

ESPIRAL

REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

35/2025



DIRECCIÓN

Josefa Beltran Bertomeu

COORDINACIÓN Y EDICIÓN

Manuel Valentín García Monroy

ADMINISTRACIÓN Y TRADUCCIÓN

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, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

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: noviembre 2025

NIPO: 164-24-155-6

ISSN: 2683 – 1147

ÍNDICE



Pag.

1.- Artículos ELE	6
1.1 La enseñanza del español en Turquía.....	6
1.2 Lenguaje inclusivo de género y ELE: disputas, reflexiones y desafíos.	10
2.- Culturales	15
2.1 De las bibliotecas de piedra a la revolución de las letras: la lengua como eje del sistema educativo turco.....	15
3.- Entrevistas	21
3.1 Hispanística y educación superior en Europa: diálogo filológico entre Serbia y España	21
4.- Unidades didácticas	27
4.1 Literatura de fin de siglo en España (1990-2000).....	27
4.2 Un planeta para todos.....	32
4.3 Voces entre bambalinas	39

Presentación de la consejera



JOSEFA BELTRAN BERTOMEU

Consejera de Educación

ХОСЕФА БЕЛТРАН БЕРТОМЕУ

Съветник по образователните въпроси

En primer lugar, quisiera presentarme, soy Josefa Beltran Bertomeu y me he incorporado recientemente como consejera de Educación de la Embajada de España en Bulgaria. Vengo tras un recorrido profesional extenso donde he combinado la educación y la administración pública a partes iguales durante varias décadas. Eso, sin embargo, no es óbice para que enfrente con máxima ilusión la multitud de retos y tareas que tengo por delante. Entre ellos, está la revista “Espiral” que me toca dirigir a partir de ahora.

Con este número 35 de “Espiral”, se cumplen ya 12 números desde que cambió su formato de boletín al de revista, permitiendo que ahora podamos incluir investigaciones y experiencias académicas relacionadas con la enseñanza del español y su cultura, especialmente en el contexto de las lenguas y las culturas de los países del ámbito de actuación de esta consejería de Educación. Los artículos que se publican y las unidades didácticas y experiencias educativas que se publican en nuestra re-vista se dirigen a toda la comunidad hispanista, incluyendo, por supuesto a todo el profesorado de español. En ella, se comparten recursos, materiales, líneas metodológicas y reflexiones sobre la educación moderna, donde las nuevas tecnologías, con la Inteligencia Artificial a la cabeza, parecen destinadas a jugar un papel cada vez más importante.

Es, sin duda, un momento apasionante para la educación. ¿Qué mejor, entonces, que habilitar un espacio donde los actores de la educación salgan a escena y compartan sus conocimientos y habilidades? Los animo a ello.

На първо място бих искала да Ви се представя – аз съм Хосефа Белтран Бертомеу и съвсем скоро встъпих в длъжност като съветник по образователните въпроси към Посолството на Испания в България.

Изминала съм дълъг професионален път, в който в продължение на няколко десетилетия съм съчетавала наравно преподаването с държавната администрация, но това няма да ми попречи да посрещна с максимален ентузиазъм множеството предизвикателства и задачи, които ми предстоят. Една от тях е издаването на списанието “Espiral”, което ще ръководя отсега нататък.

Настоящият 35-ти брой на “Espiral” е дванадесетия подред, който излиза след промяната на формата му от бюлетин в списание. Този формат ни позволява да включваме в изданията академични изследвания и преподавателски опит, свързани с испанския език и култура в контекста на езика и културата на държавите, попадащи в обхвата на дейността на отдел „Образование“.

Статиите, учебните единици и споделения преподавателски опит, които се публикуват в нашето списание, са насочени към цялата общност от испанисти, включваща разбира се и всички учители по испански език. В списанието се споделят учебни материали, пособия, методически насоки и разсъждения за съвременното образование, в което на новите технологии, предвождани от изкуствения интелект, им е отредено да играят все по-важна роля.

Без съмнение сме свидетели на вълнуващи времена за образованието. Какво по-добро в такъв случай от създаване на пространство, в което действащите лица в образованието да могат да се изияват и да споделят своите знания и умения. Насърчавам ви да го направите.

Először is szeretnék bemutatkozni. Josefa Beltran Bertomeu vagyok, és nemrég kezdtem el dolgozni a bulgáriai Spanyol Nagykövetségen, mint oktatási tanácsos. Kiterjedt szakmai pályafutásom során évtizedek óta egyenlő arányban ötvöztem az oktatást és a közigazgatást. Ez azonban nem akadályoz meg abban, hogy nagy lelkesedéssel nézzek szembe a számos új kihívással és feladattal. Ezek közé tartozik az "Espiral" folyóirat is, amelyet mostantól én fogok vezetni.

Az "Espiral" 35. száma egyben a 12. kiadás, mióta a formátuma hírlevélből folyóirattá változott, lehetővé téve számunkra, hogy bemutassuk a spanyol nyelv és kultúra oktatásával kapcsolatos kutatási és tudományos tapasztalatokat, különösen az oktatási tanácsos hatáskörébe tartozó országok nyelveinek és kultúrájának kontextusában. A folyóiratunkban megjelent cikkek, didaktikai egységek és oktatási tapasztalatok az egész spanyol ajkú közösségnek szólnak, beleértve természetesen az összes spanyoltanárt is. Ebben forrásokat, tananyagokat, módszertani megközelítéseket és a modern oktatással kapcsolatos gondolatokat osztunk meg, ahol az új technológiák, élükön a mesterséges intelligenciával, egyre fontosabb szerepet fognak játszani.

Kétségtelenül izgalmas időszak ez az oktatás számára. Ezért a lehető legjobb elhatározás egy olyan tér létrehozása, ahol az oktatásban részt vevők színre léphetnek, és megoszthatják tudásukat és készségeiket. Arra biztatok mindenkit, hogy tegye ezt.

Permiteți-mi, pentru început, să mă prezint. Mă numesc Josefa Beltran Bertomeu și m-am alăturat de curând echipei Ambasadei Spaniei în Bulgaria în calitate de consilier pentru Educație. Parcursul meu profesional de până acum îmbină, în mod egal, experiența în domeniul educației cu cea din administrația publică, domenii în care am activat de-a lungul mai multor decenii. Cu toate acestea, privesc cu entuziasm și dedicare provocările și responsabilitățile care mă așteaptă. Printre acestea se numără și revista „Espiral”, pe care am onoarea de a o coordona începând din acest moment.

Prin apariția numărului 35 al revistei „Espiral”, marcăm deja al doisprezecelea număr publicat de la transformarea sa din buletin informativ într-o revistă academică, oferind astfel posibilitatea de a include cercetări și experiențe educaționale legate de predarea limbii spaniole și de promovarea culturii spaniole, în special în contextul limbilor și culturilor țărilor aflate în aria de competență a Departamentului pentru Educație al Ambasadei Spaniei. Articolele, unitățile didactice și experiențele pedagogice publicate în paginile revistei noastre se adresează întregii comunități hispaniste, incluzând, desigur, profesorii de limba spaniolă. În paginile sale se împărtășesc resurse, materiale, direcții metodologice și reflecții asupra educației moderne, într-un moment în care noile tehnologii, având Inteligența Artificială în prim-plan, sunt chemate să joace un rol tot mai important.

Traversăm, fără îndoială, o perioadă deosebit de interesantă pentru educație. În acest context, consider esențial să creăm un spațiu în care actorii din domeniul educației să își poată face auzită vocea și să își împărtășească cunoștințele și competențele. Vă invit, aşadar, să contribuiți la acest demers.



MARÍA JESÚS HORTA SANZ

Licenciada en Estudios Árabes e Islámicos por la Universidad Autónoma de Madrid, se doctoró en Filología en la misma universidad. Trabajó varios años como profesora de ELE en diferentes instituciones en Turquía hasta ingresar en 1998 en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Estambul, donde sigue en la actualidad. Ha escrito sobre Lengua y Literatura españolas, Historia de España e Historia de la Educación.



MÓNICA SOUTO GONZÁLEZ

Licenciada en Lenguas y Culturas Europeas por la Universidad de Módena y Reggio Emilia, Italia; Máster en ELE por la Universidad de Alcalá; y Máster en Educación y TIC por la Universidad de la Laguna. Ha trabajado en diferentes centros en Italia y Turquía. Actualmente desarrolla su labor docente en la Universidad del Bósforo en Estambul.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TURQUÍA

La andadura de la enseñanza-aprendizaje del español en Turquía ha evolucionado a paso constante desde mediados de los años cincuenta del siglo XX, como reflejo de un interés por la lengua y la cultura hispánicas que ha ido creciendo a lo largo de los años. A continuación, se presenta una breve cronología de esta trayectoria organizada en dos grandes ámbitos: la enseñanza no reglada y la reglada, una división que responde únicamente a criterios expositivos, ya que ambas están interrelacionadas.

Los inicios de la enseñanza del español en Turquía se remontan a 1956, cuando la Embajada de España comenzó a ofrecer cursos en el antiguo hospicio de Tierra Santa¹ en Estambul, un centro que contaba con

una pequeña biblioteca de clásicos y que estuvo en funcionamiento hasta 1986. A mediados de los ochenta, el Centro de Lenguas Modernas TÖMER² incluyó el español en su oferta, primero solo en Ankara, pero después en todas las sucursales del país, algo que ha continuado hasta la actualidad. Y en 1990 el Consulado General de España estableció un acuerdo con la Fundación de la Universidad Técnica de Estambul para abrir unos cursos de español que se ofertaron hasta 2005. Este acuerdo permitió asimismo organizar algunas actividades culturales y posibilitó la celebración de los primeros exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) a partir de 1991.

En octubre de 2001, se inauguró la sede del Instituto Cervantes (IC) en Estambul. El centro se ha convertido desde entonces en un punto de referencia para la enseñanza del español y para la difusión de la cultura de todo el ámbito hispano en Turquía. La sede ofre-

¹ El edificio perteneció en sus orígenes a la Custodia de Tierra Santa, a cargo de la orden franciscana, que a partir del siglo XIII recibió el apoyo de los reyes aragoneses primero y españoles después. Bajo Carlos III, se procedió a institucionalizar el organismo, pasando a depender casi por completo del patrocinio real. Ya en 1940 la Custodia se transformó en la Obra Pía de los Santos Lugares, un Patronato que se subordinó al Ministerio de AA. EE. español. Finalmente, en 1994 el Estado español y el Vaticano establecieron un acuerdo para proceder a la extinción de la institución en un plazo de dos años.

² TÖMER (Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi) fue fundado en 1984 como centro de enseñanza de lenguas de la Universidad de Ankara especializado en turco como lengua extranjera, pero posteriormente fue incorporando a su oferta la enseñanza de otras lenguas.

ce cursos de español general y especializado, organiza una variada programación cultural y se ha constituido como el principal centro examinador de DELE, facilitando la organización de las convocatorias y la gestión del examen en otros centros del país. Otro aspecto destacable es su biblioteca, que reúne una amplia colección de materiales en español, que se ha consolidado como un espacio de consulta y encuentro para estudiantes, profesores, investigadores y público general. Como apoyo a la labor docente, el IC de Estambul publicó desde octubre de 2000 hasta septiembre de 2004 la revista impresa “Cervantes”³, con siete números en total. Durante la pandemia de COVID-19, el IC, como todas las instituciones educativas, adaptó sus servicios a la modalidad en línea, lo que amplió el acceso a estudiantes de todo el país. En la actualidad es posible elegir entre cursos presenciales o en línea y esta flexibilidad ha consolidado una comunidad de aprendizaje mucho más amplia. Como respuesta a una demanda siempre creciente, el IC amplió su presencia en Turquía inaugurando en febrero de 2024 una extensión en la universidad privada de Başkent en Ankara.

Por lo que respecta a la presencia diplomática española en el ámbito educativo, desde el año 2008 se ha visto reforzada con la creación de una Dirección de Programas Educativos, dependiente de la Consejería de Educación de Bulgaria, entre cuyas funciones está la coordinación institucional del español en el sistema educativo turco. La Dirección fomenta la cooperación entre universidades españolas y turcas mediante convenios bilaterales y programas de movilidad internacional y actúa como interlocutora en la gestión del reconocimiento de títulos turcos en el Ministerio de Educación español. También ha mediado en la aprobación por las instituciones turcas de los certificados DELE como diplomas acreditativos de conocimientos de lengua española, equiparándolos al YDS⁴. Otra de sus tareas es el apoyo a la formación del profesorado, planificando jornadas pedagógicas, talleres y encuentros académicos en colaboración con universidades turcas y con el IC. Hasta su clausura, en el año 2017, gestionó el Centro de Recursos creado en la Embajada de España en Ankara que proporcionaba materiales y servicios a los usuarios de la capital. Posteriormente, posibilitó la aparición de la revista digital “Boletín ELE Anatolia” para que el profesorado del país publicara sus experiencias de aula⁵ (Carrasco, 2017: 10) de la que han aparecido tres números. Asimismo, la

«LOS INICIOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TURQUÍA SE REMONTAN A 1956, CUANDO LA EMBAJADA DE ESPAÑA COMENZÓ A OFRECER CURSOS EN EL ANTIGUO HOSPICIO DE TIERRA SANTA EN ESTAMBUL.»

Consejería de Educación de Bulgaria publica la revista “Espirale” que sirve de apoyo a la labor docente desarrollada en siete países (Bulgaria, Hungría, Rumanía, Moldavia, Serbia, Croacia y Turquía), combinando asuntos de carácter educativo, académico, cultural y didáctico, y de la que se han publicado 34 números.

Por lo que respecta a la enseñanza reglada, en 1976 la Universidad de Ankara inauguró el primer departamento de Lengua y Literatura Españolas del país y diez años más tarde haría lo propio la Universidad de Estambul. La creación de estos dos departamentos en las dos universidades públicas más importantes supuso un avance considerable y propició la aparición de los estudios hispánicos en Turquía, hasta entonces muy limitados al interés ocasional de algunos aficionados. Ninguno de los fundadores eran hispanistas, sino personas que se habían acercado a ese ámbito por diferentes motivos y que, con posterioridad, vieron la necesidad de llenar el vacío existente. Su iniciativa sirvió para conformar una pequeña cantera de académicos que pronto comenzaron a publicar investigaciones.

Hacia finales de la década de los noventa el interés por el español creció por motivos muy diversos: laborales, turismo, entretenimiento... Esta tendencia desembocó en la apertura paulatina de clases optativas de español para todo tipo de licenciaturas en muchas otras universidades, tanto públicas (Boğaziçi, Marmara, Técnica de Yıldız, Técnica de Estambul, Galatasaray, ÖDTÜ), como privadas (Sabancı, Yeditepe), así como en la inauguración de distintos cursos de español en varias academias privadas (Horta, 2001: 44-48). En el curso 1996-97, se fundó también el primer departamento de Lengua y Literatura Españolas en la universidad privada de Fatih que continuaría funcionando hasta el año 2003 (Manglano, 2021). Gracias a todos estos avances, el número de estudiantes aumentó notablemente (Horta, 2001).

En la actualidad, varias universidades turcas ofrecen programas de grado y posgrado relacionados con la lengua y la cultura españolas, en especial en los campos de la filología y la traducción. Entre las públicas más consolidadas se encuentran la Universidad de Estambul, con 274 estudiantes de grado y un cuerpo docente de once profesores (seis turcos y cinco nativos), y la Universidad de Ankara, que cuenta con unos 240 estudiantes y ocho docentes (siete turcos y un nativo); también la Universidad de Mendeniyet, con 92 alumnos de grado y once profesores;

3 El acceso a esta revista es complicado.

Algunos artículos se pueden encontrar en la web de la biblioteca del IC de Estambul (<https://catalogo-bibliotecas.cervantes.es/general/abnetcl.exe/OgCXAwSuBgJZicqxfOC3DKZlhi-c?ACC=101>), pero el resto depende de los propios autores.

4 El YDS (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) es una prueba de nivel en diferentes lenguas extranjeras que se celebra en todo el país dos veces al año.

5 Los números que se han publicado hasta la fecha se pueden consultar en: <https://www.libreria.educacion.gob.es>

la Universidad “Mehmet Akif Ersoy”, en Burdur, que ha iniciado recientemente sus clases de filología con un grupo de 30 estudiantes en el curso preparatorio y un equipo docente de cuatro profesores; y la Universidad de Ciencias Sociales de Ankara (Sosyal Bilimler Üniversitesi), donde se acaban de crear dos departamentos – de Lengua y Literatura Españolas y de Traducción e Interpretación de Español – aunque aún no ha comenzado a matricular estudiantes. En cuanto al ámbito privado, destaca la Universidad de Aydın, en Estambul, que alberga un Departamento de Traducción e Interpretación de Español con 164 alumnos en los primeros cursos de grado, un equipo de nueve docentes (incluidos dos nativos) y una activa oferta de español como lengua optativa para otros departamentos. Junto a ellos, tenemos un número considerable de universidades, tanto públicas como privadas, que ofrecen el español como lengua extranjera optativa a todo tipo de carreras. Entre ellas cabe resaltar la Universidad de Economía de Esmirna, con un total de 1300 estudiantes. Como podemos ver, hay una presencia creciente, aunque desigual, en la enseñanza superior turca, que todavía se enfrenta a retos relacionados con la consolidación del profesorado y la continuidad de la oferta académica⁶.

En el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria, hasta casi finales del siglo XX el español solo se impartía en distintos colegios e institutos extranjeros (franceses e italianos en su mayoría) asentados en Turquía, centros que siguen el mismo currículo que en sus países de origen. Pero fue sobre todo a partir del curso académico 2006-2007, momento en que el Ministerio de Educación turco incluyó el español como opción para una segunda lengua extranjera en el currículo de la educación obligatoria (Horta, 2007), cuando asistimos a un incremento significativo del español en niveles no universitarios. Mientras que el inglés es obligatorio como primera lengua extranjera en todo el sistema educativo, las opciones para una segunda lengua varían según los recursos y la política lingüística de cada centro. No obstante, el español ha ido ganando presencia de forma gradual, especialmente en las grandes ciudades. Sin embargo, su inclusión depende en gran medida de la disponibilidad de profesorado cualificado y del interés institucional por diversificar la oferta. La mayoría de los colegios e institutos privados lo introdujeron en sus currículos, convirtiéndose muy pronto en la segunda lengua extranjera más solicitada, después del inglés (Manglano, 2021). Pero en la enseñanza obligatoria pública, la decisión ministerial ha tenido poco alcance hasta la fecha, de ahí que se concentre principalmente en los

prestigiosos “Anadolu Lisesi”⁷ que cuentan con una orientación multilingüe. En el caso particular de Estambul, hasta el momento, solo existe un colegio que ofrece esa posibilidad⁸.

«LA LABOR DESARROLLADA POR LOS DISTINTOS DEPARTAMENTOS DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS HA SERVIDO PARA AUMENTAR LA CANTIDAD DE GRADUADOS Y DOCTORES TURCOS DE ESPAÑOL, CUYA FORMACIÓN A MENUDO ES COMPLETADA EN ESPAÑA»

En lo referente a los docentes, la mayoría de los centros de enseñanza tendieron a dar prioridad desde el principio a la contratación de hablantes nativos de español residentes en Turquía. Esta preferencia no solo derivó en una cierta discriminación hacia los docentes turcos, sino que favoreció la entrada en la enseñanza de muchos nativos que no contaban con una formación adecuada. La contratación de extranjeros fue, desde luego, necesaria durante un tiempo, dado el escaso número de licenciados turcos de español y su poca experiencia, pero existían también otro tipo de motivaciones, como el hecho de que se pensara que los extranjeros eran personas de paso por el país (Horta, 2007), lo que permitía una cierta precariedad en los contratos y un ahorro en contraprestaciones laborales. A pesar de que esta tendencia sigue sin ser del todo superada, la inmensa demanda del mercado por un lado y el establecimiento por parte del YÖK⁹ de unas exigencias mínimas para poder ejercer en la enseñanza superior por el otro, ha creado la necesidad de formar a un mayor número de docentes turcos, al tiempo que ha permitido su ingreso en la mayoría de las instituciones.

La labor desarrollada por los distintos departamentos de Lengua y Literatura Españolas ha servido para aumentar la cantidad de graduados y doctores turcos de español, cuya formación a menudo es completada en España. No obstante, es importante señalar que el YÖK impone contingentes máximos para cada carrera, lo que implica que el número de graduados

⁷ Los “Anadolu Lisesi” forman parte del sistema educativo estatal turco y el acceso a los mismos está regulado mediante un examen nacional. Fueron establecidos inicialmente en los años 1950–60 inspirados en modelos educativos occidentales con el objetivo de formar estudiantes con competencias sólidas en al menos una lengua extranjera (originalmente inglés, francés o alemán).

⁸ El colegio es un “İmam Hatip” de formación profesional (con dos ramas, una masculina y otra femenina) y está situado en el barrio asiático de Kadıköy.

⁹ El “Yüksek Öğretim Kurulu” o Consejo de Educación Superior, es el organismo que, en lugar del Ministerio de Educación, está a cargo desde los años ochenta de la educación superior.

⁶ Datos obtenidos de:

https://anbeankampus.co/blog/turkiyede-kac-universite-var/#:~:text=T%C3%BCrkiye'de%20ka%C3%A7%20tane%20%C3%BCniversite,deki%20en%20iyi%20%C3%BCniversiteler%20hangileri%3F_

de Filología española no sea muy elevado. Además, a lo largo de varios años, existió la prohibición de que accedieran al Curso de Formación Pedagógica, medida tomada por las presiones de los licenciados en lenguas extranjeras de Magisterio (Horta, 2007) que no fue revocada hasta el curso académico 2011-2012. En la actualidad, el Curso se ha transformado en un Máster con una serie de clases teóricas, más unas prácticas. En cualquier caso, las exigencias del YÖK y las escasas contrapartidas han hecho que muchos profesionales enfoquen su vida laboral hacia otros campos, una cuestión que está creando problemas a la hora de cubrir o aumentar el cuerpo docente. Por otro lado, en el año 2006, el YÖK aceptó la habilitación de los profesores extranjeros y una cierta equiparación laboral a la de los turcos (Horta, 2007), lo que ha ayudado a una mejora en su estatus académico.

Entre los apoyos institucionales españoles a la docencia hay que destacar el envío, en el curso 1988-1989, del primer lector al departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Estambul, un puesto que estuvo vigente hasta 2003. Con posterioridad, el MAEC-AECID nombró lectores para las universidades de Ankara (hasta el curso 2022-2023) y del Bósforo, aunque en la actualidad estos programas están interrumpidos. Asimismo, entre los años 2011 y 2014 el Ministerio de Educación español designó, dentro de su programa de Secciones Bilingües, a un profesor de enseñanza secundaria para trabajar en el colegio “Anabilim” de Estambul y entre los años 2015 y 2017 hizo lo propio con el colegio privado “Nesibe Aydın” de Ankara (Navarro, 2017). Por otra parte, los docentes de ELE y los estudiantes de Filología tienen

la posibilidad de acudir a los cursos de formación organizados periódicamente por el IC. También a los que hasta la fecha han sido coordinados por el Ministerio de Educación español, a través de la Dirección de Programas Educativos, en colaboración con las universidades de Ankara, de Estambul, el “Boğaziçi” (Estambul), “Hacettepe” (Ankara) y la de Economía de Esmirna (Horta, 2007; Navarro Carrascosa, 2017). La Dirección de Programas Educativos otorga también de manera anual cinco becas a profesores de enseñanza no superior para los cursos de formación organizados por el Ministerio de Educación que se celebran todos los veranos en diferentes ciudades de España. Finalmente, en el año 2005, la Universidad de Estambul comenzó a organizar unas Jornadas de hispanistas bianuales a las que luego se han ido sumando otras universidades.

Como se puede observar, la evolución de la enseñanza del español en Turquía ha sido el resultado de un proceso gradual, marcado por iniciativas institucionales, académicas e individuales, que han contribuido a fortalecer su presencia tanto en la enseñanza no reglada, donde tuvo su origen, hasta su institucionalización en las universidades y otros centros educativos. La colaboración entre las instituciones españolas y turcas, la presencia del IC, el apoyo de la Consejería de Educación y el compromiso personal de numerosos docentes e investigadores ha sido fundamental para este logro. No obstante, aún existen desafíos relacionados con la formación del profesorado, el reconocimiento profesional y la ampliación de la oferta en el sistema público, especialmente en los niveles no universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- HORTA, M. J. (2001). La enseñanza del español en Estambul (Turquía). *Boletín de ASELE*(24), 43-49.
- HORTA, M. J. (2007). Aspectos de la enseñanza del español en la Educación Superior en Turquía. En: VV. AA. Las relaciones turco-españolas a la largo de la historia (págs. 220-229). Madrid: Tam. Recuperado de <https://acikerisim.istanbul.edu.tr/handle/20.500.12627/63427?locale-attribute=en>
- MANGLANO, G. (2021). El español en Turquía. En: El español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes (págs. 291-299). Alcalá de Henares, Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf
- MARTÍNEZ GILA, P. (2006). El español en Turquía. En: J. M. Martínez (coord.), Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 (págs. 343-346). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_76.pdf
- NAVARRO, C. (2017). Enseñar español en Turquía. La enseñanza de ELE entre Oriente y Occidente. En: M. D. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino, Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Vol. 1 (I. Europa Oriental) (págs. 411-426). Recuperado de https://www.todoele.net/sites/default/files/atlas_ele_vol_1.pdf



ALICIA MÓNICA PINTUS CALVI

Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Magíster en Género, Sociedad y Políticas por FLACSO, Especialista en Gestión Educativa (FLACSO), y doctoranda en Género y Diversidad por la Universidad de Oviedo (España). Directora Académica de ICED, profesora universitaria, y consultora educativa. Autora de múltiples libros sobre Educación y Filosofía.

LENGUAJE INCLUSIVO DE GÉNERO Y ELE: DISPUTAS, REFLEXIONES Y DESAFÍOS.

10

Introducción

En los últimos años, el debate sobre el lenguaje inclusivo de género (LIG) ha cobrado relevancia en los espacios educativos hispanohablantes y, por extensión, en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Por LIG se entiende el uso consciente de expresiones que eviten la discriminación y la exclusión al nombrar a los distintos colectivos, en particular en relación con el sexo, el género social o la identidad de género. La Organización de las Naciones Unidas lo define como “hablar y escribir de una manera que no discrimine a un sexo, un género social o una identidad de género en particular” (United Nations, “*Gender-inclusive language*”). Desde esta perspectiva, el LIG no es simplemente una cuestión formal, sino una herramienta para visibilizar identidades, ampliar derechos y evitar la reproducción de estereotipos sexistas y heteropatriarcales en la comunicación cotidiana. Se vincula, además, con el cuestionamiento de los sesgos androcéntricos que atraviesan la producción de conocimiento, el lenguaje y la organización social (Harding, 1986). Estos aportes permiten comprender que la exclusión de mujeres y disidencias no es una simple omisión accidental, sino parte de un orden simbólico

que estructura las formas de enunciación y legitimación del discurso.

El LIG no constituye un sistema cerrado de reglas, sino un conjunto de estrategias discursivas que buscan ampliar las posibilidades de representación en la lengua. Diversos estudios han señalado que estas estrategias incluyen el uso de sustantivos colectivos como “*el alumnado*” o “*el estudiantado*”, que permiten evitar el empleo exclusivo del masculino genérico (Bengoechea, 2009, 2011, 2015). También se emplean formulaciones que nombran de manera explícita en femenino y masculino “*las estudiantes y los estudiantes*”, con el propósito de otorgar visibilidad a ambos géneros en contextos donde esa mención resulta significativa (Meana, 2002; Martín, 2021). Otra posibilidad es recurrir a reformulaciones o giros que prescinden del marcado de género, como ocurre en expresiones del tipo *quien enseña* o *cada persona interesada*, recursos que favorecen una comunicación más neutral sin perder claridad, en vez de decir “los docentes” o “los interesados” (Cameron, 1995; Papadopoulos, 2021).

Más recientemente, se han sumado innovaciones como la arroba (*estudiant@s*), la equis (*estudiantxs*) como el uso del morfema “-e” en sustantivos y adjeti-

vos (*les estudiantes*) o del pronombre “*elle*”, impulsadas por hablantes y colectivos no binarios. Estas formas han sido las más resistidas por parte de instituciones como la Real Academia Española, aun cuando se fundamenta que reflejan necesidades sociales emergentes y la búsqueda de alternativas que trasciendan la lógica binaria tal como afirma Ben Papadopoulos (2022). El hecho de que aparezcan en ámbitos educativos y comunitarios confirma que la lengua es un espacio de disputa y transformación constante, donde grupos de hablantes experimentan con recursos capaces de responder a nuevas demandas identitarias (Falorni y Obreque Oviedo, 2024). Para el profesorado, especialmente en contextos donde el español es segunda lengua, comprender la dimensión integral de esta problemática resulta indispensable para tomar decisiones pedagógicas informadas y respetuosas.

Resistencias y argumentos de rechazo en contextos educativos

Las resistencias al LIG en el campo educativo no son homogéneas. Noelia Stetie y Laila Desmery (2024) identifican tres núcleos principales. El primero se apoya en argumentos lingüísticos: se cuestiona la claridad de las formas inclusivas y se insiste en la “economía expresiva” del masculino genérico (RAE, 2005). El segundo se relaciona con obstáculos institucionales, como la rigidez de los documentos académicos o la desaprobación docente. El tercero remite a actitudes socioculturales y emocionales: escepticismo sobre el cambio, temor a sanciones o a la estigmatización. En conjunto, estas posiciones revelan lo que Cameron (2005) denomina ideologías lingüísticas: sistemas de creencias que regulan los usos y sostienen jerarquías sociales. Para el profesorado de ELE, comprender esta diversidad de resistencias resulta clave para anticipar objeciones y abrir un espacio de diálogo constructivo.

La postura normativa de la RAE sostiene que el masculino gramatical funciona como género “no marcado” y, por tanto, inclusivo para referirse a grupos mixtos. Esto significa que cuando se utiliza el colectivo “los alumnos” ya implica que se trata de varones y mujeres. Sin embargo, diversas investigadoras han argumentado que el masculino genérico no incluye, sino que excluye simbólicamente a las mujeres. Mercedes Bengoechea lo formula de manera contundente al describir la “tachadura” de las mujeres en el lenguaje a través del uso del masculino singular como genérico. Lo califica como una regla androcéntrica que se transmite en los textos escolares y refuerza la desaparición del femenino (Bengoechea, 2011). En la misma línea, Teresa Meana recuerda que “lo que no se nombra, no existe” y que el derecho a la existencia simbólica exige la explicitación de la diferencia sexual cuando corresponde (Meana 2002, 42).

Desde la sociolingüística feminista, Deborah Cameron (1995) problematiza la supuesta neutralidad de las estructuras consagradas, y afirma que el lenguaje no refleja pasivamente la realidad, sino que interviene activamente en la construcción de normas de género. Analiza la resistencia de instituciones y asociaciones lingüísticas ante reformas que cuestionan el masculino genérico, mostrando cómo se naturaliza una prescripción previa como si fuera el estado “neutral” de la lengua. Coincidentemente, Ben Papadopoulos (2021) desarrolla este argumento al señalar que la preeminencia del masculino como forma por defecto no es un accidente gramatical, sino parte de una ideología lingüística que impone límites a la representación de identidades no binarias y refuerza jerarquías de género. Propone revisar las teorías normativas sobre género gramatical, que omiten las formas emergentes promovidas por hablantes no binarios. Las innovaciones como el morfema “-e” o el pronombre “elle” no serían “desviaciones”, sino estrategias legítimas de autoexpresión ante la falta de mecanismos gramaticales para nombrar realidades no binarias (Papadopoulos, 2022, 34–36).

«LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS EN PSICOLINGÜÍSTICA Y PSICOLOGÍA HAN MOSTRADO DE MANERA CONSISTENTE QUE EL MASCULINO GENÉRICO NO FUNCIONA COMO UNA FORMA INCLUSIVA EN LA INTERPRETACIÓN REAL DE LA COMUNIDAD DE HABLANTES»

¿Es el masculino realmente “neutral”? Las investigaciones empíricas en psicolingüística y psicología social han mostrado de manera consistente que el masculino genérico no funciona como una forma inclusiva en la interpretación real de la comunidad de hablantes. Por el contrario, tiende a activar representaciones predominantemente masculinas y a excluir simbólicamente a las mujeres y a otros géneros. Los experimentos realizados por Friederike Braun, Sabine Sczesny y Dagmar Stahlberg (2001) son ilustrativos en este sentido: cuando las instrucciones se redactaban en masculino genérico, la mayoría de las personas evocaba referentes masculinos; en cambio, cuando se utilizaban formulaciones inclusivas -como el desdoblamiento o el uso de marcas gráficas- aumentaba significativamente la mención de mujeres entre las respuestas. Estos hallazgos evidencian que el género gramatical no es un rasgo inocuo, sino un factor que influye de manera directa en la representación mental de quienes participan del discurso. En la misma dirección, David Heap, en su análisis de este fenómeno, resume que los genéricos masculinos, incluso cuando se presentan como “neutros”, provocan sistemáticamente la activación de referentes masculinos. Como explica:

“La interpretación automática de los genéricos masculinos como referentes masculinos ha sido confirmada por numerosos experimentos”. (Heap, 2024, 219)

Papadopoulos (2022) amplía este planteamiento al analizar los efectos cognitivos de la ideología lingüística que ha consolidado el masculino por defecto y que no solo excluye a mujeres y disidencias, sino que restringe las posibilidades de conceptualizar identidades no binarias. Lo que aparece como neutral es, en realidad, una construcción histórica y normativa que invisibiliza a mujeres y disidencias, al tiempo que impone restricciones estructurales a la representación de identidades no binarias. Las consecuencias de esta evidencia trascienden lo puramente lingüístico. En contextos educativos, la prevalencia del masculino genérico repercute en la manera en que el estudiante se reconoce -o no- en los contenidos que aprende. Aquello que no se nombra ni se evoca en el plano cognitivo queda relegado en la experiencia de quienes participan del proceso formativo. Por eso, afirma que sostener que el masculino gramatical es “no marcado” o “neutral” consolida un orden simbólico que otorga visibilidad prioritaria a los varones y deja a otros sujetos en los márgenes del discurso.

Para comprender la configuración actual del género en español, conviene recordar el proceso de pérdida del neutro en la transición del latín a las lenguas romances. El latín clásico contaba con tres géneros (masculino, femenino y neutro). Con la evolución al romance, el neutro fue desplazado y reabsorbido por masculino y femenino por razones fonológicas y morfosintácticas, no por una lógica semántica (Bate, 2021). Posner (1996) muestra, además, que algunas huellas del neutro sobreviven en comportamientos ambigéneros (por ejemplo, en italiano o rumano) o en usos funcionales como el pronombre “lo” en español, sin constituir un neutro pleno. Desde una perspectiva sociohistórica, Bengoechea (2009) subraya que el masculino genérico no fue siempre la forma inclusiva dominante. Existieron desdoblamientos y alternativas que fueron desplazadas con la consolidación de la gramática académica prescriptiva (siglo XVIII) y el énfasis en la denominada “economía del lenguaje”. María Martín (2021) refuerza este argumento con ejemplos históricos en francés y castellano medieval, donde se usaron expresiones duales (p. ej., “burgeses e burgesas”, refiriéndose a unos versos del *Cantar del Mío Cid*), mostrando que la fijación del masculino genérico responde a decisiones ideológicas y normativas más que a una evolución natural e inevitable.

**«LA CONSTRUCCIÓN DE UNA
CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA ES
INHERENTE AL APRENDIZAJE DE
CUALQUIER LENGUA.»**

Lenguaje inclusivo de género y enseñanza de ELE: controversias, tensiones y posibilidades.

La enseñanza del español como lengua extranjera enfrenta hoy el desafío de integrar, o al menos, visibilizar, los usos asociados al lenguaje inclusivo de género. Para el profesorado de ELE, esta situación abre un campo de tensiones que no se reducen a cuestiones formales, sino que atraviesan la dimensión cultural, política e ideológica del idioma.

En primer lugar, aparece la tensión normativa. El español se enseña, en gran medida, a partir de manuales, gramáticas y diccionarios que responden a las definiciones de instituciones normativas como la Real Academia Española, que sostiene en sus documentos oficiales que su papel no es el de prescribir innovaciones ni frenar transformaciones, sino el de reflejar el uso mayoritario de la comunidad hispanohablante (RAE, 2020). Pero, esta declaración contrasta con la práctica concreta de la institución, que en múltiples ocasiones adopta un rol abiertamente prescriptivo, como cuando defiende la vigencia del masculino genérico y desestima las formas inclusivas. Para quien enseña español, la disyuntiva no es menor: ¿debe limitarse a transmitir la norma académica, o incluir también la dimensión crítica que cuestiona sus efectos excluyentes?

En segundo lugar, la tensión pedagógica. En el aula de ELE, el uso de formas inclusivas puede ser percibido como un obstáculo adicional para el aprendizaje de una lengua que ya implica un esfuerzo considerable. De allí que muchas resistencias apelen a la “claridad” o a la “economía expresiva” como razones para evitar estas formas. No obstante, esta supuesta claridad descansa sobre una construcción ideológica que invisibiliza a ciertos sujetos del discurso. El reto para la enseñanza consiste en presentar el fenómeno sin imponerlo, mostrando que el español no es un sistema estático, sino un espacio de variación donde conviven usos diversos con diferentes grados de legitimidad.

La tercera dimensión es sociocultural. El aula de ELE es también un lugar de encuentro intercultural, donde conviven las cosmovisiones y los valores de quienes aprenden y enseñan. El profesorado de ELE debe estar preparado para enfrentar estas posiciones, no desde la imposición, sino desde una aproximación crítica: el lenguaje inclusivo puede entenderse como parte de un debate más amplio sobre derechos, representación y ciudadanía en las sociedades hispanohablantes.

Finalmente, se manifiesta la tensión histórica e ideológica. Como muestran Bengoechea (2008) y Martín (2021), el masculino genérico no ha sido siempre la forma dominante ni inevitable; su consolidación responde a decisiones normativas e ideológicas que invisibilizaron alternativas más inclusivas. Integrar esta perspectiva en la enseñanza del español permite desmontar la idea de que la lengua es un ob-

jeto natural e inmutable (Cameron; 1995, 2005), y abre la posibilidad de mostrarla como un espacio vivo, atravesado por disputas simbólicas y sociales.

En suma, la aparición del lenguaje inclusivo de género en el ámbito de ELE plantea interrogantes que exceden lo meramente lingüístico. Supone reconocer que enseñar español implica también transmitir una visión del mundo, y que la lengua, dista mucho de ser neutra, participa en la construcción de jerarquías y exclusiones. La construcción de una conciencia metalingüística es inherente al aprendizaje de cualquier lengua. Para el profesorado, el desafío no consiste en ofrecer recetas cerradas, sino en generar un espacio reflexivo donde el alumnado pueda comprender la complejidad del debate, los motivos de que ciertas opciones pueden resultar más transparentes para unas personas y menos para otras, y, desde allí, tomar sus propias decisiones de uso.

Aunque este trabajo se ha orientado sobre todo a la reflexión teórica, es apropiado esbozar algunas posibles proyecciones en el aula de ELE. Se trata de ejemplos que muestran cómo el debate sobre el género en la lengua puede presentarse a estudiantes en formación intermedia. En primer lugar, puede señalarse la existencia de recursos de reformulación que permiten evitar el masculino genérico mediante giros impersonales o relativos: expresiones como “quien entrega la tarea debe...” desplazan la obligación del sujeto masculino universal a una construcción neutra. Asimismo, conviene recordar que el español dispone de colectivos consolidados -“el estudiantado”, “la ciudadanía”, “el personal docente”-que cumplen la misma función sin necesidad de innovar en los morfemas. Finalmente, en ciertos contextos, el desdoblamiento moderado de formas (“las estudiantes y los estudiantes”) puede funcionar como recordatorio explícito de la presencia de mujeres y varones en el grupo. Estas posibilidades no

buscan instaurar una norma, sino abrir un espacio de discusión crítica en el que la lengua se muestre como un terreno de disputa y de negociación simbólica.

«EL DEBATE SOBRE EL LENGUAJE INCLUSIVO DE GÉNERO CONFIRMA QUE LA LENGUA NO ES UN SISTEMA FIJO, SINO UN ESPACIO DE VARIACIÓN ATRAVESADO POR DISPUTAS SOCIALES, CULTURALES E IDEOLÓGICAS.»

Conclusiones

El análisis realizado muestra que el masculino genérico, defendido por la norma como forma neutra, no asegura inclusión. Por el contrario, la investigación feminista y psicolingüística evidencia que refuerza la centralidad de lo masculino en el discurso y en la representación simbólica. El debate sobre el lenguaje inclusivo de género confirma que la lengua no es un sistema fijo, sino un espacio de variación atravesado por disputas sociales, culturales e ideológicas. Los recursos alternativos -colectivos, desdoblamientos, reformulaciones y formas no binarias- expresan la búsqueda de una comunicación más equitativa y respetuosa de la diversidad.

Para la enseñanza del español como lengua extranjera, estas tensiones plantean un desafío particular. El profesorado transmite la norma académica tradicional, pero al mismo tiempo debe mostrar que la lengua se transforma y refleja conflictos de legitimidad. Más que imponer soluciones, el valor pedagógico está en abrir un espacio de reflexión que permita al estudiantado comprender la complejidad del debate y decidir de manera informada sobre sus propios usos lingüísticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENGOCHEA, Mercedes. Efectos de las políticas lingüísticas anti-sexistas y feminización del lenguaje. Madrid: Instituto de la Mujer, 2009.
- BENGOCHEA, Mercedes. Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género. Bizkaia: Emakunde, 2011.
- BENGOCHEA, Mercedes. Lengua y género. Madrid: Ediciones Síntesis, 2015.
- CAMERON, Deborah. Verbal Hygiene. London: Routledge, 1995.
- HARDING, Sandra. The Science Question in Feminism. Ithaca: Cornell University Press, 1986.
- MARTÍN, María. Ni por favor ni por favora: Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado). Madrid: Catarata, 2021.
- MEANA SUÁREZ, Teresa. Porque las palabras no se las lleva el viento: por un uso no sexista de la lengua. Quart de Poblet (Valencia): Ayuntamiento de Quart de Poblet, 2002.
- POSNER, Rebecca. The Romance Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario panhispánico de dudas. Madrid: Santillana, 2005.

- BENGOECHEA, Mercedes. Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio y resistencia normativa. Estado de la cuestión. En: *Lenguaje y Textos*, 2008, no. 27, pp. 37–68. CAMERON, Deborah. Language, gender, and sexuality: current issues and new directions. En: *Applied Linguistics*, 2005, vol. 26, no. 4, pp. 482–502.
- FALORNI, Silvia; y OBREQUE OVIEDO, Patricia. Sexo, género y gramática: ideologías lingüísticas en torno al lenguaje no sexista en la Academia Chilena de la Lengua. En: *Anclajes*, 2024, vol. XXVIII, no. 2, pp. 137–152. DOI: 10.19137/anclajes-2024-28210. Recuperado de <https://doi.org/10.19137/anclajes-2024-28210>. Consulta: 14 de julio de 2025
- HEAP, David. Los masculinos no tan ‘genéricos’: estudios empíricos sobre interpretaciones en español y en francés. En: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 2024, n.º 97, pp. 217–230. <https://doi.org/10.5209/clac.79361>
- PAPADOPOULOS, Ben. The Definitional Dilemma of Gender in Language. En: *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*. 2021, vol. 24, n.º 2, pp. 11–30.
- PAPADOPOULOS, Ben. Una breve historia del español no binario. En: *Deportate, esuli, profughe*. 2022, vol. 48, n.º 1, pp. 31–48.
- STAHLBERG, Dagmar; SCZESNY, Sabine; y BRAUN, Friederike. Name your favourite musician: effects of masculine generics and of their alternatives in German. En: *Journal of Language and Social Psychology*, 2001, vol. 20, no. 4, pp. 464–469. DOI: 10.1177/0261927X01020004004. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0261927X01020004004>. Consulta: 12 de julio de 2025.
- STETIE, Noelia Ayelén; DESMERY, Laila. *Lenguaje inclusivo de género: un instrumento para el análisis de representaciones, percepciones y usos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/CONICET, 2024.
- BATE, Danny. (15 de marzo de 2021). The Decline and Fall of the Latin Neuter: Danny Bate Linguistics Blog. Recuperado de <https://dannybate.com/2021/03/15/the-decline-and-fall-of-the-latin-neuter/> Consulta: 14 de julio de 2025.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Informe sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución española. Madrid: RAE, 2020. Recuperado de https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf Consulta: 14 de julio de 2025.
- UNITED NATIONS. Gender-inclusive language. New York: United Nations. (Recuperado de <https://www.un.org/en/gender-inclusive-language> Consulta: 14 de julio de 2025).



MARÍA VICTORIA GÁLVEZ FRUTOS

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (DELE) y actualmente doctoranda en Lingüística Aplicada. Ejerce como docente y coordinadora de los cursos de Español para Extranjeros en la Universidad Politécnica de Estambul desde 2016 y previamente fue profesora de español en el Instituto Cervantes durante diez años. Su labor docente e investigadora combina la cultura española con la incorporación de herramientas digitales innovadoras en el aula de ELE.

DE LAS BIBLIOTECAS DE PIEDRA A LA REVOLUCIÓN DE LAS LETRAS

La lengua como eje del sistema educativo turco

15

Introducción

El desarrollo histórico del sistema educativo turco revela una profunda interrelación entre lengua, cultura e identidad nacional. Lejos de constituir una mera herramienta de comunicación, la lengua ha sido, en el caso turco, un elemento estructurante del pensamiento pedagógico y de los proyectos de modernización social emprendidos a lo largo de los siglos. Desde las primeras manifestaciones escritas del turco antiguo hasta las reformas lingüísticas y educativas del siglo XX, cada etapa histórica ha reflejado una concepción particular del conocimiento, de la alfabetización y del papel de la educación en la construcción del Estado.

El presente trabajo se inscribe en esta línea de análisis, proponiendo una lectura lingüístico-cultural del proceso educativo turco que abarca desde los pueblos túrquicos preislámicos hasta la instauración de la República. Este enfoque permite comprender cómo las transformaciones idiomáticas, las políticas de alfabetización y la producción de textos normativos han configurado no solo un sistema de enseñanza, sino también una visión del mundo y de la ciudadanía.



1. Runa túrquica (s.f.). Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/topic/Orhon-inscriptions>

El estudio adopta una metodología histórico-descriptiva, basada en fuentes documentales y lingüísticas, que combina el análisis de obras fundamentales —como las inscripciones de Orkhon o el *Divanü Lügati't-Türk*— con la revisión de los principales hitos de la política educativa republicana. A partir de esta perspectiva, se pretende mostrar que la historia educativa de Turquía puede entenderse, en última instancia, como la historia de su lengua: un eje que articula memoria, pensamiento y modernidad.

El período anterior a la adopción del islam: oralidad, escritura y educación comunitaria

Antes de la adopción del islam, los pueblos turcos desarrollaban formas de enseñanza sustentadas en la transmisión oral, la práctica comunitaria y la observación del entorno. La palabra hablada, dotada de valor ritual y moral, constituía el medio principal de formación y de preservación del saber colectivo (Durmuş, 1993, pp. 41-49).

Los Escitas (siglos IX–III a. C.) ofrecieron un modelo de educación integral en el que hombres y mujeres recibían la misma instrucción en equitación, combate y artes de la palabra, lo que revela una temprana conciencia de igualdad educativa (Durmuş, 1993, p. 46).

Entre los Hunos (siglos IV–V d. C.), la figura del “ataman” o mentor consolidó una pedagogía personalizada. Según Ögel (2010, p. 7), los hijos de los jefes tribales eran instruidos tanto en técnicas de guerra como en normas morales y lingüísticas, anticipando la relación maestro-discípulo que más tarde se institucionalizaría. Con los Göktürk (siglos VI–VIII), el conocimiento oral se transformó en escritura. Las inscripciones de Orkhon, talladas en piedra y conocidas como “bibliotecas de piedra”, representan el primer corpus escrito de la lengua turca. Según Ergin (1970, pp. 2-5), estos textos no solo celebran hazañas políticas, también transmiten consejos morales y reflexiones sobre la palabra justa, configurando un auténtico manual pedagógico grabado en roca. Constituyen la primera evidencia de conciencia metalingüística turca y un testimonio del vínculo entre lengua, poder y educación (Véase foto 1).

Los Uigures (siglos VIII–XIII) perfeccionaron esa herencia al crear escuelas y alfabetos derivados del sogdiano, antigua lengua irania utilizada en Asia Central como vehículo de cultura y comercio. Von Gabain (1980, pp. 64-68) documenta la existencia de centros de copistas y bibliotecas. Yasin (2014, p. 153) añade que los diccionarios bilingües chino-uigur y sánscrito-uigur revelan una temprana vocación por el estudio comparado de las lenguas. La traducción, práctica habitual entre los uigures, fue un instrumento educativo y lingüístico que anticipó los principios de la didáctica plurilingüe.

En definitiva, el período anterior a la adopción del islam sentó las bases de la cultura escrita turca: la pala-

bra oral como principio formativo y la escritura como garantía de permanencia. Esa unión entre lengua y educación sobrevivirá a las transformaciones religiosas y políticas posteriores.

El período islámico: institucionalización del saber y consolidación de la lengua culta

La conversión al islam, iniciada en el siglo VIII, transformó radicalmente las formas de aprendizaje y de transmisión del saber. La fundación de las madrazas (Véase foto 2) —escuelas superiores de teología y derecho— institucionalizó la enseñanza y consolidó la lengua escrita como medio de transmisión del conocimiento (Bayar, 2020, pp. 51-52).

Durante la dinastía karajánida (siglos X–XII), el turco comenzó a cultivarse junto al árabe y al persa. El hito lingüístico de esta época es el “*Divanü Lügati't-Türk*” de Kaşgarlı Mahmud, redactado en 1072. Concebido como diccionario comparado árabe-turco, fue elaborado con un propósito explícitamente didáctico: enseñar la lengua turca a los hablantes de árabe y evidenciar su riqueza expresiva. Kiroğlu y Elma (2018, pp. 27-29) destacan que la obra constituyó la primera descripción gramatical del turco, elevándolo al rango de lengua de cultura y dotándolo de terminología metalingüística propia.

En la época selyúcida (siglos XI–XIII), la educación alcanzó una estructura estatal. Türer (2011, p. 37) señala que las madrazas se convirtieron en centros de producción intelectual multilingüe. La figura del “hoca” —el maestro— asumió un papel mediador entre la ciencia religiosa y la práctica lingüística. Yaraş (2019, pp. 44-46) observa que la flexibilidad en la progresión del alumnado anticipaba métodos pedagógicos modernos.

La institución del “Ahilik”, asociación de artesanos que combinaba aprendizaje profesional y moral, y el “Atabeglik”, encargado de educar a los príncipes, extendieron el concepto de educación a la esfera social y administrativa (Cicioğlu, 1985, p. 96; Zencirci, 2015, p. 36). Ambas reforzaron la idea de que el dominio de la palabra —oral y escrita— era requisito para el liderazgo.

«LAS TRANSFORMACIONES IDIOMÁTICAS, LAS POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NORMATIVOS HAN CONFIGURADO NO SOLO UN SISTEMA DE ENSEÑANZA, SINO TAMBIÉN UNA VISIÓN DEL MUNDO Y DE LA CIUDADANÍA.»



2. Vista de una madraza posterior al período Karajánida. La Madraza de “Mihrimah Sultan”, en Edirnekapi fue construida entre los años 1562 y 1565. Foto de la Municipalidad Metropolitana de Estambul, Archivo del Municipio de la Ciudad.

Con el Imperio Otomano (siglos XIV–XIX), la educación y la lengua se jerarquizaron. Las madrazas coexistieron con las escuelas palaciegas (“Enderun”), destinadas a formar funcionarios políglotas (Véase foto 3). Celkan (2014, pp. 40-68) explica que el turco otomano, mezcla de turco, árabe y persa, se convirtió en lengua de prestigio y de administración. La enseñanza del idioma pasó a ser un signo de pertenencia a la élite burocrática.

El movimiento del “Tanzimat” (1839–1876) introdujo modelos educativos europeos y laicizó parcialmente la enseñanza. La creciente reflexión sobre el turco como lengua nacional preparó el terreno para las modernizaciones lingüísticas republicanas, en las que la lengua se convertiría en símbolo de modernidad y cohesión social.

La República de Turquía: la revolución de las letras y la modernización lingüístico-educativa

La proclamación de la República de Turquía (1923) marcó una profunda transformación en los ámbitos educativo y lingüístico. Mustafa Kemal Atatürk (1881–1938), líder del movimiento reformista y primer presidente del país, concebía la lengua como emblema de identidad nacional y la educación como motor del progreso social (Véase foto 4). La Ley de Unificación de la Enseñanza (“Tevhid-i Tedrisat”, 1924) subordinó todas las instituciones al Ministerio de Educación, clausuró las escuelas religiosas y estableció un sistema laico y centralizado, eliminando la influencia clerical en la formación (Sarpkaya, 2002, pp. 3–4).



3. Edificio de las Escuelas Enderun en el Palacio Topkapı. Foto tomada por la autora de este artículo en marzo de 2025.

En este marco de modernización se inscribe la Revolución de las Letras (“Harf Devrimi”), que culminó con la Ley sobre la Aceptación y Aplicación de las Letras Turcas (1928). La adopción del alfabeto latino simbolizó la ruptura con el pasado otomano y respondió al propósito de adecuar la escritura a la fonética del turco, democratizando el acceso a la alfabetización, entonces limitada a tan solo el diez por ciento de la población. Para ampliar el aprendizaje de la lectura y la escritura se emprendieron campañas nacionales y se crearon instituciones como las Escuelas Nacionales (“Millet Mektepleri”, 1928) dirigidas a personas de entre 15 y 45 años, como complemento de éstas, las Salas de Lectura (“Okuma Odaları”, 1930) y las Casas del Pueblo (“Halk Evleri”, 1932) que también ofrecían cursos de alfabetización. Estas campañas de alfabetización, concebidas como auténticos programas de educación lingüística, permitieron redefinir la relación entre lengua, ciudadanía y modernidad. Paralelamente, la fundación del Instituto de Historia Turca (“Türk Tarih Kurumu”) y del Instituto de la Lengua Turca (“Türk Dil Kurumu”) reforzó la conciencia histórica y lingüística del nuevo Estado (Arslan, 2014, pp. 25–44).



4. Retrato del fundador de la República turca, Mustafa Kemal Atatürk (s.f.). Ministerio de Cultura y Turismo de la República Turca: <https://www.ktb.gov.tr/TR-96576/ataturk-fotografllari.html>.

«CADA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA HA ESTADO ACOMPAÑADA POR UN IMPULSO LINGÜÍSTICO ORIENTADO A FIJAR LA PALABRA, HACERLA ACCESIBLE Y CONVERTIRLA EN UN BIEN COLECTIVO»

La República impulsó también una política de apertura intelectual, invitando a especialistas internacionales —como John Dewey— para analizar el sistema escolar y proponer reformas acordes con los principios republicanos de ciencia, racionalidad y utilidad social (Bayar, 2020, p. 58). Este intercambio contribuyó a consolidar una visión del aprendizaje centrada en la experiencia y en el valor práctico del conocimiento.

La apuesta educativa del periodo republicano se materializó en proyectos de largo alcance, entre ellos los Institutos Rurales (“Köy Enstitüleri”, 1940), destinados a formar docentes capaces de atender las necesidades del medio rural. Como señalan Boydak Özán y Özdemir (2019, p. 50) y Akyüz (2000, p. 89), estos centros combinaron la formación cultural con la capacitación técnica y agrícola, convirtiendo la alfabetización en una herramienta de desarrollo comunitario y de cohesión nacional.

En conjunto, las reformas republicanas sentaron las bases de una nueva concepción del aprendizaje lingüístico y de la alfabetización, sobre las cuales, en décadas posteriores, se integraría progresivamente la enseñanza de lenguas extranjeras. La política lingüística de la primera

República, además de unificar el idioma nacional y elevar los índices de alfabetización, proyectó una visión pedagógica moderna que vinculaba el dominio de la lengua con la ciudadanía y la apertura cultural.

Conclusiones

La evolución del sistema educativo turco evidencia que la historia de la educación en este país no puede entenderse al margen de la historia de su lengua. Desde las “bibliotecas de piedra” hasta la “revolución de las letras”, cada transformación pedagógica ha estado acompañada por un impulso lingüístico orientado a fijar la palabra, hacerla accesible y convertirla en un bien colectivo.

El turco ha transitado de ser lengua de oralidad heroica a convertirse en un instrumento de pensamiento científico y de formación ciudadana. En la etapa anterior a la adopción del islam representó la memoria y la moral del grupo; en la posterior, se consolidó como vehículo de erudición y prestigio; y con la República, se erigió en símbolo de modernidad, unidad y progreso nacional.

Comprender este recorrido permite reconocer que toda reforma educativa en Turquía ha tenido en la lengua su principio organizador. Para los docentes de lenguas extranjeras —y especialmente para quienes enseñan español en contextos turcos—, este legado constituye un recordatorio fundamental: la enseñanza de una lengua no consiste únicamente en la transmisión de estructuras, sino en la mediación de una herencia cultural y una visión del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKYÜZ, Yahya. *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi Kitapları, 2000.
- ARSLAN, Hasan. «Eğitimin Tarihsel Temellileri». En: CELEP, C. (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2014, pp. 25–44.
- BAYAR, Adem. *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2020.
- BOYDAK ÖZAN, Mukadder; ÖZDEMİR, Tuncay Yavuz. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Asos Yayınları, 2019.
- CELKAN, Hikmet Yıldırım. «Eğitim ve Toplum». En: ÖZDEMİR, M. Ç. (ed.). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Penguen Akademi Yayıncılık, 2014, pp. 40–68.
- CİCİOĞLU, Hasan. *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim: Tarihi Gelişimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 1985.
- DURMUŞ, İlhami. *İskitler (Sakalar)*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 1993.
- ERGIN, Muharrem. *Orhun Abideleri*. Estambul: Boğaziçi Yayınları, 1970.
- KİROĞLU, Kasım; ELMA, Cevat. *Eğitime Giriş*. Ankara: Penguen Akademi Yayıncılık, 2018.
- ÖGEL, Bahaeddin. *Türk mitolojisi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2010.
- SARPKAYA, Ruhi. «Atatürk'ün Eğitim Politikasının Kaynakları ve Temel İlkeleri». En: *Eğitim ve Bilim*, vol. 27, n° 126. Ankara: Eğitim Bilim Derneği, 2002, pp. 3–9.
- TÜRER, Ali. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Detay Yayıncılık, 2011.
- VON GABAIN, Annemarie. *Das Uigurische Königreich von Chotscho: 850 – 1250*. Berlin: Akademie Verlag, 1980.

- YARAŞ, Zübeyde. «Eğitim Tarihsel Temelleri». En: BOYDAK ÖZAN, M.; ÖZDEMİR, T. Y. (eds.). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Asos Yayınları, 2019, pp. 44–46.
- YASİN, Yusufcan. «8–13. Yüzyıllarda Uygurlarda Eğitim». En: *International Journal of Uyghur Studies*, vol. 4. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2014, pp. 151–159.
- ZENCİRCİ, İsmail. «Eğitim Tarihsel Temelleri». En: SAYLAN, N. (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2015, pp. 19–54.

FUENTES DIGITALES DE LAS IMÁGENES

- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Orhon inscriptions. Londres: Encyclopaedia Britannica, s. f. Disponible en: <https://www.britannica.com/topic/Orhon-inscriptions> (consulta: octubre de 2025).
- MUNICIPALIDAD METROPOLITANA DE ESTAMBUL. Archivo del Municipio de la Ciudad: Madraza de Mihrimah Sultan (Edirnekapı). Estambul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi, s. f. Disponible en: <https://www.ibb.istanbul/> (consulta: octubre de 2025).
- MINISTERIO DE CULTURA Y TURISMO DE LA REPÚBLICA TURCA. Atatürk Fotoğrafları. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, s. f. Disponible en: <https://www.ktb.gov.tr/TR-96576/ataturk-fotograf-lari.html> (consulta: octubre de 2025).



JOSÉ GARCÍA FERNÁNDEZ

Profesor de Filología Italiana en la Universidad de Oviedo, donde obtuvo el título de Doctor Internacional en Investigaciones Humanísticas con Premio Extraordinario de Doctorado. Ha impartido docencia de postgrado en diversas universidades europeas y, en este momento, es subdirector de Lenguas y Traducción en La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo.



ANĐELKA PEJOVIĆ

Catedrática de Filología Española en la Universidad de Belgrado. Se doctoró en la Universidad de Granada. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales relacionados con la lingüística y cuenta con varias publicaciones en este campo.

HISPANÍSTICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA: DIÁLOGO FILOLÓGICO ENTRE SERBIA Y ESPAÑA

21

Introducción

Las relaciones entre España y Serbia se remontan a tiempos en los que la diáspora sefardí configuró un vínculo cultural y lingüístico de notable perdurabilidad en los Balcanes. Tras la expulsión de los judíos de la península ibérica en 1492, numerosas familias sefardíes encontraron en las tierras serbias un espacio para preservar su lengua, sus tradiciones y su patrimonio literario¹. Este

legado queda patente aún hoy en la memoria colectiva y en valiosas expresiones culturales que testimonian una presencia histórica indiscutible, constituyendo un puente intangible entre ambos pueblos². La herencia sefardí no solo recuerda la profundidad de estos contactos, sino que también ilumina la continuidad del diálogo hispánico en un contexto europeo diverso y plural.

Este nexo histórico entre Serbia y España se percibió de forma evidente durante el congreso «Pasado, presente y futuro del Hispanismo en el mundo: avances y retos», celebrado del 23 al 25 de junio de 2022 en el

¹ Entre los escritores serbios de origen sefardí, Oscar Davičo sobresale por su éxito y prestigio, avalados por numerosos galardones y distinciones. Con respecto a esta cuestión, léase el artículo de Maja Sikimić en: <https://mojaspankaprica.com/es/podcast/>

sefardies-los-primeros-espanoles-que-llegaron-a-serbia/.

² Sobre Belgrado en las rutas sefardíes, consúltese: <https://rutas-cervantes.es/ruta/belgrado/>.

Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Belgrado, en colaboración con entidades como el Instituto Cervantes y la Embajada de España en Belgrado³. Este evento internacional atrajo a especialistas, docentes e investigadores de diversas disciplinas vinculadas a la lengua y a la cultura hispánicas, constituyendo un foro privilegiado para el intercambio de conocimientos y perspectivas sobre la enseñanza, la investigación y la difusión del Hispanismo en múltiples contextos. La relevancia del congreso se vio reforzada por la presidencia del Comité Organizador, a cargo de Anđelka Pejović, quien, con su liderazgo académico y su experiencia reconocida en el ámbito filológico⁴, coordinó un programa riguroso y diverso que puso de relieve la vitalidad y el alcance de los Estudios Hispánicos en Serbia y en el panorama europeo.

Teniendo en cuenta la excelencia de la profesora Pejović como hispanista de referencia en los Balcanes, fue sumamente grato recibirla este 2025 en la Facultad de Filosofía y Letras y en La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, donde se le mostraron nuestras instalaciones y programas de estudios, y se exploraron posibles vías de colaboración⁵. Durante su estancia, bajo los auspicios de la Agenda VISTA⁶ y documentada en las imágenes que cierran este artículo, Anđelka Pejović impartió el 22 de abril un taller sobre el alfabeto cirílico serbio y, ese mismo día, a continuación, dictó una conferencia sobre el español en Serbia⁷. Al día siguiente, 23 de abril, participó en un recital de textos con motivo de la conmemoración del Día Internacional del Libro y de la festividad de San Isidoro de Sevilla, patrón de la Facultad de Filosofía y Letras. Su lectura, realizada tanto en serbio como en español, de un extracto de “Un puente sobre el Drina”, obra con la que el escritor Ivo Andrić (2018 [1945]) obtuvo en 1961 el Premio Nobel de Literatura, cautivó al público asistente por la claridad y exactitud de su dicción, reflejo del pleno dominio del español de la profesora Pejović; los muros del Campus de Humanidades se abrieron, por primera vez, al eco de la lengua serbia.

La implicación de Anđelka Pejović en todas estas iniciativas pone de manifiesto el compromiso intelectual y la encomiable entrega de la académica belgradense, cuya presencia en Oviedo ha contribuido de forma decisiva a fortalecer la relación entre la Hispanística serbia y española. En consecuencia, habida cuenta de su destacada trayectoria profesional y del notable impacto de su visita a Oviedo, se ha estimado perentorio concederle una entrevista con el objetivo de examinar la situación del español en Serbia, valorar en qué medida su paso por Asturias le resultó provechoso y enriquecedor, y analizar las posibilidades de cooperación entre la Universidad de Oviedo y la Universidad de Belgrado.

«HABRÍA QUE SEGUIR TRABAJANDO EN AUMENTAR LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN LOS COLEGIOS Y EN LA CREACIÓN DE PROGRAMAS BILINGÜES CON EL ESPAÑOL.»



1. Visita institucional de la Prof. Pejović a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo

3 Para ampliar la información, véase: <https://hisp-50-belgrado.fil.bg.ac.rs/>.

4 Catedrática de Lengua Española y directora del Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Belgrado (Serbia), Anđelka Pejović fue condecorada en 2014 con la Orden de Isabel la Católica que otorga su majestad el Rey de España a través del Ministerio de Asuntos Exteriores.

5 Como ejemplo de este interés por fomentar los intercambios académicos, el Dr. Dalibor Sokolović, profesor de Filología Eslava y coordinador Erasmus+ de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, visitó la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo el 7 de junio de 2025.

6 Acrónimo de “Voices of International Scholars: Talks & Alliances”, la agenda VISTA constituye un ciclo de actividades de libre acceso, dirigidas a toda la comunidad universitaria, cuyo propósito es promover y difundir las conferencias y charlas impartidas por profesores visitantes internacionales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo.

7 Se remite a: https://fyl.uniovi.es/noticias/-/asset_publisher/0002/content/agenda-vista-belgrado.

La conversación con Anđelka Pejović se articula en diez preguntas que abordan de manera integral todos estos aspectos, ofreciendo una visión amplia y matizada de la Hispanística en la región balcánica, así como de las sinergias académicas futuras, coherentes con el Objetivo 17 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible⁸. Agradecemos sinceramente a la profesora Pejović su generosidad al aceptar brindarnos esta entrevista, realizada con gran efusividad y entusiasmo, confiando en que sus respuestas constituyan un estímulo para la consolidación de una alianza duradera y el desarrollo de numerosos proyectos compartidos.

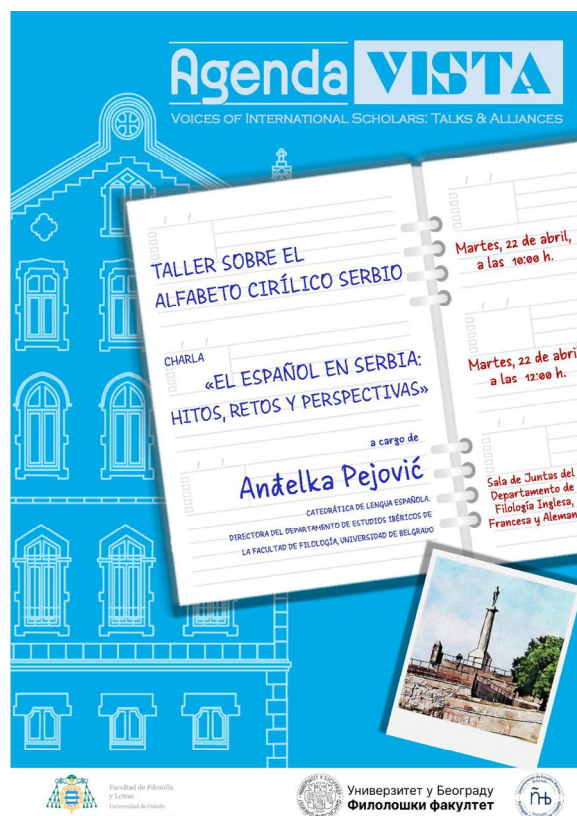
Legado académico y horizontes por descubrir: entrevista a Anđelka Pejović (concedida a José García Fernández, 27/09/2025)

José García Fernández: Profesora Pejović, ¿qué motivaciones históricas y culturales explican el arraigo de la lengua española en el ámbito universitario serbio?

Anđelka Pejović: Diría que son la presencia de los sefardíes y el interés por la literatura española. Las primeras traducciones de obras españolas tuvieron una acogida muy favorable en el entorno serbio y, desde entonces, su número ha ido en aumento, particularmente en las últimas décadas. La primera traducción de “El Quijote” al serbio data de finales del siglo XIX (1895/1896); sin embargo, antes de disponer de esta obra traducida, los intelectuales serbios la leían en francés o en alemán. Los auténticos pioneros de la lengua y la cultura españolas en esta región pueden considerarse los sefardíes que, a partir del siglo XVI, se establecieron en diversas zonas de los Balcanes. En la primera mitad del siglo XX, Kalmi Baruh, descendiente de una de las familias sefardíes más antiguas de Bosnia, tradujo varias obras españolas y publicó textos sobre la literatura española.

JGF: En su capítulo “Hitos, retos y perspectivas de los Estudios Hispánicos en Serbia” (De Gruyter, 2025), ¿qué desafíos considera más urgentes para consolidar la Hispanística en su país?

AP: La Hispanística serbia, en realidad, está bien consolidada. En el ámbito de la enseñanza, los tres centros universitarios (Belgrado, Novi Sad, Kragujevac) ofrecen programas de estudios completos que incluyen numerosas asignaturas de lengua española, literaturas y culturas hispánicas, civilización, arte, etc. En adelante, habría que considerar, tal vez, las posibilidades de vincular más los Estudios Hispánicos con otras ciencias y



2. Actividades en la Universidad de Oviedo a cargo de Anđelka Pejović

disciplinas, adaptando mejor, de esa forma, los programas de estudios a las demandas del mercado laboral. Asimismo, habría que seguir trabajando en aumentar la presencia del español en los colegios y en la creación de programas bilingües con el español. Con respecto a la investigación, está pendiente la formación de la Asociación Serbia de Hispanistas, que reuniría a los investigadores serbios, afirmados y jóvenes, residentes y no residentes, con y sin afiliación, con el objetivo de aumentar la visibilidad de las investigaciones de los hispanistas serbios y su participación en proyectos internacionales, estrechar todavía más la cooperación nacional, apoyar a jóvenes hispanistas y fomentar la actividad investigadora. Confiamos en que, de esta manera, se asegurará el futuro del Hispanismo serbio, que se verá rejuvenecido y se abrirá todavía más a la innovación.

JGF: Desde su experiencia, ¿cómo perciben los estudiantes serbios la lengua y la cultura hispánicas frente a otras lenguas extranjeras de prestigio? ¿Qué importancia tienen las traducciones literarias del español al serbio en la consolidación del interés por la lengua?

AP: A los estudiantes y a los serbios en general les encanta el español y también tienen mucho interés en las literaturas y culturas hispánicas, cine, arte, música. En las últimas dos décadas la actividad traductora ha aumentado considerablemente y en Serbia hay numero-

⁸ Para más información sobre el objetivo 17, véase la web de la Organización de las Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/globalpartnerships/>.

sísimas obras traducidas del español, no solo literarias, sino también de carácter ensayístico, filosófico, didáctico, etc. Más aún, hay ediciones críticas y comentadas de literaturas hispánicas contemporáneas, pero también de los clásicos españoles e hispanoamericanos. Entre las colecciones de traducciones de la literatura española se encuentran «Las mejores novelas españolas de la segunda mitad del siglo XX», de la editorial Laguna, con 10 obras representativas; «Clásicos del Realismo Español», de la editorial Pi-Press, con 8 traducciones; «Molinos», de la editorial Tanesi, con una decena de traducciones de obras españolas e hispanoamericanas; «Bibliotheca Hispania», de la editorial Partenon, con 26 traducciones; «Novela contemporánea», de Akademiska knjiga, que reúne una serie de títulos de literatura hispanoamericana traducidos al serbio, etc. Cabe destacar la excelente colaboración con las editoriales serbias, pero también con las embajadas, que mediante distintos programas subvencionan las traducciones. La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo desde abril dispone de un libro de cuentos y ensayos de Leopoldo Alas Clarín en serbio, traducidos por mi colega Vladimir Karanović, profesor de Literatura Española.

JGF: Como miembro del Consejo Editorial de “Beoiberística”, ¿qué aportación cree que esta revista realiza a la proyección internacional de la investigación serbia sobre el ámbito ibérico y latinoamericano?

AP: “Beoiberística” es una revista de carácter internacional, de acceso abierto e indexada en distintas bases de datos de prestigio, por lo cual llega a los lectores e investigadores de todo el mundo y permite conocer el trabajo no solo de hispanistas serbios, sino de todos los hispanistas que publican ahí. Las investigaciones llevadas a cabo a menudo son de carácter comparativo o contrastivo y ofrecen, de esta manera, una mirada nueva a un determinado tema. Asimismo, abordan cuestiones sobre la lengua española y las literaturas y culturas hispánicas desde distintas perspectivas.

«LA HISPANÍSTICA SERBIA ESTÁ RECONOCIDA COMO UNA COMUNIDAD ACADÉMICA MUY ACTIVA, DINÁMICA Y ABIERTA EN EL ENTORNO INTERNACIONAL.»

JGF: ¿Qué papel desempeñan las instituciones españolas y latinoamericanas en el fortalecimiento de los Estudios Hispánicos en Serbia?

AP: El Instituto Cervantes de Belgrado y las embajadas de los países donde se habla español acreditadas en Serbia son los socios más cercanos de los departamentos de Estudios Hispánicos en Serbia. Apoyan nues-

tras actividades académicas y culturales, y a menudo organizamos juntos distintos eventos de promoción. En nuestro caso vale el lema «la unión hace la fuerza». Gracias a su apoyo hemos tenido el privilegio de conocer en persona a muchos escritores, artistas e historiadores españoles e hispanoamericanos, disfrutar de la música, del cine, también de la gastronomía típica, etc. Además, dichas instituciones respaldan, directa o indirectamente, la actividad traductora del español al serbio.

JGF: Su visita a Asturias en abril de 2025 le permitió conocer de cerca la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo. ¿Qué aspectos destaca de la relación académica entre este centro y la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado?

AP: Quisiera destacar que en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo tuve un trato realmente singular. El equipo de gobierno de la Facultad, encabezado por el decano, el profesor Francisco Martín Miguel, junto con los vicedecanos, demostraron ser unos anfitriones absolutamente ejemplares. Esta fue mi primera visita a Oviedo y, gracias a su hospitalidad, tuve el honor de conocer a profesores y estudiantes, participar en actividades culturales (por ejemplo, lectura pública con motivo del Día Internacional del Libro), impartir clases, charlas, talleres, etc. Pude observar cómo funciona la Facultad, conocí la biblioteca y también La Casa de las Lenguas, cuyo subdirector, a quien agradezco esta entrevista, me trató igual de bien.

JGF: En ese mismo marco, ¿qué aportación cree que La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo puede ofrecer a un futuro intercambio entre ambas instituciones universitarias?

AP: Los profesores de La Casa de las Lenguas, con amplia experiencia docente en la enseñanza a alumnos extranjeros, serían muy bien recibidos en nuestra universidad. Y, en caso de que alguno necesite hacer prácticas, podría trabajar con nuestros estudiantes. Siempre se agradecen visitas de profesores nativos. También sería fantástico si La Casa de las Lenguas pudiera acoger en sus cursos de español a nuestros alumnos, aunque vayan con un nivel alto de conocimiento.

JGF: ¿Qué impresiones le dejaron los encuentros con profesores y estudiantes en la Universidad de Oviedo sobre la enseñanza y la investigación en el ámbito de los Estudios Hispánicos?

AP: Los profesores y los estudiantes que tuve el privilegio de conocer realmente me impresionaron. Los profesores, por la calidad de su trabajo, por ser muy receptivos e interesados en lo que trabajamos en Serbia, por ser abiertos a la colaboración, tanto en la docencia como en la investigación. Los estudiantes, por su interés, cu-

riosidad, inteligencia, atención, por sus preguntas, sus ganas de aprender. Tuvimos charlas muy interesantes e interactivas.

JGF: Tras su estancia en Asturias, ¿ha identificado áreas de colaboración interdisciplinaria que podrían enriquecer tanto a Oviedo como a Belgrado?

AP: Los proyectos de investigación siempre son una excelente manera de estrechar lazos académicos. Durante mi visita también hablamos de la posibilidad de un intercambio de lectores –de español y de serbio–, fortaleciendo de esa manera la presencia del español en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado e introduciendo la lengua y la cultura serbias en La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo. Aunque la presencia del serbio sea mucho menor que la del español, es el idioma que en cierto modo abre las puertas a varias comunidades lingüísticas y culturales de los Balcanes.

JGF: Finalmente, ¿cómo visualiza el futuro de la Hispanística serbia en el concierto académico europeo e internacional? En su opinión, ¿qué vínculos académicos se podrían intensificar entre los Balcanes y la península ibérica en el ámbito de la investigación filológica?

AP: Creo que la Hispanística serbia está reconocida como una comunidad académica muy activa, dinámica y abierta en el entorno internacional. Lo confirman los numerosos contactos interuniversitarios, la participación de hispanistas de todo el mundo en los eventos que organizamos y la colaboración internacional en prácticamente todos los campos. Uno de los objetivos del fortalecimiento de esos vínculos debería ser una mayor participación de hispanistas serbios en proyectos internacionales relacionados con temas hispánicos. Considero que las investigaciones comparadas y contrastivas pueden aportar mucho, porque permiten abordar determinadas cuestiones desde distintos puntos de vista, lo cual siempre es enriquecedor.

Referencias bibliográficas

- ANDRIĆ, Ivo. *Un puente sobre el Drina* (traducción de Luis del Castillo). Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2018 [1945].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Objetivos de Desarrollo Sostenible para la Agenda 2030. Obj. 17: Alianzas para lograr los objetivos*. Consultable: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/globalpartnerships/>.
- PROGRAMA AGENDA VISTA. *Visita de Anđelka Pejović, profesora de la Universidad de Belgrado*. Consultable en: https://fyl.uniovi.es/noticias/-/asset_publisher/0002/content/agenda-vista-belgrado.
- RUTAS CERVANTES. *Belgrado en las Rutas Sefardíes*. Consultable en: <https://rutascervantes.es/ruta/belgrado/>.
- SIKIMIĆ, Maja. *Sefardíes, los primeros españoles que llegaron a los Balcanes*. Consultable en: [https://mojaspanskaprica.com/es/podcast/sefardies-los-primeros-espanoles-que-llegaron-a-serbia/](https://mojaspankaprica.com/es/podcast/sefardies-los-primeros-espanoles-que-llegaron-a-serbia/).
- UNIVERZITET U BEOGRADU. *50 años de Estudios Hispánicos en Serbia*. Consultable en: <https://hisp-50-belgrado.fil.bg.ac.rs/>.

ESPIRAL // UNIDADES
DIDÁCTICAS



MAURILIO DE MIGUEL LAPUENTE

Ha residido como periodista y docente en Suiza, México, Alemania, Italia, Bulgaria y Marruecos, donde, en la actualidad, ejerce como profesor de Lengua y Literatura españolas. Ha escrito artículos de opinión, cuenta con dieciséis libros publicados y ha sido guionista de televisión.

LITERATURA DE FIN DE SIGLO EN ESPAÑA (1990-2000)

27

Título	LITERATURA DE FIN DE SIGLO EN ESPAÑA (1990-2000)
Ámbito y destinatarios	<p>Alumnado ELE, de nivel 8º a 12º (ESO y Bachillerato), en un centro bilingüe de Bulgaria</p> <p>En esta unidad didáctica se da cuenta de la última década literaria en España, al transitar del siglo XX al XXI. Los cursos de bachillerato pasan revista a la actualidad de la literatura contemporánea en lengua española, al final de su programa. El sistema de educación búlgaro hace lo propio y tiene su equivalente bachiller en los niveles XI y XII de su enseñanza obligatoria, dentro del módulo específicamente denominado “lengua española a través de sus textos literarios”. Nos referimos al programa de un centro bilingüe, con el español como primer idioma extranjero y suponiendo al alumnado una competencia lingüística de grado B2. Los manuales de texto que se manejan en Bulgaria, al respecto, rara vez desarrollan nuestro tema con detenimiento. No suele haber tiempo material al final del año académico para ello.</p>
Objetivos y competencias	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Familiarización con las claves del contexto sociocultural en la España de los pasados años noventa: sus puntos de inflexión e hitos.• Identificar las corrientes principales y autores señeros de la literatura española, en la década.• Resumir los rasgos de aquellos libros que llegan a ser best-seller, así como las obras de culto y valor iconográfico.• Incentivar la discusión sobre los temas vox populi de aquellos años.• Desarrollar destrezas para la investigación personal, tanto digital como analógica, a partir de las pautas ofrecidas.

	Competencias: <ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación lingüística: Fomentar la comprensión y producción de textos literarios, lo mismo que el análisis de sus mentores a partir de las entrevistas que sobre ellos se publican y su posible protagonismo de firma periodística. • Competencia cultural y artística: Analizar el papel de la literatura en la transmisión de mensajes, con voluntad estética. Diferenciar la escena de sus distintos géneros. El recital poético, la obra teatral y el guion cinematográfico. • Competencia digital: Utilizar las herramientas on line para poder ampliar sobre la marcha la información que se suministra sobre autores y libros de la década: tutoriales, canales de “youtube”, “chatbot”, etc. • Competencia en el tratamiento de la información y la autonomía en el aprendizaje: Desarrollar criterios personales y avisados a la hora de asimilar datos sobre los mitos y realidades de aquella edad literaria.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión e interacción oral y escrita. • Comprensión a través del comentario de texto • Desarrollo del sentido crítico argumentado • Apreciación estética de la obra literaria
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ediciones críticas y de bolsillo correspondientes a las obras seleccionadas. Tanto en papel como en l^oe book” y audiolibro. • Servicios de documentación digital correspondientes a los periódicos El País, ABC y El Mundo. • Revistas de creación literaria. • Filmoteca de novelas adaptadas al cine.
Temporalización	Cinco sesiones de 45 minutos cada una.
Contenidos	<p>La creación literaria finisecular supuso en España un relevo generacional. Los nombres y sensibilidad presentes en la transición democrática dan paso a nuevos autores, que no han crecido en el entorno de una dictadura política. Sus referencias, además, fueron transnacionales desde el principio, influidos sobre todo por la cultura anglosajona.</p> <p>Se deja notar por aquellas fechas la efervescencia que trae consigo la integración y diálogo de España en Europa. El país trata de modernizar sus instituciones y lenguaje, estimulando el consumo cultural y con celebraciones del ente público que proyecten y renueven la marca España. De ahí, en 1992, la coincidencia de las conmemoraciones del V Centenario, la Exposición Universal de Sevilla, las Olimpiadas de Barcelona y la capitalidad cultural de Europa en Madrid. Las letras, por su parte, incorporan a su discurso tics del cómic, el cine y el periodismo, entre otros lenguajes próximos a ella, promocionando sus voces a golpe de premios literarios. Las adaptaciones al cine de su nueva narrativa hacen lo propio. La época de nuestro estudio no exenta de cierto desencanto político, se ve instalada no obstante en la sociedad del bienestar, buscando nichos de público joven para sus manifestaciones artísticas. Se caracteriza, pues, por el auge de las profesiones liberales, el dinamismo de la economía bajo arquetipo yuppie y, como alternativa, la reacción hípster, los movimientos feministas en acción, la ecología y la subcultura de la droga en sus márgenes. Además, la antigua clandestinidad política y evoluciona hacia cierto “postureo” y “underground” de diseño.</p>

Contexto de la literatura española años 90

- Panorama internacional comprendido entre la caída del Muro de Berlín (1989) a la que sigue la I Guerra del Golfo (1991), la aparición del euro (1999) y el atentado de las Torres Gemelas (2001). Euro-peismo en la actualidad española, derivado de la integración del país en la CEE (1986). Abundancia de liquidez en los mercados.
- Fenómenos culturales de los años noventa: teleseries, música electrónica, cine de autor, auge de las marcas en moda, cultura de club y fans, festivales a manos llenas, el fútbol y la copla en el debate intelectual.
- Conmemoraciones institucionales en España durante el año 1992: Olimpiadas de Barcelona, Expo de Sevilla, capitalidad europea de Madrid y celebraciones del V Centenario del descubrimiento de América.

Orientaciones literarias de la época

Narrativa:

- Novela policiaca y de suspense
- Realismo sucio
- Ficción histórica
- La novela intimista y de reflexión
- Prosa de la "Generación X"

Lírica:

- Poesía de la experiencia
- Neorromanticismo
- Poesía experimental

Dramaturgia:

- Memoria histórica a escena
- Realismo crítico-social
- Experimental y minimalista

Obras pertenecientes al fin de siglo

- Novelas de Eduardo Mendoza ("Sin noticias de Gurb"), Antonio Muñoz Molina ("El jinete polaco"), Javier Marías ("Corazón tan blanco"), Lucía Etxebarria ("Beatriz y los cuerpos celestes"), Eugenia Rico ("La muerte blanca"), Ray Loriga ("Héroes") y José Ángel Mañas ("Historias del Kronen").
- Versos de Luis García Montero (poesía de la experiencia), Blanca Andreu y Ana Rossetti (erotismo de cabaret).
- Teatro de José Sanchis Sinisterra, Fernando Fernán Gómez ("Las bicicletas son para el verano") y Angélica Liddell.

Temáticas más tratadas

- Individualismo frente a identidad en los movimientos colectivos
- Guerra civil, postguerra y dictadura franquista
- Sátira o denuncia sociopolítica
- Influjo de los medios de comunicación
- Insatisfacción juvenil

Metodología y actividades

- Nuevos agentes educativos en el proceso de aprendizaje: De entrada, se pedirá a los estudiantes curiosidad para reconocer las claves del mundo que vivieron sus padres de jóvenes. Deberán preguntar en su casa al respecto, fomentando con el ello la participación del entorno familiar en la unidad didáctica.
- Atención a los conceptos sintéticos y categóricos: Siempre a riesgo de simplificar el panorama, la historia de la literatura se vale de conceptos resbaladizos como el de “generación”, para organizar sus esquemas. A la luz de ello se redefinirán con los alumnos definiciones sociológicas como las de Generación X y del Baby Boom, “Millenians”, entre otras.
- Coloquios dirigidos: Datos sobre la mesa sobre la profesión del escritor, que por estas fechas se hace sostenible en España, sin depender necesariamente de mecenas o concursos. Puede vivir de sus derechos de autor y ventas, añadiendo a sus ingresos los de sus conferencias, artículos en prensa y talleres de escritura. Con ello se asegura su libertad de creación. Algo impensable en la actualidad.
- Inmersión digital: Los estudiantes navegarán online hasta rescatar artículos, entrevistas y grabaciones de la época estudiada. Se comparará con la información cultural que a día de hoy brindan los medios, redes, “booktubers”, “influencers” y “blogges”.

ACTIVIDAD 1: ANÁLISIS DE UNA CRÍTICA LITERARIA

30

Los estudiantes leerán las críticas literarias a un libro significativo de la época (“La muerte blanca”, Eugenia Rico, Premio Azorín de novela). Pueden escoger tres entre las publicadas por los suplementos literarios de los grandes rotativos (Babelia, El Cultural, etc.). Compararán la unanimidad o diferencias de opinión que arrojan. (Objetivo: Desarrollar la capacidad de análisis entre las críticas especializadas y las reseñas o sinopsis de libros).

ACTIVIDAD 2: DRAMATIZACIÓN DE FRAGMENTOS ESCOGIDOS

Puesta en escena de los distintos hallazgos estilísticos del periodo literario. Puede ser un flash back, un monólogo interior o una narración de suspense con elipsis, a cargo de los estudiantes. (Objetivo: Diferenciar rasgos literarios, géneros puros y géneros mixtos, con la rapsodia como herramienta).

ACTIVIDAD 3: ESTUDIO DE LOS MODISMOS Y EL ARGOT

Crear un diccionario de los lenguajes específicos que aparecen en novelas de culto juveniles como “Las historias de Kronen”. Advertir sus voces ya en desuso o dotadas de nuevos campos semánticos. (Objetivo: Comprobar la vigencia actual de términos que en su día estuvieron de moda entre las tribus urbanas, las minorías sociales o los usuarios de cultura standard).

ACTIVIDAD 4: ACTUALIZACIÓN DE UN RELATO COLECTIVO A LA MANERA DE...

Los estudiantes recrearán el relato de uno de los autores estudiados, volviendo contemporánea su terminología, contexto y emociones. En paralelo se le puede pedir a un “chatbot” que elabore lo propio con IA, para comparar resultados finales. (Objetivo: Producir textos con voluntad de estilo colectivo, suma de estilos personales en cooperación).

EVALUACIÓN

Criterios:

- Comprensión del contexto histórico y cultural de los años 90 y cómo influyó en la producción literaria.
- Capacidad de análisis crítico de artículos de prensa, entrevistas y críticas especializadas que dan cuenta de ella.
- Participación activa en coloquios y actividades de clase.
- Desarrollo de habilidades de investigación y exposición de las conclusiones personales bien procesadas a que dan pie.

Instrumentos de evaluación:

- Examen teórico sobre el panorama, géneros y títulos de la literatura años noventa (30%).
- Comentario de texto a uno de sus fragmentos (30%).
- Presentación oral sobre perfiles de obra y autor (20%).
- Participación en debates y actividades (20%).

..... TOTAL: 100 %

Nota: la lectura voluntaria e íntegra de alguno de los libros propuestos incrementará la calificación final, en el apartado con menor cuantía.



ALICIA LEÓN DOMINGO

Profesora de Secundaria, graduada en Lenguas Modernas y Traducción por la Universidad de Alcalá de Henares. Durante el curso 2021-2022 ejerció como auxiliar de conversación de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Francia. Actualmente, forma parte del Programa de profesorado en Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China, ejerciendo como docente en ELE en el Instituto "G.S. Rakovski" en la localidad de Burgás (Bulgaria).

UN PLANETA PARA TODOS

Título	UN PLANETA PARA TODOS
Ámbito	Enseñanza de ELE
Destinatarios	Alumnado de secundaria. Nivel B1.
Objetivos y competencias	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el vocabulario relacionado con el medioambiente y la sostenibilidad. • Comprender información general y específica en textos orales y audiovisuales sobre temas medioambientales. • Participar en conversaciones y debates expresando opiniones y comparando situaciones. • Utilizar estructuras y expresiones para aconsejar, proponer y argumentar en contextos comunicativos reales. • Producir textos orales y escritos colaborativos (carteles y guion) con coherencia y corrección. • Aplicar el idioma de forma creativa en un proyecto audiovisual (cortometraje). • Desarrollar actitudes de respeto y compromiso hacia el medioambiente. • Fomentar el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y la autonomía en el aprendizaje. <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CCL – Competencia en comunicación lingüística: comprensión y producción oral y escrita en español en contextos reales. • CP – Competencia multilingüe: uso del español como lengua extranjera para expresar ideas y opiniones. • CD – Competencia digital: uso de herramientas como Canva, Padlet, Wordwall o editores de vídeo. • CPSAA – Competencia personal, social y de aprender a aprender: trabajo colaborativo, autorregulación y reflexión sobre el aprendizaje. • CC – Competencia ciudadana: concienciación ecológica y participación activa en el cuidado del entorno. • CE – Competencia emprendedora: desarrollo de un proyecto propio (cortometraje) desde la idea hasta la ejecución. • CCEC – Competencia en conciencia y expresión cultural: comprensión y creación de productos audiovisuales como forma de expresión cultural.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva: comprensión de vídeos, canciones y explicaciones orales sobre el medioambiente. • Expresión oral: debates, descripción de imágenes, lluvia de ideas, grabación de diálogos. • Interacción oral: trabajo en grupo, intercambio de opiniones, revisión entre pares. • Expresión escrita: redacción de consejos ecológicos, guiones y mensajes para carteles. • Comprensión lectora: interpretación de textos breves (carteles, guiones, consignas).
	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector, equipo de sonido, conexión a internet, dispositivos móviles • Presentación Canva • Vídeo “AGENCIA ELE - Vídeo 14 - La contaminación urbana (subtitulado)” • Canción “Mamá Tierra” de Macaco • Ficha de consejos (Anexo I) • Juego sobre consejos en Wordwall • Rúbricas de evaluación (Anexo II y III)
	7 sesiones de 45 minutos
	<p>Contenidos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con el medioambiente, contaminación, reciclaje, energías renovables y hábitos sostenibles. • Expresiones para aconsejar y proponer: deberías, te recomiendo que, es importante + infinitivo, podríamos... <p>Contenidos gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imperativo y estructuras para dar consejos. • Subjuntivo en oraciones exhortativas simples. • Revisión de tiempos verbales básicos (presente, futuro próximo, perífrasis ir a + infinitivo). • Conectores para argumentar: porque, ya que, así que, sin embargo, por eso... <p>Contenidos funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir problemas medioambientales. • Expresar opiniones y comparar realidades. • Dar consejos, proponer soluciones y justificar ideas. • Narrar en presente y futuro próximo (en el guion del corto). <p>Contenidos socioculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas ecológicos actuales en el ámbito urbano. • Hábitos sostenibles y buenas prácticas en el entorno escolar. • Sensibilización hacia la responsabilidad ambiental. <p>Contenidos actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés y participación activa en la comunicación oral. • Colaboración y respeto durante el trabajo en equipo. • Compromiso con el cuidado del medioambiente.
	Observación directa en el aula, revisión por pares, rúbricas

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Sesión 1: El medioambiente

Durante la primera sesión se introducirá el tema del medioambiente. También se hará un ejercicio para trabajar la comprensión oral. Todas las actividades se encuentran en [este Canva](#).

Actividad 1. (5 minutos)

Comenzaremos proyectando/escribiendo la palabra “medioambiente” en la pizarra. Pediremos al alumnado que digan palabras que conozcan relacionadas con el medioambiente (naturaleza, reciclar, contaminación...)

Actividad 2. (25 minutos)

Primero, se proyectarán tres capturas de pantalla de un vídeo. El alumnado deberá intentar averiguar de qué trata el vídeo a partir de las tres imágenes. Luego, se hará un visionado del [vídeo](#) y se comprobará si han acertado la temática. A continuación, se plantean diferentes preguntas de comprensión, a las que el alumnado deberá contestar durante un segundo visionado del vídeo. Se corrigen las respuestas al finalizar el segundo visionado.

Actividad 3. (15 minutos)

Explicación por parte del profesor de las medidas impuestas para reducir la contaminación urbana en Madrid. Comparación con las medidas que existan en los países de origen del alumnado y debate.

Sesión 2: ¿Qué podemos hacer?

En la segunda sesión, reflexionaremos sobre distintas medidas y pequeños gestos con los que podemos contribuir a cuidar del medioambiente. Además, se hará un breve repaso de estructuras y expresiones para aconsejar en español.

Actividad 1. (5 minutos)

Comenzaremos escuchando [la canción “Mamá Tierra” de Macaco](#). Pequeño análisis de las ideas principales de la canción.

Actividad 2. (15 minutos)

Repasamos expresiones y estructuras para aconsejar en español (ver Anexo I). A continuación, ponemos a prueba nuestros conocimientos jugando a un juego en [Wordwall](#).

Actividad 3. (10 minutos)

Dividimos la clase en equipos de tres o cuatro personas. Pedimos que escriban una lista de al menos tres consejos para hacer el centro en el que estudian más ecológico. Tras unos minutos, ponemos en común todas las ideas.

Actividad 4. (15 minutos)

Asignamos una de las ideas de la actividad anterior a cada equipo. Les pedimos que, desde sus dispositivos, diseñen en Canva un cartel para promover esa idea en el centro. Cada equipo subirá su cartel a Padlet y en la próxima sesión se votará el cartel favorito.

Sesión 3: Cortos por el planeta I

En la tercera sesión, explicaremos al alumnado el proyecto que van a desarrollar para terminar esta situación de aprendizaje.

Actividad 1. (10 minutos)

Empezaremos la sesión leyendo los carteles que subieron los distintos equipos a Padlet y votando el cartel favorito. El equipo ganador puede recibir un pequeño premio ecológico (por ejemplo, un sobre de semillas, una libreta con un mensaje ecológico, un pack de pegatinas del medioambiente o una pulsera con mensaje ecológico). Explicaremos que la clase va a llevar a cabo una campaña de concienciación sobre el medioambiente en el centro. Los carteles diseñados en la sesión anterior se van a imprimir y pegar por el centro.

Actividad 2. (25 minutos)

Explicaremos que en equipos van a grabar un “corto por el planeta” en el centro para concienciar sobre el cuidado del medioambiente. Visualizaremos un ejemplo de cortometraje. También daremos pautas para la grabación de este cortometraje (duración, número de participantes, fecha de entrega) y explicaremos la rúbrica de evaluación.

Actividad 3. (10 minutos)

Para terminar, los distintos equipos realizarán una lluvia de ideas para su cortometraje. El docente actuará como guía y facilitador, orientando el proceso creativo, resolviendo dudas lingüísticas y ayudando a los estudiantes a organizar sus ideas de forma coherente para la futura narración.

Sesión 4: Cortos por el planeta II

En esta sesión, los equipos se centrarán en la elaboración de un guion para su corto.

Actividad 1. (5 minutos)

Los equipos compartirán con la clase la idea seleccionada para realizar el corto. El resto del alumnado y el docente harán sugerencias y comentarios.

Actividad 2. (25 minutos)

Cada equipo escribirá el guion de su corto, que al final del proyecto deberá entregar al profesor para su evaluación.

Actividad 3. (15 minutos)

Cada equipo llevará a cabo una revisión entre pares del guion de otro equipo. Aportarán sugerencias y ayudarán a corregir gramática.

Sesiones 5 y 6: Cortos por el planeta III y IV

Durante la quinta y sexta sesión, los equipos grabarán sus cortometrajes en el centro. El docente actuará como supervisor y apoyo técnico-lingüístico, asegurándose de que los estudiantes utilicen adecuadamente el español en sus diálogos, gestionen bien el tiempo y colaboren de forma eficaz durante la grabación, ofreciendo ayuda cuando surjan dificultades comunicativas o técnicas. Cada equipo editará su corto en casa.

Sesión 7: Visionado de los cortos

En la última sesión, veremos los cortos de cada equipo y los comentaremos.

Bibliografía

Agencia ELE. (2013). La contaminación urbana [Vídeo]. YouTube. Recuperado de https://youtu.be/W_G5TK-B8rJ

Macaco. (2020). Mamá Tierra [Vídeo]. YouTube. Recuperado de <https://youtu.be/3P0F4yOsVXA>

ProfeDeELE. (s. f.). Dar consejos, sugerencias o recomendaciones. España. Recuperado de <https://www.profede-ele.es/actividad/dar-consejos-recomendaciones/>

Anexo I. Ficha de consejos

DAR CONSEJOS O RECOMENDACIONES EN ESPAÑOL

01.

Imperativo

- Antes de empezar un examen, respira hondo.
- Desayuna bien antes de hacer deporte



Deber/tener que + infinitivo

- Debes ir al médico
- Tienes que estudiar más



02.

Aconsejar/Recomendar/Sugerir + infinitivo/ + que + subjuntivo

- Te aconsejo salir a correr
- Te aconsejo que salgas a correr
- Te recomiendo comer sano
- Te recomiendo que comas sano
- Te sugiero ver a un especialista
- Te sugiero que veas a un especialista



03.

Yo/ Yo que tú/ Yo en tu lugar + condicional

- Yo me compraría un ebook
- Yo que tú me compraría un ebook
- Yo en tu lugar me compraría un ebook



04.

05.



¿Y si/ por qué no + presente del indicativo?

- ¿Y si ponemos un huerto?
- ¿Por qué no reciclamos?

Anexo II. Rúbrica para la evaluación del guion

Indicador	Excelente (5)	Notable (4)	Suficiente (3)	Insuficiente (1-2)
Contenido y coherencia	El guion está muy bien estructurado, con un desarrollo claro y lógico; las ideas se conectan con fluidez.	El guion presenta una estructura clara y sentido general.	Algunas partes son confusas o poco conectadas entre sí.	El guion carece de estructura o coherencia global.
Corrección gramatical	El guion está muy bien estructurado, con un desarrollo claro y lógico; las ideas se conectan con fluidez.	Algunos errores leves que no dificultan la comprensión.	Errores frecuentes que afectan parcialmente la claridad.	Errores graves que impiden la comprensión.
Vocabulario	El guion está muy bien estructurado, con un desarrollo claro y lógico; las ideas se conectan con fluidez.	Léxico suficiente, aunque con repeticiones o limitaciones menores.	Léxico limitado o poco adecuado en varios fragmentos.	Léxico muy escaso o inadecuado al tema.
Ortografía y puntuación	Escritura impecable; sin errores ortográficos ni de puntuación.	Algunos errores leves sin afectar la lectura.	Errores frecuentes que dificultan la comprensión del texto.	Numerosos errores ortográficos o de puntuación que impiden una lectura fluida.

Anexo III. Rúbrica para la evaluación del cortometraje

Indicador	Excelente (5)	Notable (4)	Suficiente (3)	Insuficiente (1-2)
Mensaje y contenido	Mensaje claro, coherente y con conciencia medioambiental.	Mensaje comprensible con alguna mejora posible.	Buena calidad técnica general.	No se entiende el mensaje o es irrelevante.
Uso del español	Pronunciación clara, vocabulario variado y estructuras correctas.	Algunos errores leves que no dificultan la comprensión.	Errores frecuentes que dificultan la comunicación.	Lenguaje inadecuado o ininteligible.
Creatividad y originalidad	Muy original, transmite el mensaje de forma innovadora.	Algunas ideas creativas destacables.	Poca creatividad o recursos limitados.	Sin elementos creativos.
Trabajo en equipo y organización	Excelente coordinación y reparto equitativo.	Buena colaboración general.	Falta de cohesión o planificación.	Desorganización evidente.
Aspectos técnicos	Imagen y sonido adecuados, montaje fluido.	Buena calidad técnica general.	Aspectos técnicos básicos con fallos leves.	Problemas técnicos graves que dificultan la comprensión.



NOELIA GASPAR ROJAS

Graduada en Filología Hispánica, Máster Oficial de Estudios Literarios y Teatrales y Máster en Enseñanza del Español como Lengua extranjera. Actualmente, forma parte del cuerpo de profesores del Programa de Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China, ejerciendo como docente de ELE en el Instituto Bilingüe San Paisii Hilendarski en Dupnitsa (Bulgaria).

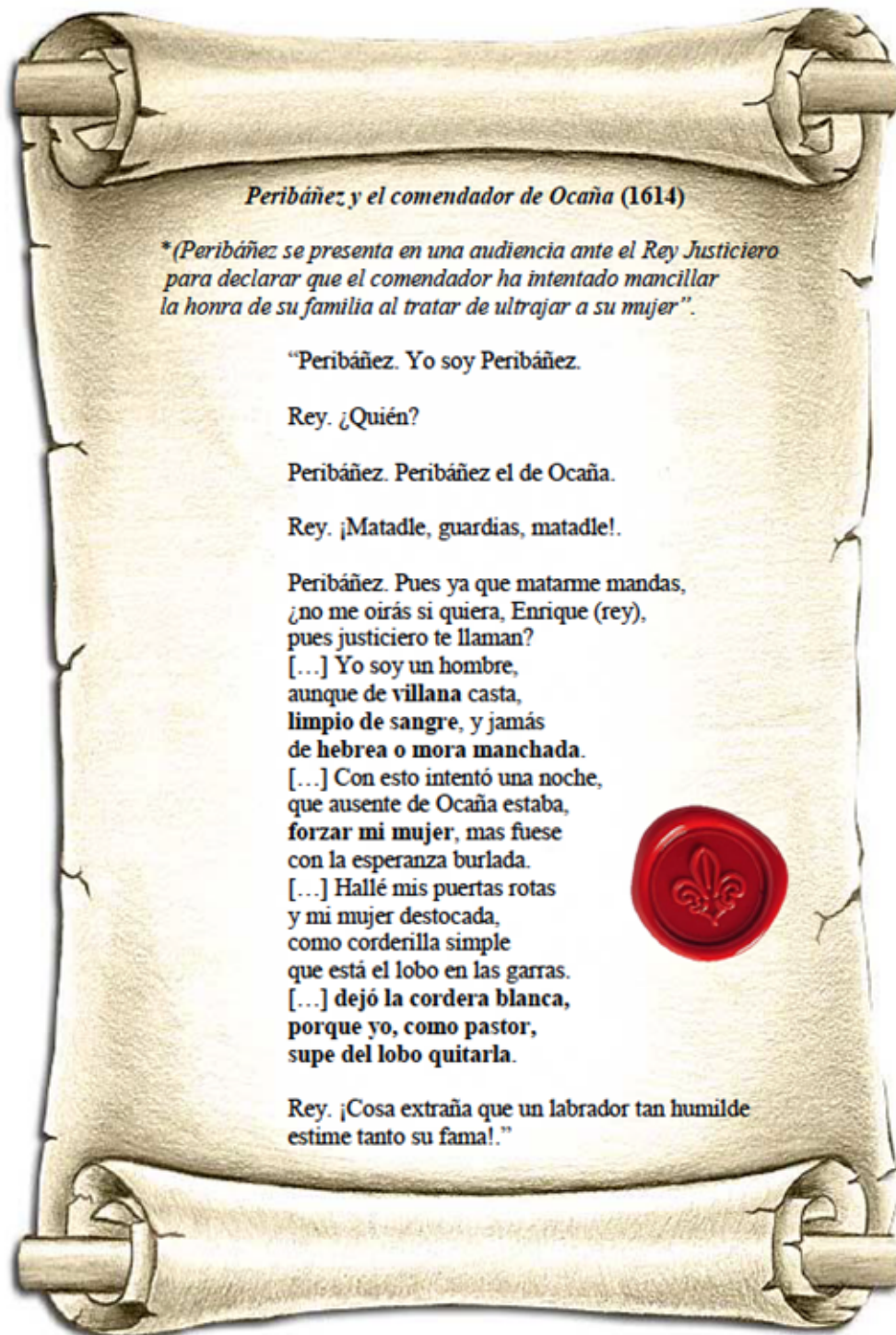
VOCES ENTRE BAMBALINAS

39

Título	VOCES ENTRE BAMBALINAS
Destinatarios	Esta actividad tiene como finalidad ampliar el léxico, comprender textos teatrales y practicar la expresión oral a través de fragmentos teatrales de las tragicomedias lopescas. Las obras seleccionadas forman parte del currículo oficial del Módulo de Lengua a través de la Literatura del primer curso de bachillerato búlgaro, o lo que es lo mismo, undécimo. Esta obra puede aprovecharse tanto para dar a conocer diversos contenidos al mismo tiempo que se desarrollan capacidades de crítica y habilidades sociales. De acuerdo con las leyes búlgaras y los descriptores del <i>MCERL</i> , los estudiantes deben alcanzar un nivel B2.
Objetivos y competencias	Objetivos: <ol style="list-style-type: none">1. Conocer las tragicomedias lopescas y su relevancia literaria2. Ampliar, enriquecer y consolidar el léxico3. Comprender textos teatrales e identificar el hipérbaton4. Crear textos teatrales breves de forma cooperativa5. Interactuar, dialogar y desarrollar la opinión crítica6. Mejorar la comunicación oral en español

	Competencias: <ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia en comunicación lingüística. Los estudiantes harán uso del español. 2. Competencia plurilingüe. Los alumnos harán uso de su lengua materna y el español. 3. Competencia personal, social y de aprender a aprender. Cada estudiante se desarrollará de forma individual al mismo tiempo que pondrá en práctica el desarrollo de sus habilidades sociales dado que se trata de una unidad didáctica eminentemente colaborativa. 4. Competencia digital. Los estudiantes se servirán de las nuevas tecnologías para buscar información sobre ciertos aspectos de los textos teatrales propuestos. 5. Competencia ciudadana. Al igual que los estudiantes nativos españoles, el ser humano como ser social desarrollará habilidades cívicas a lo largo de la actividad. 6. Competencia emprendedora. Esta actividad sirve como empuje a fomentar ese espíritu emprendedor o de liderazgo, es decir, el trabajo colaborativo grupal liderado. 7. Competencia en conciencia y expresión cultural. Los estudiantes conocerán la literatura y la cultura española y reflexionarán sobre los aspectos de la nueva cultura, la española, en comparación con la cultura propia, la búlgara, desde el respeto y la comprensión.
Destrezas	Por tanto, las destrezas que se practican son: <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión e interacción orales y escritas. 2. Comprensión oral y escrita.
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca virtual Miguel de Cervantes • Peribáñez y el comendador de Ocaña (1614) http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peribanez-y-el-comendador-de-ocana--0 • El perro del hortelano (1618) http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-perro-del-hortelano--0 • Fuenteovejuna (1619) http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/fuente-ovejuna--1 • El caballero de Olmedo (1620) http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-caballero-de-olmedo--0 • oja con la selección de textos • Materiales de elaboración propia • Teléfonos móviles
Temporalización	2 sesiones de 40 minutos
Contenidos	Los contenidos que se trabajarán en esta obra son: <ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos temáticos: Las tragicomedias lopescas como obras célebres barrocas. 2. Contenidos léxicos: léxico general, teatral y literario. 3. Contenidos culturales: la sociedad española barroca. 4. Contenidos estratégicos: metodología deductiva y aprendizaje compartido. 5. Contenidos literarios: el uso del hipérbaton
Evaluación	Evaluación por medio de criterios de evaluación y estándares observables.
Anexos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fichas literarias 2. Ficha de evaluación 3. Cuestionario

FICHA I TEXTO I



FICHA I TEXTO II

Fuenteovejuna (1619)

Comendador.

Y así vengo a aconsejaros
que juntéis los caballeros
de Calatrava en Almagro,
y a Ciudad Real toméis,
que divide como paso
a Andalucía y Castilla,
para mirarlos entre ambos.
[...] Poca gente es menester,
porque (el pueblo) tiene por
soldados solamente sus vecinos
y algunos pocos hidalgos

que defienden a Isabel
y llaman Rey a Fernando.
[...] Pocos, pero mis criados;
que si de ellos os servís,
pelearán como leones.
Ya veis que en Fuenteovejuna
Hay gente humilde, y alguna
No enseñada en escuadrones,
Sino en campos y labranzas.

**(El comendador se insinúa ante la joven Laurencia y esta le rechaza)*

Laurencia. ¿Qué manda su señoría?

Comendador. Con vos hablo, **hermosa fiera**,
[...] ¿mía no sois?

Laurencia. Sí, señor;
Mas no para casos tales.
[...] Si los alcaldes entraran
(que de uno soy hija yo)
bien fuera entrar, mas si no... [...]

**(Algunos miembros del pueblo intentan conspirar contra el comendador con el fin de acabar con la tiranía de la casta dominante)*

Regidor. Si mi voto de vos fuera escuchado,
desamparar la villa doy por voto.

Juan Rojo. ¿Cómo es posible en tiempo limitado?

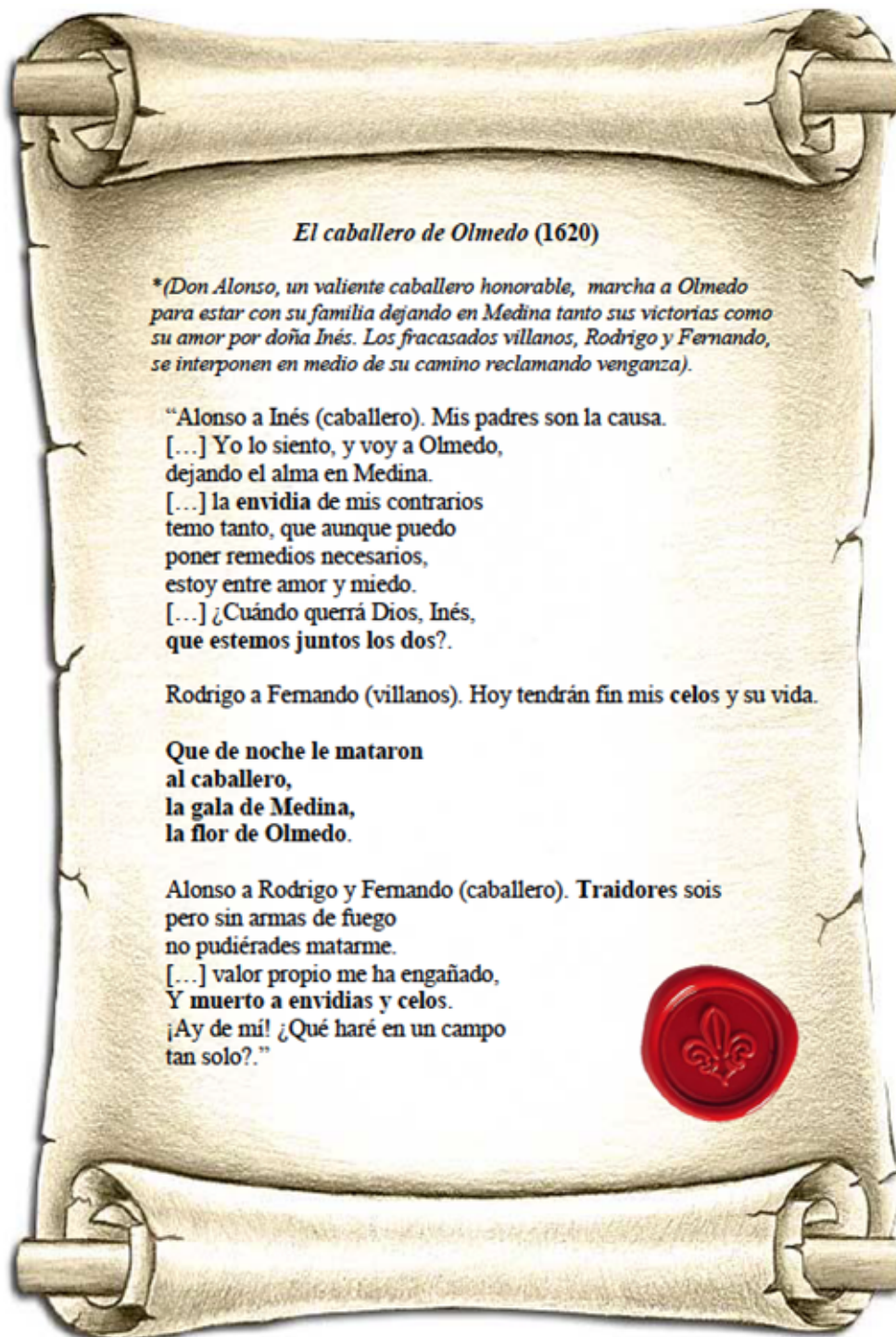
Mengo. A la fe, que si entiende el alboroto,
que ha de costar la junta alguna vida. [...]

Comendador. ¡**El pueblo contra mí!**
[...] En esta puerta, así como rastrillo,
su furor con las armas defendamos.
¡Piedad, Señor, que tu clemencia espero!

Todos. ¡Fuente Ovejuna, y Fernán Gómez muera!"



FICHA I TEXTO III



FICHA I TEXTO IV

El perro del hortelano (1618)

**(La criada Marcela rechaza a Teodoro porque ella conoce que este siente amor por Diana, la condesa del palacio a quienes estos vasallos sirven).*

“Marcela (criada). Disculpas tan falsas das,
como tu **engaño** lo ha sido,
porque haberme aborrecido
y haber amado a Diana
lleva tu esperanza vana
solo a procurar su olvido.

Teodoro (criado/secretario). ¿Yo a Diana?

Marcela (criada). Niegas tarde,
Teodoro, el loco deseo
con que perdido te veo
de atrevido y de cobarde:
cobarde en que ella se **guarde**
el respeto que se debe.
[...]

Diana (noble). Teodoro,
tú te partes; yo te adoro.

Teodoro (criado). Por tus crueldades me voy.
[...] yo me voy señora mía;
yo me voy, el alma no.

Diana (noble). [...] Sepa que no me ha de dar
más celitos con Marcela,
Aunque este golpe le duela.

Teodoro (criado). No nos solemos bajar
los señores a querer las criadas.”



EVALUACIÓN

	APTO	MEJORA
Participa activamente en el aula y valora la intervención de sus compañeros		
Lee de forma detallada y comprende los textos propuestos		
Comprende los textos pertenecientes al género teatral		
Crea y elabora textos estructurados, adecuados y cohesionados		
Hace un buen uso de la sintaxis y las estrategias normativas del español		
Escucha a sus compañeros y formula sus propias opiniones		
Desarrolla habilidades sociales y de aprendizaje compartido		
EN TU OPINIÓN	APTO	MEJORA
1. ¿Te han parecido útiles estas actividades?		
2. ¿Te ha parecido interesante la renovación teatral?		
3. ¿Cuál es la tragicomedia que más te ha gustado?		
4. ¿Ha sido la primera vez que lees un texto teatral?		
5. ¿Piensas que trabajar en equipo ha enriquecido tu aprendizaje?		
6. ¿Has comprendido el uso del hipérbaton?		
7. ¿Has participado en un debate respetando la opinión ajena?		
8. ¿Te has sentido cómodo actuando en español?		
9. ¿Sientes que has aprendido más de forma dinámica?		
10. ¿Qué aspectos mejorarías de estas actividades?		



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BULGARIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



ACCIÓN
EDUCATIVA
EXTERIOR