

Ministerio  
de Educación  
y Formación Profesional

# ESPIRAL

## REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

25/2020



Catálogo de publicaciones del Ministerio: [sede.educacion.gob.es/publivera](http://sede.educacion.gob.es/publivera)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

#### DIRECCIÓN

Ángel Santamaría Barnola

#### COORDINACIÓN Y EDICIÓN

Jesús Rubén Sáenz Sáenz

#### ADMINISTRACIÓN Y TRADUCCIÓN

Teresa Muñiz Prieto

Juliana Ivanova Manolova

Erika Tóth

Karina Picó Català

#### DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Marta Ghezzi

#### EMBAJADA DE ESPAÑA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PARA BULGARIA, HUNGRÍA, MOLDAVIA, RUMANÍA, SERBIA Y TURQUÍA

Sheinovo, 25

1504 Sofía

Tel 00 359 2 9434907- 9434831

Fax 00 359 944 15 24

Email: [consejeria.bg@educacion.gob.es](mailto:consejeria.bg@educacion.gob.es)

<http://www.educacion.gob.es/bulgaria/>



#### 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: Diciembre 2020

NIPO: 847-19-041-0

ISSN: 2683 - 1147

Imagen portada: Escalinata del Castillo de Bory, Székesfehérvár, Hungría. Autora: Erika Tóth

# ÍNDICE



Pag.

<b>1.- Artículos ELE</b> .....	7
1.1 Algunas notas sobre la historia de la ortografía española.....	7
1.2 De sopas, guerras, versos y amores: el término <i>chorba</i> en búlgaro y en español.....	11
1.3 Teatro aplicado y ELE (y II): teatro imagen y embodiment para una enseñanza performativa de la lengua .....	13
<b>2.- Culturales</b> .....	19
2.1 La sorprendente relación entre la céntrica plaza de Cibeles en Madrid y las tierras búlgaras.....	19
2.2 José Sancha, un paisajista en un mundo cosmopolita .....	22
<b>3.- Universidades</b> .....	27
3.1 El departamento de estudios hispánicos de la universidad Eötvös Loránd (ELTE) de Budapest.....	27
3.2 Universidad de León.....	33
<b>4.- Entrevistas</b> .....	38
4.1 La implantación y enseñanza del ELE en Oradea. Una entrevista con la profesora Rodica Pop.....	38
<b>5.- Experiencias de aula</b> .....	42
5.1 El sentido del voluntariado.....	42
<b>6.- Unidades didácticas</b> .....	44
6.1 “Bromas aparte”: propuesta didáctica para integrar el componente fraseológico en el aula de E/LE.....	45
6.2 “Cada oveja con su pareja”: frases hechas y refranes en la clase de ELE .....	51



## Presentación del Consejero



**ÁNGEL SANTAMARÍA BARNOLA**

*Consejero de Educación*

**АНХЕЛ САНТАМАРИЯ БАРНОЛА**

*Съветник по образователните въпроси*

El año 2020 no ha sido un bisiestro más. En la cultura popular los años bisiestros, esos que acuden fieles a su cita en una de cada cuatro ocasiones con un día de regalo, no tienen buena fama. Este, sin duda, ha superado los peores pronósticos.

Todas las situaciones de nuestra vida se han visto trastocadas por los efectos de una pandemia inesperada y persistente. Las autoridades educativas, los responsables regionales, los directores de los centros educativos y los profesores han realizado un trabajo excepcional para mantener la actividad docente en las mejores condiciones para los alumnos, frente a una realidad adversa y cambiante.

Vaya desde aquí el apoyo y el reconocimiento de la Consejería de Educación a todo el profesorado de las Secciones Bilingües de español que desempeñan su trabajo en condiciones tan complicadas en Bulgaria, Hungría y Rumanía.

En este incierto contexto se publica con gran ilusión un nuevo número de *Espiral*. Una nueva cita con la investigación educativa y cultural, la didáctica y la lingüística en la que profesores, estudiantes, hispanistas y lectores curiosos pueden encontrar algunas respuestas y formularse otras

Gracias a quienes han colaborado en este número de *Espiral*. Que la disfruten todos. ♦

2020-та година не беше просто още една високосна година. В народната култура високосните години, тези които винаги идват на срещата на всеки четири, с подарък един ден, нямат добро име. Настоящата, без съмнение, надхвърли и най-лошите прогнози.

Всичко в живота ни се преобърна от ефектите на една неочаквана и упорита пандемия.

Образователната система, регионалните власти, директорите на училищата и учителите извършиха изключителна работа, за да поддържат за учениците преподавателската активност в най-добри условия при една неблагоприятна и променлива реалност.

От тук изпращаме подкрепата и признанието на отдел „Образование“ към всички учители от испанските езикови гимназии и паралелки, които изпълняват своята работа при толкова сложни условия в България, Унгария и Румъния.

В този контекст на несигурност, с голяма надежда се публикува новия брой на *Espiral*. Една нова среща с образователното и културно изследване, дидактиката и лингвистиката, среща на която учители, ученици и студенти, испанисти и любопитни читатели могат да намерят някои отговори и да формулират други.

Благодаря на онези, които сътрудничиха в този брой на *Espiral*. Нека всички да изпитат удоволствие от него. ♦



# Presentación del Consejero

A 2020-as év nem csupán egy újabb szökőév. A népi kultúrában a szökőéveknek nincs jó hírneve, ezek hűségesen eleget tesznek kötelezettségüknek, és minden negyedik találkozóra egy napot hoznak ajándékba. Ez alkalommal kétségtelenül a legrosszabb előrejelzéseket is túlszárnyalta.

A váratlan és elhúzódó járvány következményei felforgattak minden élethelyzetet. Az oktatási hatóságok, a regionális vezetők, az oktatási intézmények igazgatói és a tanárok kivételes munkát végeztek annak érdekében, hogy a hátrányos és változó valósággal szemben, a tanítás a legjobb körülmények között valósuljon meg.

Az Oktatási Tanácsosi Iroda elismerését fejezi ki a kéttannyelvű tagozatok spanyoltanárainak, akik ilyen nehéz körülmények között végzik munkájukat Bulgáriában, Magyarországon és Romániában.

Ebben a bizonytalan összefüggésben, az Espiral új számát nagy lelkesedéssel jelentetjük meg. Egy újabb lehetőség az oktatási és kulturális kutatással, didaktikával és nyelvészettel való találkozásra, amelyben a tanárok, a diákok, a hispaniszták és a kíváncsi olvasók felfedezhetnek néhány választ és megfogalmazhatnak másokat.

Köszönet mindazoknak, akik közreműködtek az Espiral jelen a számában.

Kérem élvezzék mindannyian. ♦

2020 nu a fost un an bisect ca oricare altul. În cultura populară, anii bisecți, care vin o dată la patru ani cu o zi suplimentară, sunt considerați ani dificili. Anul acesta a depășit, fără nicio îndoială, cele mai rele pronosticuri.

Toate evenimentele din viețile noastre au fost bulversate din cauza efectelor unei pandemii neașteptate și persistente. În fața unei realități nefavorabile și schimbătoare, autoritățile educaționale, responsabilii regionali, directorii unităților de învățământ și profesorii au făcut o treabă extraordinară pentru a menține activitatea didactică în cele mai bune condiții pentru elevi.

Direcția de Educație ține să transmită sprijinul și recunoașterea noastră profesorilor Secțiilor Bilingve de limba spaniolă care își desfășoară activitatea în condiții atât de complicate în Bulgaria, Ungaria și România.

În acest context incert, publicăm cu mare entuziasm un nou număr al revistei Espiral. O nouă întâlnire cu cercetări care țin de educație, cultură, didactică și lingvistică, în care profesorii, studenții, hispaniștii și cititorii curioși pot găsi câteva răspunsuri și oferi alte.

Mulțumim celor care au colaborat la acest număr al revistei Espiral. Lectură plăcută tuturor. ♦



# Saludo de la Embajadora de España en Hungría



Autor: turizmusonline.hu

**EXCMA. SRA. D.ª ANUNCIADA FERNÁNDEZ DE CÓRDOVA**  
*Embajadora de España en Hungría*

Nos desplazamos por sendas inestables, de transformación permanente, de cambios continuos y apresurados que se desplazan en todas direcciones. La irrupción inesperada de la COVID 19 ha acrecentado la incertidumbre en todos los ámbitos de las relaciones humanas.

Las implicaciones de esta era de mudanza son profundas en todos los espacios de nuestra existencia. Sin duda alguna, inciden especialmente en la educación.

Ante la gran diversidad de ideas y tendencias en un horizonte incierto, solo una formación y una educación equitativas, de calidad y plurales permitirán a todos acceder a los niveles de innovación y conocimiento necesarios para garantizar el éxito personal y colectivo como individuos y como especie.

Nuestros jóvenes han de estar preparados para los constantes retos que ha de afrontar la sociedad contemporánea. El conocimiento de una segunda o una tercera lengua extranjeras va a convertirse necesariamente en el matiz que distinga al ser social y solidario del individuo indiferente y extremista.

Conocer otras lenguas no solamente resulta indispensable para el establecimiento de relaciones comerciales, culturales y políticas en el ámbito internacional. Va también más allá del disfrute personal en otra literatura, en otra cultura.

Conocer idiomas es el símbolo de un estado de ánimo, es una predisposición para el diálogo con el otro, por distante, ajeno y diferente que parezca. Los idiomas son el mejor pasaporte.

El español, lengua que ya cuenta con 580 millones de hablantes en todo el mundo, es una lengua de diálogo y de convivencia. En Hungría son cada vez más los alumnos que la escogen a lo largo de su escolaridad.

Las autoridades educativas húngaras están dando pasos para situar el español en el lugar que le corresponde como lengua de intercambio, de educación, de negocios y de vínculo entre las personas. La modificación del Plan Curricular llevada a cabo por el Decreto Gubernamental 5/2020, en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras, va a suponer, sin duda, un mayor interés de los estudiantes por nuestro idioma; un aumento de cursos de formación y perfeccionamiento para el profesorado de español; una mayor demanda por parte de las familias.

Desde la Embajada de España en Budapest estaremos siempre dispuestos a colaborar con las autoridades húngaras en todas las iniciativas encaminadas a la difusión y el conocimiento del español y del sistema educativo de España en Hungría. ♦





## ROCÍO SERRANO CAÑAS

Profesora de Lengua y Literatura Castellana

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá de Henares (España), con maestría y doctorado en Lingüística por la Universidad Federal de Paraíba (Brasil). Posee experiencia docente en el ámbito universitario a través del programa de lectorados de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en Brasil. Ha desarrollado investigación en el campo de la historia de las ideas lingüísticas, atendiendo al ámbito hispánico en el período moderno. Actualmente trabaja como profesora de Lengua y Literatura españolas en el Instituto Bilingüe Maxim Gorki, dentro del programa de Secciones Bilingües en Bulgaria (MEFP).

# ALGUNAS NOTAS SOBRE LA HISTORIA DE LA ORTOGRAFÍA ESPAÑOLA

## Los inicios de nuestra escritura

En el caso del castellano y del resto de lenguas romances, la escritura surgió de un lento proceso de adaptación del sistema de escritura latino. Los signos gráficos que habían servido durante siglos a la representación del latín debían utilizarse para los nuevos sonidos surgidos en la evolución fonética. Fue el caso, por ejemplo, de la letra ñ. Como muchos de los sonidos palatales que surgieron en el castellano, durante el período medieval, se ensayaron varias formas de representar dicho fonema: tanto los usos etimológicos *ni*, *ng*, *gn* y *nn*, como la *n* simple (Torrens, 2007). Poco a poco, las tendencias en la escritura fueron seleccionando *nn* o su forma abreviada (*n* con una lineta en la parte superior de la letra), sin que se sepa exactamente cuando se estableció definitivamente la ñ como grafía.

Tal y como describe Sánchez Prieto (1998), este proceso de adaptación provocó que, en los primeros tiempos, coexistieran en los textos varias normas o tradiciones de escritura, que dependían, generalmente, del *scriptorium* en el que se había formado el copista. Por todo ello, en el período medieval, no es posible hablar de la ortografía como norma, sino como un conjunto de tradiciones de escritura forjadas en la circulación de códices dentro de una tupida red de monasterios. Sin olvidar otros importantes centros de producción de documentos como las notarías, las catedrales, los concejos y las cancillerías que pusieron en circulación distintos usos gráficos, los cuales

se adaptaban necesariamente a las formas paleográficas, dentro de un horizonte cultural que, tal y como indica Margit Frenk (2005), estuvo marcado por la oralidad y un dominio especializado de la escritura.

Los primeros testimonios de escritura en romance hispánico fueron las *Glosas Emilianenses* del monasterio de San Millán de la Cogolla (La Rioja) y las *Glosas Silenses* de Santo Domingo de Silos (Burgos), fechadas, según los estudiosos, entre el siglo X y XI. Además, el romance irrumpió tempranamente en documentos notariales relacionados con compraventa de tierras, principalmente en topónimos y antropónimos. El romance aparecía en estos documentos aún tímidamente, conviviendo con la escritura en latín y como apoyo a la comprensión del texto latino. Fue a partir del siglo XIII cuando se produjo la definitiva escisión entre la escritura en latín y la escritura en romance. Y, si bien, habitual-

---

«LOS PRIMEROS TESTIMONIOS DE ESCRITURA EN ROMANCE HISPÁNICO FUERON LAS GLOSAS EMILIANENSES DEL MONASTERIO DE SAN MILLÁN DE LA COGOLLA (LA RIOJA) Y LAS GLOSAS SILENSES DE SANTO DOMINGO DE SILOS (BURGOS), FECHADAS ENTRE LOS SIGLOS X Y XI»

---

mente, se ha señalado a Alfonso X como el promotor de la estandarización del castellano y de la configuración de una norma ortográfica, es necesario matizar esta afirmación. Primeramente, ya su padre, Fernando III, había promovido, dentro de su cancillería, el uso del castellano como lengua jurídica y administrativa, por lo que el hijo continuó su labor y amplió al ámbito cultural y científico la escritura en castellano. Por otro lado, como explica Sánchez Prieto (2004), muchos de los usos gráficos, que aparecen en los documentos administrativos de la cancillería alfonsí y que estaban marcados por un mayor fonetismo, ya estaban presentes en los documentos de la cancillería de Fernando III, siendo que, además, en los textos surgidos alrededor de la figura de Alfonso X (tanto en la documentación cancelleresca como en los códices historiográficos, jurídicos y científicos) no existe una completa uniformidad y regularidad gráfica. Las tendencias cambiaría en el siglo XIV, cuando la práctica de la escritura se extendió y dejó de ser oficio exclusivo de los profesionales y cuando se generalizó el uso de la letra cursiva y se introdujo en los hábitos, paulatinamente, la lectura silenciosa, que permitía leer la palabra de una forma global, captando su imagen visual completa. En esas nuevas condiciones, se intensificaron las soluciones etimológicas en la escritura.

## Imprenta, ortógrafos y escuelas de primeras letras

8

En el siglo XV ya estaban en marcha los reajustes fonéticos que afectarían principalmente al consonantismo castellano, configurando, además, dos normas peninsulares: una norteña, que mantuvo la distinción de /s/ y /θ/, mientras que en la meridional, propia de Andalucía (y por extensión de Canarias y posteriormente del español de América), confluyeron los fonemas en fenómenos como el seseo y en algunas zonas el ceceo. No siempre aquellos cambios fónicos quedaron reflejados inmediatamente en la escritura. Así, por ejemplo, la *ç*, pasó a alternar junto a la *c* y *z*, justamente por haber perdido esta última su rasgo de sonoridad. Fue la Real Academia la que, en el siglo XVIII, decidió eliminarla y establecer la distribución que hoy conocemos entre *c* y *z*.

Así mismo, entre los siglos XV y XVII, se produjeron varios fenómenos que incidirían directamente en el rumbo de la ortografía del español. Uno de ellos fue, sin duda, la aparición de la imprenta, que supuso una mayor difusión de la lectura y, como consecuencia, impulsó la necesidad de una mayor fijación gráfica en los textos. No obstante hay que tener en cuenta que no existió, en este largo período, una norma ortográfica oficial, por lo que existía variación gráfica en los manuscritos y también en las copias impresas. Capítulo aparte, merece la cuestión de la puntuación, que, tal y como señalan Martínez Marín (1992) y Arellano (2010), gana mayor atención en los tratados de los Siglos de Oro y, en muchos casos, es resultado de la intervención de los impresores.

Si bien la imprenta ayudó a la difusión de la lectura, no consiguió apagar completamente la voz. A la lectura silenciosa, se le unía la lectura en voz alta que, durante mucho tiempo, siguió siendo la principal fuente de acceso a los textos para una mayoría que era analfabeta o poco letrada. Se entiende, así, que muchos de los tratados de ortografía que aparecieron en el Renacimiento y en los Siglos de Oro quisieran atenerse a la pronunciación, pues eso facilitaba la lectura en voz alta. Como bien afirma y ejemplifica Margit Frenk (2005), se escribía y se leía para que otros oyeran y por eso Juan de Valdés en su *Diálogo de la lengua* polemizaba sobre el verbo *haber*: “no pongo la *h* porque leyendo no la pronuncio”. Y el ortógrafo Francisco Robles afirmaba a propósito de la puntuación: “la buena puntuación haze que descanse el que habla y perciba *el que oye* y entienda bien *el que lee*”.

Es en este período cuando se inicia la codificación del castellano, a través de la elaboración de gramáticas, diccionarios y ortografías. El humanismo había avivado el interés por las lenguas vernáculas que estaban destinadas a constituirse como lenguas oficiales de los nacientes Estados. El iniciador de este proceso de codificación y de debate ortográfico en el ámbito del castellano fue Antonio de Nebrija. En su *Gramática castellana* (1492), avalada por los Reyes Católicos, Nebrija reivindicaba la autoridad de Quintiliano cuando postulaba el principio de “assi tenemos de escribir como pronunciamos i pronunciar como escrivimos” (Nebrija, 1981). Se retomaba, así, la corriente del fonetismo que defendía y proponía una ortografía que se aproximase lo más posible a la pronunciación. Una expresión mucho más avanzada de esa tendencia la encontramos posteriormente en la *Ortografía castellana* de Mateo Alemán, publicada en México en 1609, siendo, además, la primera ortografía del español que aparecía en el continente americano. Su postura era aún más moderna en lo que se refiere a la distinción entre lengua muerta y lengua viva. Para Alemán, la actualidad de la lengua vernácula se legitimaba por sí misma, a través del uso comunitario, sin necesidad de acudir al latín para legitimarla o ensalzarla. Y por eso, la ortografía debía observar lo que se decía en castellano y no lo que escribía en latín:

*“Ellos tienen su vulgar y nosotros la nuestra; llámanse latinos ellos y nosotros castellanos, escriban como quisieren, que acá haremos lo mismo usando de aquellas letras que se acercaren más a las palabras” (Alemán, 2014).*

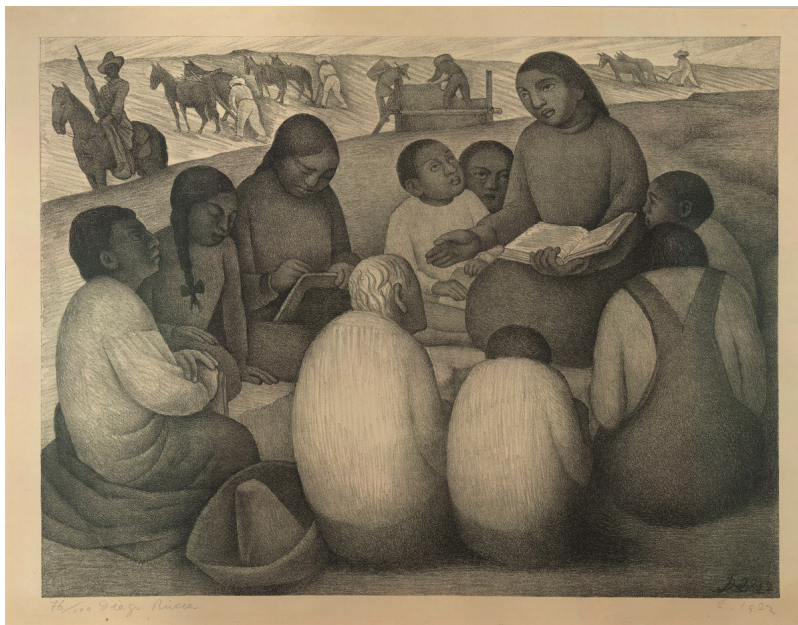
Sus postulados ortográficos estaban en sintonía con el pensamiento crítico y reformista presente en toda su obra. Tal y como explica Heredia (2016), la crítica a la conducta y a las costumbres que aparece en el *Guzmán* se traduce en la *Ortografía* en una crítica a los usos gráficos latinizantes y alejados de la pronunciación, así como también a la educación de su tiempo. Fue Mateo Alemán uno de los primeros autores que estableció una clara relación entre la reforma ortográfica y la educa-



ción. Una ortografía más próxima de la pronunciación ayudaría a quienes estaban iniciándose en la práctica y favorecería el método de la lecto-escritura. Una defensa similar de la lengua vernácula y una misma preocupación pedagógica fueron impulsadas por Gonzalo de Correas. El maestro salmantino planteada una reforma radical del alfabeto en su *Ortografía kastellana nueva i perfecta* (1630) y aspiraba a que sus reglas fuesen reconocidas y acatadas de un modo oficial.

Las ortografías fonéticas no consiguieron abrirse paso en la práctica real, ya que rompían el vínculo de la escritura con el referente inicial (el latín) y con las soluciones que aportaban otras lenguas europeas. Además, se alejaban, justamente por su carácter reformista, de las diversas tendencias que existían ya en el uso escrito. Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, estas ortografías impulsaron la reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura y de la lectura, en un período en el que había aumentado considerablemente el número de escuelas de primeras letras y en el que el Estado comenzaba a regular ciertos aspectos de su funcionamiento, como el examen oficial para los maestros de primeras letras, instaurado en 1642 (Gómez Camacho, 2014). Tanto Mateo Alemán como el maestro Gonzalo de Correas supieron ver el papel que la educación tendría en la normalización de la ortografía y también supieron percibir cómo la enseñanza y el aprendizaje ponían a prueba la accesibilidad a las propuestas ortográficas.

No tardaría en articularse la respuesta por parte de aquellos autores que eran favorables al modelo etimológico. Uno de los tratadistas que se posicionó con mayor contundencia fue Juan de Robles, autor de *Censura de la Ortografía que el Maestro Gonçalo de Correas, Cathedrático de Lenguas de la Universidad de Salamanca, pretende introducir*, en la que hacía ver que, de tantas reformas y reformadores, ya no había en su tiempo dos personas doctas que escribieran del mismo modo. En la crítica de Robles se trasluce la inexistencia de una norma oficial y, como consecuencia, la posibilidad de elección personal en los usos gráficos y de la aparición de distintas tendencias en manuscritos y copias impresas, que no coincidían, necesariamente, con las preceptos de los ortógrafos.



1. *La maestra rural*. Diego Rivera (1932).

## «LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA NACIÓ EN 1714 CON EL AFÁN DE REGULACIÓN DE LA LENGUA Y DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA NORMA»

### La RAE y América

La fundación de la Real Academia Española, en 1714, supuso la entrada en juego de un nuevo factor en el proceso de regulación ortográfica: la autoridad académica. La institución nació con el afán de regulación de la lengua y de institucionalización de la norma. Para ello elaboró el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739), la *Ortografía* (1741) y la *Gramática Castellana* (1771), un triple instrumento que quedó vinculado a la conformación del Estado. Si, inicialmente, en el *Diccionario de Autoridades*, la institución se decantaba por el criterio etimológico, simulando a la Academia francesa, más tarde, en la *Ortografía* tuvo que reconciliarse con una larga tradición que defendía el uso y la pronunciación, incluyendo dichos criterios en la formulación de la norma ortográfica, cuya aceptación sería resultado de un lento proceso que abarcó los siglos XVIII y XIX (Ramírez Luengo, 2012) y en el que intervendrían otros factores decisivos como las tradiciones de escritura, la escolarización, la selección en las imprentas de usos prestigiosos, entre otros.

A este paisaje se incorporaron en el siglo XIX los intelectuales americanos, dentro de un debate sobre la lengua que formaba parte del proceso de construcción de identidad de los nacientes Estados hispanoamericanos. El pionero de este movimiento fue el filólogo y maestro venezolano, Andrés Bello, quien en 1823, junto a García del Río publicó en Londres las *Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar i uniformar la ortografía en América*.

Bello defendía las particularidades del español americano pero dentro de la unidad de lengua. Y en cuanto a la ortografía, le movía la misma necesidad pedagógica que había impulsado a algunos autores del Siglo de Oro español, en su caso, con la firme convicción ilustrada de

que la educación era el único camino para garantizar el progreso cultural y científico de la nación. Por ello, se decantó por simplificar para uniformar la escritura y considera legítimo el criterio de la pronunciación, pues entendía que los otros dos (el del origen y el del uso) causaban confusión. Unos años después, cuando ya había llegado Andrés Bello a Santiago de Chile, el argentino Domingo Sarmiento intensificó el debate sobre la cuestión de la lengua, con un planteamiento claramente rupturista en relación a la metrópoli. Sarmiento defendía una reforma ortográfica basada, exclusivamente, en la pronunciación americana. En 1843, leyó ante la Facultad de Filosofía y Humanidades su *Memoria sobre la ortografía castellana*:

*“Y si se convence al fin de que estos sonidos se han perdido en el lenguaje hablado, no use nunca en lo escrito las letras z o ce, ci ni la v, que no representa nada, porque nunca las usará bien, porque es ridículo estar usando la ortografía de una nación que*

*pronuncia las palabras de distinto modo que nosotros” (apud. Frago Gracia, 2012)*

Existía en Sarmiento la misma motivación pedagógica que había impulsado a Andrés Bello en sus planteamientos ortográficos, si bien, con la necesidad excluyente por parte del primero de hacer de la ortografía una señal de identidad propiamente americana (Frago Gracia, 2012). Y no logró triunfar, porque muchos de aquellos usos, que desautorizaba por venir de la Academia española, estaban incorporados en la escritura del español en el continente americano y, además, los letrados de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en 1844, se decantaron por la reforma de Andrés Bello, que aspiraba a mantener la unidad hispánica. En ese mismo año, la Real Academia publicaba en España el *Prontuario de ortografía de la lengua castellana para el uso de las escuelas públicas*, con motivo de la Real Orden que establecía, de un modo oficial y prescriptivo, la enseñanza de la ortografía académica en las escuelas públicas del reino. ♦

## BIBLIOGRAFÍA

- ALEMÁN, Mateo. Ortografía castellana. En: *Obra completa*. Francisco Ramírez Santacruz (ed), Sevilla, Universidad de Sevilla. 2014.
- ARELLANO, Ignacio. La puntuación en los textos del Siglo de Oro y en el Quijote. En: *Anales Cervantinos*, vol. XLII, 2010, pp. 15-32.
- CORREAS, Gonzalo. *Ortografía castellana nueva i perfeta*. Espasa Calpe: Madrid, 1971.
- FRAGO GRACIA, Juan Antonio. *Textos y normas. Comentarios lingüísticos*. Gredos: Madrid, 2002.
- \_\_\_\_\_. Razones de las reformas ortográficas en la América independiente y causas de su fracaso. En: *Boletín de Filología*, Tomo XLVII, n.º 2, 2012, pp. 11-46.
- FRENK, Margit. *Entre la voz y el silencio. La lectura en tiempos de Cervantes*. Fondo de Cultura Económica: México, 2005.
- GÓMEZ CAMACHO, Alejandro. Escribo como hablo. Las ideas pedagógicas de Gonzalo de Correas. En: *Bordón* 66 (4), 2014, 55-67.
- HEREDIA, María. La identidad autorial en la ortografía de Mateo Alemán. En: *Studia Aurea*, 10, 2016, pp.201-219.
- MARTÍNEZ ALCALDE, María Teresa. *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico*. Peter Lang: Frankfurt, 2010.
- MARTÍNEZ MARÍN, Juan. La evolución de la ortografía española de la ortografía “de las letras” a la ortografía “de los signos de la escritura”. En: *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 2, 1992, pp. 753-762.
- NEBRIJA, Antonio. *Gramática castellana*. Editora Nacional: Madrid, 1981.
- RAMÍREZ LUENGO, Jose Luis. Notas sobre las tendencias gráficas del español colombiano en la época de las Independencias (1830). En: *Por sendas ignoradas. Estudios sobre la lengua española en el siglo XIX*. Ramírez Luengo, J. L. (ed.), 2012, pp. 167-182
- \_\_\_\_\_. *Breve historia del español de América*. Arco Libros: Madrid, 2007.
- ROSENBLAT, Ángel. Prólogo. En: *Obras completas*, Andrés Bello, Caracas, 1981, pp. IX-CXXXVIII.
- SÁNCHEZ PRIETO, Pedro. Para una historia de la escritura castellana. En: *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol 1, 1998, pp. 289-302.
- \_\_\_\_\_. La normalización del castellano escrito en el siglo XIII. Los caracteres de la lengua: grafías y fonemas. En: *Historia de la lengua española*. Rafael Cano Aguilar (coord.), 2004, pp. 423-448.
- TORRENS, María Jesús. *Evolución e historia de la lengua española*. Arco Libros: Madrid, 2007.
- VALDÉS, Juan. *Diálogo de la lengua*. Cátedra: Madrid, 2006.





## MIGUEL PÉREZ MONTAGUT

Miguel Pérez Montagut (Gandía, 1983) es licenciado en Humanidades por la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana, y doctor especializado en poesía por la Universidad de Valencia. Lleva diez años trabajando en la docencia de la lengua, la cultura y la literatura española, y ha publicado artículos sobre literatura y cultura en diversos medios. Fue lector del Ministerio de Asuntos Exteriores y la Agencia Española para la Cooperación y el Desarrollo en la Universidad Estatal de Tiflis (Georgia) durante dos años, y actualmente se encuentra desempeñando la misma función en la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid.

# DE SOPAS, GUERRAS, VERSOS Y AMORES:

el término *chorba* en búlgaro y en español

De acuerdo con el Diccionario de la RAE, se define ‘chorbo, ba’ (también ‘chorvo, va’, dado que en español son indistinguibles) como ‘*coloq. Esp.*: Persona cuyo nombre y condición se ignoran o no se quieren decir’ y, en su segunda acepción, ‘*coloq. Esp.*: Novio o novia de una persona’.

A poco que uno cuente con una edad, digamos, respetable, y haya sido criado en los años siguientes a la *transición española*, fácilmente asociará este vocablo con el argot de ciertas tribus surgidas al amparo de ese período tan prolífico en lo que a cultura urbana respecta. Los hay, también, que lo consideran un préstamo del caló, de *chaval* (‘mozo’) o *chaboró* (‘hijo’), lo cual no resultaría descabellado si tenemos en cuenta la cantidad —de la que no somos siquiera conscientes— de términos de uso habitual que le debemos a la cultura gitana. Pero no nos detengamos aquí.

Si uno se deja caer por una *mehana* búlgara o de otros países balcánicos, no tardará en toparse en el menú con la *shkembe chorbá*, cuyo equivalente (con los inevitables matices) en la gastronomía española sería la sopa de callos. Esta sopa, tan propia de nuestras zonas de interior donde resulta un reconstituyente de primera durante los meses más fríos del año, suele atribuirse en Bulgaria a la innegable e inevitable influencia de cuatrocientos años de dominación otomana, que se evidencia también en otros muchos platos de la rica gastronomía nacional. Pero, ¿es casual esta homofonía? Como adelante, asumamos que la etimología, el errar de los vocablos por el mundo, no deja de sorprendernos.

Comencemos por nuestra querida sopa búlgara, cocinada con frecuencia con carne de cerdo: la inevitable variante que reafirma el carácter cristiano de un pueblo, en contraposición al veto porcino de los que fueran ocupantes de fe musulmana en el pasado. Pensemos, por ejemplo, en el *gyros* griego, adaptación del *kebab* turco o, ya en España, en las migas, que proceden del *tharid* árabe. Sea como fuere, y de acuerdo con la Dra. Milena Yordanova —con la cual está en deuda el presente texto—, de la Universidad de Sofía, la mencionada *chorbá* proviene de la *çorba* turca pero, a su vez, este término de largo recorrido provendría del persa *shurba* (شوربا), nombre compuesto por las palabras *shur* (شور), que significa ‘sal’ o ‘saldado’, y *bā* (با) que a su vez significa ‘comida, plato’ (de acuerdo con los diccionarios turcos). Y, según el criterio del Prof. Ivo Panov, experto en estudios iraníes, *bā* (با) viene del término persa usado para el agua.

Por nuestra parte, sabemos que nuestro término ‘sopa’ (en su primera acepción, ‘plato compuesto de un caldo y uno o más ingredientes sólidos cocidos en él’) provendría del germánico *suppa*, y el alcance de esta raíz es, ciertamente, enorme, y puede hallarse en idiomas tales como el francés, el ruso, el inglés, etc. ¿Cómo irrumpe, entonces, la palabra ‘chorba’ en la lengua española? Podemos conjeturar una respuesta: retrocedamos en el tiempo, aunque no tanto como pueda suponerse sino, aproximadamente, un siglo.

A caballo entre los siglos XIX y XX, el español es un imperio en retroceso, y que a duras penas merece semejante nombre (otro paralelismo con la coetánea

historia turca, por cierto). En su desesperado afán por mantener las colonias africanas, de las cuales en la actualidad solo Ceuta y Melilla son conservadas como un curioso vestigio, se emprende la Guerra del Rif (1911-1927) para sofocar la sublevación de las tribus de esta región montañosa contra la dominación española. Esta guerra fue enormemente impopular en España, donde se extendió, y no sin cierta razón, la creencia de que eran los más pobres los enviados a morir a otro continente para conservar una región materialmente miserable. No faltaron tampoco las muestras de simpatía hacia los rifeños, como en el polémico poema de Miguel de Unamuno *Salutación a los rifeños*:

*¿Qué quieren de vosotros esos hombres  
cosmopolitas?  
¿los del becerro de oro,  
que llevan prisionero  
dentro el tesoro,  
su corazón?  
¿Qué es eso a que dan mil sonoros nombres  
de civilización?  
Avaricia, avaricia de dinero,  
de placer, de esperanza,  
avaricia de vida,  
¡y hasta de Dios!  
¿Por qué van a robaros la pobreza?  
¿por qué civilizaros  
contra naturaleza?  
¡Luchad, luchad, hermanos, por el alma  
sin esperar la palma  
de la humana justicia!  
¡luchad contra la hipócrita avaricia  
de esos que hacen de Cristo monopolio  
y hasta alcabuetería,  
y la cruz por bandera!  
—con la cruz se protege mercancía—*

De hecho, la ola de indignación entre las clases populares, y más concretamente contra la monarquía, solo pudo ser frenada con el golpe de estado de Miguel Primo de Rivera (1923). Mientras tanto, los rifeños hosti-

gaban a los hambrientos e inexpertos soldados españoles mediante tácticas de guerrilla (término, por cierto, acuñado en España durante la guerra de desgaste contra las tropas napoleónicas). Entre estas estrategias, encontramos la siguiente: se enviaba a una moza joven y atractiva para atraer a algún recluta famélico — en más de un sentido — hacia la casa de ésta, con la promesa de una *shurba* caliente. Como es fácil de suponer, todo aquel que accedía al ofrecimiento, no salía con vida de la emboscada. Dado que aquellos jóvenes eran destinados al Rif durante períodos cortos de tiempo, y que ello contribuía al desconocimiento de la lengua de los nativos, la confusión estaba servida: en adelante, se identificó el caldo con la muchacha que la servía y así quedo fijado, una vez de vuelta en casa aquellos soldados que escaparon de la matanza... O que escaparon de la *çorba*, que en turco alude en sentido figurado, curiosamente, a una situación complicada.

Y, sin embargo, si algo tienen en común esas dos humildes palabras, acaso de entre las más humildes que puedan existir, porque aluden a la esencialidad de la mesa y del sexo, es que pertenecen (como no podía ser de otra manera) al ámbito informal, tanto del búlgaro como del español. Son detonantes y productos, testigos nada silenciosos de la historia de nuestros pueblos respectivos y, en palabras de Octavio Paz:

*El lenguaje,  
por el dios encendido,  
es una profecía  
de llamas y una torre  
de humo y un desplome  
de sílabas quemadas:  
ceniza sin sentido.  
La palabra del hombre  
es hija de la muerte.  
Hablamos porque somos  
mortales: las palabras  
no son signos, son años.  
Al decir lo que dicen  
los nombres que decimos  
dicen tiempo: nos dicen. ♦*

## BIBLIOGRAFÍA

- CUNDÍN SANTOS, Margarita y OLAETA RUBIO, Roberto. El argot en los diccionarios y gramáticas de ELE. En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 2004, p. 249.
- PAZ, Octavio. *Árbol adentro*. En *Obra poética I* (1935- 1970). Obras completas, vol. 11. México: Círculo de Lectores/Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 133.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Madrid: Espasa Calpe, 2019.
- SANMARTÍN, Julia. *Diccionario de argot*. Madrid: Espasa Calpe, 1998.
- SENDAGORTA, Fidel. Breve comentario de la “Salutación a los rifeños” de Unamuno, en *Aljamía*, 2000, no. 11, Consejería de Educación en Marruecos, pp. 71-77.
- UNAMUNO, Miguel de. *Poesías sueltas*. En *Obras completas*. Madrid: Escélicer, 1969.

# ESPIRAL // ELE



## MARÍA EUGENIA FLORES

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Máster en enseñanza de español lengua extranjera por la Universidad de Granada. Ha trabajado como profesora de español en España, Argentina, Alemania y Polonia. Actualmente se encuentra realizando su doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en la Universidad de Nebrija, con foco en el teatro aplicado a la enseñanza de lenguas.



## MARGARITA PLANELLES ALMEIDA

Doctora en Filosofía por la Universidad de Sevilla. Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Nebrija. Licenciada en Filosofía por la Universidad de Sevilla. Ha trabajado como profesora de ELE en España y en el extranjero. También colabora con una editorial especializada en materiales de ELE. Actualmente es profesora en el Departamento de Lenguas Aplicadas y Educación de la Universidad Antonio de Nebrija y coordinadora de la Cátedra de español como lengua de migrantes y refugiados.



## BELÉN DE SANTIAGO CHÉRCOLES

Master Oficial de Teatro y Artes Escénicas en la Universidad Complutense de Madrid. Titulada en Interpretación y Teatro por la Escuela de Teatro Cuarta Pared. Licenciada en Periodismo en la Universidad Carlos III de Madrid. Trabaja como actriz y como arteducadora. Ha formado parte del equipo docente de la Escuela de Teatro Cuarta Pared.

13

# TEATRO APLICADO Y ELE (Y II):

Teatro Imagen y *Embodiment* para una enseñanza  
performativa de la lengua\*

## Introducción

El papel del cuerpo en el aprendizaje y adquisición de lenguas ha sido, sin duda, uno de los grandes olvidados en la tradición de la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Rothwell, 2011). Incluso con la llegada y difusión de los enfoques comunicativos, orientados a la acción y la

comunicación real, y centrados en el desarrollo de las competencias lingüísticas al servicio de las funciones comunicativas — que, como agentes sociales, desarrollamos en nuestro entorno —, la inclusión del cuerpo como mediador de la experiencia lingüística parece seguir relegada al último lugar, de modo que no siempre es tomada en toda su relevancia y centralidad.

\* Este trabajo se enmarca dentro del proyecto del proyecto *Ser y Estar: identidad y emoción en la enseñanza de ELE en contextos interculturales a través del teatro* de la Fundación Bancaria “La Caixa”. El desarrollo de la investigación ha sido posible gracias a la financiación y respaldo de la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados y el proyecto de I+D Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional, EMILIA (Ref. FFI2017-83166-C2-2-R). Para más información sobre las actividades llevadas a cabo por la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados, se puede consultar la web: <https://www.nebrija.com/catedras/catedra-santander-espanol/>. Para conocer los proyectos de The Cross Border Project, tanto de su compañía como de su escuela, se puede visitar su web: <https://thecrossborderproject.com>. En el número 24 de la revista Espiral, se publicó la primera parte.



Enfoques como la lingüística cognitiva nos presentan, en este sentido, una nueva forma de entender el lenguaje bajo la idea general de que este tiene una base experiencial, y de que nuestras conceptualizaciones (nuestras ideas, nuestros pensamientos y las imágenes que de ellos creamos en nuestras mentes) están constantemente en relación con el mundo que nos rodea. De este modo, el concepto de *corporeización* (*embodiment*), descrito por Johnson (1987) como la motivación más o menos directa del lenguaje en nuestra experiencia corpórea, física, social y cultural, adquiere un lugar esencial. En efecto, nuestra actuación en el mundo tiene que ver con interactuar con signos y textos a nuestro alrededor, y crear así nuevos significados en momentos concretos. Tiene que ver con *habitar el lenguaje* (*inhabiting a language*), y esto pasa, necesariamente, por el cuerpo:

...“*inhabiting*” a language -meaning making by living in and through a language, including the use of imagery, speech, and thoughts. To understand how a second language learner inhabits and interacts in, with and through a language, a more thorough understanding of learning through the body, including corporeal interactions, must be considered. (Rosborough, 2014, p.229)

Paradigmas como la lingüística cognitiva subrayan el papel central del cuerpo en el desarrollo de nuestra competencia lingüística, y tratan de transmitir lo fundamental que es incluirlo en los modelos específicos desarrollados para la enseñanza. Aun así, la implementación concreta de metodologías que trasladen estos conceptos a la realidad de las aulas tienen aún un gran camino por recorrer, y muchos retos que superar.

Es justamente la necesidad de incluir la corporalidad en el aula la que nos insta a combinar el teatro aplicado (TA) con la lingüística cognitiva, gracias a sus fundamentos filosóficos experienciales, de los que se desprende el concepto de *embodiment*. Si seguimos a Lakoff y Johnson (1980) cuando afirman que las estructuras sobre las que se crea nuestro sistema conceptual provienen de nuestra experiencia corpórea y se encarnan directamente en el lenguaje, ¿por qué dejamos afuera del aprendizaje de la lengua la experiencia corpórea? En consecuencia, si los hablantes llegamos a ser conocedores experienciales de toda esa serie de estructuras conceptuales compartidas de las que se sirve el lenguaje y gracias a las cuales llegamos a comprendernos, ¿por qué no damos a nuestros alumnos la posibilidad de ser también “conocedores experienciales” de nuestra lengua/cultura?

El teatro aplicado y los enfoques performativos en la enseñanza de lenguas (Schewe, 2013) suponen un acercamiento novedoso a través del cual podemos ejercitar todas las destrezas de la lengua de manera integral, incluyendo otros aspectos que tradicionalmente no han sido tenidos en cuenta, y que se consideran esenciales, tales como la utilización de la voz, el cuerpo y el movi-

miento, así como la destreza intercultural. Como sintetizan Nguyen y Larson (2015, p.2):

“*we defined embodied pedagogy as learning that joins body and mind in a physical and mental act of knowledge construction. This union entails thoughtful awareness of body, space, and social context.*”

Con esta idea en mente, en el presente artículo nos proponemos justamente presentar las herramientas que nos brinda el *teatro imagen* (Boal, 1974) para la enseñanza de ELE. Para ello, presentaremos, por un lado, descripciones concretas sobre cómo llevar a cabo este tipo de actividades, y, por otro, reflexiones sobre el valor que suman para el desarrollo de las competencias de nuestros alumnos en la nueva lengua. Partimos de las experiencias implementadas en el proyecto de enseñanza de español para migrantes y refugiados *Ser y estar: identidad y emoción en la enseñanza de ELE en contextos interculturales a través del teatro*.

## Teatro Imagen: llegando a la palabra a través del cuerpo

“*Podemos callar la boca, jamás el cuerpo*”  
(Augusto Boal)

El Teatro Imagen<sup>1</sup> (TI) es una modalidad del Teatro del Oprimido (Boal, 1974) en la que se parte de la utilización del cuerpo. Este método tiene como objetivo ayudar a los participantes a pensar y a expresarse en imágenes, reflexionando sobre diferentes conflictos reales sin necesidad de utilizar, a priori, la palabra. Primero, se propone un tema de interés común que se quiera debatir, por ejemplo, “la violencia de género”. Después, se pide a un participante que exprese su visión sobre este tema moldeando solamente los cuerpos de los demás participantes, como si fuera un escultor que cincela un grupo de estatuas; es decir, que cree imágenes formadas con los cuerpos de los demás participantes (también pueden utilizar objetos que estén accesibles), de tal manera que sus sensaciones y percepciones sobre el tema se expresen en una imagen. Por último, el profesor-facilitador plantea preguntas al resto de los participantes, ge-

1 Esta técnica comenzó a tomar cuerpo en Perú, cuando Boal trabajaba en el proyecto de alfabetización (ALFIL). Desde las autoridades gubernamentales se le planteó que debía alfabetizar a aquellas gentes para que pudieran expresarse. A esto Boal respondió que los analfabetos no eran personas que no se pudieran expresar, sino que sencillamente eran personas incapaces de expresarse en un determinado lenguaje, en este caso concreto, el español. Por eso se planteó, por un lado, alfabetizar en su lengua materna y en español, sin forzar el abandono de una en beneficio de la otra; y, por otro lado, apostó por la idea de que, para lograr la comunicación, se debía usar otro lenguaje: el lenguaje de las imágenes.

nerando un espacio de diálogo a partir del cual se invita a los alumnos a modificar la imagen, de forma que se vayan incluyendo las diferentes percepciones del grupo.

El TI nos brinda un amplio abanico de posibilidades en su desarrollo en el aula de ELE<sup>2</sup>. Dentro del TI encontramos diferentes *técnicas de la imagen*<sup>3</sup>, que engloban una serie de juegos y ejercicios (los espejos, modelados, esculturas, máscaras, ejercicios de completar la imagen, actividades complementarias, etc.) que podemos utilizar como calentamiento o ejercicios facilitadores antes de adentrarnos en la creación de una escena de TI. Estas técnicas sirven para ayudar a los participantes a tomar conciencia sobre su propio cuerpo y el cuerpo de los demás, así como de su capacidad expresiva.

el acceso a un lenguaje simbólico; es un método de dinamización y dramatización de textos tratados en clase; y es una gran herramienta de reflexión metacognitiva (*¿por qué hacemos lo que hacemos?*) (Motos, 2010). En la enseñanza de lenguas, las técnicas del TI han sido, de hecho, utilizadas por diferentes autores (Louis, 2002, 2005; Ronke, 2005), centrándose principalmente en su capacidad expresiva. Pueden servir como un ejercicio facilitador para crear el contexto de la dramatización, o para plantear el tema con el que se quiere trabajar. A través de la creación de estatuas o esculturas con sus cuerpos, además, los estudiantes pueden asociar la expresión física con acciones y palabras. Esto se relaciona directamente con el concepto de *embodiment*, que explica cómo úni-



1. Alumnas creando una imagen relacionada con *la libertad de la mujer*. Proyecto *De Marcela* de TCBP (Adís Abeba, Etiopía).

Además, esta técnica, ampliamente utilizada en contextos educacionales, tiene una serie de beneficios fácilmente trasladables al aula de ELE: produce una escucha activa por parte de los alumnos; sirve como método de evaluación por parte del profesor -así como también de autoevaluación y evaluación entre compañeros-; facilita

amente gracias y a partir de nuestras experiencias corporales entendemos el mundo en el que vivimos y podemos expresarlo en el lenguaje.

Schewe & Woodhouse (2018, p. 62) postulan una serie de funciones que puede tener el trabajo con las imágenes en el aula de lenguas desde un enfoque performativo: (a) dan vida al texto -la creación de imágenes congeladas es un acto de interpretación de un texto-; (b) fotos, pinturas y esculturas pueden ser interpretadas a través de imágenes congeladas; (c) términos abstractos pueden ser representados y entendidos; (d) pueden iluminar momentos específicos en el desarrollo de una acción; (e) puede ser el punto de partida para una improvisación; (f) gracias a su gran precisión puede contribuir al desarrollo de la sensibilidad en la creación artística; (g) pueden ayudar a enmarcar temáticamente la lección basada en el drama con mayor precisión.

¿Cómo se trasladan estas técnicas al aula de ELE? Toda clase de teatro arranca con un calentamiento en el

2 La utilización del cuerpo como generador de imágenes congeladas es un recurso habitual en el ámbito del teatro aplicado. Es importante puntualizar que su aplicación en las aulas no se limita a la propuesta original del TI de Boal -que recoge y canaliza de algún modo el sentido de estas técnicas propias del teatro en el ámbito del espacio educativo y de transformación social-. En la enseñanza de lenguas, esto se ha abordado desde propuestas, como las que se incluyen en el *Drama in Education* (Heathcote y Bolton, 1995) o el *Process Drama* (Kao y O'Neill, 1998). En este artículo utilizamos la noción de TI en un sentido amplio que incluye todas estas prácticas.

3 Para una descripción detallada de los ejercicios recomendamos, consultar la obra *Juegos para actores y no actores* (Boal, 2015).

que poner a punto el instrumento. Nuestro instrumento, en este caso, somos nosotros mismos: nuestro cuerpo, nuestra voz y nuestra imaginación. Aunque todos ellos -cuerpo, voz, imaginación- se involucran de algún modo, en la práctica del TI tomamos como punto de partida nuestro cuerpo como herramienta expresiva. ¿Cómo llegamos, desde este punto de partida, a la creación de una imagen? En la implementación de estas técnicas en el aula de ELE, el primer paso será la toma de conciencia del cuerpo, para poder llegar, de forma progresiva, a la incorporación de la voz, la imaginación, el lenguaje; y construir así, finalmente, un todo expresivo. Para llevar esto a prácticas concretas, podemos partir de tres técnicas de modelado de la imagen: (1) el escultor, en el que una persona modela a otra moviendo las diferentes partes del cuerpo del compañero como si este fuese de arcilla u otro material maleable; (2) el espejo, donde una persona es el reflejo de la otra y, entrenando la escucha y la atención, pone el cuerpo al servicio de la imagen; y (3) la marioneta, en la cual una persona se convertirá en títere y otra en tittiritera, para lo cual establecemos un código en silencio sobre cómo manejar esos hilos que nos llevarán de nuevo hacia la creación de la imagen<sup>4</sup>.

En el primer curso de enseñanza de ELE a través del TA del proyecto *Ser y Estar* (curso de nivel A1) utilizamos el ejercicio de *las estatuas* con el objetivo de que nuestros alumnos accediesen de una manera corporal al vocabulario. Concretamente, trabajamos el léxico relacionado con las profesiones. Para ello, cada alumno debía crear una imagen congelada con su cuerpo (estatua) representando su profesión, y el resto del grupo debía adivinarla. De esta manera, la profesora iba recogien-

do el vocabulario nuevo que surgía directamente de sus imágenes. Algo similar se realizó para introducir el verbo gustar y el vocabulario de intereses y aficiones. Esto dio a los estudiantes la posibilidad de expresar con su cuerpo, a través de una imagen, el vocabulario desconocido, creando oportunidades para la presentación de léxico nuevo. Así, las técnicas del TI funcionaron, por un lado, como estrategia de presentación del input y, por el otro, como facilitadoras de la comprensión. Gracias a la incorporación de estas técnicas, además, se desarrolla la expresión corporal como parte de las competencias comunicativas básicas de los alumnos.

### «EN LA TÉCNICA DEL TEATRO IMAGEN COMO RECURSO PARA LA CLASE DE ELE, EL PRINCIPAL INSTRUMENTO SOMOS NOSOTROS: NUESTRO CUERPO, NUESTRA VOZ Y NUESTRA IMAGINACIÓN»

En el segundo curso llevado a cabo en *Ser y Estar* (curso de nivel B1), utilizamos recursos del TI para la introducción de actividades comunicativas más complejas. En concreto, se crearon imágenes para representar diferentes momentos clave de la historia de Fran, un personaje creado colectivamente en clase. En este caso, cabe resaltar que las imágenes pueden ser dinamizadas por el profesor-facilitador, ya sea agregándoles un movimiento, un sonido..., o planteando directamente preguntas para profundizar en el significado de la imagen o en la construcción de la situación dramática (*¿qué estás pensando?; ¿qué estás sintiendo?; ¿qué dirías?*). Finalmente, el facilitador puede activar la imagen y permitir que se convierta en una pequeña improvisación. De este modo, se parte de la vivencia en el cuerpo de una situación concreta hasta llegar a su representación en una pequeña escena, donde los alumnos pueden improvisar en una práctica de interacción oral verdaderamente significativa. En palabras de Schewe y Woodhouse (2018):

*The reflection process about the still image is sparked off by the learners' subjective interpretations and involves a group discussion which aims at capturing the essence of the image. A significant advantage of this staging technique is that the still image may be revisited at suitable points during a class, seminar or workshop session in order to re-evaluate a specific dramatic context from different perspectives. (p. 60)*

En resumen, los recursos que nos brinda el TI facilitan la comprensión gracias a su multimodalidad y pueden ser utilizados para introducir vocabulario nuevo, expresar emociones, representar relaciones, hablar de conceptos abstractos, focalizar en momentos clave de una historia, presentar y discutir situaciones sociales complejas, etc. Se



2. Alumno del proyecto *Ser y Estar* de Universidad Nebrija y TCBP. (Madrid, España) Foto: Javier Burgos.

4 En el video tutorial de "Tu compañero@ ideal" de Escuela Cross, un espacio online de recursos de teatro aplicado para el aula, podemos ver un ejemplo de esta técnica. Enlace: <https://thecross-borderproject.com/escuela-online/>



pueden realizar tanto de manera individual como grupal, y a partir de ellos hacer descripciones, expresar e intercambiar opiniones, generar un debate o analizar puntos de vista. Al respecto, una de las profesoras del curso concluía: “yo no me di cuenta hasta qué punto vemos las cosas de forma diferente hasta que ellos empezaron a modificar la imagen...[...] Lo que para uno era una solución al conflicto planteado, para otro no lo era de ningún modo. Y fue muy interesante verlos físicamente modificando la imagen, los personajes y las situaciones”.

## Conclusiones: el reto del profesor-artista

Hemos presentado aquí algunos ejemplos del uso de técnicas de la imagen para la enseñanza de ELE. Para ello, partimos de una perspectiva performativa de enseñanza y aprendizaje de español que se basa en la corporeización como base para la adquisición experiencial del lenguaje. A partir de ahí, hemos explicado brevemente en qué consisten y cómo se implementan en el aula estas técnicas, y hemos reflexionado sobre las posibilidades que brinda para el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos, aportando ejemplos concretos.

El cuerpo es el punto de partida que, desde un lugar previo a la palabra, nos permite “habitar el lenguaje”: desde la vivencia en el propio cuerpo, el proceso comunicativo hacia la palabra se desarrolla de forma progresiva, permitiendo la construcción de significados y, favoreciendo, de este modo, el desarrollo de la competencia comunicativa para entender y expresar estos significados de forma integral:

*A still image allows learners to make a dramatic statement without having to worry about lack of acting ability. While they are momentarily standing in the frame, without verbalising it,*

*they subtly communicate meaning through body language in an effective way. Students learn while forming and presenting a still image, and also, as spectators they interpret the visual signs and the meaning contained in them.* (Schewe y Woodhouse, 2018, p. 59)

Desde esta perspectiva, el TA y, en concreto, el TI nos ofrecen un universo de posibilidades para el desarrollo de las diferentes destrezas de forma integrada y atendiendo a todas las competencias lingüísticas. Nos proporciona, además, herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros alumnos de forma situada y enraizada en el carácter social del lenguaje: fomenta el desarrollo del espíritu crítico y la reflexión, propicia el desarrollo de habilidades sociales claves para la comunicación... y, todo ello, partiendo de la mirada al propio cuerpo.

Una mirada al cuerpo como espacio en el que están almacenados nuestra memoria y nuestros deseos. La palabra que nace de una sensación que recorre mi espalda o de una emoción que reconozco en la expresión de mis ojos. La palabra que nace de un pensamiento conectado a una ficción, a un cuerpo que juega. Y todo ello en relación con otros cuerpos, invitando a un aprendizaje cooperativo para el cual, como facilitadores, nos vemos desafiados a generar un clima en el que sentirnos seguros, libres para expresarnos frente al otro y motivados para entrenar nuestra desinhibición, así como animados a mirarnos en el espejo que el otro nos regala. Un clima que convoca a la creatividad y nos estimula para despertar al ego artístico-creador que todos llevamos dentro. Este es el verdadero reto al que nos enfrentamos como arteducadores, como profesores a través del arte, como artistas en el aula. En palabras de Boal (2009): “Somos todos artistas: haciendo teatro, aprendemos a ver aquello que resalta a los ojos, pero que somos incapaces de ver al estar tan habituados a mirarlo.” ♦

## REFERENCIAS

- Boal, A. (2019). Mensaje Internacional del Día Mundial del Teatro. Artezblai: el periódico de las Artes Escénicas. <http://www.artezblai.com/artezblai/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2009-por-agosto-boal.html>
- Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. Buenos Aires: Interzona Editora.
- Boal, A. (1974) *Teatro del oprimido*, Buenos Aires, Ediciones De la Flor.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Pearson Education.
- Johnson, M. (1987): *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- Kao, S.-M. & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. London: Ablex Publishing.
- Lakoff, G. y M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, R. M. (2002). Critical performative pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the oppressed in the English as a second language classroom. *LSU Doctoral Dissertations*.

- Louis, R. M.** (2005). Performing English, Performing Bodies: A Case for Critical Performative Language Pedagogy. *Text and Performance Quarterly*, 25(4), 334–353.
- Motos, T.** (2010). Teatro Imagen: expresión corporal y dramatización. *Recreatearte* 12: 16-37.
- Nguyen, D. J., & Larson, J. B.** (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40(4), 331-344.
- Ronke, A.** (2005). *Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States*. Unpublished Doctoral Dissertation, Der Technischen Universität, Berlin.
- Rothwell, J.** (2011). *Second language learning through drama: Practical techniques and applications* (J. Winston, Ed.). London: Routledge.
- Rosborough, A. A.** (2014). Gesture, meaning-making, and embodiment: Second language learning in an elementary classroom. *Journal of Pedagogy*, 5(2), 227-250.
- Schewe, M.** (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research* 7(1), 5–23.
- Schewe, M. & Woodhouse, F.** (2018). Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master). *Scenario* XII, 2, 53-69.

# ESPIRAL // CULTURALES

**VANIA RADOEVA**



Vania Radoeva nació en la ciudad de Sliven (Bulgaria). Licenciada en Filología Francesa con Inglés por la Universidad de Sofía y por la Universidad Complutense de Madrid. Habla también ruso. Después de trabajar como profesora durante cuatro años en Bulgaria, se traslada a Madrid y desde 1995 vive principalmente en la capital española donde se dedica a Comercio Internacional y traducciones. Autora del libro “Un viaje hacia Bulgaria” publicado en 2019 por Chiado Books.

## LA SORPRENDENTE RELACIÓN ENTRE LA CÉNTRICA PLAZA DE CIBELES EN MADRID Y LAS TIERRAS BÚLGARAS

19

En la Capital española existe una impresionante plaza que sin duda alguna es la parada obligatoria por excelencia para cualquier turista. Ubicada en el corazón de la ciudad, la Plaza de Cibeles es un perfecto punto de referencia, para poder acercarse luego hasta el apacible, alegre y colorido parque del Buen Retiro, visitar el Museo del Prado (uno de los más ricos en el mundo por la cantidad de cuadros valiosos que guarda entre sus muros), el Museo de Cera, el monumento de Cristóbal Colón erigido entre los años 1881 y 1885, los imponentes edificios del Banco de España y la Biblioteca Nacional, el elegante Palacio donde se encuentra el despacho del Alcalde de la Capital, el Museo Arqueológico, Naval, el Congreso de los Diputados, la Estación de Atocha, el Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía, el Palacio Real y por supuesto, sin olvidarlos ni por un segundo, los numerosos bares de tapas, la mítica Puerta del Sol con el Punto Cero de donde empiezan a calcularse todas las distancias en el país, la acogedora Plaza Mayor y muchos más. Vaya, por poco se me olvida... Es el lugar donde celebra sus victorias el mundialmente conocido equipo de fútbol del Real Madrid.





Como persona que reside desde hace ya muchos años en España, he llevado a decenas de personas – amigos y familiares – a sacarse una foto al lado de la enigmática diosa Cibeles que preside la plaza con llamativa dignidad. Pero confieso que nunca me había parado a pensar quién era ella hasta el día en que una amiga mía, al ver imágenes del lugar, se dio cuenta que Cibeles debería de ser Kibela, la diosa madre de la tribu tracia de los frigios. En numerosas ocasiones la letra “c” en búlgaro se convierte en “k” como por ejemplo Ciril es Kiril, o centauro – kentavar, etc. Yo he nacido en Sliven, la amiga en cuestión en Yambol, y entre las dos ciudades, más cerca de Yambol, al lado de la autovía que lleva a Burgas, se encuentra un bonito recinto arqueológico restaurado en los años 50 del siglo pasado, con un pequeño museo lleno de objetos de un valor incalculable. Sabía que el pueblo más cercano se llamaba Kabile, sabía que las bases del asentamiento albergaban campesinos y soldados durante milenios... De lo que no sabía nada fue de la curiosa colina al norte de las ruinas. Y allí está, queridos amigos, la conexión con la diosa Cibeles. Os propongo que veáis lo que dicen los investigadores del lugar una vez terminados sus estudios.

“...En la parte sureste de Bulgaria, en la llamada Llanura Tracia, cerca de la ciudad de Yambol, emerge una colina de dos picos donde se descubrió un misterioso complejo compuesto por un santuario excavado en la roca con la imagen posiblemente más antigua de la diosa madre Kibela – **Cibeles** – datado del siglo X-XI a.C. Cibeles es una diosa frigia y los frigios son una tribu tracia que habitaba los territorios de la actual Macedonia. Presionados por las incesantes invasiones del norte, abandonaron sus tierras y dirigiéndose al este, pasaron por las actuales tierras búlgaras, al igual que por el Bósforo, para instalarse definitivamente en Asia Menor. De hecho, el pueblo de al lado se llama aún en la actualidad Kabilé y está a unos 300 km al norte de Estambul (en línea recta). En el recinto se observan dos trincheras talladas de manera perpendicular que forman una especie de cruz y dividen el macizo en cuatro partes. Su orientación coincide con los cuatro puntos cardinales con una sorprendente



exactitud por el azimut de  $\pm 30'$ . La trinchera orientada por el eje norte-sur es de 15 m y la de este-oeste de 12 m. Y precisamente en el lugar donde se cruzan apareció el bajo relieve de la diosa Kibela. Me gustaría mencionar la coincidencia perfecta de la línea que une los amaneceres del sol en los puntos de los equinoccios de primavera y otoño, con la trinchera orientada por el eje este-oeste. La proyección, por otro lado, del meridiano principal coincide con la de norte-sur. Esto es algo muy importante para los tracios – la especial atención y veneración a los solsticios del sol y los equinoccios – hechos que se ven en casi todos los recintos arqueológicos descubiertos en Bulgaria. En realidad eran unos auténticos observatorios de los astros a través de los cuales se predecían fenómenos meteorológicos, cambios climáticos, catástrofes y se efectuaban ritos ancestrales. Hablamos de un hallazgo datado en más de 3000 años.”

Como muchos ya saben, al decir tracios nos referimos a un conglomerado de etnias de origen indoeuropeo que habitaban los territorios de los Balcanes así como parte de Europa Central, Septentrional y Oriental desde el III milenio a.C. y que fueron asimilados poco a poco por el Imperio Romano y otros pueblos. El representante más emblemático de aquella gente es

---

**«PARA LOS TRACIOS ERA MUY IMPORTANTE LA ESPECIAL ATENCIÓN Y VENERACIÓN A LOS SOLSTICIOS DEL SOL Y LOS EQUINOCIOS»**

---





Orfeo – el cantante mágico de los dioses de Olimpo según la mitología griega quien vivía en la montaña Rodopy (en el sur de Bulgaria). Otro personaje carismático, también tracio, fue Espartaco – el gladiador que organizó la rebelión más importante contra Roma y la esclavitud. De tracios fue formado el Ejército de Valientes de primera línea de Alejandro Magno que le ayudaron a conquistar medio mundo... De ellos y de las costumbres y las creencias de aquellas personas admirables os contaré en el próximo número de la revista ESPIRAL. ♦





## AXIER UZKUDUN GONZÁLEZ

Tras graduarse en Publicidad, Diseño e Ilustración en la Escuela Superior de Dibujo Profesional (ESDIP) de Madrid, comienza a colaborar con el Grupo Planeta con trabajos en diversos títulos de divulgación general. En 2015 participó con un mini cómic en el volumen colectivo *El cielo en movimiento*. En 2017 publica, junto a la escritora Ana Merino, su primer álbum ilustrado para niños, *Martina y los piojos* de la Editorial Rimpego. Es, además, colaborador habitual de la web [www.zendalibros.com](http://www.zendalibros.com) donde publica regularmente reseñas sobre novelas gráficas, cómics y álbumes ilustrados para los más pequeños.

## JOSÉ SANCHA, UN PAISAJISTA EN UN MUNDO COSMOPOLITA

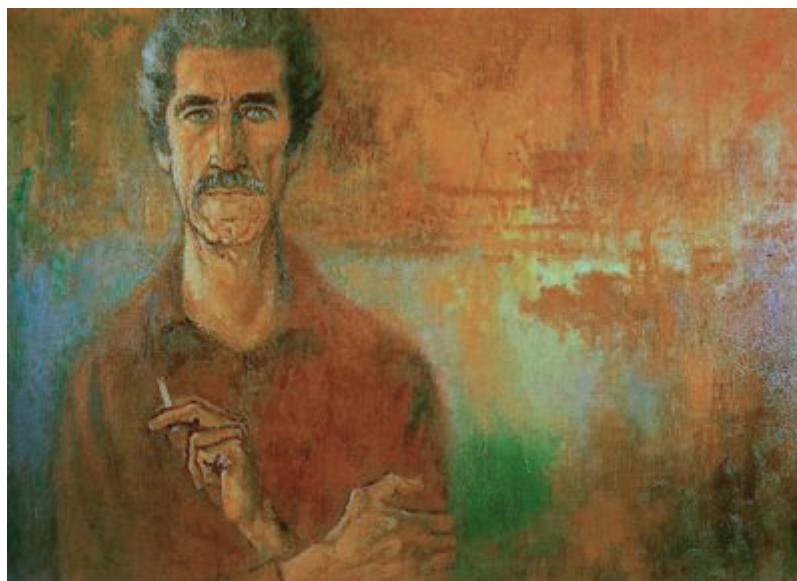
22

Hoy en día, cuando se habla de una persona cosmopolita, no se transmite la misma intensidad que tuvo antiguamente el adjetivo ya que hoy, casi cualquiera puede viajar en unas pocas horas a diferentes países lejanos y, en algunos casos, estar de vuelta en casa para cenar con la familia. Desayunar en Sofía, mantener una reunión en Milán, comer en Budapest y volver a tierras búlgaras para la cena.

En la época de José María Sancha Padrós, sin embargo, se tardaba mucho más en recorrer las mismas distancias, ya fuera por carretera, en barco o, incluso, en avión. Y además tenía un precio que sólo estaba al alcance de algunos privilegiados. Un cosmopolita, a comienzos del siglo XX, tenía el mérito de haber conocido lugares lejanos que muy pocos conocían. El simple hecho

de viajar hasta ellos constituía toda una aventura y exigía, en muchos casos, un sacrificio de tiempo y comodidad. El turismo, tal como lo entendemos hoy, no estaba inventado.

José Sancha, como se le conocía, fue un pintor español nacido en 1908 en San Lorenzo de El Escorial y uno de esos verdaderos cosmopolitas. Antes de cumplir los 50 años, cuando ya residía en Bulgaria, ya había recorrido el



1. Autorretrato

mundo. Además de Bulgaria, Inglaterra, Francia, Rusia, México y Alemania son algunos de los países en los que residió y desarrolló gran parte de su obra. Es obligado decir que muchos de esos años los vivió en el exilio, forzado, tras la derrota del bando republicano en la Guerra Civil española.

Hijo del también pintor y





2. Una obra de José Sancha en la exposición sobre su obra en la Galería de Arte Nacional de Bulgaria, en 2019

caricaturista, Francisco Sancha Lengó, José Sancha creció rodeado de arte, artistas famosos e intelectuales. Por sus venas corría más pintura que sangre, ya que, además de su padre, su tío Tomás Sancha Lengó —que falleció a la corta edad de 25 años y nunca conoció a su sobrino— también fue pintor y caricaturista de éxito: tuvo tiempo de inaugurar una exposición en solitario por la que cosechó grandes alabanzas y colaboró en revistas gráficas francesas de la época.

Por si fuera poco, un hermano de su abuela paterna, Horacio Lengó, también fue pintor y durante algunos años disfrutó de cierta celebridad.

La madre de José Sancha, por su parte, nada tenía que ver con las artes. Su familia regentaba una conocida tienda de telas en la capital. Pero fue una mujer decidida e inteligente que venció todas las reticencias de la época para convertirse en la primera española Doctora en Filosofía y Letras allá por el año 1893. Sin embargo, el destino final de Matilde Padrós fue, como el de la mayoría de las mujeres de aquella época, el de ama de casa.

Con todo este bagaje familiar, parece lógico pensar que José Sancha acabaría entre pinceles e intelectuales. Durante su etapa de once años en Londres, donde llegó con apenas cuatro, desarrolló su talento artístico pintando y dibujando desde bien pequeño. A ello contribuirá, sin duda, el estar en contacto con grandes artistas, tales como el gran pintor español, Pablo Picasso, o el pintor inglés impresionista Walter Sickert, entre los muchos artistas e intelectuales que visitaban el domicilio familiar de los Sancha.

Cuando la familia al completo regresa a España, en el año 1923, José Sancha se inscribe en la Escuela de Cerámicas de Madrid para continuar su formación artística. Su padre, por su lado, comienza a colaborar en distintos periódicos y revistas para ganarse la vida, algo que no resulta fácil con cinco hijos a los que alimentar.

Los años avanzan y el joven Sancha prosigue con su formación académica, definiendo estilo, experimentando con los colores, trabajando las composiciones. En 1930 logra celebrar su primera exposición individual en Madrid y poco después obtiene una beca que le permitirá continuar sus estudios en París, la ciudad de la luz y los artistas.

En los siguientes seis años, compagina trabajos en escenografías con sus estudios de pintura a caballo entre Londres y París, ciudades que llegará a conocer muy bien y en las que vivirá feliz esos años de juventud en los que las cosas de verdad suceden. En Londres inaugurará su segunda exposición en solitario, fruto del trabajo de esos primeros años en el extranjero.

A su regreso a España y con motivo del estallido de la Guerra Civil, José Sancha se une a las tropas del bando republicano. Aunque su padre nunca había mostrado una marcada ideología de izquierdas, algunas de las hermanas de José acabaron afiliándose al Partido Comunista, por lo que podemos imaginar que el propio José Sancha estaba cercano a los sueños revolucionarios de justicia social de la época.

En julio de ese mismo año, Francisco Sancha se traslada a Oviedo para trabajar en el diario Avance, de corte socialista radical. Cuando las tropas sublevadas

toman el control de la zona, el padre de José acaba en la cárcel y fallece pocos meses después de su llegada a la ciudad asturiana. Un año más tarde, la familia sufre también la pérdida de la madre, Matilde Padrós.

Finalizada la guerra en 1939, el joven Sancha es encerrado en un campo de concentración en Francia. Por mediación de unos emisarios soviéticos, es liberado y se exilia en Rusia. En Moscú residirá y trabajará productivamente en cuadros que serán posteriormente comprados por el ya desaparecido Museo de Arte Occidental Contemporáneo de la ciudad rusa. Es en ese lejano país donde conocerá el amor, en la persona de una joven búlgara, Anelia Stoyanova, hija del famoso escritor búlgaro Lyudmil Stoyanov. Con ella se casará un año más tarde. Vivirá junto a su mujer hasta el final de sus días.

En Moscú, coincidirá con sus hermanas Soledad y Clara Sancha, esta última casada con el escultor Alberto Sánchez, quien, junto al pintor Benjamín Palencia, lideró en 1927 el movimiento renovador del arte español denominado Escuela de Vallecas. Alberto, como se le conoció popularmente, pasó el resto de su vida exiliado en Moscú, donde murió en 1962.

La felicidad del matrimonio Sancha se interrumpe con el estallido de la Segunda Guerra Mundial. El artista decide, entonces, luchar junto a las tropas soviéticas contra el avance del ejército alemán, mientras que su mujer y su hijo recién nacido, Alan, son trasladados a los Urales junto a otras mujeres e hijos de poetas y es-

**«DURANTE LA DÉCADA DE 1950, JOSÉ SANCHA DISEÑÓ ESCENARIOS Y VESTUARIOS PARA EL TEATRO SATÍRICO DE SOFÍA, DEL QUE FUE COFUNDADOR»**

critores. Al finalizar la guerra, tras la derrota de Hitler, Anelia y su hijo son enviados a Bulgaria mientras que José Sancha fue, poco después, destinado a México por el gobierno ruso como “agente durmiente”. Su cometido era el de apoyar una hipotética revolución socialista en el país norteamericano. Las condiciones para ello, sin embargo, nunca se dieron y tras un corto periodo de tiempo viviendo en México, Sancha regresa a Europa para reunirse de nuevo con su familia, que, instalada en Sofía, ha rehecho su vida.

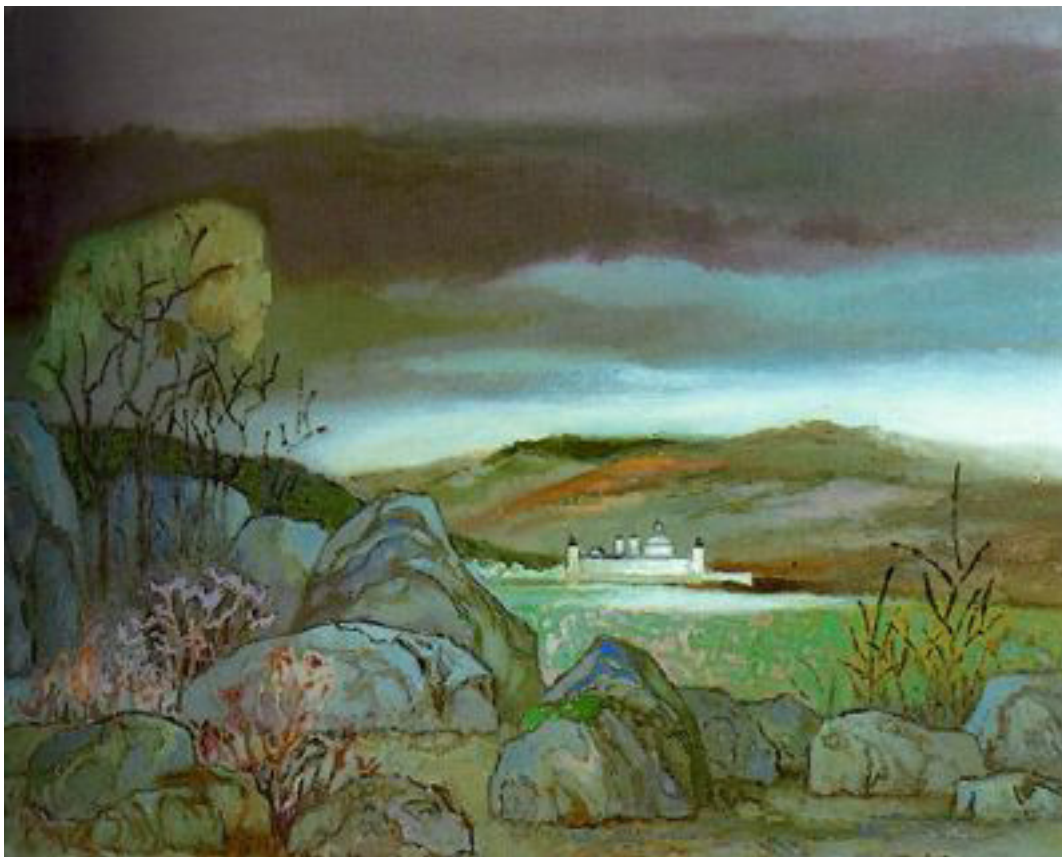
En esta metrópolis el pintor se convertirá enseguida en una figura relevante dentro del panorama artístico búlgaro de la década de los años 50. Esta nueva ciudad de acogida del artista será también donde verá la luz la hija de la pareja, Alicia. Su vínculo con Bulgaria, nacida de la unión con Anelia, se fortalecerá durante los años de estancia en ese país. Allí no sólo vivió, feliz, con su familia, también se forjó una reputación y se ganó el respeto de quién le llegó a tratar.

En 2019, Sofía le rindió un merecido y cariñoso homenaje con motivo de la inauguración de la exposi-



3. Sozopol de antono





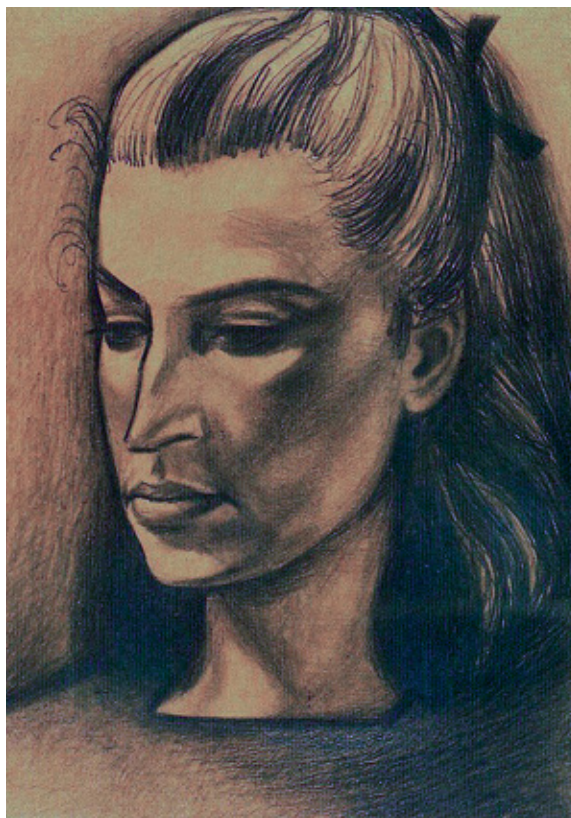
4. San Lorenzo de El Escorial

ción *De Málaga a Viena, pasando por Sofía* en la que se reunieron obras de cuatro generaciones de la familia Sancha. En la Galería de Arte Nacional de Bulgaria se expusieron cerca de un centenar de piezas tanto de José Sancha, como de su padre Francisco, de su hija Alicia Sancha, que es en la actualidad una pintora de éxito y madre, a su vez, del joven artista Benjamin Nachtigall, cuarto miembro de la familia reunido en esta muestra.

Durante los años 50, ilustró libros infantiles —algunos de los cuales fueron escritos por el escritor italiano mundialmente premiado Gianni Rodari— y diseñó carteles. Aunque su principal actividad laboral durante esos años se centró en el mundo del teatro: diseñó escenarios y vestuarios para las primeras producciones del Teatro Satírico de Sofía, del que fue cofundador, así como también para el Teatro Nacional.

Colaboró, además, en el diseño de producción en el rodaje de dos películas búlgaras de relativo éxito en la época: *Land*, del año 1957, y *Stars* (*La estrella de David*) de 1959 cuyo director, Konrad Wolf, ganó el premio especial del jurado en el Festival de Cannes de ese mismo año.

Pero a José Sancha siempre le atrajo más la pintura, el óleo, emborronar los lienzos blancos para sacar de ellos los paisajes españoles que él recordaba. Su país natal era su gran inspiración y no podía pintar ninguna otra cosa, aun estando lejos de él. Es esta vertiente paisajista la que predomina en su extensa obra.



5. Retrato de Anelia



Las pinturas en las que José Sancha representa esos paisajes, que sueña con nostalgia, muestran escenas espaciales, en las que el espectador toma distancia para ver con amplitud representaciones callejeras de pueblos, la arquitectura de aldeas castellanas o los patchworks de campos iluminados por pinceladas de ocres y verdes. José Sancha practica una pintura amable, cálida y acogedora. Su obra es como un refugio donde el calor de la chimenea hace más soportable la tormenta desatada en el exterior.

El anhelo que sentía el artista por volver a su patria le corroía año tras año. En 1959 se traslada al Berlín Este (RDA) para dirigir un departamento dentro de la Escuela de Arte de la ciudad. Pero ese destino no significó más que una escala para llegar a Londres pocos años después, donde obtendría, por fin, un pasaporte del consulado español para regresar a su añorada tierra natal.

Es en 1963 cuando ve su sueño hecho realidad y se instala junto a su familia en Madrid, donde vivirá ya hasta el fin de sus días, en 1994. Pasó sus últimos años con sus pinceles y sus lienzos, produciendo nuevos

cuadros, mezclando colores, componiendo escenas y retratando la España a la que amaba y por la que tanto había sufrido.

Ese cosmopolitismo que formó parte de su vida y su personalidad, que le llevó a tantos y tan diversos países no se ve reflejado en sus cuadros costumbristas, sosegados y de una sencilla armonía. José Sancha fue un enigmático personaje ante la sociedad, pero un introvertido pintor a la hora de expresar su arte.

Es cierto —y bien está recordarlo de nuevo— que Sancha fue un cosmopolita a la fuerza. Un exiliado. Un español que tuvo que buscar otras ciudades y otros paisajes porque el franquismo había devorado a los hijos de la patria. Su pintura es prueba de que los pinceles siempre los mueve el corazón.

(Mi agradecimiento a Alicia Sancha por sus amables comentarios y el permiso para la utilización de las imágenes de las imágenes sobre las obras de su padre, que aparecen en la página web de la artista: <http://aliciasancha.com/>, y que han enriquecido este artículo). ♦

# ESPIRAL // UNIVERSIDADES



## DÓRA FAIX

Dóra Faix es profesora del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Eötvös Loránd (ELTE) de Budapest, donde imparte clases sobre historia, civilización y geografía cultural de España y de América Latina, así como sobre literatura española del siglo XX. En su tesis doctoral analizó la cuestión del autor implícito en la cuentística de Horacio Quiroga, y desde entonces sigue investigando el tema de la presencia del autor en el texto literario y la autoficción, lo que la ha llevado a extender su campo de investigación a la literatura de autores españoles y también húngaros del siglo XX.



## PÉTER BALÁZS-PIRI

Péter Balázs-Piri es profesor adjunto del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest, donde imparte cursos de lingüística descriptiva sincrónica y diacrónica (Morfosintaxis, Semántica y Pragmática, Gramática Histórica, etc.). Su principal área de investigación es la fraseología española y comparada.

# EL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS DE LA UNIVERSIDAD EÖTVÖS LORÁND (ELTE) DE BUDAPEST

27

## Nuestro lugar dentro de la Universidad

La Universidad Eötvös Loránd de Budapest, o como la llamamos los húngaros “ELTE” (siglas del nombre húngaro), fue fundada en el año 1635, por ello es una de las universidades con más pasado, pero también una de las más prestigiosas de todo el país. Está compuesta por 8 Facultades - la Facultad de Pedagogía y Psicología, la Facultad de Informática, la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, la Facultad de Ciencias Naturales, la Facultad de Ciencias Sociales, la Escuela Superior de Formación de Maestros, la Escuela Superior Bárczi Gusztáv de Educación Especial y la Facultad de Filosofía y Letras -, las cuales se dividen a su vez en Institutos, y cada Instituto, en Departamentos.

Nuestro Departamento forma parte de la Facultad de Filosofía y Letras (en húngaro “Bölcsészettudományi Kar”, que se suele evocar con las siglas “BTK”), la más antigua de la Universidad, y comprende 15 Institutos.

Uno de ellos, el Instituto de Romanística está formado por los departamentos correspondientes a las diferentes lenguas románicas: además del español, el francés, el italiano, el portugués y el rumano. El Departamento de Estudios Hispánicos es, pues, una de las cinco unidades que conforman el Instituto.

Según estudios realizados por grupos independientes sobre la enseñanza superior húngara, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Eötvös Loránd suele encabezar la lista de las actualmente 190 facultades universitarias pertenecientes a 64 centros de enseñanza superior repartidos por el país. Además, su función sobrepasa a la de un simple centro de enseñanza superior, en el sentido de que representa uno de los talleres intelectuales y científicos más importantes de Hungría.

Nuestro campus (en el Trefort Kert, es decir, “Jardín Trefort”) se encuentra en pleno centro de Budapest y con muy buena comunicación (además del metro, aquí paran también diferentes líneas de autobuses y



1. Acceso al campus ELTE BTK

28

tranvías). Es, asimismo, un lugar muy agradable puesto que el conjunto de hermosos edificios antiguos comprende también árboles y un pequeño parque, así como un bar con mesas al aire libre, donde la vida siempre es muy animada.

### La enseñanza en el Departamento de Estudios Hispánicos

El Departamento de Estudios Hispánicos cuenta con un equipo de profesores que poseen una formación de alto nivel y una amplia experiencia en la enseñanza. Actualmente las clases son impartidas por 8 profesores en plantilla, 2 profesores eméritos, así como dos lectores nativos, uno de español y otro de catalán.

La lengua de enseñanza es el español, por consiguiente se exige que los estudiantes tengan un nivel B2 de español en el momento de comenzar la carrera. Además, también existe la posibilidad de cursar estudios de lengua y cultura catalanas y vascas, estas dos lenguas desde el nivel inicial.

Desde septiembre de 2006, la enseñanza superior húngara sigue el modelo establecido por el proceso de Bolonia, por lo cual nuestro sistema educativo se estructura en tres niveles: Formación de Primer Ciclo o Formación Básica o Grado (Programa BA/Bachelor), Formación de Segundo Ciclo o Formación Máster / Maestría (Programa MA), y Programa de Doctorado

(PhD). Esta oferta se enriqueció con la introducción de la Formación Continua de Profesores de ELE, de cinco años de duración.

Al inicio de la formación impartimos clases de lengua, de geografía cultural, historia y civilización, lingüística y literatura, tanto españolas como latinoamericanas. Poco a poco vamos profundizando en temas más específicos, sobre todo en los ámbitos lingüístico y literario. En los cuadros que siguen les presentamos las diferentes asignaturas que impartimos.

El programa de doctorado, adscrito a la Escuela de Doctorado de Estudios Literarios, se dedica a la prosa hispanoamericana contemporánea.



2. Estudiantes de ELTE en Budapest



## GRADO EN LENGUA, LITERATURA Y CULTURA HISPÁNICAS

<b>Primer año académico</b>			
<b>Título de la asignatura</b>	<b>Semestre</b>	<b>Horas lectivas</b>	<b>Créditos</b>
Introducción a la Lingüística Románica (española)	1	2	3
Prácticas de Gramática	1	2	3
Perfeccionamiento de la Lengua 1	1	2	2
Perfeccionamiento de la Lengua 2	1	2	3
Lectura de Textos Literarios, Tipología Textual	1	2	3
Geografía Cultural de España	1	2	3
Historia y Civilización de España	1	2	3
Seminario de Historia y Civilización de España	1	2	3
Perfeccionamiento de la Lengua 3	2	2	3
Perfeccionamiento de la Lengua 4	2	2	3
Introducción a los Estudios de Literatura Románica (española)	2	2	3
Redacción de Ensayos en Español	2	2	3
Geografía Cultural de América Latina	2	2	3
Historia y Civilización de América Latina	2	2	3
Seminario de Historia y Civilización de América Latina	2	2	3

<b>Segundo año académico</b>			
<b>Título de la asignatura</b>	<b>Semestre</b>	<b>Horas lectivas</b>	<b>Créditos</b>
Prácticas de la Lengua 1	1	2	3
Seminario de Fonética Española	1	2	3
Morfosintaxis Española	1	2	3
Historia de la Literatura Española 1	1	2	3
Seminario de Historia de la Literatura Española 1	1	2	3
Seminario de Morfosintaxis Española	2	2	4
Semántica y Pragmática	2	2	4
Historia de la Literatura Española 2	2	2	3
Historia de la Literatura Hispanoamericana 1	2	2	3
Seminario de Historia de la Literatura Hispanoamericana 1	2	2	4
España Hoy	2	2	3

<b>Tercer año académico</b>			
<b>Título de la asignatura</b>	<b>Semestre</b>	<b>Horas lectivas</b>	<b>Créditos</b>
Historia de la Literatura Española 3	1	2	3
Seminario de Historia de la Literatura Española 3	1	2	3
Prácticas de la Lengua 2	1	2	3
Historia Cultural de la Lengua Española	1	2	3
Historia de la Literatura Hispanoamericana 2	1	2	3
Seminario de Historia de la Literatura Hispanoamericana 2	1	2	4

Variantes de la Lengua Española Contemporánea	2	2	3
Prácticas de Estilo	2	2	3
América Latina Hoy	2	2	3

## MÓDULO DE ESPECIALIZACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS

Segundo y tercer año académico			
Título de la asignatura	Semestre*	Horas lectivas	Créditos
Variantes del Español Americano y Europeo		2	3
De la Frase al Texto en Español		2	4
El Lenguaje de la Prensa		2	4
Seminario de Traducción		2	4
Seminario de Investigación Lingüística		2	4
Comentario de Textos 1 (Prosa)		2	3
Comentario de Textos 2 (Poesía)		2	3
Géneros y Poéticas en las Literaturas Hispánicas		2	4
El Ensayo Hispánico		2	3
Literatura y Cine		2	3
Teatro en Español		2	4
Palabra, Imagen, Sonido		2	3
Narrativa Moderna en Español		2	3
Traducción Literaria		2	4

\* Nota: En esta tabla no se indica el semestre, puesto que este dato está sujeto a cambio, en función del interés y número de alumnos. En todos estos casos, los estudiantes extranjeros deben informarse con antelación.

30

## MÁSTER EN LENGUA, LITERATURA Y CULTURA HISPÁNICAS

Primer año académico			
Título de la asignatura	Semestre	Horas lectivas	Créditos
Metodología del Análisis del Texto Literario	1	2	3
Gramática Normativa	1	2	3
Cultura y Pensamiento	1	2	3
Perfeccionamiento General de la Lengua 1	1	2	3
Lexicología y Lexicografía de la Lengua Española	1	2	3
Teoría y Crítica de la Traducción	1	2	3
Historia de la Literatura y la Civilización Española de la Edad Media	1	2	3
Literatura del Siglo de Oro	1	2	3
Cultura y Literatura de la América Precolombina y la Época Colonial	1	2	3
Tipología de las Lenguas Neolatinas	1	2	3
Modelos Lingüísticos Modernos	2	2	3
Perfeccionamiento General de la Lengua 2	2	2	2

Los Clásicos de la Literatura en Lengua Española	2	2	3
Gramática Histórica de la Lengua Española	2	2	3
Literatura Española de los Siglos XVIII-XIX	2	2	3
Literatura Hispanoamericana de los Siglos XVIII-XIX	2	2	3
Psicolingüística	2	2	3
Fonética y Fonología de la Lengua Española	2	2	3
Estudios de Iberorromanística 1	1	2	3
Estudios de Iberorromanística 2	2	2	3

### Segundo año académico

Título de la asignatura	Semestre	Horas lectivas	Créditos
Conocimientos de Edición de Textos	1	2	3
Seminario de Traducción 1	1	2	4
Literatura Española del Cambio de Siglo	1	2	3
La Nueva Narrativa Hispanoamericana	1	2	3
Literatura Española de la Posguerra	1	2	4
Poesía Hispanoamericana del Siglo XX	1	2	3
Las Nuevas Tendencias de la Prosa Hispanoamericana	1	2	3
Dialectología de la Lengua Española	1	2	3
Sintaxis y Textología de la Lengua Española	1	2	3
Fraseología	1	2	3
Literatura y Artes	2	2	3
Cuestiones de Gramática Contrastiva (Húngaro-Español)	2	2	4
Seminario de Traducción 2	2	2	4
Seminario de Traducción 3	2	2	4
Cultura Española Contemporánea	2	2	3

La presencia de estudiantes extranjeros se fomenta a través de becas y programas de intercambio, como los programas ERASMUS y CEEPUS. Si un estudiante extranjero piensa cursar estudios con nosotros, le recomendamos que en primer lugar se ponga en contacto con el coordinador ERASMUS o CEEPUS de su propia universidad. Una vez haya elegido las clases que piensa cursar, también puede consultar con nuestro Departamento – el coordinador o el profesor que imparte la asignatura en cuestión – e informarse acerca de los contenidos y requisitos exactos. Esto es todavía más importante en el caso de la Especialización en Filología Española, ya que estas asignaturas normalmente tienen como fin profundizar en temas específicos de la lingüística, literatura y civilización españolas o hispanoamericanas, y tienen como antecedente alguna(s) asignatura(s) de la Formación de Primer Grado.

### ¿Qué les ofrecemos a los estudiantes además de las clases?

Uno de los mayores atractivos del Departamento de Español de la Universidad Eötvös Loránd consiste en el fondo de la biblioteca, que alcanza los 25.000 títulos. En la colección se pueden encontrar, además de las obras destacadas de la literatura española e hispanoamericana, manuales de teoría literaria y lingüística, gramáticas, obras lexicográficas, materiales audiovisuales y publicaciones periódicas.

Más allá del plan académico, el Departamento se caracteriza por una vida cultural rica y variada: ofrecemos diferentes actividades extracurriculares en las cuales también pueden participar los estudiantes extranjeros, como talleres de teatro, un grupo de investigación lingüística, congresos, charlas de profesores invitados, etc.





3. Jardines del campus

32

El Centro de Investigaciones sobre América Latina (CIAL), adscrito a la Facultad de Letras, colabora estrechamente con el Departamento de Estudios Hispánicos en la organización de eventos culturales y talleres internacionales que cuentan con la presencia de reconocidos hispanistas procedentes de universidades europeas y americanas.

Además, en el seno del prestigioso *Eötvös Collegium*, perteneciente a la Universidad, funciona un Taller de Filología Hispánica que propone actividades y cursos complementarios a los estudiantes.

Nuestro departamento mantiene buenas relaciones con el Instituto Cervantes y con las embajadas de los países hispanohablantes, por lo cual, nuestros estudiantes también tienen la posibilidad de colaborar con estas instituciones, así como presentarse a las becas y los premios convocados.

Para más información puede visitar las siguientes páginas web:

Página de la Universidad Eötvös Loránd (ELTE)	Página de la Facultad de Filosofía y Letras (BTK)	Página del Departamento de Estudios Hispánicos
<a href="http://www.elte.hu">www.elte.hu</a>	<a href="http://www.btk.elte.hu">www.btk.elte.hu</a>	<a href="https://espanol.elte.hu/">https://espanol.elte.hu/</a>
(asequible en húngaro, en inglés y en alemán)	(asequible en húngaro y en inglés)	(asequible en húngaro y en español)

¡Os esperamos! ♦

# ESPIRAL // UNIVERSIDADES



La Universidad de León se encuentra ubicada en el noroeste de España. Cuenta con dos campus ubicados en las ciudades de León y Ponferrada, en pleno Camino de Santiago y con buenas comunicaciones con Madrid. Ambas son ciudades históricas, seguras, con los más modernos servicios y con un tamaño perfecto. La gente tiene un trato familiar y acogedor, el coste de la vida es asequible, con muchas opciones para satisfacer todas las preferencias habitacionales; compartir un piso, vivir en una residencia universitaria o con una familia; así como experienciales; cultura, entretenimiento, deporte, naturaleza, patrimonio, historia y tradiciones.

## UNIVERSIDAD DE LEÓN

33

La actual Universidad de León es heredera de la tradición universitaria existente desde el siglo XIX en la ciudad de León, culminando con la creación en 1979 de la Universidad de León como entidad autónoma e independiente. Cuenta con alrededor de 14.000 estudiantes, de los cuales 1.000 proceden de más de 50 países diferentes. De igual forma, el número total de profesorado e investigadores ronda los 1.000, mientras que la plantilla de personal de administración y servicios se sitúa en los 550.

La oferta académica cubre un amplio espectro temático con 40 titulaciones de Grado universitario, 36 titulaciones de Máster, tanto de investigación como de carácter profesional y 16 programas de Doctorado, así como 21 Títulos Propios, toda ella adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta oferta se desarrolla en torno a 13 Escuelas y Facultades diferentes: Veterinaria, Educación, Ingeniería Industrial, Informática y Aeroespacial, Filosofía y Letras, Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Biológicas y Ambientales, Trabajo Social, Ciencias de la Salud, Derecho, Ciencias del Trabajo, Ingeniería Minera, Ingeniería Agraria y Forestal, así como Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

A la oferta académica de calidad hay que sumar la amplia oferta de actividades deportivas, culturales y sociales abiertas a toda la comunidad universitaria. Además, hay multitud de actividades organizadas por asociaciones de estudiantes que facilitan la integración de los nuevos estudiantes en la vida universitaria.

En la Universidad de León apostamos decididamente por la calidad y por la innovación educativa y nuestras enseñanzas están en línea con las nuevas demandas de la sociedad. Nuestro profesorado actualiza continuamente sus conocimientos metodológicos, participando buena parte de ellos en Grupos de Innovación Docente que desarrollan en sus clases innovadores proyectos educativos.

La Universidad de León cuenta con 90 grupos de investigación que participan en numerosos proyectos regionales, nacionales e internacionales. Una buena parte de esos grupos están integrados en 10 Institutos Universitarios de Investigación, con un alto nivel competitivo, que cumplen una labor fundamental en la conexión científica, tecnológica y artística de nuestra universidad con el tejido social y empresarial de la sociedad. Estos grupos e institutos ofrecen a los egresados de la Universidad de León interesantes oportunidades para desarrollar una trayectoria como investigadores, si así lo desean.

La elevada capacidad de nuestro profesorado, de los investigadores y del personal de administración y servicios, el compromiso de nuestros estudiantes y la oferta académica, investigadora, cultural, social y deportiva convierten la experiencia de estudiar en la Universidad de León, en una experiencia integral, única e inigualable y nos colocan en el lugar idóneo para formarse como profesionales bien preparados, competentes y comprometidos con la sociedad (#somosunileon).





## Proyección internacional

Si hay algo que caracteriza a la Universidad de León es su decisiva apuesta por la internacionalización. Un ejemplo de su proyección internacional es la integración en la Alianza de Universidades Europea EURECA\_PRO (European University on Responsible Consumption and Production), que ha sido seleccionada por la Comisión Europea para el proyecto de Universidades Europeas. Este proyecto persigue la mejora de “la calidad, la inclusión, la digitalización y el atractivo de la educación superior europea”. Con esta meta trabajamos en el diseño de un modelo que asentará las bases del espacio europeo de educación superior del futuro.

La confianza depositada en la alianza de la Universidad de León es una muestra de nuestro prestigio y reconocimiento internacional y brindará la oportunidad a los miembros de nuestra universidad de disfrutar de una nueva universidad con representación en 6 países (Alemania, Austria, Polonia, Grecia, Rumanía y España).

En la actualidad, dentro de la Universidad de León se ofertan más de 80 materias íntegramente en inglés, a las que se suman más de 70 que se imparten bajo la modalidad English Friendly, donde se proporcionan apuntes y se fomenta la realización de trabajos, exámenes y tutorías en inglés. Junto con esta oferta de asignaturas disponemos de experiencia en dobles titulaciones con universidades extranjeras, como por ejemplo con la Universidad de Xiangtan (China) o la Autónoma

de Tlaxcala (México) así como un Máster Europeo en Estudios Empresariales (EMBS) que se desarrolla conjuntamente con tres universidades europeas: una de Francia, otra de Italia y una de Alemania. Igualmente, nuestro profesorado, junto con colegas de otras universidades extranjeras, cuenta con el programa Co-teaching para desarrollar actuaciones docentes en ambas universidades con un respaldo institucional.

Cada año participamos con éxito en proyectos estratégicos desarrollados por la Unión Europea, el Gobierno de España, Fundaciones, Gobiernos de países internacionales, etc. que contribuyen a aumentar el alumnado extranjero que cursa oficialmente sus estudios en nuestra universidad así como cooperar en el desarrollo de programas de transferencia y cooperación internacional. Cabe destacar que la Universidad de León es de las pocas universidades europeas que tiene proyectos en las cinco líneas que recoge el programa Erasmus Plus.

En la Universidad de León creemos que la internacionalización debe llegar a todos, por lo que lideramos acciones de internacionalización en casa con el objetivo de favorecer el proceso de desarrollo y adquisición de competencias interculturales, idiomáticas e internacionales por parte de toda nuestra comunidad universitaria y no sólo de aquellos que pueden hacer una estancia en el extranjero.

La Universidad de León es una universidad atractiva, solvente, con prestigio y reconocimiento internacional y prueba de ello es la presencia activa de nuestra





institución en las principales redes internacionales de universidades y en diferentes órganos de representación nacional e internacional en el ámbito de la internacionalización.

## El español como enseñanza

León es cuna del *parlamentarismo*, pero también cuenta con un español correcto, sin acento y cuyo uso culto es generalizado entre la población. Por este motivo, cada año, junto con los estudiantes de los programas de movilidad, llegan a la Universidad de León más de medio millar de estudiantes con la finalidad principal de aprender o mejorar su nivel de español. En las más de seis décadas que llevamos enseñando español y formando para la enseñanza del español, han pasado por nuestras aulas millares de estudiantes universitarios, pero también profesorado y estudiantes pre-universitarios, así como población general procedente de los cinco continentes. Una tradición que nos ha convertido en un referente nacional e internacional para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

El trabajo desarrollado se ve refrendado por la estrecha relación que guarda la Universidad de León con la Real Academia de la Lengua (RAE) con la que impartimos de manera conjunta el Máster de Lexicografía de la Universidad de León. Esta relación cercana va más allá, de tal forma que entre nuestro profesorado contamos

con académicos de la RAE y desde el año 2014 son Doctores Honoris Causa de nuestra universidad el director honorario de la RAE, D. Víctor García de la Concha, su vicedirector, D. José Antonio Pascual y los académicos leoneses Luis Mateo Díaz y D. José María Merino.

Nuestra experiencia, flexibilidad y entorno nos convierten en un lugar perfecto para que el alumnado experimente y viva el aprendizaje del español, un proceso que se desarrolla en grupos reducidos, adaptándose a las distintas necesidades de los grupos y con un trato cercano y muy personalizado por parte del profesorado y del personal de apoyo.

La oferta de enseñanza del español de nuestro Centro de Idiomas se ve completada por la enseñanza del portugués, francés, inglés, árabe, japonés, alemán, ruso, así como chino, por medio de nuestro flamante Instituto Confucio de la Universidad de León.

## Bien posicionada en rankings nacionales e internacionales

Nuestra actividad académica es continuamente examinada por agencias externas de calidad, obteniendo de manera sistemática una evaluación positiva de todas nuestras titulaciones. Por otra parte, participamos regularmente en procesos de evaluación, obteniendo prestigiosas acreditaciones internacionales, como el Sello Europeo en el Grado en Ingeniería Informática, la Acreditación Europea EAEVE del Grado en Veterina-

ria, así como la acreditación EPAS del European Master in Business Studies.

El posicionamiento de la Universidad de León en diferentes rankings nacionales e internacionales es cada vez mejor. Sirva, a modo de ejemplo, los resultados obtenidos en el U-Ranking de la Fundación BBVA, que nos sitúan entre las 20 mejores de España en empleabilidad o los del ranking mundial por materias Times Higher Education de 2021 en el que aparecemos entre las 400 mejores universidades del mundo en el ámbito de la Educación, entre las 600 en Ciencias de la Vida, entre las 700 en Ciencias de la Salud y entre las 800 primeras en Ciencias Físicas. De igual forma, en la edición de 2020 del ranking THE de universidades jóvenes, de menos de 50 años, la Universidad de León fue incluida entre las 300 mejores universidades del mundo. En la misma línea, el ranking ARWU-Shanghái por materias de 2020, nos ha situado entre las 100 primeras en Ciencias Veterinarias y entre las 500 primeras en Ciencias de la Agricultura.

### Solidaridad y compromiso con el entorno ambiental y social

El compromiso de la Universidad de León con la sostenibilidad ambiental y energética es firme e ineludible. Contamos con un programa específico de formación, un plan de movilidad sostenible que incluye el préstamo gratuito de bicicletas a toda la comunidad universitaria y acciones de aumento de la eficiencia energética

de los edificios. Gracias a nuestros planes de reciclaje y de segregación de residuos, las tasas de reciclaje se han incrementado más de un 25%.

Por otra parte, desde nuestra Área Social se impulsan proyectos de acción social en colaboración con distintas instituciones y entidades; acciones para la promoción y garantía de la igualdad y para la visibilización del talento femenino, así como proyectos intergeneracionales que, desde hace años, acercan al alumnado universitario a las personas mayores.

Igualmente, hemos incentivado el desarrollo de acciones relacionadas con la Cooperación Internacional al Desarrollo así como contribuciones específicas enfocadas a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fijados en la Agenda 2030.

### Servicios al alumnado

Los estudiantes son la principal razón de ser de la Universidad de León. Todas las acciones emprendidas buscan redundar en la mejora de la calidad en la formación de ellos. Estamos trabajando para que todos los trámites dentro de la Universidad de León sean online invirtiendo en el desarrollo de aplicaciones que facilitan el desarrollo de las actividades académicas e investigadoras que permiten la gestión online de numerosos trámites: matrícula, depósito on-line de los trabajos, plataformas on-line para el apoyo a la docencia, gestión de prácticas en empresa, gestión de trámites Erasmus o la Unileon







app para la comunicación con la comunidad universitaria a través de dispositivos móviles entre otras.

La Universidad, además, cuenta con un Colegio Mayor, Bibliotecas Universitarias en León y Ponferrada, así como en todos los centros y, además, salas de estudio adicionales ubicadas en el centro de la ciudad. Disponemos de un programa de ayudas al estudio que proporciona apoyo económico a aquellos estudiantes que lo necesitan, así como una Unidad de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad.

Anualmente se facilita la realización de 3000 prácticas en entidades externas que se suman a otro millar de convenios de prácticas remuneradas en empresas para titulados y diferentes iniciativas donde nuestros estudiantes pueden emprender y desarrollar proyectos empresariales.

## Talent-Unileon, una oportunidad para estudiar en la Universidad de León

La Universidad de León cuenta con acuerdos de colaboración e intercambio de estudiantes con prestigiosas universidades de más de 40 países. Además, los estudiantes y el personal de la Universidad cuentan con programas de becas, como el Erasmus+ tanto para países comunitarios como extracomunitarios, que permite la realización de estancias de estudios, prácticas, formación o docencia. También tenemos un programa propio de movilidad, el programa Amicus, para nuestros estudiantes que les permite realizar una parte de sus estudios en las más prestigiosas instituciones alrededor del mundo.

A estas opciones, se le suman varios programas propios de becas para financiar a estudiantes de alto rendimiento académico, como las becas Talent-Unileon

## «LA UNIVERSIDAD DE LEÓN TRABAJA CON LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN UN PROGRAMA DE BECAS PARA ESTUDIANTES DE BULGARIA, HUNGRÍA, RUMANÍA, MOLDAVIA, SERBIA Y TURQUÍA»

destinada a estudiantes extranjeros o residentes en el extranjero con notables expedientes académicos y que deseen cursar sus estudios de Grado o Máster en nuestra institución. Esta oferta se completa con el programa propio de becas para realizar el Doctorado, cubriendo de esta forma todos los niveles de estudio.

Es importante señalar que en la actualidad la Universidad de León se encuentra trabajando con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria, Hungría, Rumanía, Moldavia, Serbia y Turquía en un programa de becas específicas para el estudio en la Universidad de León para estudiantes procedentes de los anteriores países.

En resumen, la Universidad de León es una universidad pública, comprometida con su historia, costumbres y entorno, que da respuesta a las necesidades sociales y que traslada a los distintos agentes sociales el conocimiento que genera. A pesar de su juventud somos una universidad de prestigio tanto a nivel nacional como a nivel internacional gracias a nuestros logros y dinamismo. La Universidad de León, es, por tanto, una universidad que merece la pena conocer y vivir.

Así que, si estás considerando tener una experiencia internacional o estudiar en España, la Universidad de León tiene todo lo que necesitas porque ¡Tú también puedes ser Unileon! ♦





**DIEGO MARÍN ROIG**

Diego Marín Roig es profesor de ELE y de Geografía, Historia y cultura española en la Sección Bilingüe de Oradea, Rumanía. Es estudiante de pedagogía, además de licenciado en Historia del Arte y máster en Investigación y Estudios Avanzados en Historia por la Universidad de Zaragoza. Es autor de los libros “Bolivia desde las voces del pueblo” y “La Revolución Cubana y su influencia en los movimientos sociales y políticos europeos de la segunda mitad del siglo XX”. Es colaborador de Arainfo, medio digital de información y comunicación.

## LA IMPLANTACIÓN Y ENSEÑANZA DEL ELE EN ORADEA, FRONTERA OESTE DE RUMANÍA

Una entrevista con la profesora Rodica Pop.

38

*“El idioma -el castellano, el español- llega a ser para nosotros como un licor que paladeamos, y del cual no podemos ya prescindir.”*

Azorín

Apuntaba Rodica Pop en su *diario intercultural* que, al contemplar el Faro de Hércules, en A Coruña, sentía de algún modo esos “hilos invisibles que enlazaban nuestros pasados remotos en el tiempo y en el espacio, con la actualidad”. Se refería Rodica a Hispania y Dacia, aquellas regiones latinas de los confines del Imperio unidas, para siempre, en la Historia.

Rodica Pop es profesora de ELE en el Colegiul National Iosif Vulcan de Oradea. Se puede considerar una referencia en Rumanía, como ya le reconoció en 2011 la Embajada de España, de la enseñanza de aquella vieja lengua medieval del Reino de Castilla, que fue lengua imperial, y ha terminado siendo la lengua materna de más de 580 millones de personas de 22 estados diferentes.

Aprender a hablar una lengua es comenzar a comprender un mundo nuevo, con sus matices y contrastes, con sus conflictos y consensos, y eso fue lo que la profesora Rodica Pop decidió hacer cuando comenzó a estudiar la lengua de Castilla, a la que ha consagrado, desde la enseñanza, toda su vida. Desde ese rinconcito de la Rumanía occidental, la profesora Rodica ha dado la batalla por el Español como Lengua Extran-

jera, siempre desde abajo, peleando en esa primera línea de la educación que son las escuelas primarias y secundarias.

Hace más de treinta años, en un país que se situaba dentro de la *francophonie* y que, como tal, su lengua referencial en la comunicación extranjera era el francés, ¿A qué se debió tu primer contacto con la cultura hispana?

Fue en los años ochenta, en la universidad de Iasi, a través de mi profesora de español, Dana Diaconu, en mi primer año de mis estudios de filología románica. Hice un examen de lengua y literatura francesa y rumana. Cuando comenzó el curso, en secretaría había un cartel ofreciendo la posibilidad de poder estudiar español o italiano, que se ofertaban como nuevas especializaciones en filología. En aquel momento yo renuncié al rumano y empecé a estudiar español, porque pensaba entonces que aprender español suponía una oportunidad, conocer otra cultura, tener otra perspectiva de la vida, y pensaba que el rumano ya lo había estudiado, conocía de algún modo su lengua y su literatura, y entonces ¿por qué no empezar otro idioma?



1. Sección española de Oradea

Supongo que en aquel tiempo los estudios de español como lengua extranjera, no serían muy populares en Rumanía.

Yo estudié en la Universidad de Iasi, en Bucarest se estudiaba mucho más, claro. Recuerdo que eran grupos pequeños. En francés éramos veinticinco, y en la segunda especialización (había español, francés, italiano, ruso y latín) éramos, de mi grupo de francés, solo dos estudiantes, y de los otros grupos, de inglés o rumano como primera especialidad, había tres alumnos. Creo que en total éramos seis estudiantes de español. No teníamos los materiales de los que se dispone actualmente. No había magnetófono, radio, portátil, nada, solo con el libro, el diccionario, los dictados, y así estudiamos y aprendimos muy bien y rápidamente la lengua que después desarrollamos y enriquecimos.

Sin embargo, imagino que el aprendizaje de ELE no aseguraba un futuro laboral claro, como sí podría ocurrir con otras lenguas extranjeras, como el francés, que además también fue tu lengua de elección. Entonces, ¿Por qué decidiste seguir por la senda del castellano?

Yo seguí porque fue mi decisión, no consulté este tema con nadie. Era el principio del curso, y en Navidad, cuando volví a casa de vacaciones y les comuniqué esta noticia a mis padres, que ambos eran profesores, dijeron que era una aventura, que qué era eso, que dónde iba yo a enseñar español... Pero dije que era mi decisión y que quería estudiarlo.

La situación del español era, pues, precaria, tanto en el ámbito educativo como en el laboral... ¿no?

Entonces el francés tenía mucha fuerza. Mi profesora de español, Dana Diaconu, fue mi modelo en todo. Me acuerdo que nos invitó a su casa, y tenía *El otoño del patriarca* en su librería. Nos contaba que cada año iba a España, a Madrid, con su familia, con su hija Diana, que hoy también es profesora de español. Era muy aficionada a todo lo que se relacionara con España. Era muy joven y tenía don de gentes, era una profesora de esas que transmite. Ella consiguió eso, sin materiales adecuados ni lectores nativos. Creo que unos años antes hubo un lector de Costa Rica, pero no existía un programa o colaboración específica, y durante mis estudios de cuatro años no tuvimos la oportunidad de conocer a hablantes nativos. Tampoco existía entonces el Instituto Cervantes ni el Centro Cultural Iberoamericano, nada, solo el profesor y la biblioteca. Tampoco había intercambios o proyectos tipo erasmus, nada. Hasta tal punto que muchos años después, en un curso internacional de profesores de español, en mi primera beca de profesora, nos preguntaron que cómo habíamos aprendido el español, y la gente dudaba mucho, porque cuando les contabas que habías aprendido solo con profesor y libros, les parecía surrealista, ¿Cómo puede ser? ¿Y sin tener contacto con el país y la cultura? Ahora desde el quinto y sexto grado,

---

**«EN MI PRIMERA BECA COMO DOCENTE, EN UN CURSO INTERNACIONAL PARA PROFESORES DE ESPAÑOL, A MIS COMPAÑEROS LES PARECÍA SURREALISTA CÓMO HABÍAMOS APRENDIDO EL ESPAÑOL: SOLO CON PROFESOR Y LIBROS»**

---

se puede participar en campamentos de intercambio. Sin embargo, yo conocí España por primera vez con treinta y cinco años, porque así eran los tiempos.

## Y entonces, ¿Cuándo comienzas a trabajar como profesora de español?

Tras los acontecimientos de 1989 me presenté a oposiciones aquí, y conseguí una plaza en este centro (el actual Colegio Nacional Iosif Vulcan). Fue un examen de francés, claro, pero ¿qué pasó después? Empecé a trabajar aquí y el profesor Marius Sala, “hijo de Bihor”, entonces director de la Unión Latina en Rumanía, propuso hacer un curso de español intensivo en el liceo Aurel Lazar, aquí en Oradea, y así empecé a dar clases de español. Era un tipo de enseñanza intensiva, del 5º al 12º grado. Yo era titular en el Iosif Vulcan, e iba al Aurel Lazar, que estaba a quince minutos, a impartir los cursos intensivos. Y mientras, aquí en Iosif Vulcan empecé con un taller, una especie de círculo, o tertulia de español, con un grupo de alumnos de los cuales era tutora. Más tarde, junto a la actual directora, Simona Martin, introdujimos en una clase el español como segunda lengua, con todos los riesgos que ello implicaba, porque había una oposición muy fuerte, pues decían que después con el español los alumnos no tendrían continuidad en otros centros, pero la verdad es que si están interesados, y adquieren base, después pueden desarrollar lo aprendido.

Y así empezó, en 1991. Entonces, con esta enseñanza del Aurel Lazar, creo que Marius Sala informó a la embajada que aquí se intentaba introducir el estudio del español, y nos contactaron, y en el 93 me concedieron una beca en la escuela diplomática de Madrid, para un curso de español, en la ciudad universitaria. Fue entonces cuando conocí España, en este curso de dos semanas, en julio, en el que también participaba la actual directora del Liceo Bilingüe Miguel de Cervantes de Bucarest, Camelia Radulescu, recuerdo. Sin embargo, ella y otras personas de Bucarest, ya habían estado otras veces, porque en la capital la situación respecto al español era diferente. Había más centros, mientras que aquí no había nada. Pero desde entonces cambió la situación, y poco a poco hemos introducido aquí los estudios de ELE.

Sin duda, este fue un paso arriesgado pero importante para lo que vendría después. ¿Cómo comienza a configurarse la idea de implantar una Sección Bilingüe en Oradea?

Con Gonzalo Zaragoza Ruvira<sup>1</sup>, agregado de educación de la embajada de España por aquel entonces.

1 Gonzalo Zaragoza Ruvira, es historiador y autor de diversos libros y artículos, entre otros, “La didáctica de la historia en la ense-



2. Rodica Pop junto al embajador de España, Juan Pablo García Berdoy, en la inauguración de la Sección Bilingüe de Oradea, en 2008.

Él organizaba la escuela de verano en Brasov para los profesores de español, donde yo participé. En 2007 se celebró el primer congreso de profesores de ELE, organizado también por Gonzalo. Entonces nos invitó el embajador a un cóctel en su residencia de Bucarest, donde llevé algunos recursos didácticos del colegio Iosif Vulcan. Gonzalo me presentó al embajador, a quien le enseñé los materiales que había traído y él me propuso la posibilidad de crear una Sección Bilingüe en Oradea. Así, en 2008 ya recibimos la autorización del ministerio de educación de Rumanía y de España para implantarla en el centro. Vino el embajador, Juan Pablo García Berdoy<sup>2</sup>, junto a la nueva agregada de educación, María José Méndez de Valdivia, a inaugurarla. Entonces, el primer lector español fue Pepe Coloma. Y así comenzamos nuestras clases, con 28 alumnos.

Y además de la enseñanza de ELE, también fundasteis una asociación de amigos de la cultura española, ¿Qué os movió a ello?

Se puso en marcha para tener una herramienta de difusión de la lengua española. Había de inglés, de alemán, de francés y de italiano, pero nada de español, por lo que dijimos, ¿por qué no? si el español aquí también contribuye al desarrollo, al enriquecimiento, al intercambio cultural, ¿por qué no tener este tipo de asociación? Así, empezamos a organizar viajes de estudio o escuelas de verano a Málaga. Nuestra primera actividad fue, en septiembre de 2014, la presentación del libro de versos de Pepe Coloma, *Poesía sin ti*. Para eso se necesitaba la existencia de una asociación como esta. No solo

ñanza secundaria en Rumanía” y traductor de artículos como “La enseñanza de la historia en Rumanía bajo la tutela del régimen comunista”, de Octavian Cristescu.

2 Juan Pablo García Berdoy es desde 2016 el representante permanente de España ante la Unión Europea.



fue idea mía, sino también de Simona, la directora del centro, así como del presidente de la A.P.A y del notario Radu Voinea. Nosotros fuimos los miembros fundadores y quienes la constituimos. Organizamos actividades para Navidad, y recitales de poesía o actos culturales, que son momentos únicos.

**Tras estos años de aprendizaje y enseñanza del ELE, supongo que te habrás encontrado con dificultades y con satisfacciones. ¿Qué balance haces de todos estos años?**

Pues, dificultades hay y habrá, pero yo he seguido por mi camino, nunca me he alejado ni siquiera un ápice de mi objetivo, y de lo que tenía que ver con la enseñanza del español. Eso no se puede tocar, porque se ha conseguido, con mucho trabajo, llegar a un nivel muy alto. Yo he tenido mi libertad aquí, porque aprobé entonces las oposiciones, y después he hecho mis exámenes de grados didácticos en la Universidad de Bucarest, en español claro. He seguido este camino. Mi tesis de grado didáctico uno fue sobre Azorín y Castilla, sus pueblos, su microhistoria, ya que me podría identificar de algún modo con este escritor que quiere muchísimo a su patria, junto a los miembros de la generación del 98. Por eso lo elegí, porque en su obra, *Castilla*, que es muy representativa, aparece esa España castiza, a la que yo también quiero mucho.

Además, con los profesores de la SSBB he experimentado otro tipo de acercamiento a la lengua y cultura españolas viajando, según sus ciudades de origen, por San Javier, Plasencia, Valencia, León, Alicante, Sevilla, Pontevedra y actualmente he llegado a Zaragoza.

Hago un balance positivo de estos años del aprendizaje del español. Ha sido una lucha continuada, y en ningún momento he dejado de pelear. Yo soy muy qui-jotesca. Así he sido, y he querido seguir por esta senda con la que hemos alcanzado un estatuto muy bien definido.

**Y hoy, ¿Cuál es la situación de la enseñanza de ELE en esta parte de Rumanía, en Oradea?**

Pues seguimos como único centro donde se estudia. Ha disminuido el número de alumnos de la sección bilingüe ya que ahora tenemos grupitos de unos 14 alumnos. Son razones que no dependen de nosotros.

Sin embargo, si se sigue como hasta ahora, se podrá continuar.

Es importante mantener la sección bilingüe en Oradea, y también la colaboración con el Instituto Cervantes, como centro examinador DELE, iniciada en 2010 por Juan Carlos Vidal<sup>3</sup>, entonces director del Instituto de Bucarest y excelente traductor de Mihai Eminescu<sup>4</sup>. Al fin y al cabo, todo está relacionado, la enseñanza y los exámenes DELE. Este siempre ha sido un centro activo, siempre hemos tenido candidatos al DELE, excepto en mayo de 2020, que no se celebró debido a la pandemia. Vienen también chicos de Cluj, de Baia Mare, Arad, Timisoara, de las cercanías. Además, de gente interesada en conseguir el diploma DELE, como médicos, policias, estudiantes de erasmus, etc.

**Imagino que habrá diferencias importantes a la hora de estudiar e impulsar el aprendizaje de ELE en esta zona, la más occidental de Rumanía, y la zona de Bucarest. ¿Qué reconocimientos ha alcanzado el Colegiul National Iosif Vulcan con respecto a la enseñanza de ELE?**

Respecto a Bucarest hay una gran desventaja desde todos los puntos de vista, pues estamos lejos, y aquí en la frontera oeste es una lucha continuada. Si dejas de luchar, puedes tener sorpresas. Por eso hemos constituido la asociación, hemos trabajado y hemos hecho actividades y proyectos para tener un estatuto bien definido. En Oradea no existe lo que hay en Bucarest, pero hay interculturalidad. Hoy día, los alumnos de la SSBB y los de ELE estudian en las universidades de Madrid, Granada, Málaga, Londres o Viena. Y a muchos más el español les ha servido para desarrollar carreras de éxito en varios puntos del mapa mundial, Cleveland, Buenos Aires o Tel-Aviv.

El centro Iosif Vulcan, que antes era Liceo, después de la inauguración y la constitución de la Sección Bilingüe, en 2008, se ha convertido en Colegio Nacional, pasando a ser el tercer colegio nacional de Oradea. La colaboración con el ministerio de educación de otro estado, tener profesores nativos, o ser centro examinador DELE acreditado, todo eso relacionado con el español, ha contribuido al reconocimiento de éste como Colegio Nacional y escuela europea, reconocimiento este último que se nos otorgó al año pasado. La enseñanza de ELE, sin duda ha contribuido a todo ello. ♦

3 Juan Carlos Vidal además de ser el director del Instituto Cervantes de Bucarest también lo ha sido de los centros de Varsovia, Tel Aviv, Moscú, Chicago y Sao Paulo, y director de cultura en la sede central.

4 Poeta nacional rumano del romántico tardío.

# ESPIRAL // EXPERIENCIAS DE AULA



**OLATZ LAGO**

Profesora de la sección bilingüe en el Liceo "Eugen Pora", de la ciudad transilvana de Cluj-Napoca

## EL SENTIDO DEL VOLUNTARIADO

42

En un sistema educativo en el que nos empuja la inercia y nos ahoga "el orden lógico", llega un momento en el que la velocidad asusta y algunos nos vemos con la necesidad de decir "quieto". Paramos para mirar con perspectiva lo hecho hasta el momento y la dirección del camino que llevamos: ¿sigo queriendo aquello que elegí a los 16 o tomo el desvío en el siguiente cruce?

En este momento es cuando comienza la búsqueda de algo alternativo, y un voluntariado internacional se presenta como la opción perfecta para calmar el dilema entre la necesidad de cambio y el sentimiento de culpa que produce dejar de lado una vida ya encaminada y aparentemente cómoda.

En mi búsqueda encontré el *Cuerpo Europeo de Solidaridad*, una plataforma de la Unión Europea dentro del programa de *Erasmus +* en la que organizaciones no gubernamentales de toda Europa exponen sus proyectos. Yo elegí el norte de Rumanía, concretamente Baia Mare, donde tiene su sede YMCA Romania, una asociación con presencia en todos los continentes y con una historia que ya ronda los 180 años.

Esta pequeña ciudad propicia el trabajo dedicado a la integración social de las minorías y la educación en valores de sus jóvenes, ya que la convivencia de tres culturas enfrentadas -húngara, gitana o *roma*, rumana- supone una problemática que YMCA intenta atajar desde que el fin de la dictadura les permitió recomenzar su

labor en 1990 con jóvenes locales. En 2010 añadieron la participación de voluntarios de diferentes puntos de Europa.

El objetivo principal que persiguen se centra en el desarrollo personal de las competencias básicas en jóvenes de todos los estratos sociales, ya que se entiende que tienen que ser estos quienes lideren el cambio. Para ello, se crean, preparan y llevan a cabo actividades dentro del marco de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* en ambientes diversos: escuelas infantiles, institutos, campamentos de verano, talleres, casas de acogida...

Cada uno de estos ámbitos exige un enfoque y un tipo de actividades diferentes: juegos infantiles llenos de canciones y bailes, espacios en los que un grupo de adolescentes se sienta cómodo para expresar sus ideas y sensaciones respecto a temas controvertidos o enseñar a andar en bicicleta a una niña en una casa de acogida.

Asimismo, la amplia variedad de frentes en los que se ve inmersa la asociación tanto en el plano internacional -en colaboración con YMCA de otros países- como en el nacional -colaboraciones con el ministerio de educación rumano- se convierte en un frente de posibilidades para los voluntarios, quienes contamos con total libertad para involucrarnos en todo aquello que nos suscite interés.

Durante toda esta experiencia que puede durar un máximo de 12 meses, se fortalecen aspectos como el



1. Baia Mare.

liderazgo, la toma de decisiones, la improvisación, la creatividad o la comunicación en lenguas extranjeras. Es por ello que el desarrollo en lo profesional es innegable y no solo para un docente, como se podría llegar a pensar, sino para jóvenes con intereses en cualquier ámbito.

En cualquier caso, es en lo personal donde un voluntariado produce una mayor satisfacción. Verte capaz de desenvolverte en situaciones nuevas y conflictivas, de adaptarte a una nueva cultura, de comunicarte en un nuevo idioma y, sobre todo, el sentimiento de ser útil para otros. Todo ello genera una sensación de confianza en uno mismo que, de repente, se ve capaz de mucho más, ya que conoce sus fortalezas y ha desarrollado herramientas para combatir las debilidades. ♦



**ESPIRAL** // UNIDADES  
DIDÁCTICAS



## MARIUS RADOI

Licenciado en Filología Hispánica y Francesa por la Universidad de Bucarest y Máster en Estudios Culturales por la misma universidad. Asimismo, ha cursado el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Antonio de Nebrija de Madrid), el Máster en Filología Hispánica (CSIC, Madrid) y tiene el DEA en Filología Románica (Universidad Complutense, Madrid). En su trayectoria profesional ha sido profesor de E/LE en distintos centros del Instituto Cervantes (Nápoles, Moscú, Chicago) y actualmente desempeña su labor docente en el IC de Bucarest. Asimismo, ha sido ponente en cursos de formación en diferentes países (España, Rumanía, Italia, Rusia, EE.UU.). Sus intereses giran en torno a las dinámicas de grupo, el análisis y la creación de materiales y la fraseología en la clase de E/LE, tema central de su tesis doctoral en la Universidad de Valladolid.

# “BROMAS APARTE”

Propuesta didáctica para integrar el componente fraseológico en el aula de E/LE

45

---

## Introducción

---

Coincidimos con Timofeeva (2013: 323) en que “el aprendizaje de una LE, así como la integración social y cultural de un extranjero en la comunidad lingüística de acogida, pasa también por la integración fraseológica, es decir, la incorporación de las unidades fraseológicas (UF) a su discurso”. Por lo tanto, hay que guiar al alumno en su complejo camino hacia la lengua meta, facilitarle la comprensión y la producción de las UF, de manera que su discurso se asemeje en términos comunicativos al de un hablante nativo. Además, detrás de las UF yace un importante trasfondo cultural y “la fuerte conexión entre fraseología y componente cultural supone para el estudiante de ELE una ampliación del conocimiento sociocultural que va unido a la época y circunstancias de uso de la lengua” (Mendizábal 2016:6). Enseñar fraseología significa mucho más que presentar una serie de expresiones pluriverbales, sino una manera de enseñar toda una lengua (morfología, sintaxis, semántica, pragmática, etc.)

El componente fraseológico es auténtico, motivador e integrador, a través del cual los aprendices llegan no solo a un profundo conocimiento de la lengua, sino tienen acceso a una comunidad lingüística y cultural, con la podrá compartir saberes y valores. Las UF son “la sal y la pimienta que condimentan el discurso oral y escrito de cada lengua. (...) joyas del idioma, tesoro que adorna y enriquece una comunicación espontánea, cercana y efectiva entre usuarios que comparten lengua, lupa que da a conocer y entender los presupuestos culturales y sociales y las visiones del mundo de los individuos de una cultura (Martín Salcedo 2017:9)”.

En la unidad didáctica que proponemos en estas páginas nos posicionamos en el “postmétodo” (Brown 2002) o “método ecléctico” (Kumaravadivelu 2012), surgido de la voluntad de superar el concepto de “método”. Tenemos en cuenta el equilibrio entre las destrezas reflexivas y productivas y la integración de contenido funcional y cultural y fomentamos la interacción en el aula, firmes defensores del principio *learning by doing* en el proceso de aprendizaje de una LE. No obstante, tratamos de respetar el estilo de aprendizaje de los alumnos de Europa del Este, educados en una tradición lingüística funcionalista, anclada en el concepto de la lengua como sistema.

<b>Destinatarios.</b>	alumnos de secciones bilingües (a partir del XIº grado y/o estudiantes universitarios), con un nivel de español B1+
<b>Ámbito.</b>	E/LE.
<b>Palabras clave.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades fraseológicas.</li> <li>• Campaña publicitaria.</li> <li>• Realidades sociales.</li> </ul>
<b>Objetivos generales.</b>	Ampliar la competencia léxica a través de UF contextualizadas y adscritas a múltiples funciones comunicativas (sentimientos, descripciones, acciones comunicativas); profundizar en las UF somáticas de nivel intermedio con el lexema “cabeza”; crear eslóganes publicitarios a partir de UF; reflexionar sobre significado connotativo y significado denotativo.
<b>Objetivos específicos.</b>	Fomentar la reflexión intercultural; fomentar la creatividad; despertar el espíritu cívico y solidario; fomentar la cooperación en el aula.
<b>Destrezas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión lectora.</li> <li>• Comprensión oral.</li> <li>• Expresión escrita.</li> <li>• Expresión oral.</li> </ul>
<b>Contenidos comunicativos.</b>	Crear campañas publicitarias; debatir sobre costumbres universitarias en España; contar sucesos; contar experiencias
<b>Contenidos gramaticales.</b>	Contraste de tiempos pasados; el imperativo
<b>Contenidos léxicos.</b>	Refuerzo del lenguaje formulaico (colocaciones y locuciones)
<b>Temporización.</b>	Duración estimada de ocho horas.
<b>Recursos y materiales.</b>	<i>Input</i> léxico que procede principalmente que lo que genéricamente llamamos “realia”, artículos de prensa, carteles y anuncios publicitarios.
<b>Dinámicas.</b>	Actividades individuales y cooperativas (se asignan grupos que colaborarán en la realización de distintas tareas de la unidad didáctica).
<b>Evaluación.</b>	Formativa, holística; el producto final (campaña publicitaria) se puede presentar en el aula y/o en el centro de estudios; asimismo, cabe la posibilidad de votar la campaña más original, impactante, emocionante, etc.

## TAREA 1: COMPRENSIÓN LECTORA

Lee este artículo y subraya las palabras nuevas.

(A) Para algunos representan un rito de iniciación de cara a la entrada a la universidad y sirven para integrar a los nuevos, mientras que para otros pueden llegar a suponer un trato «vejatorio» para los alumnos recién llegados y no deben consentirse en una institución académica. Hay diferentes opiniones, pero lo cierto es que las universidades -y cada vez en mayor medida los colegios mayores y residencias- se esfuerzan cada año por terminar con las novatadas dentro de los campus y en sus instalaciones.

(B) En el mes de septiembre no es raro ver por algunas ciudades a jóvenes con una «N» en sus rostros acompañados por otros con una «V», son los novatos y los veteranos. Juegos de presentación, disfraces o lanzar harina, huevos po-



dridos y otros productos son algunas de las acciones a las que más se recurre habitualmente para recibir a los nuevos estudiantes, aunque también suele estar presente el alcohol.

(C) «Nos preocupa muchísimo», explica la vicerrectora de estudiantes del centro vallisoletano. Y es que pese a llevar tres años intentando «concienciar» y «sensibilizar» sobre este asunto, las novatadas persisten. «Nos gustaría que la acogida a los nuevos estudiantes fuese más civilizada», explica la representante de la institución académica que, incluso, ha contratado seguridad privada para estos días con la intención de que los estudiantes no hagan botellón. Además, anima a los recién llegados a denunciar todo aquel comportamiento que se pase de la raya y les haga sentirse humillados.

(D) Con el inicio de las clases, la Universidad de Valladolid ha lanzado una campaña en contra de estas prácticas. Entre otras cosas, incluye carteles con emoticonos de WhatsApp, muy utilizados por los jóvenes, que se han colocado en los centros universitarios.

(E) Tan preocupados están en Burgos por este asunto, que el rectorado ha pedido ayuda a la Policía y ha enviado una carta a toda la comunidad universitaria mostrando su inquietud por el «desarrollo y duración» de las novatadas que se han producido estos días en los recintos universitarios, por su repercusión social y sobre la salud pública, así como por la generación «intolerable de basura». En la Universidad de León, se intentan controlar estas prácticas a través de reuniones con las comisiones de alumnos de cada facultad, detalla la vicerrectora del área. «Nos preocupa, pero por el momento no ha habido quejas de problemas graves», explica.

(F) En la otra cara de la moneda se encuentran los estudiantes. Andrea y Nico son dos de los novatos de este año en la Universidad de Valladolid. Se han enfrentado a «pruebas» como juegos de presentación o mancharse con harina y ketchup, pero no ven ninguna maldad en los veteranos ni les parecen mal las novatadas. Al contrario, creen que les están sirviendo para conocer al resto de sus compañeros de aula y les ayudan a integrarse en su nuevo entorno.

(G) A favor están también los veteranos que hace tan solo un año estaban en ese mismo papel. «Es una forma de divertirse, de que se conozcan mejor y hagan amigos», asegura convencido Marcos, que también hace hincapié en que nunca se obliga a nadie a pasar las pruebas. «Hay chicos que no han querido participar y no ha pasado nada», relata.

Adaptado de ABC, 25/09/2017.

## TAREA 2: EN ACCIÓN

Busca en el texto las palabras que tengan los siguientes significados:

- insistir ..... (hacer hincapié)
- residencia universitaria que, además de alojamiento, ofrece actividades culturales, deportivas y a veces religiosas ..... (colegio mayor)
- principiante en una facultad ..... (novato)
- exagerar ..... (pasarse de la raya)
- natural de Valladolid ..... (vallisoletano)
- reunión en espacios públicos, normalmente nocturna y ruidosa, para beber alcohol que se compra previamente ..... (botellón)

## TAREA 3: EN ACCIÓN

Relaciona estas ideas con los párrafos del texto:

- Problemas con la basura
- La Policía colabora con los centros universitarios

- c. Pasan por el aro con alegría
- d. Alza tu voz
- e. Novatadas clásicas
- f. Campaña en las redes
- g. Bautismo universitario

## TAREA 4: EN ACCIÓN

Elige un título para el texto entre los que te sugerimos y explica tu elección. ¿Se te ocurre otro mejor? Argumenta tu respuesta.

Novatadas, un quebradero de cabeza para la universidad

Novatadas, una comedura de coco para la universidad

Novatadas, un calentamiento de cabeza para la universidad

## TAREA 5: EXPRESIÓN ORAL

Comenta con tus compañeros:

¿En tu país son habituales las novatadas? ¿Tienen un nombre?

¿Dónde se suelen hacer? (universidad, mili) ¿Cuáles son las más habituales?

¿Has sido alguna vez “novato” o “veterano”?

¿Qué bromas se gastan en los campamentos de verano?

48

## TAREA 6: EXPRESIÓN ESCRITA

Construye frases con las siguientes palabras, colocaciones y locuciones:

*broma pesada, no tener gracia, tener sentido del humor, ser un cachondo mental, soso/a, mearse/troncharse/descojonarse de (la) risa.*

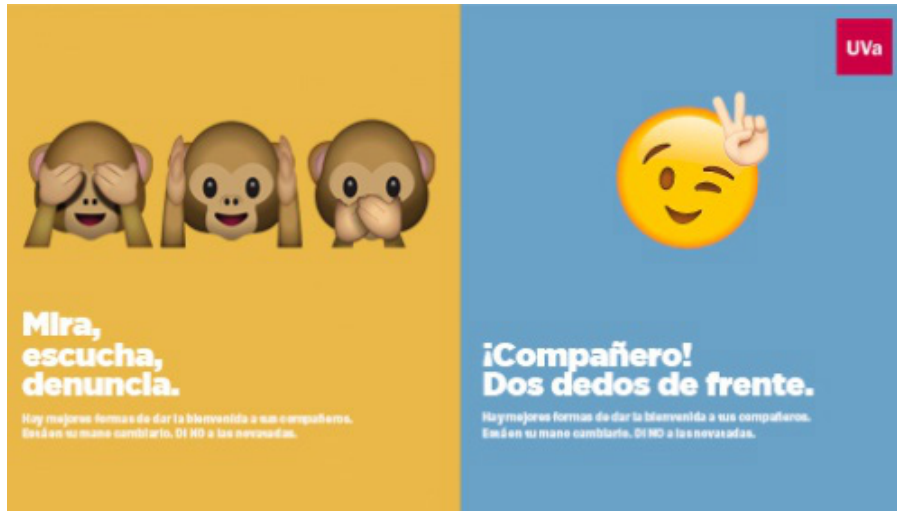
## TAREA 7: EXPRESIÓN ESCRITA

Adopta una de estas posturas y elabora un escrito sobre las novatadas, aportando argumentos.

- a. Deberían estar totalmente prohibidas, ya que son humillantes para los nuevos estudiantes y pueden llegar incluso a provocar situaciones perjudiciales para la salud (golpes, comas etílicos, etc.)
- b. Es una forma simpática de conocer a tus compañeros, de romper el hielo y de integrarte en un grupo. Aunque se pasa un mal rato, tendrás anécdotas que contar durante toda la vida.

## TAREA 8: COMPRENSIÓN LECTORA/EXPRESIÓN ORAL Y NO VERBAL

Siguiendo este modelo, crea tu eslogan usando emoticones.



## TAREA 9: COMPRENSIÓN LECTORA/EXPRESIÓN ORAL

¿Qué te sugiere este cartel?

49





En parejas, comentad el eslogan: “LEVANTA UNA MANO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO”  
¿A qué podría hacer referencia el eslogan “MANDA EL PORRO A LA PORRA”?

## TAREA 10: EN ACCIÓN

Siguiendo el ejemplo anterior, elaboraremos campañas publicitarias y eslóganes para llamar la atención sobre aspectos como:

el abandono escolar  
la pobreza  
la siniestralidad laboral  
el consumo de drogas  
la ludodependencia  
la trata de personas  
la explotación laboral  
la xenofobia  
la homofobia  
el maltrato animal  
el cambio climático  
la censura  
el bullying  
los trastornos alimenticios (anorexia, bulimia, etc.)

50

En parejas, elegid tres temas que son de mayor interés para vosotros, buscad fotos e información en la red y presentad vuestra propuesta al resto de la clase.

¿Conocéis campañas sociales que se han llevado a cabo en vuestro país? ¿Sobre qué tema y con qué resultado/impacto?

### Bibliografía

- Brown, H.D.** (2012). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. En J. C., Richardsy W. A. Renandya (Eds.). *Methodology on Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 9-18. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B.** (2012). *La palabra y el mundo*. MarcoELE (14), 1-10.
- Martín Salcedo, J. (2017). *Fraseología española en uso. ¡Si tú lo dices! ¡Venga! Ya verás como sí*. Brasilia DF: Consejería de Educación MECD.
- Mendizábal de la Cruz, N.** (2016). Estar en el candelero. La enseñanza de la fraseología española como segunda lengua. *MarcoELE* (23), 1-12.
- Timofeeva, L.** (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomazéin* (28), 320-336.



## MARÍA TODOROVA GUEORGUIEVA

Maestría en Filología Hispana por la Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrida”. Del 2006 al 2011 coordinó el Programa de Lengua y Pensamiento Crítico en la Universidad Popular Autónoma de Puebla (México). Actualmente es docente de ELE en el Instituto Bilingüe de Bachillerato “Miguel de Cervantes” en Sofía (Bulgaria).

# “CADA OVEJA CON SU PAREJA”

Frases hechas y refranes en la clase de ELE

<b>Ámbito</b>	Personal
<b>Destinatarios</b>	VIII grado de secciones bilingües en Bulgaria: alumnos de 13-14 años, con un nivel B1.1, al final del segundo semestre.
<b>Objetivos y competencias</b>	<b>Competencias</b> Repasar y sistematizar las frases hechas y refranes estudiadas a lo largo del año escolar, ampliar el inventario (ver Anexo 1) Desarrollar las competencias en comunicación lingüística (CCL), competencia digital (CD), competencia para aprender a aprender (CPAA), conciencia y expresiones culturales (CEC).
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprensión lectora: a partir de la revisión de los apuntes personales y de los textos leídos en el transcurso del año escolar</li><li>• Expresión escrita: a través de las diferentes actividades de la secuencia.</li><li>• Comprensión auditiva: mediante diferentes materiales audiovisuales.</li><li>• Expresión oral: mediante el trabajo en clase y la presentación del producto final.</li><li>• Interacción oral: mediante el trabajo cooperativo y la elaboración de los diferentes productos a lo largo de la secuencia.</li></ul>
<b>Recursos y materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aula de informática con 25 - 28 ordenadores, conexión a internet;</li><li>• Proyector o pizarra electrónica;</li><li>• Cartulinas, cinta adhesiva y plumones de colores;</li><li>• Hojas recicladas;</li><li>• Prueba final</li></ul>
<b>Temporalización</b>	<b>6 sesiones:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>en clase</i>: 2 sesiones (160 minutos);</li><li>• <i>en el laboratorio audiovisual</i>: 1 sesión (80 minutos);</li><li>• <i>en casa</i>: 3 sesiones (aprox. 3 horas).</li></ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• SOCIOCULTURALES<ul style="list-style-type: none"><li>- Creencias, estereotipos, convenciones culturales expresados mediante los refranes y las frases hechas</li></ul></li><li>• FUNCIONALES<ul style="list-style-type: none"><li>- Exponer, referir, acordar, proponer, argumentar.</li></ul></li></ul>

<b>Contenidos</b> <i>(continuación)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ESTRATÉGICOS                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematizar léxico, comparar y agrupar unidades fraseológicas, extraer ideas de un texto, trabajar en equipo (cooperación e interacción), participar en una discusión estructurada.</li> </ul> </li> <li>• LÉXICOS                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refranes y frases hechas</li> </ul> </li> <li>• GRAMATICALES                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concordancia de los tiempos verbales (en el producto escrito).</li> </ul> </li> <li>• DIGITALES                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar fichas de dominó en un programa educativo digital.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Evaluación</b>	Redacción: escribir un cuento corto o una fábula Prueba de opción múltiple, 20 reactivos, en <i>Forms de Office 365</i> . (Anexo 2)

Secuencia	Objetivo	Producto	Modalidad
Actividades en casa (1)	Repaso	Inventario personal	Individual
Actividades en clase: sesión 1	Repaso/puesta en común	Inventario por equipo Inventario grupal	Por equipo Grupal
Actividades en casa (2)	Refuerzo y ampliación	Ampliación del inventario	Individual
Actividades en clase: sesión 2, en el laboratorio audiovisual	Refuerzo	Fichas de dominó	Individual
Actividades en casa (3)	Refuerzo	Cuento corto/fábula	Individual
Actividades en clase: sesión 3	Refuerzo	Selección de cuentos	Por equipo Grupal
Actividades en casa (3): evaluación	Evaluación	Prueba de opción múltiple	Individual

## ACTIVIDADES EN CASA (1)

Como preámbulo a la secuencia, el maestro encarga a los alumnos un repaso general de los refranes y frases hechas que hayan apuntado desde el inicio del año escolar hasta el momento (el final del segundo semestre). Para tal efecto, los alumnos deben revisar de manera individual sus cuadernos (tanto de trabajo en clase, como de vocabulario) anotando en una hoja todos los refranes y frases hechas que hayan encontrado en sus apuntes.

## ACTIVIDADES EN CLASE

### Sesión 1

El objetivo de esta sesión es activar el conocimiento mediante una serie de actividades diseñadas para involucrar emocional e intelectualmente a los alumnos, combinando destrezas cognitivas, sociales y creativas. Al mismo tiempo, se pretende “nivelar” el grupo, ya que, como hemos podido comprobar del resultado de la tarea, los inventarios de los alumnos resultan bastante dispares: algunos refieren 20, otros, hasta 40 refranes y frases hechas. La unificación de conocimientos se produce durante la sesión en dos fases y modalidades: por equipo y puesta en común a nivel grupal.



## Productos de la sesión 1

Listado actualizado y unificado de refranes y frases hechas por equipo (actividad 1); inventario integrado del grupo (actividad final 4)

### Actividad 1

“**Comparemos listas**”. La actividad se realiza en equipos de cuatro integrantes cada uno. En primer lugar, los alumnos proceden a comparar las listas de refranes y frases hechas que han preparado en casa y a partir de dicha comparación, elaboran un listado más completo.

### Actividad 2

“**Clasifiquemos por tema**”. Después de haber preparado la versión completa del listado de refranes y frases hechas, los alumnos acuerdan la manera de agruparlos por temas, por ejemplo: “partes del cuerpo”, “números”, “animales”, “comida”, etc.

### Actividad 3

“**El abanico de refranes**”. Esta actividad consta de dos partes: la primera individual y la segunda, grupal. A la segunda parte se le concederá más tiempo, puesto que supone llevar a cabo una discusión guiada por el maestro.

a. “**Decorar el abanico**”. En una hoja doblada en forma de abanico o de acordeón, cada integrante del equipo anota su refrán o frase hecha favoritos. La hoja se pliega de modo que nadie más, salvo el que esté escribiendo, pueda ver la frase.

b. “**Adivinemos**”. Una vez que todos hayan escrito su frase o refrán favorito, el maestro recoge los “abanicos” de los equipos y procede a su lectura ante la clase. El profesor funge<sup>1</sup> como moderador de una discusión grupal: plantea las preguntas, asigna el turno de palabras y, al final, formula las conclusiones. Cada vez que termina de leer las frases de alguno de los equipos, plantea las siguientes preguntas: ¿de cuál equipo creen que es este abanico?, ¿a quién más del grupo le gusta el mismo refrán o frase? Esta parte de la actividad involucra afectivamente a los alumnos porque pone a prueba su conocimiento de la personalidad y gustos de los compañeros con los que llevan conviviendo casi un año. Además, se generan discusiones que requieren que los estudiantes expongan argumentos a favor de su respuesta. Por otro lado, la coincidencia en los gustos crea cierta complicidad y suscita la discusión sobre el porqué de las preferencias. El profesor debe asegurarse de dar suficiente tiempo para que los alumnos puedan exponer sus opiniones y argumentos.



2. El abanico de refranes



1. Comparemos listas y clasifiquemos por temas

### Actividad 4

“**Del dicho al hecho...**”. El maestro pega una cartulina en el pizarrón e invita al grupo que designe a uno o dos de los mejores dibujantes de la clase. El alumno escogido pinta una imagen alusiva a cada tema (“comida”, “animales”, etc.) y cada equipo pasa para apuntar los refranes y frases hechas de su listado. El objetivo de esta actividad es unificar el inventario de refranes y frases hechas del grupo, integrando las listas de todos los equipos.



3. Del dicho al hecho...

1 actua

## ACTIVIDADES EN CASA (2)

Con el fin de practicar y ampliar su inventario de refranes y frases hechas, los alumnos realizan de manera individual los ejercicios basados en la plataforma electrónica “Ejercicios de español para extranjeros” ([http://www.ver-taal.com/voc\\_refranes.htm](http://www.ver-taal.com/voc_refranes.htm)). La ventaja de este compendio de ejercicios es que ofrece una muestra representativa de refranes y frases usuales organizados en baterías temáticas autocorregibles.

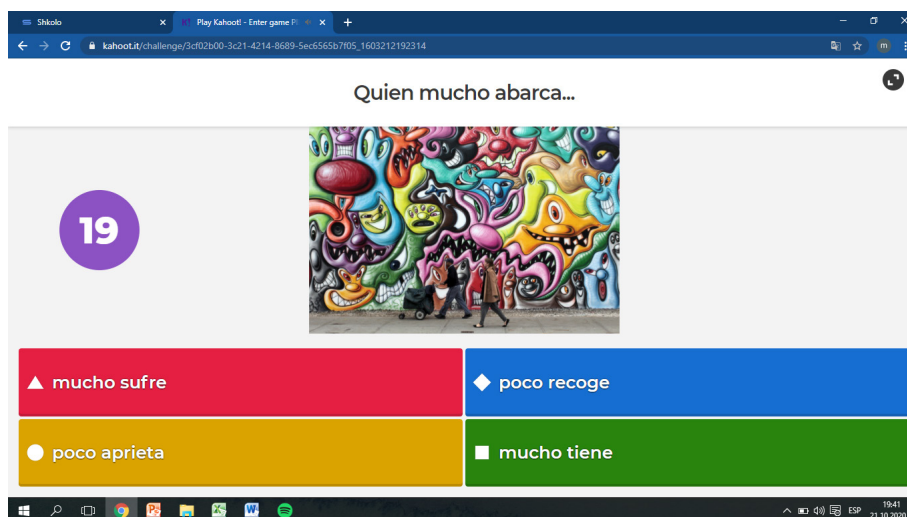
### Sesión 2: en el laboratorio audiovisual

#### Producto de la sesión 2

Fichas de dominó.

#### Actividad 1

“Quien parte y reparte...”. Al inicio de la sesión el maestro organiza un juego rápido de *kahoot!*. El ganador será el primero en pasar al pizarrón para apuntar su refrán favorito (se quedará con “la mejor parte”) y asignará turno a sus compañeros para que “aparten” los suyos, asegurándose de que ninguno se repita.



4. Quien parte y reparte...

#### Actividad 2

“Cada oveja con su pareja”. El maestro presenta a los alumnos la herramienta digital que les servirá para elaborar el dominó de los refranes y frases hechas. Se ha elegido el *Domino maker* (disponible en <https://www.toolsforeducators.com/dominoes/>), puesto que brinda un inventario temático de imágenes amplio y su manejo resulta bastante intuitivo y fácil para los alumnos. El objetivo es crear unas 52-56 fichas de dominó (dos por alumno). Primero, cada alumno articula en dos partes el refrán o frase que haya elegido (o que le haya tocado en el reparto inicial). Por ejemplo:

parte 1	parte 2
cada oveja <b>con</b>	su pareja
me saca <b>de</b>	quicio
no tiene pelos <b>en</b>	la lengua

La idea es que la preposición se quede en la primera parte, porque de esta manera habrá más posibilidades de combinación a la hora de jugar.

A continuación, cada alumno crea sus dos fichas de dominó: una para la parte 1 del refrán y la otra, correspondiente a la parte 2, como en los ejemplos siguientes:



5. Fichas de dominó

Al final de la sesión los estudiantes envían al profesor sus fichas y este se encargará de hacer una recopilación y ponerla a disposición del grupo.

## ACTIVIDADES EN CASA (3)

Los alumnos escriben un cuento corto o una fábula a partir de alguno de los refranes o frases hechas. No se establece un límite de número de palabras.

## ACTIVIDADES EN CLASE

Sesión 3

Producto de la sesión

Selección de cuentos

Actividad 1

“Lectura de cuentos cortos y fábulas”. Se invita a los alumnos que compartan sus cuentos y fábulas en equipos de cuatro.



## Actividad 2

“Concurso de cuentos cortos y fábulas”. En cada equipo, los integrantes votan por el mejor cuento o fábula y el alumno elegido pasa a presentar su escrito delante de la clase. Al final se compila una antología de los cuentos ganadores.

Victoria	<b>Mientras hay vida hay esperanza</b> (fábula/cuento)
Pintora 187 palabras	Érase una vez una mujer muy pobre que vivía sola. Para ganar un poco de dinero ella dibujaba paisajes de su ciudad. Una vez, mientras <del>estaba</del> <sup>estuvo</sup> caminando para inspirarse, vio a una mujer que tocaba al violín. Decidió donarle todo el dinero con que disponía. Con <del>de corazón</del> <sup>buen corazón</sup> buena que tenía, se sintió muy feliz. Llegó el invierno. Las calles casi estaban vacías. Sin embargo, la pintora no paraba de pintar las cumbres de las montañas, cubiertas del nieve. Por desgracia, ella ya no tenía dinero para comprarse los tubitos de pintas. Intentó algo atípico. Dibujó un sol que calentaba toda la tierra, porque quería ayudar a la gente que se sintiera mejor durante los días fríos. Hacía tanto frío que ella empezó a prepararse para regresar en casa. Fue más triste que lo habitual. Afortunadamente, un pintor muy famoso que había perdido el tren, pasó por el tallerito y comprendió que había encontrado un talento enorme. Luego, la mujer talentosa aceptó a trabajar con el pintor. Llegó a ser muy famosa no obstante ayudaba a mucha gente a realizar sus dotes artísticas. La moraleja es que <b>MIENTRAS HAY VIDA, HAY ESPERANZA</b> 187 palabras



5. Cuentos seleccionados

56

## ACTIVIDADES EN CASA (4)

Los alumnos realizan una prueba de opción múltiple (20 preguntas) en *Office 365, Forms*. Ver Anexo 2.

### Referencias

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes, 2002

Ejercicios de español para extranjeros. *Vocabulario: Refranes*. Recuperado de [http://www.ver-taal.com/voc\\_refranes.htm](http://www.ver-taal.com/voc_refranes.htm)

Tools for Educators (2005-2020). *Domino Maker*. Recuperado de <https://www.toolsforeducators.com/dominoes/>

<p>betina Tzevetkova</p> <p>„Quien mucho embarca poco aprieta”</p> <p>Érase una vez un oso que trabajaba en el campo sembrando fruta y verdura. Ganaba un poco de dinero y necesitaba más. Por eso decidió empezar dos trabajos nuevos. Por la mañana estaba en el campo sembrando por la tarde cocinaba en el comedor de una guardería y por la noche trabajaba como taxista. Los primeros días le iba bien pero al cabo de una semana estaba muerto de cansancio. No podía trabajar bien y por eso lo despidieron. Al final decidió dedicar más tiempo al trabajo del campo y de esa manera consiguió el dinero que necesitaba.</p>
---

## Anexo1. Inventario de refranes y frases hechas

Tópicos	número total de refranes y frases hechas: 78
partes del cuerpo	23
animales	15
cocina y comida	11
geografía y clima	10
amor	6
casa y objetos domésticos	5
números	3
Dios, el diablo, la vida	3

1. a la tercera va la vencida
2. a lo hecho pecho
3. a mal tiempo, buena cara
4. a otro perro con este hueso
5. a pedir de boca
6. a quien madruga, Dios le ayuda
7. acostarse con las gallinas
8. afortunado en el juego, desafortunado en el amor
9. agarrar el toro por los cuernos
10. ahogarse en un vaso de agua
11. al mal tiempo buena cara
12. al pan pan y al vino vino
13. aquí hay gato encerrado
14. aunque la mona se vista de seda, mona se queda
15. buscarle cinco patas al gato
16. cada chango en su mecate
17. cada mochuelo en su olivo
18. cada oveja con su pareja
19. cantarle las cuarenta a alguien
20. costarle un ojo de la cara
21. cuando el hambre entra por la puerta, el amor salta por la ventana
22. cuando el río suena, agua lleva
23. dar la vuelta a la manzana
24. de Guatemala a Guata peor
25. echarle una mano a alguien
26. el amor es ciego
27. el amor mueve montañas
28. es para chuparse los dedos
29. estar como el perro y el gato
30. estar en el quinto pino
31. estar hasta las narices
32. estar hecho una sopa
33. genio y figura hasta la sepultura
34. hablar a las espaldas de alguien
35. hablar en chino
36. hablar por los codos
37. hacerse el sueco
38. le dijo la olla al comal
39. llover a cántaros
40. llover a mares
41. lobo con piel de cordero, es que sufre la cuesta de enero
42. más sabe el diablo por viejo que por diablo
43. matar dos pájaros de un tiro
44. me saca de quicio
45. mente sana en cuerpo sano
46. meter la pata
47. mientras hay vida, hay esperanza
48. mucho ruido, pocas nueces
49. no callarse ni debajo del agua
50. no chuparse el dedo
51. no digas de esta agua no beberé
52. no es moco de pavo
53. no pegar el ojo

- |   |  |
|---|--|
| 54. no tener pelos en la lengua               | 66. ser codo                           |
| 55. no tener un pelo de tonto                 | 67. ser el perejil de todas las salsas |
| 56. ojos que no ven, corazón que no siente    | 68. ser un bicho raro                  |
| 57. pegársele a alguien las sábanas           | 69. ser un burro                       |
| 58. pan comido                                | 70. ser un lince                       |
| 59. perro ladrador poco mordedor              | 71. ser una cotorra                    |
| 60. ponerse rojo como un tomate               | 72. ser una gallina                    |
| 61. por si las moscas                         | 73. ser uña y carne                    |
| 62. quien bien te quiere, te hará llorar      | 74. tener dos dedos de frente          |
| 63. quien se fue a Sevilla, perdió su silla   | 75. tener memoria de elefante          |
| 64. quien siembra vientos, recoge tempestades | 76. tenerlo en la punta de la lengua   |
| 65. se me hace agua la boca                   | 77. tirar la casa por la ventana       |
|   | 78. una mujer con pelo en pecho        |

## Anexo 2: Refranes, dichos y expresiones (60 Points)

1

Nombre

2

Se dice cuando cada uno debe ocuparse de sus propios asuntos.

Ojos que no ven, corazón que no siente.  
Cada mochuelo en su olivo.  
Cada oveja con su pareja.  
Ser uña y carne.

3

Quien siembra vientos, recoge...

huracanes  
tornados  
tempestades  
tormentas

4

Significa que una persona es muy tacaña.

dedo  
codo  
pelo  
boca

5

Significa que uno está harto.

Estar hasta la cabeza.  
Estar hasta el cuello.  
Estar hasta las narices.  
Estar hasta las orejas.

6

Cuando ayudas a alguien...

le das un hombro.  
le echas un brazo.  
le echas una mano.  
le das un ojo de la cara.

7

Cuando la situación no tiene remedio y uno debe enfrentarla, se dice:

Al pan pan, y al vino vino.  
El amor es ciego.  
Pan comido.  
A lo hecho pecho.

8

Una persona que siempre dice lo que piensa...

es de pelo en pecho.  
no tiene pelos en la lengua.  
no se chupa el dedo.  
habla por los codos.

9

Cuando se habla o murmura de algo, siempre hay algún fundamento.

No digas de este agua no beberé.  
Mucho ruido, pocas nueces.  
Cuando el río suena, agua lleva.  
Quien se fue a Sevilla, perdió su silla.



10

¿Cómo se traduce al búlgaro “A quien madruga, Dios le ayuda”?

Бог - високо, цар - далеко.  
Рано пиле, рано пее.  
Помогни си сам, за да ти помогне и Бог.  
Бързата работа - срам за майстора.

11

Señala la expresión en español que corresponde a: „Потичат ми лигите.“

Estoy hecho una sopa.  
Es para chuparse los dedos.  
Se me hace agua la boca.  
Está a pedir de boca.

12

¿En qué situación dirías: “no he pegado el ojo”?

Cuando niegas haberle pegado a alguien en el ojo.  
Cuando has observado atentamente algo.  
Cuando no has dormido en toda la noche.  
Cuando se ha acabado el pegamento.

13

¿En qué situación dirías: “no es moco de pavo”?

Cuando algo no te da asco.  
Cuando tu mascota tiene mocos.  
Cuando algo no es tan fácil como parece.  
Cuando algo no es tan difícil como parece.

14

Cuando el hambre entra por la puerta...

el hombre salta por la ventana.  
el amor entra por la ventana.  
el amor salta por la ventana.  
el hombre entra por la ventana.

15

Más sabe el diablo por...

diablo que por viejo.  
viejo que por diablo.  
sabio que por viejo.  
malo que por diablo.

16

Se dice de una persona que se va muy temprano a la cama.

A quien madruga, Dios le ayuda.  
No pega el ojo en toda la noche.  
Se acuesta con las gallinas.  
Se le pegan las sábanas.

17

Se dice de una persona muy parlanchina. OJO: debes elegir todas las respuestas posibles.

Habla por los codos.  
Es una gallina.  
Es una cotorra.  
No tiene pelos en la lengua.  
Habla en chino.  
No se calla ni debajo del agua.

18

¿Qué dirías en esta situación? Marca todas las respuestas posibles.

A mal tiempo, buena cara.  
Se me hace agua la boca.  
Estoy hecho una sopa.  
Llueve a mares.  
Quien siembra vientos, recoge tempestades.

19

Cuando algo queda muy lejos, se dice que está...

en el quinto pino.  
en el quinto piso.  
en Guatemala.  
en Patagonia.

20

Se dice cuando hay algo sospechoso y uno desconfía.

Aquí hay pato encerrado.  
Aquí hay que buscarle tres pies al gato.  
Aquí hay gato encerrado.  
Aquí hay bicho raro.

21

Lo contrario de ser un burro es...

ser una gallina.  
ser una burra.  
ser un lince.  
ser un caballo.

