



**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Filosofía y Letras**

Máster en Lengua Inglesa para el Aula Bilingüe de  
Enseñanza Secundaria

**Trabajo Fin de Máster**

Título: Historia, Literatura y Cine como recursos  
combinados en AICLE

Autor: Alejandro Medina Pérez

Tutora: Alicia Teresa Laspra Rodríguez

Fecha: Julio 2014

Nº de tribunal:

Autorización de la Tutora. Firma:

Una firma manuscrita en tinta azul que parece decir "Alicia Laspra".



## ÍNDICE

---

1. Introducción	3
2. Estado de la cuestión	3
3. Justificación	4
3.1. Relación entre la literatura y el cine	5
3.2. El terreno de la adaptación	5
3.3. Relaciones entre cine y literatura	6
3.4. La literatura narrativa histórica y el cine	7
3.5. La Guerra de la Independencia a través de la literatura y el cine	8
4. Objetivos	9
5. Metodología	10
5.1. Recursos Metodológicos	12
6. Destinatarios	12
7. Contenidos Integrados	13
8. Unidad Docente	15
8.1. Destinatarios	15
8.2. Áreas del Conocimiento	15
8.3. Objetivos	15
8.3.1. Objetivos Generales	15
8.3.2. Objetivos Conceptuales	15
8.3.3. Objetivos Procedimentales	15
8.3.4. Objetivos Actitudinales	16
8.4. Temporalización de la actividad	16
8.5. Desarrollo de la Unidad Docente	16
8.6. Evaluación	25
9. Conclusiones	26
10. Fuentes	28
10.1 Bibliografía	28
10.2 Referencias electrónicas	29



## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM), tal y como determina la Guía Docente que rige su elaboración, presenta un proyecto de aplicación práctica inédito e individual sobre un tema de interés en el ejercicio profesional relacionado con la metodología de Aprendizaje Integrado de Conocimientos y Lengua Extranjera (AICLE) en el ámbito de la Educación Secundaria. Supone este TFM la culminación del máster de carácter profesional, relacionado con la enseñanza AICLE cursado por quien suscribe durante el año académico 2013-2014.

El trabajo contiene cuatro partes diferenciadas. La primera de ellas se compone de varios apartados. Primero ofrece una justificación teórica que fundamenta la unidad docente así como la originalidad de la misma. Dicha justificación es el resultado de la lectura de una serie de obras relacionadas con la temática elegida: la relación entre la literatura en el cine, la literatura narrativa histórica y el cine y finalmente, la Guerra de la Independencia a través de la literatura y el cine. Un segundo apartado presenta los objetivos que se pretende lograr mediante esta propuesta. A continuación se inserta un tercer apartado dedicado a la metodología que se pretende aplicar. Seguidamente se incluye una contextualización del entorno para el que ha sido diseñada. Por último se añade un apartado dedicado a revisar los contenidos integrados extraídos de una novela escrita en inglés y de su versión cinematográfica, también rodada en inglés, contando así mismo con el guión de la misma. De este modo se pretende integrar la literatura, cine, historia y lengua inglesa.

La segunda parte está dedicada a presentar una propuesta de unidad docente con indicación de la forma en que se va a organizar su aplicación en el aula AICLE, a lo largo de una serie de sesiones para las que se han elaborado unos materiales específicos.

La tercera parte presenta las principales conclusiones obtenidas del trabajo y la cuarta y última una relación de la bibliografía consultada.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La propuesta que propongo con este trabajo es original de creación propia. Desde hace unos años, en clases de ética, lengua y literatura y psicología se está empezando a utilizar recursos como el cine para mostrar algo acerca de la cultura relacionada con los escenarios en los que se ruedan las películas. Sin embargo, por mi propia experiencia en numerosos centros de Asturias tanto como alumno, como profesor en prácticas, así como un centro docente en Cracovia (Polonia) nunca he presenciado o experimentado la utilización de recursos como novelas, o películas en la asignatura de Historia.

Si es más común hacer uso de estos en las asignaturas de Lengua Extranjera. Por lo tanto, a la hora de programar este trabajo consideré que sería interesante ampliar esa práctica habitual en la docencia de asignaturas de Lengua Extranjera extendiéndola a una unidad AICLE de Historia. Creo que esto aumenta el interés de la asignatura y por tanto, la motivación de los alumnos, incentivándose así un aprendizaje mayor, más duradero y probablemente, si a los alumnos les agrada e interesa la unidad, el necesario impulso para que ellos mismos busquen otras novelas y películas que se basen en la historia. Todo ello



permitirá incentivar así las competencias de autonomía personal y de aprender a aprender.

Otra peculiaridad de mi propuesta está relacionada con la utilización de la novela de Bernard Cornwell. Es esta la primera vez que se utiliza una novela del mencionado autor para la elaboración de una intervención docente en el aula AICLE de Educación Secundaria.

### 3. JUSTIFICACIÓN

El hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo. En la actualidad es impensable hablar de comunicación y educación como procesos diferentes. Los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje.

La educación solamente se puede entender en un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, que nunca se acaba, dialéctico, global, interactivo, que adquiere su pleno sentido en la educación popular, en la que comunicadores/educadores y receptores/alumnos enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente emisores y receptores. La relación pedagógica se convierte en una situación de aprendizaje compartido entre los que se comunican entre sí y que, al hacerlo, construyen el hecho educativo, cuyo principal objetivo es el de desarrollar un pensamiento crítico ante la situación del mundo y sus mensajes.<sup>1</sup>

Quienes se consideran educadores, basan la acción de educar en la relación con otras personas, en la comunicación con los demás. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nos ayudan a ello y el cine es uno de los máximos exponentes de comunicación que poseemos hoy en día, pero no hay que olvidar, que el cine descende del teatro y de la literatura, y por lo tanto, la relación entre estas tres expresiones artísticas es muy profunda.

El cine encierra numerosos recursos potencialmente útiles para nuestras clases. La inclusión o no del cine en la actividad docente depende de numerosos factores. Uno de ellos puede ser la tipología de cursos que se ofrecen y en los que no siempre es pertinente incluir el visionado de películas en su totalidad. Sin embargo, en lo referente a este trabajo, las asignaturas de Historia y Literatura son un trampolín formidable para incluir este medio artístico y educativo. Si además añadimos el contexto de la enseñanza bilingüe, con el uso de la metodología AICLE, podremos lograr unos resultados interesantes, motivando al alumnado para que siga indagando por su cuenta.

Para justificar todo ello, expongo a continuación la relación que se establece entre la literatura narrativa histórica y el cine en el contexto de la Guerra de la Independencia.

---

<sup>1</sup> Martínez-Salanova, Enrique “Educomunicación. Aprendizaje y creatividad en la educación para los medios” (*Comunicar*, 42, 2013).



### 3.1. Relación entre la literatura y el cine.

Las intersecciones entre cine y literatura son múltiples y ocurren en ambos sentidos. Comentare brevemente las principales áreas de investigación que se han generado en este terreno interdisciplinar además de la importancia de la adaptación de la literatura al cine.

La adaptación cinematográfica no es la única forma entre cine y literatura. Otra es la aplicación de categorías de la narratología para el estudio de la especificidad fílmica. El campo de estudio que ha motivado mayor número de trabajos es el relativo al punto de vista, donde hay análisis de la subjetividad en el cine clásico, análisis detallados de los procesos de enunciación audiovisual en el cine narrativo, adaptaciones de teorías literarias sobre el tiempo, la voz y la distancia narrativa y demás desarrollos recientes en esta misma línea.

A partir de la década de 1970 el cine es un arte de alusión, en el sentido de estar construido narrativamente sobre los mecanismos de intertextualidad desarrollados antes en la literatura.<sup>2</sup>

### 3.2. El terreno de la adaptación

Una aproximación al estudio de la adaptación de la literatura al cine tendría que empezar por responder algunas preguntas de carácter general.

¿Qué importancia tiene la literatura para el cine? La tiene en la medida en que todas las formas artísticas establecen un diálogo con la evolución del lenguaje cinematográfico. En el caso de la literatura narrativa su importancia es que comparte con el cine algunas estrategias cuya evolución suelen tener manifestaciones similares. El desarrollo de las estrategias narrativas y dramáticas específicas de cada lenguaje artístico pueden llegar a formar parte de un clima en el que estos pueden dialogar. ¿Qué tan conveniente o bueno puede ser adaptar una obra literaria al cine? La conveniencia y la bondad deben ser estudiadas a la luz del objetivo de cada proyecto de adaptación, pues cada caso cumple expectativas diferentes. Existen riesgos al hacer alguna clase de generalización, pues cada proyecto establece los criterios con los que debe ser evaluado. Hay numerosos criterios acerca de la calidad del resultado (para decidir si es “bueno”) y la existencia de diversos criterios sobre la relación entre proyecto literario y cinematográfico (para decidir si el resultado es “conveniente”).

¿Qué tan conveniente es hacer diversas versiones de una historia? ¿Cómo beneficia o afecta a los espectadores? La respuesta depende de cada caso particular, y de lo que se entiende por “conveniente”. Si en lugar de conveniencia financiera, de distribución comercial, para la obtención de determinados premios o apoyo para la producción, nos detenemos en la conveniencia para el proyecto de un director, entonces veremos que cada intento de adaptación surge de un contexto particular y merece ser apreciado y valorado en términos de ese contexto ya partir de sus premisas artísticas y condiciones de producción específicas. Todo ello afecta a los espectadores en la medida en que la fidelidad de un director a un proyecto determina la relación entre el resultado y las expectativas estéticas de cada espectador.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Lauro Zavala “Del cine a la literatura y de la literatura al cine.” *Casa del tiempo*, 95-96. 2007.

<sup>3</sup> Zavala, 11.



### 3.3. Relaciones entre cine y literatura

El estudio de las relaciones entre cine/literatura se enfrenta con un amplio campo (traducción de textos, jerarquización literatura-cine, intervención del escritor en la película, etc...) cuyos problemas están aún sin resolver.

Las imágenes cinematográficas y la cadena de signos de la lengua comparten algunos rasgos sensibles comunes: la temporalidad y la secuencialidad; de tal forma que los códigos narrativos pueden manifestarse tanto en unas como en otras. Esto hace que frente a las relaciones posibles entre el cine y las artes, el interés se haya centrado en la relación de la literatura con el séptimo arte. F.J. Albersmeier, afirmó que: *es posible el intercambio a cierto nivel entre ambos sistemas semiológicos*, intercambio que concretaba en tres planos del relato: dimensión espacio – tiempo, perspectiva narrativa y estructura del personaje. Otros autores como Sklovski y Hamburger veían el cine y la literatura como medios paralelos en su representación de las acciones de los hombres y de la ficción de la vida humana por lo que consideraban a ambos como discursos figurativos.

El paso del texto literario al fílmico no es tarea fácil, pues supone una transfiguración no solo de contenidos semánticos, sino de aspectos formales (categoría, tiempo, procesos estilísticos) que producen la significación de la obra de origen. Si existen grandes dificultades en la traducción de sistemas semióticos con significantes homogéneos- caso de las lenguas naturales gramaticalmente afines – estas dificultades aumentan cuando trabajamos con sistemas heterogéneos cuyas diferencias se extienden a sus materias significantes, a la forma de consumo y a la extensión textual, limitada para la novela y limitada para el cine; la diferencia de extensión textual en los dos sistemas hace que el adaptador deba condensar el texto de partida, por ello el relato breve y la segmentación en capítulos parecen los más adecuados para una transposición fiel al original. Pero esto no supone que toda adaptación sea necesariamente simplificadora e inferior. Adaptar una obra literaria al cine significa tomar el sentido de un enunciado y reproducirlo en otro enunciado, en una forma significativa distinta respecto al primero, es decir, es crear un texto nuevo, construido en un sistema semiótico distinto del original.

El problema supone no tanto cuestionar el grado de fidelidad en relación al contenido narrativo previo, cuanto abordar los procedimientos pertinentes que en el film resulten acordes con las articulaciones discursivas del original literario. Se trata de analizar la “traducción” en que consiste la reconstrucción cinematográfica, coherente o incoherente de la técnica del relato presentes en la novela. La puesta en serie fílmica de un original literario debe ser antes una lectura operativa del mismo que un simple reflejo temático/argumental. El problema de la mayor o menor fidelidad de la película, en relación a la novela, debe, pues, medirse en términos de una asimilación al medio fílmico de una serie de procedimiento narrativos y enunciativos que, pertinentes en el texto escrito, deben hacerse verosímiles en la imagen cinematográfica.

Como señala García Jiménez: “la adaptación constituye uno de los aspectos esenciales de la fortuna de un texto”.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Zavala, 12.

Jiménez García, Jesús. *Narrativa Audiovisual* (Madrid: Cátedra. 1994).



### 3.4. La literatura narrativa histórica y el cine

En el año 1991, Riccotto Canudo, siendo director del ensayo “*Manifiesto del séptimo arte*”<sup>5</sup>, planteó el punto de partida a partir del cual el cine dejó de ser considerado única y exclusivamente como producto de consumo. Nació, entonces, una nueva forma de expresión artística, cuyas principales fuentes de inspiración fueron la literatura y el teatro. De la literatura, adoptó una narrativa propia. Del teatro, una particular puesta en escena.

En función del tratamiento de la narrativa y de la puesta en escena, el resultado final será el filme de no-ficción o el filme de ficción, porque, aunque el filme de no-ficción se hace con voluntad de registrar la realidad, también se apoya en una narrativa preconcebida, mientras que el filme de ficción no siempre tiene una misión evasiva. Por ello, se puede equiparar el valor histórico-extrínseco del filme de no-ficción o documental con el valor histórico-intrínseco del filme de ficción o argumental, dado que, “*todo film constituye un reflejo histórico del contexto en que se ha realizado*”<sup>6</sup>. Si además el film aborda un tema histórico pretérito, la articulación cine/historia se produce a un doble nivel: el film como instrumento de análisis y reproducción de un hecho histórico, y también como paralelo reflejo contemporáneo de las circunstancias históricas en el momento de su producción. Por eso, sea cual sea la intención del autor, el filme de ficción arroja más información de la que el espectador percibe inicialmente. “en esta tarea, el historiador-investigador define en la imagen fílmica dos ámbitos claramente diferenciados: el contenido aparente y el contenido latente. El contenido aparente es accesible para cualquier espectador mediante el simple mirar de los hechos que suceden en el filme. La mirada del historiador no se conformará con este simple mirar y debe buscar el contenido latente, estudiando el filme como un texto de cultura y como memoria del pasado... Todo ello supone recuperar el punto de vista de un observador/espectador intencionado e ilustrado que, al mismo tiempo que toma conciencia del carácter de representación de lo que ve, está obligado a una nueva labor interpretativa.

En la medida, pues, en que el cine es un medio de comunicación de masas y una forma de expresión artística con valor documental, adquiere una indiscutible utilidad didáctica. En este sentido, creo que es correcto decir que se pueden presentar dos formas de utilizar el cine en el aula: en primer lugar, como instrumento técnico de trabajo; en segundo lugar, como sustento conceptual, temático, ideológico y cultural. Sea como fuere, en todo filme subyace el sustrato psicológico de su creador, que no es más que una proyección subliminal de la mentalidad de la sociedad del momento histórico en que la obra se gestó. En consecuencia, el alumno no debe permanecer impasible ante la imagen en movimiento, por mucha que sea la fascinación o dispersión que en él despierte o provoque. El contrapunto al poder de sugestión inherente a la película es la educación de la mirada, el primer estadio evolutivo del aprendizaje cinematográfico, porque la influencia mediática que ésta ejerce depende del nivel de instrucción que el individuo posee.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Canudo, Riccotto. *Manifiesto del séptimo arte* (Italia. 1911).

<sup>6</sup> Rimbaud, Esteve. *Historia del cine español*. (Barcelona: Cátedra. 1995).

<sup>7</sup> Valero Martínez, Tomás. *Cine e Historia: más allá de la narración* [www.cinehistoria.com].



Así pues, el profesor debe ayudar al alumno a descubrir los entresijos del filme, con arreglo a una formación previa y a una adecuada metodología, y con un doble objetivo: enseñar y aprender, porque, aunque el alumno es el destinatario final del proceso de aprendizaje, el docente es sensible también a la curiosidad intelectual que la aplicación de una adecuada metodología para el ejercicio de la crítica cinematográfica pueda despertar en el aula.<sup>8</sup>

### 3.5. La Guerra de la Independencia a través de la literatura y el cine.

El conflicto armado que se resolvió en España entre 1808 y 1814 de enfrentamiento entre españoles contra los ejércitos imperiales de Napoleón Bonaparte, unido a la proclamación de la Constitución de 1812, constituye un hito de los más señalados en el devenir de nuestra historia. Se trata de un acontecimiento, como otros muchos, que ha quedado grabado en el imaginario colectivo y del que con demasiada frecuencia se han apropiado, desde diferentes perspectivas ideológicas, sectores muy diversos, a veces radicalmente distintos, creándose en muchos casos una interpretación sesgada e interesada en aras de unos planteamientos a cuyo servicio se han intentado adaptar los sucesos acaecidos.

Se han vertido ríos de tinta sobre la Guerra de la Independencia y que el número de publicaciones relativas a la misma al finalizar las conmemoraciones del bicentenario es abrumador. La pasión que suscita toda esta bibliografía no radica exclusivamente en el interés historiográfico sino en haber sido un objeto predilecto a la hora de resaltar las hazañas, el valor, el heroísmo del pueblo español, o el haberse erigido en bandera del liberalismo decimonónico en su reivindicación de crear conceptos de narración española y de soberanía nacional.

La propia denominación del conflicto bélico ha estado sometida a diferentes fórmulas, en virtud de dónde se quería poner el énfasis. La más convencional y conocida es la de Guerra de la Independencia, queriendo expresar la lucha de un pueblo por su libertad, frente a la invasión de un extranjero, una expresión citada por primera vez durante el Trienio Liberal (1823) y que se consagrará a partir de la segunda mitad del XIX. En los años inmediatamente posteriores, liberales y conservadores hablarán de “Revolución”, “Guerra de la Revolución”, “Guerra de Usurpación”, “Guerra de España”. Fuera de nuestras fronteras la visión es distinta, de tal suerte que para Francia fue simplemente la “guerra napoleónica de España” o “guerra imperial”, es decir, se aborda como una frase más de la expansión de Bonaparte. En el Reino Unido, cuyo papel es calificado por la historiografía reciente como crucial en el desenlace de la contienda, fue la “Guerra Peninsular”, uniendo Portugal y España y resaltando su papel redentor frente al imperio galo. Esto nos da una realidad de que la conflagración fue un conflicto internacional. En España se concentraron soldados de muchas nacionalidades. En el bando francés o imperial hubo franceses, suizos, polacos, italianos, alemanes, holandeses; en el español o aliado españoles, ingleses, portugueses, irlandeses, alemanes y suizos. Incluso compatriotas luchaban en bandos enfrentados.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Valero Martínez, I.

<sup>9</sup> Sánchez González, Ramón. “La Guerra de la Independencia, una invitación a la reflexión.” *Real Academia de Bellas Artes y Ciencias Históricas de Toledo*, 56. 2009. 99-122.





Si ya la denominación es objeto de controversia, fácil es imaginar las polémicas que pueden originarse a la hora de interpretarla, máxime cuando está rodeada de prejuicios y no se escapa a la utilización política. Si a esto se une la pretensión no disimulada de elevarla a la categoría de mito, o por el contrario, el afán por deshacer toda la mitología creada a su alrededor, la dificultad para desentrañar la auténtica verdad histórica se convierte en una empresa de titanes.<sup>10</sup>

Jesús Maroto ha puesto de relieve el gran interés que el conflicto ha despertado en la industria cinematográfica, no solo nacional sino también extranjera. Más de medio centenar de películas comprende el repertorio de películas acerca de la Guerra de la Independencia española en cuya distribución por países predominan las cintas nacionales algunas rodadas en fecha tan temprana como 1927 *–El Dos de mayo–*. Es decir, ya en los principios de la difusión cinematográfica, los guionistas encontraban las guerras napoleónicas una fuente de inspiración atractiva para el público. Rodada en Toledo contiene unas vistas hoy imposibles de contemplar. Talavera. Se utiliza para un episodio de la serie británica *Sharpe* basada en una novela de Richard Cornwell. Sharpe es un oficial británico cuyas aventuras se narran y donde se ensalzan descaradamente los méritos de Wellington y los británicos, presentando a los españoles como guerrilleros feroces pero poco experimentados, donde puede subyacer la idea de que ganaron la guerra, más que con los españoles, a pesar de los españoles. También hay escenas sueltas rodadas en lugares como Tembleque y su célebre plaza mayor.

La literatura no ha sido ajena a la temática vinculada a la guerra de la Independencia y sus consecuencias. Como algunos de los *Episodios Nacionales*, de Benito Pérez Galdós, algunos de los cuales tienen incluso adaptaciones para los niños. No se debe olvidar, en ningún caso, que se trata de géneros literarios, no de historia y que por lo tanto la verosimilitud del argumento y su aproximación real a los hechos hay que tomarlos con precaución, reconociendo lo que son, creaciones de ficción, y no intentar encontrar en ellas testimonios históricos.<sup>11</sup>

#### 4. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como principal objetivo cumplir con el requisito establecido para el Máster Universitario en Lengua Inglesa para el Aula Bilingüe de Educación Secundaria la realización de un proyecto de aplicación práctica inédito e individual sobre un tema de interés, en este caso relacionado con la Guerra de la Independencia a través de la novela de Bernard Cornwell, *Sharpe's Eagle* y su versión cinematográfica. Dicho trabajo se formula a través de una propuesta de intervención docente consistente en la lectura de ciertos textos relacionados con la novela, la visualización de la película y el análisis de un script y su relación con la versión escrita.

Un segundo objetivo que se persigue se deriva del carácter profesionalizante del Máster que sugiere la necesidad de que el preceptivo trabajo constituya una aplicación práctica de los planteamientos teóricos y metodológicos a una o más asignaturas de

---

<sup>10</sup> Sánchez González, 105.

<sup>11</sup> Maroto de las Heras, Jesús. *Guerra de la Independencia. Imágenes en cine y televisión*. (Madrid: Caciltel. 2007).



Educación Secundaria. Efectivamente, la propuesta de intervención docente que se plantea en este trabajo tiene como objetivo su aplicación a las asignaturas de historia, lengua y literatura, comunicación audiovisual y lengua extranjera: inglés, dentro del currículo oficial de Enseñanza Secundaria, en concreto, el establecido para el nivel de bachillerato.

Un tercer objetivo es el de aportar una propuesta docente innovadora vinculada a los programas de Aprendizaje (AICLE), con la intención adicional de contribuir al desarrollo integral de dichos programas.

## 5. METODOLOGÍA

La metodología que se aplica normalmente en las clases de Historia o de Literatura suelen pecar de ser excesivamente expositivas. A lo largo de los últimos años estas asignaturas han sido impartidas a través de una metodología principalmente teórica. Y es cierto que estas materias requieren la introducción de los contenidos a través de un elemento teórico-explicativo por parte del profesor y el estudio e incluso la memorización por parte de los estudiantes ya que la exposición de la asignatura está fundamentalmente apoyada en la teoría.

Sin embargo, está claro que tal método de enseñanza puede resultar poco atrayente para los adolescentes, lo cual puede provocar una apatía que no llegará a desaparecer nunca. Los estudiantes de secundaria suelen aprender conceptos y contenidos, pero no suelen desarrollar la comprensión e interpretación de los mismos, lo cual repercute negativamente en el aprendizaje.

Es por ello que se debe innovar, hacer uso de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, y aunar del mismo modo partes teóricas y partes prácticas, para de ésta forma conseguir una mayor motivación del estudiante. Pero para que eso ocurra, el docente debe ser el primero en demostrar su capacidad para innovar y utilizar metodologías que se correspondan con la interactividad de recursos, como es el aprendizaje por tareas, o la propia AICLE o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

En toda enseñanza bilingüe se da una situación de integración de varios elementos: los contenidos, la lengua y el aprendizaje. En AICLE, como en cualquier otro modelo de aprendizaje bilingüe, deben programarse simultáneamente los dos tipos de contenidos: lingüísticos y no lingüísticos. El aprendizaje - y, por extensión, los roles del profesorado - son duales.

En la enseñanza de lenguas extranjeras una de las preocupaciones principales hoy en día es la de garantizar que las actividades de aula sean significativas, auténticas y motivadoras. Desde este punto de vista la enseñanza AICLE tiene en el contenido académico una garantía de la implicación de los alumnos. Se dispone además de una técnica que se ha desarrollado dentro de la enseñanza de lenguas y que ofrece muchas posibilidades en AICLE. Se trata de la enseñanza basada en tareas.

Existen muchas definiciones de 'tarea'. Una bastante simple pero clara es que *“una tarea es una actividad que requiere que los alumnos usen el lenguaje poniendo la*



atención no en la forma sino en el significado para conseguir un objetivo”<sup>12</sup>. Según Ellis, las características críticas de una tarea son:

- El estudiante desarrolla un plan de actuación. Es posible que sea modificado en su puesta en práctica pero he de representar el punto de partida.
- La finalidad última es comunicar. Los estudiantes se comunican entre si con los recursos que poseen. Las limitaciones y malentendidos se resolverán conforme los alumnos y alumnas aclaran lo que quieren decir (negociación del significado).
- Los procesos implicados en lograr completar una tarea reflejan procesos del mundo real. La tarea en sí puede ser una tarea del mundo real, ej. completar un formulario, o pueda necesitar una destreza que son aplicables en el mundo real, ej. seleccionar y justificar una elección.
- Una tarea puede implicar cualquier destreza y muchas veces necesitará de varias actuando conjuntamente (leer para resumir por escrito, por ejemplo).
- Una tarea tiene un resultado comunicativo previamente definido. (En la enseñanza de lenguas este se limita a ser lingüístico, pero en AICLE se combinara contenido y lenguaje: un póster, una composición escrita, exposición, etc.).<sup>13</sup>

La enseñanza por tareas puede servir como marco para generar y organizar las actividades del aula. Se podría partir de 3 etapas básicas:

1. La **pre-tarea** sirve para situar la escena y analizar las dificultades que pueden aparecer: asegurar que los alumnos tienen los conceptos fundamentales claros (por ejemplo, no vale pedir que los alumnos evalúen algo si no tienen claro los criterios a aplicar); explicar el motivo de la tarea y lo que se pretende descubrir; dar y verificar la comprensión de instrucciones; responder a cualquier duda de la parte del alumnado y motivarlos a completar la tarea. Recuérdese a este respecto que todo esto ha de hacerse en la L2 para garantizar el contacto con la lengua. En esta fase también se tratan todas las dificultades (fundamentalmente léxicas y no tanto gramaticales que van a ser necesarias para realizar la tarea) Ejemplos de pre-tareas son un *brainstorming* (que comienza a nivel individual y termina a nivel colectivo); un texto donde se tiene que ordenar las etapas de un proceso (que en sí podría servir para introducir las instrucciones) etc.
2. La **tarea** en sí: elaborar un experimento, escribir una narración, hacer una maqueta, entregar una hoja de observación de un fenómeno físico, completar un mapa mudo, etc.
3. La **post-tarea** permite que los alumnos presenten sus resultados pero también que reflexionen sobre el proceso: ¿Qué funcionó bien? ¿Porque? ¿Qué fue más complicado? ¿Por qué? También en esta fase se puede introducir actividades metalingüísticas: pensar sobre los errores cometidos, analizar formas más apropiadas de usar la L2, depurar algunas intervenciones que han sido pobres

<sup>12</sup> Bygate, M., Skehan, P., Swain, M., *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and assessment*. (London: Pearson. 2001). 23-48.

<sup>13</sup> Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. (Oxford: Oxford University Press. 2001). 193-220.



desde el punto de vista lingüístico o incluso ejercitar alguna estructura concreta que haya resultado complicada para muchos alumnos y hay interferido en la realización de la tarea.<sup>14</sup>

Todos los profesores, implicados o no en un programa AICLE deben evitar modelos excesivamente centrados en el profesor (*teacher-centered classes*) que no permiten que los alumnos desarrollen la producción oral y escrita. De esta manera es necesario entender que la enseñanza bilingüe ha de basarse en actividades de aula, participativas y colaborativas. Para esto es recomendable utilizar modelos de programación como el aprendizaje por tareas (*task-based approach*), esto es, promover el trabajo en grupo y estimular la participación.

### 5.1. Recursos Metodológicos

La novela de Bernard Cornwell, *Sharpe's Eagle*, en su versión original en inglés de la edición de Harper Collins. Se entregará a los alumnos un extracto impreso procedente del capítulo 2, desde la página 30 hasta la 34.

También emplearé parte del prólogo y de la Nota Histórica, de la versión española del libro, traducido todo ello al inglés para darlas en clase.

La película *Sharpe's Eagle*, protagonizada por el actor Sean Bean, y dirigida por Tom Clegg, para la visualización de la misma. Se prestará atención especial a las secuencias situadas entre los minutos 26:55 y 29:35 de la filmación.

El guión original en inglés de la película, concretamente la relacionada con la secuencia indicada más arriba. Se entregará a los alumnos el contenido de esa parte impreso<sup>15</sup>.

Resumen de la película<sup>16</sup>.

El resto de materiales empleados son de carácter práctico y estarán mencionados en el apartado correspondiente de la unidad docente.

## 6. DESTINATARIOS

Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para un grupo de alumnos y alumnas del programa bilingüe de 2º de Bachillerato, y se podrá desarrollar en el ámbito de Historia de España.

El tema ha sido elegido debido a que la Guerra de la Independencia Española es uno de los temas obligatorios en el currículo oficial para 2º de Bachillerato. Se trata uno de los grandes acontecimientos de nuestro pasado, pero no solo en lo referente a los Españoles, sino que también incluye a multitud de países europeos que estuvieron involucrados en la contienda; Francia, Inglaterra, Portugal, Alemania, Suiza, Polonia, etc., subrayándose así el nivel de internacionalidad del conflicto. Es importante resaltar

<sup>14</sup> Lorenzo Bergillos, Francisco *TEFL in Secondary Education* (Granada: Universidad de Granada. 2005). 61-81.

<sup>15</sup> [http://studioeddies.com/uk/doc/script\\_eagles.html](http://studioeddies.com/uk/doc/script_eagles.html)

<sup>16</sup> <http://www.bookrags.com/studyguide-sharpes-eagle/>



también la especial implicación de los británicos, ya que fueron una pieza fundamental en el desarrollo de la guerra y la expulsión de los franceses de la península ibérica.

Esta implicación de los ingleses nos da un resorte perfecto para incluirlo en un contexto de clase bilingüe de habla inglesa. Nos brinda la oportunidad de presentar un acercamiento cultural fidedigno, un reflejo de la forma en que ven los británicos el pasado conflicto peninsular, lo cual puede ser muy enriquecedor para nuestros alumnos.

## 7. CONTENIDOS INTEGRADOS

Los decretos que regulan el diseño y el funcionamiento de los programas bilingües establecen lo siguiente, según determina el *Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA)*:

“Las lenguas son conocimientos básicos en la sociedad actual que precisan los ciudadanos ciudadanas para su formación, posibilidades de empleo, intercambio cultural y realización personal. La comprensión de otras lenguas y la posibilidad de comunicarse a través de ellas permiten la participación plena en la sociedad y el fomento de actitudes de tolerancia y respeto hacia otros pueblos.

El Programa Bilingüe pretende la mejora de las competencias lingüísticas de la población escolar, mediante la implantación y desarrollo de proyectos de innovación educativa relacionados con el aprendizaje de lenguas. Por este motivo, la Consejería de educación y Ciencia del Principado de Asturias asumió el Proyecto de Currículo integrado español-inglés implantado en varios centros desde 1996 y puso en marcha un Programa Bilingüe, con carácter experimental, 2004/2008, en centros de Educación Secundaria, anticipando estas enseñanzas, posteriormente, al último ciclo de Educación Primaria. A partir del curso 2008-2009, el Programa se ha consolidado y ampliado a otros niveles (primer curso de educación Primaria, Bachillerato y Formación Profesional) y tipos de centros, desarrollándose en la actualidad en 130 centros sostenidos con fondos públicos.

El decreto 74/2007, de 14 de junio y el decreto 56/2007, de 24 de mayo que, respectivamente, regulan la ordenación y establecen el currículo de la educación secundaria obligatoria y la educación Primaria en el Principado de Asturias, establecen en la disposición adicional tercera que la Consejería competente en materia educativa, a través del procedimiento que se establezca, fomentará el desarrollo de programas bilingües en centros docentes.

Teniendo en cuenta la experiencia adquirida, el creciente interés de los centros educativos del Principado de Asturias por la enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y el amparo del marco normativo vigente, se hace necesario articular un procedimiento para fomentar el desarrollo de los programas bilingües y sentar las bases para su afianzamiento y ampliación.”<sup>17</sup>

A continuación, cito el Decreto 75/2008, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato, concretamente lo que se refiere a la enseñanza bilingüe:

---

<sup>17</sup> *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 121 del miércoles 27 de mayo de 2009. Página 1.



“Disposición adicional quinta.—Enseñanzas del sistema educativo impartidas en lenguas extranjeras.

1. La Consejería competente en materia educativa fomentará el desarrollo de programas bilingües en centros docentes, en los que una parte de las materias del currículo se impartirá en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre. En este caso, se procurará que a lo largo de la etapa los alumnos y las alumnas adquieran la terminología propia de las materias en ambas lenguas.

2. Los centros docentes autorizados para impartir programas bilingües aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la normativa que establezca la Consejería competente en materia educativa sobre admisión del alumnado. Entre tales criterios, no se incluirán requisitos lingüísticos.”<sup>18</sup>

Finalmente citaré el currículum de Bachillerato para Historia que hace alusión a la Guerra de la Independencia, temática que se enmarca en la presente unidad docente.

#### “*Contenidos*

...

#### 3. La crisis del Antiguo Régimen

Crisis de la monarquía borbónica. Guerra de Independencia y los comienzos de la revolución liberal (1808–1814). Asturias en el proceso revolucionario. La Constitución de 1812.

El reinado de Fernando VII (1814-1833): absolutismo frente a liberalismo. Emancipación de la América española.

...

3. Analizar y caracterizar la crisis del Antiguo Régimen en España, resaltando tanto su particularidad como su relación con el contexto internacional y su importancia histórica.

Se trata de verificar la capacidad para reconocer el alcance y las limitaciones del proceso revolucionario producido durante la Guerra de la Independencia, resaltando la importancia de la obra legislativa de las Cortes de Cádiz y la participación de Asturias en el proyecto revolucionario. También se pretende comprobar que el alumno o la alumna es capaz de explicar la dialéctica entre absolutismo y liberalismo durante el reinado de Fernando VII e identificar las causas del proceso emancipador de la América española durante el mismo, evaluando sus repercusiones.”<sup>19</sup>

<sup>18</sup> *Boletín Oficial del Principado de Asturias* Decreto 75/2007 16 de junio de 2007. Página 11801.

<sup>19</sup> *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 196 del viernes 22 de agosto de 2008. Páginas 18.869-18.870.



## 8. UNIDAD DOCENTE

### 8.1. Destinatarios

Un grupo de alumnos de Segundo Curso de Bachillerato

### 8.2. Áreas de Conocimiento

Lengua y Literatura  
Comunicación Audiovisual  
Historia  
Lengua Extranjera: Inglés

### 8.3. Objetivos

Se intentará lograr que los alumnos destinatarios de esta unidad adquieran las siguientes capacidades:

#### 8.3.1. Objetivos Generales

- Aprender a leer el lenguaje cinematográfico como un tipo particular de narración.
- Interpretar el sentido que expresan y transmiten las imágenes.
- Utilizar el cine como un recurso técnico y metodológico que facilite el conocimiento de una época histórica haciéndola más cercana a través del lenguaje de la imagen.
- Reforzar el dominio de la lengua inglesa a través de su integración con los contenidos.

#### 8.3.2. Objetivos Conceptuales

- Estudiar los fundamentos narrativos y cinematográficos que exige la adaptación de un texto literario al cine.
- Comparar una novela y su adaptación cinematográfica para estudiar sus semejanzas y diferencias.
- Analizar una película como obra artística.
- Aprender a “leer” una película como un texto narrativo.
- Descubrir la fuerza expresiva y comunicativa de la narración con imágenes.
- Familiarizarse con vocabulario inglés relativo a rangos militares y a contextos bélicos: *lieutenant, sergeant, colonel, army, captain, soldier, casualties, wounded...*

#### 8.3.3. Objetivos procedimentales

- Explotar el potencial lúdico que posee el medio audiovisual.
- Realizar una serie de actividades relacionadas con la novela de Bernard Cornwell titulada *Sharpe's Eagle* y su versión cinematográfica.



- Analizar la utilización de los distintos planos filmográficos para conseguir en el espectador los efectos deseados.

#### 8.3.4. Objetivos Actitudinales

- Despertar la capacidad crítica de los alumnos.
- Despertar el interés por la Guerra de la Independencia en la época napoleónica
- Fomentar el interés por descubrir los valores que propone la película de referencia y la novela de la que es una adaptación.
- Estimular la curiosidad por conocer el comportamiento de los soldados de las guerras napoleónicas, la educación militar, la diferencia jerárquica, el comportamiento del ejército español...

#### 8.4. Temporalización de la actividad

Fase 1. Familiarización con la obra *Sharpe's Eagle* de Bernard Cornwell (Sala de Ordenadores del centro). Dos Sesiones.

Fase 2. Puesta en común de los hallazgos de la Fase 1. Una sesión

Fase 3: Visionado de la película.

Fase 4: Actividades relacionadas con la película. Una sesión.

Fase 5: Actividades sobre la adaptación cinematográfica de la novela. Una sesión.

Fase 6: Elaboración grupal de un póster. Una sesión.

#### 8.5. Desarrollo de la Unidad Docente

##### **Stage 1 - Sessions 1 and 2**

Para empezar la sesión los alumnos buscarán información por su cuenta en Internet sobre el libro como parte de la asignatura del programa bilingüe de Historia. Se les entregará un formulario con las siguientes preguntas a modo de guía acerca de la información que deberán recoger:

- *Name the name of 5 characters that appear in the story.*
- *How is named the War of this story?*
- *How many countries are fighting in this War? What is the name of those countries?*

Con esta actividad pretendo que los alumnos se introduzcan por ellos mismos y despertar su curiosidad acerca del tema que vamos a desarrollar.

Una vez realizado esto, se les entregará un resumen del argumento del libro y unas preguntas que deberán responder para saber si han comprendido el texto y entienden cual es el argumento del mismo.





## Introduction of the book Sharpe's Eagle

### Plot Summary

Sharpe's Eagle is a novel set during the Peninsular War, a part of the Napoleonic Wars. The novel opens in July 1809. The title refers to Richard Sharpe, a British soldier, and his quest to capture the standard of a French military unit, a gilded eagle.

The novel opens with Lieutenant Sharpe being tended by his friend and sergeant, Patrick Harper. Sharpe had been wounded by a French cavalryman in a battle in Portugal. While Sharpe's leg wound is healing, aided by Harper's treatment, which includes the use of maggots, the rest of the British forces are preparing to move into Spain. There they will ally with the Spanish army and fight the French forces that have occupied Spain.

Soon it becomes apparent to Sharpe that the dangers he faces do not all come from the French forces. First he encounters Colonel Henry Simmerson, a wealthy man who has purchased his command of the South Essex Regiment. Simmerson has no prior military training, yet Simmerson believes himself to be a military genius. Simmerson looks down on Sharpe because Sharpe had been promoted from the ranks. This idea that wealth and social standing is an indication of a person's merit is an idea that Sharpe will struggle with throughout the novel and perhaps the rest of his life.

In addition to Simmerson, Sharpe must contend with Simmerson's nephew, Lieutenant Christian Gibbons. Like Simmerson, Gibbons lacks military training or talent and views Sharpe as little more than an upstart peasant. To further complicate matters, not long after meeting Simmerson and Gibbons, Sharpe humiliates both and receives a promotion. The promotion that Sharpe receives is the one that Simmerson had wanted to grant his nephew.

As if these insults are not enough to make enemies of Simmerson and Gibbons, Sharpe also enters into a relationship with Josephina Lacoste, the woman Gibbons wants. So long before the largest battles with the French forces, Sharpe has created enemies on his own side. And these enemies are fierce indeed. Simmerson has powerful friends back in England, and Simmerson promises to use all of his power and influence to end the career of Richard Sharpe.

Sharpe knows that his only chance to save his career is in doing something heroic, something that has never been done. He decides that he must capture the standard of a French military unit, the gilded eagle. This task is so daring that it is suicidal. It is so outrageous that it seems impossible. But Sharpe's entire future depends on it.

Sharpe faces the French on one side, enemies within the British forces on the other, and in his personal life he is learning the dangers of falling in love. But Sharpe does have assets besides his incredible fighting ability. All of the men under his command admire him, and Sharpe has friends. Sharpe has many colorful friends, and throughout the novel the reader is treated to introductions and tales of Sharpe's many friends. The most notable



among Sharpe's friends is, of course, Sergeant Patrick Harper, a giant Irishman with a delightful sense of humor. Other important and entertaining friends include Captain Hogan and Lieutenant Colonel William Lawford.

From the beginning of the novel the pace accelerates through until the end, all the while covering so much accurate historical detail that the reader might forget this is a work of fiction.

## QUESTIONS ABOUT THE TEXT

When does the story take place?

What is the meaning of “quest”?

What is Sharpe’s position in the British Army?

Who is the main ally of the Spanish Army?

Is Colonel Henry Simmerson an experienced soldier?

Who is Christian Gibbons?

What does Sharpe have to do to save his career?

Is Sharpe in love?

Do you think that Sharpe is alone? Does he have friends?

Do you know the name of a famous real member of the British Army that was in command in the Peninsular War? Provide his name and explain why he is famous.

## PROLOGUE

In 1809 the British army was divided into regiments, the same as nowadays, but most of them received a number and not a name; so for example, the Bedfordshire Regiment was in fact Regiment 14<sup>th</sup>. The Connaught Rangers were the 88<sup>th</sup> and so on. Soldiers preferred names, but had to wait until 1881 to be officially approved. The Regiment in this novel is not given a number but a name: The South Essex.

A regiment was an administrative unit; the basic unit of battle was the battalion. Most regiments consisted of at least two battalions, but some, like the imaginary South Essex, were small single battalion regiments. Here is why in Sharpe’s Eagle both words are used respect to South Essex. In theory, a battalion had a thousand men, but disease and war



casualties and the shortage of recruits meant that the battalions often enter into battle with only five or six hundred men.

All battalions were divided into ten companies. Two of them, the Light Company and the Grenadier Company, were the elite battalion and light companies in particular were so useful that were recruited or whole regiments of light troops, like riflemen of 95.

A battalion was usually commanded by a lieutenant colonel, two majors, ten captains and below them, the lieutenants and ensigns. None of these officers had received any training; this was reserved for engineering and artillery officers. Only one in twenty officials was promoted. The normal rise happened for seniority rather than merit, but a rich man who had served for a period of time, could buy the promotion. This system could lead to very unfair promotions, but thanks to this, one of the most successful British soldier, Sir Arthur Wellesley, later Duke of Wellington, became the commander of one of the most splendid army of Britain; the army in which Richard Sharpe fought against the French in Portugal, Spain and France between 1808 and 1814.

- Why do you think that Bernard Cornwell does not give a number to the South Essex battalion?
- Do you think that the South Essex was a complete regiment of the British army? Why?
- Why do you think that money was important to obtain promotion in the British Army?

### **Stage 2 - Session 3**

Class discussion

Students' answers to the above questions will be shared and discussed with teacher guidance. The main conclusions agreed will be written by the whole class.

### **Stage 3 – Sessions 4 and 5**

Watching the movie.

In these sessions the students are going to watch the film. Before that, they will be given a synopsis of the plot and information about details to consider:



- This film is about the life conditions of the British Army, the Battle of Talavera in the Peninsular War and how British soldiers obtain a golden eagle.
- Look carefully at the soldiers and civilians and the role of each one in the film.
- Notice the different relationships established in this large group of people. Could you differentiate professional and personal relationships?
- In addition to the main plot there are other sub-plots in the film. Try to identify it and discuss them.
- Pay attention to the fighting scenes. Notice how the tension and action is achieved.
- Watch the film.

### **Stage 4 - Session 6**

Activities related to the movie

Questions to consider and answer after watching the movie.

- Summarize in your own words the story of the movie and point its three phases: introduction, development and conclusion.
- Briefly describe the main characters.
- Where would you include the genre of this film?
- Highlight verbs of actions performed in the film and mention the characters involved.
- How long did the film take? Compare its length with that of real-time action.
- List the different relationships that are reflected in the film. How do these relationships affect the plot?
- What do you think about Sharpe's attitude?
- What do you think about Henry Simmerson's attitude?
- Discuss the relationship between Lieutenant Sharpe and the Engineer Hogan.
- Describe scenes where these feelings are reflected: anger, pride, friendship, love, violence, revenge and honor.
- List feelings that certain scenes suggest in this movie:
  - Scene "medicinal worms".
  - Overview of the South Essex battalion shooting.
  - Scenes of the army marching
  - Scenes of the bridge being destroyed.
  - Scene of the evening where you see the tree and the grave.



## Stage 5 - Session 7

*[En esta sesión pretendo revisar el proceso de de transposición de la obra literaria a su versión cinematográfica prestando especial atención a los cambios principales y también a los elementos que se mantienen. Para ello los alumnos leerán, en primer lugar, el siguiente texto contextualizador:]*

Sharpe has gone to Colonel Simmerson's tent to introduce himself, because he will from now on be at his orders in Spain. Once inside the tent and after exchanging some information, Simmerson interprets Sharpe's opinions as arrogant. The socio-cultural differences between both officers are made evident from this first meeting; Simmerson belongs to a prestigious family and Sharpe is an ordinary man who comes from the ranks. Simmerson's rejection of Sharpe is clearly perceived...

*[A continuación, los alumnos examinarán un extracto del texto original de la novela y lo contrastarán con el texto correspondiente en el guión de la película a parte del guión de la película y su parte correspondiente en la novela.]*

### Text 2 (From the novel)

Simmerson chuckled. - "How old are you?"  
- "Thirty-two, sir." Sharpe stared rigidly ahead.  
- "Thirty-two, eh? And still only a Lieutenant? What's the matter, Sharpe? Incompetence?"  
Sharpe saw Forrest signaling to the Colonel but he ignored the movements. "I joined in the ranks, sir."  
Forrest dropped his hand. The Colonel dropped his mouth. There were not many men who made the jump from Sergeant to Ensign, and those who did could rarely be accused of incompetence. There were only three qualifications that a common soldier needed to be given a commission. First he must be able to read and write, and Sharpe had learned his letters in the Sultan Tippoo's prison to the accompaniment of the screams of other British prisoners being tortured. Secondly the man had to perform some act of suicidal bravery and Sharpe knew that Simmerson was wondering what he had done. The third qualification was extraordinary luck, and Sharpe sometimes wondered whether that was not a two-edged sword. Simmerson snorted.  
- "You're not a gentleman then, Sharpe?"  
- "No, sir."  
- "Well you could try to dress like one, eh? Just because you grew up in a pigsty that doesn't mean you have to dress like a pig?"  
- "No, sir." There was nothing else to say.  
Simmerson slung his sword over his vast belly. -"Who commissioned you, Sharpe?"  
- "Sir Arthur Wellesley, sir."



Sir Henry gave a bray of triumph. -"I knew it! No standards, no standards at all! I've seen this army, its appearance is a disgrace! You can't say that of my men, eh? You cannot fight without discipline!" He looked at Sharpe. -"What makes a good soldier, Sharpe?"

- "The ability to fire three rounds a minute in wet weather, sir." Sharpe invested his answer with a tinge of insolence. He knew the reply would annoy Simmerson. The South Essex was a new Battalion and he doubted whether musketry was up to the standard of other, older Battalions. Of all the European armies only the British practiced with live ammunition but it took weeks, sometimes months, for a soldier to learn the complicated drill of loading and firing a musket fast, ignoring the panic, just concentrating on out-shooting the enemy.

Sir Henry had not expected the answer and he stared thoughtfully at the scarred Rifleman. To be honest, and Sir Henry did not enjoy being honest with himself, he was afraid of the army he had encountered in Portugal. Until now Sir Henry had thought soldiering was a glorious affair of obedient men in drill-straight lines, their scarlet coats shining in the sun, and instead he had been met by casual, unkempt officers who mocked his Militia training. Sir Henry had dreamed of leading his Battalion into battle, mounted on his charger, sword aloft, gaining undying glory. But staring at Sharpe, typical of so many officers he had met in his brief time in Portugal, he found himself wondering whether there were any French officers who looked like Sharpe. He had imagined Napoleon's army, despite their conquest of Europe, as a herd of ignorant soldiers shepherded by foppish officers and he shuddered inside at the thought that they might turn out to be lean, hardened men like Sharpe who might chop him out of his saddle before he had the chance to be painted in oils as a conquering hero. Sir Henry was already afraid and he had yet to see a single enemy, but first he had to get a subtle revenge on this Rifleman who had baffled him.

- "Three rounds a minute?"

- "Yes, sir."

- "And how do you teach men to fire three rounds a minute?"

Sharpe shrugged. "Patience, sir. Practice. One battle does a world of good."

Simmerson scoffed at him. "Patience! Practice! They aren't children, Sharpe. They're drunkards and thieves! Gutter scourings!" His voice was rising again. "Flog it into them, Sharpe, flog! It's the only way! Give them a lesson they won't forget. Isn't that right?"

There was silence. Simmerson turned to Forrest. "Isn't that right, Major?"

- "Yes, sir." Forrest's answer lacked conviction. Simmerson turned to Sharpe. "Sharpe?"

- "It's the last resort, sir."

- "The last resort, sir." Simmerson mimicked Sharpe, but secretly he was pleased. It was the answer he had wanted. "You're soft, Sharpe! Could you teach men to fire three rounds a minute?"

Sharpe could feel the challenge in the air but there was no going back. "Yes, sir."

- "Right!" Simmerson rubbed his hands together. "This afternoon. Forrest?"

- "Sir?"

- "Give Mr Sharpe a company. The Light will do. Mr Sharpe will improve their shooting!"



## Text 2 (Cont.)

Simmerson turned and bowed to Hogan with a heavy irony. "That is if Captain Hogan agrees to lend us Lieutenant Sharpe's services."

Hogan shrugged and looked at Sharpe. "Of course, sir."

Simmerson smiled. "Excellent! So, Mr Sharpe, you'll teach my Light Company to fire three shots a minute?"

Sharpe looked out of the window. It was a hot, dry day and there was no reason why a good man should not fire five shots a minute in this weather. It depended, of course, how bad the Light Company were at the moment. If they could only manage two shots a minute now, then it was next to impossible to make them experts in one afternoon, but trying would do no harm. He looked back to Simmerson.

- "I'll try, sir."

- "Oh you will, Mr Sharpe, you will. And you can tell them from me that if they fail then I'll flog one out of every ten of them. Do you understand, Mr Sharpe? One out of every ten."

Sharpe understood well enough. He had been tricked by Simmerson into what was probably an impossible job, and the outcome would be that the Colonel would have his orgy of flogging and he, Sharpe, would be blamed. And if he succeeded? Then Simmerson could claim it was the threat of the flogging that had done the trick. He saw triumph in Simmerson's small red eyes and he smiled at the Colonel. "I won't tell them about the flogging, Colonel. You wouldn't want them distracted, would you?"

Simmerson smiled back. "You use your own methods, Mr Sharpe. But I'll leave the triangle where it is; I think I'm going to need it."

Sharpe clapped his misshapen shako onto his head and gave the Colonel a salute of bone-cracking precision. "Don't bother, sir. You won't need a triangle. Good day, sir." Now make it happen, he thought.

## Text 1 (From the script)

*Simmerson:* You look old for a lieutenant.

*Sharpe:* I came from the ranks, sir.

*Simmerson:* You mean you're not a gentleman?

*Sharpe:* No, sir.

*Simmerson:* By God, Sharpe! This will not do. All my officers are gentlemen.

*Leroy:* That being so, sir, I think we should introduce ourselves like gentlemen.

*Simmerson:* Quite so, Captain Leroy. Quite so.

*Leroy:* My name's Leroy. Mighty pleased to meet you, Mr Sharpe.

*Sharpe:* From America sir?

*Leroy:* No, sir. from Virginia.

*Simmerson:* Captain Leroy's one of the brave American Loyalists Who refused to accept the ravages of democracy, and whose father fought for his King against Washington.

*Leroy:* Washington won.

*Simmerson:* Fortunately, Captain Leroy has ample means to console himself during his exile.



*Leroy:* Slaves, cotton and molasses, sir. All melted down into golden guineas.  
*Simmerson:* I suppose I must introduce you to Lieutenants Gibbons and Berry.  
*Sharpe:* I've met the young gentlemen, sir.  
*Simmerson:* I hoop you know your place, Sharpe.  
*Sharpe:* You've made it very clear, sir.  
*Simmerson:* Tell me. Who made you an officer?  
*Sharpe:* Sir Arthur Wellesley, sir.  
*Simmerson:* Wellesley? Ha! Wellesley don't know what makes a good soldier. Not many do. Do you know, Mr Sharpe?  
*Sharpe:* Yes, sir.  
*Simmerson:* And what makes a good soldier, Sharpe?  
*Sharpe:* The ability to fire three rounds a minute in any weather, sir.  
*Simmerson:* Three a minute?! The South Essex can fire two on a good day. You think you could do better, Mr Sharpe?  
*Sharpe:* Yes, sir.  
*Simmerson:* You have until sunset, sir. Any man who cannot fire three rounds a minute will be flogged. Carry on, Sharpe.  
It's all Wellesley's doing. Upstarts everywhere. But no need to tell you that, Captain Leroy. I'm told that in America, common merit counts for more than birth or wealth.  
*Leroy:* Whoever told you that, sir...is a goddamn liar. Democracy or monarchy-it don't make no difference. Money talks. Merit walks.

#### Questionnaire about the adaptation of the novel to the movie

- Which text is from the script and which one is from the novel?
- It the adaptation of this part of the novel correct for you?
- What are the main differences between the written segment in the novel and that in the script, and therefore in the movie? Can you explain the reason for those differences?
- What do you think is easier to understand, the book or the film? Why?
- Quote advantages and disadvantages of each of these types of narrative.

### Stage 6 - Session 8

Group work. A Poster.

*[Los alumnos se dividirán en grupos para elaborar un póster en donde realizaran un esquema de las sesiones que han tenido. En el póster deberán quedar reflejados los conocimientos que han adquirido a lo largo de toda la unidad docente.*

*Para crear el póster, se les entregara el material necesario (cartulinas, tijeras, rotuladores, papeles, etc.) y una guía de los contenidos que han de quedar reflejados en este póster.]*





You are going to create a poster about *Sharpe's Eagle* and the Peninsular War in Spain. Do not forget to write about:

- What the book is about.
- The armies that were implied in the War in the peninsula.
- Identify/summarise the main differences between the book and the movie.
- What is the best way to learn history for you? Using books, films or both?
- Include images, maps, draws... that are related with the story.

### 8.6. Evaluación

Para obtener información acerca de si se han logrado los objetivos propuestos, se valoraran las actividades del alumnado teniendo en cuenta especialmente y a titulo individual su participación en los debates, la adquisición de conocimientos nuevos, la motivación hacia la lectura de novelas históricas y su adaptación cinematográfica y los análisis personales que cada alumno ha realizado en las actividades.

El póster tendrá relevancia en el proceso de evaluación ya que complementa todo el aprendizaje de la unidad docente y al mismo tiempo sirve de elemento de control del conocimiento adquirido.

Se evaluará cada uno de los criterios siguientes con una calificación de Alto/Medio/Bajo:

- Selección de los recursos adecuados (pensamiento crítico, creatividad)
- Calidad de las imágenes insertadas en el póster (Grado de relación con el tema)
- Calidad de textos (Grado de relación con el tema de coherencia y de sintetización)
- Grado de efectividad en la transmisión de la información fundamental (textos claros y breves)
- Claridad y concisión en el lenguaje.
- Focalización de la atención (colores, contenido y mensajes)

Finalmente, los alumnos cumplimentarán un cuestionario de autoevaluación para adquirir consciencia del grado de consecución de los objetivos mediante estas actividades.

Evaluación de conocimientos sobre:	Sin Dominar	Poco Dominio	Dominio Básico	Dominado
Vocabulario militar en ingles				
Como sucedió la batalla de Talavera				
La implicación Gran Bretaña en la batalla de la independencia				
La importancia de la narración a la hora de describir sucesos				
Las diferencias mas notables en la conversión de la novela al cine				



## 9. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo era el culmen de un proyecto de aplicación práctica inédito e individual sobre la Guerra de la Independencia a través de la novela de Bernard Cornwell, *Sharpe's Eagle*, y su versión cinematográfica, el cuál está reflejado e integrado en la unidad docente que se ha presentado. También queda reflejado que dicha unidad docente se puede aplicar a una o más asignaturas de Educación Secundaria, como Historia, Lengua Inglesa, Lengua y literatura o Comunicación Audiovisual, cumpliendo así el segundo objetivo de este trabajo. Por último, la propuesta innovadora que he transmitido esta adaptada para vincularse a los programas de Aprendizaje (AICLE) con la intención adicional de contribuir al desarrollo integral de dichos programas.

Paralelamente a lo anterior, esta unidad docente también cumple con la estimulación, motivación y el despertar crítico del alumnado para que sean capaces de obtener conocimientos a través de un contacto directo con el lenguaje cinematográfico. Les ayuda a percibir los sutiles cambios que tiene lugar en la trasposición cinematográfica de una novela y les otorga la capacidad de asociar cine y la literatura a un recurso formativo más encaminado a reforzar su dominio de la lengua inglesa.

Teniendo en cuenta el grado de consecución de dichos objetivos, las principales conclusiones del presente estudio son las siguientes:

1. Con los textos de las sesiones 1, 2, 4, 5 y 7 se refleja el uso de la novela y su versión cinematográfica, en forma de fragmentos del texto, del script y la visualización completa del film, resalta el uso y la importancia de estos materiales en la unidad docente.
2. La diversidad de las cuestiones, tanto históricas, gramaticales, sobre planos de la película y el ser íntegramente en lengua inglesa habilita su utilización en cualquiera de las asignaturas citadas que estén integradas en los programas AICLE.
3. En las primeras 2 sesiones se consigue despertar en los alumnos un interés por el protagonista de la novela histórica, Sharpe, haciendo que ellos mismos de forma autónoma busquen información acerca del libro y posteriormente mostrándoles un resumen que les ayudará a comprobar si estaban yendo o no por el buen camino y si la información que ellos mismos habían localizado era o no válida. Se reforzaban aquí las competencias de iniciativa personal y de aprender a aprender.
4. En la tercera sesión los alumnos defendían sus hallazgos y tenían que alcanzar un consenso, trabajando de esta manera las competencias de interactuar y de negociar resultados.
5. En las sesiones cuarta, quinta y sexta se centraban en el visionado de la película con la ayuda del guión. De esta manera empezaban a relacionar de forma crítica el texto visual y el texto escrito, adquiriendo así competencias relacionadas con la multi-modalidad. La actitud crítica les llevaría a decidir si lo que se les presenta se corresponde con la información que ellos tienen acerca de la Guerra de la Independencia, si el texto es objetivo o subjetivo, si parece favorecer a uno de los bandos, etc.



6. En la séptima sesión se hacían patentes las transformaciones que se derivan de la conversión de una novela a su versión cinematográfica. Los propios alumnos tendrían que identificar dichos cambios, tratando de indagar las razones de los mismos (motivos económicos, culturales, censura, etc.).
7. Finalmente la elaboración del póster reflejaría los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad y mostraría la motivación que les haya podido despertar.



## 10. FUENTES

### 10.1. Bibliografía

- Ambròs Pallarès, Alba. Breu Pañella, Ramón. *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grao. 2007.
- *Boletín Oficial del Principado de Asturias* Decreto 75/2007 16 de junio de 2007. Página 11801.
- *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 121 del miércoles 27 de mayo de 2009. Página 1.
- *Boletín Oficial del Principado de Asturias* nº 196 del viernes 22 de agosto de 2008. Páginas 18.869-18.870.
- Bygate, M., Skehan, P., Swain, M., *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and assessment*. London: Pearson. 2001. 23-48.
- Canudo, Ricciotto. *Manifiesto del séptimo arte*. Italia. 1911.
- Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
- Cornwell, Bernard. *Sharpe's Eagle*. London: Harper Collins. 1994.
- Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press. 2001. 193-220.
- García Amilburu, María. *Mil mundos dentro del aula: Cine y educación*. Uned. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2009.
- Jiménez García, Jesús. *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra. 1994.
- Lauro Zavala "Del cine a la literatura y de la literatura al cine." *Casa del tiempo*, 95-96. 2007.
- Lorenzo Bergillos, Francisco *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada. 2005. 61-81.
- Maroto de las Heras, Jesús. *Guerra de la Independencia. Imágenes en cine y televisión*. Madrid: Caciltel. 2007.
- Martínez-Salanova, Enrique "Educomunicación. Aprendizaje y creatividad en la ecuación para los medios." *Comunicar*, 42. 2013.
- Rimbau, Esteve. *Historia del cine español*. Barcelona: Cátedra. 1995.
- Sánchez González, Ramón. "La Guerra de la Independencia, una invitación a la reflexión." *Real Academia de Bellas Artes y Ciencias Históricas de Toledo*, 56. 2009. 99-122.



## 10.2. Referencias electrónicas

Todas estas referencias electrónicas fueron visitadas entre los días 20 de Mayo de 2014 y 12 de Junio de 2014.

- [http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Guerra\\_independencia/GICine/](http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Guerra_independencia/GICine/)
- [http://www.hoy.es/prensa/20061029/articulos\\_opinion/cine-historico-novela-historica\\_20061029.html](http://www.hoy.es/prensa/20061029/articulos_opinion/cine-historico-novela-historica_20061029.html)
- <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historiatemas.htm>
- Resumen de la película <http://www.bookrags.com/studyguide-sharpes-eagle/>
- Script de la película [http://studioeddies.com/uk/doc/script\\_eagles.html](http://studioeddies.com/uk/doc/script_eagles.html)
- Valero Martínez, Tomás. *Cine e Historia: más allá de la narración* [<http://www.cinehistoria.com/archives/131>].