

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

ESPIRAL REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

29/2022



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publivera
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

DIRECCIÓN

Ángel Santamaría Barnola

COORDINACIÓN Y EDICIÓN

Jesús Rubén Sáenz Sáenz

ADMINISTRACIÓN Y TRADUCCIÓN

Teresa Muñiz Prieto

Assia Meraztchieva

Erika Tóth

Ecaterina Ristea

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Marta Ghezzi

EMBAJADA DE ESPAÑA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PARA BULGARIA, CROACIA, 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

<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 2022

NIPO: 847-21-290-5

ISSN: 2683 - 1147

Imagen portada: Violant Menorca Villalonga

ÍNDICE



	Pag.
1.- Artículos ELE	6
1.1 El diccionario electrónico como herramienta en la enseñanza ELE.....	6
2.- Culturales	12
2.1 La odisea sefardí en el Imperio Otomano.....	12
3.- Entrevistas	16
3.1 Entrevista al pianista Ludmil Angelov.....	16
4.- Experiencias de aula	24
4.1 Talleres de escritura creativa y traducción.....	24
5.- Gente de aquí y de allá	27
5.1 Un Proyecto Erasmus, un microondas y resucitar la capacidad vestigial de comunicar.....	27
6.- Universidades	29
6.1 La Universidad de Alcalá.....	29
6.2 La Universidad de Boğaziçi.....	35
7.- Viajes	38
7.1 Segovia 2022: ¿Cómo y qué enseñar?.....	38
8.- Unidades didácticas	41
8.1 Los trastornos mentales en la clase de Español de las Ciencias de la Salud.....	42
8.2 La Regenta.....	48

Presentación del consejero



ÁNGEL SANTAMARÍA BARNOLA

Consejero de Educación

АНХЕЛ САНТАМАРИЯ БАРНОЛА

Съветник по образователните въпроси

La educación digital ha llegado para quedarse. Nuestra responsabilidad como gestores educativos es hacerla compatible y subsidiaria de un modelo de educación presencial e inclusivo, que potencie todas las capacidades de los escolares. Los efectos nocivos de la pandemia, más allá de su luctuoso rastro, marcarán un antes y un después en la implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje. La inmediatez con que hubieron de incorporarse nuevos programas, aplicaciones, sistemas de conexiones a distancia y recursos escolares adaptados a la situación no resultó siempre satisfactoria. Sin embargo, permitió acelerar vertiginosamente en un camino por el que ya se avanzaba.

En septiembre de 2022 tuvo lugar en Nueva York la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, convocada por el secretario general de Naciones Unidas y organizada por la UNESCO. La cumbre se enmarca en los Objetivos educativos de la Agenda 2030 y una de sus líneas temáticas puso de manifiesto la necesidad de una evolución digital que garantice la educación de calidad y el aprendizaje permanente como derechos para toda la población.

España trabaja juntamente con Naciones Unidas y la Unión Internacional de Telecomunicaciones en el proyecto GIGA, para tratar de conectar a cada niño, a cada comunidad y a cada escuela a Internet de aquí a 2030. El proyecto parte del convencimiento de convertir la tecnología en un factor que permita ayudar a garantizar la equidad en el acceso a la educación y avanzar hacia la conectividad global de más de 1300 millones de estudiantes que ahora quedan excluidos en más de la mitad de las escuelas del mundo.

La desigualdad en el acceso digital entre países, e internamente entre regiones, agrava la exclusión y limita las oportunidades. El desarrollo de las tecnologías ha de producirse en todo el planeta si queremos verdaderamente impulsar una educación global y reducir la exclusión y la brecha digital. ♦

Електронното обучение се установи трайно в образователната система и наша отговорност като образователни ръководители е да го направим съвместимо и подпомагащо модела на присъственото и приобщаващо образование и стимулиращо развитието на всички умения на учениците. Отрицателните последици от пандемията освен печалната следа, която оставиха, ще отбележат „преди“ и „след“ при въвеждането на процесите на преподаване-учене. Наложилото се незабавно включване на нови софтуерни програми, приложения и системи за връзка от разстояние, както и адаптирани към ситуацията учебни материали, не във всички случаи доведе до задоволителни резултати, но въпреки това позволи рязко ускорение по един път, по който вече се бележеше напредък.

През месец септември 2022 г. в Ню Йорк се проведе среща на върха на тема „Трансформиране на образованието“, свикана от генералния секретар на Обединените нации и организирана от ЮНЕСКО. Срещата на върха се проведе в рамките на образователните цели на Програмата 2030 и една от тематичните линии показва необходимостта от дигитална еволюция, която да гарантира качествено образование и възможността за учене през целия живот като права на всички хора.

Испания, заедно с Организацията на обединените нации и Националния съюз за телекомуникации, работи по проекта GIGA, за да се опита до 2030 година да осигури достъп до Интернет за всяко дете, всяка общност и всяко училище. Проектът се базира на убеждението, че технологиите трябва да се превърнат във фактор, който позволява да се подпомага гарантирането на равенство на достъп до образование и да се напредва в процеса на осигуряване на Интернет връзка на повече от 1300 милиона ученици, които към момента остават извън повече от половината училища в света.

Неравенството в достъпа до цифрови технологии между различните държави и между региони на национално равнище допринася за оставането извън училище и ограничава възможностите. Технологиите трябва да се развиват във всички държави на планетата, ако искаме наистина да поощрим световното образование и да намалим оставането извън училище и „цифровото разделение“. ♦

Presentación del consejero

A digitális tanítás a jövőben is velünk marad. Nekünk, az oktatás vezetőinek az a felelősségünk, hogy ez a tanítási forma támogató és összeegyeztethető legyen a tantermi tanítással és inkluzív oktatási modellel, a diákok képességeinek fejlődését szolgálja. A világvárvány káros hatásai - a tragikus hagyatékán kívül – egyfajta választóvonalként szolgál az új a tanítási-tanulási folyamatok megvalósításában. Az azonnali bevezetési kényszer miatt, nem mindig volt kielégítő a helyzethez igazodó új programok, alkalmazások, távkapcsolati rendszerek és iskolai erőforrások bevezetése. Viszont lehetővé tette, hogy felgyorsuljon az a folyamat, amely már előtte kezdődött.

2022 szeptemberében New Yorkban került sor az oktatás átalakításáról szóló csúcstalálkozóra, amelyet az ENSZ főtitkára hívott össze és az UNESCO szervezett. A csúcstalálkozó része a 2030-ig tartó időszakra vonatkozó menetrend az oktatási célok megvalósításához, és egyik tematikus vonala kiemelte egy olyan digitális fejlődés szükségességét, amely garantálja a minőségi oktatást és az élethosszig tartó tanulást, mint egy a lakosság minden tagjának járó jogot.

Spanyolország együttműködik az ENSZ-szel és a Nemzetközi Távközlési Unióval a GIGA projektben, azaz 2030-ig minden gyermek, közösség és iskola az internethez kapcsolódhat. A projekt azon a meggyőződésen alapul, hogy a technológia egy olyan tényező, amely elősegíti az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz, és elmozdulást jelent a globális összeköttetés felé több mint 1,3 milliárd diák számára, akik jelenleg a világ iskoláinak több mint feléből ki vannak zárva.

Az országok és a régiók közötti egyenlőtlenség a digitális hozzáférés vonatkozásában súlyosbítja a kirekesztést és korlátozza a lehetőségeket. Amennyiben csakugyan elő akarjuk mozdítani a globális oktatást, és csökkenteni kívánjuk a kirekesztést és a digitális megosztottságot, a technológiák fejlesztésének az egész bolygón meg kell valósulnia. ♦

Educația digitală este aici și va rămâne.

Responsabilitatea noastră, celor implicați în educație, este să o facem subsidiară și compatibilă cu un model de educație incluziv și cu prezență fizică, care să stimuleze toate abilitățile elevilor. Efectele nocive ale pandemiei, dincolo de urmările ei tragice, vor marca o schimbare de paradigmă în implementarea proceselor de predare-învățare. Caracterul imediat cu care au trebuit fi încorporate noi programe, aplicații, sisteme de conectare la distanță și resurse școlare adaptate situației nu a fost întotdeauna satisfăcător. Totuși, a permis o accelerare amețitoare înspre o direcție pe care deja se avansa.

În septembrie 2022, a avut loc la New York Summitul pentru Transformarea Educației, convocat de Secretarul General al Națiunilor Unite și organizat de UNESCO. Summitul face parte din obiectivele educaționale ale Agendei 2030 și una dintre liniile sale tematice a evidențiat necesitatea unei evoluții digitale care să garanteze educația de calitate și învățarea pe tot parcursul vieții ca drepturi pentru întreaga populație.

Spania lucrează împreună cu Organizația Națiunilor Unite și Uniunea Internațională de Telecomunicații în proiectul GIGA, pentru a încerca să conecteze fiecare copil, fiecare comunitate și fiecare școală la internet până în 2030. Proiectul se bazează pe convingerea de a transforma tehnologia într-un factor de ajutor pentru asigurarea echității în accesul la educație și avansarea către o conectivitate globală pentru cei peste 1,3 miliarde de elevi care sunt acum excluși din mai bine de jumătate din școlile din lume.

Inegalitatea în accesul digital între țări și pe plan intern între regiuni agravează exclusiunea și limitează oportunitățile. Dezvoltarea tehnologiilor trebuie să aibă loc pe toată planeta dacă vrem cu adevărat să promovăm educația globală și să reducem exclusiunea și decalajul digital. ♦

ESPIRAL // ELE



GLAUBER LIMA MOREIRA

Doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra (UPF-IULA). Realizó el postdoctorado en la Universidad de Jaén (UJA). Hizo su carrera en Letras Portugués y Español y el Máster en Lingüística Aplicada en la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE). Es profesor de español de la *Universidade Federal de Delta de Parnaíba* (UFDPa) en el Curso de *Bacharelado em Turismo*. Actúa como investigador en varios grupos de investigación.



VALDECY DE OLIVEIRA PONTES

Estancia Postdoctoral en Estudios de la Traducción (UFSC), doctorado en Lingüística (UFC), máster en Lingüística Aplicada (UECE), licenciatura en Letras – Portugués - Español (UFC). Profesor del Curso de Letras- Español (UFC) y del Programa de Posgrado en Lingüística – PPGL - UFC. Investigador del grupo de investigación Lenguas e Historia (CNPq).

6

EL DICCIONARIO ELECTRÓNICO COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA ELE

Introducción

“[...] la noche en que conocí el diccionario se me despertó tal curiosidad por las palabras, que aprendí a leer más pronto de lo previsto. Así fue mi primer contacto con el que había de ser el libro fundamental en mi destino de escritor”.

Gabriel García Márquez

Clave – Diccionario de uso del español actual

Aprender una lengua extranjera es vital para las personas, sea por razones profesionales o personales. En el proceso de aprendizaje de esa lengua, según Coan y Pontes (2013) y Pontes y Freitas (2022), los materiales didácticos, como el diccionario, desempeñan un papel fundamental, ya que, sin esos, se dificultaría el acceso a la lengua enseñada, pues, en muchos casos, figuran en el

aula como la principal fuente de contenido de la lengua, es decir, funcionan como pieza clave en la enseñanza de una lengua extranjera.

Así pues, las investigaciones sobre la enseñanza de la lengua española con el uso del diccionario en las clases de español como lengua extranjera (en adelante ELE) han ido adquiriendo cada vez más protagonismo en la educación de idiomas (Moreira, 2018). Creemos que esto se debe a diferentes aspectos motivadores, tales como la evolución relativa a las metodologías y didácticas de aprendizaje de ELE, a las diferentes y nuevas necesidades de los estudiantes de ELE (Moreira, 2022), a la tecnología a favor de la enseñanza y a las cuestiones lingüísticas de la enseñanza de lenguas de un modo general.

El interés en realizar el presente estudio se debió, principalmente, al anhelo de discutir sobre la contribución del diccionario, en sus diferentes soportes, para el perfeccionamiento de la enseñanza de los aprendientes

del castellano como lengua extranjera (en adelante LE). Es importante resaltar que dicho anhelo procede de nuestra actividad profesional, ya que somos profesores e investigadores de lengua y cultura españolas para brasileños en el contexto universitario.

En este sentido, el objetivo de este trabajo, como claramente anuncia el título del presente artículo, no es otro que el de reflexionar acerca de la eficacia en utilizar el diccionario tanto en lo tocante a las actividades lectoras como en las tareas de producción textual (cf. Fuertes-Oliveira; Bergenholtz, 2018), puestas en práctica en el aula de LE, con el apoyo de tal instrumento didáctico en formato electrónico.

Esta investigación comprueba la hipótesis señalada para el estudio investigativo, es decir, que el uso adecuado del referido manual didáctico ayuda y contribuye efectivamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura del alumnado de español como LE (cf. Moreira, 2022). Por ejemplo, en la lectura, las informaciones del diccionario auxilian al alumno en las inferencias de conexión textual. Por otra parte, en la escritura de un género textual, las consultas e informaciones del diccionario contribuyen para la elección de un léxico específico, de acuerdo con el contexto textual-discursivo, propuesto por el autor/alumno del texto, así se evitan generalizaciones y palabras innecesarias. Asimismo, ayuda a comprender mejor las tareas de lectura e interpretación propuestas por el profesor (Moreno Moreno, 2022).

Es decir, durante la consulta del repertorio lexicográfico adoptado en el aula, el estudiante de ELE puede resolver, a través de las consultadas al repertorio, sus propias dudas referentes a las actividades, mejor dicho, el aprendiente de español/LE se convierte, con la ayuda y utilización constante de dicho libro, en un lector y redactor independiente y competente por lo que respecta a sus estudios aplicados a diario.

Por tanto, con el propósito de contribuir a fomentar, aunque de manera parcial y resumida, la utilización del diccionario en las clases de ELE en el ámbito extranjero, el presente trabajo está compuesto por dos secciones: i) los repertorios lexicográficos y su uso en clase de ELE y ii) el desarrollo de la enseñanza de ELE con el diccionario electrónico.

¿Para qué emplear los diccionarios en las clases de ELE?

Esta es una pregunta importante la cual, incluso, nos inspira a menudo a reflexionar sobre las innumerables posibilidades de emplear el diccionario en el ámbito escolar. Como sabemos, el diccionario, monolingüe, bilingüe, semibilingüe, es un complemento indispensable para el desarrollo del aprendizaje y el dominio de la lengua, materna o extranjera, cuyo uso frecuente, en clase y fuera de ella, por parte del estudiante y del profesor, puede ayudarles a mejorar su conocimiento del idioma (Hernández

Hernández, 1989) y, especialmente, a ampliar su vocabulario y utilizar el léxico que ya conoce con más precisión, seguridad y propiedad (Alvar Ezquerro, 2003). Por eso, defendemos que debemos leerlo, y no solo consultarlo para contestar a una pregunta concreta.

Para muchos teóricos como, por ejemplo, Torre Madoño (2001) la elaboración de actividades escolares con el uso de diccionarios en clase implica en la eliminación de la tensión del grupo de estudiante, es decir, ellos se sienten más seguros en contestarlas. De ahí, estamos seguros de que la adquisición de informaciones lingüísticas, a partir de los manuales lexicográficos, permite una mayor capacidad y dedicación individual al profesor, cuyos beneficios repercuten, principalmente, en el conocimiento de los aprendientes.

Siguiendo el mismo planteamiento, Martín García (1999: 25) sostiene la importancia de que aprendices y usuarios generales conozcan bien la clase de tipología existente de diccionarios, uno de los aspectos lexicográficos indispensables en el uso eficaz del manual. En palabras de la autora mencionada antes, podemos afirmar que:

En primer lugar, es conveniente hacer ver al estudiante que todos los diccionarios monolingües no son iguales [...]. Los diccionarios de lengua general suelen estar graduados por niveles y la disposición y selección del léxico dependen del fin al que estén destinados [...]. Es bueno que el estudiante sepa los distintos tipos de diccionarios que existen con el fin de que pueda elegir en el futuro el diccionario que mejor se ajuste a sus necesidades. Para ello, nada mejor que el alumno pueda ver estos diccionarios, por lo que sería conveniente que el profesor presentara en clase una muestra de varios tipos.

7

«LA ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES CON EL USO DE DICCIONARIOS EN CLASE IMPLICA EN LA ELIMINACIÓN DE LA TENSIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIANTE, ES DECIR, ELLOS SE SIENTEN MÁS SEGUROS EN CONTESTARLAS»

De lo anterior, con respecto a la necesidad e importancia de conocer perfectamente las obras lexicográficas, Maldonado (1998: 10) habla sobre la importancia del hecho de que el repertorio lexicográfico es mucho más que una obra organizada alfabéticamente. La investigadora española presenta las ventajas que dicho instrumento didáctico puede, sin lugar a duda, ofrecer amplios y diversos conocimientos, lingüísticos y extralingüísticos, al aprendiente de una LE en estudio, es decir:

[...] el uso del diccionario puede suponer para el alumno el descubrimiento de las estrategias adecuadas no

sólo para resolver las dudas que se le presentan, sino, sobre todo, para adquirir conciencia de la necesidad de un uso responsable de la lengua.

Y sobre el uso responsable de la lengua que comenta Maldonado, podemos ilustrar la siguiente tira que muestra un buen ejemplo de heterosemántico que puede ocasionar ruidos en la comunicación e, incluso, situaciones más complicadas si no conoce bien el idioma:

Aun sobre conocer bien los diccionarios, Haensch et al. (1982, apud Alzola Fariña 2000: 259), afirman que es de gran importancia que todos los consultantes que hacen uso de los diccionarios tengan la conciencia de leer las informaciones contenidas en las páginas iniciales, es decir, tanto en la macro como en la microestructura, en el comienzo de tales manuales:

Por lo tanto, los consultantes de cualquier obra lexicográfica debemos leer con atención sus prólogos y presentaciones, ya que de otra forma no podríamos obtener el máximo rendimiento de ella. También es evidente que sus partes introductorias (sobre todo las de los diccionarios escolares) deben ser claras y abundantes, ya que son éstas las que van a proporcionar la información necesaria para utilizar los diccionarios de forma correcta.

Como podemos observar en la cita anterior, el avance del conocimiento de las estrategias y habilidades de consulta de los diccionarios, por parte de los aprendientes de una LE, puede facilitar suficientemente en el momento de la búsqueda de las informaciones en el artículo de estas obras lexicográficas. Dicho de otra manera, el diccionario no debe provocar miedo o frustración al alumno/usuario y tampoco debe presentar dificultades para tales consultantes, ya que este libro didáctico le puede ofrecer un gran potencial en sus estudios e investigaciones, pues como señalan Di Grandi y Nadin (2022: 5056), con el uso adecuado “podrá contribuir para que el aprendiente perciba que las obras lexicográficas traen, junto a las unidades léxicas investigadas, informaciones sobre lo cotidiano, la cultura de una sociedad [...]”¹.

La enseñanza de una LE con el diccionario electrónico

El diccionario es más que un libro de consulta, pues se trata de una obra de carácter social (Lara, 1990), ya que, en él, encontramos marcadas informaciones, incluso, de naturaleza socioculturales. De ahí, son muchos los expertos que investigan y trabajan con la presente temática, comprobando y afirmando que los diccionarios en línea, es decir, los “verdaderos diccionarios digitales disponibles

también en formato CD-ROM y en Internet” (Águila Escobar 2006: 11), representan una positiva creación de soporte pedagógico de investigación, pues sus ventajas frente a los diccionarios electrónicos (CD-ROM) e impresos, por ejemplo, son mayores en múltiples sentidos.

Por su parte, Águila Escobar (2009: 22) plantea que los diccionarios en línea ofrecen las siguientes ventajas y beneficios a sus usuarios, a saber:

1. Posibilidad de acceso al diccionario en cualquier momento sin haber instalado ningún programa en el ordenador.
2. Permanente proceso de actualización de los contenidos.
3. Además de los saltos hipertextuales dentro del texto del diccionario, los diccionarios en línea disponen de saltos reticulares fuera de la obra mediante enlaces a otras páginas electrónicas, a otros diccionarios en línea, enciclopedias, etc.
4. Posibilidad de contacto y consulta a unos expertos que atenderán las dudas producidas durante el empleo de la herramienta lexicográfica.

De ahí que consideramos que los repertorios lexicográficos en formato electrónico disponen claramente de recursos más representativos, dinámicos y motivadores en el desarrollo del aprendizaje lingüístico de un idioma, materno o extranjero si comparados con los impresos (Soler, 2005). Asimismo, queremos añadir que estamos seguros de la relevancia y necesidad de disfrutar en el aula de los contenidos disponibles en los diccionarios, tanto en las clases de lengua materna (LM), como en los cursos de lenguas extranjeras (LE) en diferentes niveles (secundaria, bachillerado y superior) y propuestas de trabajos escolares. Estamos de acuerdo con los teóricos que afirman que podemos trabajar y usar el diccionario en todas las asignaturas, no solo en las clases de lenguas (cf. Krieger, 2005).

Podemos declarar de todo lo expuesto que los diccionarios electrónicos, según Águila Escobar (2009: 19), pueden ser potencialmente considerados como manuales pedagógicos adecuados a la enseñanza, es decir, precisan y deben ser utilizados constantemente, en clase, así como los libros de textos y otros materiales, por los profesores y aprendientes. Además, estamos de acuerdo con Águila Escobar cuando este teórico afirma que los diccionarios electrónicos:

[...] comienzan a ganar espacio en las estanterías de las librerías y en las bibliotecas universitarias y públicas. La edición de diccionarios electrónicos está creciendo progresivamente y esto hace que tengamos que replantear ciertos aspectos a la luz de esta nueva realidad. (Águila Escobar 2009: 19)

En este contexto, las investigaciones sobre la aplicación y el manejo adecuado del diccionario, tanto los bilingües como los monolingües, en clase y fuera de ella,

¹ podrá contribuir para que el aprendiente perciba que las obras lexicográficas traen, junto a las unidades léxicas investigadas, informaciones sobre el día a día, a la cultura de un pueblo [...]

«EL DICCIONARIO NO ES UNA MERA HERRAMIENTA SINO UN EXCELENTE INSTRUMENTO DE APLICACIÓN DIDÁCTICO-METODOLÓGICA EFICAZ PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LE»

están en desarrollo, pero necesitan ser más difundidas entre profesores y estudiantes. Autores como, por ejemplo, Biderman (1998), Leffa (2006), Bueno (2020) y Welker (2008) afirman que el interés sobre el uso de los diccionarios en las clases está aumentando de manera positiva en Brasil, pero lamentablemente, creemos que los educadores, en todos los niveles de enseñanza, es decir, escuelas, cursos generales y universidades, no tienen el interés, el conocimiento y la preparación para convertir la referida obra pedagógica en una herramienta de apoyo constante en la enseñanza de español (De Grandi; Nadin, 2020).

Hemos señalado en el apartado anterior que el diccionario no es una mera herramienta sino un excelente instrumento de aplicación didáctico-metodológica eficaz para la enseñanza-aprendizaje de una LE. Es un manual adecuado para el desarrollo de la enseñanza de lenguas y que dispone, por ejemplo, del objetivo de trabajar las cuatro destrezas lingüísticas necesarias para formar a un alumno proficiente en el idioma extranjero que está aprendiendo (Moreira, 2022).

Para ello, los aprendices de LE, futuros lectores y potencialmente escritores, es decir, con un gran conocimiento lingüístico y extralingüísticos, necesitan desarrollar algunas habilidades lexicográficas pertinentes para que puedan obtener todos los contenidos e informaciones útiles de tales obras en cuestión. Como afirma Wright (1998: 5) apud García Mata (2004: 385) acerca de estas herramientas lexicográficas: “Los diccionarios se encuentran entre los recursos de aprendizaje más inmediatamente disponibles, ampliamente usados, y más baratos (...) [pero] también entre los más difíciles de usar”.

Por su parte, García Mata (2004: 385) añade que la dificultad en manejar el diccionario es por naturaleza, es decir, es propia de la obra lexicográfica y tampoco dispone de una cierta facilidad de utilización en su manejo por parte de algunos consultantes de las obras lexicográficas. Por eso, se hace necesario que los profesores estén teóricamente munidos sobre los estudios lexicográficos para el buen uso de la obra (Rodríguez; Lafuente 2022).

«LOS DICCIONARIOS SE ENCUENTRAN ENTRE LOS RECURSOS DE APRENDIZAJE MÁS INMEDIATAMENTE DISPONIBLES, AMPLIAMENTE USADOS, Y MÁS BARATOS (...) [PERO] TAMBIÉN ENTRE LOS MÁS DIFÍCILES DE USAR»

Sobre esta temática, García Mata (2004) también nos informa y alerta sobre de las posibles dificultades que los usuarios de los diccionarios pueden encontrar mientras realizan una búsqueda o confirmación cualquiera de una información dada en los repertorios lexicográficos. En sus palabras:

No cabe duda de que esta dificultad, fruto tanto de la propia naturaleza del recurso, cuanto del casi inexistente interés por la adecuada formación de los alumnos para su manejo, está en el origen de la infrautilización del diccionario [...].

Ese mismo autor incide y nos llama la atención sobre la necesidad de formar a los profesores de escuelas, cursos y universidades para que el diccionario se convierta, con toda certidumbre, en un instrumento didáctico-pedagógico que ayudará a los alumnos y profesores en sus estudios diarios, tanto en clase como fuera de ella. Por ello, tenemos que proponer y preparar actividades eficaces, creativas y lúdicas, con el diccionario, en las cuales se incorpore y contemple el léxico en toda su amplitud por medio de actividades específicas para su entrenamiento y, por consiguiente, un mayor aprovechamiento de las informaciones presentes en los diccionarios tanto en su macroestructura como en su microestructura (Prado Aragonés, 2001).

Por tanto, no se debe olvidar otro aspecto importante y que debe ser considerado al manejar el diccionario con nuestros alumnos: las referidas actividades escolares deben ser respondidas con la utilización de una herramienta de enseñanza y aprendizaje eficiente, es decir, el diccionario pedagógico, sobre todo el electrónico, uno de los grandes avances entre los materiales didácticos de la actualidad relacionado con todos los ámbitos lingüísticos, a pesar de, todavía, poco manejado en las clases.

Conclusiones

En el camino teórico que hemos recorrido hasta ahora, hemos podido constatar que es fundamental que los profesores de todos los niveles de enseñanza empleen adecuadamente el diccionario en el aula, a través de actividades puntuales, tareas de producción textual y lectora, aumento de vocabulario, etc. Además, proporcionar que el repertorio lexicográfico se convierta en una herramienta didáctica importante e inagotable en la que los profesores pueden organizar diversas actividades motivadoras, creativas y eficientes con su uso en clase y fuera de ella.

La discusión planteada en este artículo comprueba que la utilización de los diccionarios (sobre todo el electrónico), en el aula, es de gran importancia para el perfeccionamiento y la competencia lingüística de un

idioma, además de estimular a los estudiantes a llevar a cabo sus actividades escolares con más motivación, satisfacción e interés y, también, incita a los aprendices a usar las obras lexicográficas en diferentes situaciones además del ámbito estudiantil.

Concluimos que este trabajo corrobora los puntos de vistas de los investigadores mencionados en este estudio y, por tanto, creemos que los docentes necesitan buscar las informaciones necesarias sobre cómo, cuándo y qué deben utilizar los diccionarios en el aula (Maldonado, 2017), pues si los profesores necesitan actuar como conductor de sus aprendientes en el descubrimiento de las potencialidades y estrategias de uso del diccionario,

es innegable que ellos mismos deberían ser expertos en el área (De Grandi; Nadin, 2020). Y que, además, queremos con nuestra investigación que los aprendientes tengan la consciencia y motivación en hacer uso de tales manuales en sus estudios diarios en el desarrollo del aprendizaje de nuestra o cualquier otra lengua.

En definitiva, podemos añadir que este trabajo cobra especial relevancia no solo por las cuestiones lingüísticas y lexicográficas, pero, sobre todo, por nuestro interés de intentar contribuir efectivamente en el avance de impulsar el diccionario como una herramienta más presente en las clases de ELE. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Águila Escobar, G. (2009). *Los diccionarios electrónicos del español: Cuadernos de Lengua Española*. Nº 105. Arco Libros.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros.
- Alzola Fariña, L. F. (2000). “Las partes introductorias en la lexicografía escolar. Análisis de sus posibilidades didácticas”, in: Ruhstaller, S.; Prado Aragonés, J. (eds.). *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*.
- Biderman, M. T. C. (1998). “Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas”, in: Isquero, A. N. y Oliveira, A. M. P. P. de. (Orgs.) *Ciências do Léxico. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia da ANPOLL*, Campo Grande: UFMS, p. 129.
- Bueno, R. (2020). “Reflexiones acerca de la clasificación de las obras lexicográficas (semi)bilingües para el aprendizaje de lenguas”, in: *Fórum Lingüístico*, v. 17, n. 3, p. 4963-4977.
- Dodd, W. S. (1982). “La lexicoinformática”, in: HERNÁNDEZ, H. y MEDEIROS, H. (Org.). *Vox*. Barcelona: Universidad de Murcia-Secretariado de publicaciones e intercambio científico.
- Coan, M. y Pontes, V. de O. (2013). “Variação modo-temporal em livros didáticos de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa: uma análise comparativa”, in *Revista Linguagem e Ensino*, v.16, n.2, p. 363 – 392.
- De Grandi; L.; Nadin, O. L. (2020). “O dicionário em sala de aula: orientações para a formação lexicográfica de professores de línguas à luz da lexicografia pedagógica”, in *Fórum Lingüístico*, c., Florianópolis, v.17, n. 3, p. 5054 - 5072, jul./set. 2020.
- Fuertes-Oliveira; P. A; Bergenholtz, H. (2018). Diccionarios del español para la producción de textos, in: RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas, 1/I, pp. 5-28.
- García Mata, J. (2004). “Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) para el uso del diccionario”, in *ASELE*. Actas XV, pp. 384-389.
- Hernández Hernández, H. (1989). *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe*, Tenerife, Universidad de la Laguna. Tubigen: Niemeyer.
- Krieger, M. da G. (2005). “Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios para escolha”, in: *Revista Língua & Literatura*. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Departamento de Linguística, Letras e Artes. Vol. 10 e 11.
- Lara, L. F. *Dimensiones de la lexicografía: a propósito del Diccionario del español de México*. México: El Colegio de México, 1990.
- Leffa, V. J. (2006). “O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua Estrangeira”, in: *Cadernos de Tradução*. Tradução e lexicografia pedagógica. Claudia Xatara e Philippe Humblé (Orgs.). Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina, p. 319-340.
- Maldonado, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco-Libros.
- Maldonado, C. (2017). La información cultural en los diccionarios de ELE (o De cómo ponerle puertas al campo). En *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n.º 7, 2017, pp. 55–84 | Disponible en <http://revistes.urv.cat/index.php/rile> Consultado el 17/08/2022.

- Martín García, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español: Cuadernos de didácticas del español/LE*, Madrid: Arco/Libros.
- Moreira, G. L. (2018). G. L. *Diccionario y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños*. 2018. Tesis (Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje) – Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2018.
- Moreira, G. L. (2022). “Los estudiantes de ELE de la carrera de Turismo frente al uso del diccionario”, in: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/7hTt7nLNBvdwHnS46dtTg9D/?lang=es>
- Moreno Moreno, M. A. (2022). “El diccionario, praxis cultural de la modernidad europea”, in: Moreira, G. L.; Costa, L. A. da C.; Alves, I. M. (Org.). *Pesquisas em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campinas (SP): Pontes Editores.
- Pontes, V. de O. y Freitas, F. A. (2022). “Pluricentrismo y norma panhispánica en las colecciones aprobadas por el PNLD 2017”, In *Revista Eletrônica do Gepele*, v. 01, n. 10, p. 41 – 59.
- Prado Aragonés, J. (2001). “El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividad para su aprovechamiento”, in: *Diccionarios y enseñanza*. Universidad de Alcalá.
- Rodrigues, R. y Lafuente, S. (2022). “Estudios lexicográficos y formación docente de español como lengua extranjera: experiencias en la Universidad Federal de Sergipe”, In: *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. esp., e2104, p. 37-56, mar./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-11esp2104.
- SOLER, C. (2005). “Lexicografía digital del español”, in: *Cuadernos Cervantes de la Lengua Español*, N° 56 / Ano XI.
- Torre Madueño, M. D. F. (2001). “Uso de los diccionarios y posibilidades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas. El caso de filología inglesa”, in: *Diccionario y enseñanza*. Universidad de Alcalá de Henares, p. 279-285.
- Welker, H. A. (2008). *Panorama geral da lexicografia pedagógica*, Brasília: Thesaurus.



MARC MORATÓ-ARAGONÉS IBÁÑEZ

Estudios superiores en la Universidad de Barcelona en el Grado de Historia, estudios de persa en la escuela Dekhoda de Teherán (2014), Máster en la UPF de Barcelona, y después, en la misma universidad tesis doctoral (con estancias prolongadas en Teherán para investigar). Máster en diplomacia por el CEI con unas prácticas en el Instituto Cervantes de Estambul.

LA ODISEA SEFARDÍ EN EL IMPERIO OTOMANO

12

La búsqueda de un nuevo hogar

Los sefardíes, es decir, los judíos originarios de la península ibérica medieval, iniciaron en 1492 un éxodo por Europa y el Norte de África en el que, paulatinamente, fueron perdiendo señas de su identidad peninsular; en los territorios del Imperio Otomano, sin embargo, y aquí estaríamos hablando de Turquía, Grecia o Bulgaria, la cultura hispánica ha pervivido con fuerza hasta nuestros días.

Los últimos años de los sefardíes bajo los Reyes Católicos habían sido cada vez más duros, con una presión eclesiástica constante: muestra de ello es la criatura que los judíos usaban para asustar a los niños (el «Sanpavlo») y la elaboración de un nuevo relato para la festividad del Purim, donde la familia Samuel escapaba milagrosamente de las garras del rey en Zaragoza.

Primero huyeron de Castilla y Aragón, más adelante, cuando el poder real se extendió hacia Portugal, Navarra y las posesiones en África e Italia, también hubieron de dejarlas los sefardíes. Sorprendido por la expulsión de 120.000 personas, el sultán otomano Bayaceto habría autorizado su acogida en las principales ciudades del Imperio (Estambul, Sofía y Tesalónica entre otras).

En la capital imperial, el sultán les permitió instalarse junto a las murallas del Cuerno de Oro (actual barrio de Balat) y en las cercanías de la Torre de Gálata. Entre otras cosas, los sefardíes aportaron la imprenta, mejoras en el uso de la pólvora y sobretodo una valiosa red



1. En carabelas como esta emigraron los sefardíes.

de contactos que se extendía hacia la península ibérica, entonces en auge.

Pero cuando el sultán quiso negociar con un jefe de los sefardíes, descubrió que no solo no existía una figura consensuada que los lideraba sino que cada comunidad hablaba su propia lengua peninsular y seguía los ritos de su rabino particular. Puede decirse que el ladino, la lengua sefardí, surgió en el exilio.

Interesado en los tributos de sus nuevos súbditos, el sultán instó a que de las numerosas congregaciones religiosas judías se formalizara un grupo laico que se responsabilizara de los pagos; los sefardíes castellanos, más numerosos, crearon una organización tributaria que recordaba a la que ya existiera en Castilla desde 1432. A nivel judicial tampoco quiso el sultán entrometerse en los asuntos sefardíes, por lo que estos establecieron tribunales, habilitaron cárceles e incluso crearon un cuerpo policial (el «berurei averot»), este de origen catalán, que se encargaba de castigar las transgresiones morales.

Los primeros siglos

Tanto en Estambul como en las otras ciudades otomanas donde habitaron, podremos encontrar sinagogas con referencias al origen de cada comunidad sefardí, así como dialectos locales con matices peninsulares distintos. La gastronomía sefardí es también una muestra de dicha herencia local: desde las «de parida» que son como las rebanadas toledanas de parida a los «mustuchudos» que equivaldrían a los mostachones andaluces.

De Sefarad conservaron las llamadas «romansas», poesía cantada que detallaba su vida en aquella tierra, mientras en su nueva tierra de acogida crearon las «kantikas» en ladino, para todo tipo de acontecimientos no religiosos (estos últimos se cantaban en el hebreo antiguo). Los proverbios sefardíes, que variaban según la ciudad y que se conservan en gran cantidad, nos muestran la fuerza del ladino, por ejemplo: «De Dio i del vizino no se puede eskonder».

Para seguir las numerosas festividades religiosas, ayunos y rezos, los sefardíes empleaban un calendario llamado «orario». También podemos ver el origen hispánico de otras muchas costumbres como por ejemplo: el nombre que se daba al parto y posterior reclusión en casa era «paridura», además, la celebración del matrimonio se decía «esporio» y el contrato del enlace se denominaba «kontenyendo las kondisyones del kazamiento».

Si en tierras como Egipto los sefardíes se arabizaron, en las provincias europeas del Imperio Otomano el ladino se mantuvo fuerte como lengua comunitaria hasta el punto que, ya en el siglo XVIII, los rabinos sefardíes comenzaron a publicar incluso tratados teológicos en la lengua vernácula, siendo el hebreo reservado para ciertos ritos en la sinagoga.

«DE SEFARAD CONSERVARON LAS LLAMADAS “ROMANSAS”, POESÍA CANTADA QUE DETALLABA SU VIDA EN AQUELLA TIERRA, MIENTRAS EN SU NUEVA TIERRA DE ACOGIDA CREARON LAS “KANTIKAS” EN LADINO»



2. Indumentaria judía tradicional en el Imperio Otomano.

13

Tras un primer periodo de relativa abundancia en el Imperio Otomano, con varios sefardíes sirviendo en puestos altos de la administración, el siglo XVII fue testigo de un declive de la comunidad que en parte puede ser atribuido a Sabbatai Tsevi (1626-1676). Este reformador religioso, considerado el Mesías por una parte importante de la comunidad sefardí desde Anatolia a Bulgaria e incluso Holanda, creó una brecha religiosa e incluso alarmó al mismo sultán otomano; desde entonces las autoridades sefardíes asumieron una postura mucho más conservadora.

Y es que, aunque el Imperio Otomano los había acogido tras su destierro, además de impuestos les imponía otras muchas consideraciones estéticas: desde que las casas judías debían ser más bajas que las de sus vecinos musulmanes hasta la prohibición de usar turbantes que tapara orejas, frente y nuca, así como obligarles a usar el color violeta en sus trajes y negro en sus capas.

Durante el reinado de Murad III (1574-1595) la opulencia de algunas familias mercantiles sefardíes llevó a la publicación de decretos que les prohibía el uso de joyas en espacios abiertos. También, y aunque se toleró la edificación de nuevas sinagogas (teóricamente prohibido), de vez en cuando se forzó el desplazamiento de cientos de personas por su proximidad a algún centro

religioso musulmán. Tanto en Estambul como en otras ciudades del Imperio, se solían aprovechar los desastres naturales para desplazarlos a barrios periféricos; en el caso de la capital, los incendios de 1660 y 1740 contribuyeron a despejar de judíos el centro de la ciudad y superpoblar los barrios de Haskoy y Gálata.

Al hablar de sus vecinos musulmanes y por situaciones de incomprensión mutua, los sefardíes tenían proverbios como «los turkos lo toman todo de la kola». A pesar de ello existió un contacto regular y de allí podemos encontrar en la lengua turca términos como «papel» (para hablar de dinero en billetes), «manita» (para decir novia que vendría del «hacer manitas») o «palabras» (para referirse a un compromiso incumplido).

En el umbral de la modernidad

Tanto el Imperio Otomano como sus súbditos sefardíes hubieron de afrontar profundos cambios en su organización a principios del siglo XIX, cuando movimientos nacionalistas de gran calado llegaron a los Balcanes, acompañados por un vigoroso imperialismo europeo, especialmente ruso.

Los griegos, alzados en armas en 1821, fueron los primeros en obtener la independencia, aún a costa de sus correligionarios en Asia Menor, vistos desde entonces con sospecha. Los sefardíes sin embargo, se mantuvieron fieles a la dinastía otomana, lo que les supuso la antipatía de sus vecinos griegos tanto en Atenas como en Estambul, donde en la década de 1840 y en 1873 llegaron a producirse graves disturbios entre ambas comunidades.

En Bulgaria también apoyaron al gobierno otomano, por lo que, tras la independencia del país en 1878, los sefardíes locales se exiliaron a poblaciones más meridionales, pasando muchos de estos a Estambul. Aunque hablaban también en ladino, estos recién llegados tenían un acento muy diferente y un vocabulario muy influenciado por las lenguas eslavas. Dadas sus paupérrimas condiciones, la mayoría se agolpó en el barrio popular de Balat, integrándose en las estructuras comunitarias judías ya existentes.

Por entonces el mundo sefardí se hallaba profundamente dividido por criterios ideológicos y de clase social: así los más desfavorecidos vivían en Balat y Haskoy, hablaban ladino y eran religiosamente más conservadores; mientras que en el barrio de Gálata los hijos de la burguesía aprendían francés y llevaban una forma de vida más occidental.

«AUNQUE HABLABAN TAMBIÉN EN LADINO, ESTOS RECIÉN LLEGADOS TENÍAN UN ACENTO MUY DIFERENTE Y UN VOCABULARIO MUY INFLUENCIADO POR LAS LENGUAS ESLAVAS»



3. Mujeres sefardíes festejando en Salónica (actual Grecia)

El banquero Abraham Camondo, muy vinculado a los comerciantes sefardíes de origen italiano, llevó el conflicto de la comunidad un paso más allá al desafiar la hegemonía de los líderes rabinos. Apoyó la creación de escuelas laicas y, sirviéndose de sus contactos con el sultán otomano, contribuyó a la elección de un Gran Rabino progresista para todo el Imperio (1864).

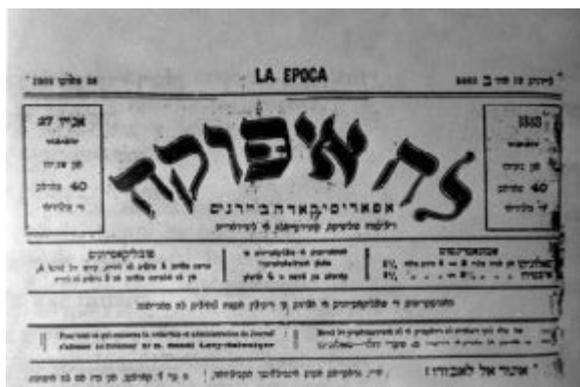
Por aquel entonces también se producía un redescubrimiento de lo sefardí por parte del Reino de España, que desde 1782 había reforzado las relaciones diplomáticas con los otomanos. Atónitos ante una comunidad judía que hablaba una lengua tan similar al castellano medieval, los viajeros españoles daban cuenta de ello en sus crónicas y desde 1905 se impulsó una campaña para darles la nacionalidad, materializando sus demandas en un decreto de 1924.

Este encuentro también supondría una sorpresa para los mismos sefardíes, creyendo muchos que en la Península Ibérica seguían habitando sus correligionarios y tratando a estos viajeros como tales; otros más pícaros, engatusaban a estos visitantes con cantares medievales y presuntas llaves de sus casas en España para sacarles más dinero. Los propios musulmanes de Estambul, ante la llegada de una fragata militar española en 1923, creyeron estar ante un «barco judío».

La actualidad

La supervivencia de la comunidad sefardí en los territorios del antiguo Imperio Otomano pasó por duras pruebas durante la primera mitad del siglo XX: un feroz nacionalismo griego llevó que ciudades tan cosmopolitas como Tesalónica perdieran a sus habitantes sefardíes, mientras que el nazismo y la Segunda Guerra Mundial prácticamente los aniquiló en todos los Balcanes.

En Turquía la situación fue menos dura, pero igualmente determinante: los planes de homogenización re-



4. Uno de los periódicos sefardíes del Imperio Otomano.

«AUNQUE CONSERVAN UN PERIÓDICO EN LADINO Y OBTIENEN UN CIERTO RESPALDO DE LA ADMINISTRACIÓN TURCA, LA REALIDAD ES QUE DICHA LENGUA YA HA QUEDADO RELEGADA A LAS GENERACIONES MAYORES»

publicanos ejercieron una gran presión sobre el uso del ladino en la vida pública, y la aplicación de un impuesto extraordinario en 1942 (del 179 % sobre el ingreso anual judío, mientras que para el musulmán era de apenas de un 5 %) contribuyó a que más de 700 judíos que no pudieron pagarlo fueran enviados a realizar trabajos forzados.

BIBLIOGRAFÍA

- ASUERO, Pablo M. *Viajeros hispánicos en Estambul. De la cuestión de Oriente al reencuentro con los sefardíes (1784-1918)*. Nueva Jersey: Gorgias Press, 2010
- AYOUN, Richard.; VIDAL SEPHIHA, Haim. *Los sefardíes de ayer y de hoy. 71 retratos*. Madrid: Edaf, 2002
- BAER, Marc D. The Great Fire of 1660 and the Islamization of Christian and Jewish Space in Istanbul. En: *International Journal of Middle East Studies*, Mayo 2004, Vol. 36, N.2, p.159-181
- BARDAVID, Beki.; ENDER, Fani. *Folklor de la famiya djudiya. Tretoro sefardí*. Istanbul: Gözlem Gazetecilik Basın ve Yayın-Instituto Cervantes de Estambul-Sentro de Investigaciones sobre la Cultura Sefardí Otomana, 2006
- BENBASSA, Esther.; RODRIGUE, Aron. *Historia de los judíos sefardíes. De Toledo a Salónica*. Madrid: Abada Editoriales S.L., 2004
- ESTRUGO, José M. *Los Sefardíes*. La Habana: Editorial Lex, 1958
- GONZÁLEZ CASTRILLO, Ricardo. *El viaje de Gabriel de Aristizábal a Constantinopla en 1784*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1997
- GULERYUZ, Naim A. *The Turkish Jews. 700 Years of Togetherness*. Estambul: Gözlem Gazetecilik Basın ve Yayın AS, 2009
- KOHEN, Roz. *Estambul Djudyu. Una Kolesksyon de Rekuerdos i Ilustrasyones*. Estambul: Libra, 2012
- OLAGUE DE ROS, Guillermo. *Descubriendo la Sublime Puerta Otomana: El viaje a Esmirna (1796-ca. 1798) del sevillano Pedro María González Gutiérrez (1764-1834)*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2010
- PAPO, Isaac. *Viaje en el ocaso de una cultura ibérica: Recuerdos y Reflexiones de Un Medico Sefardí*. Barcelona: Tirocinio S.L., 2006
- WEICH-SHAHAK, Susana. *La boda sefardí. Música, texto y contexto*. Madrid: Alpuerto, 2007

Esta enorme presión llevó a que una buena parte de aquellos sefardíes de clase baja o recién llegados desde los Balcanes vieran con buenos ojos la posibilidad de emigrar a Israel. Tras la fundación del país en 1948, aquellos barrios que tradicionalmente habían sido judíos quedaron despoblados; suponiendo los brotes xenófobos de 1955 un incentivo más para el traslado.

Sin embargo, estas no eran las únicas razones del declive del ladino en la comunidad sefardí turca: durante siglos las mujeres de la comunidad, al quedarse en casa, habían transmitido la lengua y cultura entre las generaciones jóvenes mientras sus esposos trabajaban fuera; desde principios del siglo XX, estando ellas obligadas a salir al mercado laboral y al quedar la educación firmemente en manos del Estado, era cuestión de tiempo que la lengua turca le ganara la partida al ladino.

A día de hoy, de todos los territorios que conformaron las provincias europeas del Imperio Otomano es la comunidad sefardí de Estambul la más numerosa con al menos 18.000 representantes divididos en 21 sinagogas. Aunque conservan un periódico en ladino y obtienen un cierto respaldo de la administración turca, la realidad es que dicha lengua ya ha quedado relegada a las generaciones mayores e incluso ha dejado de utilizarse en las ceremonias públicas y/o religiosas.

Así, tras quinientos años desde su expulsión de la Península Ibérica, la comunidad sefardí trasladada a los territorios del antiguo Imperio Otomano se ha ido reencontrando con su pasado ibérico, poniendo en valor su legado cultural en un lado y otro del Mediterráneo; desafortunadamente, la sociedad moderna corre el riesgo de convertir dichas hazañas en poco más que un legajo del pasado. ♦

ENTREVISTA AL PIANISTA LUDMIL ANGELOV

16

Me encuentro con el profesor Ludmil Angelov camino de nuestra cita. Viste informal, pero coqueto. Caminando junto a él, en dirección a la cafetería, nadie sospecharía que es una de las mayores personalidades de la música búlgara y europea. No le caracteriza el divismo, sino la sencillez, la proximidad, la cordialidad. Uno se siente cómodo a su lado, transmite confianza y amabilidad, y esto facilita el encuentro. Me confiesa que acaba de ejecutar en Plovdiv una de las interpretaciones más difíciles de su carrera: el concierto número 1 y el concierto número 2 para piano y orquesta de Johannes Brahms, en una única sesión exigente y maratónica. Lo cuenta con naturalidad, solo para explicarme que está algo cansado. Una sesión que repetirá en Sofía en breve. Sentado frente a la taza de café, Ludmil Angelov disimula su cansancio y comenzamos la entrevista con una pregunta relativa a sus inicios en la música.

Usted proviene de una familia de músicos y la música estaba muy presente en su vida, en su familia, en su casa. ¿Cómo fueron sus primeros años, cómo era la vida en casa?

El hecho de tener los padres en casa como músicos profesionales seguramente me influyó de niño, lo que pasa que mis padres se separaron cuando yo tenía cuatro años y a partir de ese momento crecí con mi abuela, que no era músico. Pero fue precisamente ella la que me animó a recibir mis primeras clases de piano cuando yo tenía 6



1. El maestro Angelov



2. El maestro Angelov recibe sus primeras clases con seis años.

años. Acudí a un centro en Sofía que en Bulgaria llaman *chitalishte*, como un centro cultural en el que, sobre todo en poblaciones más pequeñas, es un foco de dinamización cultural y educativa más allá de los colegios.

Estos centros, en los que se puede estudiar Arte, Música, Literatura, tienen históricamente una gran importancia especialmente en Bulgaria y había un centro por aquí cerca donde está ahora la televisión nacional. Yo con seis años todavía no podía entrar en la escuela de música, que se empieza con 7 años. Me llevó mi abuela un día y allí conocí a mi primera profesora de piano. Durante un curso entero estudié piano y solfeo en este centro y me sirvió de preparación para, en el curso siguiente, hacer la prueba de ingreso a la Escuela de Música adjunta al Conservatorio o lo que sería en España un Conservatorio de grado medio de música integrado, donde estudiaba piano y las demás asignaturas que se daban, principalmente solfeo.

Entonces, realmente, iniciarse en la música no fue tanto una obligación por su situación familiar sino una decisión que fue después tomando forma a lo largo de su vida.

Bueno, desde luego yo mostraba interés. Yo me acuerdo de que, como mi padre era director de orquesta, en casa había batutas y yo cogía una batuta, me ponía la radio, me abría una partitura e imitaba lo que hacía mi padre porque yo le había visto dirigir lógicamente. A mí me apasionaba ponerme la radio con música clásica y ojeaba la partitura y estos fueron mis primeras experiencias con la música, prácticamente antes de saber leer música o tocar. Es lo primero de lo que me acuerdo. Como decía, ya estaba viviendo con mi abuela. Mi madre era cantante de ópera y encontró trabajo en una compañía

«**COMO MI PADRE ERA DIRECTOR DE ORQUESTA, EN CASA HABÍA BATUTAS Y YO COGÍA UNA BATUTA, ME PONÍA LA RADIO, ME ABRÍA UNA PARTITURA E IMITABA LO QUE HACÍA MI PADRE**»

de ópera en Ruse y mi padre hacía su vida, ya tenía otra familia, así que mi abuela viendo esto pensaría “este chico: hay que hacer algo con él”. Sin ser músico, ella era una gran aficionada y en particular le gustaba mucho el piano, así que estos dos factores seguramente la llevaron a pensar en la posibilidad de que yo estudiara música y efectivamente me llevó a estas primeras clases y luego todo se fue canalizando.

Recordaba también, maestro Angelov, a su primera profesora. Aquella primera maestra que le acogió en ese centro cultural. ¿Qué huella le han dejado esos primeros maestros y qué importancia ve que tiene el profesor en la enseñanza de la música?

Hay dos aspectos por lo que son importantes. Primero, por supuesto, el profesional: cómo te van a enseñar. En el caso de un pianista, cómo van a poner tus manos en el teclado es algo fundamental para el desarrollo de la técnica pianística y para la futura adquisición de ciertas habilidades. Como en todas las artes nosotros también manejamos un tipo de técnica que es básicamente manual, pero no solo: manos, dedos, brazos, toda la parte superior del



cuerpo participa en el proceso de tocar el piano y, por supuesto, los pies que los tenemos para los pedales también. Pero esta es una parte, la otra parte es la parte humana. Creo que un profesor que se dedica a enseñar a niños que empiezan, un aspecto fundamental que debe considerar es cómo acercarse al niño, qué decirle, cómo explicarle. Esa enseñanza no puede ser muy técnica porque al niño no le va a interesar, se va a aburrir a las dos clases.

Este cariño, esta manera de jugar, de explicarlo en forma de juego, en un lenguaje que los niños puedan entender, esa didáctica digamos. Esto es importantísimo y yo creo que, con mi primera profesora, Victoria Spasova, que era una chica joven, que había muy recientemente terminado sus estudios en el Conservatorio Superior de Bulgaria se conjugaban estas dos facetas. Recuerdo, de manera muy diluida por el tiempo, pero recuerdo el cariño y recuerdo su sonrisa y recuerdo la manera con que ella me hablaba. Y hasta hoy mantenemos contacto. Ella se marchó a Estados Unidos y ya lleva muchos años pero nos escribimos siempre. Cuando viene a Bulgaria, si coincide con algún concierto mío, pues le encanta venir a escucharme. Es una persona a la que yo tengo mucho aprecio y sobre todo este cariño del primer profesor que ha puesto mis manos sobre el teclado. Además, Internet permite que ella me siga, ve fotos de mis conciertos o algún vídeo y siempre me comenta y siempre me manda su cariño y su admiración. Esto te da un calor humano que es importantísimo para mí desde luego.

Luego tuve otra profesora, que ahora está jubilada y por cierto vive en Madrid, una profesora que era sobrina del catedrático más conocido aquí en Bulgaria el profesor además académico Andrey Stoyanov, ella se llamaba Ludmila Stoyanova. Y era también de su escuela. Y explico un poco cómo el destino te va moldeando. Porque luego, en verdad, el profesor que me hizo a mí pianista, diez años más tarde, era uno de los mejores alumnos de este mismo académico Andrey Stoyanov. Así, poco a poco las piezas van encajando y tú encuentras tu sitio. Yo creo que tuve buenos profesores en mis primeros años.

«LLEGÓ UN PUNTO, CON QUINCE AÑOS Y MEDIO O DIECISÉIS, QUE CASI HABÍA DECIDIDO DEJAR EL PIANO»

El profesor se emociona recordando a sus maestros de la niñez. Es meticuloso en el relato, como si no quisiera olvidar ninguna imagen de las que le llegan a su cabeza a borbotones. Son imágenes nítidas que transmite con cariño y reconocimiento. Pero estos primeros profesores no terminaban de extraer de él todo su talento.

Sí, creo que no pudieron encontrar, cómo decirlo, el camino adecuado para mí en el aspecto técnico. Hace un momento, yo hablaba de la importancia de poner



4. Ludmil Angelov en una imagen de su adolescencia.

bien las manos. Yo tenía muchos fallos, a lo mejor yo también era responsable de ello, a lo mejor no entendía bien las cosas. Llegó un punto, con quince años y medio o dieciséis, que casi había decidido dejar el piano. Tenía muchísimos problemas, tensión, dolores. Además, ante un repertorio que ya requería mucho esfuerzo y más habilidad técnica, yo no llegaba a superar esos niveles. Me encontraba ante una situación en la que aspiraba a interpretar una música a la que no llegaba, porque no podía superar su dificultad y me desesperaba. Y todo ello ocurría en mi adolescencia, con todo lo que se te pasa por la cabeza, en la edad de los cambios. Había empezado a componer y veía más la salida hacia la composición y la dirección, siguiendo el camino de mi padre.

En esos momentos, en esa encrucijada, aparece otro profesor. Un profesor, y es otra vuelta más del destino, que había preparado a mi padre para su entrada en el Conservatorio Superior. Y aquí quiero abrir un pequeño paréntesis. Mi padre era virtuoso del acordeón, pero no tocaba el piano, no lo había tocado en su vida. Y el piano era el instrumento que se le requería para acceder a los estudios de dirección. Entonces, quien iba a ser mi profesor años después, Konstantin Stankovich, lo preparó en dos meses, y Andrey Stoyanov, que era el presidente del tribunal, no podía creerlo y hasta pensó que se burlaban de él cuando le dijeron que lo había logrado en tan poco tiempo. Mi profesor, años más tarde, me decía: “mira, tú tienes mucho talento, pero yo creo que tu padre tenía más talento”. Pero luego, claro, mi padre no tenía ni la disciplina, ni las ganas de pasarse horas estudiando el piano. Él quería dirigir, el piano lo tocaba

bastante bien hasta sus últimos días, pero su pasión era dirigir y, principalmente, la ópera.

Pero retomando mi historia, con poco más de dieciséis años yo era ahijado de la esposa del profesor Arseny Lechev, que fundó uno de los más importantes cuartetos de cuerda en la historia de Bulgaria. Yo era ahijado de su esposa y, un día, me trae ella al profesor Konstantin Stankovich a mi casa y, claro, él sabía que yo era el hijo de aquel alumno suyo. Dijo que tocara algo para él. Yo ni sabía que él iba a venir. No estaba preparado ni nada, y me mantenía en mi idea de abandonar el piano. En fin, toqué sin ganas. El profesor me vio así en esta malísima forma y pensó que de ese chico no podría sacar nada, pero quiso intentar algo y me puso un estudio de Chopin para que lo preparara en una semana. Me explicó como estudiarlo, me escribió digitaciones, algo muy importante para un pianista, me explicó todo eso y dijo que volvería dentro de una semana. Era más bien un compromiso con esta señora que eran muy amigos para, de alguna manera, no quedar mal. Y a mí me dio a entender que de mí no saldría nada y esto, un poco, me tocó y despertó mi ambición para ver yo sí de verdad no puedo hacer nada o puedo hacer algo. Así que en esa semana estudié mucho, él volvió y yo toqué más o menos bien, por supuesto no como debe ser una interpretación óptima de este estudio, que es uno de los difíciles. Bueno, toqué, y yo le noté que quedó muy sorprendido, pero no quiso decirme mucho. Me dijo que no estaba mal y me puso otra nueva pieza también de Chopin. No sé por qué era de nuevo Chopin. Digamos que para esta segunda oportunidad que quiso darme me puso una cosa aún más complicada: el último movimiento de la segunda sonata para piano de Chopin que yo también de alguna manera pude conseguir llevar en una semana hasta un cierto nivel y ya a partir de ahí él aceptó darme clases. Yo no me lo tomé con mucho entusiasmo, la verdad, pero se me despertó un poco la curiosidad, ¿qué me va a enseñar?, ¿cómo me lo va a enseñar? Porque él me lo planteaba de una forma completamente nueva para mí. Y ahí empezó un infierno. Me dijo que olvidara todo lo que había estudiado porque iba a empezar desde cero. Esto significaba escalas, ejercicios técnicos, ejercicios para relajación -que era el problema principal que yo tenía- y no me quiero acordar de más. Fueron unos dos años. Además, venía cuatro veces a la semana y se quedaba como cuatro o cinco horas conmigo. Para mi suerte este señor estaba ya jubilado y se tomó muy en serio la idea de hacer el experimento conmigo: a ver si lograba borrar de mi mente lo que había aprendido mal y a rehacerlo de alguna manera en un nuevo estilo, en una nueva dirección que él consideraba la buena y, de hecho, era buena.

Me costó, me costó. Hasta hoy en día yo sigo de vez en cuando viendo los viejos errores. Por eso son tan importantes los primeros profesores. Los primeros cinco, seis años son fundamentales para un instrumentista, porque ahí aprendes los buenos hábitos, si el profesor los sabe y tiene la habilidad de enseñártelos. Si no haces esto, en el “disco duro” metes una información que, de alguna manera, no puedes borrar del todo.

Habla de todos sus maestros con generosidad, sin acritud. Valorando todo lo positivo que le transmitieron ya sea el amor por el instrumento, el rigor técnico o los rudimentos didácticos que luego le sirvieron en su vida docente. La importancia de los profesores.

Absolutamente. Por eso la escuela rusa, y termino con esto, es la mejor. Porque en Rusia tienen, precisamente, estos totalmente desconocidos docentes – o que solo conocen quienes han pasado por ahí – que aportan ese conocimiento y cariño durante los primeros años. A nivel mundial nadie los conoce. Por supuesto sabemos de los grandes catedráticos del Conservatorio de Moscú o de San Petersburgo y toda la gente de mucho renombre. Pero ¿qué pasa? Los chicos llegan al Conservatorio con diecisiete o dieciocho años y ya pueden tocarlo todo porque han pasado por las manos y la disciplina y el conocimiento de estos primeros profesores que saben cómo hacer las cosas. Son alumnos que, en realidad, ya con doce años pueden tocarlo todo. Todos los estudios de Chopin, todos los estudios de Liszt, el tercer concierto de Rachmaninov – que es una obra de las más difíciles. Luego maduran musicalmente, por supuesto, personal y humanamente. Pero desde el punto de vista de poder tocar, de tener en el bolsillo metido el instrumento y la técnica, no tienen ningún problema.

La vida continúa, profesor, y comienza su carrera. Los primeros conciertos, los primeros premios y llegamos al concurso internacional Fryderyk Chopin en Varsovia. ¿Este premio hasta qué punto cambia su vida o es importante en su trayectoria?

Yo creo que fue decisivo para mi confianza. Hasta aquel momento yo había hecho cosas importantes, había dado ya muchos conciertos gracias a mi profesor. Había creado un repertorio muy amplio para la edad que tenía cuando fui a Varsovia con 24 años. Pero esta fue la prueba decisiva. Saber si todo el esfuerzo invertido podría materializarse después en una carrera de concertista. La verdad es que fue algo inolvidable. Para mí este concurso es único entre todos los que hay porque es muy específico, es el único en el que se interpreta la música de un único compositor.

Quienes tienen éxito en este concurso, creo que demuestran de verdad una madurez. Chopin es el compositor más pianístico de todos. Su música está pensada exclusivamente para este instrumento. No es como la música de otros compositores. Por ejemplo, un pequeño preludio de Bach lo puedes tocar con cualquier otro instrumento y suena divino. Con Chopin no es así, su música sale orgánicamente del piano y no se puede separar de él, porque es la esencia del instrumento. Su nuevo lenguaje, su nueva manera de usar el piano para obtener sus fines creativos son exquisitos. En mi opinión, y la práctica lo demuestra, los ganadores del Concurso Chopin, sin excepción, han dejado huella. Hay muchos pianistas que han brillado en su momento, pero que luego por alguna razón u otra han desaparecido, pero con los ganadores de este concurso no es así.

No hay un ápice de petulancia en su narración, todo lo contrario. Humildad, sencillez. Da la impresión de que lo cuenta con agrado, sin duda, pero como si hablara de otro, como si prefiriera no ser el protagonista de la historia. Lo cierto es que, a partir de ahí, se suceden los premios, se suceden los concursos, se suceden distinciones. Ahora, con la perspectiva que otorga el tiempo, ¿qué valor les da a los premios, ¿qué significan para el músico?

Como siempre digo, los concursos hoy en día son un mal necesario. En un ambiente de competencia tremendo es muy difícil abrirse camino, tener posibilidades de actuar como concertista si no ganas premios en concursos. Los concursos son los que dan publicidad, sobre todo los grandes concursos, que abren puertas a través de agentes y representantes al más alto nivel. De repente de un día para otro puedes tener carrera o no tenerla, incluso si no ganas el concurso, porque te ven y es un escaparate para tu promoción. Por tanto, son necesarios, pero al mismo tiempo, en muchos casos el concurso no puede valorar a los mejores y en muchos casos los que ganan un concurso son quienes son más estables emocional y psicológicamente lo cual no siempre va acorde con el talento. Yo creo que la gente más sensible, de más talento, es también la más frágil en el sentido de resistir la tremenda presión que es un concurso.

Así pasa habitualmente que las personas más sensibles, de una naturaleza más artística no tienen ese poder de control y esa disciplina y no saben frenar la adrenalina precisamente porque se emocionan más cuando

tocan. Esto es un problema. Además, participar en muchos concursos inevitablemente reduce el tiempo al pianista o al violinista, da igual el instrumento, reduce el tiempo para aprender repertorio porque tienes que dedicar el 100% de tu tiempo a las obras que vas a tocar y, al final, se repite siempre lo mismo. Se trabaja con un grupo de obras que se dominan muy bien durante el periodo de los concursos que es de los 16 hasta los 28 o hasta que se gana un concurso importante y esos son los mejores años para aprender y quedarse con un repertorio suficientemente amplio. Luego se reduce esta capacidad de aprendizaje, y lo digo por experiencia propia: lo que yo antes aprendía en una semana incluso obras extensas, ahora necesito un mes o más. Cada vez cuesta más memorizar, aprender deprisa, absorber la información que supone una obra nueva y claro, esto también es un problema con el paso del tiempo.

En 1992 llega a España como invitado al Conservatorio de Toledo. Surge ahí un largo periodo de relación con España. ¿Cómo fue esa etapa?, ¿cómo fueron esos años en España, sus años en Toledo?, ¿cómo fue su experiencia en el Conservatorio? Cuéntenos algo de esa etapa.

En 1991 ya tenía un representante en España que me organizaba conciertos y en estos dos años hice varias giras. En una de ellas toqué con orquesta, entonces todavía existía la Unión Soviética, con la Orquesta Sinfónica de la Radio de la Unión Soviética. Hicimos una gira y uno de esos conciertos lo dimos con esta orquesta en Toledo





5. Ludmil Angelov firmando autógrafos tras resultar ganador en Varsovia, con 24 años.

en un Concierto Extraordinario de Navidad. Al terminar el concierto vinieron dos personas a saludarme y resulta que eran el Presidente de la Diputación de Toledo y la Directora del Conservatorio que dependía de la Diputación. Ellos me ofrecieron la posibilidad de establecerme como profesor en el Conservatorio. Era el año 1991, la peor época de cambios políticos y económicos en Bulgaria. Para mí era una oportunidad muy buena de salir del país, rehacer mis contactos profesionales y empezar una nueva etapa. No había enseñado en la vida, nunca había dado clases. Fue una apuesta arriesgada por parte del Conservatorio pues contrataban a una persona que era muy buen pianista, pero no tenía experiencia como profesor, pero confiaron en mí y siempre estaré agradecido. Tuve que aprender el idioma porque no hablaba nada, poquisimo. Enseñaba casi por señas e intentaba seguir los consejos que había aprendido de mi profesor. Tuve mucho apoyo por parte de la directora, Ana Sancho. Ella me ha ayudado mucho y dos años más tarde fundamos el Festival Internacional de Música de Toledo. Cuando me incorporé al centro pidió al resto de profesores que me facilitasen sus mejores alumnos. Quisieron darme la posibilidad de trabajar con los mejores alumnos del Conservatorio. Siempre he agradecido mucho la generosidad de Ana. Así, tras estos principios, poco a poco, llegué a estar diecisiete años de profesor en el Conservatorio de Toledo. Tengo muchísimo cariño a este centro y sobre todo muy buenos recuerdos de muchos alumnos. Algunos siguen apareciendo de vez en cuando y no los reconozco inmediatamente, pero después, cuando me dan detalles, sí, y es esto es muy bonito.

**«EN 1991, SE ME BRINDA LA
POSIBILIDAD DE ESTABLECERME
COMO PROFESOR EN EL
CONSERVATORIO DE TOLEDO»**

¿Era muy diferente el sistema de enseñanza que había en España y el que usted llevaba desde Bulgaria?

Cuando llegué existía el plan de estudios que se denominaba del 66 -del año 1966. Era similar a lo que se hacía en Bulgaria en el Grado Medio. Después ha ido cambiando bastante el sistema, y yo creo que no para bien. En mi opinión, el plan 1966 era mucho más profesional. Luego vino la LOGSE, con más asignaturas y mucho menos tiempo para el instrumento. Sobre todo, la idea de enfocar la formación del alumno para tocar se ha ido perdiendo. Se trataba de dar a los alumnos una formación más integral por si finalmente no pudieran dedicarse a la interpretación como concertistas. Los alumnos tenían cada vez menos tiempo para estudiar. Yo no lo entendía, no lo veía bien, pero tenía que seguir trabajando hasta llegar, en mis últimos años en el Conservatorio, a situaciones muy desagradables porque ya no sabía qué obras más fáciles poner. El 80 % de los alumnos no llegaban, no tenían tiempo porque tenían muchas asignaturas complementarias. Llegaba a extremos en que tanto se bajaba el listón que, a alumnos de final del Grado Medio, tenía que ponerles obras que antes se tocaban en el segundo o el tercer año. Era imposible esto, pero era lo habitual, salvo casos excepcionales de gente de mucho talento, pero esos eran más bien excepciones.

¿En Bulgaria también los estudios han evolucionado de la misma manera?

Ha habido un cambio importante. Antes estudiábamos en esta primera etapa solo instrumento y solfeo y los alumnos tenían que ir a sus colegio respectivos, donde cursaban sus estudios habituales. Luego eso se cambió y ya en el grado elemental se estudiaba todo en un mismo colegio (conservatorio). Pasa un poquito lo mismo que en España: tienen menos tiempo porque estudian todo. Cuando yo estaba en el Grado Medio estudiaba Matemáticas solo dos cursos, luego se mantenía solo Lengua e Historia y todo lo demás asignaturas musicales. Este era el sistema, pero esto ya no existe. Ahora se estudia hasta el final un programa extenso, con el supuesto fin de que, si esos alumnos no siguen con la música, puedan tener los conocimientos para poder continuar con otra carrera. Esto para mí es algo totalmente equivocado. Antes había un nivel más alto, digamos un nivel medio más alto. Ahora, a lo mejor, hay nivel alto, pero son pocos los que lo tienen y eso produce algunos buenos solistas. Antes había muy buen medio nivel que produce muchos músicos que pueden ir a una orquesta, que pueden dar clase, que pueden realizarse después como músicos profesionales. Ahora son los mejores quienes consiguen algo. Los demás caen y con el tiempo, efectivamente, se van a hacer otra carrera porque se les quita mucho de lo que antes estudiaban en el Grado Medio y solo en el Superior estudian polifonía, armonía, formas musicales, etc. ¿Qué ocurre? Me encuentro con alumnos que vienen a dar clases conmigo como forma-



ción adicional a la que tienen con sus profesores en el Grado Medio. Vienen a la universidad, se apuntan para 15 horas conmigo. Chicos que tocan bien. Por ejemplo, me traen una obra de Beethoven, una sonata, y yo les pregunto ¿tú conoces cómo es la forma musical de una sonata? Y con la media boca empiezan a decirme algunas cositas, pero luego les digo, vale y en este caso concreto ¿cuál es el primer tema?, ¿cuál es el segundo tema?, ¿entre esos dos temas qué es lo que hay?, ¿qué pasa luego, ¿cómo se desarrolla la forma...? Y la mayoría no sabe qué responder. Resulta que tocas una obra que ya requiere mucho de ti como intérprete y todo lo que haces es leer las notas y mover dedos y no llegas a interiorizarlo. La música es sentir, pero también es necesario tener muchísimo conocimiento y el profesor tiene que implantar esto en el modus operandi de un futuro instrumentista, porque él o ella no puede avanzar y tocar obras complicadas sin ese conocimiento teórico de la música. Es como intentar leer un libro sin conocer el alfabeto en que está escrito.

Desde hace quince o veinte años estamos viendo también en la enseñanza reglada el predominio de unas materias en detrimento, por ejemplo, de las enseñanzas artísticas. A finales de los años 90 surge ese término en educación que es STEM, que proviene de las siglas en inglés de Ciencias,

Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Surge porque se veía que el mundo, según avanzaba, necesitaba que los jóvenes estuvieran cada vez más especializados en esas materias. Pero ha llegado un punto en que también se han dado cuenta los teóricos de la educación que quizás nos faltaba una letra ahí, que era la A de Artes. ¿Cómo entiende todo este proceso? ¿Se puede entender una formación integral del alumno sin el elemento artístico o los artistas son unos tipos raros al margen de los sistemas educativos?

Ojalá pueda cambiarse esa tendencia. Yo creo que se está perdiendo algo esencial. La enseñanza de las artes es algo que abre una perspectiva en el ser humano que el resto de las letras de este acrónimo no pueden proporcionar. Las Artes, con sus aspectos no solo artísticos sino humanos, no pueden ser las perdedoras. No pueden faltar, no pueden estar fuera de un currículum de Educación bajo ningún concepto. El hecho de considerar al artista, al que sintió la llamada de las artes, como gente que está fuera de lugar o son anticuados o marginales, yo creo que es una una tendencia que se tiene que frenar con todas las posibles herramientas. Estoy convencido de que la humanidad sale perdiendo. ¿De qué vale una sociedad tecnológica que nos da muchas comodidades y nos abre nuevas perspectivas sin las expresiones artísticas? Yo creo que tenemos que reflexionar un poco sobre esto.

En la actualidad está impartiendo clases magistrales en la Nueva Universidad de Bulgaria y combina esto con su faceta interpretativa que nunca abandona, ofreciendo conciertos por toda Europa. Organiza festivales en Bulgaria, en España... ¿Cómo lo hace profesor, de dónde saca el tiempo?

Dos años después de terminar mi labor en el Conservatorio de Toledo en el año 2009, recibí una propuesta para dar mi primera clase magistral en una institución grande como la Nueva Universidad de Bulgaria, aquí en Sofía. A raíz de esto, en 2011 la universidad me nombró catedrático honorífico, o sea que de manera regular empecé a dar clases. Ahora imparto no solo la Masterclass una vez al año en un período de dos semanas, sino que ya tengo mi propia clase como catedrático de piano. Creo que esta vuelta a Bulgaria en la faceta pedagógica, me ha marcado mucho. Primero, por supuesto, porque yo mismo soy producto de este sistema educativo y ahora es mi turno, después de muchos años de experiencia como concertista y también como docente en la etapa de Toledo, mi turno de devolver al sistema lo que me ha dado. Creo que es mi obligación. Todo lo que he aprendido se me ha dado aquí en Bulgaria y ahora yo tengo que dárselo a la gente joven con aspiraciones de ser músicos serios, a los futuros artistas. Darles todo lo que pueda, no solo como su profesor sino también tratando de ofrecerles posibilidades para que puedan salir y tocar en conciertos que yo consigo organizar para ellos. Yo fundé dos festivales aquí en Sofía: Piano Extravaganza y Cameralia, en los cuales incluyo conciertos de jóvenes talentos, junto con los que se ofrecen por músicos mundialmente conocidos. Siempre intento abrir puertas para esos jóvenes intérpretes, también en otros sitios de Bulgaria, en Polonia y en España. Intento ayudarles organizándoles actuaciones para que tengan la posibilidad de salir a un escenario y demostrar lo que saben hacer.

Sí, dar clases y dirigir festivales en Bulgaria me quita tiempo, claro, y además está la distancia. Porque tengo que hacer muchos viajes de Valencia a Sofía y al revés, pero sigo haciéndolo. Invierto tiempo y energía para poder ayudar a esa gente joven porque creo que merecen esta atención. La verdad es que a mí a veces me extraña también y me digo “¿cómo voy a hacer esto?” Pero todavía sigo con el fuego en el interior para hacerlo y quiero llegar a todo y quiero dárselo a todo el mundo. Tengo mi vida privada, claro, tengo a mi maravillosa mujer, Adriana, y nuestros hijos. Quiero tener tiempo para ellos también. Con la edad uno se da cuenta que no todo es la profesión y de alguna manera también intento compaginar las dos cosas y no quitarle tiempo a nadie. De manera que soy yo quien no tiene tiempo libre nunca para mí mismo. Pero lo hago con pasión y me gusta, así que seguiré.

«LA LABOR DE UN MÚSICO ES MUY PARECIDA A LA DE ALGUIEN QUE SACRIFICA LO SUYO PARA DÁRSELO A LA GENTE. ES COMO UNA RELIGIÓN.»

Un último consejo para los jóvenes intérpretes que ven con dificultades y con incertidumbre este futuro que se genera a nuestro alrededor. Futuro incierto no solo en el ámbito musical, pero en el ámbito político, en el ámbito económico.

Me resulta muy difícil dar un consejo que sirva para todo el mundo. Son muchos los aspectos por considerar, no es solo el profesional. Es una época complicada. Yo lo que pretendo, como alguien que enseña además una materia tan bonita, tan preciosa como la música, es hacer que estos jóvenes sean, primero, buenas personas. Siempre hablo de la bondad como una cualidad imprescindible que tienen que cultivar. Aun siendo buenas personas tienen que pensar siempre en eso y a través de la música obtener esa nobleza, esa generosidad de dar. Amar y dar. Para mí esto es importante. Creo que la labor de un músico es muy parecida a la de alguien que sacrifica lo suyo para dárselo a la gente. Es un poco como una religión. Un buen sacerdote es quien sabe transmitir la religión a la gente. La interpretación que haces de la música es lo mismo que haría en un sermón en una misa alguien que interpreta toda esa, digamos, materia. Lo que es la religión, convertirla en algo que la gente pueda entender mejor y, sobre todo, en algo que llegue al corazón. Esta es la misma labor, creo que es exactamente lo mismo que hace un músico. No inventamos la religión, disponemos de esta materia, pero tenemos que darle una forma que pueda emocionar a la gente, que pueda convertirla en una mejor persona. De este modo creo que hacemos algo muy positivo, porque este mundo necesita mucho más de cualidades como la bondad, la compasión, el amor, la fe. Siempre les digo a los estudiantes que tengan fe. Trabajar, por supuesto, es durísimo el trabajo que tienen que hacer, pero la fe, el amor y la bondad son tres cualidades que tienen que tenerlas dentro y este equipaje tienen que llevarlo en todo el camino.

El profesor Angelov es una gran persona disfrazada de gran músico. Si hubiera decidido ser ingeniero o médico también sería uno de los grandes. Lo lleva en su naturaleza. *Intento que mis alumnos toquen bien, por supuesto, tienen que responder a las exigencias de la profesión, pero lo otro es casi más importante que poder tocar bien.* ♦

Entrevista realizada por el consejero de Educación Ángel Santamaría Barnola en noviembre de 2022

ESPIRAL // EXPERIENCIAS DE AULA



SANDU-ANDRIEȘ AMELIA

Profesora titular de lengua española, Liceul Teoretic "Dimitrie Cantemir" Iași.
Doctora en Filología por la Universidad "Alexandru Ioan Cuza" Iași (2018).
Colaboradora Centro Cultural de América Latina y el Caribe, Iași (2001 – 2018)
Autora de materiales didácticos (*Mi libro de español. Teste de limba spaniolă nivel A2 A2+*, Editura Ars Longa, Iași, 2015) y artículos (temas tratados: literatura española del siglo XVI; arte).
Traductora (*Scrieri spirituale spaniole. Tălmăciri din Teresa de Ávila, Juan de Ávila și Luis de Granada*, Editura Ars Longa, Iași, 2018).
Colaboradora FILIT Iași (intérprete de María Dueñas - 2019; intérprete de Manuel Vilas - 2022)

TALLERES DE ESCRITURA CREATIVA Y TRADUCCIÓN

Contribución de la sección de español a la Revista
del IES Dimitrie Cantemir de Iași, Rumanía

24

El primer número de la Revista *In Animo Cantemyrii* del IES Dimitrie Cantemir de Iași se publicó en octubre de 2013. Los alumnos de la sección de español (bilingüe/intensivo/segunda lengua) estuvieron presentes en dicho número, así como en los siguientes, participando de forma activa y continuada en la configuración de los contenidos de esta publicación escolar que ya tiene consolidada su presencia en el panorama de las publicaciones locales.

Como profesora coordinadora, doy fe del camino recorrido entre 2013 y 2022 y agradezco el esfuerzo de todos los participantes – más de ochenta alumnos a lo largo de estos nueve años. Al día de hoy sumamos aproximadamente cincuenta y cinco artículos – entre individuales y de autoría colectiva.

En cuanto a los talleres, diré que el taller de escritura creativa organiza sus propuestas en tres secciones: *Testimonios, Miradas hacia el arte, Poemas*. El taller de

traducción abarca varios tipos de texto: discursos, poesías, artículos de prensa – procedentes de ámbitos como la historia, la literatura, la sociedad e incluso la política.

Los talleres surgen como respuesta a las expectativas de los alumnos, deseosos de expandir sus competencias lingüísticas y a la necesidad de dar cuerpo al talento que demuestran, en un primer momento, en la realización de las diferentes tareas asociadas al aprendizaje del español. Los talleres se llevan a cabo fuera del horario escolar y suponen encuentros para elegir los temas; orientación para la redacción propiamente dicha; corrección de textos – tanto si se trata de redactar las piezas de escritura creativa como si se trata de revisar y mejorar las versiones de traducción.

Los talleres pretenden familiarizar al alumnado con diferentes técnicas de escritura literaria o especializada, herramientas de documentación, métodos de traducción, normas de redacción y de ética, con vistas a prepararlo para futuros retos profesionales. De forma subsidiaria, aspiran a cohesionar los grupos que estudian español en nuestro centro, así como a fomentar la creatividad y la confianza de nuestros adolescentes y preadolescentes, que se hallan en una etapa de vida caracterizada por la búsqueda personal y la necesidad de confirmación y reconocimiento social.

Los temas se relacionan con aspectos culturales del mundo español o hispano. Los artículos están redactados en gran parte en rumano, teniendo en cuenta el perfil del

«LOS TALLERES SURGEN COMO
RESPUESTA A LAS EXPECTATIVAS
DE LOS ALUMNOS, DESEOSOS DE
EXPANDIR SUS COMPETENCIAS
LINGÜÍSTICAS Y A LA NECESIDAD
DE DAR CUERPO AL TALENTO QUE
DEMUESTRAN»

lector de nuestra revista escolar – el de un joven hablante de esta lengua. Otra parte está empero redactada en español y se dirige a un público conocedor de esta lengua.¹

Organizar y supervisar las actividades preparatorias, revisar y publicar los textos supone un trabajo arduo y muchas horas robadas a la vida personal. Mis héroes son todos los alumnos-autores. El interés de los talleres es que hacen de todos nosotros mejores observadores del mundo, mejores aprendices de escritores y a buen seguro mejores personas. Valoramos el equipo que llegamos a formar, así como las enseñanzas y las vivencias que la escritura nos ocasiona durante los encuentros. Al fin y al cabo, somos las palabras que decimos, las palabras que escribimos.

A modo de conclusión, les dejamos tres poemas publicados en diferentes números de la revista. Son palabras que declaran la dificultad de vivir, la belleza de vivir, la emoción del amor y la pasión por el español – esta lengua que aún estudiamos en Iași, aunque por desgracia la vemos cada vez más escuálida en la oferta de estudios de nuestro centro escolar.

Sanda Ungureanu (No. 5/2016, p. 24)

Un poema

Déjame sentir sed

por tu ser.

No permitas que el amor

se dirija hacia las marismas y lo trivial.

¡Ojalá podamos encontrarnos a nosotros mismos

como si fuéramos nuevos!

¿Recuerdas? Cuando niños, vivíamos

infinitas vidas.

«MIS HÉROES SON TODOS LOS ALUMNOS-AUTORES»

¹ Hacemos a continuación un recuento de los títulos publicados (por razones de espacio, eludimos la Sección de Poemas).

Taller de escritura creativa

Sección Testimonios

- nr. 1, 2013: Proiectul eTwinning "Teatro" – cutia cu pereți de sticlă; Proiectul eTwinning "Cuentos españoles desde Rumanía y Francia"
- nr. 2, 2014: Invazie Praga 68: expoziția anului la Iași; A traduce este forma cea mai profundă de a citi
- nr. 3, 2015: Bonjour/ Buenos días/ Bon dia/ Buon giorno/ Bom dia – E ziua Europeană a Limbilor!; Cu Rembrandt în noiembrie, la Iași; Dictaturile militare în America Latină; Un actor nu "joacă teatru", ci îl trăiește – Interviu cu Theodor Ivan
- nr. 5, 2016: Rencontre plurilingue sur la diversité culturelle en Europe. Don Quijote și tortilla spaniolă la Institutul Francez din Iași; Proiectul "Dimitrie Cantemir – un principe moldovean în Europa veacului al XVIII-lea. O istorie după Ștefan Lemny, tălmăcită în limba spaniolă"
- nr. 6, 2017: Exercițiul de recenzie – Literatura spaniolă dintr-un alt unghi; FIE Blaga, FIE Siamanto, FIE diversitate culturală; ¡El español sí que computa! Spanioli chiar contează!
- nr. 7, 2018: Gânduri despre expoziția internațională "Medieval Torture Instruments"
- nr. 9, 2022: Fii una cu natura! - Proiecte de educație pentru mediu. Despre Ziua Mondială a Mediului Înconjurător

Sección Miradas hacia el arte

- nr. 5, 2016: Joan Miró: un univers unic de culori, forme și imagini
- nr. 6, 2017: Salvador Dalí – Copilul geopolitic asistând la nașterea Omului Nou
- nr. 7, 2018: Pablo Ruiz Picasso - Guernica: o interpretare; Mâncătorii de cartofi: Vincent van Gogh și cea mai liberă dintre frumuseți
- nr. 8, 2019: Atelierul de artă spaniolă: Picasso și Miro interpretați de noi
- nr. 9, 2022: Singurătatea în artă și în viață; Joan Miró – Balerinul 1925. Fulger, zbor, iubire
- nr. 9, 2022: Atelierul de artă spaniolă: Expoziția Goya. 275 de ani de la naștere

Taller de traducción

- nr. 5, 2016: Despre bucurie în Est și în Vest – Andrei Pleșu în spaniolă / Acerca de la alegría en el Este y Oeste de Europa - Andrei Pleșu en español. Partea I
- nr. 6, 2017: Despre bucurie în Est și în Vest – Andrei Pleșu în spaniolă / Acerca de la alegría en el Este y Oeste de Europa - Andrei Pleșu en español. Partea a II-a; El Greco - Cavalerul cu mâna pe piept/ El caballero de la mano en el pecho. Traducere după David Davies; Juan Ramón Jiménez – La carbonillera quemada/ Cărbunărița arsă; Octavian Paler – Don Quijote în Est/ Don Quijote en el Este (fragmento); Gladys Rodríguez Valdés – Chagall; Activități de autocunoaștere și educație emoțională pentru ora de dirigenție
- nr. 8, 2019: Ștefan Lemny – Nicolae Iorga en el diario de sus últimos años; Alexandru Cioranescu – Arta traducerii
- nr. 9, 2022: Discursul Majestății Sale Regele Filip al VI-lea în cadrul ceremoniei de decernare a Premiilor "Principesa de Asturias" 2017; Discursul Majestății Sale Regele Filip al VI-lea în cadrul ceremoniei de decernare a Premiilor "Principesa de Asturias" 2018; Discursul Majestății Sale Regele Filip al VI-lea în cadrul ceremoniei de acordare a Premiilor "Principesa de Asturias" 2020; Discursul Alteței Sale Regale Leonor, Principesă de Asturias, cu ocazia acordării Premiilor "Principesa de Asturias" 2019; Discursul Alteței Sale Regale Leonor, Principesă de Asturias, cu ocazia acordării Premiilor "Principesa de Asturias" 2020; Poeți ieșeni în limba spaniolă: Ioanid Romanescu. Cinci poeme. Text bilingv / Cinco poemas. Texto bilingüe; Poeți ieșeni în limba spaniolă: Magda Isanos. Cinci poeme. Text bilingv / Cinco poemas. Texto bilingüe; Trei scrisori ale Otiliei Cazimir. Text bilingv / Tres cartas de Otilia Cazimir. Texto bilingüe; Valeriu Gherghel – Huye de los ariscos, aprende a disfrutar la vida; Legende populare din Insulele Canare. Legenda îndrăgostiților Gara și Jonay din Gomera; Ștefan Lemny – La Sarmisegetusa de Victor Brauner; Ștefan Lemny - La unificación microbiana del mundo

Roxana Crețu (N.º 6/2017, p. 29)

Carta

Querido idioma español:

Pareces un poco difícil.

Aún así te amo, te hojeo, te saboreo al silabear tus palabras

a veces dulces, otras ásperas y graves.

Mis ojos buscan, ávidos, tus formas nuevas para domarlas.

Mis oídos escuchan, asombrados, tus sonidos nuevos para regalarlos luego.

Te pronuncio con muecas raras ante el espejo,

me río sola y sigo ensayando.

Un día no lejano te hablaré de tú a tú.

Teodora Lulciuc, 2017

E, de español

Mi letra preferida es la E.

Vocal estrella del alfabeto,

que suena fuerte, despierta ecos, construye edificios, evoca emociones,

trae recuerdos de espumas y oleajes del Mediterráneo.

Escribo con la E,

encierto mis errores dentro de una enorme empresa de reparaciones,

escojo estar en la esquina de una calle europea,

existo sin excusas ni explicaciones,

me enamoro, extraño, me expreso elegantemente,

espío al elefante un poquito barrigón,

embrujo las palabras con una escoba,

estrecho entre mis brazos a Elena, embelesada ante una exposición de El Greco,

evito los éxitos estrepitosos porque enseñan poco,

me espantan los exámenes, pero me encanta España.

E, de español... ¡cómo te escucho en mi exiguo espacio de la escuela! ♦

BIBLIOGRAFÍA

IN ANIMO CANTEMYRII - Revista Liceului Teoretic "Dimitrie Cantemir" Iași, România ISSN: 2344 – 4061

Nr. 1 – 2013. Coordinadoras prof. Daniela Munteanu, prof. Corina Hudiță.

Nr. 2 – 2014; Nr. 3 – 2015; Nr. 5 – 2016; Nr. 6 – 2017; Nr. 7 – 2018; Nr. 8 – 2019; Nr. 9 – 2022. Coordinadoras prof.dr. Anca Dimitriu, prof. Daniela Munteanu.

ESPIRAL // GENTE DE AQUÍ Y DE ALLÁ



MARÍA-IOANA DIMITROVA

Estudiante de Derecho en la Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria. Se graduó en el Instituto Bilingüe de Bachillerato "Miguel de Cervantes" en Sofía con matrícula de honor. Dicha formación escolar le ayudó a encontrar su gran pasión por los idiomas romances y el español en particular. Tiene experiencia en el mundo de la traducción y la interpretación de y a español, francés y búlgaro, así como en la esfera del turismo como guía y en los proyectos del programa Erasmus.

UN PROYECTO ERASMUS, UN MICROONDAS Y RESUCITAR LA CAPACIDAD VESTIGIAL DE COMUNICAR

27

I. "Nuevo mensaje. Un mensaje no leído. Notificación, otra notificación. Míralo, abre el móvil. No, estoy con mis amigos, luego. No, no, míralo ahora."

II. "Una habitación llena de gente, mm qué bien. Jeje, qué incómodo es... Mm, a ver, a ver, hincó la nariz en la pantalla del móvil. Mejor así, así no me siento tan raro entre los demás."

III. "Y bueno, a ver la foto de cuando estábamos... ¿Y tienes un vídeo de eso? Me encanta documentarlo todo, es que, si no lo hago, luego quizás no me acordaré."

¿Dónde estoy? ¿Qué hora es? Espléndidas preguntas. Sé responderte, estimado lector, a la primera. España, comunidad autónoma de Asturias, ciudad de Oviedo. En lo que atañe a la segunda, estamos perdidos. Si me das unos segundos, miro la hora que pone en el microondas de mi cuarto y te respondo. Para, para. Para aquí porque nos estamos liando tela.

Empecemos de nuevo. España, Asturias, Oviedo; no sé la hora porque no tengo móvil. Ni ordenador.

Ni reloj, obviamente. Seis españoles, seis griegos, seis portugueses, seis búlgaros (incluida en las cuentas yo). Ocho días. Tenemos actividades todo el día. El objetivo "oficial" es pasar más tiempo en la naturaleza y crear buenos hábitos en nuestro día a día. No. No es una secta. ¡Es un proyecto Erasmus!

Un Erasmus, vale. Algo más. El objetivo "extra" que logramos sin siquiera darnos cuenta fue este: resucitar nuestra capacidad vestigial de comunicar. Un momentito y te relato cómo y por qué.

Ahora estamos ante dos posibilidades, estimado lector. 1. Te he desorientado aún más. (Espero que no, vaya, y si lo he hecho, haz un esfuerzo porque todo esto lo estoy escribiendo por ti, querido.) 2. Sigues preguntándote por lo del microondas (véase la última línea del primer párrafo). Vaya lío, colega.

Quédate, te lo cuento enseguida (esto parece cada vez más la teletienda...).

Al grano. El primer día que llegamos a Oviedo para el proyecto los organizadores recogen todos los móviles en unos sobres. Estarán fuera de nuestro alcance por tres días. Y como no tengo ningún dispositivo que muestre



la hora, el microondas del cuarto es mi única salvación. Ya está, no hay más sobre el enigmático temita del reloj. Un proyecto Erasmus titulado "Explosive habits" donde no tenemos móviles. A continuación, como prometí unas líneas para arriba, expongo cómo conseguimos el objetivo "extra": resucitar nuestra capacidad vestigial de comunicar.

I. "Resucitar nuestra capacidad vestigial de comunicar." Nuevo mensaje. No. Deja el mensaje, no va a desaparecer luego. Aprovecha la oportunidad y habla con la gente con la que estás, la de carne y hueso. Da gusto, emociona más esto que leer mensajitos.

II. "Resucitar nuestra capacidad vestigial de comunicar." Una habitación llena de gente, qué incómodo. ¿Me lo dices o me lo cuentas? Llegamos a Oviedo, 32 extranjeros. No conocíamos a nadie. Y fue estupendo comunicar con los demás, conocerlos en vez de buscar comodidad y tranquilidad surfando por la red. Pruébalo, el móvil no te salva de la inquietud de lo ignoto. Procura entablar una amistad, habla en persona.

III. "ZResucitar nuestra capacidad vestigial de comunicar." Foto, foto, vídeo, vídeo... No tenemos tantas fotos ni vídeos de la experiencia "Explosive habits", ya que los primeros tres días no hubo manera de documentar. Me pregunto: ¿y si es mejor así? Aquella semana nos ha marcado a todos los participantes de por vida. No nos hacen tanta falta fotos para recordarla. Ya la llevamos nosotros en el corazón.

**«ES HORA DE QUE BUSQUEMOS
UNA MANERA DE RESUCITAR
LA CAPACIDAD VESTIGIAL DE
COMUNICAR»**

"¿Qué horas son, mi corazón?" pregunta Manu Chao en una canción. No lo sé, lo miro en el microondas. Mientras tanto, querido lector, es hora de que busquemos una manera de resucitar la capacidad vestigial de comunicar, porque no hay nada mejor que conversar en persona. ♦

ESPIRAL // UNIVERSIDADES



LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Una Universidad abierta al mundo



1. Fachada del Colegio de San Ildefonso, sede del Rectorado de la Universidad de Alcalá

29

A solo treinta kilómetros de Madrid, la ciudad de Alcalá de Henares —cuna del escritor en lengua española más emblemático de todos los tiempos, Miguel de Cervantes Saavedra— esconde callejuelas y soportales que nos permiten trasladarnos a otras épocas y edificios renacentistas que son testimonio de la próspera historia cultural de la ciudad y cuya riqueza artística convirtió en el año 1998 el centro histórico de Alcalá en Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

Muchos de estos imponentes edificios alojan en su interior las facultades y escuelas de la Universidad de Alcalá y acogen también las conversaciones, las risas y la ilusión de los miles de estudiantes que deciden perseguir su vocación y dar forma a sus aspiraciones profesionales en sus aulas. Fundada en 1499 por el Cardenal Cisneros —referente cultural y político de su tiempo y cuyo apellido engalana todavía, en la efigie de dos delicados cisnes, el escudo de la universidad—,



2. Colegio de San José de Caracciolo, sede de la Facultad de Filosofía y Letras



3. Colegio de Carmen Calzado, antiguo convento y sede de la Facultad de Arquitectura, Universidad de Alcalá.

durante los siglos XVI y XVII la Universidad de Alcalá se convirtió en un gran centro de excelencia académica y en uno de los foros intelectuales más relevantes de Europa. Por sus aulas pasaron esos años —como estudiantes o como maestros— figuras de raigambre intelectual, artístico y político como San Juan de la Cruz, San Ignacio de Loyola, Francisco de Quevedo, Mateo Alemán, Lope de Vega, Juan de Austria o Isidra de Guzmán, considerada la primera mujer que alcanzó el grado de doctora en España. También en la actualidad la Universidad de Alcalá cuenta con numerosos alumni que son referentes en el campo de la medicina, de la economía o de las letras y cuya presencia en medios de comunicación y en los foros más destacados de las ciencias y de las artes constituye siempre un motivo de orgullo para la institución.

«LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ ES UNA UNIVERSIDAD GENERALISTA, ES DECIR, OFRECE TODOS LOS NIVELES DE EDUCACIÓN SUPERIOR —GRADO, MÁSTER Y DOCTORADO— EN TODAS LAS RAMAS DEL CONOCIMIENTO: ARTES Y HUMANIDADES, CIENCIAS, CIENCIAS DE LA SALUD, INGENIERÍA Y ARQUITECTURA Y CIENCIAS SOCIALES Y DERECHO»

Oferta formativa: ¿qué puedo estudiar en Alcalá?

La Universidad de Alcalá es una universidad generalista, es decir, ofrece todos los niveles de educación superior —grado, máster y doctorado— en todas las ramas del conocimiento: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura y ciencias sociales y derecho. Las facultades y las escuelas que conforman la institución se distribuyen en tres campus: el campus histórico —situado en el centro de la ciudad de Alcalá de Henares—, el campus científico-tecnológico —a apenas cinco kilómetros de distancia— y el campus de Guadalajara, a solo 25 kilómetros de Alcalá, pero con una excelente comunicación con la ciudad y también con Madrid. En estos tres campus se imparten un total de cuarenta titulaciones de grado, setenta y ocho estudios oficiales de posgrado y una amplia oferta de estudios de formación continua en todas las ramas del conocimiento. Aunque el español es la lengua vehicular en la Universidad de Alcalá y es nuestro deseo que los estudiantes internacionales que nos visitan mejoren su competencia en esta lengua, en muchos de estos estudios es posible cursar un buen número de asignaturas en inglés. Por otra parte, algunos de nuestros grados imparten la totalidad de su docencia en esta lengua, entre otros el grado en Economía y Negocios Internacionales, el grado en Estudios Ingleses o el grado en Lenguas Modernas y Traducción.

La oferta educativa de la Universidad de Alcalá se encuentra muy bien posicionada en los principales ránquines internacionales, tanto en términos globales como en docencia, empleabilidad, internacionalización, innovación, infraestructuras y sostenibilidad, así como en todo lo referente a inclusión y compromiso social. De acuerdo con el ranquin Academic Ranking of World Universities 2020 y The World University Ranking 2022, la Universidad de Alcalá ofrece una formación excelente en cinco áreas de conocimiento: Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Ciencias Ambientales, Farmacia, Salud Pública y Educación.

CIENCIAS
Ciencia y Tecnología desde el Espacio
Genética y Biología Celular
Hidrología y Gestión de los Recursos Hídricos
Química para la Sostenibilidad y Energía
Restauración de Ecosistemas

CIENCIAS DE LA SALUD
Acción Humanitaria Sanitaria, Dianas Terapéuticas en Señalización Celular
Farmacia y Tecnología Farmacéutica
Fisioterapia Manual del Aparato Locomotor
Investigación en Ciencias de la Visión
Microbiología aplicada a la Salud Pública e Investigación en Enfermedades Infecciosas
Sanidad Militar Operativa

CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS
América Latina y la Unión Europea: una Cooperación Estratégica
Finance and Banking
Master in International Business Administration (MBA)
Protección Internacional de los Derechos Humanos

«LA RELACIÓN ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES ES CERCANA Y FAMILIAR»

A continuación, se incluye una selección de los programas de posgrado que es posible cursar en la Universidad de Alcalá clasificados por área de conocimiento.

EDUCACIÓN
Atención a la Diversidad y Apoyos Educativos
Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera
Evaluación e Intervención con Adolescentes en Conflicto
Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera
Psicopedagogía

EDUCACIÓN
Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos
Estudios Literarios y Culturales Hispánicos
Estudios Norteamericanos
Gestión Cultural y de Industrias Creativas
Interpretación de Conferencias Orientado a los Negocios

INGENIERÍA Y ARQUITECTURA
Analítica de Negocio y Big Data
Ciberseguridad
Desarrollo Ágil de Software para la Web
Doble Máster en Ingeniería de Telecomunicación y Ciberseguridad
Gestión Integral de Inmuebles y Servicios en el Patrimonio Arquitectónico
Proyecto Avanzado de Arquitectura y Ciudad
Tecnologías de la Información Geográfica

Una universidad abierta al mundo

No existe todavía un ranquin que evalúe la capacidad de las universidades de acoger a sus estudiantes y proporcionarles el entorno académico y personal que necesitan para alcanzar sus objetivos intelectuales y profesionales. Si lo hubiese, la Universidad de Alcalá se situaría en las primeras posiciones: la relación entre docentes y estudiantes es cercana y familiar –nos enorgullece contar, por ejemplo, con una ratio muy ajustada (8:1) en la mayor parte de nuestras aulas, lo que permite un contacto directo y permanente entre estudiantes y profesores— y tanto los estudiantes extranjeros que nos visitan como aquellos que realizan en Alcalá la totalidad de sus estudios afirman sentirse «como en casa» entre nuestros muros. No en vano, de acuerdo con el ranquin QS World University Ranking (2021), somos la universidad española con mayor atractivo internacional y recibimos año tras año más de 3000 estudiantes internacionales que eligen la Universidad de Alcalá atraídos por la calidad de su enseñanza, el ambiente acogedor de la institución y de la ciudad que la aloja, así como por la amplia oferta formativa a disposición de los estudiantes de otros países. Además de la oferta en programas de grado y posgrado, en la Universidad de Alcalá los estudiantes internacionales pueden realizar cursos en la Escuela Internacional de Invierno y Verano, programas intensivos híbridos (BIP) o movibilidades de

corta duración. Todas estas posibilidades son muestra de la confianza que la Universidad de Alcalá tiene en los beneficios de la internacionalización en la educación superior. En nuestra opinión, el conocimiento de otras culturas y formas de vida fomenta en los estudiantes y en el profesorado las habilidades y la conciencia trans-cultural que les permitirán participar activamente en la sociedad, mientras que, a su vez, la cooperación entre instituciones es crucial para alcanzar objetivos exigentes en materia de investigación e inclusión. En este sentido, desde enero de 2023, la Universidad de Alcalá participa en la alianza europea de universidades EUGLOH junto a las universidades de Paris-Saclay, Porto, Hamburgo, o Lund, entre otras instituciones, con el objetivo de crear una red académica en el ámbito de la salud global.

Investigación y empleabilidad

La Universidad de Alcalá cuenta con una sólida tradición de investigación que se une a una clara apuesta por la innovación y por la constante actualización de metodologías, instalaciones y laboratorios. En la actualidad, Alcalá se encuentra entre las diez primeras universidades de España en cuanto a productividad investigadora: tesis doctorales, registros de patentes y spin-off. Por otra parte, en el estudio U-MULTI-

32



4. Campus.



5. Los Reyes de España hacen entrega del Premio Miguel de Cervantes a la autora Ida Vitale en 2019, en presencia del rector de la Universidad de Alcalá en el Paraninfo de la Universidad

RANK (2018), Alcalá obtuvo la máxima puntuación en movilidad internacional e ingresos de origen privado por investigación y transferencia de conocimiento. En la universidad se alojan además ocho bibliotecas especializadas, con más de 3.000 espacios de estudio y salas de trabajo adicionales para el trabajo en grupo. En total, nuestras bibliotecas albergan 500.000 fuentes en papel, más de 200.000 fuentes electrónicas y más de 50.000 revistas electrónicas, y también está disponible el préstamo interbibliotecario con acceso a material de socios de toda Europa. En resumen, la Universidad de Alcalá cuenta con todas las herramientas para desarrollar una investigación competitiva y de calidad, además de un personal investigador comprometido con el rigor científico y con el avance del conocimiento, como muestran los excelentes resultados en los procesos de evaluación, el elevado número de grupos de investigación de excelencia formados y una agenda académica siempre repleta de simposios, congresos y jornadas dedicadas a la difusión de diversidad de temas de investigación. Por otra parte, los institutos de investigación — entre otros, el Instituto Universitario de investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT), el Instituto de Análisis Económico y Social (IAES), Instituto Universitario Mixto de Investigación en Educación y Desarrollo Daisaku Ikeda (IED-DAI) o el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos Benjamin Franklin (IF)— vinculados a la Universidad de Alcalá son piezas fundamentales en la promoción de redes de investigación internacionales, en el desarrollo de proyectos y en la formación de personal investigador.

«NUESTRAS BIBLIOTECAS ALBERGAN 500.000 FUENTES EN PAPEL, MÁS DE 200.000 FUENTES ELECTRÓNICAS Y MÁS DE 50.000 REVISTAS ELECTRÓNICAS»

33

Asimismo, la Universidad de Alcalá se caracteriza por el firme compromiso que tiene con el futuro de sus estudiantes. En los últimos años se han invertido recursos humanos y económicos para poner en marcha un «Career Center», fomentar la interacción entre estudiantes y alumni y para dotar al estudiantado de las competencias y herramientas necesarias para abordar con éxito su entrada en el mundo laboral. Todo esto se ha traducido en altas tasas de empleabilidad, pues, según revelan los datos de la encuesta de inserción laboral, el 80 % de nuestros egresados encuentra un puesto de trabajo al año de finalizar su grado en nuestra universidad y el ranking QS Graduate Employability sitúa a la Universidad de Alcalá entre las 201-250 mejores universidades del mundo en cuanto a su empleabilidad.

Campus Life

La Universidad de Alcalá tiene todas las ventajas de contar con un campus urbano en una ciudad acogedora y con una gran oferta cultural —cine, teatros, exposiciones y una excelente gastronomía— que, además,



6. Estudiantes de español en Alcalíngua.

«ALCALÁ DE HENARES ACOGE CADA AÑO FESTIVALES DE CINE, REPRESENTACIONES DE TEATRO DE LARGA TRADICIÓN Y ES ESPECIALMENTE CÉLEBRE POR SER LA SEDE DE LA ENTREGA DEL PREMIO LITERARIO MIGUEL DE CERVANTES, EL GALARDÓN LITERARIO MÁS IMPORTANTE EN LENGUA CASTELLANA»

34

se encuentra a tan solo treinta minutos en transporte público de Madrid, con la vitalidad de una capital europea, y de su aeropuerto internacional. Alcalá de Henares acoge cada año festivales de cine, representaciones de teatro de larga tradición y es especial-

mente célebre por ser la sede de la entrega del Premio Literario Miguel de Cervantes, el galardón literario más importante en lengua castellana. Así, año tras año, el Rey de España visita la Universidad de Alcalá en el Día Internacional del Libro, el 23 de abril, para hacer entrega de este premio en el Paraninfo de nuestra universidad.

El tamaño de Alcalá de Henares facilita asimismo la integración del estudiante con su entorno: es fácil adaptarse a la vida en la ciudad y resulta todavía más sencillo conocer gente y «sentirse en casa». La universidad tiene siete residencias universitarias repartidas en sus tres campus, que proporcionan al estudiante todo cuanto necesita: un entorno seguro, cómodo y cordial en el que dedicarse a sus estudios y compartir tiempo y espacio con otros compañeros. Por otra parte, la Universidad de Alcalá ofrece a sus estudiantes un sinfín de actividades para todos los gustos: tanto si quieren practicar su deporte favorito, encontrar un nuevo talento en la música, en el teatro o en las artes plásticas, mejorar su capacidad de debate o aprender español o cualquier otro idioma, nuestros estudiantes encuentran la forma y el lugar para desarrollar sus habilidades y aficiones. En este sentido, la universidad cuenta además con un Centro de Lenguas Extranjeras y una escuela especializada en la enseñanza del español, Alcalíngua, en la que los estudiantes pueden realizar cursos generales de lengua y cultura española o programas de español para fines específicos (negocios, ciencias de la salud o turismo, entre otros).

Si quieres conocernos mejor y escuchar lo que piensan de la Universidad de Alcalá sus estudiantes, no dejes de ver nuestro último vídeo. ♦



7. Pista de atletismo y canchas deportivas.



DUYGU MELEK ANIK
BETÜL MULBAY
DILARA BÜBER
FURKAN VAROL

LA UNIVERSIDAD DE BOĞAZIÇI

35

La Universidad de Boğaziçi fue fundada en 1863 como Robert College en Rumeli Hisarı, Estambul, por el Dr. Cyrus Hamlin y Christopher Rheinlander Robert. Fue la primera institución estadounidense de educación superior que se estableció fuera de los Estados Unidos. En 1971 la institución pasó a manos del gobierno turco y el 10 de septiembre de 1971, la Universidad de Boğaziçi se estableció oficialmente en el sitio que había sido el campus de Robert College durante más de cien años¹.

Conocida en español como Universidad del Bósforo, es una de las universidades más prestigiosas de Turquía. En la actualidad ofrece 35 programas de pregrado, 67 programas de posgrado y 33 programas de doctorado en 6 facultades y en 2 escuelas superiores. Los cursos son impartidos por 438 docentes a tiempo completo, 150 instructores, 91 profesores extranjeros y 283 asistentes de investigación. Boğaziçi ha demostrado su prestigio en términos de innovación, investigación, desarrollo y proyectos² y actualmente cuenta con un total de 16.233 estudiantes.

La amplia oferta formativa implementada a través de conferencias, clases prácticas y diversos proyectos, dota a los estudiantes de una excelente base académica y de los últimos conocimientos tecnológicos, preparándolos así para

«EN LA ACTUALIDAD OFRECE 35 PROGRAMAS DE PREGRADO, 67 PROGRAMAS DE POSGRADO Y 33 PROGRAMAS DE DOCTORADO EN 6 FACULTADES Y EN 2 ESCUELAS SUPERIORES»

su futuro profesional. La formación tiene como objetivo desarrollar una mentalidad emprendedora, fomentar el pensamiento crítico y llevar a cabo investigaciones prácticas que aborden problemas del mundo real. Por otro lado, los alumnos encuentran oportunidades para practicar y mejorar sus habilidades en los 43 clubes y comunidades estudiantiles presentes en la universidad. Además, pueden acceder a diversos programas de intercambio y movilidad académica, entre ellos el Erasmus, gracias a los aproximadamente 500 convenios que la universidad ha firmado con universidades a nivel internacional³, de estos, 55 con 18 universidades españolas.

El inglés es el idioma de enseñanza, pero ciertamente, no es el único idioma que se habla en la institución. La Escuela Superior de Lenguas Modernas (YADYOK) cuenta con una amplia oferta de idiomas para estudiantes de todas

1 Fuente: https://www.boun.edu.tr/en_US/Content/About_BU/History

2 Fuente: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/TUR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

3 Fuente: <http://www.intl.boun.edu.tr/?q=global-exchange-partners-detailed>



1. Edificio histórico. Foto de MJ González

36

las facultades: alemán, armenio, chino, coreano, español, francés, griego, italiano, japonés, portugués y ruso. Estos idiomas tienen una carga lectiva de 6 horas semanales (5 horas para japonés) distribuidas en tres sesiones.

La segunda lengua extranjera es obligatoria en varios departamentos de la universidad: Estudios de Traducción, Lingüística, Gestión Turística, Comercio Internacional e Historia. Se ofrece formación en lengua extranjera desde el nivel inicial hasta los niveles intermedio o avanzado, incluyendo cursos de cultura y traducción.

La división de español comenzó su andadura aproximadamente en el año 2000 y desde el curso 2005-2006 forma parte del programa de Lectorados AECID. Actualmente cuenta con un total de 8 profesores a tiempo completo, 2 a tiempo parcial y una lectora AECID. Además, ha firmado convenios de prácticas docentes con la Universidad de Girona, la Universidad Internacional de Valencia y el Centro Universitario CIESE Fundación Comillas. En

«SE OFRECE FORMACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA DESDE EL NIVEL INICIAL HASTA LOS NIVELES INTERMEDIO O AVANZADO, INCLUYENDO CURSOS DE CULTURA Y TRADUCCIÓN»

el semestre de otoño de 2022 se encuentran matriculados un total de 393 estudiantes en clases de español.

Según la opinión de los estudiantes, los cursos de español destacan por su metodología orientada a la comunicación. Desde los cursos iniciales los profesores se comunican en español valiéndose de la interacción como medio para la adquisición del lenguaje.

“La comunidad”, el primer club de español en Boğaziçi

“La comunidad”⁴ ha sido fundada por un grupo de estudiantes con la colaboración de profesores de español de la Escuela de Lenguas Modernas, del Centro de Emprendimiento de la Universidad de Boğaziçi y del programa de Becarios de Innovación Universitaria del Instituto de Diseño Hasso Plattner de la Universidad de Stanford. Las actividades de “La comunidad” incluyen desde cafés y charlas para practicar español, hasta noches de cine y talleres gastronómicos, además de muchos otros eventos culturales abiertos a todos los interesados en la cultura hispana.

4 <https://lacomunidadboun.wixsite.com/la-comunidad>

Uno de los principales objetivos de “La comunidad” es brindar a los estudiantes la oportunidad de practicar el español, aunque en algunos momentos tengan que recurrir al inglés o al turco para no perder la fluidez de la interacción. Para referirse a esta posibilidad, se ha creado el término *communidish*. Con el fin de facilitar el aprendizaje de vocabulario nuevo, se lleva un registro de las palabras más repetidas en inglés y turco, que se consultan en el diccionario después de la reunión. El objetivo principal de los eventos de “La comunidad” es acercar los elementos culturales del mundo hispano a los estudiantes universitarios.

«UNO DE LOS PRINCIPALES OBJETIVOS DE “LA COMUNIDAD” ES BRINDAR A LOS ESTUDIANTES LA OPORTUNIDAD DE PRACTICAR EL ESPAÑOL»



Opiniones de los estudiantes

“Soy estudiante de Traducción e Interpretación en la Universidad de Boğaziçi y elegí el español como mi segunda lengua extranjera. Empecé a aprender español desde cero, no sabía nada del idioma ni de la cultura hispana. Después de terminar cuatro cursos de español -de SPA101 a SPA202- me fui a España a hacer mi Erasmus en la Universidad de Valladolid. Estuve 5 meses en España y, por supuesto, el uso diario del idioma era diferente a lo que había aprendido en la universidad. Estaba sola en una ciudad que no conocía, sin embargo, mi conocimiento del español era más que suficiente para realizar mis tareas diarias y comunicarme con la gente. Aunque me llevó un tiempo poder ser parte de una conversación entre muchas personas, me di cuenta de que el contenido de las clases de español en Boğaziçi estaba siendo muy útil para muchas situaciones diarias en las que necesitaba comunicarme en español.”

Dilara, estudiante de Traducción

“Venir a estudiar a Turquía es una experiencia única. Nunca he vivido en una ciudad como Estambul. A pe-

sar de la barrera del idioma, en Estambul me he sentido muy bienvenido desde el primer momento por las personas que he conocido. La diversidad cultural de esta ciudad me tiene enamorado. La cultura y la gente turca, siempre hospitalaria, hace que me sienta como en casa. Todo el mundo está dispuesto a ayudar siempre. El hecho de ser español, por alguna extraña razón, facilita esto mucho. La comunidad turca, como yo la veo, adora a la española. Quedé totalmente sorprendido por la cantidad de turcos que saben hablar español. Los lazos sociales entre turcos y españoles son muy fuertes; compartimos numerosos rasgos culturales. Esta pasión por nuestro país y por su cultura hizo que me maravillara aún más por Estambul y sus tesoros. La Universidad de Bogaziçi es sin duda una de las razones por las que me encanta vivir en Estambul, el ambiente en el campus es increíble y el hecho de que todos los estudiantes sepan inglés es una gran ventaja para socializar y adentrarse en la cultura turca. La vida social en el campus es muy activa y los clubes de estudiantes me han permitido conocer a muchas personas con las mismas pasiones que yo. Por si fuera poco, la universidad está localizada en uno de los puntos más bonitos de todo Estambul, la vista que ofrece sobre el Bósforo es impresionante. Por esto y por muchos aspectos más, estoy encantado de vivir en Estambul y estudiar en Bogaziçi.”

Mario, estudiante Erasmus de Historia





ECATERINA PATRICHI

Licenciada de Filología Inglesa e Hispánica por la Universidad Ovidius de Constanza. Profesora de ELE y coordinadora de la Sección Bilingüe del Colegiul National Pedagogic Constantin Bratescu en la ciudad rumana de Constanza. Poseedora de un máster en estudios angloamericanos por la Universidad Ovidius de Constanza. Coordinadora de proyectos Erasmus+ y becaria Erasmus de la Universidad de Lleida, España (2008-2009). Ha participado en varios grupos profesionales nacionales e internacionales destinados a la de formación en los ámbitos de la lingüística y metodología de la ELE/EFL.

SEGOVIA 2022: ¿CÓMO Y QUÉ ENSEÑAR?

38

Del 11 al 15 de julio de 2022 participé como asistente en el curso de formación para el profesorado extranjero de español: *¿Cómo y qué enseñar? Metodologías, destrezas y competencias en español-L2/LE LE*, organizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Tras haber sido seleccionada para participar, quiero expresar mi agradecimiento por el apoyo y la labor docente de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Rumanía, lo que me brindó la oportunidad de trabajar con profesionales de la enseñanza del español de todos los continentes. Mis compañeros de curso se dedican a enseñar español en centros públicos de Alemania, Australia, Brasil, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, EE. UU., Filipinas, Francia, Grecia, Italia, Portugal, República Checa, República de Serbia, Túnez y Turquía.

Los privilegios de aprender, de vivir durante unos días inmersa en un rico entorno de lengua y cultura españolas, de conocer a gente del mundo entero y de compartir, todo en una ciudad espectacular, hicieron que el curso fuera una experiencia especial, tanto docente como personal. En resumen, a pesar de empezar como meros compañeros, durante el curso se fue creando una bonita amistad entre los integrantes del curso, algunos ya actualmente poniendo en marcha proyectos eTwinning, Erasmus+ y de otros tipos.

En el curso utilizamos una metodología de enseñanza-aprendizaje teórico y práctica, mediante el planteamiento de contenidos actualizados, reflexiones, ejemplifi-

«EL CURSO ME BRINDÓ LA OPORTUNIDAD DE TRABAJAR CON PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE TODOS LOS CONTINENTES»

caciones, debates y aplicaciones de casos. La metodología valoró el trabajo colaborativo, la exposición de las propias experiencias docentes de los profesores participantes y la evaluación se hizo a través de presentaciones y actividades. Dentro del programa cultural realizamos una visita al Alcázar, a la Casa Museo de Antonio Machado y disfrutamos de un recorrido por la Segovia monumental (Acueducto, Catedral, Judería, Iglesias románicas, Muralla, Casa de los picos, Alhóndiga, Plazas y Torreones).

El curso fue dividido en tres secciones temáticas de gran interés: *Las competencias del profesor de lengua extranjera en entornos digitales*, *Actividades TIC y destrezas: La comprensión lectora y la expresión escrita en ELE* y *Metodologías activas: técnicas colaborativas*. Cada sección tuvo una duración de diez horas e iba acompañada de una bibliografía disponible en el repositorio virtual del curso, con el fin de continuar con nuestra autoformación posteriormente en cierto tema.

En la primera sección, *Las competencias del profesor de lengua extranjera en entornos digitales*, se nos presentaron



39

1. Participantes del curso.

dichas competencias como un complemento a las presenciales, formación adicional que hoy resulta cada vez más necesaria. También debatimos sobre las características humanas que debe desarrollar el docente y cómo trasladarlas al aula virtual, la presentación de los contenidos y la gestión del aprendizaje de los estudiantes. Los objetivos de esta sección incluyeron establecer las características que definen los entornos digitales de enseñanza-aprendizaje, las tareas de los docentes en los entornos digitales y las competencias específicas que requieren los profesores de lenguas extranjeras para desempeñar su labor. Aprendimos sobre las características más destacadas del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales, como podría ser la importancia de la interacción, de la colaboración y de las TIC. También debatimos sobre los principales inconvenientes de la enseñanza-aprendizaje en entornos digitales (el sedentarismo, la sensación de soledad ante la pantalla, un mayor esfuerzo para la socialización, etc.).

El segundo día, finalizamos la sección con un apartado dedicado a la neuroeducación y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. Esta parte fue especialmente interesante porque trató sobre mejorar el rendimiento académico de los alumnos potenciando elementos como la percepción, la atención, la memoria, la

curiosidad, las emociones, el movimiento físico, el juego, el arte y las funciones ejecutivas.

En la segunda sección, *Actividades TIC y destrezas: La comprensión lectora y la expresión escrita en ELE*, revisamos los conceptos básicos de la comprensión lectora y de la expresión escrita en el aula de LE/L2, tanto como las estrategias para mejorar la comprensión de lectura y la escritura en la clase de ELE. Analizamos algunos recursos TIC para trabajar y fomentar la comprensión lectora y la expresión escrita en el aula de ELE y al final, en grupos, proyectamos una unidad didáctica.

Los objetivos de esta sección fueron: entender la importancia de la comprensión lectora y la expresión escrita

«APRENDIMOS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS MÁS DESTACADAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ENTORNOS DIGITALES, COMO PODRÍA SER LA IMPORTANCIA DE LA INTERACCIÓN, DE LA COLABORACIÓN Y DE LAS TIC»



2. Compartiendo experiencias en el aula.

en la adquisición de ELE/L2, desarrollar estrategias para realizar tareas de comprensión y expresión escritas, presentar los recursos y materiales TIC disponibles para fomentar y mejorar la comprensión y expresión escritas en el aula de ELE y realizar y presentar actividades TIC. Concluimos que las competencias lectora y escrita son destrezas esenciales en la adquisición de una lengua extranjera y siempre hay que encontrar estrategias y recursos para desarrollar actividades que contribuyan a mejorar el aula de ELE.

En la tercera sección, *Metodologías activas: técnicas colaborativas*, realizamos una revisión de los conceptos básicos sobre metodologías activas colaborativas, preparación de los grupos y su implementación. Seleccionamos algunas de estas técnicas con ejemplos y las pusimos en práctica.

«TRAS HABER PARTICIPADO EN LAS TRES SECCIONES MENCIONADAS ANTERIORMENTE, PUEDO DECIR CON CONFIANZA QUE EL CURSO HA CUMPLIDO CON MIS EXPECTATIVAS PREVIAS, DANDO RESPUESTA A MIS NECESIDADES DE FORMACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS»

Los objetivos de la sección fueron: revisar los principios básicos para implementar metodologías activas colaborativas, reflexionar sobre cómo lograr grupos eficaces, estudiar y poner en práctica técnicas docentes colaborativas y compartir experiencias de aprendizaje colaborativo.

Tras haber participado en las tres secciones mencionadas anteriormente, puedo decir con confianza que el curso ha cumplido con mis expectativas previas, dando respuesta a mis necesidades de formación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos. También me permitió familiarizarme con nuevas técnicas y formas de plantear la didáctica del español como lengua extranjera en un espacio agradable de encuentro, intercambio y reflexión, para poder posteriormente contribuir a la difusión de la lengua y la cultura españolas.

El día 15 de julio el curso fue clausurado por el concejal de Turismo, Miguel Merino, que concedió al profesorado participante el título honorífico de embajadores de la lengua y la cultura española en nuestros países, lo que fue una sorpresa agradable para todos nosotros. El curso absolutamente dejó una huella importante en mi carrera didáctica. Animo a cualquier amante del español a apuntarse y aprovechar esta oportunidad. Definitivamente, enseñar requiere entusiasmo y aprender a enseñar es una tarea que dura toda la vida. ♦

ESPIRAL // UNIDADES
DIDÁCTICAS



MARÍA KOUTI

Doctora en Lengua y Lingüística Españolas por la Universidad de Valladolid y es profesora asociada de Lengua y Lingüística Hispánicas de la Universidad de San Ambrosio, EE. UU. Ha cursado el Máster en Fonética y Fonología Españolas por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y ha ejercido docencia en numerosos centros universitarios de Grecia, España, Polonia y EE. UU. Actualmente su interés de investigación está centrado en la enseñanza de español con fines específicos, la variación morfosintáctica del pretérito perfecto en diferentes dialectos del español y la adquisición del sistema fonológico español por estudiantes de E/LE.

LOS TRASTORNOS MENTALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD

Introducción

Durante los últimos años, la demanda de cursos de Español de las Ciencias de la Salud ha aumentado de manera vertiginosa, puesto que hay cada vez más estudiantes del ámbito sanitario que tienen como objetivo la adquisición y el perfeccionamiento de español como lengua de especialidad para poder desempeñar adecuadamente su profesión (Brandl y Rodríguez 2020). Por ello, el diseño del currículum de estos cursos es un elemento decisivo a la hora de plantear la metodología propuesta, dado que los estudiantes no van a adquirir solamente las destrezas y habilidades que tradicionalmente forman parte del aprendizaje lingüístico, sino que también tienen que hacer una inmersión en la comunicación particular del ámbito propuesto, adquiriendo a la vez con ello la lengua de especialidad.

De acuerdo con Aguirre Beltrán (2012) la denominación Español con Fines Profesionales (EFP) “hace referencia a la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua para utilizarla como instrumento de trabajo, en diferentes posiciones laborales de los distintos sectores de la actividad profesional (turismo, hostelería, servicios de salud, periodismo, etcétera)”(13). De hecho, en el marco de la enseñanza-aprendizaje de español para fines específicos (E/FE), la lengua funciona como medio de consecución de metas profesionales o académicas y, al mismo tiempo, se desarrolla la adquisición por parte de alumnos de una competencia cognitivo-lingüística restringida a determinados contextos y de carácter específico.

Para diseñar esta secuencia didáctica se ha seguido una metodología activa y funcional que, de acuerdo con Gómez de Enterría (2007), por una parte, debe conceptualizar el aprendizaje y hacer que los estudiantes se vean inmersos en los discursos especializados concretos y, por otra parte, valorar ante todo la finalidad utilitaria propia de las situaciones comunicativas, desarrollando, pues, aquellos contenidos gramaticales, discursivos y socioculturales más relevantes que genera cada contexto de especialidad.

Con este propósito, la secuencia didáctica que aquí se recoge presenta una estructura clara. Las actividades 1-4 tienen como principal objetivo hacer que los estudiantes entren en la temática de la unidad con actividades motivadoras que les ayudan a activar sus conocimientos previos sobre trastornos mentales y les permiten tomar contacto con el léxico que se va a trabajar en la unidad (véase la actividad 1). Asimismo, algunas actividades han sido pensadas en hacer uso del modelo pedagógico de la clase invertida (Bergmann and Aaron 2012) cuyo fin principal es transferir el trabajo de determinados contenidos fuera del aula, y utilizar el tiempo de clase para desarrollar, dentro del aula, otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos. De hecho, las actividades 2, 3, y 4 se han creado para que los estudiantes hayan reflexionado sobre estas cuestiones léxicas antes de venir a clase.

En las actividades 5-8 se ha optado por presentar textos auténticos, de índole muy variada, que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos relacionados con la salud mental que el alumno necesita desarrollar, tanto fuera -aplicando de nuevo el modelo de clase invertida-, y dentro del aula (véase actividad 5).

Por otra parte, las actividades 9-11 son actividades relacionadas con aspectos socioculturales, cuyo principal objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes (Byram y Zarate 1997), la cual les va a ayudar a comprender mejor la realidad cultural de los países de habla hispana en el ámbito de la salud mental. Estas actividades permiten que los estudiantes adquieran una competencia intercultural adecuada, que les permita desenvolverse en las realidades propias de su ámbito de especialidad, dado que el enfoque intercultural sugiere que el alumno tome conciencia de los hábitos arraigados en el mundo al que se acerca (Calvi 2009).

Por último, el propósito del Proyecto Final hace que los estudiantes concreten en una tarea final todo lo aprendido a través de las actividades 1-11. Esta tarea final favorece el trabajo colaborativo entre los estudiantes y representa una actividad útil en entornos profesionales del ámbito sanitario.

Nombre de la unidad didáctica	Los trastornos mentales
Ámbito	Español para fines específicos: español médico
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarizarte con el vocabulario necesario para la salud mental • Adquirir estrategias para poder obtener con éxito el historial psiquiátrico de un/a paciente • Conocer más a fondo las prácticas culturales de los hispanos con respecto a la salud mental
Destinatarios	Alumnos universitarios con un nivel de español B2 (MCER)
Tipos de actividades de la lengua presentes en la actividad:	Actividades y estrategias de comprensión, expresión y de interacción
Recursos y materiales	Materiales y recursos en internet, copias de las actividades
Temporalización	7. 3 sesiones de 75 minutos

ACTIVIDAD 1

Lee la consulta que le hace Pilar a su médico de cabecera sobre su hija Carmen. Anota las palabras y las expresiones subrayadas relacionadas con el vocabulario de trastornos mentales. Luego, elabora una ficha de la paciente con los siguientes datos: datos personales de la paciente, trastorno y síntomas del trastorno y diagnóstico del médico.

Pilar: ¡Hola, buenos días! Vengo por mi hija. Se llama Carmen y tiene 13 años. Últimamente, le cuesta mucho concentrarse, sus notas han bajado mucho en el colegio, pasa mucho tiempo en el baño y no puede dejar de comer. No sabemos qué hacer mi esposo y yo. Creemos que podría ser algún trastorno mental.

Doctor: Entiendo. Un síntoma muy común de los trastornos mentales es la distracción moderada o grave. Esto puede hacer que los niños empeoren sus notas en el colegio. Sin embargo, hay otros síntomas. ¿Ha notado en ella otros síntomas como cansancio o vómitos?

Pilar: Sí, doctor. Se siente muy cansada y débil.

Doctor: ¿Cómo es su estado de ánimo en general? ¿Se siente triste o deprimida?

Pilar: Está cada día malhumorada e irritable.

Doctor: Ya veo. ¿Ha visto algunos cambios en el apetito? ¿Tiene dolor de garganta? ¿Tiene estreñimiento o diarrea a menudo?

Pilar: Sí, doctor. Durante los últimos días me dice que le duele mucho la garganta y está pachucha mucho tiempo. Además, ha adelgazado unos kilitos. Pero, su peso siempre sube y baja en esta edad.

Doctor: De acuerdo. Usted me ha descrito algunos de los síntomas habituales de la bulimia nerviosa. Aunque muchos adolescentes pueden mostrar este comportamiento, de todas formas, quiero que a Carmen le vea un psicólogo para estar más seguros.

44

ACTIVIDAD 2

Consulta el diccionario en este [enlace](#) y escribe cada uno de estos sustantivos al lado de su definición.

Ej.: *Cariño: Sentimiento de amor o afecto hacia alguien o algo.*

1. (el)nerviosismo
2. (la)ansiedad
3. (la)aflicción
4. (la)ira
5. (la)alienación
6. (la)angustia
7. (el)deterioro
8. (el)ánimo

ACTIVIDAD 3

¿Qué otros trastornos mentales conoces?

Lee toda la información sobre los trastornos mentales del [Instituto Jalisciense de Salud Mental en México](#) y elabora una lista con los principales síntomas y factores de riesgo para cada uno de ellos (60-80 palabras).

ACTIVIDAD 4

Ve el vídeo de la Dra. Haro del Instituto Jalisciense de Salud Mental en México sobre el trastorno de la ansiedad y contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno.

1. ¿Cuáles son los síntomas principales de la depresión?
2. ¿Cuál es el tratamiento recomendado por la Dra. Haro para combatir la ansiedad? ¿Qué otro tratamiento se menciona?

ACTIVIDAD 5

[LOS ESTUDIANTES DEBEN REALIZAR A. Y B. DE LA ACTIVIDAD 5 ANTES DE VENIR A CLASE]

Lee las cuatro primeras secciones del [artículo](#) publicado en la revista Panamericana de Salud Pública.

A continuación, realiza las siguientes tareas.

- a. Escribe un título para el texto y un subtítulo que lo resuma.
- b. ¿Ocurre lo mismo en tu país? Busca información al respecto y redacta un pequeño artículo (100-150 palabras) en el que compares la situación de los trastornos mentales en tu país con la de América Latina.
- c. Con tu compañero/a en clase, ponédlos en común y decidid los que os parezcan más apropiados.
- d. ¿Por qué consideras que en los países de América Latina tienen estas tasas tan altas en trastornos mentales? En grupos, comparamos nuestras respuestas.

ACTIVIDAD 6

En parejas: un estudiante es el psicólogo de la clínica mental de tu ciudad y el otro es una persona que presenta los siguientes síntomas relacionados con la salud mental. Representad los diálogos. Después os intercambiaréis los papeles.

1. Una persona que no puede concentrarse en clase y su comportamiento no es bueno.
2. Una persona que es mayor y no puede recordar ni siquiera cómo llegar a casa.
3. Una persona que tiene mucho miedo a los espacios abiertos.
4. Una persona que sufre cambios de humor repentinos que afectan sus relaciones.

ACTIVIDAD 7

A partir de la actividad 6, escribe en tu cuaderno los informes de estos pacientes para su archivo.

Es necesario mencionar en los informes la siguiente información:

- a. el historial de problemas psicológicos (si lo hay),
- b. causas,
- c. síntomas.

ACTIVIDAD 8

Reflexiona acerca de las siguientes preguntas haciendo una pequeña presentación oral.

¿Sabes si existe alguna asociación en tu comunidad para ayudar a jóvenes y adolescentes que padecen depresión o algún otro trastorno mental? ¿Cómo podemos tratar de solucionarlos? Señala propuestas y medidas.

ACTIVIDAD 9

46

Lee los siguientes fragmentos de texto que hablan sobre “el susto” y “el mal de ojo”, dos enfermedades folclóricas presentes en comunidades de hispanohablantes para informarte mejor consulta el siguiente [artículo](#). Después de haber leído los textos, responde a estas preguntas:

- A. ¿Consideras importante que los profesionales de la salud conozcan estas enfermedades folclóricas? ¿Cómo deberían actuar ante un paciente que cree en estas enfermedades?
- B. Ahora piensa en tu propia comunidad. ¿Hay creencias similares en tu comunidad? Descríbelas y compáralas con las que se mencionan en la lectura.

ACTIVIDAD 10

Vas a preparar el tema A durante 10-15 minutos con tu compañero/a.

Uno de vosotros va a elegir el papel A y el otro el papel B. Tienes que conseguir dejar sin argumentos al otro y hacer que quiera adoptar tu opinión. Después, llevad a cabo el debate delante de vuestros compañeros.

Tema A

- A. Eres curandero/a y piensas que la medicina alternativa es más sana que la tradicional.
- B. Eres médico/a en una clínica y consideras que la medicina tradicional es la más efectiva y segura para curar.

ACTIVIDAD 11

Lee el **texto** sobre la salud mental en la región de las Américas.

Toma nota de los datos principales del estudio y selecciona los gráficos que te parecen más interesantes. Luego, redacta un texto (120-150 palabras) para presentar los principales resultados del estudio y comentar los gráficos que has seleccionado.

PROYECTO FINAL

Vamos a crear un foro de problemas y consejos relacionados con problemas de salud mental de los estudiantes de nuestra universidad. Cada uno/a escribe una consulta relacionada con algún trastorno mental. Luego, vamos a leer las consultas de las otras personas y, si tenemos consejos o información que les pueda resultar útil, les respondemos.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Blanca. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.
- Bergmann, Jonathan, and Aaron Sam. (2012). *Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day*, 1st ed., International Society for Technology in Education.
- Brandl, Anel, and Rodríguez, Estrella. (2020). "Spanish for the professions: A proposal for an early start that includes heritage speakers". *Hispania*, no.103, vol. 1, pp. 21-26.
- Byram, Michael, and Genevieve, Zarate. (1997). "Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle". *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, edited by Byram, Michael, Zarate, Genevieve, and Neuner, Gerhard, Council of Europe, pp. 7–36.
- Calvi, Maria Vittoria. (2003). "El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos". *Español para Fines Específicos*. Actas del II CIEFE, pp.107–122.
- Cruz, Iván. "Por qué creemos en el susto y el mal de ojo en México", 3 Febrero 2022. Recuperado de <https://datanoticias.com/2022/02/03/por-que-el-susto-y-el-mal-de-ojo-se-consideran-enfermedades-en-mexico/>.
- Diccionario de Términos Médicos. Real Academia Nacional de Medicina de España, <https://dtme.ranm.es/index.aspx>.
- Gómez de Enterría, Josefa. (2007). "La enseñanza del español con fines específicos". *Lingüística aplicada del español*, edited by Manel Lacorte, ArcoLibros, pp.149-181.
- Kohn, Robert, Levav, Itzhak, Caldas de Almeida, José Miguel, Vicente, Benjamín, Andrade, Laura. (2005). "Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe: asunto prioritario para la salud pública". *Rev Panam Salud Pública*, 18(4/5), pp. 229–40. Recuperado de <https://scielosp.org/pdf/rpsp/2005.v18n4-5/229-240/es>.
- "La salud mental en la Región de las Américas". Salud en las Américas 2017. Recuperado de <https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/ro-mental-es.html>.
- "Principales trastornos de salud mental". SALME Instituto Jalisciense de Salud Mental. Recuperado de <https://salme.jalisco.gob.mx/salme-te-ofrece/acompanamiento>.
- "Trastornos de ansiedad". SALME Instituto Jalisciense de Salud Mental. Recuperado de https://salme.jalisco.gob.mx/sites/salme.jalisco.gob.mx/files/trastorno_de_ansiedad1.mp4.



SARA BEATRIZ GONZÁLEZ RIVERA

Graduada en Español: Estudios Lingüísticos y Literarios, por la Universidad de La Coruña, y Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, por la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra; tiene formación como examinadora de todos los niveles DELE. Ha trabajado como profesora de español en escuelas privadas de España, Hungría y China y en varias ONG de España y Rumanía. Ha sido lectora de español en la Universidad de Lisboa y en la Universidad de Cabo Verde y, actualmente, es lectora de español en la Universidad de Bucarest.

LA REGENTA

48

Ámbito	Universitario
Destinatarios	Estudiantes de español universitarios. Nivel C1/C2
Objetivos y competencias	<p>Conocer la novela del S.XIX Reflexionar sobre el papel de la mujer en el S.XIX Extraer las ideas principales de textos y audios Compartir información con otros estudiantes Practicar todas las destrezas lingüísticas</p>
Destrezas	Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita
Recursos y materiales	Fotocopias de la unidad didáctica, un ordenador y un proyector
Temporalización	Dos sesiones de dos horas cada una
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • COMUNICATIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Expresar opinión y relatar el final de una historia • LÉXICOS: <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el léxico a través del lenguaje literario • CULTURALES: <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la novela <i>La Regenta</i>
Evaluación	Formativa

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

1. Mira la siguiente fotografía.

¿Sabes de qué personaje literario se trata?



1. Fuente: David Álvarez López (<https://pixabay.com/es/photos/la-regenta-oviedo-estatua-bronze-3879408/>)

Observa la fotografía de nuevo.

Vetusta, el escenario de esta novela, es una ciudad ficticia reflejo del lugar en el que vivía el autor. ¿Sabes qué ciudad real se esconde bajo este nombre?

A continuación tienes la biografía desordenada del autor de la novela, Leopoldo Alas «Clarín».

Ordénala cronológicamente y comprueba tu respuesta a la actividad anterior.

Leopoldo Alas «Clarín» (1852-1901)



- Estudió Derecho en la Universidad de Oviedo, se trasladó a Madrid para estudiar letras y formó parte de la redacción de varios periódicos.
- Leopoldo Alas, conocido por su pseudónimo «Clarín», nació en Zamora en 1852 y cursó bachillerado en Oviedo, ciudad en la que se desarrolla *La Regenta*.
- Fue catedrático en la Universidad de Oviedo y en 1884 y 1885 publicó su primera novela: *La Regenta*, que constituyó un gran escándalo para la época.
- La segunda novela, *su único hijo*, es otra obra maestra y, además, escribió muchos y muy buenos cuentos y novelas cortas, pero fracasó en el teatro.

2. Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Leopoldo_Alas,_Clar%C3%ADn

Vas a ver varias escenas de la miniserie de esta novela, dirigida por Fernando Méndez-Leite y emitida por Televisión Española en 1995 (**capítulo 1**: minutos 1:41-2:40; **capítulo 2**: minutos 3:12-4:50 y 15:40-16:38).

Fíjate en los personajes que aparecen, ¿qué relación crees que tienen con la protagonista? ¿Qué características te llaman la atención de estos personajes?

Imagen	Relación	Características
 <p data-bbox="236 846 528 875">Fuente: https://www.rtve.es/play/</p> <p data-bbox="363 882 520 911">Ana Ozores</p>		
 <p data-bbox="236 1232 528 1261">Fuente: https://www.rtve.es/play/</p> <p data-bbox="336 1267 552 1296">Víctor Quintanar</p>		
 <p data-bbox="236 1628 528 1657">Fuente: https://www.rtve.es/play/</p> <p data-bbox="352 1664 523 1693">Álvaro Mesía</p>		
 <p data-bbox="236 2024 528 2054">Fuente: https://www.rtve.es/play/</p> <p data-bbox="347 2060 536 2089">Fermín de Pas</p>		

Los personajes de *La Regenta* cuentan con una gran psicología.

Lee los siguientes fragmentos de la novela. ¿Puedes relacionarlos con el personaje al que crees que describe? Busca en el diccionario las palabras que no entiendas.

a. Uno de los recreos solitarios de [...] consistía en subir a las alturas. Era montañés, y por instinto buscaba las cumbres de los montes y los campanarios de las iglesias. En todos los países que había visitado había subido a la montaña más alta, y si no las había, a la más soberbia torre. No se daba por enterado de cosa que no viese a vista de pájaro, abarcándola por completo y desde arriba. Llegar a lo más alto era un triunfo voluptuoso [...]. Ver muchas leguas de tierra, columbrar el mar lejano, contemplar a sus pies los pueblos como si fueran juguetes, imaginarse a los hombres como infusorios [...].

b. Y pensó que dentro de tres horas, antes de amanecer, saldría con gran sigilo por la puerta del parque [...]. Entonces sí que haría frío, sobre todo, cuando llegaran al Montico, él y su querido Frígilis [...]. Iban de caza; una caza prohibida, a tales horas, por [...]
[...]
Se había cansado pronto de hacer el galán y paulatinamente había pasado al papel de barba que le sentaba mejor. ¡Oh, y lo que es como un padre se había hecho querer, eso sí!

c. La idea del libro, como manantial de mentiras hermosas, fue la revelación más grande de toda su infancia. ¡Saber leer! esta ambición fue su pasión primera. Los dolores que doña Camila le hizo padecer antes de conseguir que aprendiera las sílabas, perdonóselos [...] de todo corazón. Al fin supo leer. Pero los libros que llegaban a sus manos, no le hablaban de aquellas cosas con que soñaba. No importaba; [...] les haría hablar de lo que quisiese.

d. Él se creía una máquina eléctrica de amor. La cuestión era que la máquina estuviese preparada. Era fatuo hasta ese extremo, pero dígame en su abono que nadie lo sabía, y que podía citar numerosos hechos que acreditaban el motivo de aquella vanidad monstruosa. Se creía hombre de talento -«él era principalmente un político»-; confiaba en su experiencia de hombre de mundo, y en su arte de Tenorio, pero humildemente se declaraba a sí mismo que todo esto no era nada comparado con el prestigio de su belleza corporal.

Une las siguientes palabras con el personaje al que piensas que corresponden.

Donjuán dedicado a la política	Entregado/a a sus aficiones
Brillante orador/a	Cansado/a de la sociedad
Frustrada con su maternidad	Persona mediocre
Inteligente y ambicioso/a	Sensible, romántico/a y religioso/a

Vuelve a ver de nuevo las escenas de la miniserie y responde a las siguientes preguntas.

- ¿Cómo se siente Ana?
- ¿De qué crees que se refugia en la religión? ¿En qué otra cosa se refugia?

Busca en el diccionario el significado de la palabra *vetusta*.

¿Por qué piensas que Clarín escogió este adjetivo para dar nombre a la ciudad de su novela?

Por grupos, vuestro/a profesor/a os va a asignar uno de los siguientes fragmentos de *La Regenta*.

Leedlos y responded a las preguntas. Después, resumid las escenas al resto de la clase.

CAPÍTULO IX

Don Álvaro iba al lado de Ana convencido de que su presencia bastaba para producir efectos deletéreos [...] pero si le quitaban la tentación no tendría mérito, sería prosa pura, una cosa vetustense, lo que ella más aborrecía...».

Preguntas:

- ¿Cuál es la intención de don Álvaro?
- ¿Cómo se siente Ana?
- ¿Cuál crees que es la reacción de la sociedad antes estos hechos?

CAPÍTULO XVI

Con Octubre muere en Vetusta el buen tiempo. [...] Ella era también como aquel cigarro, una cosa que no había servido para uno y que ya no podía servir para otro.

Preguntas:

- ¿Cómo es Vetusta?
- ¿Con qué compara Ana su vida en el texto? ¿Por qué?
- ¿Qué relación piensas que tiene con su marido?

CAPÍTULO XVIII

El Magistral pasó por el patio *al Parque*. [...] a consolarla en la aridez de alma que la atormentaba a menudo.

Preguntas:

- ¿Por qué crees que Ana mintió al Magistral?
- ¿Por qué piensas que el Magistral está tan enfadado? ¿Cuál es su plan?

52

Busca en los textos el sinónimo de las siguientes palabras:

- a. Mortífero, venenoso. (Texto 1)
- b. Sin logro. (Texto 1)
- c. Complicado, rebuscado. (Texto 1)
- d. Gastarse con exceso y desperdicio. (Texto 1)
- e. Sentido equivocado de una palabra o expresión. (Texto 1)
- f. Conformarse. (Texto 2)
- g. Sirve para mantener la existencia de algunas cosas o acciones. (Texto 2)
- h. Toque de campanas por difuntos (Texto 2)
- i. Mezcla desordenada. (Texto 2)
- j. Mojado. (Texto 2)
- k. Aburrimiento, desgana. (Texto 2)
- l. Espacio cercado con plantas de los jardines. (Texto 3)
- m. Alterarse. (Texto 3)
- n. Admirado. (Texto 3)
- o. Pensamiento impreciso. (Texto 3)
- p. Hablar apresuradamente. (Texto 3)

En los textos se aprecia la descripción propia del Realismo, ¿cómo piensas que es? ¿Puedes relacionar *La Regenta* con otras novelas de la misma época?

¿Cuál es el papel de la mujer en el S.XIX? ¿Puedes compararlo con la actualidad? Comentadlo por parejas.

En pequeños grupos, imaginad un final para la novela. Para ello, seguid las preguntas guía que aparecen a continuación.

- a) ¿Qué crees que ocurre entre don Álvaro Mesía y don Víctor Quintanar?
 b) ¿Cómo reacciona don Fermín de Pas ante los hechos?
 c) ¿Qué le sucede al final a Ana Ozores?
-

Vamos a ver quién se ha acercado más al final de la novela. Mira las **últimas escenas** de la serie (minutos 1:04:27-1:06:11 y 1:24:12-1:26:21) y **lee el final**.

Ya era tarde. La catedral estaba sola. [...] Había creído sentir sobre la boca el vientre viscoso y frío de un sapo.

BIBLIOGRAFÍA

ALAS, Leopoldo. *La Regenta*. Madrid: El País, 2004.

INSTITUTO CERVANTES. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

WEBGRAFÍA

Centro de Humanidades Digitales en la Universidad de Alicante (2000). Centro Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Universidad de Alicante. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/centro/>

Radio y Televisión Española (2022). Recuperado de <https://www.rtve.es/play/>

Real Academia Española (2015). Diccionario. Recuperado de <https://dle.rae.es/>

