

Ministerio  
de Educación  
y Formación Profesional

# TECLA

## REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN EL REINO UNIDO E IRLANDA

1/2022



**Catálogo de publicaciones del Ministerio**  
**Catálogo general de publicaciones oficiales**

DIRECTOR:

José Antonio Benedicto Iruñ  
Consejero de Educación en el Reino Unido e Irlanda

RESPONSABLE EDITORIAL:

Javier Ramos Linares  
Asesor técnico  
asesoriaedimburgo.uk@educacion.gob.es

CONSEJO ASESOR:

Ana María Alonso Varela  
María Antonia García Rolland  
José Jiménez Serrano  
Craig Thomas



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  
Edición: Febrero 2022  
NIPO: 847-19-076-3  
ISSN: 2660-5791  
Maquetación: 027Lab ([www.027lab.co.uk](http://www.027lab.co.uk))

Imagen de la portada: **Skye, Scotland**

Artista: Miquel Rosselló Calafell  
Licencia: CC0 1.0



Todas las imágenes incluidas cuentan con la autorización para su utilización en esta publicación o se encuentran bajo licencia *creative commons*.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>1.- PRESENTACIÓN</b> .....	4
por José Antonio Benedicto Iruñ	
<b>2.- TECLAtaqa:</b> .....	6
Implementación de la política de idiomas 1+2 en centros educativos escoceses, por Louise Glenn	
<b>3.- TECLAproyectos:</b> .....	9
Coventry City of Languages, por Anna Grainger y Victoria Seaton	
<b>4.- TECLAprofesorado:</b> .....	14
Palabras que viajan, por Carmen García del Río	
<b>5.- TECLAcultura:</b> .....	21
Irlanda y la Armada Española de 1588, por Eddie O'Gorman	
<b>6.- TECLAcilil:</b> .....	26
El sombrero pensante de AICLE, por Jesús Manuel Hernández González	
<b>7.- TECLAtextos:</b> .....	32
Don Celes, un hijo bilbaíno de tinta china, por María Antonia García Rolland	

# TECLA 1/2022

# PRESENTACIÓN

## ESPAÑOL: A MILLION REASONS



Millones son las razones que explican por qué el español es un activo universal. Las cifras hablan por sí solas: 493 millones de hablantes nativos, 591 millones de usuarios, lengua oficial en 21 países. Pero además de estos números hay otras muchas razones que constituyen un aliciente para elegir el español: su peso en internet y en las redes sociales, su valor para las relaciones comerciales e internacionales y para el turismo, su presencia en las producciones culturales, su importancia en el ámbito académico y científico. En sintonía con esta idea, desde la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda hemos editado una nueva serie de materiales de promoción disponibles en [nuestra web](#), con el objetivo de promocionar el español en los centros educativos y de informar a los estudiantes del Reino Unido e Irlanda y a sus familias sobre las razones por las que el español es su mejor opción de futuro.

Esta iniciativa forma parte de nuestro plan de publicaciones, cuyo objetivo es dar apoyo a las enseñanzas de español en el Reino Unido e Irlanda a través de materiales de promoción y de edición de recursos didácticos y publicaciones periódicas como esta revista TECLA.

Abre este número de TECLA una nueva colaboración de Louise Glen (Senior Education Officer, Education Scotland) en la sección TECLAtaqa. Si en una ocasión anterior en esta misma revista ([TECLA3/2016](#)) nos presentaba la situación de la enseñanza de lenguas en el currículo escocés y las perspectivas

que abría la incorporación de dos lenguas extranjeras en la etapa de primaria, ahora, cuando culmina el período previsto para la implantación de este enfoque 1+2 en Escocia, Louise Glen nos ofrece un repaso por los logros alcanzados y los retos pendientes. La introducción de dos lenguas extranjeras en la etapa de primaria en Escocia ha supuesto un gran avance para el español que —de acuerdo con los resultados preliminares de la encuesta realizada por Education Scotland— se oferta como L2 desde el primer año de primaria en 174 colegios escoceses, y como L3 en 523 escuelas de Escocia. En la etapa de secundaria, en contraste con el descenso generalizado de las cifras de estudiantes británicos que se examinan de lenguas en los exámenes terminales, el español también manifiesta una tendencia positiva sostenida: en los últimos ocho años el número de estudiantes escoceses de español se ha incrementado en un 39% en los exámenes de National 5 (secundaria) y en un 93% en los exámenes de Advanced Highers (bachillerato).

En TECLAproyectos, Anna Grainger y Victoria Seaton desgranar los orígenes y primeros pasos de «Coventry City of Languages», cuya presentación se realizó el pasado mes de octubre y contó con un stand de nuestra Consejería de Educación. El proyecto tiene entre sus objetivos mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y aumentar el número de estudiantes de idiomas en Key Stage 4 y etapas posteriores.

# TECLA PRESENTACIÓN



La huella de la Armada española en Irlanda se recoge en TECLAcultura, en un artículo que rememora el desastre marítimo de 1588 en las costas irlandesas. Su autor, Eddie O'Gorman, relata, además, las iniciativas que realiza la asociación Spanish Armada Ireland, que preside, para preservar en Irlanda el patrimonio asociado a este acontecimiento y el tributo que se brinda a la Armada Española todos los meses de septiembre en la localidad de Grange.

En TECLAclil, Jesús M. Hernández presenta «El sombrero pensante de AICLE», una técnica pedagógica para ayudar a los docentes a reflexionar sobre el proceso de implementación de este enfoque de enseñanza que aúna lengua y otros contenidos no lingüísticos.

Este número de TECLA también incluye propuestas prácticas para la clase de español: en TECLAprofesorado, Carmen García del Río presenta «Palabras que viajan», una unidad para alumnos de nivel B1 que trata algunas de las primeras palabras de las lenguas amerindias que entraron en Europa a través del español, así como otros vocablos propios del español americano actual; el TECLAtextos de este número es un homenaje a Luis del Olmo Alonso —recientemente fallecido— y a su personaje Don Celes, cuya viñetas han aparecido en la prensa española y de otros países durante más de siete décadas. En este caso, el texto «Don Celes, un hijo bilbaíno de tina china» y las actividades propuestas son para alumnos de nivel A.

Junto a los recursos para profesores que ofrecemos en este número de TECLA, desde la Consejería de Educación también hemos preparado un programa formativo para 2022 que combina distintos formatos —formación en línea, jornadas presenciales, cursos en inmersión— se orienta a diversos públicos —profesorado de primaria, secundaria y otros niveles— y trata contenidos variados —metodología, herramientas digitales, recursos, competencia lingüística para la clase de español—. En esta misma página incluimos un avance de las formaciones del año que se difundirán a través de nuestras redes de difusión (web, Twitter y lista de correo). Animamos a todo el profesorado de español en el Reino Unido e Irlanda a seguirnos en redes para no perderse estas oportunidades para su desarrollo profesional y las ideas para clase que recogemos en nuestros materiales y publicaciones.

*José Antonio Benedicto Iruin*  
Consejero de Educación en el Reino Unido e Irlanda

## FORMACIONES 2022 PARA PROFESORADO DE ESPAÑOL

SAVE THE DATE!

PRIMER SEMESTRE 2022

Talleres en línea para profesorado de español:

15 enero 25 enero 8 febr. 22 febr. 8 marzo 26 marzo



Jornadas presenciales en:

Durham 2 abril Coventry 4 abril Glasgow 11 junio Londres 25 junio

Formación en línea profesorado de primaria + una semana de inmersión

feb-marzo + Castilla y León abril

SEGUNDO SEMESTRE 2022

Jornadas presenciales en:

Dublin 1 oct. Cardiff 12 nov. Manchester 3 dic.

Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda



Más información  
en nuestra web



# TECLA TAQORA



## LOUISE GLEN

### Senior Education Officer - Languages, Education Scotland

Louise Glen es Senior Education Officer —experta en idiomas— en Education Scotland, el organismo nacional responsable de la enseñanza y el aprendizaje en Escocia. Entre sus tareas se incluye brindar apoyo al desarrollo del currículo nacional, y asesorar y orientar sobre la política de idiomas conocida como 1+2. Antes de incorporarse a Education Scotland, trabajó como docente para Fife Council durante más de 20 años, donde impartió clases de alemán y francés y ejerció cargos directivos y de coordinación didáctica.

# IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE IDIOMAS 1+2 EN CENTROS EDUCATIVOS ESCOCESSES

**Traducción:** Javier Ramos Linares

**E**n 2011, el Partido Nacional Escocés auspició un acuerdo con el resto de partidos del parlamento para implementar en Escocia la política de idiomas 1+2. En este acuerdo se recogía:

*«Introduciremos una norma para el aprendizaje de idiomas basada en el modelo 1+2 de la Unión Europea, es decir, crearemos las condiciones en las que cada niño aprenderá dos idiomas además de su propia lengua materna. La implementación se llevará a cabo a lo largo de dos legislaturas y creará un nuevo modelo para la adquisición de idiomas en Escocia.»*

Esta declaración, basada en el llamado 'Acuerdo de Barcelona'<sup>1</sup>, propició un gran cambio en la oferta de idiomas en las escuelas primarias escocesas y marcó el comienzo de un período de implementación de diez años, que permitiría a nuestros alumnos

de primaria aprender, además de la lengua vehicular de la enseñanza en Escocia (Lengua 1 - L1)<sup>2</sup>, otros dos idiomas: la primera lengua adicional (Lengua 2 - L2)<sup>3</sup> a partir del primer año de la escuela primaria, cuando los niños tienen aproximadamente 5 años, y la segunda lengua adicional (Lengua 3 - L3)<sup>4</sup> como mínimo a partir del quinto año de primaria (P5), cuando los niños tienen aproximadamente 9 años.

El principal cambio en el enfoque sobre la enseñanza de idiomas está en los colegios de primaria: hasta entonces la política sobre idiomas había requerido que los docentes de primaria enseñaran un idioma moderno (entre francés, alemán, español o italiano solamente) en P6 y P7 —los dos últimos años de educación primaria—, pero en los primeros años del siglo XXI esta política prácticamente se había estancado en muchos colegios.

<sup>(1)</sup> El objetivo «lengua materna + 2» fue establecido por los jefes de Estado y de Gobierno de la UE en la Cumbre de Barcelona celebrada en marzo de 2002.

<sup>(2)</sup> La L1 puede ser el inglés o el gaélico.

<sup>(3)</sup> La L2 puede ser alguno de los idiomas siguientes: inglés (para los hablantes de gaélico) o gaélico (para los hablantes de inglés), francés, alemán, español, italiano, urdu, mandarín o cantonés.

<sup>(4)</sup> La L3 puede ser cualquier idioma. Entre los ejemplos se incluye el ruso, el polaco, la lengua de signos británica (BSL), el escocés ('Scots language'), el japonés, el griego o cualquiera de los idiomas incluidos en el listado de L2. La L3 no ha de ser impartida necesariamente por el maestro o maestra titular de la clase, sino que puede enseñarla otro docente del colegio que cuente con las habilidades lingüísticas necesarias o una madre o un padre que sea hablante nativo del idioma en cuestión.



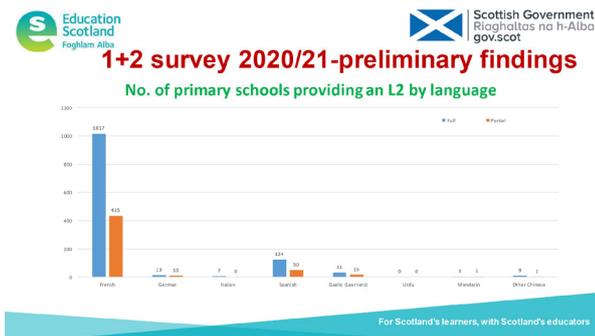
# TECLA TAQRA

L3 es la lengua más popular en los centros de secundaria, donde un 71 % de los estudiantes lo estudian. En los últimos años de la escuela secundaria, cuando nuestros alumnos realizan los exámenes nacionales, el español continúa contrarrestando la tendencia descendente que se da en otros idiomas, ya que cuenta un número creciente de estudiantes que optan por esta lengua. Los informes de nuestras universidades también revelan que el español se ha convertido en una opción cada vez más popular en sus departamentos.

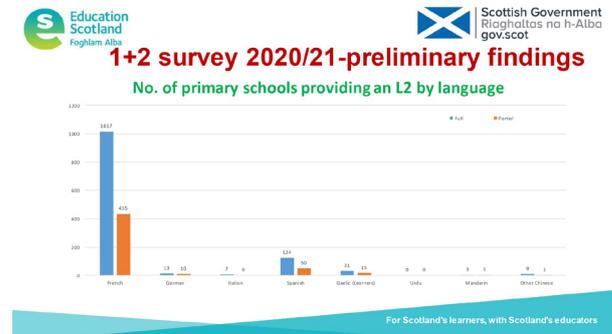
¡Viva el español!

## RESULTADOS PRELIMINARES DE LA ENCUESTA REALIZADA POR EDUCATION SCOTLAND REFERIDA AL ESTADO DE IMPLANTACIÓN DE LA POLÍTICA DE IDIOMAS 1+2 EN CENTROS EDUCATIVOS ESCOCESSES.

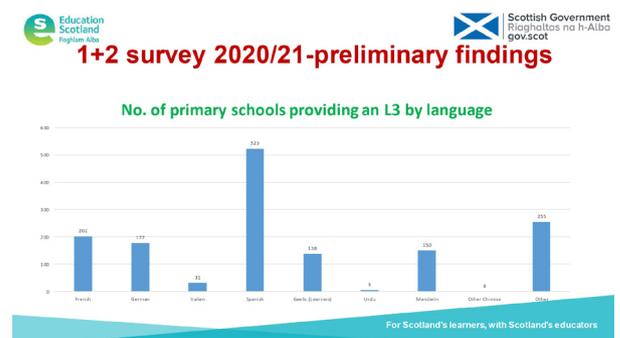
En 2021 Education Scotland lanzó una encuesta dirigida a todas las autoridades locales escocesas para recabar información que permitiera ofrecer una imagen conjunta del estado de la implementación de la política de idiomas 1+2 en los colegios e institutos escoces. Las gráficas que se muestran a continuación recogen los resultados preliminares de esa encuesta, si bien en su análisis hay considerar que no incluyen los datos de 3 de las 32 autoridades locales escocesas.



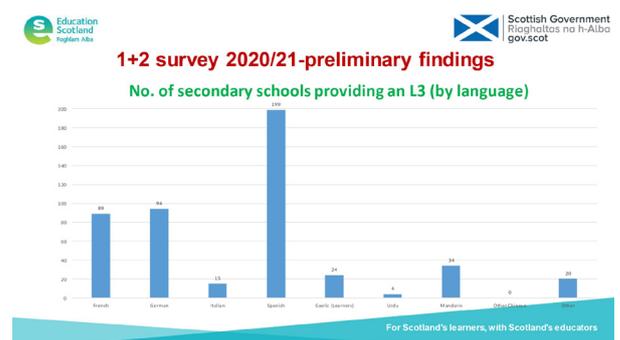
En los centros de primaria el español es la segunda lengua elegida como L2, y se ofrece a partir del primer curso de primaria en 174 colegios escoces.



El español es la lengua más popular como L3 en los centros de primaria y se oferta en 523 colegios de Escocia.



Como sucede en primaria, también en secundaria el español ocupa el segundo lugar como L2. Su oferta como primera lengua extranjera se da en 73 institutos escoces.



Como L3 en secundaria, el español es claramente la lengua más ofertada y está presente en 199 centros.

# TECLA

# PROYECTOS



## ANNA GRAINGER

Anna Grainger ha trabajado como profesora de idiomas en secundaria, educación de adultos y, desde 2014, en primaria, donde tiene como objetivo desarrollar la pasión por las lenguas extranjeras desde una edad temprana. Es cofundadora del proyecto “Coventry City of Languages” en 2021, que nace como reacción a la crisis en la que se encuentran las lenguas extranjeras en Inglaterra.



## VICTORIA SEATON

Victoria Seaton es profesora de idiomas en un instituto de grandes dimensiones en Coventry y miembro de “The Chartered College of Teaching”. Cuenta con 12 años de experiencia en el aula, y su pasión más reciente es el aprendizaje basado en la evidencia. Es cofundadora del proyecto “Coventry City of Languages” en 2021, que nace como reacción a la crisis en la que se encuentran las lenguas extranjeras en Inglaterra.

# COVENTRY CITY OF LANGUAGES

## COVENTRY CITY OF LANGUAGES: UN PROYECTO COLABORATIVO PARA PROMOVER Y CELEBRAR LOS MÁS DE 120 IDIOMAS QUE SE HABLAN Y APRENDEN EN COVENTRY

La enseñanza de idiomas extranjeros está en crisis en Inglaterra. Cada año disminuye el número de estudiantes de idiomas tanto en las universidades como en los colegios, y aunque cada nuevo titulado universitario en idiomas optara por la profesión docente en un futuro cercano no habría bastantes profesores de lenguas. Un estudio realizado por “The British Academy” y publicado en 2019 calculó que la falta de recursos lingüísticos cuesta a la economía británica £48 billones cada año; se trata, pues, de una situación muy grave que se debe evaluar.

Durante el confinamiento en el 2020, dos profesoras de idiomas —Anna Grainger y Victoria Seaton, con más de 35 años de experiencia acumulada entre ambas enseñando idiomas— lamentaron dicha situación y decidieron que había dos opciones:

quejarse o ser proactivas para posibilitar un cambio. Eligieron la segunda opción y de ahí nació la iniciativa “Coventry City of Languages”.

Victoria, docente en un instituto de secundaria, observó una reducción de horas de docencia en lenguas extranjeras en el currículo, y menos estudiantes en las clases de Key Stage 4, mientras que Anna, que trabaja en primaria desde hace 7 años, se sentía frustrada por el estatus de los idiomas, exceptuando el inglés, dentro del aula, además de la falta de conocimientos sobre pedagogía específica de lenguas extranjeras entre los equipos directivos. Enseguida se pusieron a trabajar y plasmaron su ‘visión’ para la ciudad de Coventry, no pensando en que a nadie le fuera a interesar sino a modo de simple ‘terapia’, anotando en un papel aquellas ideas que les venían a la cabeza.

# TECLA PROYECTOS



La Consejería de Educación participó en la presentación del proyecto "Coventry City of Languages" celebrada el 8 de octubre de 2021



En la presentación del proyecto se hizo entrega de los galardones que reconocen la labor de docentes, alumnado e instituciones en la difusión de la pasión por los idiomas

**MUCHAS VECES LOS PROFESORES PIDEN QUE UN/A NIÑO/A BILINGÜE HAGA DE INTÉRPRETE PARA UN ALUMNO RECIÉN LLEGADO QUE NO HABLA INGLÉS SIN RECONOCIMIENTO DEL TRABAJO DE INTERPRETACIÓN POR PARTE DEL ALUMNO/A**

A finales de 2020 y ante el temor generado de que el Reino Unido saliera de Erasmus+ y eTwinning, se pusieron en contacto con uno de los miembros del parlamento que representa a Coventry en la cámara para discutir estos temas, y fue ella quien las alentó a emprender este importante proyecto. Tras conversaciones mantenidas con International Newcastle organizaron una reunión con potenciales accionistas e incluso las dos universidades en Coventry, el ayuntamiento, instituciones culturales, entre ellas la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda, el British Council y algunos negocios locales. Inmediatamente, se dieron cuenta de que había mucha gente que compartía su visión, que esto generaría mucha actividad en la ciudad, y que, si todos pudieran colaborar, podrían posibilitar este gran cambio.

Esta visión inicial se basó en cuatro aspectos.

1. Reconocer, promover y valorar todas las lenguas habladas en Coventry.
2. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, con el objetivo de aumentar el número de estudiantes de idiomas en Key Stage 4 y etapas posteriores.
3. Dotar a los profesores de primaria de estrategias docentes para sentirse seguros al enseñar una lengua extranjera en el aula.
4. Promover la importancia de los idiomas para los negocios.

## 1. Reconocer, promover y valorar todas las lenguas habladas en Coventry.

En Coventry se hablan más de 120 idiomas. En los colegios de Coventry, casi como en todos los centros docentes en el Reino Unido se emplea una plétora de lenguas; sin embargo, casi nunca se las reconoce ni se les da la importancia que tanto merecen. Hablar una lengua extranjera es una habilidad que tiene gran valía y que se puede utilizar, por ejemplo, en oportunidades de empleo en el futuro. Muchas veces los profesores piden que un/a niño/a bilingüe haga de intérprete para un alumno recién llegado que no habla inglés sin reconocimiento del trabajo de interpretación por parte del alumno/a. De hecho, a menudo, los alumnos bilingües tienen vergüenza al hablar su lengua materna o tienen miedo de hablar debido al aumento de los sentimientos de odio hacia distintas lenguas y culturas que se ha experimentado en este país durante los últimos años, tras el referéndum de 2016.

En el pasado, existía la posibilidad de hacer un GCSE en muchos idiomas extranjeros. Hoy en día las juntas examinadoras han dejado de ofrecer muchos de ellos, y por eso gran cantidad de estudiantes bilingües no tienen la oportunidad de conseguir una calificación en su lengua materna. En Coventry, hay una gran comunidad de hablantes de tamil, pero no existe tal calificación. Aquellos/as alumnos/as para los que el inglés es una segunda lengua pueden sentirse en una situación de inferioridad a la hora de competir con sus compañeros de aula, y acaban haciendo un examen dirigido a hablantes nativos.

# TECLA PROYECTOS



En el acto de presentación, Anna y Vicky exponen nuevas líneas de actuación y decisiones sobre el futuro del proyecto



Alumnado cantando en español y francés en la ceremonia de presentación

## 2. Mejorar la enseñanza y aprendizaje de lenguas, con el objetivo de aumentar el número de estudiantes de idiomas en Key Stage 4 y etapas posteriores.

No creemos de ningún modo que la enseñanza de idiomas en los colegios no sea de alta calidad, sino que el problema es la política establecida por el gobierno. A menudo, los estudiantes no confían en obtener buenas calificaciones dado que los exámenes son más difíciles que en otras asignaturas. La causa: la falta de horas de instrucción; es eso lo que es necesario cambiar. En los últimos diez años, el número de estudiantes de idiomas en las universidades ha disminuido en un 36%, y muchos departamentos han cerrado. Sin un aumento de estudiantes en los institutos la situación empeorará aún más, si cabe.

## 3. Dotar a los profesores de primaria de estrategias docentes para sentirse seguros al enseñar una lengua extranjera en el aula.

Este objetivo está indisolublemente conectado con el objetivo 2º. Si vamos a aumentar la cantidad de alumnos matriculados para el examen a los 16 años, es imprescindible que revisemos el aprendizaje de idiomas desde las etapas de primaria. Desde 2014 los idiomas son parte obligatoria del currículo para el alumnado de siete a once años y mientras que hay colegios que le dan al estudio del idioma el estatus que merece, hay otros que se limitan a cumplir los mínimos exigidos, que no son suficientes. Las regulaciones establecen que, puesto que se imparten cuatro años de lengua extranjera en primaria, el examen a los 16 años debe ser más exigente, pero la realidad es que la mayoría de alumnado no aprende ni tan solo los conceptos más básicos en una lengua extranjera antes de empezar el año 7. En edades tempranas,

se aprende un idioma más rápido y no se tiene miedo a cometer errores. Casi nunca se oye a un niño de seis años decir que a él o ella no le gusta el español; es prioritario, por lo tanto, que inculquemos la pasión por las lenguas en estas edades tempranas.

Existe, además, poca formación específica para los maestros y hay muchos que ni tan siquiera cuentan con la titulación de GCSE en ningún idioma, ni siquiera en la lengua que deben enseñar. Muchos equipos directivos no entienden acerca de pedagogía específica en lenguas extranjeras, creen que no se necesita un conocimiento de especialista y que es suficiente con que los alumnos aprendan una lista de sustantivos sin saber formar frases útiles.

Como en los institutos, la falta de tiempo es un grave problema. Las directrices del gobierno no indican cuánto tiempo se debe dedicar al aprendizaje de la lengua extranjera, y, en general, se dedican tan solo entre 30 y 60 minutos, una vez a la semana.

**CASI NUNCA SE OYE A UN NIÑO DE SEIS AÑOS DECIR QUE A ÉL O ELLA NO LE GUSTA EL ESPAÑOL; ES PRIORITARIO, POR LO TANTO, QUE INCULQUEMOS LA PASIÓN POR LAS LENGUAS EN ESTAS EDADES TEMPRANAS**

# TECLA PROYECTOS



Proyecto de un centro de educación para adultos para valorar las lenguas de los recién llegados a la ciudad de Coventry

La teoría de ‘la curva de olvido’ de Ebbinghaus muestra que, sin visitar aquello aprendido a lo largo de una semana, olvidamos un 75% de la información recibida, y por eso nunca se consigue el progreso adecuado en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estas etapas.

Tenemos la intención de educar a los equipos directivos, y dotar a los maestros de las herramientas y conocimientos necesarios para que todos los alumnos de nuestra ciudad tengan la mejora experiencia de aprendizaje de idiomas posible a partir de los 7 años, o incluso desde edades más tempranas.

#### 4. Promover la importancia de los idiomas para los negocios.

El mundo está cambiando rápidamente y se ha hecho cada vez más evidente que se puede trabajar por internet y que no hay que vivir en el país donde se encuentre la empresa para la que se trabaja. Por esta razón, los jóvenes tendrán que competir con estudiantes de otros países que hablan dos, tres o más idiomas. El ser monolingüe, sería, por lo tanto, una gran desventaja.

Como dijo un antiguo canciller federal alemán, Willy Brandt:

«Si le vendo algo, hablo su idioma. Si compro algo de usted, dann müssen Sie Deutsch sprechen».

El 8 de octubre se lanzó oficialmente el proyecto “Coventry City of Languages” con una ceremonia de entrega de premios, interpretaciones por parte de alumnado en edad escolar y estudiantes universitarios, discursos de los miembros del parlamento y el alcalde, además de puestos con información, como el de la Consejería de Educación, y actividades para toda la familia.

Hasta ahora no se contaba con financiación para el proyecto y el lanzamiento fue posible gracias a la inestimable ayuda de empresas y organizaciones locales que entienden la importancia que tienen los idiomas y becaron a los premiados. Ahora estamos en el proceso de convertir “Coventry City of Languages” en una organización benéfica para poder seguir avanzando en la consecución de nuestros objetivos. Durante el curso pasado se emprendieron proyectos con las universidades, como una visita virtual a otro país para alumnos, y visitas virtuales de estudiantes

# TECLA PROYECTOS



Póster ganador del concurso organizado por la Universidad de Warwick entre centros de primaria de la zona, como una de las actividades de “Coventry City of Languages”

universitarios para hablar con alumnado de secundaria de año 9 sobre sus experiencias de aprendizaje de idiomas. En un instituto algunos estudiantes decidieron continuar con el español en vez de abandonarlo en favor de otra asignatura.

Victoria y Anna tienen muchas ideas para proyectos nuevos cuando obtengan la financiación necesaria: una biblioteca multilingüe, trabajar con refugiados e inmigrantes, ofrecer formación para profesores y directores, y mucho más.

**SI TODOS PODEMOS TRABAJAR JUNTOS, PODEMOS CREAR UN MOVIMIENTO COMO EL DE “CITY OF LANGUAGES”, Y, COMO RESULTADO, CAMBIAR LA POLÍTICA DEL GOBIERNO.**

Hay interés en otras ciudades de Inglaterra desde las que se han puesto en contacto con Victoria y Anna para preguntar cómo se puede poner en marcha una “City of Languages”. Las dos profesoras siempre dicen que si ellas han podido hacerlo, cualquiera persona puede también. Bromean con que su estrategia de marketing es la de gritar en alta voz hasta que se les oiga, aunque solo sea para librarse de ellas. Si todos podemos trabajar juntos, podemos crear un movimiento como el de “City of Languages”, y, como resultado, cambiar la política del gobierno.

# TECLA

# PROFESORADO



## CARMEN GARCÍA DEL RÍO

Directora de la Sección de Idiomas y profesora titular de la Universidad de Dundee, licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela y Senior Fellow de la Higher Education Academy. Con un máster en Lingüística Aplicada y un certificado de posgrado en Educación Secundaria (Lenguas Modernas) por la Universidad de Lancaster y con más de veinte años de experiencia en el campo de la enseñanza de español, Carmen ha trabajado también en las universidades de Lancaster y St Andrews y publicado con la Open University, Hodder Education, HarperCollins y Difusión. [Publicaciones en su portafolio.](#)

## PALABRAS QUE VIAJAN

Esta unidad se centra en algunas de las primeras palabras de las lenguas de los pueblos indígenas de Latinoamérica que viajaron a Europa, en la expansión del español y en palabras del español hablado en países de Latinoamérica. Las tareas están pensadas para un alumnado con nivel B1.

### TAREA 1

1. Mira las fotografías, nombra lo que ves y escribe sus nombres.
2. Consulta el diccionario de la [Real Academia Española](#) y anota el origen de estas palabras y su definición.



- a. cacique de or. caribe. b.  
m. y f. Gobernante o  
jefe de una comunidad o  
pueblo de indios

# TECLA PROFESORADO



c.



d.



k.



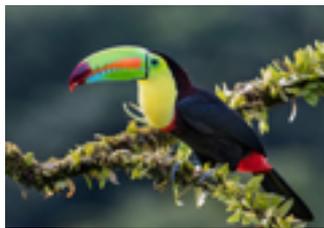
l.



e.



f.



m.



n.



g.



h.



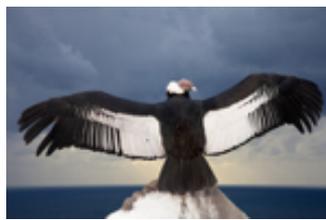
ñ.



o.



i.



j.

3. ¿De qué lenguas proceden las palabras que acabas de anotar?

4. Traduce las palabras que aparecen en la tabla a los idiomas mencionados.

español	alemán	francés	inglés	italiano
cacao				
canoa				
chocolate				
cóndor				
poncho				
llama				
tucán				

# TECLA PROFESORADO

## TAREA 2

1. En el texto que vas a leer, al español también se le llama castellano, ¿sabes por qué?

2. Lee el texto “Palabras que viajan” sobre la expansión del español y las lenguas indígenas.

### Palabras que viajan

A partir del siglo XV, en la época de los Reyes Católicos, Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón, el castellano o español era la lengua más hablada en la Península Ibérica, pero ¿cómo llega el español a ser una de las lenguas más habladas del mundo?

Todo se inicia en 1492 con un viaje por el Atlántico que llevó a sus viajeros y a su lengua a tierras desconocidas, a un Nuevo Mundo al que se le daría el nombre de América. Pero hay que mencionar que esa llegada y el proceso de conquista y colonización de tierras del Nuevo Mundo no contribuyeron de manera especial a la expansión del español porque la ‘castellanización’ de los pueblos indígenas fue limitada. Hubo que esperar hasta el siglo XIX, siglo en el que tuvo lugar el proceso de independencia de las nuevas naciones, para que el español se convirtiera en la lengua oficial de estos nuevos países y con ello se iniciara realmente su expansión. En esta época solo unos tres millones de una población de más de veinte millones hablaba español. A partir de la creación de estas nuevas naciones el español crece sin parar. En la actualidad más de 490 millones de personas tienen el español como lengua materna<sup>1</sup>.

Pero ¿por qué la lengua del colonizador no fue rechazada y sustituida por las lenguas autóctonas? La razón de ello está en que la independencia fue conseguida por los criollos, los descendientes de españoles nacidos en los antiguos territorios españoles de América, que sentían el español como propio. Además, el español, la lengua común de todas estas nuevas naciones, jugó un papel clave en su consolidación y su unidad.

En la actualidad el español es hablado por más de un 90% de la población en todos estos países, solo con las excepciones de Bolivia (83%), Guatemala (78,3%) Paraguay (68,2%), y Perú (86,6%)<sup>1</sup>.

Si bien se ha mencionado que la castellanización de los pueblos indígenas fue limitada hay que señalar que, desde el primer encuentro entre los españoles y los pueblos indígenas, los españoles adoptaron ciertas palabras de las lenguas de estos pueblos para nombrar lugares, objetos, animales o realidades desconocidas para ellos y estas palabras, como por ejemplo, tomate, cóndor, barbacoa, hamaca o canoa —la primera palabra del Nuevo Mundo incorporada al castellano por Cristóbal Colón—, realizaron un viaje de vuelta al Viejo Mundo. Muchas de ellas no solo se establecieron en el español, sino que pasaron a ser parte de otras lenguas.

Pero el Nuevo Mundo era solo nuevo para los españoles, este mundo era un mundo en el que vivían grandes culturas como la azteca, la inca o la maya.

**Según el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**, México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia reúnen al 87% de indígenas de América Latina y el Caribe, con una población que se sitúa entre un máximo de 9.500.000 (México) y un mínimo de 1.300.000 habitantes (Colombia). El restante 13% de población indígena reside en 20 Estados distintos.

En América Latina y en el Caribe hay 522 pueblos indígenas que hablan 420 lenguas distintas pero el 26% está en peligro de extinción. En la actualidad, uno de cada cinco pueblos indígenas ha dejado de utilizar su propia lengua. La extinción de una lengua es una pérdida irrecuperable de conocimientos culturales únicos. Las lenguas con más hablantes son: el quechua (8,6 millones), las lenguas mayas (6 millones), el guaraní (4,6 millones), el aimara (2,4 millones) y el náhuatl (1,6 millones). El quechua destaca especialmente ya que se habla en Perú, Bolivia y zonas de Colombia, Ecuador (llamado quichua), Chile y la Argentina.

Muchas voces de estos pueblos se han integrado en el español común.

### 3. Contesta a las preguntas que aparecen a continuación:

- ¿A partir de qué siglo el castellano pasa a ser la lengua más hablada en la Península Ibérica?
- ¿Qué evento tiene lugar en 1492 y qué significa para España y para su lengua?
- ¿Quiénes eran los criollos?
- ¿Qué se inicia en el siglo XIX y qué papel juega el español?
- ¿Por qué en el texto se dice: “No hay que olvidar que el llamado Nuevo Mundo era solo nuevo para los españoles”?

<sup>(1)</sup> Instituto Cervantes: [El español: una lengua viva. Informe 2021](#).



# TECLA PROFESORADO

## RESPUESTAS

### TAREA 1

2.

<p><b>a. cacique</b> de or. <b>caribe</b>. m. y f. Gobernante o jefe de una comunidad o pueblo de indios.</p>	<p><b>b. tomate</b> del <b>náhuatl</b> <i>tomatl</i>. m. Baya roja, fruto de la tomatera, de superficie lisa y brillante, en cuya pulpa hay numerosas semillas algo aplastadas y amarillas.</p>
<p><b>c. chocolate</b> Etim. disc.; cf. <b>náhuatl</b> xocoatl, de xoco 'amargo' y atl 'agua'. m. Pasta hecha con cacao y azúcar molidos, a la que generalmente se añade canela o vainilla</p>	<p><b>d. cacao.</b> Del <b>náhuatl</b> <i>cacáhua</i>. m. Árbol de América, de la familia de las esterculiáceas, de tronco liso de cinco a ocho metros de altura, hojas alternas, lustrosas, lisas, duras y aovadas, flores pequeñas, amarillas y encarnadas, cuyo fruto se emplea como principal ingrediente del chocolate.</p>
<p><b>e. maíz</b> del <b>taíno</b> <i>mahís</i>. m. Planta de la familia de las gramíneas, con el tallo grueso, de uno a tres metros de altura, según las especies, hojas largas, planas y puntiagudas, flores masculinas en racimos terminales y las femeninas en espigas axilares resguardadas por una vaina. Es indígena de la América tropical, se cultiva en Europa y produce mazorcas con granos gruesos y amarillos muy nutritivos.</p>	<p><b>f. cacahuete</b> del <b>náhuatl</b> <i>cacáhuatl</i>. m. Planta papilionácea anual procedente de América, con tallo rastrero y veloso, hojas alternas lobuladas y flores amarillas. El fruto tiene cáscara coriácea y, según la variedad, dos a cuatro semillas blancas y oleaginosas, comestibles después de tostadas. Se cultiva también para la obtención del aceite</p>
<p><b>g. aguacate</b> del <b>náhuatl</b> <i>ahuacatl</i> 'fruto del aguacate' m. Árbol de América, de la familia de las lauráceas, de ocho a diez metros de altura, con hojas alternas, coriáceas, siempre verdes, flores dioicas y fruto comestible.</p>	<p><b>h. poncho</b> del <b>quechua</b> <i>punchu</i> m. Prenda de abrigo que consiste en una manta, cuadrada o rectangular, de lana de oveja, alpaca, vicuña, o de otro tejido, que tiene en el centro una abertura para pasar la cabeza, y cuelga de los hombros generalmente hasta más abajo de la cintura</p>
<p><b>i. puma</b> de or. <b>quechua</b>. m. Felino americano de unos 180 cm de longitud, de color rojizo o leonado uniforme, que vive en serranías y llanuras.</p>	<p><b>j. cóndor</b> del <b>quechua</b> <i>cúntur</i>. m. Ave rapaz del orden de las catartiformes, la mayor de las aves que vuelan, de algo más de un metro de longitud y tres de envergadura, con la cabeza y el cuello desnudos, y en aquella carúnculas en forma de cresta y barbas, plumaje fuerte de color negro azulado, collar blanco, y blancas también la espalda y la parte superior de las alas, cola pequeña y pies negros, y que habita en los Andes</p>
<p><b>k. iguana</b> del <b>arahuaco antillano</b>. f. Nombre genérico de unos reptiles parecidos a los lagartos, pero con la lengua simplemente escotada en el extremo y no protractil, y los dientes aplicados a la superficie interna de las mandíbulas. Están generalmente provistos de gran papada y de una cresta espinosa a lo largo del dorso. Alguna de las especies alcanza hasta un metro de longitud. Es indígena de la América meridional, y su carne y huevos son comestibles</p>	<p><b>l. llama</b> del <b>quechua</b> <i>llama</i>. f. Mamífero camélido doméstico, propio de los Andes, de cuello largo y pelaje lanoso muy apreciado, y que se utiliza como animal de carga</p>

# TECLA PROFESORADO

<p><b>m. tucán</b> del <b>tupí-guaraní</b> <i>tukã, tukana</i>. m. Ave americana trepadora, de unos 30 cm de longitud, sin contar el pico, que es arqueado, muy grueso y casi tan largo como el cuerpo, con cabeza pequeña, alas cortas, cola larga, y plumaje negro en general y de colores vivos en el cuello y el pecho.</p>	<p><b>n. barbacoa</b> del <b>taíno</b> <i>barbacoa</i> 1. f. Parrilla usada para asar al aire libre carne o pescado. 2. f. Conjunto de alimentos preparados en una barbacoa.</p>
<p><b>ñ. hamaca</b> del <b>taíno</b> <i>hamaca</i>. f. Red alargada, gruesa y poco tupida, por lo común de pita, lona u otro tejido resistente, la cual, asegurada por las extremidades en dos árboles u otros soportes, queda pendiente en el aire y sirve de cama y columpio, o bien se usa como medio de transporte conducida por dos personas.</p>	<p><b>o. canoa</b> de or. <b>taíno</b>. f. Embarcación de remo muy estrecha, ordinariamente de una pieza, sin quilla y sin diferencia de forma entre proa y popa.</p>

### 3. Estas palabras proceden de las siguientes lenguas indígenas:

- **Arahuaco antillano**, lengua hablada por uno de los pueblos indígenas que se extendieron desde las Grandes Antillas por muchos territorios de América del Sur.
- **Náhuatl**, lengua hablada en diversas zonas de México y que antiguamente fue la lengua del Imperio azteca.
- **Quechua**, lengua de los antiguos quechuas y que en la actualidad se habla en el Perú, Bolivia y zonas de Colombia, el Ecuador, Chile y la Argentina.
- **Taíno**, lengua del primer pueblo con el que Cristóbal Colón contactó, y que actualmente se encuentra extinta.
- **Tupí-guaraní**, grupo de lenguas amerindias de Brasil, el Paraguay y regiones limítrofes, que comprende, principalmente, el tupí y el guaraní.

### 4.

español	alemán	francés	inglés	italiano
cacao	kakao	cacao	cocoa	cacao
canoa	kanu	canoë	canoe	canoa
chocolate	schokolade	chocolat	chocolate	cioccolato
cóndor	kondor	condor	condor	condor
poncho	poncho	poncho	poncho	poncho
llama	lama	lama	llama	lama
tucán	tukan	toucan	toucan	tucano

## TAREA 2

### 1. Esto es lo que dice al respecto el *Diccionario panhispánico de dudas*:

**español.** Para designar la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo, son válidos los términos castellano y español. La polémica sobre cuál de estas denominaciones resulta más apropiada está hoy superada. El término español resulta más recomendable por carecer de ambigüedad, ya que se refiere de modo unívoco a la lengua que hablan hoy cerca de cuatrocientos millones de personas. Asimismo, es la denominación que se utiliza internacionalmente (Spanish, espagnol, Spanisch, spagnolo, etc.). Aun siendo también sinónimo de español, resulta preferible reservar el término castellano para referirse al dialecto románico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. En España, se usa asimismo el nombre castellano cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco.

# TECLA PROFESORADO

- 3.
- A partir del siglo XV.
  - En 1492 Colón llegó al Nuevo Mundo. Para España y su lengua supone una expansión lingüística, aunque al principio la castellanización de los pueblos indígenas fue limitada.
  - Los criollos eran los descendientes de españoles nacidos en los antiguos territorios españoles de América.
  - En el siglo XIX, se inicia el proceso de independencia de las nuevas naciones. El español se convierte en la lengua oficial de estos nuevos países, y es cuando realmente comienza su expansión.
  - El Nuevo Mundo era solo nuevo para los españoles porque cuando los españoles llegaron en ese Nuevo Mundo había grandes civilizaciones como la azteca, la inca o la maya.
  - No, porque en estas naciones se hablan 420 lenguas indígenas, entre ellas cabe destacar el quechua, las lenguas mayas, el guaraní, el náhuatl y el aimara. Todas ellas conviven con en el español.
  - Su situación es precaria ya que el 26% de las lenguas indígenas están en peligro de extinción y uno de cada cinco pueblos indígenas están dejando de hablar su lengua. La extinción de una lengua es una pérdida irrecuperable de conocimientos culturales únicos.
4. Respuesta libre.

## TAREA 3

2.

América	España
alberca (México)	piscina
birome (Argentina, Paraguay y Uruguay)	bolígrafo
camión (México), colectivo (Argentina, Bolivia, Ecuador, Paraguay y Perú)	autobús
carro	coche
cuate/a (El Salvador, Guatemala, Honduras y México)	amigo/a
chamaco/a (Antillas, El Salvador, Honduras, México y Nicaragua)	niño/a o adolescente
chévere (Anillas, Bolivia, Colombia, El Salvador, Honduras, Panamá, Perú y Venezuela)	estupendo
flojera	pereza
manejar	conducir
nafta (Argentina, Paraguay y Uruguay)	gasolina
pollera (América Meridional, Nicaragua y República Dominicana)	falda
regadera (Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Uruguay y Venezuela)	ducha

3.

- «Necesito un fontanero para arreglar el grifo de la bañera».
- «Átate bien los cordones o te vas a caer».
- «El agua de la piscina está muy fría».
- «Las faldas del escaparate de la tienda de la otra manzana son muy bonitas».
- «Mañana no voy a ir en coche, voy a tomar un autobús».
- «Tengo una pereza terrible, me voy a quedar en casa».

## TAREA 4

Respuesta libre.

# TECLA CULTURA



## EDDIE O'GORMAN

Eddie O'Gorman es profesor jubilado de Historia, entusiasta de la Armada, escritor y locutor. Es un hombre orgulloso de su condado, Sligo, y que desde 2007 vive en Streedagh, donde se encuentran los restos de tres barcos de la Armada Española de 1588. Casado con Mary, con dos hijos y tres nietos. Ha realizado varias tareas relacionadas con el patrimonio y el tributo a la memoria de la Armada Española desde 2011 hasta la actualidad. Desde 2014 es presidente de GADA (Grange and Armada Development Association), asociación más recientemente rebautizada como Spanish Armada Ireland.

## IRLANDA Y LA ARMADA



## ESPAÑOLA DE 1588



Traducción: Ana María Alonso Varela.

### El acontecimiento

Un fatídico día, el 21 de septiembre de 1588, se produjo un desastre marítimo en una solitaria playa del noroeste de Irlanda.

Tres grandes barcos de la Armada Española de 1588, que luchaban por volver a casa tras la fallida invasión de Inglaterra, se hicieron añicos en Streedagh Strand. Zarandeados por una tormenta, violenta como un huracán, los barcos fueron empujados hacia la playa a pesar de los intentos desesperados por salvarlos que hizo la tripulación y quedaron pulverizados en cuestión de minutos.

“y al quinto bino tan gran tempora[l] en trabesía, con mar por el cielo, de suerte que las amar[r]as no pudieron tener ni las belas serbir, y fuimos a enbestir con todas tres naos en una playa llena de arena bien chica, cercada de grandísimos

peñascos de una parte y de otra, cosa jamás bista, porque en espacio de una hora se hicieron todas tres naos pedaços, de las quales no se escaparon treientos hombres, y se hahogaron más de mill, y entre ellos mucha gente principal, capitanes, caballeros y otros entretenidos.”

Así lo describió el capitán Francisco de Cuéllar, uno de los pocos supervivientes y que, tras su huida a los Países Bajos bajo control español, escribió un vivo relato de sus peripecias en Irlanda. Tenemos una profunda deuda de gratitud con el capitán, cuya crónica es un documento de inestimable valor para conocer las gentes y el noroeste de Irlanda en las convulsas postrimerías del siglo XVI, cuando se impuso la hegemonía Tudor y se destruyó nuestro viejo sistema celta.

# TECLA CULTURA

**ASÍ LO DESCRIBIÓ EL CAPITÁN FRANCISCO DE CUÉLLAR, CUYA CRÓNICA ES UN DOCUMENTO DE INESTIMABLE VALOR PARA CONOCER LAS GENTES Y EL NOROESTE DE IRLANDA EN LAS CONVULSAS POSTRIMERÍAS DEL SIGLO XVI**



Momento del rodaje de la película Armada 1588. Imagen ©Spanish Armada Ireland.

**EL PLAN CONSISTÍA EN QUE LA FLOTA SE UNIERA A UN EJÉRCITO AL MANDO DEL DUQUE DE PARMA EN LOS PAÍSES BAJOS ESPAÑOLES, REALIZARA LA CORTA TRAVESÍA MARÍTIMA HASTA LA COSTA INGLESA Y TOMARA EL CONTROL DE LONDRES Y DEL REINO DE INGLATERRA**

## Los antecedentes

La Armada Española de 1588 se formó por orden de Felipe II de España para invadir Inglaterra y derrocar a la reina protestante Isabel I. Era a todas luces una empresa religiosa para restablecer la fe católica. También estaba motivada por la ambición de Felipe II de añadir Inglaterra a su imperio, que incluía extensos territorios de Europa Occidental y también las Américas. Habiendo estado casado con María, hermanastra de Isabel, y como consorte de esta hasta su fallecimiento y la sucesión de Isabel, sentía que tenía un legítimo derecho a reclamar el trono inglés.

En Lisboa se reunió una flota de 130 barcos procedentes de todos los territorios bajo control o influencia española. Un ejército de dieciocho mil hombres se embarcó en ella. La Gran Empresa partió en mayo de 1588 bajo el mando del duque de Medina Sidonia. Hombre valiente pero no de mar, era un leal y obediente servidor de Felipe II. Las detalladas instrucciones de su rey dejaban escaso margen a la improvisación. El plan consistía en que la flota se uniera a un ejército al mando del duque de Parma en los Países Bajos

españoles, realizara la corta travesía marítima hasta la costa inglesa y tomara el control de Londres y del Reino de Inglaterra.

La singladura de la flota constituyó una notable hazaña marinera. Manteniendo una estricta formación defensiva de media luna, la flota permaneció unida a pesar del constante acoso de la flota inglesa. Estando fondeada frente a Gravelines, a la espera de Parma y de su ejército, se desencadenó una feroz batalla naval. Algunos barcos se perdieron y otros quedaron destrozados. Faltó poco para que toda la flota no fuera destruida frente a los arsenales de Flandes por los vientos adversos.

Sin embargo, un súbito cambio en la dirección del viento permitió a la flota salir de los traicioneros bajíos y volver a juntarse más o menos ordenadamente frente a la costa oriental de Inglaterra. Perdida la oportunidad de unirse a Parma, Medina Sidonia decidió conservar sus fuerzas y regresar a España. La única opción que le quedaba era dirigirse al Norte y luego al Oeste, bordeando Escocia e Irlanda, y luego al Sur, hacia España.

# TECLA CULTURA



Desfile conmemorativo. Imagen ©Spanish Armada Ireland

## Grange

Grange es un pueblo en el noroeste de Irlanda, a unos 16 kilómetros de la ciudad de Sligo, en la N-15, principal arteria oeste-norte. Entre la cara norte de Benbulbin, la única montaña de cumbre plana en Irlanda, y el salvaje Océano Atlántico, su ubicación es impresionantemente hermosa. A poca distancia del centro del pueblo se encuentra la playa de Streedagh, una media luna de 5 kilómetros de arena fina limitada por rocas, las de Streedagh Point a un lado y Black Rock al otro. Justo después de Black Rock se encuentra Carraig na Spáinne, la Roca de los Españoles. En un día cualquiera de verano, las suaves olas bañan la costa, y el agua limpia y brillante invita a la tranquilidad, solo turbada por los gritos de las aves marinas, los surfistas y los niños que juegan.

Sin embargo, en otoño e invierno el mar puede transformarse en una furiosa vorágine por efecto de la combinación de la marea de primavera y el vendaval de poniente, que desencadena un ensordecedor oleaje contra la arena.

Muchas tormentas han azotado esta costa a lo largo de los años. Una de ellas hizo naufragar a tres grandes barcos de la Armada Española un día de septiembre de 1588.

En este lugar más de mil hombres, marineros, soldados, nobles y plebeyos se ahogaron y sus cadáveres fueron arrojados a la arena. Varios centenares de hombres lograron salvarse y llegar a la playa. Allí se enfrentaron a una turba que se desgañitaba mientras les despojaba de sus ropas y los dejaba desnudos e indefensos a merced de los elementos y de los grupos de merodeadores de la guarnición inglesa al mando del despiadado George Bingham. Los hicieron pedazos a golpes de hacha o espada según los encontraban o los colgaban para que murieran lentamente en la horca. No se les dio ni cuartel ni refugio. Solo unos pocos sobrevivieron, acogidos por gentes del lugar que se apiadó de esos extranjeros perseguidos y perdidos en una tierra extraña.

Lo ocurrido en Streedagh no fue un caso único. Al menos 26 barcos de la Armada naufragaron a lo largo de la costa

**A DECIR VERDAD, FUERON EL MAL TIEMPO Y EL TRAICIONERO LITORAL OCCIDENTAL DE IRLANDA, DESDE KERRY HASTA LA COSTA DE CAUSEWAY, LOS QUE CAUSARON LOS MAYORES DAÑOS A LA FLOTA DE LA ARMADA Y NO, COMO A MENUDO SE AFIRMA, LA FLOTA INGLESA**

irlandesa. A decir verdad, fueron el mal tiempo y el traicionero litoral occidental de Irlanda, desde Kerry hasta la costa de Causeway, los que causaron los mayores daños a la flota de la Armada y no, como a menudo se afirma, la flota inglesa.

## Recordando la Armada

Inmediatamente después del naufragio de parte de la Armada en Irlanda, los supervivientes se esforzaron por regresar a España a través de Escocia, ayudados por caciques irlandeses como O'Rourke de Breifne y McClancy de Dartry, y de ahí a los Países Bajos españoles.

Cinco mil hombres murieron en Irlanda, la mayoría ahogados, pero muchos a manos de las guarniciones inglesas que tenían órdenes de ejecutar a todos los supervivientes de la Armada que cayeran en sus manos.

Las historias de los pocos que fueron ayudados a escapar y a alcanzar territorio español y de los que vivieron entre los irlandeses fueron recordadas a través del folclore, transmitido de generación en generación.

# TECLA CULTURA

En Streedagh y Grange, y en toda la región del noroeste, todavía hoy se recuerdan las historias de los extranjeros de piel oscura. El redescubrimiento del relato de Francisco de Cuéllar en los archivos de la Armada en España, a finales del siglo XIX, dio un contenido real a ese folclore.

De Cuéllar hace una descripción colorida y sugerente de nuestros antepasados del siglo XVI. Los habitantes de Streedagh, Grange y North Sligo conmemoran año tras año, de maneras diversas, este desastre naval. En 1988, con ocasión del cuarto centenario, se publicó un folleto "La Armada Española 1588 - El viaje de Francisco De Cuellar- De Sligo a la costa de Causeway", que aún hoy goza de gran popularidad. La Asociación para el Desarrollo de Grange y la Armada organizó ese año una serie de iniciativas: música y danza, museo pop-up, simposio, visitas de personalidades españolas, recorridos, etc. Una mención particular merece el lanzamiento de la Ruta de Cuéllar a través del Noroeste hasta la Costa de Causeway.

## LA HISTORIA DE LA ARMADA ESPAÑOLA DE 1588 EN IRLANDA ES UN VÍNCULO MUY IMPORTANTE ENTRE IRLANDESES Y ESPAÑOLES



Público asistente a la conmemoración. Imagen ©Spanish Armada Ireland

# TECLA CULTURA

## Planes para el futuro

La Asociación para el Desarrollo de Grange y Armada, ahora conocida como Spanish Armada Ireland, organiza cada mes de septiembre un fin de semana conmemorativo, "Recordando la Armada", que es ante todo un marco para el encuentro entre irlandeses y españoles interesados en la historia de la Armada en Irlanda. Entre las iniciativas de los últimos diez años destacan un simposio internacional, representaciones de la "Suite de Cuéllar" y de "Cañones en el mar", una serie de conferencias sobre temas relacionados con la Armada, servicios conmemorativos y desfiles, y visitas de barcos de la moderna Armada española.

Spanish Armada Ireland tiene la ambición de crear una experiencia para visitantes basada en las historias de la Armada y de Cuéllar. Actualmente contamos con un centro de interpretación que alberga artefactos y paneles explicativos que ilustran la importancia de los pecios de Streedagh. Estamos completando un estudio de viabilidad y un plan director que guiarán nuestras acciones futuras. Esperamos contar con la participación de asociaciones españolas para impulsar estos planes. Al estar situada en la llamada Ruta del Atlántico Salvaje y con el emblemático pecio de Streedagh a tiro de piedra, Grange es un lugar particularmente indicado para acoger un Centro de la Armada en la isla de Irlanda.

La historia de la Armada Española de 1588 en Irlanda es un vínculo muy importante entre irlandeses y españoles. Tenemos el privilegio de ser custodios de unos restos de enorme importancia histórica y de impulsar un proyecto arqueológico que arrojará luz sobre un período de cambios trascendentales para nuestras dos naciones.

Nuestro sitio web [Spanish Armada Ireland](https://spanisharmadaireland.com) permite mantenerse al corriente de nuestros proyectos.



Presencia de la Armada española en la conmemoración. Imagen ©Spanish Armada Ireland



Recorrido conmemorativo junto a la costa irlandesa. Imagen ©Spanish Armada Ireland

# TECLA CLIL



## JESÚS MANUEL HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Jesús Hernández es doctorando en la Universidad de Edimburgo, máster en educación bilingüe, máster en enseñanza de español como lengua extranjera, grado en educación primaria y diplomado como maestro de la especialidad de inglés. Ha ejercido como docente en centros de Tenerife, asesor de formación en centros del profesorado, coordinador regional de los programas de lenguas extranjeras de la comunidad autónoma de Canarias, y asesor técnico en la Consejería de Educación de la Embajada de España en el Reino Unido. Tiene experiencia en el desarrollo curricular, diseñando y coordinando los currículos de lenguas extranjeras (LLEE) de Canarias desde 2006. Ha publicado artículos y guías didácticas sobre la enseñanza del español, principalmente para docentes de español de primaria. Actualmente, colabora con Ordenación Académica del MEFP en la elaboración de currículos de LLEE, es profesor ELE y formador de profesores de enseñanza de español a niños en el Instituto Cervantes de Londres, y coordina y tutoriza cursos AICLE en la Consejería de Educación de Canarias.

# EL SOMBRERO PENSANTE DE AICLE:



## UNA TÉCNICA PEDAGÓGICA PARA REFLEXIONAR SOBRE NUESTRO POSICIONAMIENTO DOCENTE AICLE

---

*Este artículo muestra brevemente el desarrollo de una herramienta pedagógica que pretende ayudar al docente AICLE en su reflexión cuando implementa este enfoque en su aula. El sombrero pensante AICLE es una estrategia metacognitiva, una técnica de meditación sobre nuestra praxis docente, que contribuye al crecimiento de nuestra mentalidad y nuestra pertenencia, así como al enriqueciendo de nuestro posicionamiento en AICLE.*

---

**E**l Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) es uno de los enfoques pedagógicos más extendidos y destacados en los últimos 25 años. Esta pedagogía, centrada en la era post-método, se refiere a situaciones en las que el aprendizaje de una asignatura se realiza a través de una lengua adicional, donde el contenido y el lenguaje se enseñan y aprenden de forma integrada. Como afirman Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 10), «el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) es un enfoque educativo dual en el que se utiliza una lengua adicional para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenidos como de lenguas». Sin embargo, aunque el foco ha sido siempre dual, AICLE fue percibido, en sus primeras etapas de desarrollo, como una "solución" a la enseñanza de idiomas en contextos de lenguas extranjeras, en términos de motivación y eficacia. No obstante, la complejidad de aunar distintos campos de aprendizaje y enseñanza, cada uno con sus

# TECLA CLIL

propias especificaciones y características pedagógicas (Shulman, 2005), ha llevado a debatir tanto la fundamentación teórica, como las prácticas pedagógicas que cuestionan las pretensiones y complejidades de AICLE. Todo ello, en cuanto a la calidad del aprendizaje de las asignaturas y el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas adecuadas (Dalton-Puffer, 2013).

Estudios recientes sobre AICLE (Coyle & Meyer, 2021; Dalton-Puffer, 2013, 2018; Meyer, et al., 2015, 2018; Morton, 2020) tienden a centrarse en la integración como el elemento transcendental del enfoque. Estos autores creen que existe una brecha entre el contenido y el lenguaje y por lo tanto, la opción para mitigar dicha fisura estaría en el desarrollo del lenguaje académico (funciones cognitivas del discurso), como constructo que permita tender un puente entre el contenido, el lenguaje y la alfabetización.

Si bien podemos identificar esta problemática en el lenguaje, podríamos considerar también que la posición del profesor AICLE y, por lo tanto, la reflexión del docente sobre su posicionamiento es determinante para que se lleve a cabo una labor óptima cuando se desarrolla AICLE en el aula. Sin embargo, esta reflexión del perfil docente no siempre se produce, llegando a crearse una ausencia de identificación sobre quiénes somos y qué hacemos en el contexto AICLE.

El sombrero pensante de AICLE es una técnica basada en los sombreros pensantes de Edward de Bono (De Bono, 2017), que nos ayuda a detenernos, a observar y a meditar sobre el tipo de perfil que poseemos, permitiendo, por tanto, identificar y situarnos durante el diseño, planificación, implementación, interacción de nuestras sesiones y de los procesos de evaluación en los que participamos.

Esta técnica mental es un ejercicio pedagógico que pretende contribuir a la formación pedagógica del docente AICLE y, en definitiva, a identificar el tipo de perfil docente AICLE que somos.

## El sombrero pensante de AICLE

Imagínate llevar un sombrero majestuoso, elegante, que quisieras llevar siempre, de esos que cuando uno se lo pone, piensa, hoy me siento bien, seguro.

El sombrero pensante de AICLE nos hace ver la realidad o las realidades desde una perspectiva holística e integradora y desde un doble foco; es decir, a través de los ojos del profesor de lengua, pero también, a través de la visión del profesor de la asignatura, del área o la materia no lingüística. Este doble perfil es determinante en la medida en que queremos desarrollar una verdadera integración del lenguaje/s y contenido/s. Es en este momento cuando el sombrero reluce y se activa el modo pensante de nuestro sombrero AICLE.

## Pero ¿qué es realmente el sombrero pensante de AICLE?

El sombrero pensante de AICLE es en realidad nuestra consciencia, pero una consciencia especializada en AICLE, que vela para que nuestros pensamientos y nuestra forma de actuar estén alineados con la manera en que concebimos e interpretamos la enseñanza AICLE. Es, en definitiva, una estrategia metacognitiva, una técnica de reflexión sobre nuestra praxis docente. También es nuestro Pepito Grillo, cuya función principal es hacernos conscientes de la importancia de mantener un equilibrio entre el contenido y el lenguaje. En conclusión, el sombrero pensante forma parte de nuestra competencia intrapersonal, que constantemente contribuye al crecimiento de nuestra mentalidad y nuestra pertenencia, así como al enriquecimiento de nuestro posicionamiento AICLE. El sombrero pensante no es sino el medio imaginario para detenernos en una necesaria reflexión consciente, mediante el gesto mental de colocarnos el atuendo en la cabeza y obligarnos a la meditación consecuente sobre nuestra práctica docente AICLE.

En AICLE podemos diferenciar dos perspectivas desde el punto de vista docente, la que posee el profesor de lenguas y la que posee el profesor del área o la materia (asignatura no lingüística).

Si analizamos el perfil del docente de lenguas dentro de un contexto AICLE, encontramos cuatro características comunes: (i) es experto en la materia, (ii) es conocedor de cómo enseñar una L2, (iii) desarrolla un enfoque basado en la enseñanza de idiomas, y (iv) es consciente de que enseñar contenidos o materias en una L2 puede entrañar un desafío y un reto para el docente de lenguas. Tal y como describen Ball, Kelly & Clegg (2015), el fin del profesorado de lenguas en un contexto bilingüe es apoyar el aprendizaje de contenidos.

**EL SOMBRERO PENSANTE DE AICLE ES EN REALIDAD NUESTRA CONSCIENCIA, PERO UNA CONSCIENCIA ESPECIALIZADA EN AICLE, QUE VELA PARA QUE NUESTROS PENSAMIENTOS Y NUESTRA FORMA DE ACTUAR ESTÉN ALINEADOS CON LA MANERA EN QUE CONCEBIMOS E INTERPRETAMOS LA ENSEÑANZA AICLE**

Docente de lenguas	Docente de materia (materia no lingüística)
es experto en su materia	es experto en su materia
es conocedor de cómo enseñar una L2	es conocedor de cómo enseñar la materia en L1
desarrolla un enfoque basado en la enseñanza de idiomas	desarrolla un enfoque basado en el contenido de la materia
es consciente de que enseñar contenidos o materias en una L2 puede entrañar desafíos y retos	es consciente de que enseñar contenidos o materias en una L2 puede entrañar desafíos y retos
debe apoyar el aprendizaje del contenido desde su materia	debe apoyar el aprendizaje de la lengua desde su materia

Diferencias entre perfiles docentes de AICLE (tabla de elaboración propia, basada en Mehisto, 2017)

En cambio, si analizamos el perfil del docente de materia no lingüística, nos encontramos con que: (i) es experto en la materia, (ii) es conocedor de cómo enseñar la materia en L1, (iii) desarrolla un enfoque basado en el contenido, y (iv) es consciente de que enseñar contenidos o materias en una L2 puede entrañar desafíos y retos. Ball, Kelly & Clegg (2015) coinciden en que el fin del profesorado de materia en un contexto bilingüe es apoyar el aprendizaje de la lengua. En este sentido es determinante identificar el lenguaje específico de la materia y contribuir a promover en el alumnado la alfabetización en la disciplina (Coyle & Meyer, 2021; Dalton-Puffer, 2013, 2018; Graz Group, 2015; Meyer, et al., 2015, 2018; Morton, 2020). Autores como Christodolou o Mehisto (Mehisto, 2017) mantienen que, si queremos que nuestros estudiantes piensen como científicos, por ejemplo, tenemos que involucrarlos profundamente en el contenido científico. Y ahí está la clave de esa integración entre lenguaje y contenido en cada una de las áreas o materias que se abordan en AICLE.

En ocasiones, sentimos la necesidad de llevar un “sombrero” distinto, que se adapte a las circunstancias y contextos en los que voy a participar, y, por lo tanto, nos surge la duda de qué sombrero utilizar. La elección del “sombrero” viene determinada, en primer lugar, por nuestras creencias, por la manera de ver el mundo, y forma parte de nuestro yo interior y de nuestra manera de interpretar la realidad; en segundo lugar, por el tipo de profesor AICLE que soy y que viene determinado por mis experiencias y vivencias y formación académica; y en tercer lugar, por la situación o contexto en la que desempeño mis funciones como docente AICLE, es decir, en la adecuación de elección de acuerdo con la situación en la que desarrollo AICLE.



## NO EXISTE UN “SOMBRERO” IDEAL PARA EL PENSAMIENTO AICLE, AL IGUAL QUE NO EXISTE UNA FORMA IDEAL DE DESARROLLAR AICLE EN LOS CENTROS



Por ello, no existe un “sombrero” ideal para el pensamiento AICLE, al igual que no existe una forma ideal de desarrollar AICLE en los centros. Lo que sí existen son diferentes tipos de reflexiones o “sombreros” que podemos utilizar, “sombreros” que puedo personalizar y adaptar a cualquier tipo de contexto.

Uno de los aspectos transcendentales en AICLE es que el sombrero pensante nos ayuda a visualizar la enseñanza AICLE de una manera coherente y adecuada; es decir, nos permite reflexionar sobre qué características se deben tener siempre presentes. Por ejemplo, nos refresca la memoria sobre el hecho de que no podemos enseñar parte de un contenido o una materia de contenido de la misma manera que lo hacemos en nuestra L1; a la vez que, no podemos esperar que nuestros alumnos alcancen los mismos resultados de aprendizaje que en la L1, si nuestra forma de abordar el contenido es la misma que la que utilizamos en la L1. Estas “reflexiones” son constantes y determinantes si tenemos nuestro sombrero pensante activado.

# TECLA CLIL



Por otro lado, se nos puede hacer pesado llevar constantemente el sombrero; sin embargo, ser consciente que nuestro sombrero está “activado” es transcendental, especialmente cuando diseñamos, planificamos, desarrollamos, interactuamos, colaboramos o evaluamos en AICLE. Además, aunque el sombrero pueda llegar a ser molesto y a veces nos agota, siempre trata de sacar lo mejor de nosotros mismos, implicándonos en la producción de nuevas ideas, de la creación de recursos y, sobre todo, haciéndonos pensar y reflexionar constantemente; en definitiva, nos proporciona un constante “alimento para el pensamiento”.

## ¿Cambiar “sombreros”?

Pueden existir ocasiones en el que nos veamos obligados de cambiar de “sombrero” y esto es debido a que los nuevos horizontes de AICLE nos señalan enfoques diferentes que implican una forma más desafiante de desarrollar la pedagogía AICLE. No podemos considerar AICLE como un enfoque fijo y estático, sino flexible y en constante cambio. Hoy en día, AICLE se encuentra en plena evolución, dando lugar a distintos enfoques, en los que han surgido con fuerza, el enfoque de las plurialfabetizaciones para el aprendizaje más profundo (Coyle & Meyer, 2021; Graz Group, 2015; Meyer, et al., 2015, 2018).

Además, no es mala idea cambiar nuestro sombrero de pensamiento AICLE de vez en cuando, o incluso personalizarlo. Aunque el “sombrero” que hayamos elegido sea simplemente magnífico, cuando nos enfrentamos a nuevos retos, nuevos desafíos, nuevos currículos o nuevos enfoques de AICLE, debemos modificar o personalizar nuestro sombrero de pensamiento. AICLE es un enfoque en constante cambio, y si AICLE evoluciona, nosotros, como practicantes de AICLE, debemos hacer lo mismo. No es lo mismo enseñar AICLE ahora a como lo hacíamos hace quince años.

**NO PODEMOS ESPERAR QUE NUESTROS ALUMNOS ALCANCEN LOS MISMOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE QUE EN LA L1, SI NUESTRA FORMA DE ABORDAR EL CONTENIDO ES LA MISMA QUE LA QUE UTILIZAMOS EN LA L1**

## La colaboración es esencial

¿Has pensado alguna vez en tener dos o más sombreros pensantes de AICLE al mismo tiempo?

Uno de los aspectos clave para avanzar y desarrollar AICLE es la colaboración con otros colegas. Cuanta más colaboración, orientación y apoyo se tenga, mejores condiciones se tendrán para adaptar las ideas y nuevas formas de enfocar AICLE y contextualizarlo al centro (Julián-de-Vega & Fonseca-Mora, 2017). Es como adentrarse en la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky (1980); hay un campo que explorar y necesitamos que otros sombreros de pensamiento AICLE nos ayuden a progresar y a avanzar para conseguir nuestro fin.

## Diferentes tipos de niveles de sombreros pensantes de AICLE

El tipo de sombrero de pensamiento AICLE que llevemos dependerá también de nuestra experiencia y conocimiento de las pedagogías AICLE. Por este motivo, tendrás un “sombrero” diferente según el nivel en el que te encuentres.

A la hora de situarnos entre perfiles AICLE y reflexionar sobre las características que más se ajustan a cada uno de nosotros, Mehisto (2017) establece una clasificación que nos permite incardinarnos en el papel del profesorado AICLE. El primero de ellos, que tiene que ver con profesorado AICLE principiante, lo situaremos bajo el sombrero del pensamiento para principiantes de AICLE. En este marco y teniendo en cuenta las indicaciones de Mehisto (2017), el profesorado principiante de AICLE, con su “sombrero” puesto, reflexiona sobre los siguientes aspectos: (i) creo que la integración de contenidos y lengua es importante; sin embargo, no estoy muy seguro de cómo hacerlo; (ii) me gustaría cambiar mis prácticas pedagógicas para integrar el contenido y la lengua de forma adecuada; (iii) necesito tener más ideas y conocimientos para desarrollar AICLE y encontrar formas de apoyar el contenido/la lengua.

# TECLA CLIL

En cuanto a un nivel intermedio, Mehisto (2017) concluye que los docentes AICLE competentes deben reflexionar sobre lo siguiente: (i) creo que la integración de los contenidos y la lengua es importante y la apoyo desde mi asignatura; (ii) busco y utilizo formas de integrar el contenido y la lengua; (iii) he desarrollado la conciencia del contenido y la lengua en las asignaturas AICLE; (iv) me gustaría aprender más y, por lo tanto, dar forma a mis prácticas pedagógicas para integrar el contenido y la lengua de una manera más adecuada.

Por último, y teniendo en cuenta el sombrero pensante AICLE para profesionales expertos, el profesor reflexiona sobre lo siguiente: (i) los alumnos aprenderán más si les ayudo a desentrañar el lenguaje académico/contenido; (ii) creo que el AICLE es esencial y, por tanto, el aprendizaje de contenidos y lenguas se desarrolla en mis clases; (iii) me siento seguro para desarrollar un plan de estudios integrado, así como para trabajar con el lenguaje académico y el contenido; (iv) mis alumnos se convertirán en aprendices más eficaces de AICLE, si amplían su repertorio de habilidades de aprendizaje.

## Conclusiones

Como hemos podido comprobar, el sombrero pensante de AICLE es una estrategia que nos sitúa en la reflexión constante, en una situación ideal para la interpretación y puesta en práctica de nuestras convicciones y de nuestro saber ser, saber hacer y saber aprender en AICLE. En este contexto, el sombrero adquiere un valor transcendental sobre todo cuando el docente diseña, planifica, ejecuta, interpreta, colabora, interactúa y evalúa en contextos bilingües. Recuerda, que, si el sombrero de pensamiento AICLE te sienta bien, no te deshagas de él, estoy seguro de que te será útil en aquellos otros contextos de aprendizaje y enseñanza en los que te embarques.



**NO ES MALA IDEA CAMBIAR NUESTRO SOMBRERO DE PENSAMIENTO AICLE DE VEZ EN CUANDO, O INCLUSO PERSONALIZARLO**

# TECLA CLIL

## Referencias bibliográficas

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015): Putting CLIL into practice. The roles of language in CLIL, Oxford.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021): Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning, Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010): CLIL: Content and Language Integrated Learning, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2013): A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253.
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschallinger, S., Brückl-Mackey, K., Hofmann, V., Hopf, J., Kröss, L., & Lechner, L. (2018): Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: towards an empirical validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 5-29. doi:10.1515/eujal-2017-0028.
- De Bono, E. (2017): Six thinking hats, Penguin UK.
- Graz Group. (2015): The Graz Group model: Mapping pluriliteracies development. **A pluriliteracies approach to teaching for learning**, European Centre for Modern Languages.
- Julián-de-Vega, C., & Fonseca-Mora, M. C. (2017): **Language policy and teacher team coordination practices in secondary CLIL schools**. *European Journal of Language Policy*, 9(2), 183–202.
- Mehisto, P. & Ting T. (2017): CLIL Essentials for Secondary School Teachers, Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015a): **A pluriliteracies approach to teaching for learning - Putting a pluriliteracies approach into practice**, European Centre for Modern Languages.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015b): A pluriliteracies approach to content and language integrated learning - Mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture, and Curriculum*, 28(1), 41–57.
- Meyer, O., Coyle, D., Imhof, M., Connolly, T. (2018): Beyond CLIL: Fostering Student and Teacher Engagement for Personal Growth and Deeper Learning. In: Martínez Agudo J. (eds.) *Emotions in Second Language Teaching*, Springer, Cham.
- Morton, T. (2020): Cognitive discourse functions: A bridge between content, literacy and language for teaching and assessment in CLIL. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 7-17.
- Shulman, L. S. (2005): Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 5259.
- Vygotsky, L. (1980): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

# TECLA TEXTOS



**MARÍA ANTONIA GARCÍA ROLLAND**

Asesora técnica de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

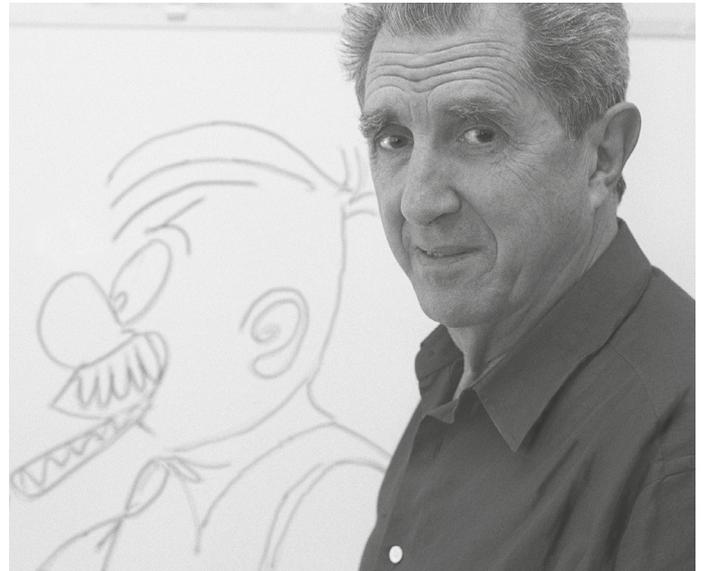
# DON CELES

## un hijo bilbaíno de tinta china

**D**esafortunadamente, Luis del Olmo Alonso, periodista, ilustre bilbaíno, padre y creador de Don Celes, ya no está entre nosotros. Pero Don Celes, conocido en otros países con el nombre de Carlo, sí.

Este personaje fue el protagonista de veinticinco mil tiras cómicas mudas, cada una formada por varias viñetas. Sus historietas aparecieron cada día en la última página de distintos periódicos españoles durante más de siete décadas. Su presencia endulzaba las noticias con un humor sencillo, apolítico y realista.

Muñeco de tinta china y con alma de papel, Don Celes nace en 1945 y en 2021 el lector todavía ríe al ver sus viñetas. Es un adulto bajito, rechoncho y solo tiene tres pelos. Viste con chaqueta y corbata. Es simpático, torpe y bastante terco, pero muy humilde, sencillo y optimista, porque piensa que las cosas pueden acabar bien. Con el paso del tiempo, el dibujante y su hijo cambian. En las primeras tiras, el gran bigote de Don Celes le tapa la boca, pero en las siguientes ediciones, esta parte de la cara adquiere mucha importancia.



*Olmo y Don Celes, inseparables*

**DON CELES ES YA INMORTAL ENTRE  
LOS GRANDES PERSONAJES DE LA  
CARICATURA**

# TECLA TEXTOS NIVEL A

El protagonista expresa sus sentimientos solo con gestos, no con palabras. Sus ojos, hombros, brazos y piernas y, sobre todo, sus cejas, ayudan al lector a comprender perfectamente cada historieta.

Es un antihéroe que termina engañado, golpeado o perseguido por algún perro enfadado, gato rabioso o pato orgulloso. La mayoría de las veces, las cosas le salen mal. Por ello, muy pocas tiras tienen un final feliz. Su creador afirma que tiene “mala pata” porque las tiras que no hacen reír no venden. Pero algo muy importante es que el lector no se ríe de Don Celes, sonríe con él en cada aventura. Por eso, los nietos disfrutaban cuando sus abuelos les narran las viñetas y les explican por qué terminan mal.

Junto con Snoopy y Mafalda, Don Celes es ya inmortal entre los grandes personajes de la caricatura. Su padre, Olmo, quedará, para siempre, en la memoria del lector como el creador de la sonrisa diaria de grandes y pequeños.



## ACTIVIDADES PARA ANTES DE LEER EL TEXTO

1. Observa la caricatura que acompaña al texto ¿Quiénes crees que son?
2. Describe físicamente a ambos personajes y compáralos.
3. Menciona tres pistas que indican el parecido entre el dibujo y el contenido de la primera gran novela moderna de la literatura española escrita por Miguel de Cervantes.
4. El propio autor de Don Celes reconoció dos errores que cometió cuando diseñó al personaje. ¿Cuáles crees que pueden ser?

## ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LEER EL TEXTO

1. Responde a estas preguntas según la información del texto:
  - 1.1. ¿Cuál fue uno de los reconocimientos que recibió Olmo?
  - 1.2. ¿Con qué otro nombre se conoce a Don Celes?
  - 1.3. ¿Cuáles son las características del humor de Olmo?
  - 1.4. ¿Cómo describe el texto la personalidad de Don Celes?
  - 1.5. ¿Qué tres animales son típicos en las viñetas de Don Celes?

# TECLA TEXTOS | NIVEL A

## 2. Busca en el texto la siguiente información y completa las frases:

- 2.1. El nombre completo del creador de Don Celes era:
- 2.2. Las historietas de Don Celes aparecían cada día en:
- 2.3. Don Celes nace en el año:
- 2.4. Don Celes viste con:
- 2.5. Don Celes expresa sus sentimientos a través de:

## 3. Cambia el tiempo verbal de las siguientes formas verbales que aparecen en el texto, de presente a pretérito perfecto simple, como en el ejemplo:

PRESENTE	PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE	PRESENTE	PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE
Nace	Nació	Tiene	
Ríe		Piensa	
Es		Cambian	
Viste		Ayudan	
Expresa		Salen	

## 4. Visita la página de la asociación cultural [Tebeosfera](#) y completa la siguiente información sobre Olmo y su obra:

- 4.1. En La Gaceta del Norte fue ...
- 4.2. En el Correo fue autor de una columna titulada ...
- 4.3. Llegó a publicar su obra de historieta en ...
- 4.4. La serie fue publicada diariamente en...
- 4.5. A partir de 2012 la serie fue publicada también en...

# TECLA TEXTOS NIVEL A

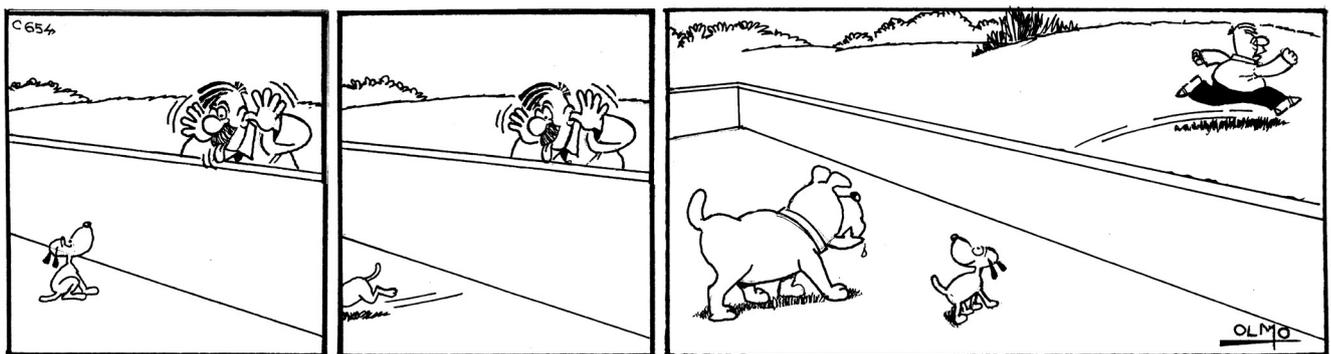
5. Investiga en la misma página indicada en el ejercicio anterior e indica los títulos de publicaciones con obras de Olmo en las siguientes fechas:

Año	Publicación
1946	
1973	
2005	
2017	
2019	

6. Después de ver [esta entrevista a Olmo](#), escribe un sinónimo para cada palabra:

- 6.1. Almacena:
- 6.2. Insoportable:
- 6.3. Puñados:
- 6.4. Afecto:
- 6.5. Escuela:

7. Escribe una minihistorieta de tres frases a partir la siguiente tira de Don Celes y piensa en un título que la resuma:



# TECLA TEXTOS | NIVEL A

## SOLUCIONES

### ACTIVIDADES PARA ANTES DE LEER EL TEXTO

1. Olmo y Don Celes.
2. Olmo va montado a caballo, es alto, tiene mucho pelo, carece de boca y viste una armadura. Don Celes va montado en burro, es bajito, tiene bigote y poco pelo. Lleva el brazo en cabestrillo y parece que está enfadado. Son personajes opuestos, tanto por su aspecto como por su carácter.
3. La escena parece sacada de la obra El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha por tres aspectos fundamentales: en primer lugar, ambos personajes nos recuerdan a Don Quijote y a Sancho Panza; en segundo lugar, Olmo porta un lápiz en su hombro que recuerda a la lanza que lleva Don Quijote; y, por último, los molinos de viento situados al fondo del dibujo son recurrentes a lo largo de la novela de Miguel de Cervantes.
4. Don Celes nació sin boca la cual es necesaria para dar expresividad al dibujo. Por otro lado, los tres pelos no permiten dibujarlo de frente. El primer fallo fue corregido por el dibujante, pero el segundo no. De hecho, en todos sus dibujos, Don Celes aparece de perfil.

### ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LEER EL TEXTO

1. 1.1. Ilustre bilbaíno.  
1.2. Carlo.  
1.3. Sencillo, apolítico y realista.  
1.4. Es simpático, torpe y bastante terco, pero muy bueno, sencillo y optimista.  
1.5. El perro, el gato o el pato.
2. 2.1. Luis del Olmo Alonso.  
2.2. La última página de distintos periódicos españoles.  
2.3. 1945.  
2.4. Chaqueta y corbata.  
2.5. Los gestos, no con palabras.

# TECLA TEXTOS | NIVEL A

3. Cambia el tiempo verbal de las siguientes formas verbales que aparecen en el texto, de presente a pretérito perfecto simple, como en el ejemplo:

PRESENTE	PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE	PRESENTE	PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE
Nace	Nació	Tiene	Tuvo
Ríe	Rio	Piensa	Pensó
Es	Fue	Cambian	Cambiaron
Viste	Vistió	Ayudan	Ayudaron
Expresa	Expresó	Salen	Salieron

4. 4.1. ... dibujante, reportero, articulista y redactor editorial.  
 4.2. ... “De cuando en cuando”.  
 4.3. ... el extranjero a través de una agencia sueca de cómic.  
 4.4. ... El Correo Español desde el 1 de abril de 1969 hasta que murió.  
 4.5. ... dispositivos electrónicos.

5. Investiga en la misma página indicada en el ejercicio anterior e indica los títulos de publicaciones con obras de Olmo en las siguientes fechas:

Año	Publicación
1946	El Gallo de las monjas
1973	Serie Clasicómic
2005	60 años con Don Celes
2017	Manolete ríe
2019	Don Celes

# TECLA TEXTOS | NIVEL A

- 
6. 6.1. Colecciona.
  - 6.2. Inaguantable.
  - 6.3. Montones.
  - 6.4. Cariño.
  - 6.5. Colegio.

- 
7. Don Celes está situado detrás de un muro. Intenta molestar a un pequeño perro que hay al otro lado del muro mediante muecas, a modo de burla. El perro parece asustado y echa a correr. Finalmente, es Don Celes, asustado, el que corre en sentido contrario y muy rápido, porque el perro pequeño vuelve al mismo lugar donde se encuentra Don Celes, pero esta vez, acompañado de un perro grande con cara de enfadado.

Un posible título podría ser “Don Celes se escapa” o, utilizando la expresión española con el mismo significado, “Don Celes sale por patas.”

