su número (+217 % entre 2012 y 2017). Los estudiantes franceses representan la primera nacionalidad de estudiantes extranjeros en las universidades privadas en España y la cuarta nacionalidad en las universidades públicas.

Los 25 primeros países de destino de estudiantes franceses en movilidad que otorgan un título (Informe 2020 de Campus France<sup>2</sup>)

País	Nº estudiantes 2017	Evolución 2016-2017	Evolución 2012-2017	Puesto 2017	Puesto 2012
Canadá	15 912	+2 %	+64 %	1	2
Reino -Unido	13 089	8 %	+3 %	2	1
Bélgica	10 621	-37 %	+58 %	3	5
Suiza	10 162	+5 %	+37 %	3	4
Alemania	7 057	+1 %	+24 %	3	6
España	7 052	+31 %	+217 %	6	7
Estados Unidos	6 487	0 %	-19 %	7	3
Rumania	2 169	-	+75 %	8	8
Países Bajos	2 044	+20 %	+100 %	9	11
Italia	1 523	+12 %	+28 %	10	9
Australia	1 481	-5 %	+28 %	11	10
Japón	1 039	+49 %	+87 %	12	13
Luxemburgo	996	+1 %	+37 %	13	12
Portugal	674	+46 %	+90 %	14	16
Irlanda	638	+10 %	+39 %	15	15
Hungría	577	-2 %	+118 %	16	21
Dinamarca	567	-1 %	+91 %	17	20
Polonia	538	+8 %	+60 %	18	18
Austria	530	+11 %	+66 %	19	19
Marruecos	485	+32 %	+782 %	20	38
Suecia	482	+10 %	-1 %	21	14
Argentina	457	+10 %	-	22	-
Arabia Saudita	437	+3 %	+150 %	23	28
Nueva Zelanda	318	-5 %	-7 %	24	17
Brasil	284	-6 %	+15 %	25	22
Otros países	3 760	+23 %	+79 %		
<b>Total general</b>	<b>89 379</b>	<b>-1 %</b>	<b>+56 %</b>		

Fuente: Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)<sup>3</sup>, enero 2020

## 2. Países de acogida y de origen de la movilidad de estudiantes Erasmus+

Según los datos de la Comisión Europea publicados en enero de 2020, España está en cabeza como destino de las movidades Eras-

mus+, con 49.692 estudiantes en 2017, por delante de Alemania, Reino Unido y Francia. El número de estudiantes Erasmus+ acogidos en España se incrementa un 24%, entre 2012 y 2017, y un 5% en 2016-2017.

En el sentido opuesto, España, con 39.939 estudiantes en 2017, se sitúa en el tercer puesto como país de origen de los estudiantes de movilidad Erasmus+.

<sup>3</sup> <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>

Los 5 primeros países de acogida de estudiantes Erasmus+ (Informe 2020 de Campus France <sup>4</sup> )						Los 5 primeros países de origen de los estudiantes Erasmus+ (Informe 2020 de Campus France <sup>4</sup> )					
	País de acogida	Nº estudiantes 2017	Porcentaje en practicas	Evolución 2012-2017	Evolución 2016-2017		País de acogida	Nº estudiantes 2017	Porcentaje en practicas	Evolución 2012-2017	Evolución 2016-2017
1	España	49 692	30 %	+24 %	+5 %	1	Francia	47 589	36 %	+35 %	+9 %
2	Alemania	32 693	34 %	+8 %	-1 %	2	Alemania	41 971	21 %	+20 %	+3 %
3	Reino Unido	31 396	41 %	+16 %	0 %	3	España	39 939	22 %	+2 %	0 %
4	Francia	28 476	23 %	-3 %	+3 %	4	Italia	38 376	23 %	+49 %	+8 %
5	Italia	26 704	23 %	+34 %	+6 %	5	Turquía	17 851	23 %	+24 %	+6 %
Total		325 495	-	+22 %	+4 %	Total		325 495	-	+21 %	+4 %

Fuente: Comisión Europea<sup>4</sup>, enero 2020

### 3. Estudiantes españoles en Francia

Según el informe de Campus France<sup>4</sup>, 41.361 estudiantes españoles realizaron estu-

dios en el extranjero en 2018, de los cuales 8.418 eligieron como destino Francia, lo que supone un incremento del 32 % entre 2012 y 2018. España se sitúa como octavo país en número de alumnos en Francia –el segundo

Los 25 primeros países de origen de estudiantes extranjeros en Francia en 2018-2019 (Informe 2020 de Campus France<sup>5</sup>)

País de origen	Número de estudiantes	Porcentaje	Evolución 2013-2018	Posición 2013	Posición 2018
Marruecos	41 729	12 %	+23 %	1	1
Argelia	31 196	9 %	+42 %	3	2
China	28 436	8 %	-6 %	2	3
Italia	14 692	4 %	+58 %	5	4
Túnez	13 025	4 %	+10 %	4	5
Senegal	12 415	3 %	+39 %	7	6
Costa de Marfil	8 924	2 %	+77 %	13	7
España	8 418	2 %	+32 %	9	8
Alemania	8 326	2 %	-7 %	6	9
Camerún	7 445	2 %	+2 %	8	10
Portugal	6 521	2 %	+58 %	18	11
Estados Unidos	6 422	2 %	+31 %	14	12
Líbano	5 914	2 %	+28 %	15	13
Brasil	5 808	2 %	+13 %	11	14
Vietnam	5 593	2 %	-10 %	10	15
India	5 591	2 %	+130 %	31	16
Congo	5 546	2 %	+64 %	23	17
Rusia	5 177	1 %	+1 %	12	18
Gabón	4 970	1 %	+18 %	17	19
Bélgica	4 691	1 %	+16 %	19	20
Madagascar	4 383	1 %	+11 %	21	21
Colombia	4 361	1 %	+30 %	24	22
Turquía	4 244	1 %	+39 %	25	23
Guinea	4 199	1 %	+19 %	22	24
Reino Unido	4 112	1 %	+3 %	20	25
Otros países	105 867	30 %	+19 %	-	-
Total	358 005	100 %	+21 %	-	-

Fuente: MESRI-SIES, 2019

país europeo, después de Italia, y por encima de Alemania, que reduce el número de estudiantes en ese mismo periodo—.

#### 4. Dobles diplomas internacionales

Según un estudio de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia<sup>6</sup>, Francia y España cuentan con más de 200 dobles titulaciones internacionales en el curso 2019-2020. En España existen 84 universidades (50 públicas y 34 privadas), de las cuales 29 públicas (34,5 %) y 2 privadas (2,4 %) tienen dobles titulaciones universitarias internacionales con Francia.

la mayoría de las dobles titulaciones internacionales con Francia se desarrollan en el área de Ingeniería y Arquitectura.

Cabe destacar que de los 118 dobles diplomas de la rama de Ingeniería y Arquitectura, 113 son dobles titulaciones de Ingeniería. En la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, 10 son del área de Derecho, 10 de la de Economía, 13 de la de Administración y Dirección de Empresas, 9 de la de Comercio y Marketing, 2 del de la de Turismo y 2 de la de Ciencias Políticas. En la rama de Artes y Humanidades, el área de Lenguas y Literatura cuenta con 18 dobles diplomas y las áreas de Arte, Cultura y Música, con 8.

<i>Datos de dobles titulaciones por niveles de estudios (curso 2019-2020)</i>		<i>Dobles diplomas internacionales por áreas de estudio (curso 2019-2020)</i>	
Nivel	Nº de dobles titulaciones	Áreas de estudios	Nº de dobles titulaciones
<b>Grado</b>	<b>43</b>	<b>Artes y Humanidades</b>	<b>28</b>
<b>Grado + Máster</b>	<b>63</b>	<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	<b>50</b>
<b>Máster</b>	<b>91</b>	<b>Ciencias</b>	<b>15</b>
<b>Doctorado</b>	<b>7</b>	<b>Ciencias de la Salud</b>	<b>3</b>
<b>Indefinido</b>	<b>10</b>	<b>Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>118</b>

Las Comunidades Autónomas que tienen más dobles diplomas internacionales con Francia son, por orden: Madrid (80), Andalucía (40), Cataluña (34), Comunidad Valenciana (24) y Castilla y León (11), dato que se corresponde con el hecho de que son estas Comunidades las que tienen un mayor número de universidades.

Los niveles en los que se expiden estas dobles titulaciones son los de Grado, Máster, Grado + Máster y Doctorado, siendo el Máster el nivel en el que existen más dobles titulaciones internacionales con Francia. En lo que se refiere a las áreas de estudios,

#### 5. Copublicaciones internacionales de los investigadores franceses

Según el informe de Campus France<sup>7</sup>, Francia se sitúa en el 5º puesto mundial de países según el número de copublicaciones internacionales de sus investigadores en 2018. A su vez, España es el 5º país en número de copublicaciones con Francia en 2018. El 5 % de las publicaciones francesas se realizan en cooperación con España, porcentaje que representa un 17% del total de las publicaciones españolas.

<sup>4</sup> <https://ec.europa.eu/>

<sup>5</sup> [https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_2020\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf)

<sup>6</sup> Estudio interno no publicado aún.

<sup>7</sup> [https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_2020\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf)



Clasificación de países por número de copublicaciones internacionales en 2018 (Informe 2020 de Campus France <sup>1</sup> )					Clasificación de países por número de copublicaciones con Francia en 2018 (Informe 2020 de Campus France <sup>2</sup> )				
Puesto	País	Numero de copublicaciones internacionales	Porcentaje	Porcentaje de copublicaciones internacionales sobre el total de publicaciones del país	Puesto	País	Numero de copublicaciones con Francia	Porcentaje	Porcentaje de las copublicaciones con Francia sobre el total de publicaciones del país
1	Estados Unidos	232 564	16 %	34 %	1	Estados Unidos	18 018	11 %	8 %
2	China	123 619	8 %	26 %	2	Reino Unido	12 869	8 %	12 %
3	Reino Unido	109 874	8 %	55 %	3	Alemania	12 291	8 %	14 %
4	Alemania	87 022	6 %	54 %	4	Italia	10 152	6 %	19 %
5	Francia	62 997	4 %	60 %	5	España	7 773	5 %	17 %
6	Canadá	56 035	4 %	53 %	6	Suiza	6 517	4 %	19 %
7	Australia	53 903	4 %	55 %	7	Canadá	5 873	4 %	10 %
8	Italia	53 158	4 %	51 %	8	Países Bajos	5 680	3 %	15 %
9	España	45 036	3 %	52 %	9	China	5 595	3 %	5 %
10	Países Bajos	37 993	3 %	63 %	10	Bélgica	5 475	3 %	24 %
	Otros países	595 998	41 %	47 %		Otros países	73 406	45 %	11 %
<b>Total</b>		<b>1 458 199</b>	<b>100 %</b>	<b>44 %</b>	<b>Total</b>		<b>163 649</b>	<b>100 %</b>	<b>12 %</b>

Fuente: Web of Science, Clarivate Analytics - InCites<sup>8</sup>

## 6. Acciones de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia dirigidas a promocionar la universidad española

Los datos presentados en los apartados anteriores demuestran la profundidad de las relaciones entre las universidades de Francia y España y el creciente interés que tienen España y Francia como destino recíproco de los estudiantes universitarios.

Por ello, la Consejería de Educación considera necesario continuar llevando a cabo una política orientada a ampliar a medio plazo estos intercambios de forma aún más significativa.

A lo largo del curso 2019-2020, en el marco de las labores de promoción que realiza el Servicio para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), la Consejería de Educación ha realizado diversas jornadas dirigidas a difundir información sobre la universidad española y el acceso a la misma, en las que participan profesores, padres y alumnos de

secciones españolas, de secciones Bachibac y del resto de centros educativos interesados, de las ciudades y *académies* correspondientes en las que las jornadas se organizan.

A la consecución de este objetivo de promover España como país de destino para estudiantes franceses de grado y de postgrado pretende contribuir también la segunda convocatoria del programa de becas AVE-NIR, para el curso 2020-2021, financiada por importantes empresas, francesas y españolas, y universidades, que cuenta también con una importante contribución del Ministerio de Universidades de España.

*Lugares y fechas en los que se han realizado jornadas informativa en el curso 2019-2020*

Fechas	Lugar
19/11/2019	Brest
26/11/2019	Burdeos
22, 23 y 24 /11/2019	Salón Europeo de la Educación de París
03/12/2019	Valbonne-Niza
14/01/2020	Liceo Molière de París
20/01/2020	Lille
16, 17 y 18/01/2020	Salón del Estudiante de Amiens
23/01/2020	París
05/02/2020	Ferney-Voltaire
10/02/2020	Grenoble
13/02/2020	San Juan de Luz
09/02/2020	Lyon

<sup>8</sup> <https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/incites/>



# Bilan et perspectives des bourses AVENIR

Francisco Obispo Yela

Adjunto al Secretario General, Consejería de Educación de la Embajada de España



Dans notre dernier article “ Becas Avenir : un programa emblemático de la cooperación española ”, publié en espagnol dans le numéro 14/2019 de la revue *Calanda*, nous faisons une présentation du programme de bourses *Avenir* initié par l’Ambassade de France en Espagne il y a de cela 6 ans. Ce programme s’adresse à des jeunes espagnols ou hispano-français et répond à deux grands objectifs : permettre aux étudiants d’effectuer une partie de leurs études dans un établissement d’enseignement supérieur français, ou bien, pour ceux qui doivent réaliser un stage professionnel, leur assurer la suite de leur formation rémunéré dans une des entreprises partenaires en France.

Compte tenu de l’accueil et du bilan positif de cette expérience et toujours avec la volonté d’approfondir la coopération entre nos deux pays, l’Ambassade d’Espagne en France vient de proposer le même programme de bourses pour les jeunes français ou franco-espagnols souhaitant étudier ou faire un stage en Espagne pendant l’année universitaire 2019-2020.

L’Ambassade espagnole s’est fortement investie pour faire connaître ce programme

auprès de nombreux organismes français susceptibles d’être intéressés par cette initiative : universités, écoles de commerce et d’ingénieurs, associations d’étudiants, ainsi que les Conférences des Grandes Ecoles, des Présidents d’Université et des Directeurs des Écoles d’Ingénieurs.

Plusieurs entreprises, dont Airbus, Renault, Atos, Carrefour et Orange, ont tout de suite manifesté leur intérêt en acceptant de nous accompagner dans cette première expérience. Fermement convaincus des énormes possibilités ainsi ouvertes pour les étudiants, nous tenons à exprimer, ici, nos remerciements à ces sociétés pour leur collaboration à travers les stages rémunérés offerts en Espagne.

Le groupe SEAT également a décidé de contribuer en offrant la somme de 5 000 € dédiée à des bourses d’études.

Enfin, le Ministère de la Science, de l’Innovation et des Universités de la précédente législature devait apporter 25 000 € destinés à financer des bourses d’études de premier et second cycles universitaires. Cependant, des difficultés administratives de dernière heure n’ont pas permis de débloquer cette somme.

Une fois clos le délai de dépôt des candidatures d'étudiants français voulant réaliser un stage en Espagne, force est de constater que leur nombre est loin de répondre à nos attentes. Comment interpréter cette situation ? Sans doute la raison principale, bien que ce ne soit probablement pas la seule, réside-t-elle dans la durée d'une année complète de permanence exigée par les entreprises en Espagne ; or, pour les étudiants de l'enseignement supérieur français, la durée légale en stage ne peut être que de six mois, au maximum.

Par contre, si l'on considère la réponse au *Programme Avenir* donnée par les élèves des sections internationales espagnoles et ceux du programme bilatéral Bachibac, les résultats sont tout à fait autres. En effet, l'offre, pour des élèves de Terminale de deux bourses d'études dans une université espagnole a reçu de nombreuses candidatures sur le site de l'association d'amitié franco-espagnole *Diálogo*, chargée de gérer les appels d'offre des ambassades des deux pays.

Sur la photo ci-dessous, les deux lauréats lors de la cérémonie de remise des bourses le 13/09/2019 par l'ambassadeur d'Espagne en France, en présence du conseiller pour l'Education, de la représentante de l'association *Diálogo* et des représentants de SEAT.

Pour l'année universitaire 2020-2021, nos efforts d'appel à candidatures se sont concentrés uniquement sur les bourses d'études qui cibleront une nouvelle fois les

élèves des sections Bachibac et des sections internationales espagnoles, ainsi que les étudiants de second et troisième cycles qui souhaitent poursuivre leurs études en Espagne, en particulier dans certaines filières.

Nous pouvons compter d'ors et déjà sur la participation financière de l'actuel ministère espagnol des Universités et de la société SEAT, qui nous a renouvelé sa confiance. Nous accueillons également cette année IE University, l'une des meilleures écoles en Europe, avec plus de 130 nationalités sur ses campus de Madrid et de Ségovie et qui va mettre à disposition des étudiants trois bourses pour toute la durée de leurs études. Nous allons également multiplier nos efforts pour que d'autres établissements et universités espagnols, dont le rôle à jouer dans le programme *Avenir* est majeur, se joignent à nous dans les prochaines années.

À l'heure où nous écrivons ces lignes, en mars 2020, nous subissons de plein fouet les conséquences douloureuses de la pandémie de COVID-19 et le processus d'appel à candidatures pour 2020-2021 est de ce fait reporté. Une fois sortis de cette crise, il sera plus que jamais nécessaire de renforcer les mécanismes qui permettront aux étudiants de partir à nouveau en mobilité grâce au soutien et aux aides offerts par nos deux pays. Pour cela, le programme de bourses *Avenir* doit constituer le référentiel qui permettra la continuité de cette noble mission.



# Un proyecto de movilidad entre alumnos franceses y españoles

Eugenia Fernández Berrocal

Profesora de la Sección Internacional Española de Grenoble,  
Cité Scolaire Internationale Europole

Como ciudadanos de la Unión Europea, somos plenamente conscientes de que los proyectos de movilidad e intercambios de profesorado y alumnado son la sólida base sobre la que se asienta y consolida progresivamente la conciencia de ciudadanía europea que, superando enfoques nacionalistas, nos enseña a valorar el enriquecimiento lingüístico, cultural y económico que nos aporta a todos formar parte de esta gran comunidad. Por eso, desde esta perspectiva, ya la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, recogía en su preámbulo la necesidad de aumentar la movilidad y los intercambios con el fin de abrir el sistema educativo español al exterior.

En efecto, la experiencia nos ha enseñado que tenemos que habituar a nuestros estudiantes a este tipo de intercambios desde la edad más temprana posible, ya que esta iniciativa los abre al mundo y es un factor de enriquecimiento humano y cultural de primera magnitud. También hemos

podido comprobar que se trata de una actividad óptima para promocionar la lengua y cultura españolas, así como nuestro sistema educativo: Todos los alumnos de nuestra sección que han participado en una movilidad individual han resultado gratamente sorprendidos por el nivel impartido en ciencias, así como por la tecnología de nuestras aulas, entre otros asuntos.

La sección española de Grenoble lleva más de 10 años realizando movilizaciones individuales, de un mínimo de dos semanas, con institutos españoles, en las que participan especialmente alumnos de *lycée*, aunque también lo hacen los de *collège*.

Desde el momento en que se comienza a organizar el intercambio, tenemos muy en cuenta que está en juego el prestigio y la idea que se tiene de España.

Organizar un proyecto de movilidad individual con garantía de éxito, exige programar con meticulosidad las diversas fases necesarias para ponerlo en marcha.

Ladillo



Proyecto eTwinning entre el IES Martí i Riquer de Mislata y la CSI Europole de Grenoble: los alumnos se presentan en un padlet.

86



Proyecto eTwinning entre el IES Martí i Riquer de Mislata y la CSI Europole de Grenoble: el alumnado presenta los lugares emblemáticos de Grenoble.

### **1. Contacto con centros españoles que quieran participar en la movilidad**

No es fácil, por la poca flexibilidad del sistema español para permitir ausentarse a los alumnos de las aulas durante un largo período de tiempo. La página de intercambios de la Consejería de Educación en Francia y las de diferentes administraciones educativas autonómicas españolas, así como los conocidos y antiguos compañeros, pueden ser vías para entablar contacto con los profesores interesados. Sin duda, los centros con Bachibac o con secciones lingüísticas poseen alumnos con características más semejantes a los nuestros. También es importante que el transporte entre ambos centros no sea complicado, especialmente cuando vayan a participar alumnos de *collège*. Conviene destacar que esta fase resulta más fácil cuando existen programas de colaboración en este ámbito entre administraciones, como el Picasso Mob entre Castilla y León y la Académie de Grenoble.

### **2. Establecimiento de las características del intercambio**

Es imprescindible que los profesores coordinadores decidan las fechas de las estancias, la duración (al menos dos semanas), el trayecto que harían los alumnos y el lugar de encuentro con las familias, y que determinen qué alumnos están interesados en participar en el proyecto, habiendo rellenado previamente una ficha con sus datos, expectativas y disponibilidad familiar. La sección española de Grenoble habitualmente intenta que la movilidad se lleve a cabo en períodos vacacionales.

### **3. Primera reunión informativa con los padres de alumnos**

A fin de disponer de tiempo suficiente para gestionar el proyecto, es preciso informar a los padres con mucha antelación a la fecha prevista para la movilidad (la sección española de Grenoble lo suele hacer en la reunión de principios de curso).

### **4. Propuesta de parejas**

Dependiendo de los candidatos de ambos centros (*lycée* y *collège*) que hayan manifestado su interés en participar en el proyecto, los profesores responsables determinan las parejas, a fin de que alumnos y familias puedan ponerse en contacto por vía telemática para compartir información complementaria de interés. De la buena propuesta de parejas, que tenga en cuenta las expectativas y los intereses de los participantes, depende en gran medida el éxito de la movilidad, por lo que ha de realizarse de modo meticuloso y analizando todas las posibles variables que garanticen la plena satisfacción de los participantes.

### **5. Firma de protocolo**

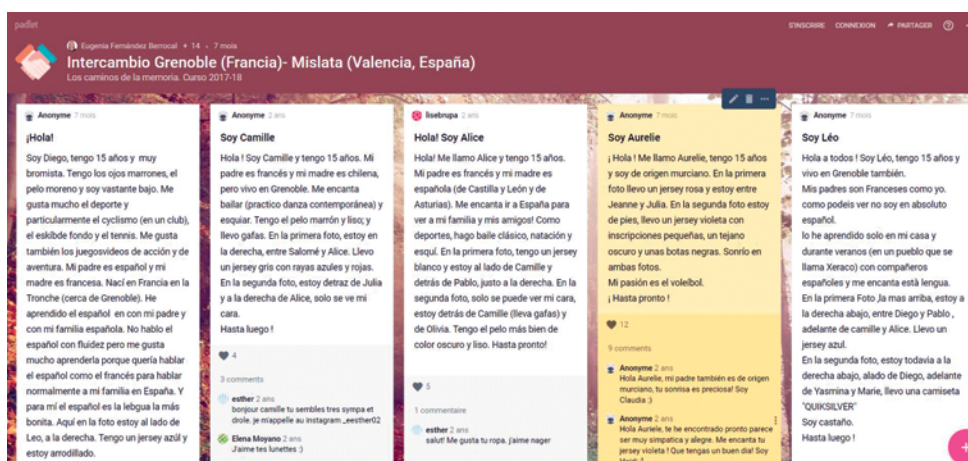
En la Cité Scolaire Internationale Europe existe un protocolo de documentos y contratos que han de rellenar y firmar, de acuerdo con las dos familias, los profesores coordinadores y que debe tener también el acuerdo favorable de director/a y proviseur/e, en español y en francés (se adjunta el modelo en francés en el Anexo D).

### **6. Aprobación por parte de *Conseils de Classe* y *Proviseur***

El equipo de profesores que imparte clase a cada alumno decide si está de acuerdo con dicha participación, según el rendimiento escolar de los alumnos y las fechas en las que se lleve a cabo el proyecto, dado que va a estar ausente al menos dos semanas. Cuando llegue al centro el corresponsal español, este aparecerá en las listas de clase.

### **7. Segunda reunión informativa con los padres de los alumnos participantes**

Es preciso volver a convocar a las familias de los alumnos para ultimar detalles, fechas y desplazamientos, así como para recordar las normas que han de ser respetadas durante el intercambio.



Foro de alumnos para el proyecto eTwinning entre el IES Martí i Riquer de Mislata y la CSI Europole de Grenoble

## 8. Consignas sobre las normas del centro de acogida

Las dará a su llegada al centro cada profesor coordinador, con el cual es fundamental mantener una comunicación fluida.

## 9. Desarrollo de actividades de intercambio cultural entre los dos centros

Si bien todos los proyectos realizados por la sección española de Grenoble han sido satisfactorios, habría que destacar la movilidad derivada del proyecto eTwinning “Los caminos de la memoria”, realizado con el IES Music Martin i Soler, de Mislata (Valencia).

Aunque no todos los alumnos se beneficiaron de la movilidad, en las actividades desarrolladas en el marco del proyecto durante dos cursos participaron los dos grupos implicados, tanto en España como en Francia. Merece ser destacado el trabajo colaborativo de ambos grupos: se creó un logo del proyecto, se hizo un foro de conversación y se realizaron presentaciones audiovisuales de los alumnos, del centro y de las dos ciudades; se trabajaron costumbres de ambos países partiendo de textos literarios, noticias y vídeos; se realizó un tra-

bajo de investigación sobre la forma de vida de los abuelos cuando tenían su edad (ocio, profesores...). El grado de participación y de intercambio de ideas y conocimientos, así como de los logros conseguidos, fue extremadamente satisfactorio.

## 10. Seguimiento del desarrollo del proceso

Mientras se lleva a cabo el proyecto de movilidad es importante que los profesores coordinadores de ambos centros realicen un seguimiento e intervengan con rapidez, si fuera preciso, para buscar la solución más satisfactoria.

## 11. Informe de evaluación

Una vez finalizado el proyecto de movilidad, se ha de redactar un informe de cada alumno en el que se evaluará su trabajo y participación en la vida del centro de acogida, que ha de remitirse al centro de procedencia del alumno,

## 12. Expedición de un certificado de participación en la movilidad

En el caso de los proyectos de movilidad realizados por centros de la acción educativa española en Francia, la Consejería de Educación expide un certificado a cada uno de los alumnos participantes, que es valorado muy positivamente por estos y puede pasar a formar parte, en su caso, de su Portfolio europeo de lenguas.

Con ilusión y esfuerzo, la sección española de Grenoble ha realizado proyectos de movilidad de alumnos con el Colegio Santa María la Blanca de Madrid, el IES Martí i Riquer de Mislata (Valencia), el IES La Arboleda de El Puerto de Santa María (Cádiz), el IES Alto Guadiato, de Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba) y algunos otros centros de Castilla y León. Y todos ellos han resultado muy satisfactorios.



## FICHE AUTORISATION

Je m'engage à

- Accepter le partenaire qu'on me propose et faire en sorte que son séjour dans ma famille et dans mon établissement se déroule dans les meilleures conditions ;
- Respecter la législation en vigueur dans le pays partenaire et observer toutes les règles, écrites ou non, en vigueur dans l'établissement d'accueil ;
- Suivre avec assiduité les enseignements dispensés dans l'établissement d'accueil ;
- Effectuer le travail demandé par les enseignants ;
- Participer aux activités organisées par l'établissement d'accueil ;
- Me comporter en hôte respectueux et responsable dans ma famille d'accueil.

À \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_

Signature de l'élève

### Déclaration des responsables légaux

Je soussigné

Nom, Prénom

- Déclare que j'accueillerai dans notre famille l'élève-partenaire et le prendrai en charge. J'aiderai le jeune à s'adapter à son nouveau mode de vie. En cas de problème, je préviendrai ses parents ;
- M'engage avec ma famille à parler dans ma propre langue en présence de l'élève étranger au foyer et à m'adresser à lui/elle dans ma propre langue tout au long de l'échange ;
- Autorise un traitement médical pour mon enfant au cas où le médecin le jugerait utile ;
- Prends connaissance du risque qu'une partie ou que la totalité de l'échange ne puisse se dérouler du fait de l'une des familles ;
- Prends connaissance du fait qu'il peut exister des différences entre les conditions de séjour dans les deux pays (logement, excursions, loisirs, habitudes alimentaires, etc.).

À \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_

Signature du responsable légal

**L'avis favorable est lié à la garantie de la part de l'établissement d'accueillir le correspondant /la correspondante pendant la durée du séjour, de l'intégrer à la vie de l'établissement et de s'en occuper de manière appropriée**

AVIS FAVORABLE

Oui

Non

À \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_

Signature du chef d'établissement et tampon

## CONVENTION POUR ÉCHANGE INDIVIDUEL

Cet échange individuel concerne un élève de (établissement français) de (ville) et un élève de l'établissement partenaire pour une durée 6 semaines.

(Établissement français), représentée par Monsieur (Proviseur) et l'établissement partenaire d'accueil \_\_\_\_\_, représenté par \_\_\_\_\_, agréent l'accord détaillé ci-dessous

D'une part, l'élève \_\_\_\_\_  
Date de naissance : \_\_\_\_\_ Nationalité : \_\_\_\_\_  
Adresse des parents : \_\_\_\_\_  
participera à l'ensemble des activités prévues à l'emploi du temps de la classe (\_\_\_\_) de son correspondant \_\_\_\_\_ pour la période du \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_

D'autre part, l'élève \_\_\_\_\_  
Date de naissance : \_\_\_\_\_ Nationalité : \_\_\_\_\_  
Adresse des parents : \_\_\_\_\_  
participera à l'ensemble des activités prévues à l'emploi du temps de la classe \_\_\_\_\_ de son correspondant \_\_\_\_\_ pour la période du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_

**Article 1** L'élève devra être présent à tous les cours et respecter le règlement intérieur de l'établissement d'accueil.

**Article 2** Les chefs d'établissement partenaires s'informent mutuellement de toutes questions concernant les élèves et se réservent la possibilité de mettre fin à cette convention.

**Article 3** L'accord entre les familles est détaillé dans un document distinct ; il inclut la prise en charge financière du correspondant, la réciprocité et la responsabilité morale. Les établissements partenaires n'assument ni l'organisation pratique des déplacements, ni leur financement.

**Article 4** A cette convention est annexé :

– le protocole d'accord entre les familles à rendre au plus tard 4 semaines avant le début de l'échange

Signature des chefs d'établissement :

Monsieur/Madame \_\_\_\_\_  
Proviseur de \_\_\_\_\_

Madame/Monsieur \_\_\_\_\_  
Proviseur de l'établissement d'accueil

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_

**Cette convention et le protocole d'accord entre familles complétés et signés seront donnés en mains propres au coordinateur de l'échange individuel.**

**PROTOCOLE D'ACCORD ENTRE FAMILLES  
POUR UN ÉCHANGE INDIVIDUEL**

Dates de l'échange \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
en France en Espagne

<b>La famille de l'élève de la CSI</b>	<b>La familia del (de la) correspondiente</b>
NOM, prénom de l'élève :  Classe suivie:	APELLIDO y nombre del alumno:  Clase seguida:
NOMS et prénoms des responsables légaux  1. 2.	APELLIDOS y nombres de los representantes legales  1. 2.
Adresse  1. 2.	Dirección  1. 2.
Téléphone 1. 2.  Emails 1. 2.	Teléfono 1. 2.  Emails 1. 2.
<b>Etablissement d'origine (nom)</b>	<b>Establecimiento de origen ( nombre)</b>
Adresse	Dirección
Numéros de téléphone et email	Números de teléfono y email
<b>Nom du coordonnateur de l'échange</b>  Téléphone  Email	<b>Apellido y nombre del coordinador del intercambio</b>  Teléfono  Email



# Redescubriendo Estrasburgo a través del juego

María Eugenia Ortiz Enciso

Profesora de la ALCE de París en Estrasburgo y de la SIE de Estrasburgo

**“Todos los aprendizajes más importantes de la vida  
se hacen jugando.”**

**(Francesco Tonucci)**

## 1. Introducción

La ciudad de Estrasburgo cuenta con un rico patrimonio histórico-artístico, que constituye un extraordinario estímulo para la planificación de actividades culturales destinadas al alumnado de los programas de la acción educativa española en Francia. Frente a esta circunstancia tan favorable, encontramos la dificultad de la escasa presencia del español en la ciudad, donde predominan el francés, el alemán o el inglés.

Para dar respuesta a esta situación, en nuestra programación didáctica recurrimos al diseño de actividades que contribuyan al aprendizaje y a la promoción de la lengua española.

El objetivo de este artículo es dar a conocer a la comunidad educativa el proceso de preparación de la actividad realizada durante el curso 2018/2019 “Juego de pistas en Lengua española en Estrasburgo”.

## 2. Objetivos didácticos y principios metodológicos

Esta actividad pretende conseguir varios objetivos: descubrir rincones del centro de la ciudad usando el español como lengua vehicular, promocionar el uso de la lengua española, contribuir al desarrollo de relaciones de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa y favorecer el desarrollo de las competencias del alumnado en español a través del juego.

La actividad parte de un enfoque centrado en la acción, siguiendo las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*.

Se considera al alumno como agente social. Desde esta perspectiva, ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad de hablantes de español a la que accede y manejar textos,

orales y escritos, en relación con sus propios objetivos (Orden EDU/3122/2010).

Hemos utilizado un instrumento muy útil en educación: la *gamificación*, concepto definido por Karl Kapp (2012) como “el uso de los mecanismos, la estética y el pensamiento de los juegos para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas”.

Asimismo, se han tenido en cuenta principios del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas: usar la lengua para comunicarse, el rol activo de los aprendices y la enseñanza centrada en el alumno. Toda la actividad se articula en torno a un componente lúdico, el juego de pistas, que motiva e implica a los alumnos en la actividad.

### 3. Preparación

La actividad se planteó para ser puesta en práctica tanto en el aula de Estrasburgo de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de París<sup>1</sup> como con el alumnado de la sección internacional española de la École Internationale Robert Schuman de Estrasburgo<sup>2</sup>.

El primer paso fue delimitar una zona para la creación del circuito en lo que se denomina *La Grande-Île de Strasbourg*. Definir esta zona sobre la que se asienta el centro histórico de la ciudad garantizó el control del alumnado y permitió ajustar la actividad

<sup>1</sup> La administración educativa española organiza enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas a través de aulas creadas al efecto. A su vez, estas aulas se ordenan en Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas (ALCE). El objetivo prioritario de este programa es el mantenimiento de los vínculos de los ciudadanos españoles residentes en el exterior con su lengua y cultura de origen, desde el convencimiento del valor que ello aporta para el enriquecimiento personal de estos ciudadanos y para la difusión del acervo cultural español en sus países de residencia (Orden EDU/3122/2010).

<sup>2</sup> Los estudiantes de las secciones internacionales españolas cursan un currículo elaborado de común acuerdo por las autoridades educativas francesas y españolas. El objetivo de esta modalidad de la acción educativa española es ampliar las posibilidades de recibir educación española en el contexto de experiencias educativas interculturales (Real Decreto 1027/1993).



*Calles de La Grande-île de Estrasburgo donde se desarrolló el juego*

a una duración de aproximadamente hora y media.

Tras delimitar el terreno, hubo que seleccionar el tipo de lugares y monumentos que se verían durante el juego: fachadas, establecimientos, paneles informativos distribuidos por las zonas de gran afluencia turística, nombres de calles, estatuas, edificios emblemáticos, elementos urbanos (fuentes, bancos, etc.). Teniendo en cuenta el espacio y los elementos que iban a adquirir protagonismo en la actividad, se realizó un paseo fotográfico por la ciudad para detectar elementos que tuvieran dos características: por un lado, interés desde el punto de vista cultural y, por otro, potencial para desarrollar destrezas lingüísticas del alumnado.

Una vez recogidos los datos, se decidió plantear el juego como una búsqueda de información, con una hoja con consignas sobre pistas que los alumnos debían completar en equipos.<sup>3</sup> Se prestó especial consideración a la redacción de las preguntas, que debían tener en cuenta la natural diversidad de niveles del alumnado de la ALCE y, además, favorecer el desarrollo de su vocabulario.

<sup>3</sup> Se adjunta en el anexo I.



Vista de la *Petite France* en Estrasburgo

En cuanto a los recursos y materiales necesarios para la preparación del juego, se contó con los recursos personales propios de los programas de la acción educativa española (profesorado y familias) y la actividad supuso un gasto mínimo en material fungible (unos folios y lapiceros para contestar a las cuestiones).

#### 4. Desarrollo de la actividad

Se llevaron a cabo dos modalidades diferentes de actividad en lo que a agrupamientos se refiere. Teniendo en cuenta que las clases del aula ALCE en Estrasburgo tienen lugar los sábados por la mañana, las familias de los alumnos pueden acompañarnos en actividades en las que se necesite su colaboración. Por este motivo, cuando la actividad se llevó a cabo en el aula ALCE, las familias fueron completando el recorrido con sus hijos por la ciudad para finalmente encontrarnos en el aula de español donde se llevan a cabo las clases.

En el caso de la sección española, se contó con la colaboración de padres y madres acompañantes, que posibilitaron la formación de grupos más numerosos con los que hacer la actividad entre semana, con menos bullicio que en el primer caso.



Familias del aula ALCE en la plaza de la catedral de Estrasburgo

#### 5. Resultados

Como era de esperar, los resultados de esta actividad didáctica fueron muy satisfactorios en lo que respecta a la consecución de los objetivos didácticos planteados, puesto que las metodologías activas ayudan a diseñar actividades en las que el alumno está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y este tipo de actividades son un valioso instrumento con el que podemos contar para la consecución del objetivo de promoción de la lengua y la cultura españolas, a la vez que permite descubrir la riqueza cultural de las ciudades en las que se desarrolla la acción educativa.

#### Bibliografía

*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).*

*Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas.*

*Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.*

KAPP, K. M. (2012): *The Gamification of Learning and Instruction: Case-Based Methods and Strategies for Training and Education*, New York: Pfeiffer: An Imprint of John Wiley & Sons.

### ANEXO I: JUEGO DE PISTAS EN ESTRASBURGO

Punto de salida:

Iglesia de Saint Pierre le Vieux

1. Toma la Grand Rue. Una vez allí, busca una droguería muy cercana y anota el nombre en español del animal que ves justo encima de la puerta de dicho establecimiento: .....
2. Continúa por la Grand Rue en dirección a la catedral y párate en un *nuevo* restaurante español en cuyo nombre hay un error ortográfico. ¿Qué error han cometido al escribir el nombre? .....
3. Encima de la puerta del restaurante verás que hay una placa que recuerda a un compositor que nació en esa casa. ¿Cómo se llamaba? .....
4. Una vez hayas recopilado la información, avanza siempre en dirección a la catedral y gira a la derecha en *Rue du Fossé de Tanneurs*, continúa todo recto hasta llegar a la *Place Benjamin Zix*. Utiliza todos tus sentidos para encontrar un cartel informativo donde hallarás la respuesta a la siguiente pregunta: ¿En qué año se destruyó la casa de curtidores más grande? .....
5. Estás haciendo un trabajo estupendo de investigación y te encuentras en pleno corazón de Estrasburgo. Toma unos minutos para observar el ambiente, los turistas disfrutando de la mañana en Estrasburgo... y, cuando quieras, busca la *Rue du*

*Bain-aux-Plantes*. Busca el *Pont du Faisan* y crúzalo. ¡Ten cuidado: el puente puede elevarse! Continúa todo recto hasta que encuentres el *Pont de la Spitzmühle*. Busca un cartel informativo donde puedas informarte acerca de cómo se hacía el hielo antiguamente. Lee el cartel y escribe cuándo se creó una fábrica de hielo artificial en los molinos de *Dünzenmühle* y *Spitzmühle*. .....

6. Espero hayas podido completar las cinco pistas. Vamos a continuar por la *Rue des Moulins*. Busca el número 14 de la calle y escribe de qué color es la fuente que encontrarás en ese lugar. ....
7. A tus espaldas tienes un restaurante llamado *L'Oncle Freddy*. Dedicar unos minutos a observar la fachada y escribe el nombre de tres flores que se pueden ver: m....., g..... y a.....
8. Es hora de que disfrutes de un paseo hasta el *Pont de Saint Martin*. Atraviésalo y te encontrarás, en la esquina, con un hotel que tiene un patio interior. Alza tu mirada hacia la parte superior y escribe qué tipo de reloj hay en la pared. ....
9. Avanza por la *Rue du Bouclier* y cuenta el número de farolas y farolillos (de estilo clásico solamente) que hay en la calle. Anota aquí el número. ....
10. Tus pasos te llevarán de nuevo a la *Grand Rue*. Avanza hasta el número 124 de la calle, donde hay un establecimiento que vende productos españoles. Busca sus horarios y contesta: ¿Es posible comprar en esa tienda a las 20:00 horas? .....
11. Estás haciendo un buen trabajo. Sigue recto y cruza la *Rue des Francs-Bourgeois*, continúa hasta la plaza que lleva el nombre de un orfebre alemán inventor de la prensa de imprenta y escribe el nombre de este. ....



12. Acércate hasta el centro de la plaza, donde está la estatua. ¡RECUERDA QUE DEBES CRUZAR POR EL PASO DE CEBRA! ¿Qué tiene en la mano la estatua?  
.....
13. Ahora dirige tus pasos a la Catedral avanzando por la *Rue Mercière*. Cuando llegues a la catedral, has de buscar una columna que sostiene un edificio y está separada muy poco de él, de tal manera que, según la tradición, las esposas hacían pasar a sus maridos por el hueco entre la columna y el edificio y el que no pasaba tenía que ponerse a régimen. En este edificio se cuenta que estuvo hasta hace unos años la farmacia más antigua de Francia. Al lado de la columna verás su nombre. Escríbelo. ....
14. Estás en la plaza de la catedral, un lugar precioso, lleno de vida y alegría. Busca un famosísimo restaurante que hay en un edificio medieval que es uno de los edificios más antiguos de la ciudad, obsérvalo y responde a la siguiente pregunta: ¿De qué parte de una botella están hechos los cristales de las ventanas?  
.....
15. Ahora te acercarás al lateral de la catedral, del lado del palacio *Roban*. En la plaza, busca en el suelo una cápsula del tiempo que fue enterrada con diferentes objetos. Si tienes dificultades para encontrarla, puedes entrar en la oficina de turismo para preguntar dónde se encuentra. Busca la fecha en la que esta cápsula del tiempo será abierta. ....
16. Vuelve a la *Maison Kamerzell* y dirígete a una estrecha calle llamada *Rue des Orfèvres*. Te llevará unos minutos de relajado paseo llegar hasta allí. Avanza por la *Rue des Orfèvres*. En una callejuela a mano derecha (*Rue du Chaudron*) encontrarás una tienda de unos famosos hermanos protagonistas de un cuento. ¿Cómo se llama el cuento? .....

- 17 .En esa calle verás una puerta roja; alza tu mirada y busca un *trampantojo* (es una técnica en pintura ideada para engañar al ojo, de ahí su nombre. El objetivo es crear la ilusión de que el objeto dibujado y representado es real). Una vez encontrado, responde a esta pregunta: ¿Qué animal está pintado sobre un alféizar?  
.....

¡Enhorabuena! Has finalizado la ruta y seguro que te has divertido realizándola. Ahora, comprueba con tu profesora todas las respuestas. ¡Buen trabajo!



# Una nueva sección internacional española inicia su andadura en Lille

David Casado

Profesor del Lycée international Montebello de Lille

## 1. La presencia del español en Lille

Situada en pleno corazón de Europa, a medio camino entre París, Londres y Bruselas, Lille es la cuarta ciudad más importante de Francia. Capital del condado de Flandes en la Edad Media y capital europea de la cultura en 2004, es hoy una ciudad en continuo desarrollo cultural y económico. Cruce de culturas –*carrefour européen*–, la oferta educativa de la región es amplia, extensa, rica y de probada calidad.

Mención especial merece la presencia del español en la región, con 6 secciones Bachibac y, en los últimos cinco años, con una progresión constante de alumnos que estudian español. En primaria, el número de alumnos que reciben algún tipo de clase de iniciación al español ha pasado de 75 alumnos, en 2015, a 328 el pasado año. En 5º, el porcentaje de alumnos que inician el aprendizaje del español como segundo idioma es del 79 %, y el número de alumnos que estudian español en *collège* ha pasado de 80.805, en 2015, a 124.634 alumnos, en septiembre de 2019. La Académie de Lille cuenta, a su vez, con 65 secciones bilingües de español, lo que permite

constatar la importante presencia del idioma en esta demarcación.

Este dinamismo del idioma español en la región se ha visto confirmado con la apertura en 2018 de una sección internacional española, fruto de la estrecha colaboración entre la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia y la Academia de Lille.

## 2. Creación de una sección española en centros con amplia proyección internacional

La sección española de Lille inició su andadura, en el curso escolar 2018-2019<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup>La Administración educativa francesa recoge la creación, en el curso 2018-2019, de las secciones españolas del Lycée international Montebello (UAI 0595867G), con primera sesión de *Option internationale du baccalauréat* (OIB) en 2021, y del Collège Franklin (UAI 0590115E), con primera sesión de *Diplôme national du brevet* (DNB) en 2022, mediante *Arrêté du 19 janvier 2018 modifiant l'arrêté du 30 mars 2012 modifié fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées* (NOR : MENE1801910A, JORF nº 0032 du 8 février 2018); la creación de la sección española en la École primaire Boufflers-Monge (UAI 0591584B), con inicio en el curso

simultáneamente en clase de 6<sup>o</sup> en el Collège Franklin y en clase de 2<sup>do</sup> en el Lycée international Montebello, y en 2019 se ha sumado también la École Primaire Boufflers-Monge.

Esta sección española viene a colmar un vacío geográfico dentro de la oferta de secciones internacionales al norte de París, puesto que ofrece a los alumnos –y a las familias que la deseen para sus hijos– una enseñanza de calidad en español, sin tener que desplazarse de su ciudad. La sección se ha creado con la voluntad de dar respuesta a demandas y expectativas tanto de familias hispanohablantes domiciliadas en la región como de familias y alumnos interesados por la riqueza lingüística y cultural del ámbito hispánico.

La elección de los centros no fue tarea fácil, por el amplio abanico de posibilidades, y finalmente se optó por dos centros con reconocida proyección internacional: el Collège Franklin, situado en pleno corazón de Lille, y el Lycée international Montebello, en la zona sur de la ciudad.

El Collège Franklin es un centro escolar con una larga tradición educativa y una acrisolada experiencia en la gestión de la enseñanza pluricultural. Además del inglés, presente desde la clase de 6<sup>o</sup>, el *collège* incluye también español, alemán, holandés y ruso en su oferta educativa, y complementa las enseñanzas con abundantes propuestas de viajes e intercambios con los países correspondientes. Sus alumnos se ven así expuestos desde los 10 años a un ambiente multicultural, en el que los intercambios y las experiencias en otros idiomas son algo natural, habitual y muy apreciado.

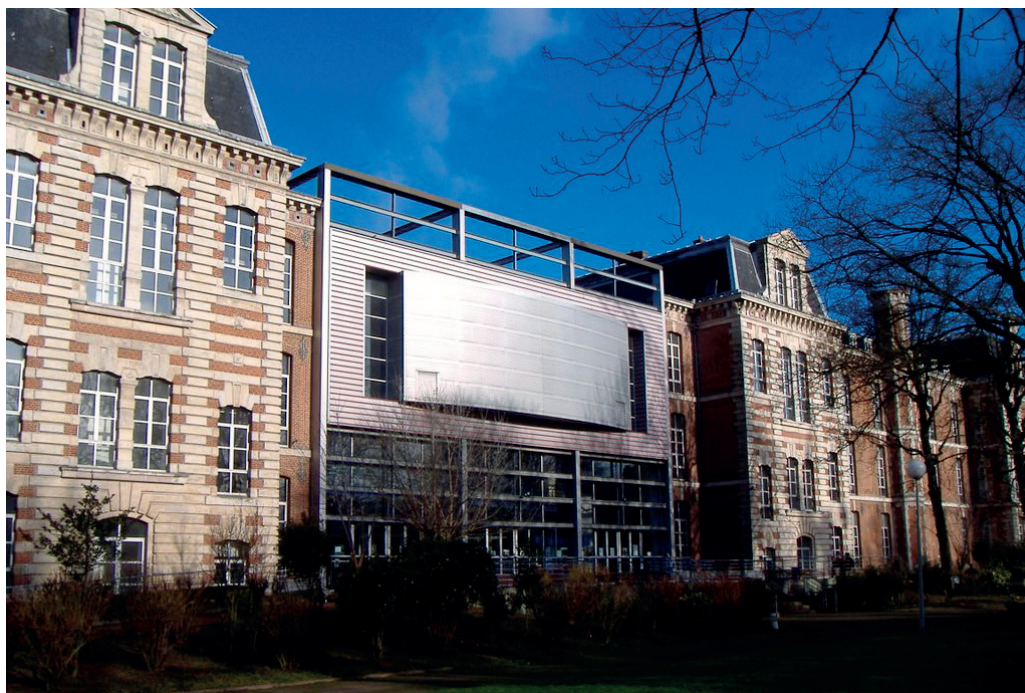
El Lycée international Montebello ha manifestado desde sus orígenes una clara

vocación internacional. Desde su apertura en 1992, con la denominación Lycée européen Montebello, ofreció una de las diez primeras secciones europeas que se crearon en Francia y apostó desde sus inicios por la enseñanza de idiomas como medio para enriquecer la formación de los alumnos, impulsar sus ambiciones personales y ampliar sus perspectivas culturales y laborales. Desde entonces, la oferta educativa del centro se ha ido ampliando considerablemente y hoy en día se pueden estudiar en él nueve idiomas diferentes (alemán, chino, español, inglés, italiano, japonés, neerlandés, polaco y portugués), además de los clásicos latín y griego, y cuenta con tres secciones europeas (en inglés, alemán y español). Dentro de esta variada oferta, que ilustra *per se* la evidente ambición internacional del centro, ocupa un lugar privilegiado el español, pues además de la sección europea en español –en la que se imparte la historia como disciplina no lingüística (DNL)– existe desde 2010 una sección Bachibac, y algunos años antes el propio centro ya había decidido potenciar la enseñanza del español aumentando las horas de exposición al idioma en un programa propio que se denominó Hispabac. La dimensión internacional del centro se vio confirmada con la apertura en 2008 de una sección internacional británica. Esta apertura internacional del liceo, que ha ido poco a poco concretándose en múltiples intercambios con otros países, entre otros con Alemania (Colonia y Postdam), España (Valladolid), Japón (Kobe), Taiwan (Taipei), Perú (Lima) y Sudáfrica (Stellenbosch), se vio coronada en 2014 con la designación de “Internacional”, que forma parte desde entonces de la denominación oficial del liceo.

El último centro en unirse a la sección internacional española de Lille es la École primaire Boufflers-Monge, situada en el centro de Lille, con la que se completa la oferta formativa en español desde Primaria hasta la finalización de Secundaria y en la que los más pequeños tienen la opción de vivir su primera experiencia escolar en lengua y cultura españolas.

---

2019-2020, se aprobó mediante *Arrêté du 18 janvier 2019 modifiant l'arrêté du 30 mars 2012 modifié fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées* (NOR : MENE1901947A, JORF n° 0050 du 28 février 2019). Las administraciones educativas francesa y española están negociando en la actualidad la suscripción de un acuerdo bilateral en el que se establecen, entre otros aspectos, las bases comunes por las que se registrarán todas las secciones internacionales españolas en Francia.



Lycée international Montebello

### 3. La sección: una vía educativa ilusionante por la senda de la lengua y cultura españolas

Nacida con el deseo de ofrecer a los alumnos interesados la opción de seguir la escolaridad en español, la sección permite a los alumnos hispanohablantes ampliar y profundizar el conocimiento de la lengua y la literatura de su lengua materna y, a los alumnos no nativos, adquirir una formación en lengua española sólida, de calidad y enriquecedora culturalmente que les procure la posibilidad de dominar el idioma y la cultura que este vehicula.

Dada la novedad de la oferta y la reciente creación de la sección, uno de los primeros retos que afronta es el de darse a conocer e informar al conjunto de la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores de los centros que la integran) de su existencia y de los contenidos impartidos, con el objetivo de incrementar y estabilizar el número de estudiantes.

Aunque la juventud de la sección no ha permitido aún desarrollar plenamente la colaboración con centros españoles, hay ya contactos y se están realizando intercambios, que es preciso consolidar. De este modo, fruto de la colaboración continuada, podrán los alumnos beneficiarse en el futuro de proyectos más completos, ambiciosos y mejor ajustados a los diferentes programas. Los intercambios con centros españoles, si bien son primordiales, no excluyen que estos se realicen también con otros centros internacionales de habla hispana, ni por supuesto la colaboración con otras secciones internacionales españolas ya existentes en Francia, que resulta indispensable.

A pesar de su juventud –con solo dos años de actividad–, la sección internacional española de Lille ha apostado desde el principio por la apertura y la inmersión culturales. Partiendo de la base de que la sección internacional constituye una plusvalía para el conocimiento de la lengua, la literatura y la cultura españolas, los alumnos de la sección han podido participar ya en diferentes

salidas y actividades, que les han permitido aprehender mejor la cultura española y conocer otros ámbitos distintos de los propiamente académicos. En apenas dos años, los alumnos de la sección española del Lycée international Montebello han podido visitar el museo Picasso de París, en dos ocasiones, y el museo de Bellas Artes de Tourcoing, en el que se presentaba la poco conocida faceta de dibujante de Picasso; han asistido a la representación teatral “Don Quijote a la deriva” y han trabajado con los actores de la compañía que la representaba, Le Prato, en cinco talleres diferentes; han podido participar, en un contexto más intercontinental, en el intercambio que el liceo mantiene con el Colegio Franco-Peruano de Lima, y han tenido la oportunidad única de subir al Macchu-Picchu, integrarse en la cultura de

sus familias de acogida, asistir a clases sobre la historia de los incas y tomar contacto con la literatura peruana. Actualmente, participan en un intercambio con el instituto María Blasco de San Vicente del Raspeig (Alicante), en un proyecto sobre la Reconquista y la figura, histórica y literaria, de Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid. También está prevista la asistencia a proyecciones de películas hispanas en versión original, en el marco del festival de cine hispánico de Arras.

En conclusión, la sección internacional española de Lille ha nacido con la ambición de convertirse en un referente de la enseñanza del español en la región. El viaje apenas ha comenzado... y la senda es larga, aunque muy gratificante, pero, en palabras de Antonio Machado, “se hace camino al andar”.



Visita de los alumnos de la sección española de Lille a Sant Vicente del Raspeig (Alicante)

# Proyecto experimental de enseñanza en español de una segunda disciplina no lingüística (DNL), *Enseignement scientifique*, en la sección española de Brest

Nathalie Rihet-Pérez, Claire Nouy y Cristina Ruiz Guerrero

Profesoras de la Sección Internacional Española de Brest

## 1. La sección española de Brest

La sección española de Brest, creada en 2006, es una de las secciones más jóvenes de las existentes en Francia. En ella se imparten enseñanzas, desde *Sixième* a *Terminale*, en el *collège* Les Quatre Moulins y en el *lycée* Amiral Ronarc'h. Es una sección muy dinámica, bien consolidada en su funcionamiento interno y muy integrada tanto en la vida diaria de los centros como en distintas asociaciones de la ciudad. Los equipos directivos respectivos respetan y apoyan la labor de la sección.

En el presente curso escolar 2019-2020, la sección acoge a 181 alumnos y alumnas, 93 de los cuales están en el *lycée*. La sección de Brest es la más “francesa” de las catorce que funcionan en este país, y, aunque los resultados académicos son en general muy buenos, incluso excelentes, el alumnado y el equipo de profesores deben poner en juego gran esfuerzo y dedicación pues, además de tener un elevado número de estudiantes por aula, estos son mayoritariamente francófonos. El nivel de satisfacción del alumnado y de sus

familias, tanto a lo largo de su escolaridad como al finalizar esta, es muy alto.

El equipo de profesores de la sección ha crecido y se ha consolidado en estos últimos tres años: a los funcionarios españoles (un profesor de Geografía e Historia y dos profesores de Literatura) se suman, en el instituto, dos profesores con un puesto *à profil*<sup>1</sup> de español, tres profesores de Geografía e Historia, y, a partir de este curso, dos profesoras de materias científicas, que imparten la nueva asignatura de *Enseignement scientifique*.

La situación de la sección era, por tanto, idónea para implantar un proyecto experimental que emana de la voluntad de las administraciones educativas francesa y española y pretende facilitar al alumnado de las secciones españolas una inmersión mayor en español mediante la enseñanza de una segunda disci-

---

<sup>1</sup> Un puesto *à profil* o “poste spécifique” es aquel que requiere habilidades particulares, en este caso el conocimiento de la lengua española, y solo puede ser ocupado por profesores que lo soliciten específicamente. Una habilitación es obligatoria para solicitar puestos *à profil* en una sección europea.

plina no lingüística en español. Así, se ha iniciado este curso en *Première* la impartición de la nueva asignatura *Enseignement scientifique* parcialmente en español, que supone para el alumnado un inestimable refuerzo de la competencia lingüística en español y una nueva perspectiva del idioma, utilizado de manera estrictamente instrumental.

## 2. La puesta en marcha del proyecto piloto *Enseignement Scientifique* en español

La asignatura *Enseignement scientifique* es una innovación importante de la reforma del Bachillerato en Francia<sup>2</sup>. Es una materia común a todo el alumnado de *Première* y *Terminale*, con un horario lectivo de dos horas semanales. La asignatura engloba contenidos y metodología de Ciencias Naturales (*Sciences de la vie et de la Terre* o *SVT*) y de Física y Química, que implican la utilización de herramientas digitales y matemáticas, aplicadas a estas ciencias experimentales. Esta nueva disciplina incluye la reflexión sobre las ciencias: la historia del conocimiento científico, los métodos y prácticas necesarios para su producción, las principales cuestiones y los efectos de la ciencia en la sociedad y el medio ambiente. La evaluación de esta nueva asignatura se integra en las novedades de la reforma: los exámenes de *Enseignement Scientifique* deben realizarse al final de cada curso en el tercer trimestre. Este control continuo representa el 40% de la nota final obtenida en el bachillerato, de la cual le corresponde el 5% a la asignatura *Enseignement Scientifique*. Además, como todas las asignaturas, forma parte de la nota final obtenida en el boletín de notas, con un peso del 10% de ese 40%. La reforma del Bachillerato en Francia, iniciada este curso en *Première*, y los acuerdos adoptados el 5 de abril de 2019 por la Comisión bilateral de seguimiento de la Declaración de intenciones en el ámbito de la cooperación

<sup>2</sup> Reforma del *Baccalauréat 2021*: [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Bac2021/46/5/baccalauréat\\_2021\\_textes\\_officiels\\_1164465.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Bac2021/46/5/baccalauréat_2021_textes_officiels_1164465.pdf)

educativa y lingüística entre el Ministro de Educación Nacional y de la Juventud de la República Francesa y la Ministra de Educación y Formación Profesional del Reino de España, firmada en París el 18 de febrero de 2019, entre los que figuraba la puesta en marcha en el curso 2019-2020 de un programa piloto para una nueva DNL en alguna sección internacional española, han sido el origen de esta experiencia. El proyecto también fue enunciado por los representantes de las administraciones francesa y española en el Seminario de las Secciones Españolas (Sèvres, marzo de 2019). Informada la sección de Brest de la posibilidad de impartir una asignatura de ámbito científico en español, se consultó a la profesora de Física y Química, Nathalie Rihet-Pérez, que disponía de la habilitación<sup>3</sup> en español e impartía la DNL *Physique-Chimie* en *Section européenne*, quien acogió con entusiasmo la propuesta.

A finales de mayo de 2019 se realizó una reunión en Brest, en la que participaron representantes de la Inspección general de español francesa y de la Consejería de Educación de la Embajada de España, los responsables del *lycée* y del *collège*, la jefa de estudios de la sección española y la profesora propuesta. En la reunión se acordó la realización de la experiencia piloto, con la autorización expresa del director del instituto y la promesa de respaldo administrativo y pedagógico por parte de la Consejería. A propuesta de la profesora Rihet-Pérez, se contactó con otra docente de *SVT*, Claire Nouy, también habilitada en español, con quien también se pudo contar para organizar la nueva asignatura.

A partir de este momento, los interrogantes se han ido sucediendo, ya que había que concretar cuáles serían los contenidos de la nueva asignatura, de qué forma se impartiría,

<sup>3</sup> El examen de habilitación o *certification complémentaire* permite a los profesores validar habilidades tanto particulares como lingüísticas. En cada *académie*, el *Service Interacadémique des Examens et Concours* (SIEC) organiza exámenes orales en colaboración con las AI-IPR de la lengua y las disciplinas correspondientes. El nivel de idioma requerido es, como mínimo, el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MENP0302665A).



con qué recursos didácticos se contaría, cómo y cuándo se realizarían las pruebas de evaluación, y quién corregiría estos exámenes, pues, como experiencia piloto, no encajaba en el marco legal de las secciones internacionales que regula la impartición de la disciplina no lingüística en la lengua de la sección<sup>4</sup>, ya que la disciplina no lingüística de las secciones españolas es Historia y Geografía.

Así pues, se concretó que la asignatura contaría con las dos horas semanales que contempla la normativa, una de las cuales sería de Física y Química y otra de SVT. Los contenidos impartidos en español serían los incluidos en el temario francés de *Enseignement scientifique*<sup>5</sup> y las pruebas de evaluación, cuya calificación se incluiría en la nota media final del *Baccalauréat*, serían efectuadas por escrito en español.

Sin embargo, las posteriores directrices recibidas de la inspección de la *Académie* de Rennes, que han concretado el marco legal de la impartición de esta nueva asignatura, han modificado el planteamiento inicial con el que se estaba trabajando. Según la normativa SELO<sup>6</sup>, la asignatura solo se impartirá parcialmente en español, se realizarán los dos exámenes escritos previstos, extraídos del banco común de pruebas del Control Continuo en *Première* y en *Terminale*, pero en francés, y, finalmente, en *Terminale*, se incluye una prueba oral en español, cuyo contenido y formato aún no se ha especificado. En esta prueba oral, como en las del *Bac OIB*<sup>7</sup>, el alumnado debe inscribirse en su momento para poder realizarlas. Al finalizar el *Bac*, quienes hayan superado todas las pruebas del *OIB*, y de *Enseignement Scientifique*, obtendrán dos

menciones suplementarias a su calificación final de Bachillerato, la del *Bac OIB* y la de la segunda DNL en español.

### 3. De la teoría a la práctica en el aula

La asignatura *Enseignement Scientifique* se está impartiendo en el grupo de *Première*, del siguiente perfil: está integrado por 28 alumnos, trece de los cuales comenzaron a estudiar en la sección en *Sixième*; la casi totalidad son francófonos (solo hay tres alumnas hispanohablantes); su nivel de competencia lingüística en español es bueno –con competencias suficientes para seguir de forma adecuada las enseñanzas de la nueva DNL en español–; el alumnado obtiene, en general, buenos resultados académicos y está motivado por el itinerario educativo que ofrece la sección española. Por otra parte, las profesoras están impartiendo en el grupo de *Seconde*, integrado por 35 alumnos, una parte del programa oficial de Física Química y de SVT en español, y los exámenes se realizan parcialmente en español.

La labor didáctica en estos cursos –en los que, siempre que se puede, se hace referencia a la cultura hispánica– requiere un trabajo importante, ya que son escasos los documentos disponibles en español que se corresponden con los programas franceses y tampoco los libros de texto españoles proponen contenidos adecuados a estos programas, por lo que ha sido necesaria la búsqueda en internet de recursos de las universidades, como tesinas o listas de prácticas de laboratorio.

El enfoque metodológico aplicado considera la lengua española como vehículo de aprendizaje de una materia científica no contempla la enseñanza en sí misma de la lengua, centrada en contenidos gramaticales, sino que se orienta a mejorar la competencia comunicativa del alumnado a través de situaciones más reales de aprendizaje, lo que favorece la motivación y el deseo de aprender del alumnado. La metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es ampliamente utilizada en la enseñan-

<sup>4</sup> Arrêté du 20-12-2018 - J.O. du 22-12-2018, MENE1821439A.

<sup>5</sup> Arrêté du 17-1-2019, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

<sup>6</sup> Arrêté du 20 décembre 2018 relatif aux conditions d'attribution de l'indication section européenne ou section de langue orientale (SELO) et de l'indication discipline non linguistique ayant fait l'objet d'un enseignement en langue vivante (DNL) sur les diplômes du baccalauréat général et du baccalauréat technologique (NOR: MENE1821440A).

<sup>7</sup> *Bac OIB*: Opción Internacional del Bachillerato. Esta es la modalidad en la que se integran las enseñanzas de las secciones españolas.

za de las DNL. Las profesoras encargadas de la impartición de *Enseignement Scientifique* tienen una amplia experiencia en la enseñanza de DNL en español dentro de las secciones europeas, lo que ha marcado las líneas de actuación didáctica. Las ciencias experimentales imponen tener prácticas con grupos reducidos, constituidos normalmente por la mitad de la clase, para aprender a aplicar el método científico. Esta metodología permite obtener nuevos conocimientos a través de la observación sistemática, la medición, la experimentación, y la formulación, el análisis y la modificación de hipótesis. Para ello, de manera habitual se usan las TIC con recursos didácticos visuales y auditivos que facilitan el aprendizaje (ordenadores para simular o encontrar documentos, vídeos para escuchar, tabletas para escribir o grabarse...). Trabajando en grupos de dos o cuatro, el alumnado utiliza cada vez más la lengua extranjera para interactuar, para aportar soluciones a problemas, por lo que mejora su expresión e interacción oral en la lengua extranjera tanto con sus compañeros como con el grupo entero. Cuando la clase es en gran grupo, la materia se imparte en español y están en esta lengua todos los documentos propuestos (escritos y orales). La participación oral del alumnado es la base de la construcción de la síntesis colectiva del curso.

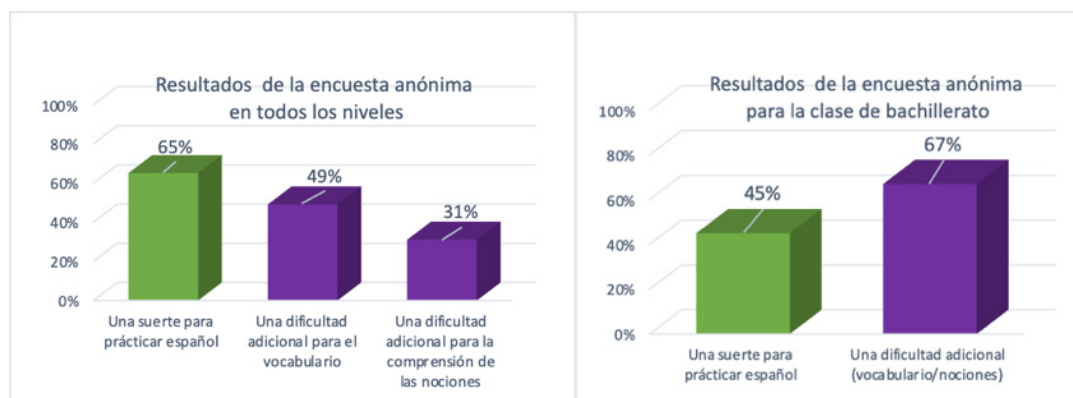
El hecho de trabajar el contenido científico en otra lengua supone un mayor esfuerzo a la hora de comprender y de crear conocimiento, lo cual implica que el aprendizaje se realiza desde varias perspectivas distintas. Además, se completan estas clases con contenidos en francés (ejercicios, resumen de capítulos...). El alumnado necesita conocer

el vocabulario específico en los dos idiomas, ya que, si son alumnos de *Seconde*, podrán elegir asignaturas científicas en francés para completar el Bachillerato, y si son alumnos de *Première*, porque con la normativa SELO deberán superar los exámenes de *Enseignement scientifique* en francés.

En anexo a esta presentación, se incluyen algunos ejemplos de tareas propuestas este año en *Seconde* y *Première* en las dos asignaturas.

A fin de conocer la opinión del alumnado sobre el desarrollo de la asignatura, se le propuso una encuesta, a la que respondieron los dos tercios y cuyas conclusiones son las siguientes: el hecho de impartir otras asignaturas en español, sobre todo Ciencias Experimentales con posibilidad de clase desdoblada, les parece adecuado para practicar la lengua española, oral y escrita, y adquirir nuevo vocabulario (65 % del alumnado). A la mayoría de los alumnos de *Seconde* les gusta este proyecto experimental y están dispuestos a continuar; por el contrario, la clase de *Première* no ve con entusiasmo el proyecto, puesto que la impartición de esta materia en español incrementa el ya elevado estrés que supone la evaluación continua en el nuevo bachillerato para el alumnado.

Esta misma preocupación se observa en los comentarios finales de la encuesta en la clase de *Seconde*, donde 67% del alumnado percibe la enseñanza de esta asignatura en español como una dificultad adicional, si bien después de los exámenes el alumnado repite siempre que la dificultad no está en el uso del español sino en los contenidos de la asignatura.



Según los profesores tutores de las nueve clases de *Première* del *lycée*, el contenido de *Enseignement scientifique* no resulta atractivo para la mayoría del alumnado, tanto los de la modalidad general como los de la científica. La opinión del alumnado de la sección no es diferente y, aunque la mayoría (70 % de los alumnos) ha elegido o va a elegir asignaturas científicas en especialidades, no siente interés por el contenido del programa. A esto se añade el ritmo intenso que imponen en las clases las fechas de los exámenes de control continuo, introducidos a partir de este curso 2019-2020 con la reforma del *Bac* y del *lycée*. El alumnado es, en su mayoría, muy responsable en su trabajo, pero está también muy preocupado por sus resultados académicos; por ello, aunque la clase de *Première* internacional ha obtenido mejores calificaciones que otras clases, sigue sintiendo mucha preocupación por los exámenes de control continuo.

Por su parte, las profesoras no disponen de un tiempo suplementario para impartir este programa en español, a pesar de que a la dificultad que comporta el seguimiento del programa en francés, en lo que respecta a conceptos y metodología científica, se le suma la asimilación en español de un vocabulario nuevo y específico de varias asignaturas (Física, Matemáticas, Biología y Geología).

#### 4. Las incógnitas en el futuro

La continuidad de este proyecto de impartir DNL científicas en los próximos años requiere reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- La oportunidad de proponer un incremento del horario lectivo a este alumnado, medida contemplada en la que parece ser la normativa de una segunda DNL en el marco de las secciones internacionales, es difícil de implantar –el alumnado de la sección ya tiene los horarios sobrecargados– y está condicionada por el hecho de que muchos alumnos quieren cursar también una de las optativas de Matemáticas de *Terminale* (que suman más horas extra al horario regular, pero que son indispensables para

cursar posteriormente algunas carreras universitarias, como las sanitarias).

- La posibilidad de desdoblar la clase de *Enseignement scientifique* cada dos semanas, en lugar de cada tres –como se está haciendo este curso–, que ya ha sido propuesta a la dirección del *lycée* como una alternativa para poder facilitar el aprendizaje sin ampliar el horario lectivo, que se mantiene para el alumnado en dos horas por semana.
- La necesidad de determinar si el examen final de la nueva opción de DNL científica en español es potestativo u obligatorio.
- La conveniencia de elaborar un programa específico adaptado de *Enseignement scientifique* en español.

De no atenderse adecuadamente estos aspectos, la sección española puede perder alumnos, por la imposibilidad de cursar todas las opciones deseadas para sus futuros estudios.

#### 5. Conclusión

A pesar de las incertidumbres y las dificultades encontradas, las dos profesoras involucradas son partidarias de la continuidad del proyecto pedagógico, un interesante reto didáctico que supone:

- Una nueva forma de aprendizaje de contenidos interdisciplinares.
- Una puesta en práctica de la metodología didáctica bilingüe, adecuada al alumnado al que la enseñanza va destinada.
- Un trabajo pedagógico cooperativo que exige una continua coordinación para la preparación de tareas didácticas y pruebas de control de competencias adquiridas.
- Una vía que contribuya, en un futuro próximo, a la participación en intercambios centrados en temas científicos con países europeos (programas Erasmus, intercambio de profesores...).
- Y, por supuesto, un enriquecimiento y una apertura a las materias científicas del itinerario escolar del alumnado de las secciones.

## ANEXO: Extractos de cursos propuestos este año

1. Primera clase de Química: Prácticas en *Seconde* internacional para descubrir el laboratorio

Apellidos Nombre:

Seconde Inter

### PRÁCTICAS I : EXPERIENCIA HISTÓRICA DE MARIE CURIE : DENSIDAD Y MIXCIBILIDAD CAPÍTULO I: LA MATERIA QUE NOS RODEA



**Marie Curie** (1867-1934), es una científica de origen polaco, nacionalizada francesa, descubridora, junto con su esposo, Pierre Curie, de dos sustancias químicas radiactivas: el polonio y el radio.

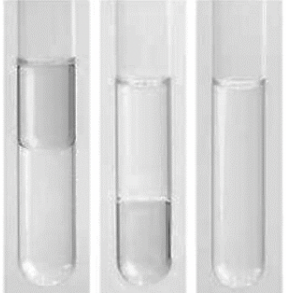


Fue la primera mujer en recibir un Premio Nobel, siendo galardonada con el **Nobel de Física** en 1903, compartido con su esposo y con Becquerel, y el **Nobel de Química** en 1911.

Catedrática de física de la Sorbona, era una excelente pedagoga que durante unos años adaptó su pedagogía para niños **invitándoles a experimentar y les incitó a la comprensión de la leyes fundamentales de la física.**

Fuente : <https://sites.google.com/site/lasleccionesdemariecurie/home>



108

<p><b>A) Material disponible</b> Un vaso de precipitados Bureta graduada, pipeta aforada de 20,0 mL Pipeta graduada de 10 mL, propipeta Probeta graduada de 50 mL pipeta simple tubos de ensayos peso o balanza analítica</p> <p>Líquidos disponibles : Aceite de girasol Alcohol de farmacia o equivalente a 90% Agua destilada en piseta</p>	<p><b>B) Mezclas de líquidos corrientes</b></p>  <p>En estos 3 tubos de ensayos 2 de los 3 líquidos disponibles han sido introducidos. La densidad relativa de estos líquidos son : <math>d_{\text{agua}} = 1,00</math> ; <math>d_{\text{aceite}} = 0,90</math> ; <math>d_{\text{alcohol}} = 0,79</math></p>
<p><b>C) LA GOTA SUBMARINA</b> experimento propuesto por Marie Curie</p>   <p>En su experimento se vierte unos mililitros de aceite en una mezcla de agua y alcohol en buenas proporciones para ver una gota redonda de aceite flotando como un submarino.</p>	<p><b>D) Procedimiento experimental</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> En un vaso de precipitados, poner 20,0 mL de alcohol y una gota de aceite</li><li><input type="checkbox"/> Verter lentamente con la bureta graduada agua en el lado del vaso de precipitados, hasta observar una gota de aceite flotando en la mezcla.</li><li><input type="checkbox"/> Anotar el volumen vertido <math>V_{\text{agua}} = \dots\dots\dots</math></li><li><input type="checkbox"/> Pesar la probeta vacía <math>m_1 = \dots\dots\dots</math></li><li><input type="checkbox"/> Verter dentro 20,0 mL de alcohol y <math>V_{\text{agua}}</math> mililitros de agua</li><li><input type="checkbox"/> Pesar la probeta con su mezcla <math>m_2 = \dots\dots\dots</math></li><li><input type="checkbox"/> Anotar el volumen de la mezcla <math>V_{\text{total}} = \dots\dots\dots</math></li></ul>

Tercer tema: La Tierra, un astro singular  
APELLIDOS Nombre:

1ºG inter

## CAPITULO VI : LA FORMA DEL PLANETA TIERRA

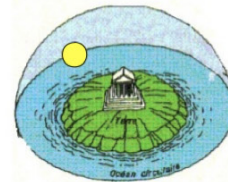
*No es correcto decir que «la Tierra es redonda», no es ni un círculo, ni un disco, tenemos que decir que " la Tierra es esférica".*

### I. ¿Tierra esférica o plana?

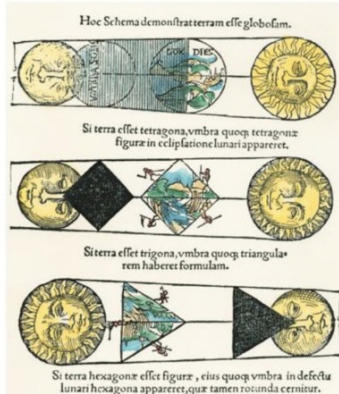
#### Documento 1 : La evolución de los conceptos

Las primeras creencias eran las de una **Tierra plana**: en la antigua mitología de Mesopotamia, el mundo era visto como un **disco plano flotando en el océano** y rodeado por un cielo esférico. En el libro profético de Isaías de la Biblia, también se la menciona como un **círculo**.

En efecto, en nuestra vida cotidiana la Tierra nos aparece plana. El concepto de **Tierra esférica** data de la filosofía griega antigua de alrededor del siglo VI a. C. , pero permaneció como materia de especulación filosófica hasta el siglo IV a. C., cuando la astronomía helenística –**Aristóteles y Eratóstenes**– estableció la **esfericidad de la Tierra como un dato físico**. Este concepto fue gradualmente adoptado en el viejo mundo en la Antigüedad y la Edad Media.



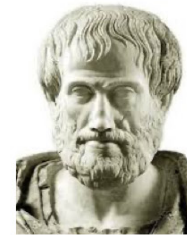
#### Documento 2 : Argumentos para la esfericidad de la Tierra



Alrededor de dos veces al año, **algo especial sucede durante la Luna llena que nos permite determinar algo sobre la forma de la Tierra: ¡un eclipse lunar!**

Cuando la Luna está llena y la Tierra pasa directamente entre el Sol y la Luna, ¡la sombra de la Tierra aparece en la superficie de la luna! Eso fue explicado por **Aristóteles** en el siglo IV a.C.

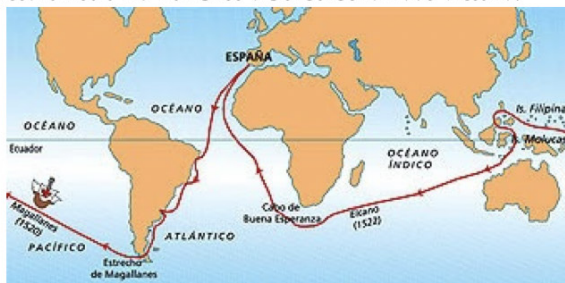
**Claudio Ptolomeo** (siglo II d. C.), que vivió en Alejandría, avanzó muchos argumentos para la esfericidad de la Tierra. Entre ellos, la observación de que, al navegar, lo último que se pierde de vista de un barco en el horizonte es el mástil, debido a la curvatura de la Tierra o que yendo hacia el sur aparecen estrellas nuevas y desaparecen otras.



**Aristóteles**



La primera demostración directa de la esfericidad de la Tierra vino a través de la **primera circunnavegación de la Tierra de la historia** en el siglo XVI, una expedición capitaneada por Fernando de Magallanes y Juan Sebastián Elcano. Esta expedición fue financiada por la Corona Española. Salieron de España 241 hombres y regresaron solo 18 hombres a bordo de la nave Victoria.



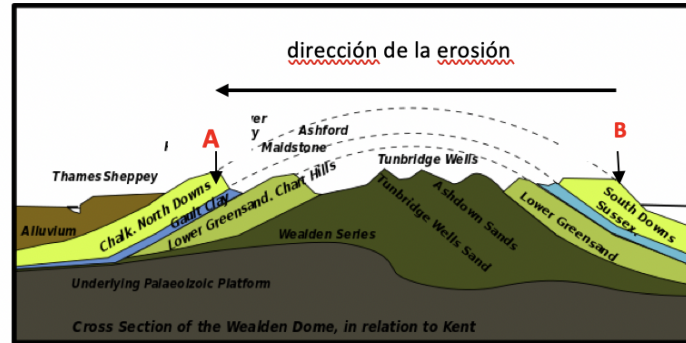
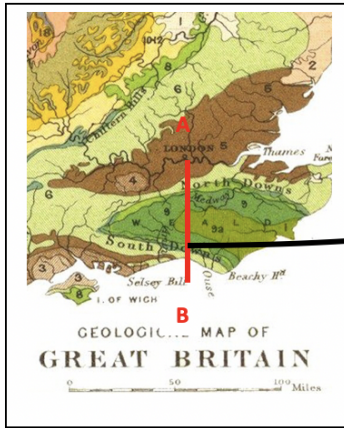
Video para descubrir este viaje: [www.youtube.com/watch?v=v2EHfYhXu18](https://www.youtube.com/watch?v=v2EHfYhXu18)



Ilustración de "**De sphaera mundi**", el libro de astronomía más influyente del siglo XIII

TEMA 3

**Capítulo 1 La historia de la Edad de la Tierra**  
**TP 1: La edad de la Tierra según los geólogos**



**Doc 2** Sección geológica de norte a sur. High Weald y Low Weald mostrados en conjunto.

**Doc 1** Geología del sur-este de Inglaterra. High Weald en verde-amarillo (9a) y Low Weald en verde oscuro (9) Tierras bajas calizas en verde claro (6)

**PREGUNTA**

**4°) Estimar el tiempo necesario para excavar el Valle de Weald según el método de Darwin**

En 1859 Charles Darwin publicó "*El origen de las especies*", un libro en el que presentó su teoría de la selección natural para explicar la evolución de las especies. También estudió muchos fósiles. Toma el ejemplo del Valle de Weald en Gran Bretaña( **Doc 1**). Para él, este valle de 35 km de largo fue necesariamente excavado por la erosión marina en un macizo rocoso que medía varios cientos de metros de altura (**Doc 2**). Luego trata de calcular el tiempo necesario para la excavación. Estima que la velocidad de retroceso de los acantilados costeros habría sido de 0,46 pulgadas por siglo (1 pulgada = 2,54 cm).

110



Charles Lyell, un amigo de Darwin, fue el primero en tener la idea de identificar los estratos sedimentarios según su contenido fósil y darles un nombre. William Smith describe la acumulación teórica de estos estratos a lo largo de un espesor de 22 km, con sus fósiles característicos en Inglaterra. En el siglo XIX, muchos geólogos midieron las tasas de deposición sedimentaria para estimar la edad de los estratos sedimentarios (doc 1).

<b>Geólogos</b>	<b>Velocidad de sedimentación</b> (centímetros por mil años)
<b>Doc 1</b> Philips (1860)	22.9
Haughton (1871)	3.5
Wallace (1892)	1.9
Geickie (1892)	4.4
Joly (1908)	10.1

**Doc 1**

**PREGUNTAS**

**5°) Calcular el tiempo necesario para el emplazamiento de las formaciones sedimentarias en Inglaterra en base a las tasas de sedimentación propuestas en la época.**

**6°) Discutir la validez del enfoque de los geólogos y demostrar por qué los argumentos no convencieron a los físicos.**

# Concurso intercentros de debate bilingüe español-francés

José María Egido Fondón

Jefe de Estudios y profesor de Filosofía del Liceo Español Luis Buñuel

**“Si me ofreciesen la Sabiduría con la condición de guardarla para mí sin comunicarla, no la querría.”**

**(Séneca)**

El “Concurso Intercentros de Debate bilingüe español-francés / Concours Interlycées de Débat bilingue français-espagnol”, del que se da cuenta a continuación, surgió a comienzos del curso escolar 2018-2019 como una actividad de cooperación entre la acción educativa española en Francia y centros educativos de este país, a iniciativa del Liceo español Luis Buñuel (Neuilly-sur-Seine), del Lycée Albert Camus (Bois-Colombes), del Lycée Émilie de Breteuil (Montigny-le-Bretonneux) y del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Estos cuatro establecimientos desarrollaron la actividad durante el mencionado período con resultados altamente satisfactorios para organizadores, equipos participantes y alumnado en general. Tanto los debates eliminatorios como la final tuvieron lugar en el salón de actos del Instituto Cervantes de París y el tema elegido fue “Democracia directa versus democracia representativa / Démocratie directe versus démocratie représentative”.

El éxito de la primera convocatoria nos llevó a organizar de nuevo el concurso para el presente curso académico, duplicando la

participación. A los centros ya mencionados su sumaron el Lycée Eugène Delacroix (Maisons-Alfort), el Lycée de la Légion d'honneur (Saint-Denis), el Lycée Molière (París) y el Lycée Montaigne (París). La expectación, la ilusión y la confianza en repetir el éxito pasado eran máximas. Además, volvíamos a contar con las instalaciones e infraestructura del Instituto Cervantes y un decidido apoyo de la Consejería de Educación de la Embajada de España. El tema elegido para esta ocasión fue “Globalización: ¿para mejor o para peor? / La mondialisation : pour le meilleur ou pour le pire ?” Los más supersticiosos y agoreros podrán afirmar ahora que un tema así y una pregunta como la formulada no podía dejar de ser premonitoria: la pandemia del COVID-19, desgraciadamente, ha dado al traste con todo el trabajo realizado, obligándonos a suspender todas las actuaciones previstas y frustrando las expectativas de tantos, especialmente del alumnado.

El concurso se organiza como un proyecto educativo de carácter lúdico, cuyo objetivo final es promover una cultura de formación en el diálogo, el intercambio de ideas y opi-

El concurso se organiza como un proyecto educativo de carácter lúdico, cuyo objetivo final es promover una cultura de formación en el diálogo, el intercambio de ideas y opiniones, así como la adquisición de habilidades erísticas, retóricas y cognitivas.

niones, el disenso constructivo en paralelo a la búsqueda de estrategias que faciliten el acuerdo y el consenso final, así como la adquisición de habilidades erísticas, retóricas y cognitivas, de análisis y síntesis y de expresión en público. A su vez, al desarrollarse en español y en francés, fomenta el bilingüismo y contribuye a la difusión de la lengua y la cultura de ambos países.

El diseño de la actividad se ajusta a las siguientes pautas:

- Se organiza en base a debates académicos eliminatorios, que se caracterizan por:
  - Fomentar la adquisición de habilidades comunicativas y sociales en entornos formales y estructurados, y ejercitarse en la escucha, la exposición, la argumentación y la fundamentación de las propias posiciones.
  - Permitir el desarrollo de la iniciativa y la responsabilidad personal en el marco de una actividad grupal, generando la adquisición de destrezas básicas mediante la utilización de fuentes de información diversa. En este sentido, se fortalece la madurez personal y social.
  - Promover la adquisición de un pensamiento crítico y reflexivo, basado en un conocimiento riguroso y bien documentado, así como aprender a valorar las razones y argumentos de los otros, analizando los distintos planteamientos y las causas y consecuencias que se derivan de cada uno de ellos.
  - Potenciar la formación interdisciplinar y el tratamiento omnicompreensivo de los temas que se abordan.
- En nuestro modelo de debate se requiere la participación de dos equipos que compiten entre sí, formados cada uno de ellos por dos alumnos/as. Optamos por alumnado de Bachillerato (1º y 2º) / *Baccalauréat (Première y Terminale)*,

dado que en estos niveles se ha alcanzado el nivel óptimo de iniciativa, templanza, madurez personal, curiosidad y conocimientos para responder adecuadamente a las exigencias intelectuales y emocionales del debate.

- Uno de los equipos defiende la postura a favor y el otro la postura en contra del tema que se haya elegido. Como se ha señalado más arriba, las lenguas empleadas son el español y el francés. El tema objeto del debate no varía a lo largo de las diferentes eliminatorias, cuyo número dependerá del número de equipos que participen.
- Cada debate está dirigido por un moderador, cuyas funciones son velar por el cumplimiento de las normas y controlar los turnos de intervención.
- Los debates tienen una duración aproximada de 35 minutos cada uno, repartidos en dos exposiciones (cuatro minutos cada una), sus correspondientes réplicas y contrarréplicas (tres minutos), y dos conclusiones (también tres minutos cada una). Durante los turnos de exposición solo interviene el miembro del equipo que tiene la palabra. Por el contrario, durante los turnos de réplica/contrarréplica podrán intervenir, indistintamente, los cuatro alumnos/as que debaten. Por último, durante el turno de conclusiones podrán intervenir los dos miembros del equipo que tenga la palabra. Este turno no tiene réplica. El debate lo terminará siempre el equipo que no lo comenzó.
- Antes de dar inicio al debate, el moderador sortea la posición que deberá defender cada equipo, el equipo que comenzará el debate y la lengua con la que se empezará.
- Paso por paso, el debate se desarrolla de la siguiente forma (pongamos que los dos equipos que compiten son el A y el B, compuestos por dos miembros cada uno –A1/A2 y B1/B2–. Vamos a suponer también que la suerte depara que comience el equipo A, que defiende



da la postura a favor y que lo haga en español):

- 1º: Turno de exposición a favor de A1. Lengua: español. Tiempo máximo: 4 minutos.
  - 2º: Turno de réplica/contrarréplica. Lengua: español. Tiempo máximo: 3 minutos. Intervienen indistintamente A1, A2, B1 y B2.
  - 3º: Turno de exposición en contra de B1. Lengua: francés. Tiempo máximo: 4 minutos.
  - 4º: Turno de réplica/contrarréplica. Lengua: francés. Tiempo máximo: 3 minutos. Intervienen indistintamente A1, A2, B1 y B2.
  - 5º: Turno de exposición a favor de A2. Lengua: francés. Tiempo máximo: 4 minutos.
  - 6º: Turno de réplica/contrarréplica. Lengua: francés. Tiempo máximo: 3 minutos. Intervienen indistintamente A1, A2, B1 y B2.
  - 7º: Turno de exposición en contra de B2. Lengua: español. Tiempo máximo: 4 minutos.
  - 8º: Turno de réplica/contrarréplica. Lengua: español. Tiempo máximo: 3 minutos. Intervienen indistintamente A1, A2, B1 y B2.
  - 9º: Turno de conclusiones a favor del equipo A. Lengua: español y/o francés. Tiempo máximo: 3 minutos. Intervienen indistintamente A1 y A2.
  - 10º: Turno de conclusiones en contra del equipo B. Lengua: español y/o francés. Tiempo máximo: 3 minutos. Intervienen indistintamente B1 y B2.
- Un jurado, formado por entre tres y cinco miembros de los diferentes sectores de la comunidad educativa de los centros participantes (así como, eventualmente, personal del Instituto Cervantes, de la Consejería de Educación y otros miembros cualificados de diferentes instituciones tanto francesas

como españolas presentes en el acto), valora la actuación de los equipos y, mediante votaciones, designa como ganador al equipo que estime que mejor defiende su alternativa. Entre otros aspectos, considera: la riqueza de conocimientos y solvencia contrastada de la información, la coherencia de los argumentos, la riqueza del vocabulario y el dominio de ambas lenguas, el juicio crítico, la precisión, la espontaneidad, la creatividad, el respeto y la impresión general sobre la intervención del equipo.

A comienzos de cada curso escolar, el profesorado responsable se reúne para decidir el tema del debate, los emparejamientos de los debates eliminatorios, las fechas y el lugar de celebración, los premios y todos los aspectos de intendencia que requiere un evento como este.

La selección y preparación de los equipos se realiza en cada centro en dinámica libre. Los equipos participantes, liderados por sus profesores-preparadores, comparten el material necesario en un Padlet<sup>1</sup> que se renueva constantemente y que aloja información escrita y audiovisual bilingüe sobre el formato del propio debate, los contenidos del tema y las estrategias a seguir. Especial mención merecen, por su importancia para una óptima preparación, los argumentarios a favor y en contra, tanto en francés como en español, del tema en cuestión. En los centros, además de formar al alumnado en los conocimientos específicos del tema de debate, se presta especial atención a parámetros como la actitud (expresividad, gestos, control de espacio, consulta de apuntes, postura del cuerpo, miradas), la locución y el uso de la lengua (ritmo del discurso, fluidez, volumen, claridad, organizadores discursivos, utilización de ejemplos, repeticiones, fórmulas de inicio y cierre) o los contenidos (conocimiento del tema, organización en partes, uso de evidencias, respuestas pertinentes a los argumentos de la otra parte, extensión).

<sup>1</sup> <https://padlet.com/jegidofondon/fnfnjpeur9r6>

Un jurado, entre otros aspectos, considera: la riqueza de conocimientos y solvencia contrastada de la información, la coherencia de los argumentos, la riqueza del vocabulario y el dominio de ambas lenguas, el juicio crítico, la precisión y la espontaneidad.

Durante la celebración de la/s jornada/s de debates se involucra a una buena parte del alumnado de Bachillerato/*Baccalauréat*, que acompaña a su respectivo equipo y asiste como espectador a las diferentes eliminatorias. En concreto, el curso pasado movilizó durante la jornada en la que se celebró el concurso a unos 70/75 alumnos/as, pertenecientes en diverso número a los centros participantes. No hay que olvidar, además, que, durante la preparación de los equipos en sus respectivos centros, todo el alumnado del grupo/cursos recibe formación específica sobre los contenidos curriculares en los que se enmarca el tema elegido.

A pesar de las dificultades ya referidas, confiamos en poder recuperar la iniciativa el próximo curso y albergamos la esperanza de que se consolide y crezca el número de centros participantes en los siguientes. Se trata de una actividad que consideramos atractiva para el profesorado y el alumnado, muy estimulante desde el punto de vista intelectual y formativo, que estrecha las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar franco-española, contribuye a difundir la lengua y la cultura española en Francia y logra hacer de la labor educativa una tarea con tangibles valores añadidos.



Alumnado participante en el debate en 2019 y profesorado coordinador

# Bachibac Lycée Albert Camus / Liceo Luis Buñuel: primera etapa de un largo camino

Christine Langlois

Profesora de Historia, Lycée Albert Camus (Bois-Colombes)

Pascual Masiá,

Profesor de Historia, Liceo Español Luis Buñuel (Neuilly-sur-Seine)

Se han cumplido ya diez años desde la puesta en marcha del Bachibac. A lo largo de todo este tiempo, los dos gobiernos han venido adoptando una serie de disposiciones legales y de acuerdos que constituyen el suelo normativo sobre el que se ha construido el programa. En este sentido, nos parece especialmente relevante la Declaración de intenciones de los ministros de Educación de febrero de 2019 porque expresa la voluntad y el compromiso mutuo de avanzar en su desarrollo.

El éxito parece incuestionable a la vista de los 113 centros que lo proponen en España y los 86 que lo hacen en Francia durante el presente curso. En la actualidad, una vez consolidado y en fase de continuo crecimiento, cuando varias promociones de alumnos han obtenido el doble diploma franco-español y cientos de profesores motivados se esfuerzan por hacer cada día mejor su trabajo, puede que haya llegado el momento de plantearse nuevos retos.

Desde el día a día del profesorado se aprecia la necesidad de una mayor colaboración y convergencia pedagógica que la lleva a cabo hasta el presente. Si bien es cierto que hay varias iniciativas compartidas por las dos administraciones (por ejemplo, eTwin-

ning Bachibac), la realidad es que cada una de ellas ha puesto el acento, esencialmente, en el desarrollo del programa en su país.

## 1. Nuestra cooperación

Pensamos que hay que abordar varios niveles de intervención. Uno, básico, el de la cooperación entre centros españoles y franceses a pie de aula, es decir, desarrollando proyectos de colaboración en los que estén implicados alumnos y profesores. Sirvan como ejemplo, en este sentido, algunas de las actividades que hemos venido realizando entre el Lycée Albert Camus y el Liceo Luis Buñuel en los últimos años. A saber: las visitas conjuntas a instituciones (Assemblée Nationale, Embajada de España en Francia); las conferencias de historiadores (este curso, el profesor Robert Coale, sobre la dimensión internacional de la Guerra Civil española); la reflexión sobre la memoria histórica en el encuentro con varios miembros de la “Association 24 août 1944”; el debate con un diputado de la circunscripción de Hauts-de-Seine, su joven asistente parlamentario y el alcalde de Bois-Colombes, sobre los jóvenes y la política; o las rutas Cervantes.



Quinta edición del debate binacional, celebrado el pasado 10 de marzo de 2020

Si hay una experiencia que creemos que ha sido especialmente interesante, es el debate binacional que equipos mixtos de alumnos de *Terminale* / Segundo de Bachillerato realizan, desde hace cinco años, sobre temas de historia contemporánea de los dos países contenidos en los programas de Historia de España y Francia de Bachibac. Los temas este año han sido “IV<sup>e</sup> République versus V<sup>e</sup> République”, “¿Fue la transición política en España verdaderamente democrática?” y “Europa federal o Europa de las naciones”. Los debates se realizan según un modelo inspirado en el funcionamiento del parlamento británico, con tiempos de intervención muy precisos y que exigen una buena preparación anterior. Durante una semana, en páginas de escritura compartida (Framapad), los equipos recogen información, preparan y discuten argumentos y se distribuyen los papeles y las ideas políticas que cada uno va a defender. Se trata, pues, de una experiencia muy interesante desde el punto de vista formativo, dado que exige reflexión, estudio previo, expresión oral competente, capacidad para sintetizar en un tiempo breve cuestiones complejas y disposición para defender posiciones o argumentos con los que no necesariamente se está de acuerdo.

¿Por qué la vemos como nuestra actividad estrella? Porque es la que pide más iniciativa e implicación a nuestros alumnos, haciéndoles salir no solo de su clase sino de su zona de confort. Se apoderan del contenido, del idioma y de la forma. Los docentes somos impulsores y acabamos como espectadores. Espectadores orgullosos y entusiastas cada año de nuestros alumnos, también orgullosos y entusiastas.

## 2. Continuar avanzando

Estamos convencidos de que promover escenarios de colaboración entre centros españoles y franceses tiene una repercusión inmediata en la calidad de la formación que ofrecemos y son un estímulo a la motivación de los alumnos que se implican en tareas que enriquecen su trabajo ordinario. Por consiguiente, creemos que deberían propiciarse convocatorias de intercambio entre centros Bachibac de ambos países para dar una cobertura institucional a iniciativas que en algunos casos ya se vienen realizando.

Por otra parte, consideramos que hay que favorecer la cooperación y la movilidad entre los profesores de Bachibac. Más allá de las iniciativas de formación y perfeccionamiento del profesorado que existen en

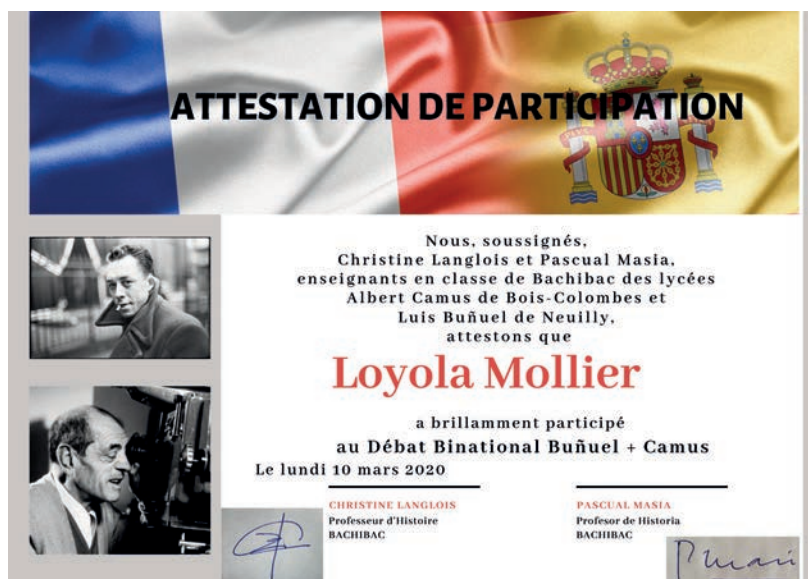
cada país, opinamos que sería muy positivo hacer posible que profesores de ambos países pudieran realizar intercambios docentes tipo *poste pour poste*, bien durante un trimestre o incluso durante un curso académico. La experiencia docente en un sistema educativo distinto resultaría enriquecedora tanto desde el punto de vista de la didáctica de la asignatura como de la integración en la vida del centro. El contacto sobre el terreno con el sistema educativo y universitario del otro país permitiría, además, mejorar la orientación a los estudios superiores de nuestros alumnos y facilitar la movilidad estudiantil transfronteriza incentivada por el currículo Bachibac.

Asimismo, un aspecto que nos parece que habría que promover es la elaboración de materiales para la clase. Existen precedentes, como el manual franco-alemán de historia, que, si bien es un modelo diferente, muestra que es posible y muy conveniente dotar al programa de herramientas para trabajar de manera más eficiente. Pensamos que hay que compensar el déficit de textos y documentos en francés para la Historia de España, y en español para la Historia de Francia, adaptados a las necesidades de los alumnos y los profesores de este programa. También aquí, aunque pueda parecer más

complicado, encontraríamos un lugar de cooperación docente.

Los últimos tiempos nos muestran la importancia de contar con herramientas tecnológicas potentes que permitan abordar una dimensión de la enseñanza y del aprendizaje acorde con la realidad que vivimos. Los profesores empleamos un tiempo importante, no siempre de manera eficiente, en discriminar las propuestas que nos parecen adecuadas entre la enorme variedad de plataformas digitales, experiencias pedagógicas innovadoras, invitaciones de viajes o intercambios, iniciativas de centros, profesores o alumnos que no siempre encuentran receptores motivados.

Por todo ello, pensamos que las administraciones educativas francesa y española deberían crear herramientas comunes, binationales. Podrían establecer plataformas telemáticas conjuntas en las que pudieran integrarse profesores y alumnos de ambos países, en las que se utilizaran indistintamente las dos lenguas, donde se compartieran informaciones y, finalmente, se hiciera realidad la cooperación internacional que algunos practicamos a nivel local. Un escenario este, transnacional, europeo que, más allá de coyunturas difíciles, se nos revela como parte esencial del futuro de la educación.



Diploma de participación entregado a cada alumno



# Entrevista

Julien Pisselet, Proviseur de la Cité  
Scolaire Internationale Europole, Grenoble

M. Julien Pisselet est Proviseur de la Cité Scolaire Internationale Europole, Grenoble (depuis septembre 2019). Auparavant il a occupé les postes de : Proviseur du Lycée français Théodore Monod, Abu Dhabi, EAU (2016-2019) ; Principal adjoint du Collège Alain-Fournier, Paris XI<sup>e</sup> (2012-2016) ; et Professeur certifié, de Sciences de la Vie et de la Terre, Seine-Saint Denis (2004-2012).

Sa mission à la tête de la CSI Europole est centrée sur l'affirmation de l'identité plurilingue de l'établissement et de sa projection culturelle à l'international; le rayonnement des six sections internationales (anglaise, allemande, arabe, espagnole, italienne et portugaise) ; l'ouverture à l'international (mobilité d'élèves, partenariats économiques avec les grandes entreprises technologiques de Grenoble,...) ; la mise en place d'une politique sur les usages pédagogiques du numérique ; et assurer des partenariats en France (Maison de l'International de Grenoble) et en Europe (ERASMUS+).



*Vous avez dirigé un lycée français à Abu Dhabi et vous êtes aujourd'hui proviseur de la Cité Scolaire Internationale de Grenoble, qui compte six sections internationales, dont l'espagnole. Qu'est-ce que le contact entre les cultures qui s'y opère apporte à l'établissement et à ses élèves ?*

Mon parcours professionnel m'a, en effet, amené à être confronté à des établissements scolaires variés qui véhiculent cependant chacun le brassage des langues, des cultures et des religions.

Promouvoir l'ouverture internationale des élèves scolarisés dans un lycée français, c'est faire en sorte que chacun accepte les différences de l'autre, les comprenne et enfin s'enrichisse culturellement pour se construire en tant qu'être humain mobile dans son parcours professionnel.

Se confronter à l'inconnu, l'écouter dans ses origines et son parcours, argumenter pour présenter ses idées et sa vision, voici l'essence même de la vie en communauté.

Au sein des lycées français de l'étranger, mais également à la Cité Scolaire Internationale Europole, ce sont ces valeurs de découverte, de partage et de construction d'un esprit critique que je souhaite insuffler par mon pilotage éducatif.

Les projets pédagogiques portés par les équipes enseignantes servent de liens interdisciplinaires et donnent du sens aux apprentissages. Ils tendent à créer des passerelles entre les langues, les cultures et les civilisations et montrent à nos élèves que les ressemblances sont nombreuses et que nos origines sont communes. Ce sont ces valeurs de fraternité que nous mettons en avant pour construire les adultes responsables de demain.

*Chaque année le pourcentage d'élèves français sans lien direct avec l'Espagne ou l'Amérique latine qui intègrent la section espagnole augmente. Comment interprétez-vous ce fait ?*

Les Sections Internationales (SI) ont, à l'origine de leur création dans le système scolaire français, trois objectifs principaux :

- permettre aux élèves étrangers de s'inscrire dans le système scolaire français tout en leur permettant un retour vers leur système d'origine ;
- permettre aux élèves français de développer l'apprentissage d'une langue étrangère au contact de camarades natifs de la langue étudiée ;
- favoriser la transmission des patrimoines culturels.

L'internationalisation du monde du travail a entraîné une réflexion profonde chez les parents d'élèves qui se sont rendu compte de manière massive de la nécessité de la maîtrise des langues étrangères, mais également de l'importance de l'acquisition d'un bilinguisme incluant une connaissance forte de la culture et de l'histoire de l'autre. Ainsi, de nombreuses familles françaises font désormais le choix d'un enseignement en SI.

Cette tendance n'est pas propre à la section espagnole, elle est également visible dans toutes les autres sections de l'établissement qui accueillent de plus en plus d'élèves français.

C'est très certainement un signal extrêmement positif d'ouverture vers le monde. Cette observation est à mettre en parallèle avec une volonté ministérielle forte qui a favorisé depuis plusieurs années l'ouverture de SI dans de nombreux établissements sur tout le territoire, laissant ainsi davantage de place à un nouveau profil d'élèves scolarisés en SI.

*Peut-on imaginer des partenariats entre les sections internationales de la CSI Europole et les entreprises technologiques de Grenoble ? Si oui, de quelle sorte ?*

Même si les élèves scolarisés à la Cité Scolaire Internationale ont un profil certain tourné vers la littérature de part les filières internationales qui y sont présentes, de nombreux élèves poursuivent leurs études vers des filières scientifiques.

La localisation de l'établissement, intégré au sein de la presqu'île technologique de Grenoble, à proximité des grandes entre-



prises internationales est un atout majeur pour nouer des partenariats multiples.

Avec le CEA, Minatech et Giant notamment, les sciences sont à l'honneur et profitent pleinement au développement de la culture scientifique de nos élèves. La présence de chercheurs et de conférences de haut niveau sont autant d'atouts dont nos enseignants s'accaparent pour préparer nos élèves aux attendus exigeants du supérieur.

D'autres partenariats importants existent également afin de satisfaire les perspectives de nos élèves. Avec l'Institut Laue Langevin qui soutient fortement nos sections linguistiques, mais aussi avec Grenoble Ecole de Management favorisant le développement de l'esprit critique et le questionnement sur la géopolitique mondiale.

Nous restons vigilants sur l'évolution des centres d'intérêts de nos élèves et sur les opportunités de terrain permettant d'amplifier le rayonnement de la CSI sur le territoire.

*Quels sont les projets de la CSI Europole concernant la mobilité des élèves à court, moyen ou long terme ?*

Notre établissement a toujours été extrêmement impliqué dans l'organisation de séjours linguistiques, dans des mobilités d'élèves au cours d'échanges individuels ou collectifs, ou encore dans des projets européens de type Erasmus+.

Nos villes partenaires au travers de l'Europe : Cordoue (Espagne), Essen, Eslingen et Singen (Allemagne), Ferrare (Italie) et Canberra (Australie) nous permettent de proposer cette mobilité à de nombreux élèves chaque année. Nous finalisons actuellement un nouveau partenariat avec un établissement de Lisbonne qui étoffera notre offre pour la section portugaise que nous accueillons au sein de notre établissement.

Ainsi, nous avons pour objectif de proposer à tous nos élèves au cours de leur scolarité au collège et au lycée une mobilité internationale afin de se retrouver en immersion dans le pays de la langue étudiée. Ces projets peuvent pour partie s'inscrire dans un parcours de formation avec des stages

en entreprises à l'étranger mais également la découverte des possibilités de poursuite d'études après le baccalauréat. Cela fait ainsi écho à nos forums du supérieur organisés en partenariats avec les Ambassades et les Consulats de nos sections linguistiques.

Ce plan de mobilité n'est donc pas la finalité du cursus scolaire de nos élèves mais bien au contraire une première étape leur ouvrant des perspectives futures de mobilités professionnelles internationales.

*Récemment, un représentant de l'Office pour l'Éducation de l'Ambassade d'Espagne en France a présenté aux élèves de la section espagnole et à leurs familles les études supérieures en Espagne et les doubles cursus, français et espagnols. Jugez-vous cette initiative utile ? Est-il souhaitable de la renouveler ?*

Comme je l'ai effleuré dans le paragraphe précédent, les présentations par des intervenants qualifiés de nos Ambassades partenaires sont une véritable chance pour nos familles et nos élèves de considérer sérieusement que le cursus scolaire ambitieux et exigeant d'une SI est un atout à valoriser dans la poursuite d'études. L'affluence lors de ces réunions est un indicateur montrant l'intérêt de nos familles.

Les différences dans l'organisation des filières post-baccalauréat, entre la France et l'Espagne notamment, nécessitent que nous puissions renouveler chaque année ces temps de présentation et d'échanges avec les familles. Ces initiatives prennent encore davantage de sens actuellement avec le nombre grandissant de familles non-hispanisantes intégrées en SI qui méconnaissent cette opportunité pour leurs enfants.

*Quel est, à votre avis, l'avenir des sections internationales ou, plus globalement, de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Et en particulier, de l'espagnol ?*

Le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place un plan national des langues vivantes en mars 2019 qui est décliné dans chacune des académies.

Ce plan a pour objectif de faire progresser tous les élèves en langues étrangères de l'école maternelle à la fin du lycée, mais également les personnels de l'éducation en intégrant la prise en compte des compétences linguistiques dans les concours de recrutement.

Concernant l'apprentissage de l'espagnol, des dispositifs variés sont en place et permettent de répondre à la demande grandissante des familles :

- Initiation linguistique en maternelle ;
- Dispositif d'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE) à l'école élémentaire ;
- Classe bilangue au collège et au lycée (enrichissement de deux langues vivantes étrangères au cours de la scolarité du secondaire) ;
- Section Européenne (approfondissement de la maîtrise de la langue avec au moins une Discipline Non Linguistique DNL) ;
- Filière Bachibac au lycée (double diplôme du Baccalauréat français et espagnol) ;
- Section Internationale de l'élémentaire au lycée (intégration progressive de la littérature et de l'histoire – géographie en langue étrangère).

Ainsi, l'apprentissage des langues est au centre du projet national d'éducation et correspond pleinement aux attentes du marché du travail d'aujourd'hui et encore plus de demain.

La sociologie de la population scolarisée dans ces dispositifs change rapidement et montre qu'une mixité des profils est en train de s'opérer. Ce changement doit être considéré comme une nouvelle richesse d'échanges linguistiques et culturels. Les bienfaits seront ressentis de part et d'autre du partenariat entre nos deux pays favorisant ainsi les échanges économiques futurs.

La France a toujours été pleinement investie dans sa politique d'éducation au travers le monde. Il s'agit pour elle d'un formidable levier d'influence. L'enseignement est

un outil privilégié du " soft power " de notre pays et l'apprentissage des langues vivantes étrangères y est pleinement intégré.

*Merci beaucoup, M. Julien Pisselet, pour nous avoir accordé cette interview, qui ne manquera pas de susciter l'intérêt des lecteurs de la revue Calanda.*





CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

