

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

ESPIRAL REVISTA DE EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL

36/2026



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 Sofia
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

Subsecretaría de Educación

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Junio 2026

NIPO: 164-24-155-6

ISSN: 2683 – 1147

ÍNDICE



Pag.

1.- Educación.....	6
1.1 La educación dual en Serbia y su participación en Euroskills	6
1.2 Entre la excelencia y la equidad: reflexiones desde una movilidad Erasmus+ en Bulgaria	10
2.- Artículos ELE	13
2.1 La inteligencia artificial en la enseñanza del español como lengua extranjera	13
2.2 Ponerse en marcha: romper el sedentarismo en el aula de ELE	17
2.3 Territorios compartidos: mapELE, una herramienta de desarrollo profesional de profesores y de centros de ELE	20
3.- Culturales	25
3.1 Soldado, bailarín y profesor de español: un maestro de lenguas en la Rumanía del siglo XVII	25
4.- Experiencias de aula	29
4.1 Crónica de una vocación compartida: seis años entre dos lenguas	29
5.- Unidades didácticas	32
5.1 La huella oculta de la ropa	33
5.2 La tarara sí, la tarara no, la tarara, niña, que la he visto yo	45

Presentación de la consejera



JOSEFA BELTRAN BERTOMEU

Consejera de Educación

Me complace presentar un nuevo número de “Espiral”, la revista de la Consejería de Educación.

La vocación de esta publicación es ser, además de un escaparate del talento de nuestras comunidades educativas, un espacio de reflexión sobre el poder transformador de la enseñanza.

Vivimos en un escenario geopolítico global profundamente convulso. Ante la incertidumbre, la fragmentación y las tensiones internacionales que marcan nuestros días surge con fuerza una certeza: la educación es la herramienta de diplomacia pública más sólida y duradera que poseemos. Las aulas no son ajenas al mundo; al contrario, son el lugar idóneo para construir la estabilidad del mañana.

En este contexto, los programas de cooperación educativa, y de manera muy especial el programa de Secciones Bilingües en Europa central y oriental y China, adquieren una dimensión estratégica fundamental. Estos programas van mucho más allá del mero aprendizaje lingüístico. Al fusionar lenguas y culturas, estos actúan como una auténtica solución frente a la incompreensión global.

¿Qué solución aportan las Secciones Bilingües a las relaciones internacionales actuales? En primer lugar, derriban prejuicios construyendo una empatía cultural profunda ya desde la juventud. En segundo lugar, fomentan el pensamiento crítico y el diálogo, antidotos naturales contra la polarización. Finalmente, tejen redes humanas indestructibles entre España y los países donde se implementan las Secciones Bilingües, formando a ciudadanos y ciudadanas globales capaces de cooperar y de tender puentes allí donde otros levantan muros.

Cada clase de español en estos países es un ejercicio de paz, un espacio de entendimiento mutuo que refuerza el compromiso europeo y los valores compartidos.

Quiero finalizar esta presentación expresando mi más sincero agradecimiento al profesorado, al alumnado y a las familias que dan vida a esta comunidad invitando a los lectores a adentrarse en las páginas de “Espiral”, un reflejo fiel de que, incluso en tiempos difíciles, la educación sigue siendo nuestro faro de esperanza y el mejor camino hacia un futuro común..

Имам удоволствието да представя новия брой на Espiral, списанието на отдел „Образование“.

Предназначението на това списание е не само да бъдем място за изявяване на таланта на нашите образователни общности, но също така и пространство за размисъл върху преобразяващата сила на образованието.

Живеем в глобална геополитическа обстановка, белязана от дълбоки сътресения. На фона на несигурността, разпокъсаността и международните напрежения, които характеризират нашето ежедневие, се откроява една безспорна истина: образованието е най-стабилният и дълготраен инструмент на публичната дипломация, с който разполагаме. Класните стаи не са откъснати от света - напротив, те са най-подходящото място за изграждане на стабилността на утрешния ден.

В този контекст програмите за образователно сътрудничество, и по-специално Програмата за испански езикови гимназии и паралелки в Централна и Източна Европа и Китай, придобиват ключово стратегическо значение. Тези програми далеч надхвърлят рамките на обикновеното езиково обучение. Като съчетават езици и култури, те действат като истинско средство за преодоляване на глобалното неразбирателство.

Какво решение предлага Програмата за испанските езикови гимназии и паралелки за съвременните международни отношения? На първо място разрушава предразсъдъци, изграждайки дълбока културна емпатия още от ранна възраст. На второ място насърчава критичното мислене и диалога — естествени противодействия на поляризацията. Също така така създава устойчиви човешки връзки между Испания и страните, в които се реализира Програмата за испанските езикови гимназии и паралелки, като формира глобално мислещи граждани, способни да си сътрудничат и да изграждат мостове там, където други издигат стени.

Всеки час по испански език в съответната страна е упражнение по мир, пространство за взаимно разбирателство, което укрепва европейската ангажираност и споделените ценности.

Бих искала да завърша това представяне, като изразя най-искрената си благодарност към учителите, учениците и семействата, които вдъхват живот на тази общност, и да покана читателите да се потопят в страниците на Espiral — вярно отражение на факта, че дори в трудни времена образованието продължава да бъде нашият надеждата и най-добрият път към едно общо бъдеще.

Örömmel mutatom be az Oktatási Tanácsosi Iroda „Espirál” folyóiratának új számát.

A kiadvány célja, hogy az oktatási közösségek tehetségének bemutatása mellett teret adjon az oktatás átalakító erejéről szóló gondolatoknak.

Jelenleg egy rendkívül zaklatott globális geopolitikai környezetben élünk. A bizonytalanság, a megosztottság és a mindennapjainkat meghatározó nemzetközi feszültségek közepette egy bizonyosság különös erővel rajzolódik ki: az oktatás a legerősebb és legtartósabb rendelkezésünkre álló közdiplomáciai eszköz. Az osztálytermek nem elszigeteltek a világtól; ellenkezőleg, ideális helyszínei a jövő stabilitásának megteremtéséhez.

Ebben az összefüggésben az oktatási együttműködési programok, és különösen a Közép- és Kelet-Európában, valamint Kínában működő kéttannyelvű tagozatok alapvető stratégiai jelentőségre tesznek szert. Ezek a programok messze túlmutatnak a pusztán nyelvtanuláson. A nyelvek és kultúrák összekapcsolásával, valódi választ kínálnak a globális meg nem értés problémájára.

Milyen megoldást kínál a kéttannyelvű képzés a mai nemzetközi kapcsolatok kihívásaira? Először is, már fiatal korban lebontják az előítéleteket azáltal, hogy mély kulturális empátiát alakítanak ki. Másodszor, ösztönzik a kritikus gondolkodást és a párbeszédet, amelyek természetes ellenszerei a polarizációnak. Végül pedig szilárd emberi kapcsolatokat építenek ki Spanyolország és azon országok között, ahol a két tanítási nyelvű képzésben tanulnak a diákok, olyan világpolgárokat nevelve, akik képesek az együttműködésre és hidak építésére ott, ahol mások falakat emelnek.

Minden spanyolra a béke gyakorlása, a kölcsönös megértés tere, amely erősíti az európai elkötelezettséget és a közös értékeket.

Szeretném ezt az előszót azzal zárni, hogy őszinte köszönetemet fejezem ki a tanároknak, a diákoknak és a családoknak, akik életet adnak ennek a közösségnek, és egyben arra kérem az olvasókat, hogy merüljenek el az „Espirál” lapjain, ahol hűen tükröződik, hogy még nehéz időkben is az oktatás marad reményünk világítótornya és a közös jövőhöz vezető legjobb út.

Am deosebita plăcere să vă prezint un nou număr al revistei „Espirál”, publicația Departamentului pentru Educație.

Această revistă își propune să fie nu doar o vitrină a talentului și realizărilor comunităților noastre educaționale, ci și un spațiu de reflecție asupra puterii transformatoare a educației.

Trăim într-o lume marcată de profunde tensiuni geopolitice. În fața incertitudinilor, a fragmentării și a provocărilor internaționale care definesc prezentul, un lucru devine tot mai evident: educația este unul dintre cele mai puternice și durabile instrumente de diplomatie publică de care dispunem. Școala nu este separată de realitățile lumii; dimpotrivă, ea reprezintă locul ideal pentru construirea stabilității de mâine.

În acest context, programele de cooperare educațională și, în special, programul Secțiilor Bilingve din Europa Centrală și de Est și din China dobândesc o importanță strategică fundamentală. Aceste inițiative depășesc cu mult obiectivul învățării unei limbi străine. Prin apropierea limbilor și a culturilor, ele oferă un răspuns concret la neînțelegerea și distanțarea care persistă la nivel global.

Care este contribuția Secțiilor Bilingve la relațiile internaționale de astăzi? În primul rând, ele contribuie la depășirea prejudecăților prin cultivarea unei empatii culturale profunde încă din tinerețe. În al doilea rând, încurajează gândirea critică și dialogul, antidoturi naturale împotriva polarizării. Nu în ultimul rând, creează legături umane durabile între Spania și țările în care funcționează aceste secții, formând cetățeni ai lumii capabili să coopereze și să construiască punți acolo unde alții ridică bariere.

Fiecare lecție de limba spaniolă desfășurată în această țară reprezintă un exercițiu de apropiere și înțelegere reciprocă, consolidând angajamentul european și valorile pe care le împărtășim.

Doresc să închei exprimându-mi sincera recunoștință față de profesorii, elevii și familiile care dau viață acestei comunități. Totodată, îi invit pe cititori să descopere paginile revistei „Espirál”, o mărturie a faptului că, chiar și în vremuri dificile, educația rămâne farul nostru de speranță și cea mai sigură cale către un viitor construit împreună.



IVANA KATIĆ

Profesora licenciada en Filología Hispánica y Máster en Relaciones Internacionales por la Universidad de Belgrado (Serbia). Actualmente trabaja como asesora independiente para el seguimiento de la implementación de la educación dual en la Oficina de la Educación Dual y Marco Nacional de Cualificaciones.

LA EDUCACIÓN DUAL EN SERBIA Y SU PARTICIPACIÓN EN EUROSILLS

6

En la Asamblea General de WorldSkills Europe, que tuvo lugar en junio de 2024 en Luxemburgo, Serbia fue admitida como el trigésimo tercer país miembro de la organización. Tras el voto unánime de los delegados de los países miembros, Serbia obtuvo el derecho a participar en la Competición EuroSkills, que se celebró en septiembre de 2025 en Herning, Dinamarca, y en futuras competiciones y actividades de WorldSkills Europe.

La admisión de Serbia en WorldSkills Europe es uno de los logros clave alcanzados por la Oficina de la Educación Dual y del Marco Nacional de Cualificaciones. Esta oficina fue creada por el Gobierno de Serbia con el fin de consolidar la educación dual como uno de los motores del desarrollo de una fuerza laboral cualificada y del potencial económico del país, además de promover el empleo juvenil y fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo con las necesidades del mercado laboral, el desarrollo de la digitalización, la automatización y la “Agenda Verde”.

Aunque es un término relativamente nuevo en comparación con otros países como Suiza, Austria o Alemania, educación dual hace referencia a un modelo educativo que combina la formación teórica en centros educativos con la formación práctica en empresas. En Serbia, la educación dual se aplica principalmente en el ámbito de la Formación Profesional (FP). Este modelo permite que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades tanto en el aula como en entornos labora-

les reales, lo que facilita su inserción en el mercado de trabajo.

Algunos aspectos clave de la educación dual en Serbia incluyen:

» Marco legal y normativo.

La educación dual está regulada por leyes y programas específicos que promueven la colaboración entre centros educativos y empresas, en particular la Ley de Educación y Formación Profesional, la Ley de Enseñanza Secundaria y la Ley de Educación Dual que fue adoptada por primera vez en 2017.

» Colaboración entre centros educativos y empresas.

El modelo implica una estrecha colaboración entre el sistema educativo y las empresas, donde los centros educativos proporcionan el conocimiento teórico y las empresas se encargan de la formación práctica en entornos laborales reales.

» Desarrollo de Planes de Estudio.

Los planes de estudio duales en Serbia están disponibles en varias áreas, principalmente en sectores como la industria manufacturera, la ingeniería mecánica, mecatrónica, electrónica y energética, la tecnología de la información, la construcción, los servicios, el turismo y la hostelería. Para el

ciclo escolar 2025/2026 se han desarrollado en total 92 planes de estudio para diferentes profesiones; casi 200 centros educativos de enseñanza secundaria formal participan en la educación dual y hay más de 1100 empresas que ofrecen aprendizaje en el lugar de trabajo.

» Formación práctica en empresas.

Los estudiantes realizan prácticas en empresas durante un período significativo de su formación, lo que les permite adquirir experiencia real en el sector de su especialidad.

» Formación y evaluación continua.

Los mentores dentro de las empresas guían a los estudiantes durante su formación práctica. Estos mentores deben tener experiencia tanto en el ámbito laboral como en la enseñanza. Por otro lado, los estudiantes deben ser evaluados tanto en la parte teórica (por sus profesores) como en la parte práctica (por los mentores de la empresa). Esto permite hacer un seguimiento cercano de su progreso y garantizar que están adquiriendo las habilidades necesarias.

» Condiciones Laborales para los estudiantes.

En Serbia, los estudiantes que participan en programas de educación dual generalmente reciben una compensación económica durante su formación práctica. Esto no solo los motiva, sino que también les proporciona un incentivo para permanecer en el programa y finalizarlo con éxito. Además, los estudiantes deben firmar un contrato de formación con la empresa, que detalla las condiciones de su aprendizaje, la remuneración y los términos de su participación en el programa. De este modo, las empresas que participan en la educación dual también se benefician al contar con futuros empleados que ya han sido entrenados según sus propias necesidades y que, por lo tanto, están más adaptados a sus requerimientos laborales.

«EDUCACIÓN DUAL HACE REFERENCIA A UN MODELO EDUCATIVO QUE COMBINA LA FORMACIÓN TEÓRICA EN CENTROS EDUCATIVOS CON LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EMPRESAS.»

» Promoción de la educación dual.

En Serbia, la educación dual está estrechamente asociada con la Formación Profesional, especialmente en la modalidad de FP Dual, que tiene como objetivo mejorar la empleabilidad de los jóvenes. Sin embargo, la educación dual en Serbia a menudo enfrenta el reto de ser percibida como una opción secundaria frente a otros caminos educativos tradicionales. Por eso, la Oficina de Educación Dual y del Marco Nacional de Cualificaciones realiza campañas de sensibilización para que tanto los estudiantes como las empresas comprendan los beneficios y las oportunidades que ofrece este modelo.

Con el tiempo, la educación dual en Serbia se ha convertido en una estrategia clave para mejorar la calidad del sistema educativo y la empleabilidad de los jóvenes al integrar la teoría con la práctica en entornos laborales reales. La admisión de Serbia a WorldSkills Europe es una prueba más de esfuerzos y dedicación comunes a fomentar la excelencia en el ámbito de la Formación profesional.

España fue uno de los países fundadores de la organización y el movimiento internacional hoy conocido como WorldSkills. La creación de WorldSkills surgió de la necesidad de abordar la escasez de habilidades en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, que dejó muchas economías devastadas y con una falta de trabajadores cualificados. En este contexto, se buscó una solución que no solo promoviera la formación técnica, sino que también fomentara la cooperación internacional y la excelencia en el ámbito de las habi-



lidades vocacionales. El empresario español Francisco Albert Vidal jugó un papel crucial en la creación de WorldSkills. En 1950, Vidal organizó el primer concurso de habilidades profesionales para jóvenes de España y Portugal en Madrid, hoy conocido como "WorldSkills Madrid 1950". Madrid 1950 fue un evento modesto según los estándares actuales, pero de allí nació un movimiento internacional que hoy en día reúne a miles de jóvenes de todo el mundo para demostrar su excelencia y competir en una amplia variedad de oficios y habilidades técnicas.

Aunque el primer evento fue modesto comparado con lo que es ahora, con el tiempo, el evento creció y se transformó en el WorldSkills International que conocemos hoy, que organiza competiciones globales de habilidades en más de 80 países. WorldSkills Europe forma parte del movimiento global y, usando el mismo instrumento - una competición de habilidades bienal en un escenario global, los eventos de WorldSkills International y WorldSkills Europe aumentan la conciencia sobre el valor de las habilidades y brindan el reconocimiento que las personas cualificadas merecen tanto en el ámbito europeo como en el ámbito mundial.

La novena edición de EuroSkills se celebró en Dinamarca, en la ciudad de Herning. La competición tuvo lugar del 9 al 13 de septiembre de 2025 en el MCH Messecenter Herning. Con más de 500 competidores y expertos de 32 países europeos, y más de 100,000 visitantes, la atmósfera estaba llena de emoción. Entre los visitantes se encontraba también Su Majestad el Rey de Dinamarca lo que demuestra el alto nivel de organización tal como la excepcional importancia que la Formación Profesional tiene para el futuro desarrollo de las economías europeas. Aparte del Desfile de Naciones, uno de los momentos claves de la Ceremonia de Inauguración de la competición fue la toma del juramento de los competidores

y expertos. Entre los representantes que tomaron la palabra para pronunciar el juramento en su idioma materno se encontraba también uno de los expertos de Serbia que, junto con su colega de Luxemburgo, y competidores de Dinamarca y Finlandia, personificó el espíritu de unidad, respeto y excelencia que es fundamental y define la esencia de EuroSkills.

En EuroSkills, los competidores deben completar un proyecto de evaluación o una serie de tareas prácticas dentro de plazos estrictos y ajustándose a un riguroso código de conducta, durante tres días. Los proyectos requieren conocimientos técnicos complejos y habilidades que los competidores aprenden y dominan a través de sus estudios y formación en el lugar de trabajo. Los competidores fueron acompañados por un total de 526 expertos de WorldSkills Europe provenientes de la industria y la educación. Los expertos trabajan con los competidores e inician los preparativos hasta dos años antes de la competición, proporcionando formación adicional para asegurarse de que los jóvenes tengan las habilidades y técnicas necesarias para rendir a un nivel de excelencia de clase mundial. Los expertos también son responsables de crear los proyectos de evaluación que están diseñados según los más altos estándares ocupacionales específicos de cada industria.

Durante la Asamblea General de WorldSkills Europe 2025, que se celebró en el marco de EuroSkills Herning 2025, se ratificó la admisión de Macedonia del Norte a la familia de WorldSkills Europe.

A la invitación del ministro de Educación de Dinamarca, Mattias Tesfaye, los ministros europeos responsables de la Educación y la Formación Profesional (EFP) se reunieron en Herning para adoptar una nueva declaración sobre la cooperación de la UE en este sector. Uno de los temas de debate era cómo se podía mejorar la calidad y la atracción de la EFP mediante



el fortalecimiento del intercambio de conocimientos y experiencias entre los Estados miembros de la UE. Hacer que la Formación Profesional sea más atractiva es fundamental para afrontar la creciente escasez de mano de obra y de competencias en toda la Unión Europea. Los ministros también discutieron la propuesta de la Comisión Europea para una “Unión de las Competencias”, que desempeñaría un papel central en la ambición general de la Comisión de fortalecer la competitividad de Europa.

El punto clave del evento era la aprobación de la Declaración de Herning para establecer el rumbo de la cooperación europea en materia de EFP para el período 2026-2030, sucediendo a la Declaración de Osnabrück de 2020.

La EFP de calidad, atractiva e inclusiva es un motor importante para las sociedades resilientes e inclusivas. Para hacer frente a los retos dentro de la EFP, es crucial continuar con la implementación de la Recomendación sobre EFP y la Declaración de Osnabrück. Esta implementación requiere esfuerzos continuos y reforzados tanto a nivel europeo como nacional. Aunque los objetivos de la Declaración de Osnabrück siguen siendo válidos más allá de 2025, con esta Declaración los ministros europeos renovaron sus esfuerzos coordinados para abordar tanto los desafíos persistentes como los emergentes y aprovechar las oportunidades.

En el nivel nacional, es necesario mejorar la atractividad de la EFP mediante la mejora continua de la calidad en todos los niveles, incluyendo el aprendizaje basado en el trabajo y los programas de Formación Profesional y también promover actividades como la divulgación pública de los beneficios de la EFP para preparar a las personas para la vida y el mercado laboral. La declaración destaca la importancia de fomentar iniciativas para atraer a más estudiantes – y en el caso de los programas de aprendizaje y formación basada en el trabajo, atraer también más empresas – a los programas de Formación Profesional en áreas críticas para la transición verde y digital y la competitividad de la UE. La Formación Profesional de excelencia no sería posible sin la dedicación de los docentes. Por eso, es imprescindible abordar la escasez de docentes y formadores en la EFP, haciendo la profesión más atractiva, asegurando su autonomía profesional, y continuando con la inversión en sus cualificaciones pedagógicas iniciales y en su desarrollo profesional, así como en condiciones y entornos de trabajo favorables, incluyendo el liderazgo escolar.

EuroSkills Herning 2025 comenzó con una ceremonia de apertura el 9 de septiembre, siguió con tres días de competiciones en 38 disciplinas, y concluyó con la ceremonia de clausura, en la que se entregaron medallas de oro, plata y bronce a los competidores con mejores puntuaciones. Durante esos tres días, Herning se transformó en el taller del futuro de Europa donde, entre el sonido de las herramientas, la concentración, el sudor, la alegría — y quizá alguna lágrima, se sentía una energía incomparable.

Compitiendo en esas 38 habilidades profesionales, los jóvenes talentos dieron lo mejor de sí mismos. Los competidores representan lo mejor de sus compañeros y son seleccionados para competir en EuroSkills tras participar en competiciones nacionales celebradas en sus respectivos países. El certamen nacional de Serbia fue organizado en la Ciudad de Niš en abril de 2025. Respetando los reglamentos de EuroSkills y con el amplio apoyo de los colegas de AustrianSkills, pudimos seleccionar a los competidores más hábiles y motivados para representar Serbia en el campeonato europeo.

Por ser la primera participación de Serbia en la competición EuroSkills, el equipo de Serbia no era muy grande y estaba formado por cuatro competidores que compitieron en tres modalidades: mecatrónica, desarrollo web y recepción hotelera. Aunque la medalla de bronce se escapó por solo tres puntos en la modalidad de recepción hotelera, nuestra representante ganó la medalla de excelencia que se otorga a todos los competidores que consiguen alcanzar más de 700 puntos. Este año, la medalla Jos de Goey que se otorga al competidor con mayor número de puntos entre todos los participantes se fue a Francia.

La ceremonia de clausura concluyó con la entrega de la bandera de WorldSkills Europe a los próximos países anfitriones de EuroSkills: Alemania y Luxemburgo, que organizarán EuroSkills Düsseldorf 2027.

EuroSkills Düsseldorf 2027 se celebrará en septiembre de 2027, con la participación de competidores de más de 30 países europeos. El evento mostrará el talento de los jóvenes profesionales europeos, al tiempo que subrayará cómo las habilidades empoderan a la nueva generación para afrontar los desafíos globales, como la digitalización, la inteligencia artificial y el cambio climático. También se destacará la importancia de la EFP en toda Europa y el valor de la colaboración transfronteriza.

El equipo de Serbia ya se está preparando para EuroSkills Düsseldorf 2027. ¡Nos vemos allí!

«HOY EN DÍA REÚNE A MILES DE JÓVENES DE TODO EL MUNDO PARA DEMOSTRAR SU EXCELENCIA Y COMPETIR EN UNA AMPLIA VARIEDAD DE OFICIOS Y HABILIDADES TÉCNICAS.»

ESPIRAL // EDUCACIÓN



BEGOÑA HURTADO DE GODOS

Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla. Es docente de Educación Secundaria por la especialidad de inglés desde hace más de 25 años, en los que ha desempeñado cargos en equipos directivos. Ha sido asesora de formación durante 9 años y en la actualidad es la directora del Centro de Profesores Y Recursos de Almendralejo (Badajoz, España). Es la coordinadora Erasmus del Consorcio del CPR de Almendralejo, en el que participan más de 50 centros.



PILAR GARCÍA MORALES

Licenciada en Filología Clásica por la Universidad de Extremadura. Lleva más de 25 años desempeñando su actividad docente en Educación Secundaria por la especialidad de Lenguas Clásicas. Ha llevado la gestión de las bibliotecas escolares, así como diversos programas educativos. Desde hace 6 años desempeña el cargo de asesora de formación en el Centro de Profesores y Recursos de Almendralejo (Badajoz, España).



DANIEL CAMBERO RIVERO

Diplomado en Magisterio por la Universidad de Extremadura. Es docente de Primaria desde hace más de 20 años. Ha dirigido la Unidad de Programas Educativos de la provincia de Badajoz. En la actualidad es asesor de formación en el Centro de Profesores y Recursos de Almendralejo (Badajoz, España). Desempeña, asimismo, el cargo de Profesor Asociado en la Universidad de Extremadura donde imparte el área de Didáctica y Organización Escolar.

10

ENTRE LA EXCELENCIA Y LA EQUIDAD

Reflexiones desde una movilidad Erasmus+ en Bulgaria

En España, la formación permanente de los docentes es obligatoria y hay una red de centros públicos que ofrecen esas actividades formativas de forma gratuita. Concretamente, el Centro de Profesores de Almendralejo da servicio a más de 50 centros educativos de su demarcación. Desde este marco, y en el contexto de su Acreditación Erasmus+, se impulsa la participación en movilizaciones internacionales con el objetivo de conocer otras realidades educativas, identificar buenas prácticas y facilitar la creación de redes de colaboración entre centros europeos.

Concretamente, la reciente movilidad Erasmus+ realizada en marzo de 2026 por tres asesores del Cen-

tro de Profesores de Almendralejo nos ha permitido acercarnos al funcionamiento de las secciones bilingües de español en Bulgaria. Durante esta experiencia, visitamos los institutos bilingües “Profesor Doctor Asen Zlatorov” en Veliko Tarnovo, y el I.B. nº 164 “Miguel de Cervantes” y el I.B. nº 22 “Gueorgui Stoykov Rakovski”, ambos en Sofía.

También visitamos la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bulgaria y el Instituto Cervantes de Sofía. Estas visitas han supuesto una valiosa oportunidad para observar diferentes enfoques educativos en los que el español ocupa un lugar destacado, por lo que estamos enormemente agradecidos por la



1. En la Consejería de Educación, Sofía

experiencia brindada por estos centros y por la magnífica gestión de la Consejería de Educación en Bulgaria que nos ha facilitado este acercamiento.

Uno de los aspectos más llamativos ha sido el sistema de acceso del alumnado a estos centros bilingües, basado en procesos selectivos exigentes que tienen en cuenta el rendimiento académico previo. Este modelo, respaldado por la normativa educativa búlgara —enmarcada en la Ley de Educación Preescolar y Escolar de la República de Bulgaria—, apuesta claramente por la excelencia académica y la especialización temprana. Entre sus principales ventajas destacan la alta motivación del alumnado, la creación de entornos de aprendizaje exigentes y homogéneos, y la posibilidad de alcanzar niveles muy elevados de competencia lingüística y académica desde edades tempranas. Hemos observado de primera mano, durante nuestras visitas a tres secciones bilingües, el altísimo nivel competencial del alumnado, una extraordinaria madurez, un excelente comportamiento y una alta participación e implicación, producto de esta selección y de la propia motivación de esos estudiantes que saben que se encuentran en un entorno privilegiado.

Sin embargo, este modelo también presenta inconvenientes: la selección desde la adolescencia puede generar desigualdades, limitar las oportunidades de parte del alumnado y reforzar cierta segregación académica y social.



2. Visita al Instituto Bilingüe Prof. Dr. Asen Zlatarov, Veliko Tarnovo

En este contexto, resulta especialmente relevante el papel de las familias búlgaras. Durante nuestras visitas, pudimos constatar cómo, a pesar de que en muchos casos el nivel socioeconómico no es elevado, la educación se percibe como una prioridad incuestionable. Las familias realizan un importante esfuerzo para facilitar oportunidades a sus hijos e hijas, lo que refuerza una cultura del esfuerzo y de altas expectativas. No obstante, este compromiso también puede conllevar una mayor presión sobre el alumnado, al situar el éxito académico como un elemento central en su desarrollo personal.

Frente a este enfoque, el sistema educativo español se rige por principios recogidos en la Ley Orgánica 3/2020, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, donde se establece como eje fundamental la equidad y la inclusión educativa. Este modelo garantiza el acceso universal a la educación, promoviendo la atención a la diversidad y evitando procesos de selección temprana. Entre sus principales fortalezas se encuentran la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la atención a todo el alumnado, independientemente de su punto de partida. Sin embargo, también presenta desafíos: la heterogeneidad en las aulas puede dificultar la personalización del aprendizaje, y en ocasiones puede resultar complejo alcanzar niveles de excelencia generalizados sin mecanismos específicos de estímulo al rendimiento. Se intenta atender por igual a todo el alumnado y no se promueve de la misma manera atender aquellos alumnos que destacan de una forma sobresaliente.

En el caso de las familias españolas, su implicación se desarrolla en un contexto diferente, donde el sistema educativo asume una fuerte responsabilidad en la compensación de desigualdades. Si bien esto garantiza derechos fundamentales, también puede de-



3. Visita al Instituto Bilingüe 164 Miguel de Cervantes, Sofía



4. En el Instituto Bilingüe 22 Georgi S. Rakovski, Sofía

«LA FORMA EN QUE EQUILIBRAMOS INCLUSIÓN Y EXCELENCIA NO ES UNA CUESTIÓN MERAMENTE TÉCNICA, SINO PROFUNDAMENTE ÉTICA Y SOCIAL.»

12

rivar, en algunos casos, en una menor percepción del esfuerzo académico como elemento clave, en comparación con otros contextos como el búlgaro.

Esta tensión entre equidad y excelencia ha sido ampliamente abordada por la pedagogía. En palabras de John Dewey, «la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma». Esta reflexión nos invita a entender que los sistemas educativos no solo transmiten conocimientos, sino que configuran modelos de sociedad. En este sentido, la forma en que equilibramos inclusión y excelencia no es una cuestión meramente técnica, sino profundamente ética y social.

Ambos modelos presentan, por tanto, una tensión constante entre calidad y equidad, entre exigencia y universalidad. Desde nuestra experiencia, consideramos que el verdadero reto educativo no reside en elegir entre uno u otro, sino en explorar vías de

encuentro que permitan integrar lo mejor de ambos. Incorporar estrategias que fomenten la excelencia dentro de un marco inclusivo, reforzar la implicación de las familias sin generar desigualdades, y diseñar entornos de aprendizaje que combinen altas expectativas con atención a la diversidad son algunos de los desafíos que se plantean.

La movilidad Erasmus+ nos ha permitido no solo observar otras realidades educativas, sino también cuestionar las propias y abrir un espacio de reflexión compartida. Tender puentes entre estos dos enfoques —incluyendo el papel esencial de las familias— se presenta como una oportunidad para avanzar hacia sistemas educativos más equilibrados, capaces de ofrecer calidad sin renunciar a la equidad.

Porque, en definitiva, el objetivo común sigue siendo el mismo: ofrecer la mejor educación posible para todo el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- National Assembly of the Republic of Bulgaria. (2016). Pre-school and School Education Act. Sofia: State Gazette.
- European Commission / Eurydice. (2020). Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- DEWEY, J.. Democracy and education. New York, 1916: Macmillan.



MERCEDES DEL CARMEN MENA RODRÍGUEZ

Graduada en Estudios Ingleses, Máster en Lengua Extranjera + Estudios Ingleses Avanzados y Educación Bilingüe. Ha trabajado en varios países, y en la actualidad es integrante del programa de Profesorado de Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China, impartiendo Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Instituto Bilingüe Dr. Ivan Bogorov, Dimitrovgrad, Bulgaria y en el Instituto Bilingüe Prof. Dr. Assen Zlatarov, Haskovo, Bulgaria

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

13

Introducción

Desde la llegada de la Inteligencia Artificial (AI) a la educación, ha habido múltiples investigaciones sobre su utilidad. Aunque no fue hasta el lanzamiento de ChatGPT cuando la IA educativa se hizo realmente popular. Consecuentemente, los investigadores evaluaron las consecuencias negativas y positivas del uso de la IA como apoyo educativo. En la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), la IA sirve como elemento motivador, tomando el rol de guía lingüística o de interlocutor en una conversación oral u escrita. No obstante, formar a los docentes es esencial para que ellos, a su vez, formen a los estudiantes en el uso responsable de esta herramienta.

Según Mántaras & Brunet (2024), la inteligencia artificial (IA) son procesos computacionales que imitan un cerebro humano y, por tanto, puede hacer tareas complejas. Este término surge formalmente en 1956 cuando John McCarthy lo usó por primera vez en una conferencia para referirse a “máquinas inteligentes” (Sánchez Vera, 2023). A pesar de que hace unos años la IA era más desconocida, la llegada de ChatGPT en 2022 ayudó a su popularización (Sánchez Vera, 2023). La IA también

ha revolucionado la enseñanza y en concreto la enseñanza de lenguas extranjeras. Los alumnos saben usar la IA para complementar sus estudios. Sin embargo, también pueden darle un uso poco ético. Es por eso por lo que el rol del docente es fundamental para guiar al alumnado hacia un uso consciente de la IA.

La IA en el ámbito educativo

La IA se empezó a usar en la educación en los años 70 cuando se desarrollaron sistemas de tutorías inteligentes con los que alumnos de programación podían aprender interactuando directamente con el sistema. Esos primitivos sistemas sentaron las bases de lo que hoy conocemos como IA educativa (Merelo & Morante, 2024). Actualmente, es muy común usar herramientas de IA para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Xu & Ouyang (2022), la IA educativa tiene tres funciones principales: interactuar resolviendo preguntas o participando en actividades, actuar como un tutor dando explicaciones detalladas y apoyar en el proceso educativo, ofreciendo herramientas para facilitar el

aprendizaje. Muñoz-Basols et al. (2024) nombran funciones más específicas de la IA educativa, entre ellas, ser un motor de búsqueda, un tutor personal, un creador de juegos educativos, un codiseñador o un evaluador.

Muchas instituciones educativas ya han implementado sistemas educativos que usan la IA, específicamente sistemas de tutoría inteligente (ITS), que “son programas informáticos que utilizan técnicas de inteligencia artificial para proporcionar apoyo educativo personalizado a los estudiantes. Estos sistemas pueden adaptar el contenido y las actividades de aprendizaje según las necesidades individuales de cada estudiante” (Merelo & Morante, 2024, p. 601). Las instituciones educativas usan la IA para desarrollar aplicaciones que faciliten la adquisición de conocimientos mientras se personaliza la experiencia de aprendizaje ajustándose a las necesidades educativas del alumnado (De La Cruz et al., 2023). Cabe destacar que la IA nunca podrá sustituir a un docente humano, ya que carece de creatividad y comprensión real, por ello, su uso en el ámbito educativo se debe limitar a ser un apoyo (Sánchez Vera, 2023).

Desafíos de la IA en la educación

Aunque la IA educativa ha traído consigo muchas ventajas, también ha expuesto varios desafíos en las aulas. Un desafío clave remarcado por muchos (Aparicio-Gómez, 2023; De La Cruz et al., 2023 y Jara & Ochoa, 2020) es la posible exposición de los datos personales de los alumnos. Así pues, es esencial que las instituciones refuercen la seguridad digital. También se subraya la preocupación ante el pensamiento de que la IA puede sustituir a un profesor humano. Se debe priorizar una buena combinación entre el uso de la IA y el contacto humano, pues la educación también abarca competencias sociales y emocionales (Aparicio-Gómez, 2023). La interacción constante con una IA puede provocar una disminución significativa de la interacción humana (Catusus Henmark & Söderman, 2024).

De La Cruz et al. (2023) añaden otros desafíos como la poca formación del profesorado en este ámbito y el plagio que esto pueda conllevar. Además, ya ha surgido la preocupación sobre si las aplicaciones de IA son verdaderamente inclusivas y si pueden ser accesibles para todos. Otra brecha que las instituciones educativas deben abordar son las cuestiones éticas y legales (Jara & Ochoa, 2020, p. 17). Estas acciones exponen la urgencia de las instituciones en educar al alumnado sobre su uso (García-Peña et al., 2020).

Aportes de la IA al proceso educativo

A pesar de los desafíos mencionados anteriormente, la llegada de la IA educativa también ha traído grandes

avances. Uno de los mayores aportes de la IA educativa es la personalización del aprendizaje. De La Cruz et al. (2023) añaden como ventaja la colaboración entre pares a través de foros. Para Jara & Ochoa (2020) esto fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y el aprendizaje colaborativo. Otro punto positivo que varios autores mencionan (De La Cruz et al., 2023; García-Peña, 2020) es la detección temprana de problemas conductuales y/o educativos, además de apoyar al docente proporcionando instrucciones de cómo proceder en esos casos.

Los beneficios de la IA educativa también se extienden a la enseñanza de idiomas. Entre ellos, podemos encontrar fuentes de información actualizadas, diccionarios online, traductores que captan el mensaje general y dan diferentes alternativas y bibliotecas infinitas. La investigación llevada a cabo por Huertas Abril & Mena Rodríguez (2024) expuso que los docentes entrevistados eran conscientes de las consecuencias positivas del uso de las herramientas digitales a la hora de enseñar una lengua extranjera pero también exigían formación específica en herramientas digitales para la enseñanza de idiomas.

El papel de la IA en la enseñanza del español como lengua extranjera

Como se ha mencionado anteriormente, el auge de la IA también ha revolucionado la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, nos adentraremos en cómo la IA puede mejorar la experiencia de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Por un lado, el aprendizaje personalizado al nivel y las necesidades del alumnado. Por otro lado, la velocidad en la que sistemas de IA procesan el lenguaje natural puede establecer una comunicación directa y continuada (Muñoz-Basols et al., 2024). Asimismo, como la IA “puede analizar y comprender los parámetros lingüísticos de manera profunda, asegurando además la coherencia [...] y la cohesión” (Muñoz-Basols et al., 2024, p. 346), los docentes pueden crear textos innovadores para practicar la comprensión lectora. En cuanto al significado de las palabras, la IA ya puede entender significados complejos como palabras polisémicas o con metáforas (Catusus Henmark & Söderman, 2024).

En cuanto a la interacción, las herramientas de IA ya incorporan reconocimiento de voz que permite mantener conversaciones en español semejantes a la de los humanos (Muñoz-Basols et al., 2024), lo cual puede ser beneficioso ya que los alumnos pueden practicar libremente la expresión oral y, además, recibir retroalimentación al momento. En cuanto a la retroalimentación, el docente se puede servir de IA para la corrección y evaluación de textos escritos u orales (Catusus Henmark & Söderman, 2024), creando rúbricas en segundos o usando la corrección instantánea.

Referente a la práctica de la expresión oral, muchos alumnos sienten ansiedad a la hora de hablar en español, pero la IA ofrece la oportunidad de practicar sin tener que hacerlo delante de los compañeros o incluso sin la presencia de un docente, permitiendo a los estudiantes hablar sin estrés (Catusus Henmark & Söderman, 2024). La IA educativa también muestra grandes ventajas con relación a la expresión escrita pues puede estimular a los alumnos a crear textos escritos, por ejemplo, sugiriendo temas o esquemas (Strander, 2025), de, por ejemplo, una carta informal o un artículo de opinión. Además, la IA puede ayudar a evitar los errores gramaticales, recibiendo explicaciones claras cuando se comete alguno. Según Strander (2025), esto puede ser muy favorable para los alumnos, pues aprenden a

evaluar sus tareas críticamente, a leer con atención y a adaptar las sugerencias proporcionadas con el objetivo de mejorar sus trabajos.

Herramientas de IA para crear material didáctico para clases de ELE

Teniendo en cuenta la investigación de Huertas Abril & Mena Rodríguez (2024), en la que los docentes exponían no conocer suficientes herramientas digitales específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, se han recopilado una lista de herramientas que pueden usarse en clases de ELE:

HERRAMIENTAS DIGITALES DE IA	CARACTERÍSTICAS
ChatGPT, Gemini	Herramientas con las que puedes interactuar oralmente o por escrito. Los docentes pueden, por ejemplo, desarrollar actividades culturales y los alumnos pueden recibir explicaciones a preguntas gramaticales, obteniendo también ejemplos.
Rewriter Guru, Article Rewriter	Herramientas que reescriben textos. Los docentes pueden usarlas para adaptar textos más complicados a niveles más bajos, mientras que los estudiantes pueden usarlas para resumir textos largos y poder estudiar mejor.
Above Firefly, Microsoft designer	Herramientas que producen imágenes. Estas pueden diseñarse y modificarse. Los profesores pueden usarlas para crear contenido más atractivo para sus lecciones y los alumnos pueden usarlas para ejercicios de descripciones de personas o paisajes.
Suno.com, Mizou.com	Herramientas que generan canciones con letra o instrumentales. Los educadores pueden usarlas para ejercicios donde los alumnos deban detectar palabras dentro de la canción y los estudiantes pueden usarla para crear canciones en español a partir de frases cortas en un determinado tiempo verbal.
Gamma.app, Canva	Herramientas que generan presentaciones con IA. Tanto profesores como alumnos pueden usarlas para crear presentaciones interactivas.
Llamagen.AI, Komiko	Herramientas que usan IA para crear cómics a partir de historias cortas. Los docentes pueden mandar a los estudiantes a escribir historias cortas usando algún tiempo verbal que estén estudiando y posteriormente, los alumnos pueden crear sus propios cómics.
Character.AI	Herramienta de IA que permite mantener conversaciones orales o escritas con personajes ficticios. Los docentes pueden usarla como elemento motivador en clases de comunicación oral y los pupilos pueden usarla para practicar la expresión oral sin sentir ansiedad ni estrés.
Magic School, Padlet.com	Herramientas que crean planificadores escolares y herramientas de evaluación según la clase y el nivel de español que posean. Los educadores la pueden usar para planificar y evaluar tareas largas o para crear proyectos más innovadores.
Copykeaks, ZeroGPT	Herramientas digitales que sirven para detectar el uso de IA en trabajos escolares. Muy útiles a la hora de evaluar los trabajos.

Tabla 1. Conjunto de herramientas digitales que usan IA junto con sus características y posibles usos en clase de ELE. (Creación propia)

Conclusión

La IA llegó para revolucionar el mundo en muchos ámbitos, pudiendo emplearse de formas cuestionables, pero también como apoyo. Muchos estudiantes usan la IA para complementar su proceso de aprendizaje, al igual que muchos docentes también la usan para facilitar la creación de materiales y motivar al alumnado. Los docentes son conscientes de la rentabilidad del uso de la IA, sin embargo, al intentar implementarla en sus clases diarias, han enfrentado algunos desafíos como su limitada formación, la posible exposición de los datos privados del alumnado, el uso poco ético que el alumnado puede hacer de la IA y la posible desconexión del mundo real en los menores (Aparicio-Gómez, 2023; Catasus Henmark & Söderman, 2024; De La Cruz et al., 2023 y Jara & Ochoa, 2020).

A pesar de esos retos, muchos educadores ya usan la IA en la enseñanza de ELE por los múltiples beneficios

que esta proporciona, tales como la personalización del aprendizaje, la infinidad de recursos disponibles para hacer las clases más atractivas, el desarrollo de diferentes habilidades y la detección temprana de trastornos del aprendizaje (De La Cruz et al., 2023; García-Peña, 2020; Jara & Ochoa, 2020). Además, los Chatbots con reconocimiento de voz facilitan conversaciones en español mientras que detecta errores y da una retroalimentación detallada instantáneamente (Muñoz-Basols et al., 2024).

Aunque la IA puede ayudar a practicar cualquier destreza del español, es fundamental recordar que solo un uso responsable y consciente permitirá que los alumnos desarrollen verdaderamente sus habilidades. Así pues, corresponde al profesor enseñar cómo usar estas herramientas de forma crítica. Un educador que sabe usar la IA y sabe guiar a sus pupilos en su uso, contribuirá a formar personas con sólidas competencias digitales, comunicativas y con capacidad de pensamiento crítico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio-Gómez, W. O. (2023). *La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI*. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 3(2), 217-230.
- Catasus Henmark, T., & Söderman, M. (2024). *IA como aliada: Cómo la inteligencia artificial puede reducir la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras en la expresión oral en el aula de ELE*. <https://hdl.handle.net/2077/84230>
- De La Cruz, M. A. T., Benites, E. M. M., Cachinelli, C. G. C., & Caicedo, E. V. A. (2023). *Incidencias de la inteligencia artificial en la educación*. RECIMUNDO, 7(2), 238-251.
- García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B., & Ávila-Ramírez, J. A. (2020). *La inteligencia artificial en la educación*. Dominio de las Ciencias, 6(3), 648-666. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421>
- Huertas Abril, C. A., & Mena Rodríguez, M. C. (2024). *El impacto de la COVID-19 en educación: El desarrollo de las competencias digitales en los docentes de lengua extranjera*. Espiral: Revista de Educación y Didáctica del Español, 33, 6-9.
- Jara, I., & Ochoa, J. M. (2020). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. Sector Social División Educación*. Documento para discusión IDB-DP-00776. BID. <https://doi.org/10.18235/0002380>
- Mántaras, R. L., & Brunet, P. (2024). *¿Qué es la inteligencia artificial?* Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, (164), 13-21.
- Merelo, J. C. Á., & Morante, L. J. C. (2024). *El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(3), 599-610.
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M., & Cerezo, L. (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*. Taylor & Francis.
- Sánchez Vera, M. D. M. (2023). *La inteligencia artificial como recurso docente: Usos y posibilidades para el profesorado*. Educar, 60(1), 33-47.
- Strander, J. (2025). *La inteligencia artificial en la enseñanza de escritura en ELE* (Master's thesis). University of Bergen.
- Xu, W., & Ouyang, F. (2022). *A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework*. Education and Information Technologies, 27(3), 4195-4223.



ALICIA LEÓN DOMINGO

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. Desde 2023, es funcionaria de carrera del Cuerpo de Profesores de Enseñanza de Secundaria en Madrid (especialidad: inglés). Actualmente, forma parte del Programa de Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China, concretamente en el Instituto “G.S. Rakovski” en la localidad de Burgás en Bulgaria.

PONERSE EN MARCHA: ROMPER EL SEDENTARISMO EN EL AULA DE ELE

17

—Poneos de pie —digo gesticulando con las manos. Mis alumnos, búlgaros, me miran con cara de incompreensión. —Que os levantéis, ¡venga! —Algún valiente que ha entendido lo que pido amaga con levantarse, dubitativo. Mira a su alrededor, ve que nadie más se mueve, vuelve a recostarse en su asiento.

Esta situación no me ha ocurrido ni una ni dos veces en los meses que llevo como profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Bulgaria, sino en múltiples ocasiones. Mis alumnos búlgaros, aunque también los españoles, están poco acostumbrados a que el profesorado les pida que se levanten, a que se les pida algo que no sea estar sentados, quietos en una silla toda la mañana. Son, en definitiva, un grupo forzado al sedentarismo.

Durante siglos, el término «sedentario» se utilizó para describir a aquellos pueblos que dejaron de desplazarse y comenzaron a asentarse en un territorio. Frente a los grupos nómadas, el sedentarismo representaba un avance: el inicio de la agricultura, de la vida en comunidad, de la cultura tal y como la conocemos. (Editorial Etecé, 2025).

En los últimos años, sin embargo, el término ha adquirido un significado muy distinto. Ya no describe

a quienes se establecen, sino a quienes apenas se mueven. Hoy en día al hablar de sedentarismo nos referimos a «las horas del día en que realizamos actividades sentados o recostados» (Carpallo Porcar y Galán Díaz, 2025, párr. 2), ya sea en el transporte, mientras vemos la televisión o cuando estamos estudiando.

Es importante no confundir el sedentarismo con la inactividad física. Una persona sedentaria, aunque realice ejercicio intenso con frecuencia, es aquella que pasa más de seis horas al día sentada (Universidad Europea, 2025). En el caso del alumnado de secundaria, alcanzar esta cifra entre las horas que pasan sentados en la escuela y las horas que pasan sentados en casa, estudiando o mirando el móvil, no es difícil.

¿Qué ocurre, entonces, cuando pasamos tantas horas sentados? Podemos agrupar las consecuencias del sedentarismo en la adolescencia en tres grandes ámbitos: perjuicios para la salud, menor capacidad de atención y peor integración de los contenidos.

La OMS (2024) asocia el sedentarismo en la infancia y juventud con el aumento de la grasa corporal; el deterioro de la salud cardiometabólica, la forma física y el comportamiento prosocial; y la reducción de la duración del sueño. Además, la inmovilidad prolon-

gada y las malas posturas pueden provocar alteraciones músculo-esqueléticas y dolores posturales (Amaya Córdoba, 2025).

A esto se suma su impacto en la atención. El sedentarismo también puede causar la disminución de la capacidad de atención del alumnado. «La concentración no solo depende del esfuerzo mental, sino también del estado físico. Cuando permanecemos inmóviles por mucho tiempo, nuestro flujo sanguíneo disminuye y la oxigenación cerebral se reduce, lo que provoca cansancio mental, distracciones y pérdida de foco.» (Universidad Anáhuac México, 2025, párr. 12)

Es más, el sedentarismo también está ligado a una peor integración de los contenidos. Numerosos estudios demuestran que el movimiento y el aprendizaje son buenos compañeros. Esta relación entre cuerpo y aprendizaje se explica a través de la llamada cognición corporizada, que defiende que aprendemos mejor cuando el cuerpo también participa en el proceso (Amaya Córdoba, 2025). Como dice Llorenç Andréu, profesor catedrático e investigador del eHealth Center de la Universitat Oberta de Catalunya, «la actividad física genera procesos neurofisiológicos que favorecen el aprendizaje: el desarrollo de nuevos vasos sanguíneos, un mayor flujo sanguíneo en el cerebro (...) la formación de nuevas sinapsis entre neuronas, la formación de nuevas neuronas...» (2025, párr. 2). En otras palabras, cuando aprendemos en movimiento, aprendemos mejor.

Ante este panorama, resulta necesario plantearse qué podemos hacer desde la escuela —y desde nuestras propias aulas— para reducir el sedentarismo del alumnado. ¿Es posible combatir el sedentarismo desde la escuela? ¿Qué margen de actuación tiene el profesorado dentro de un sistema educativo que, en gran medida, sigue promoviendo la inmovilidad?

Cabe señalar que la lucha contra el sedentarismo no debería recaer únicamente en el profesorado, sino que requiere un enfoque de centro. A nivel organizativo, las escuelas pueden establecer pequeños descansos entre clases, en los que el alumnado pueda levantarse de su silla y así evitar grandes periodos de tiempo sentados. Además, el uso de diferentes espacios —la biblioteca, el patio, el aula de informática— y de diferentes elementos —cojines de estabilidad, mesas altas— ofrecen una variabilidad postural que ayuda a evitar una inactividad estática prolongada (Amaya Córdoba, 2025). La clave, sin embargo, es un cambio en la cultura escolar, normalizando que el alumnado se levante, se mueva, se cambie de sitio.

Ahora bien, aunque estos cambios son deseables, no siempre están en manos del docente. Es aquí don-

de cobra importancia lo que ocurre dentro del aula. Existen muchas estrategias sencillas para romper con la dinámica sedentaria sin renunciar a los objetivos de aprendizaje, incluso dentro de un aula tradicional.

En muchos casos no se trata de añadir actividades, sino de replantear cómo se desarrollan las ya existentes. Por ejemplo, tomemos la típica actividad de comprensión lectora en la que el alumnado debe leer varios textos: por un lado, personas que describen qué tipo de clases de baile buscan; por otro, academias que explican los servicios que ofrecen. El objetivo es relacionar cada persona con la academia que mejor se ajusta a sus necesidades. En lugar de pedir a los alumnos que lean sentados en silencio los textos, podemos imprimir copias de estos y pegarlos en distintas zonas del aula. Los alumnos tendrán que moverse de zona en zona, leyendo cada texto y tomando notas para poder resolver el ejercicio.

Algunas dinámicas propias del aula de ELE —o de aprendizaje de lenguas en general— se prestan especialmente bien a incorporar el movimiento. Algunos ejemplos son «Encuentra alguien que...», en la que los alumnos deben moverse por el aula formulando preguntas a sus compañeros; carreras de dictado, en las que los equipos deben desplazarse por el espacio para leer un texto, memorizarlo y dictárselo a sus compañeros; o incluso roleplays, pequeños teatrillos.

Sin embargo, no siempre es necesario rediseñar la actividad: pequeñas intervenciones de apenas uno o dos minutos pueden marcar la diferencia. Son los conocidos como «snacks de ejercicio», pausas activas, de uno o dos minutos, que luchan contra el sedentarismo (Aparicio, 2025). Sencillamente, podemos pedir a nuestros alumnos que se estiren siguiendo las instrucciones en español.

Por último, no debemos olvidar la importancia de hacer consciente al propio alumnado de sus hábitos. El aula es un lugar de reflexión, y por lo tanto, podemos y debemos hablar de qué es el sedentarismo y cómo combatirlo, realizar debates, y desarrollar actividades de autoobservación, en las que el alumnado registre cuánto tiempo pasa sentado a lo largo del día.

En definitiva, introducir el movimiento en el aula no requiere grandes cambios, sino una mirada diferente sobre la enseñanza: una que entienda que aprender no es una actividad exclusivamente mental, sino también corporal. Porque, al fin y al cabo, un aula en la que el alumnado puede moverse es también un aula en la que el aprendizaje tiene más posibilidades de ponerse en marcha.

REFERENCIAS:

- Amaya Córdoba, A.C. (2025). *Juego y movimiento frente al sedentarismo en la infancia: Una mirada desde la fisioterapia educativa*. Asociación Educar. Recuperado de: <https://asociacioneducar.com/juego-y-movimiento-frente-al-sedentarismo-en-la-infancia-una-mirada-desde-la-fisioterapia-educativa/>
- Andreu, L. (2025). *Aprendemos mejor si nos movemos: La relación entre el ejercicio físico y el aprendizaje*. The Conversation. Recuperado de: <https://theconversation.com/aprendemos-mejor-si-nos-movemos-la-relacion-entre-el-ejercicio-fisico-y-el-aprendizaje-248478>
- Aparicio, G. (2025). *¿Qué es un snack de movimiento? Cada semana te contaremos cómo implementar más actividad física*. Ministerio de Deporte. Recuperado de: <https://mindeporte.gov.co/sala-de-prensa/archivo-noticias/que-es-un-snack-de-movimiento-cada-semana-te-contaremos-como-implementar-mas-actividad-fisica-a-tu>
- Caro, M. (2019). *¿Por qué un estudiante no debería estar siempre sentado en clase?* McGraw Hill Education. Recuperado de: <https://www.mheducation.es/blog/por-que-un-estudiante-no-deberia-estar-siempre-sentado-en-clase>
- Carpallo Porcar, B y Galán Díaz, R. (2025). *Pequeños movimientos, grandes beneficios: Cómo combatir el sedentarismo con sentadillas*. The Conversation. Recuperado de: <https://theconversation.com/pequenos-movimientos-grandes-beneficios-como-combatir-el-sedentarismo-con-sentadillas-253268>
- Editorial Etecé. (2025). *Pueblos nómadas y sedentarios*. Enciclopedia Humanidades. Recuperado de: <https://humanidades.com/pueblos-nomades-y-sedentarios/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024). *Actividad física*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Riquelme, A. (2021). *Entre 7 y 11,5 horas es el tiempo que pasamos sentados durante el día en promedio*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <https://www.uc.cl/noticias/entre-7-y-11-5-horas-es-el-tiempo-que-pasamos-sentados-durante-el-dia-en-promedio/>
- Universidad Anáhuac México. (2025). *Pausas activas: Aumentar la concentración*. THINK. Recuperado de: <https://merida.anahuac.mx/think/pausas-activas-aumentar-concentracion>
- Universidad Europea. (2025). *¿Qué es el sedentarismo?* Recuperado de: <https://universidadeuropea.com/blog/que-es-sedentarismo/>



ALICIA MARÍA TIRADO FERNÁNDEZ

Experta universitaria en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, licenciada en Ciencias de la Información y Máster en Radio y en Comunicación institucional y corporativa por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2001 ha trabajado en distintos ámbitos de la comunicación y la formación, así como en la enseñanza de ELE en España, Estrasburgo (Unistra) y Bélgica (UCLouvain). Desde hace 9 años es “Maître des Langues” en el Institut des langues vivantes de la Universidad Católica de Lovaina (UC Louvain), donde copreside el departamento de lenguas romances.

TERRITORIOS COMPARTIDOS: MapELE

Una herramienta de desarrollo profesional de profesores
y de centros de ELE

20

Históricamente, la formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE) se ha centrado en el espacio «de puertas para adentro» del aula. Sin embargo, el desarrollo profesional no ocurre en el vacío: se nutre también del trabajo colaborativo de los equipos docentes, la gestión de proyectos de centro y la actividad docente en horas no lectivas. Bajo esta perspectiva, los centros de enseñanza de lenguas dejan de ser meros soportes logísticos y espacios de encuentro entre alumnos y profesores, para convertirse en agentes mediadores del aprendizaje y el desarrollo profesional. El centro es el escenario —físico y organizativo— que no solo permite, sino que condiciona, da sentido y potencia la labor diaria del docente.

Esta es la tesis de fondo de una iniciativa de cooperación científica internacional en la que participan 50 especialistas en la enseñanza de español de una veintena de universidades, la sede central del Instituto Cervantes y nueve de sus centros en el exterior, así como otras entidades de enseñanza de lenguas. El proyecto revela las múltiples conexiones entre práctica pedagógica y gestión académica, y promueve de manera integrada y sistémica el desarrollo profesional de docentes de español y el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje de las entidades con oferta de ELE.

El primer fruto de esta colaboración es la próxima publicación de MapELE, un glosario digital interactivo que proporciona nociones clave y una sólida base documental y bibliográfica con cerca de 2.500 referencias sobre formación docente y organización de centros de enseñanza de idiomas. La visualización de la herramienta permitirá a los usuarios explorar múltiples interconexiones entre ambos territorios y diseñar sus propias rutas de consulta (1).

MapELE invita a que dos lenguajes se encuentren en un proyecto formativo común: de un lado, el lenguaje de la calidad y la gestión académica y organizativa de las entidades, y de otro, el de la didáctica y el desarrollo profesional del profesor de español. Porque cuando el centro y el aula se acompañan en una cultura de aprendizaje compartido, el beneficio real redunda en el éxito y el progreso en el aprendizaje del alumno.

Para explorar este trabajo de intersección, contamos con la experiencia de las dos coordinadoras de MapELE: Paula Lorente (PL), coordinadora del Certificado de formación continua de didáctica del español LovELE (UCLouvain) y Nuria Vaquero (NV), responsable de la Unidad de Centros Acreditados del Instituto Cervantes y del Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (SACIC).



1. Alicia Tirado Fernández (izquierda), Paula Lorente Fernández (centro) y Nuria Vaquero Ibarra (derecha)

1. ¿Cómo ayuda el proyecto MapELE a que el profesor proyecte su mirada al aula, y a la vez se abra a la perspectiva del centro de enseñanza, comprenda su cultura organizativa y cómo ésta modela su labor docente?

PL: Tradicionalmente hemos formado a los profesores para ser excelentes 'solistas' dentro del aula, pero los hemos dejado huérfanos de herramientas para entender la 'orquesta' que es el centro educativo. Con MapELE queremos que el docente de ELE trascienda esa visión fragmentada y comprenda que su excelencia no solo depende de su formación en didáctica, siempre imprescindible, sino de cómo integrar esa formación (y la propia personalidad) en el sistema del centro. El glosario interactivo permitirá a los profesores mapear procesos académicos —como el diseño de currículo y la planificación de clase— y aportar sus conocimientos a la reflexión conjunta de la comunidad profesional, también en la fase de definición de la oferta.

NV: A menudo pensamos que el perfil del alumnado o el formato y horario de los cursos diferencian totalmente a una escuela de idiomas de un centro de educación de adultos o de un centro de idiomas universitario. Pero más allá de eso, todas las entidades que enseñan español necesitan, en esencia, diseñar los cursos, planificarlos e impartirlos, evaluar el aprendizaje y orientar al estudiante. MapELE nos

recuerda que, independientemente de dónde enseñemos español, los profesores no llegamos a dar clase y nos vamos. Un profesor entiende por qué el currículo de su entidad tiene esa estructura o por qué, por ejemplo, el enfoque por tareas es adecuado en su centro. MapELE rompe el modelo del 'profesor-isla' proponiendo un modelo de 'profesor-red', que es el que conecta, no solo con sus alumnos, sino con el resto del equipo. Porque en un centro de enseñanza se toman decisiones tanto en el aula como en los pasillos y gestión cotidiana. Hay que facilitar al profesor de ELE cómo acercarse a la sala de máquinas que es el centro de enseñanza.

2. Paula, usted tiene un largo recorrido en la organización de formación continua de profesores de ELE desde la UCLouvain. Además, han estudiado los planes de estudios de los principales másteres de formación inicial en didáctica de ELE que se imparten en España (2) ¿Es la gestión de centros una asignatura pendiente en la formación del profesorado? ¿Y en qué momento incluirla, en la formación inicial dentro del Practicum, o en la continua?

PL: A nuestro juicio, es en la formación continua donde este conocimiento sobre la gestión de centros cobra verdadero significado, al aplicarse a la experiencia real y diaria. Necesitamos nuevas propuestas de formación continua que vinculen las competencias individuales del profesor con el conjunto de actividades pedagógicas y de gestión que hace una entidad que oferta cursos de ELE.

Pero también sería enriquecedor incorporar algo de esa la perspectiva de centro a la formación inicial. La experiencia acumulada en la UCLouvain y las evidencias recogidas en el proyecto europeo DCP_Tusele (3) coinciden en la necesidad de profesionalizar la gestión académica, que sigue siendo un reto pendiente en el sector. Esto incluye darse cuenta de que tareas como diseñar el currículo, planificar la oferta de cursos, gestionar pruebas de nivel y de evaluación, o desarrollar el plan de enseñanza, no son "burocracia", sino procesos básicos que sostienen una enseñanza de calidad. Si en la fase de Prácticum el profesor en formación solo observa el aula, se lleva una visión sesgada y fragmentada. Si, en cambio, puede analizar el centro en su totalidad, le estaremos dando herramientas para entender que la calidad de un servicio educativo es el resultado de una gestión colectiva, y desarrollará una visión pedagógica mucho más amplia.

3. Gestionar centros con miles de alumnos y decenas de profesores exige una estructura muy sólida.

Nuria, ¿qué elementos son clave para ello y cómo se puede involucrar al docente sin que lo perciba como una carga burocrática ajena a su labor didáctica?

NV: Gestionar un centro con miles de alumnos sin tener conciencia del conjunto de actividades académicas y pedagógicas que implica la enseñanza y el aprendizaje de ELE sería como intentar pilotar un transatlántico con un remo de madera. En la base conceptual de MapELE hay nociones que son centrales a la hora de comprender los procesos específicos que ocurren en un centro de ELE. Me refiero, por un lado, a los 'procesos estratégicos', que son la brújula de la entidad y que están relacionados con nociones de MapELE como misión, visión, análisis del entorno o plan estratégico, por ejemplo. Tenemos también los 'procesos operativos' o 'clave', que son el corazón (el diseño del currículo, la planificación y desarrollo de cursos y clases o la evaluación, entre otros). Y finalmente, los 'procesos de soporte', que son el aceite que hace que todo ruede (la administración, la formación de los equipos o la tecnología).

¿Cómo involucrar al profesor sin que sienta que le 'llevamos la mochila' de papeles o le quitamos tiempo para 'lo suyo'? Pues insistiendo en que esos procesos son garantías. Cuando un profesor entiende que el currículo o el diseño de un curso están perfectamente alineados con lo que él va a enseñar mañana, y a la inversa, su labor fluye mejor. MapELE no busca que el docente 'haga gestión', sino que entienda que su clase es la pieza maestra de un sistema diseñado para que el alumno aprenda. Si el profesor conoce el sistema, deja de luchar contra la estructura y empieza a usarla a su favor. Como profesores, creemos que para el docente este cambio de visión es liberador.

4. En MapELE asistimos por tanto a un encuentro entre el lenguaje de la gestión académica y el de la didáctica. ¿Es necesario consensuar una nomenclatura común para que los gestores y los docentes encuentren un territorio de entendimiento pleno?

PL: Esa es una de las tensiones más interesantes que hemos abordado en MapELE y realmente es el origen del proyecto. A primera vista, definir conceptos como 'proceso' o 'procedimiento de un centro de ELE' pue-

de sonar ajeno al día a día del aula, casi como una importación de términos de psicología de las organizaciones. Sin embargo, esta nomenclatura común lo que hace es dotar de nombre y estructura a lo que ya hacemos cotidianamente. Cuando definimos, por ejemplo, los 'procesos de un centro', no estamos siendo abstractos, sino explicitando que el diseño del currículo, la ubicación de los alumnos o la evaluación son el corazón mismo de nuestra labor pedagógica. Porque la calidad de la oferta depende del profesor, de lo que hace en clase, pero también de que todo eso se gestione bien.

NV: MapELE nace precisamente como esa herramienta de navegación orgánica y necesaria para cruzar las fronteras entre ambos territorios, la gestión y la didáctica. A menudo, el docente de ELE comienza su recorrido profesional centrado exclusivamente en su aula, pero la realidad de los centros nos dice que, tarde o temprano, ese profesor empezará a asumir otras responsabilidades en la entidad, y ahí surge la brecha. Investigaciones publicadas en cabeceras como Springer(4) muestran una realidad preocupante: directores de programas de lenguas en EE. UU. confiesan que, a pesar de su excelencia docente, ni su formación de base ni sus másteres en didáctica, ni la formación continua habitual, los prepararon para la gestión académica. Se sienten lanzados al océano sin brújula.

5. Ustedes manejan datos que vinculan directamente el desarrollo profesional y las prácticas del centro con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo se traduce una buena estructura organizativa en una mejor adquisición del español por parte del alumno?

NV: Desde el Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes (SACIC)(5), llevamos más de dos décadas comprobando que los centros que sistematizan su actividad mejoran sus resultados académicos y su valoración por parte del alumnado. SACIC no es solo un sello de calidad; es una hoja de ruta con más de 300 estándares de práctica que cubren todas las constantes vitales de un centro: desde la planificación de la enseñanza y la coordinación académica, hasta la gestión de matrículas o la difusión de cursos.

La visión sistémica nos permite entender que mejorar un proceso, como la formación en herramientas digitales, impacta directamente en el aula e incluso en la evaluación del alumno. Al beber de fuentes como SACIC y MapELE, el equipo directivo puede dejar de apagar fuegos urgentes para empezar a diseñar un ecosistema donde cada engranaje importante —administrativo o pedagógico— se alinee para que el profesor brille y el alumno alcance sus metas.

¿Y cómo se traduce esto en el aula? Muy sencillo. Cuando un centro define su misión y visión, y ajusta sus procedimientos académicos, temas como la competencia intercultural o la autonomía del alumno dejan de depender de la buena voluntad o la inspiración de un profesor ese día. Se integran estratégicamente en el currículo, en las clases e incluso en la evaluación. La estructura organizativa actúa como red de seguridad: permite que el diseño de los cursos sea coherente, que la comunicación con el alumno sea clara y que el proyecto pedagógico tenga una identidad propia.

6. SACIC ofrece herramientas para considerar la salud de los procesos de un centro, a modo de diagnóstico de la 'madurez' institucional. ¿Cómo introducir su referencia en contextos de alta presión o saturación sin que el profesorado lo perciba como un sistema de vigilancia?

NV: El miedo a la 'vigilancia' suele nacer de la opacidad. Por eso, la gran aportación de SACIC es que es un sistema de calidad de 'código abierto': todos sus estándares son públicos(6) y están a un solo clic de distancia. No son un examen, sino una referencia para la consulta, la autoevaluación de centros y de evaluación solo para aquellas entidades que quieran voluntariamente acreditarse. MapELE democratiza aún más este acceso, permitiendo que cualquier centro de español, por pequeña que sea su estructura, pueda encontrar un glosario donde estén reunidas todas las nociones vitales para desarrollar la calidad de sus procesos de enseñanza, junto a los conceptos de referencia para la formación continua del profesor de ELE.

Los estándares de SACIC no son genéricos; son 'trajes a medida' para el ecosistema de centros de ELE. Nacen del conocimiento profundo del Instituto Cervantes en diseño curricular y diseño de cursos de ELE, certificación

lingüística y formación de profesores. No evaluamos por evaluar; solo lo hacemos para entidades que lo solicitan y para hacer reflexionar cómo la actividad de un centro se puede alinear mejor con referencias esenciales como el Plan Curricular del Instituto Cervantes o el MCER.

7. Si tuvieran que recomendarle a un director o responsable de departamento una sola acción concreta para mañana mismo, ¿cuál sería el primer paso para transformar su rol en el de un facilitador del aprendizaje de su equipo y qué documentos de referencia —marcos, planes o fuentes— deberían ser su brújula en este proceso de cambio?

NV: Del lado de la gestión contamos con documentos como el 'The Equals Academic Management Competency Framework' (2021)(7), que detalla competencias de coordinación y gestión académica, y respecto al perfil del profesorado, es fundamental la referencia de 'Las competencias clave del profesorado' (Instituto Cervantes, 2018) (8). MapELE recoge, de hecho, la confluencia entre estos dos marcos, con aportaciones también de la filosofía de SACIC, y queremos que sea el recurso de base para que gestores y docentes hablen un mismo idioma.

PL: Mi consejo, para mañana mismo, sería que deje de ver la formación como algo que sucede "fuera" del centro y empiece a buscarla en los pasillos y en la propia gestión académica. Que empiece con algo pequeño, un 'proceso clave' muy concreto, y lo transforme en una oportunidad de investigación-acción. Mañana mismo, haga que sus profesores se sientan dueños del proyecto pedagógico y verá cómo la formación continua cobra un sentido mucho más profundo.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

La herramienta MapELE ha sido desarrollada en colaboración con el Centre de traitement automatique du langage (CENTAL) de la UCLouvain, contando con la participación experta de Hubert Naets. <https://www.uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ilc/cental>

García Migura, B. & Tirado Fernández, A. La asignatura de prácticas en la oferta formativa de ELE: estado actual. En Milka Villayandre Llamazares y M.^a Dolores Martínez Gavilán (Eds.) (2022). Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2. Actas del 31.er Congreso Internacional de ASELE (pp.233-246). Universidad de León. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/31/031_0018.pdf
https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/

Christison, M. y Stoller, F. L. (Eds.). (2023). English Language Program Administration: Leadership and Management in the 21st Century. Springer Cham.

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-28601-8>

Instituto Cervantes. (2020). Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (SACIC). https://acreditacion.cervantes.es/documentos/proceso_de_acreditacion_informacion_general_sacic_es_2024.pdf

https://acreditacion.cervantes.es/centros/verificacion_criterios.htm

<https://www.eaquals.org/resources/eaquals-amcf-framework/>

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm



JAIME ARIAS JIMÉNEZ

Graduado en Historia por la Universidad Complutense de Madrid y en Lengua y Literatura Españolas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, ha enseñado Historia, Geografía y Español como Lengua Extranjera (ELE) en España y en Hungría, y actualmente forma parte del Programa de Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China, con destino en el Instituto de Lenguas Extranjeras Zahariy Stoyanov de Siiven en Bulgaria.

SOLDADO, BAILARÍN Y PROFESOR DE ESPAÑOL

Un maestro de lenguas en la Rumanía del siglo XVII

25

Parece que España solo aparece en la Historia del Este de Europa arrastrada por grandes acontecimientos: Trajano en la Dacia, el pulso mediterráneo de Carlos V con Solimán el Magnífico, la tragedia napoleónica o la Segunda Guerra Mundial. Pero no hay momento ni escenario malo para una buena aventura, y el siglo XVII fue pródigo en ellas y en aventureros que las escribieran. La Monarquía hispánica se extendía por ambos hemisferios y en ambos hacía la guerra, la Corte se enfrentaba a las bancarrotas; el pueblo, a la peste y la crisis, y la cultura vivía la extraordinaria explosión del Barroco. En este siglo de conflicto, decadencia y franceses, encontramos a Diego Duque de Estrada, profesor de español en Rumanía.

Él no se hubiera identificado en esta frase cargada de anacronismos; fue un «soldado de fortuna» que, por azares de su muy azaroso destino, se convirtió en maestro de lenguas y danza, camarero mayor y consejero del Bethlen Gábor, príncipe de Transilvania.

Entre armas y letras, fiestas y batallas, escribió Diego Duque de Estrada su autobiografía, en parte picaresca, en parte moralizante, irónica, laudatoria, una extravagante obra de arte y, a veces, de ficción. Huérfano desde la más tierna infancia, debe huir de Toledo por matar a su prometida y su supuesto amante, se alista para la guerra en el norte de África, es capturado por corsarios, detenido varias veces, condenado a muerte, indultado, huye de cárceles, gana batallas, enamora mujeres, escribe comedias, aconseja a príncipes, plantea

burlas y engaños, conoce al Emperador y recorre Europa de extremo a extremo. Frecuentó a nobles, príncipes y bravos famosos; asistió a la Conjura de Venecia, narró bodas reales, batallas navales y terrestres y una erupción del Vesubio; fue guerrillero, esclavo, peregrino, duelista, capitán, pescador fingido, escritor bajo pseudónimo, maestro de música, académico en Toledo, poeta en Venecia, castellano en Bohemia, para terminar, tras una conversión digna de San Pablo, como fraile de San Juan de Dios en Cerdeña. Muchos han dudado de esta agitada narración, llena de contradicciones y licencias, pero los especialistas han encontrado, a veces con sorpresa, una amplia base de verdad.

Se presenta como un hombre de talla pequeña, con un «natural deseo de hacer cosas heroicas», que jamás defraudó. Recuerda al valentón de las comedias, reñidor y orgulloso, pero es también un hombre culto, con éxitos literarios que pregona tanto como sus hechos de armas. Su autobiografía se titula, magníficamente, Comentarios del desengañado de sí mismo, prueba de todos los estados, y elección del mejor de ellos. Empezó a escribirla en 1607, con solo 18 años, y la extendió durante cuarenta años, hasta concluirla por encargo del príncipe Emanuel Filiberto de Saboya. Cuando lo hacía, era consciente de la expectación que su vida había generado.

El presente episodio dura apenas tres años, de finales de 1627 a 1630. Tras la más novelesca parte de su biografía, Estrada había acabado en Italia, donde fasci-

no a todos por su pluma y sus encantos. Esta es, como veremos, la reacción habitual que nuestro narrador despertaba doquiera que iba. Si es que hay que creerle.

Aunque era recibido con afecto y promesas por todos los señores que encontraba, en Venecia dio con alguien menos sensible a sus gracias, que le robó todo lo que tenía. En Padua recibió ayuda de un judío cuya vida había salvado en otra ocasión, y se asentó allí. Se hizo famoso en la Universidad, donde escribió un libro, hoy perdido, bajo el nombre de Giovanne Batista Perso Perora (traducido de un italiano macarrónico como «joven, vete, estás perdido por ahora»), y conoció al sobrino del rey de Francia, que le contrató como maestro de español. Apunta, graciosamente, que «No dije de tan buena gana “sí” cuando me casé, y tenía gana de casarme». Allí, de paso, asombró a todos con su talento para la guitarra, la danza y la esgrima.

Atraído por su fama, llegó hasta él «un embajador del príncipe de Transilvania, señor de gran parte de Hungría, el mayor potentado de Europa», que quería llevarle a su corte para convertirle en gentilhombre de cámara y maestro de ceremonias y lenguas. Sus amigos le advirtieron contra «la espereza del camino por en medio de Turquía, la barbaridad de aquella gente húngara, la crueldad de aquel príncipe», pero el embajador insistió y le hizo grandes promesas, hasta que Estrada cedió. Salió de Venecia el 22 de noviembre de 1627.

Con su buen instinto para valorar el interés de su público, y para fortuna nuestra, declaró: «porque este viaje es tan extraño, lo pongo aquí para algún curioso o algún perdido como yo que quiera hacerlo, tenga noticia y advierta que ha de pasar por entre turcos la mayor parte de Hungría hasta llegar a Transilvania, residencia del príncipe». Intentaremos reconstruir lo mejor posible, para beneficio de curiosos y perdidos, este viaje colorido y azaroso, repleto de nombres reproducidos de oídas y transcritos tardíamente, por las difíciles fronteras de los Balcanes de hace cuatrocientos años.

Habiendo cruzado el Adriático, desembarcaron en Dozara (posiblemente Zara, Zadar, en Croacia), el 24 de noviembre, y ese mismo día llegaron a Clise (Clissa, Klis, junto a Split), ya en «tierras de Turquía» y confines de Dalmacia. El 6 de diciembre llegaron al río Cetina; el 7, «al gran lago llamado Buzublat» (sin identificar); el 8, a Cupres (Kupres, ya en Bosnia), y después a Baveff (posiblemente se trate de Vakuf pero, por su localización demasiado al norte, es probable que Estrada la haya confundido con otra etapa de su viaje); el 10, a Yaiza (Jajce), cerca de los ríos Bervaz (Urbas) y Pleva (Pliva), hasta llegar a Banoluca (Bania Luka), «capital de Bocina o Bozna» (que sitúa en Dalmacia, pese a haber abandonado ya ese territorio).

Aquí se detiene para alabar las casas de madera labrada y narrar su breve encuentro con el bajá (gobernador), el cual, según dice, era un fraile español que, enamorado de una morisca, había sufrido persecución y cárcel hasta alcanzar el favor del Gran Turco y prosperar allí. Este sorprendente amigo le invitó a cenar «almon-

diguillas y gigote» y le confesó que secretamente seguía siendo cristiano.

Después continuaron el viaje hasta Gradiška (posiblemente Gradiška, en Bosnia), se embarcó en el Sava, pasaron por Cobaz (quizás Slavonski Kobaš, Croacia), Brot (Brod, Bosnia), y Roca (posiblemente Sremska Rača, en Serbia), el 22 de diciembre. Sin detenerse, cuenta que la navidad se hizo «alegre y aun borrachamente sobre el barco».

El 27 de diciembre llegaron a Ruma (Serbia); el 28, a Yapatura (sin identificar); el 29 caminaron todo el día hasta pasar el Danubio en Metroviza (Sremska Mitrovica, antigua Sirmia, a orillas del Sava y al sur de Novi Sad). Le impresionó notablemente aquel río, «según graves autores el sexto del mundo», que no permitía ver de la otra orilla más que las copas de los árboles, y que les obligó a arrastrar con caballos una barca corriente arriba, para que las aguas furiosas no los arrastrasen demasiado lejos de su destino al cruzarlo. Hicieron una parada en una isla del cauce donde, como no podría ser menos, tuvieron que luchar por su vida contra una tormenta.

El 30 de diciembre llegaron a Orpaca o Morlaca (puede referirse a Valaquia), donde se detiene a comentar que el término «morlaco» tiene aquí su origen, «pues habitan bajo tierra y son bestiales». El día de año nuevo llegaron a Febis, hoy Famis (posiblemente, Timișoara); el 3 de enero, a Zatos (sin identificar), pasando el Posonis (Pogăniș); el 4, al río Casovia (sin identificar), «que viene de Hungría la Baja, dividiendo Turquía de Hungría»; el 5, al río Timis «foso y muralla del turco» y a la ciudad de Lugo (Lugoj), que define como la «primera de Hungría y ya jurisdicción del príncipe de Transilvania».

El 6 de enero llegaron a Caramieves (Caransebes), «católica y frontera del turco»; el 10, a Marmoré (sin identificar), «en cuya montaña acaba Hungría y empieza la Transilvania, altísima y deliciosa de toda caza»; el 11 a Santa María (tampoco identificada, quizás derivación de una de las múltiples localidades llamadas Mare); el 13 a Saxopoli (Szászváros, actualmente Orăștie), tierra de «saxones». El día 15 pasaron el río Vanisio, que califica de mediocre, y el Moreset (Mures), «que pasa cerca de la ciudad de los anabaptistas» (Alvinc, hoy Vințu de Jos), hasta llegar, finalmente, a la corte del príncipe de Transilvania, «llamada por los antiguos Alba Julia, en tudesco Vaisembur; por los húngaros, Colosbar, y comúnmente, Belgrado», donde oyeron la

**«LA MONARQUÍA HISPÁNICA SE
EXTENDÍA POR AMBOS HEMISFERIOS
Y EN AMBOS HACÍA LA GUERRA,
LA CORTE SE ENFRENTABA A LAS
BANCARROTAS; EL PUEBLO, A LA
PESTE Y LA CRISIS, Y LA CULTURA
VIVÍA LA EXTRAORDINARIA
EXPLOSIÓN DEL BARROCO.»**

santa misa. Aún les quedaba, sin embargo, una última etapa: tuvieron que viajar cuatro días hasta la residencia de invierno del príncipe, en Fogaraix (Fagaras), «castillo y fortaleza fortísimo y de real habitación». Así concluía su viaje de dos meses desde Venecia.

La corte transilvana era uno de esos ambientes agitados, curiosos, hambrientos de novedades, ingenio y extrañeza, donde Estrada sabía prosperar. El Príncipe de Transilvania le recibió personalmente, dándole a besar su mano y presentándole, en latín, a numerosos señores. Da una lista detallada de los «106 gentileshombres»: matemáticos, doctores médicos, jesuitas, músicos, boticarios, «estatuarios» ... Entre ellos, seis extranjeros: dos tudescos, dos franceses, un italiano y él mismo. En armonía y buen entendimiento, brindaron con vino de Tocay (Tokaji), «que es como de San Martín».

El príncipe, indudablemente, le cogió gran simpatía, y le tomó como ayudante para «vestirse y desnudarse mañana y noche». A fin de sostenerle en tan duras tareas, le dieron casa, bien provista: «dos gallinas cada día, un ganso, seis libras de carne, azumbre y medio de vino, cuatro planes blancos y ocho negros», así como una yegua. En su rápido ascenso social asombró, como solía, a locales y extranjeros.

Tuvo ocasión de participar en el Carnaval de Alba Iulia, donde admiró a todos «danzando una gallarda con muchos paseos, mudanzas y vueltas, y al último cincuenta cabriolas; y no se admiren de esto, que el día que me casé las pasé de ciento», y al pedirle el príncipe que les diera lecciones, les enseñó a bailar «pavana, alta, baja, turdión, rastro y gallarda y el canario». Jugaron cañas y un «toro postizo», con rejones, lanzada y torreo a pie, y «todo era fiesta y risa, gritos y silbos». Una escena reconocible para quien haya viajado a estas tierras como embajador de la cultura española.

«LA CORTE TRANSILVANA ERA UNO DE ESOS AMBIENTES AGITADOS, CURIOSOS, HAMBRIENTOS DE NOVEDADES, INGENIO Y EXTRAÑEZA, DONDE ESTRADA SABÍA PROSPERAR.»

Experto siempre en encontrar un lugar cerca de los poderosos, tuvo ocasión de conocer bien al príncipe, del que dice que era «temido y amado, justo en su gobierno, defensa de sus vasallos, liberal y piadoso; perdonaba fácilmente sus injurias, pero no los delitos hechos contra la justicia». Este era el agitado «Bethlen Gabor, que quiere decir Gabriel de Bethlen» (1580-1629), príncipe de Transilvania, rey electo de Hungría por un año, protector de los protestantes, rebelde contra el Emperador, dudoso aliado del Sultán. Estrada recoge una versión extremadamente novelesca, entre leyenda y propaganda, de la historia de este personaje, desde su nacimiento como «barón de dos castillos malparados, más pobre que rico», hasta convertirse en «capitán de

caballos contra el Turco». Cuenta que el anterior príncipe (Báthory Gábor), se enamoró y violó a la mujer de Bethlen, el cual se rebeló, y con ayuda del Gran Turco conquistó Sibiu, sitió Brasov y se convirtió en el nuevo príncipe. Bethlen Gábor cedió a su mujer el «castillo de Huybar (posiblemente, Hunyad), fortísimo, inexpugnable, puesto en una montaña sola en forma de pirámide, que su altura parece quiere competir con las nubes; súbese con grandísimo trabajo y a trechos, por puentes de madera levadizos por las roturas de la montaña». Y esta, que no había olvidado a su agresor, mandó a unos asesinos a eliminar a Báthory. Béthlen, sin embargo, no aceptó esta expedita forma de justicia y les hizo despreciar desde las murallas del mismo castillo.

Estrada aprendió esta historia como parte de las lecciones que daba a su principesco discípulo: todo profesor de idiomas sabe que lo mejor para que un alumno hable es que hable de sí mismo. Así llegó el 1629, «habiendo pasado el antecedente el más feliz, quieto, regalado y gustoso de todos los de mi vida».

Pero su suerte aventurera y las exigencias argumentales de su biografía no le dieron descanso: narra los enredos de una bella judía que le pretendía, los celos de «madama de Esternemberg» y cómo retó a un duelo a un embajador veneciano que había hablado mal del rey de España. Finalmente, el príncipe cayó enfermo, él mismo se dedicó a cuidarlo. Fue entonces cuando el príncipe le confesó que era católico en secreto (como, por otra parte, lo eran todos los héroes de su historia); un dato sorprendente (¡sobre Bethlen Gábor, nada menos!) que ha sido siempre ignorado por los historiadores, con gran sensatez.

A la muerte del príncipe, la situación de Estrada se complicó. Le cercaban los enemigos, y empezó a decirse que tenía tratos ilícitos con la princesa. Aunque quería quedarse y limpiar su honor, sus amigos le convencieron para que escapara, con gran pena de todos, en la carroza del embajador imperial.

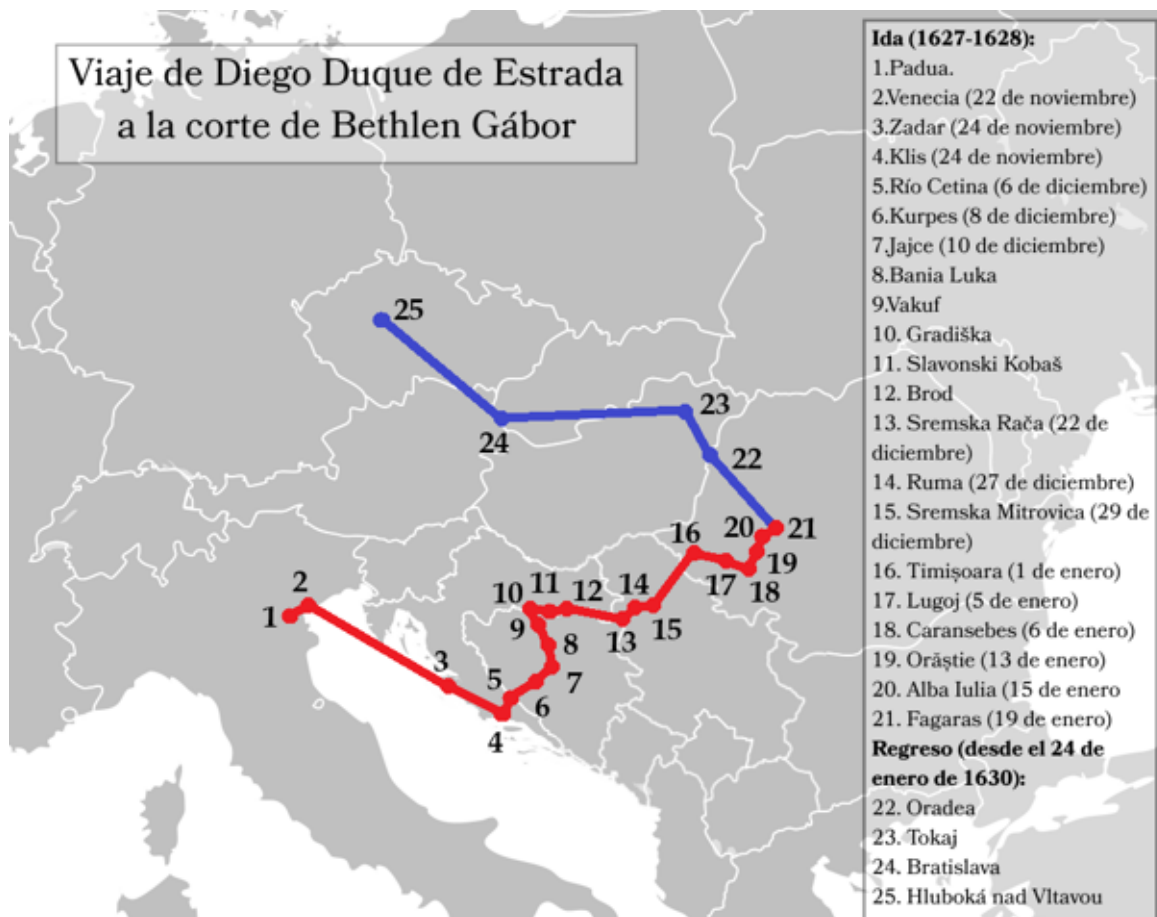
Salió de Alba Iulia con 41 años, el 24 de enero de 1630. Fue justo a tiempo, porque en Transilvania hubo un tumulto, ya que sus habitantes son «volúviles, noveleros, fáciles, inconstantes y poco leales a sus señores, y esto viene de no ser señores naturales, sino por elección». En su huida, Estrada y sus compañeros atravesaron los territorios del príncipe por Baradin (probablemente Varadia Mare, Oradea) y Tocayo (Tokaj, Hungría), y «costearon con gran peligro la Turquesa». Les persiguieron cien jinetes, pero él mismo, que hacía de centinela, dio la alarma y trazó un plan de defensa, salvándoles a todos. Cruzaron el «estado del conde Racozi», hasta llegar a «Posonia, en Tudesco, Presburg» (Bratislava), donde el arzobispo le acogió.

Aquí termina el viaje a las tierras que nos ocupan, pero no su biografía, a la que aún le quedan unas buenas doscientas páginas, en las que conoció al emperador, se destacó en la toma de Praga, capturó al hijo del rey de Dinamarca, y ganó el mando de una compañía de coraceros, así como el apodo de «le jabalier petito». Por su defensa de Fraumberg (Frauenberg, actualmente

Hluboká nad Vltavou, en Bohemia), le nombraron castellano de esta fortaleza en 1630.

En este castillo y este año, con el descanso de la victoria, compuso esta parte de su autobiografía, que

seguiría escribiendo hasta 1645. La vida, bien vivida y mejor narrada, de quien llegó a Rumanía a bailar, tocar la guitarra y enseñar español.



1. Viaje de Diego Duque de Estrada a la corte de Bethlen Gábor. Elaboración propia

BIBLIOGRAFÍA:

- Duque de Estrada, Diego. *Comentarios del desengañado de sí mismo. Vida del mismo autor*. Ettinghausen, Henry. (Ed.). Madrid: Castalia, 1982.
- Cassol, Alessandro. *Vita e scrittura. Autobiografie di soldati spagnoli del Siglo de Oro*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2000.
- García Cárcel, Rirardo. *Las culturas del Siglo de Oro*. Madrid: Historia 16, 1989.

ESPIRAL // EXPERIENCIAS DE AULA



DAVID MONTES

Licenciado en Filología Hispánica, Máster Universitario en Formación del Profesorado y Máster Oficial en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), es profesor de ELE desde el año 2007 y viene desarrollando su actividad docente en diferentes contextos internacionales. Fue profesor de ELE en el Programa de Secciones Bilingües en Bulgaria y actualmente imparte clases en el Instituto Cervantes en Sofía.

CRÓNICA DE UNA VOCACIÓN COMPARTIDA: SEIS AÑOS ENTRE DOS LENGUAS

29

Nunca imaginé que una decisión tomada casi al azar acabaría transformando mi vida. Cuando supe de la existencia del Programa de Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China del Ministerio de Educación español, apenas intuía su alcance. Me atraía la idea de enseñar la lengua y su literatura llevándolas más allá de sus fronteras, pero no sospechaba que esa experiencia, que se prolongaría durante seis años no consecutivos dentro de este programa, acabaría moldeando no solo mi carrera docente, sino también mi forma de mirar el mundo.

El primer salto: llegar a Veliko Tarnovo

Recuerdo con nitidez aquel otoño de 2012. Veliko Tarnovo me sonaba a una ciudad remota, casi en los márgenes de Europa, con una historia que desconocía. Sin embargo, bastaron un par de semanas en esta ciudad, para comprender que había aterrizado en un lugar especial. Sus casas colgadas sobre las colinas y su río Yantra serpenteando al fondo, me recibieron con una mezcla de misterio y hospitalidad.

El instituto bilingüe al que fui destinado, Ezikova Gimnasiya “Prof. Dr. Asen Zlatarov” se convirtió pronto

en mi segundo hogar. En sus pasillos resonaban palabras en búlgaro, inglés, alemán, y, por supuesto, español. Allí conocí a mis primeros alumnos: adolescentes de entre trece y diecinueve años, curiosos, tímidos al principio, pero dispuestos a dejarse conquistar por el idioma de Cervantes. Enseñarles no era tarea sencilla: el español les sonaba melódico pero difícil; la gramática, caprichosa; las letras de las canciones, irresistibles. Con el tiempo, aprendimos a entendernos más allá de las palabras.

Los primeros desafíos

El programa de Secciones Bilingües imponía un alto nivel de exigencia. Las clases debían mantener un rigor académico equiparable al de un centro español, y al mismo tiempo adaptarse al contexto búlgaro. Me vi revisando manuales, elaborando materiales propios, organizando actividades culturales y corrigiendo montañas de trabajos escritos. Pero, sobre todo, aprendí a escuchar a mis alumnos. Escuchar sus errores, sus miedos, su entusiasmo cuando lograban leer un poema de Lorca sin tropezar, o cuando descubrían que “quijotesco” no era solo una palabra, sino una manera de mirar la vida.

No todo fue fácil. Hubo momentos de soledad, de choque cultural, de incomprensiones burocráticas y de días en que el invierno búlgaro —con su frío seco y sus cielos plomizos— parecía morder los ánimos. Sin embargo, en medio de esos altibajos encontré una constancia silenciosa: la certeza de que estaba haciendo algo que valía la pena.

«APRENDÍ QUE LAS AULAS SON PEQUEÑOS LABORATORIOS DE CONVIVENCIA, DONDE LAS DIFERENCIAS CULTURALES NO SEPARAN, SINO QUE ENRIQUECEN.»

El aula como puente

Enseñar en Veliko Tarnovo, más que impartir una materia, fue construir un puente entre dos mundos. Cada clase era un espacio de encuentro. Mis alumnos descubrieron que el español no solo era un idioma, sino una ventana hacia otras formas de sentir y pensar. Y yo, por mi parte, descubrí que la docencia es un acto de reciprocidad: uno enseña, sí, pero también aprende. Aprendí sobre la historia de Bulgaria, sobre la delicadeza de su lengua, sobre la dignidad de su gente. Aprendí que la palabra “учител” —profesor— tiene un peso y una ternura que no caben del todo en “teacher” o “maestro”.

Con el tiempo, los proyectos se multiplicaron. Organizamos concursos literarios, obras de teatro en español, lecturas de poesía y celebraciones del Día del Libro. Pero, sin duda, las experiencias más intensas fueron los viajes educativos a España. En cuatro ocasiones, tuve la suerte de acompañar a más de veinte estudiantes en cada viaje: jóvenes búlgaros que, por primera vez, pisaban el país cuya lengua estudiaban desde hacía años. Ver sus ojos iluminarse dentro del Museo del Prado, de El Escorial o dentro del Santiago Bernabéu fue un regalo. En esos viajes, ellos comprendieron que el idioma que aprendían en el aula tenía carne y alma, y yo comprobé que mi labor había tenido sentido.

Regresos y reencuentros

Tras una primera etapa que concluyó en 2016, salté a la docencia universitaria en Portugal con una sensación ambigua: satisfacción por lo vivido, pero también nostalgia. Me había convertido en un profesor distinto. Ya no entendía la enseñanza como una transmisión unidireccional de conocimientos, sino como un diálogo constante entre culturas. Durante los años que estuve lejos, Bulgaria seguía regresando a mí en forma de recuerdos, de correos de antiguos alumnos, de fotografías de grupo que encontraba al azar entre mis archivos. Y

yo regresando a ella a lo largo y ancho de seis viajes en dos años.

Y entonces, en 2021, con residencia y trabajo en Grecia, la vida me ofreció la oportunidad de regresar. Volví a la misma escuela, a los mismos pasillos, aunque todo parecía ligeramente distinto. Algunos de mis antiguos alumnos eran ya universitarios o incluso profesores. Yo también había cambiado: más maduro, más consciente de la importancia de esos lazos invisibles que tejen los programas de cooperación educativa. Volver fue, de algún modo, reencontrarme con mi propia vocación.

Aprender a ser profesor

Durante esos seis años —distribuidos entre dos etapas vitales— me construí como docente de enseñanza secundaria en un contexto internacional. Aprendí a adaptar mis métodos, a respetar los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes, a valorar la paciencia como una forma de sabiduría. Comprendí que enseñar una lengua no consiste solo en explicar reglas gramaticales, sino en transmitir una manera de mirar el mundo, una sensibilidad.



1. Veliko Tarnovo

El programa de Secciones Bilingües me enseñó también el valor de la cooperación institucional: trabajar codo con codo con colegas búlgaros, coordinar actividades conjuntas, superar las barreras lingüísticas con empatía y profesionalidad. Aprendí que las aulas son pequeños laboratorios de convivencia, donde las diferencias culturales no separan, sino que enriquecen.

Bulgaria, un hogar inesperado

A veces me preguntan por qué sigo hablando de Bulgaria con tanto cariño. Y la respuesta es sencilla: porque allí descubrí una versión de mí mismo que no conocía. En Veliko Tarnovo aprendí a mirar más despacio, a celebrar los pequeños logros, a valorar la calidez humana que se esconde tras la aparente frialdad del idioma desconocido. Me enamoré de su historia, de sus montañas, de sus calles empedradas y de su gente. Allí encontré amigos, colegas y alumnos que dejaron una huella imborrable.

Hoy, cuando echo la vista atrás, siento que esos seis años no fueron una etapa pasajera, sino el núcleo de mi identidad profesional y personal. El programa me dio una oportunidad única: enseñar, aprender y, sobre todo, crecer.

Epílogo

Cada vez que vuelvo a abrir un libro de mis clases o leo un correo de algún antiguo alumno escribiéndome en un español casi perfecto, sé que todo valió la pena. Aquel profesor que llegó con una maleta llena de ilusiones y algo de miedo ya no es el mismo. Bulgaria y España se entrelazaron en su historia, y entre esas dos orillas aprendió que enseñar en otro país no es solo transmitir una lengua: es compartir una parte de uno mismo. Y en esa entrega, uno termina descubriendo su propio idioma interior.

ESPIRAL // UNIDADES
DIDÁCTICAS



MARTA MIGUEL BORGE

Licenciada en Filología Hispánica y Lingüística y doctora por la Universidad de León. Profesora en el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Burgos, donde desarrolla su labor en el área de Didáctica de la lengua y la literatura y de Español para extranjeros en el Centro Internacional del Español de la Universidad de Burgos. Su investigación se centra en la variación léxica y en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva didáctica e interdisciplinar.



AINHOA SEGURA ZARIQUIEGUI

Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid y académica con extensa formación internacional en Humanidades, Literatura y Periodismo. Destaca su labor docente en EE. UU, China y la Universidad de Burgos, donde ejerce como profesora en el área de Didáctica de la lengua y la literatura. Es autora de métodos bilingües de chino-español, e investiga y evalúa en instituciones de prestigio, centrada en la didáctica de la lengua y la literatura.

LA HUELLA OCULTA DE LA ROPA

33

Título	LA HUELLA OCULTA DE LA ROPA
Ámbito	Enseñanza de ELE. Esta unidad se enmarca en el Proyecto 2023-1-ESO1-KA220-SCH-000157221 PROMISED (Promoting Twin Transition through Integrated Steam in Bilingual Secondary Education), una iniciativa subvencionada por el Programa Erasmus +, a través del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) y que es coordinado por la Universidad de Burgos. PROMISED está orientado al desarrollo competencial integral del alumnado de secciones bilingües, integrando los abordajes STEAM integrado y AICLE, con una clara apuesta por la sostenibilidad y la innovación metodológica, proponiendo, además, partir de un cómic o novela gráfica como hilo conductor de la unidad. En esta propuesta, se ha adaptado dicho enfoque, tomando el español como segunda lengua, mediante el uso de un álbum ilustrado como herramienta vertebradora del aprendizaje, que organiza y da sentido a los distintos contenidos de la unidad. A través de Sunakay de Meritxell Martí y Xavier Salomó, el alumnado avanza desde la comprensión de la narración hacia tareas de análisis, reflexión y producción en lengua española, en una secuencia coherente y motivadora.
Destinatarios	Alumnado de Secundaria (Bulgaria) B1

Objetivos y competencias	Objetivos: • Fomentar la conciencia ecológica crítica sobre el impacto ambiental de la industria textil y de la moda rápida. • Desarrollar la competencia comunicativa en contextos de sensibilización y propuesta de soluciones, para dar consejos, proponer acciones y justificar ideas en español. • Integrar el pensamiento científico y matemático en la vida cotidiana mediante el análisis de materiales textiles y el cálculo de la huella hídrica de algunas prendas. • Promover el aprendizaje colaborativo y creativo a través del trabajo en parejas y grupos para la elaboración de un producto final compartido. • Tomar conciencia de la necesidad de reducir el consumo de ropa y valorar alternativas más sostenibles como la reutilización, la reparación y la compra de segunda mano. • Utilizar de forma básica un dispositivo digital para registrar la <i>Pasarela Residuo Cero</i> como producto final de la unidad.
	Competencias: • CCL (Competencia en comunicación lingüística): mediante la comprensión, interacción y producción oral y escrita en español a lo largo de toda la unidad. • CP (Competencia plurilingüe): mediante la comparación entre el español y la lengua materna del alumnado, favoreciendo la transferencia de estrategias y significados entre lenguas. • STEM (Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería): mediante el análisis de materiales textiles, el cálculo de la huella hídrica y la interpretación de datos relacionados con el impacto ambiental. • CPSAA (Competencia personal, social y de aprender a aprender): mediante el trabajo cooperativo, la autorregulación del aprendizaje y la reflexión sobre el propio proceso. • CC (Competencia ciudadana): a través de la sensibilización sobre el consumo responsable y la responsabilidad colectiva ante la contaminación textil. • CCEC (Conciencia y expresión culturales): mediante el uso de <i>Sunakay</i> como obra literaria y visual para interpretar, reflexionar y crear producciones propias. • CD (Competencia digital): mediante el uso básico de un dispositivo de grabación para registrar la pasarela final y aplicaciones como Padlet.
Destrezas	• Comprensión auditiva: visionado guiado del vídeo sobre la industria textil escucha de explicaciones y consignas orales del profesorado. • Comprensión lectora: lectura guiada del álbum ilustrado <i>Sunakay</i>, interpretación de etiquetas de prendas y comprensión de pequeños textos informativos. • Expresión e interacción oral: descripción de imágenes y prendas, lluvia de ideas, debates breves, intercambio de opiniones y presentación oral de la prenda en la <i>Pasarela Residuo Cero</i>. • Expresión escrita: redacción de consejos y propuestas sostenibles, elaboración de etiquetas informativas y breves textos para la ficha del look y la pasarela. • Mediación: selección y reformulación de información relevante del álbum, del vídeo y de las etiquetas para explicarlas al grupo de forma sencilla.

Recursos y materiales	- Recursos audiovisuales y narrativos: - Álbum ilustrado Sunakay, Booktráiler de Sunakay. - Infografía ¿Qué tengo en mi armario? - Tarjetas Fibras textiles. - Vídeo: La moda, más allá de la próxima temporada (impacto de la industria textil). - Esquema del mapa conceptual. Etiquetas de ropa. Mazos de cartas. Plantilla de etiqueta Sunakay. - Proyector, equipo de sonido y conexión a internet. - Imágenes: Ilustraciones de Sunakay y fotografías reales de vertederos de ropa (ej. Atacama, Chile). - Herramientas Digitales: - Canva: para el diseño de carteles informativos sobre moda sostenible. - Padlet: para la exposición y la configuración del mural final. - Material de Apoyo y Evaluación: - Anexo I: Glosario de términos para apoyar el vídeo ‘La moda, más allá de la próxima temporada’. - Anexo II: Cálculo aproximado del gasto de agua en todo el proceso de producción de la prenda. - El armario de los consejos: cuadro de apoyo con estructuras para dar consejos. - Anexo III: Rúbrica para el producto final
Temporalización	6 sesiones de 45 minutos.
Contenidos	Funcionales: - Describir imágenes y prendas de ropa. - Describir problemas medioambientales relacionados con la industria textil. - Expresar opinión y justificarla. - Dar consejos y proponer soluciones. - Presentar un producto (la prenda) en público. Socioculturales y actitudinales: - Conocimiento de los impactos ambientales de la moda rápida. - Reflexión sobre hábitos de consumo y alternativas sostenibles (segunda mano, reutilización, reparación...). - Respeto por el entorno, cuidado del medio ambiente y responsabilidad individual y colectiva. - Colaboración y respeto durante el trabajo en grupo y el desfile. Gramaticales: - Imperativo afirmativo para dar consejos y recomendaciones sencillas sobre hábitos de consumo (compra menos ropa, no tires ropa). - Deber (condicional) + infinitivo para expresar pequeñas recomendaciones y sugerencias colectivas (deberíamos comprar menos ropa). - Estructuras de intención y preferencia con infinitivo, ligadas a la reflexión tras los datos (voy a fijarme en las etiquetas de la ropa, prefiero comprar ropa de segunda mano). - Yo que tú + condicional para dar consejos personales (yo que tú, donaría la ropa). ¿Y si...? / ¿Por qué no...? + presente de indicativo para proponer acciones colectivas (¿y si compramos ropa de segunda mano?). - Aconsejar / recomendar / sugerir + que + subjuntivo como estructura de nivel reto (no obligatoria): te aconsejo que compres ropa de segunda mano.

	- Conectores básicos para argumentar y expresar causa–consecuencia y contraste (presentes en los textos y modelos): porque, por eso, así que, sin embargo. Léxicos: - Ropa y complementos: vaqueros, camiseta, sudadera, abrigo, zapatillas, falda, etc. - Materiales textiles: algodón, poliéster, lana, plástico, fibras sintéticas. - Medioambiente y contaminación: basura, vertedero, océano, microplásticos, reciclaje, reutilización. - Consumo y moda: moda rápida, segunda mano, economía circular.
Evaluación	- Observación directa de la participación en actividades orales y escritas. - Revisión entre iguales de etiquetas y mensajes de consejo. - Rúbrica adaptada: - Rúbrica para valorar el producto final de la unidad: la rúbrica de la pasarela Residuo Cero se empleará como instrumento de coevaluación y evaluación docente del producto final, se tendrá en cuenta el mensaje, el uso del español, creatividad, trabajo en equipo y aspectos técnicos en el desfile.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Sesión 1: Sunakay, un mundo distópico ¿posible?

36

Objetivo: introducir la narrativa visual de Sunakay y el léxico relacionado con el medioambiente y activar sus ideas previas sobre la contaminación y la responsabilidad en el consumo de ropa.

Actividad 1 (10’):

- Se proyectan el booktráiler de [Sunakay](#) y 3-4 ilustraciones significativas.
 - Preguntas guiadas:
 - ¿Dónde se desarrolla la acción?
 - ¿Cómo es el paisaje?
 - ¿Qué basura hay en el mar?
 - ¿Ves ropa?

Actividad 2 (20’): Lectura guiada del álbum.

- El profesor proyecta las ilustraciones de Sunakay y lee el texto en voz alta, haciendo pausas para comprobar la comprensión con preguntas muy breves. Después, algunos estudiantes leen en voz alta frases o fragmentos cortos del álbum (elegidos previamente por el profesor), mientras el grupo sigue la lectura mirando las imágenes en la pantalla o el libro.
- Las pausas durante la lectura se aprovecharán para comentar las emociones que transmite la historia, el paisaje y el mundo distópico que aparece en las ilustraciones, además de resolver las dudas que puedan presentar en el proceso.
- Por último, se realizan una serie de preguntas de comprensión una vez realizada la lectura, para recuperar lo que han entendido y activar sus conocimientos previos sobre la contaminación.
 - ¿Un mundo como el de Sunakay sería posible?
 - ¿Puede nuestro consumismo destruir el planeta?
 - ¿Cuándo Kay nos cuenta que viven en un mar lleno de basura, a qué tipo de basura se refiere?
 - ¿Es el consumo de ropa parte de este problema?
 - ¿Qué lleva y cómo se fabrica la ropa para que sea tan nociva para el medio ambiente?
 - ¿Lo sabéis?
 - ¿Qué podemos hacer al respecto?

Actividad 3 (5'): Basura en el mar de Sunakay

En parejas, observan las ilustraciones del álbum en las que aparece la basura y señalan qué prendas o restos de ropa ven o imaginan. Completan frases modelo: Veo un/a... de color..., Hay muchas..., Parece que es..., creo que antes era... (un vestido, una camiseta, un abrigo...).

Actividad 4 (10'): ¿Qué llevamos puesto?

- Miramos y nombramos la ropa (5')
 - » Proyecta la infografía [¿Qué tengo en mi armario?](#)
 - » Juego oral rápido en parejas y luego en gran grupo:
 1. Hoy llevo puesto...
 2. Mi compañero/a lleva...
- Primera pista sobre los materiales (5').
 - » Proyecta las tarjetas de información de [fibras textiles](#) con los nombres y dibujos de los materiales básicos (algodón, lino, lana, seda, poliéster, elastano, nailon, viscosa), solo como léxico, sin entrar en más detalles. Ponemos el modelo (Mi camiseta está hecha de algodón, mi jersey está hecho de lana).
 - » En parejas, cada estudiante intenta decir una frase sobre una de sus prendas usando “está hecha de...” (aunque no estén seguros al 100% del material real).

Sesión 2: Ficción y realidad de la moda

Objetivo: Relacionar la ficción de Sunakay con la realidad de la industria textil y expresar opiniones sencillas.

Actividad 1 (5'): Imágenes espejo

- El/la docente proyecta una ilustración del álbum de Sunakay (con basura) y, al lado, una foto real de montañas de ropa (por ejemplo, las montañas de ropa que han aparecido en el desierto de Atacama en Chile). Y a continuación, formula las siguientes preguntas:
 1. Para describir:
 - ¿Qué veis en la imagen del libro?
 - ¿Qué veis en la foto real?
 2. Para comparar el libro con la realidad:
 - ¿Se parecen las dos imágenes?, ¿en qué?
 - ¿Qué es diferente entre el libro y la foto?
 3. Para centrarse en la ropa y la contaminación
 - ¿Veis ropa en estas imágenes?
 - ¿Creéis que esta ropa contamina el mar y la tierra?, ¿por qué?
 4. Para conectar con su vida cotidiana
 - ¿Creéis que nuestra ropa también puede acabar así?
 - ¿Qué podemos hacer para tirar menos ropa?

Actividad 2 (40'): ‘La moda, más allá de la próxima temporada’ (vídeo)

- Antes de ver el vídeo ‘La moda, más allá de la próxima temporada’, hacemos las siguientes preguntas:
 1. ¿Cuánta ropa crees que tienes en tu armario?
 2. ¿La usas muchas o pocas veces?
 3. Lee el título del vídeo que vas a ver, ¿de qué crees que va a tratar?
 4. ¿Qué es para vosotros/as la moda rápida o ‘fast fashion’?
 Además, se les facilita un glosario con las palabras clave (ANEXO I) para entender el vídeo
- Se proyecta el vídeo [La moda, más allá de la próxima temporada](#) por fragmentos. Tras cada fragmento, se proponen pequeñas actividades para garantizar la comprensión.
- Posible fragmentación del vídeo:
 1. Hasta el minuto 1 (Presentación del problema)

Mientras escuchan el vídeo, les pedimos que anoten en un pósit tres datos que les hayan sorprendido más.

Una vez que haya pasado el minuto, paramos el vídeo y proyectamos varias fases para que nos digan si son verdaderas o falsas.

 - » Las tiendas de la Gran Vía cambian de colección cada mes (V/F)
 - » El ciclo de la moda rápida es malo para la salud del planeta (V/F)
 - » La industria textil contamina más que la del petróleo (V/F)

2. Hasta el minuto 4 (cómo contamina: consumo de agua, microfibras, CO2) A la caza de cifras. Escucha el vídeo y completa con los números que oigas:
- » En 2014 se produjeron más de _____ millones de prendas.
 - » Consumimos un _____% más de ropa que hace 15 años.
 - » Una prenda se usa solo _____ veces antes de tirarla.
 - » La moda genera el _____% de las aguas residuales del mundo.
 - » La moda es responsable del _____% de las emisiones globales de carbono.
 - » Para fabricar un vaquero se necesitan _____ litros de agua.
 - » La industria de la moda está valorada en _____ billones de dólares.
 - » El _____% de los millennials compraría ropa con etiqueta sostenible.
- Tras la escucha de esta parte del vídeo, tenéis un minuto para comparar con vuestro compañero. ¿Qué números habéis conseguido?, ¿cuáles os faltan? (Si han quedado huecos por rellenar, se les pone de nuevo esa parte del visionado).
3. Desde el minuto 4 hasta el final del vídeo: ¿Quién puede darnos una solución? Escucha detenidamente esta parte del vídeo donde se dan algunas soluciones al problema. A continuación, en grupos rellenad la siguiente tabla dependiendo de a quién pertenezca la solución:

LAS EMPRESAS	LOS GOBIERNOS	TÚ

Soluciones:

- » Usar tintes naturales en vez de químicos.
 - » Usar la ropa el doble de tiempo.
 - » Comprar ropa de segunda mano.
 - » Crear una Alianza para la Moda Sostenible (ONU).
 - » Cultivar fibras sin pesticidas.
 - » Ir a tiendas ecológicas.
 - » Incluir la economía circular como objetivo para el 2030.
 - » Cambiar de “usar y tirar” a “reutilizar y reciclar”.
4. Actividad tras visionar el video. Creamos [un mapa conceptual](#) con todas las ideas que se han planteado en el vídeo.

Sesión 3: La huella medioambiental (Actividad STEAM)

Objetivo: describir materiales y cantidades, calcular la huella hídrica de algunas prendas y compararlas para valorar su impacto en el medio ambiente. Empezar a expresar pequeñas recomendaciones (deberíamos, prefiero, voy a...) que luego se ampliarán en la sesión 4 con estructuras específicas de consejo.

Actividad 1 (20'):

- Sunan y Kay vivían rodeadas de ropa vieja flotando en el mar: telas de colores, hilos, plásticos... ¿De qué está hecha esa ropa?, ¿vosotros sabéis de qué está hecha la ropa que lleváis puesta?
 - » Los estudiantes traen una prenda (una camiseta, unos vaqueros, una chaqueta...). A cada una de las prendas le pegamos una [etiqueta](#) que hemos elaborado con una composición determinada y leen la etiqueta (composición, país de origen).
 - » A continuación, en grupos, buscan la tarjeta de la [fibra textil](#) correspondiente a su prenda. En el anverso aparecen el nombre y dibujo de la fibra; en el reverso, su tipo, su origen y la contaminación que genera. Con esta información, completan la siguiente tabla:

	MI PRENDA
¿Qué prenda es?	
¿De qué está hecha?	
¿Es sintética?	
¿Dónde se fabricó?	
¿Qué tipo de fibra es?	
¿Cuál es su origen?	
¿Qué contaminación genera?	

A continuación, escriben un texto con toda la información del cuadro. Pueden seguir el siguiente modelo:

Mi [prenda] está hecha de [material/es]. Es [sintética / no sintética / tiene un % sintético], así que puede liberar microfibras al medio ambiente cuando la lavamos. Se fabricó en [país], que está [cerca/ lejos] de mi país. Para llegar aquí, ha viajado [muchos/pocos] kilómetros en barco o avión, lo que produce emisiones de CO₂. Además, esta fibra es [natural / sintética / artificial], su origen es [vegetal / animal / petróleo / químico] y puede contaminar porque [genera microplásticos / consume mucha agua / utiliza químicos /etc.].

¿Qué piensas tú?, expresa tu opinión y propón una solución para rebajar la contaminación textil. (Sigue el modelo):

Después de saber esto, _____

Opciones:

- ... voy a fijarme en las etiquetas de la ropa.
- ... voy a comprar menos ropa nueva.
- ... prefiero comprar ropa de segunda mano.
- ... creo que deberíamos comprar ropa local.
- ... pienso que la moda rápida es un problema.
- ... [escribe tu propia idea]

Actividad 2 (25'): ¿Cuánta agua llevas puesta? Busca tu prenda en la tabla y anota el consumo de agua. Si llevas dos prendas, puedes sumar los litros.

- Cada grupo recibe una tabla de consumo de agua (ANEXO II) y elige cuatro prendas (las que llevan puestas ese día o prendas que se encuentran en su armario), y rellenan la siguiente tabla:

PRENDA	LITROS	EQUIVALENCIA
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
Total		

- Cada grupo transforma sus cálculos en un pequeño texto de tres frases:
 Para describir el dato:
 Para fabricar esta [prenda] se necesitan [x] litros de agua. Eso equivale a [equivalencia].
 Para comparar:
 [Prenda A] gasta [más / menos / el doble de] agua que [prenda B].
 Para valorar:
 En total, nuestro grupo de cuatro prendas ha consumido [x] litros.

Sesión 4: Consejos para el Cambio

Objetivo: consolidar estructuras para aconsejar y proponer en el contexto de la moda sostenible.

Actividad 1 (10'): El armario de los consejos (individual)

- Lee el cuadro El armario de los consejos y fíjate en las cuatro estructuras. Después, escribe un ejemplo propio con cada una de ellas utilizando el tema de la moda sostenible. Recuerda que las estructuras 1, 2 y 3 son obligatorias. La cuarta se propone como reto opcional:

EL ARMARIO DE LOS CONSEJOS

1. Imperativo	Compra menos ropa, no tires la ropa
2. Yo que tú + Condicional	Yo que tú, donaría la ropa que no uso
3. ¿Y si...? + Presente indicativo	¿Y si compramos ropa de segunda mano?
4. Aconsejar/sugerir + Presente Subjuntivo*	Te aconsejo que compres ropa de segunda mano

Actividad 2 (15'): El juego de las tarjetas

- Tu profesor/a reparte dos [mazos de cartas](#): cartas rojas con un problema provocado por la moda rápida y cartas verdes con una forma para dar consejos en español (link Canva):
 - » Por turnos, cada alumno/a coge una tarjeta roja y una tarjeta verde al azar.
 - » Forma una frase de consejo combinando el problema y la estructura que le han tocado.
 - » Si el grupo considera que la frase es correcta y natural, te quedas con las dos tarjetas, si no la consideran correcta, las tarjetas vuelven a sus mazos respectivos.
 - » Gana quien más tarjetas tenga al final.
 - » Reto: si te toca la tarjeta verde D (subjuntivo), tus tarjetas valen el doble.

Actividad 3 (20'): Kay pide consejo

Ha llegado el siguiente mensaje de Kay:

Hola:

Soy Kay. Sé lo que es vivir entre montañas de basura. Muchos de los desperdicios que me rodean proceden de los restos textiles de nuestras ropas (camisetas, pantalones, abrigos...). La moda rápida hace que compremos mucha ropa, la usemos poco tiempo y la tiremos rápido, y así la contaminación de nuestro planeta no deja de crecer.

Creo que es el momento de cambiar la forma de comprar y usar la ropa. Solos no podemos cambiar esta situación, pero si colaboramos entre todos, se pueden dar grandes pasos.

Es por esto que os pido ayuda a vosotros, a vuestros amigos y a toda la sociedad. ¿Qué consejos me dais para reducir la contaminación de la moda rápida?, ¿qué acciones pensáis que podemos hacer entre todos para que el planeta esté mejor?

Espero vuestras ideas.

Saludos

Kay

- El profesor pide a los alumnos que lean en silencio la carta de Kay, a continuación, se lee en voz alta y se solucionan las dudas que puedan surgir del texto.
- En parejas, piensan en ideas para ayudar a reducir la contaminación de la moda rápida (ej. reparar la ropa rota).

Sesión 5: Diseñamos nuestro look “residuo cero” y la “etiqueta Sunakay” (45')

Objetivo: diseñar y presentar en español un look “Residuo CERO”, describiendo de forma oral y escrita el origen sostenible, la composición y el impacto positivo en el consumo de agua de la prenda, e integrando al menos una estructura de consejo trabajada en la unidad en una “etiqueta Sunakay” que deberán crear.

Nota: antes de comenzar esta sesión, los alumnos han traído ya una prenda de ropa de casa.

Actividad 1 (5'): Prenda Residuo CERO

- En la pizarra recordamos rápidamente los criterios que debe cumplir la prenda:
 - » Segunda mano/ heredada.
 - » Reutilizada (iba a tirarse y se ha rescatado)
 - » Transformada / con materiales reciclados.
- Los alumnos, en parejas, se enseñan su prenda y comprueban que cumple al menos uno de los criterios propuestos.

Actividad 2 (10'): Ficha del look Residuo CERO

- Cada estudiante completa una ficha sencilla sobre su prenda o conjunto. Puede usar el siguiente modelo:

MI LOOK RESIDUO CERO		
• Prenda(s): • Categoría: ☐ Segunda mano ☐ Reutilizada ☐ Transformada • Origen sostenible: (Ej.: “era de mi hermano”, “la compré en una tienda de segunda mano”, “la he transformado con telas recicladas”) • Composición (según la etiqueta real o aproximada): (Ej.: “100% algodón”, “mezcla de poliéster y algodón”)		

Actividad 3 (10’): Impacto positivo

- Entregamos la tabla de equivalencias de gasto de agua por fabricación de prendas de vestir.
- Cada alumno/a:
 - » Busca en la tabla su tipo de prenda principal (o dos si es un conjunto).
 - » Calcula el agua ahorrada al reutilizarla (si lleva dos prendas, se puede sumar).
- En la ficha anterior añaden:
 - » Impacto positivo: Al usar esta prenda, he ahorrado aproximadamente _____ litros de agua al planeta.

Actividad 4 (10’): Diseño de la Etiqueta Sunakay

- Entregamos a cada alumno una [plantilla de etiqueta](#) con los siguientes apartados que deberán rellenar y pegar en la prenda con la que desfilarán.
- Si lo desean, pueden añadir también el nombre de la fibra principal y clasificarla como natural, sintética o artificial, utilizando las [tarjetas de fibras textiles](#).

Actividad 5 (10’): Desfilamos

- En grupos de 3, cada estudiante practica en voz alta lo que dirá en la pasarela, siguiendo un guion muy sencillo:
 - » Quién soy: Soy...
 - » Qué prenda llevo y su origen: Llevo puesto... Era de... / La compré en...
 - » Impacto positivo: Al usar esta prenda, he ahorrado aproximadamente _____ litros de agua.
 - » Consejo: Yo que tú... / ¿Y si...? / Te aconsejo que...

Sesión 6: Pasarela Residuo Cero

Objetivo: producir una presentación oral en español describiendo una prenda sostenible, su impacto ambiental y un consejo personal, ante una audiencia real. De este modo, la pasarela Residuo Cero se convierte en la respuesta de Kay y al mundo de Sunakay.

Actividad 1 (10’): Preparación de la pasarela

- Previamente los alumnos traen su look y su Etiqueta Sunakay terminada de la sesión anterior.
- El docente organiza el aula como una pasarela de verdad: mesas a los lados, pasillo central y una música de fondo -puede estar relacionada con la naturaleza-. Este desfile también lo podemos organizar en otro lugar del centro común, con un público real (compañeros de cursos, personal del centro educativo, profesores de todos los niveles).
- Se reparten los roles de equipo:
 - » Presentador/a: lee el nombre de cada modelo antes de desfilar.
 - » Cámara: graba el desfile con el dispositivo del centro.
 - » Público (cuando se realiza en la propia clase): escucha, aplaude y anota el consejo que más le ha gustado.

Actividad 2 (25’): Acción en la pasarela

- Por turnos cada estudiante:
 - » Desfila por el pasillo central con su look y su Etiqueta Sunakay visible.
 - » Se detiene al final y presenta en voz alta su prenda utilizando lo aprendido en la unidad.
 - » Todo se graba como producto final de la unidad.

Actividad 3 (10’): Reflexión final

Cada alumno dice en voz alta una sola frase de respuesta -puede leer el consejo de su etiqueta o uno nuevo- y el docente las apunta en la pizarra o en herramientas como Padlet o Canva. Queda visible un mural colectivo de

consejos que cierra el hilo narrativo de Sunakay: un mundo lleno de residuos que se parece mucho al nuestro. Debemos responder a estas situaciones con ideas y actos que permitan mejorar el mundo.

ANEXO 1

Glosario de términos del video 'La moda, más allá de la próxima temporada'.

PALABRA	DEFINICIÓN ADAPTADA	CONTEXTO EN EL VÍDEO
moda rápida (fast fashion)	Ropa barata que se produce muy deprisa y se compra en grandes cantidades y dura poco.	«Este es el ciclo de la fast fashion y está destruyendo el planeta»
prenda	Una pieza de ropa (un pantalón, una camiseta, un vestido...).	«Se produjeron más de 100.000 millones de prendas»
colección	Un grupo de ropa nueva que las tiendas presentan cada temporada.	«En 15 días tendrán una nueva colección»
vida útil	El tiempo que un producto se puede usar antes de tirarlo.	«La ropa tiene cada vez menos vida útil»
desechar / desechada	Tirar algo a la basura porque ya no lo quieres.	«Una prenda se utiliza 10 veces antes de ser desechada»
vertedero	Un lugar donde se acumula la basura.	«En España terminan en vertederos el peso de 45.000 autos»
contaminante	Algo que ensucia o daña el agua, el aire o la tierra.	«La industria textil es la segunda más contaminante»
aguas residuales	Agua sucia que sale de las fábricas o las casas.	«Genera el 20% de las aguas residuales»
microfibras	Trozos de plástico muy pequeños que salen de la ropa sintética.	«Libera medio millón de toneladas de microfibras al océano»
emisiones de carbono	Gases (CO ₂) que van a la atmósfera y calientan el planeta.	«Es responsable del 10% de las emisiones globales»
pesticidas	Productos químicos para matar insectos en los cultivos (como el algodón).	«Emisiones que provienen del uso de pesticidas»
sostenible	Que cuida el medio ambiente y puede continuar en el futuro.	«El 66% de los millennials compraría prendas con etiqueta sostenible»
segunda mano	Ropa u objetos que ya ha usado otra persona antes.	«Comprar ropa de segunda mano sería una buena forma de empezar»
economía circular	Un sistema en el que los productos se reutilizan y reciclan, no se tiran.	«Lo más importante es cambiar al concepto de economía circular»
reciclaje / reciclar	Transformar un material usado para crear algo nuevo.	«Pierde 500.000 millones de dólares por falta de reciclaje»

ANEXO 2

¿Cuánto gasto de agua esconde tu ropa?

(cálculo aproximado del gasto de agua en todo el proceso de producción de la prenda). Solo se contabiliza el consumo aproximado por unidad (un vaquero, una camisa, una sudadera...).

TIPO DE PRENDA	CONSUMO APROXIMADO DE AGUA (LITROS)	EQUIVALENCIA (APROXIMADA)	EQUIVALENCIA 2 (APROXIMADA)
Pantalón vaquero	7.500 L	150 duchas de 5 minutos	Lo que bebes en 10 años
Cazadora vaquera	8.000 L	160 duchas de 5 minutos	16.000 botellas de agua
Camiseta de algodón	2.700 L	54 duchas de 5 minutos	Lo que bebes en 3,5 años
Pantalón normal	3.500 L	70 duchas de 5 minutos	7.000 botellas de agua
Sudadera (con capucha)	3.400 L	68 duchas de 5 minutos	Lo que bebes en casi 5 años
Camisa	2.500 L	50 duchas de 5 minutos	5.000 botellas de agua
Jersey	3.000 L	60 duchas de 5 minutos	Lo que bebes en 4 años
Vestido	3.500 L	70 duchas de 5 minutos	7.000 botellas de agua
Chaqueta	4.000 L	80 duchas de 5 minutos	8.000 botellas de agua
Abrigo/trenca	6.000 L	120 duchas de 5 minutos	Lo que bebes en 8 años
Falda	2.000 L	40 duchas de 5 minutos	4.000 botellas de agua
Blusa	1.500 L	30 duchas de 5 minutos	3.000 botellas de agua
Zapatillas deportivas	4.400 L	88 duchas de 5 minutos	Lo que bebes en 6 años
Chaleco	1.800 L	36 duchas de 5 minutos	3.600 botellas de agua
Gorro/bufanda/guantes	600 L	12 duchas de 5 minutos	1.200 botellas de agua
Ropa interior	300 L	6 duchas de 5 minutos	Lo que bebes en 150 días
Armario entero	54.700 L	1.094 duchas	109.400 botellas de agua / lo que bebes en 74 años
Referencias: 1 ducha de 5 minutos = 50L; 1botella = 0,5L; consumo diario de agua bebida = 2L /día			

43

ANEXO 3

Rúbrica Pasarela Residuo Cero

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)
Contenido: La Etiqueta	La etiqueta es creativa, visual y contiene toda la información (origen, composición, impacto y consejo) sin errores.	La etiqueta contiene toda la información solicitada y es legible, aunque el diseño sea sencillo.	Falta algún dato en la etiqueta o la información no es del todo clara.	La etiqueta está incompleta, desorganizada o es difícil de leer.
Uso de la Lengua (B1)	Utiliza estructuras de consejo trabajadas y se arriesga con el uso del subjuntivo con fluidez y corrección. Vocabulario de ropa preciso.	Utiliza estructuras de B1 correctamente la mayoría de las veces. El vocabulario es adecuado al tema.	Intenta usar estructuras de B1, pero comete errores que a veces dificultan la comprensión.	No utiliza ninguna de las estructuras de consejo trabajadas (solo infinitivos sueltos o frases sin función de consejo).
Expresión Oral (Desfile)	Pronunciación clara y entonación natural. Se muestra seguro/a y se dirige al público (o a la cámara) con eficacia.	Pronunciación mayormente clara. Se apoya un poco en la lectura de la etiqueta, pero mantiene el ritmo.	Lee la etiqueta de forma monótona. La pronunciación presenta dificultades, pero el mensaje se entiende.	Producción oral muy limitada, entrecortada o ininteligible. Dependencia total de la lectura.
Componente STEAM e Impacto	El dato de la huella hídrica es exacto según la tabla y se explica su relevancia con pasión.	Incluye el dato correcto del agua ahorrada y entiende el concepto de impacto positivo.	El dato de impacto es erróneo o no corresponde con el tipo de prenda presentada.	No menciona el impacto ambiental ni el dato del ahorro de agua durante la presentación.
Actitud y Colaboración	Participa activamente en su rol (modelo, cámara, etc.) y muestra gran respeto por el trabajo de sus compañeros.	Participa correctamente en el desfile y cumple con las tareas asignadas en la organización.	Participa en el desfile, pero muestra poco interés en los roles de organización o en el trabajo ajeno.	No colabora en la organización del aula o distrae durante las grabaciones de los compañeros.

Recursos:

Material didáctico elaborado con Canva e imágenes generadas con Perplexity.

Bibliografía

Martí, M., & Salomó, X. (2021). *Sunakay*. Editorial Flamboyant.

Sunakay, de Meritxell Martí y Xavier Salomó. Editorial Flamboyant. (2021, 13 de septiembre). - Booktrailer [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ngnf3C8GJ0I>

Cambio 16. (11 de marzo de 2024). *La moda, más allá de la próxima temporada* [Archivo de vídeo]. YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=NnjtL1JEYsw>.

**NOELIA GASPAR ROJAS**

Graduada en Filología Hispánica, Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Lengua castellana y Literatura, Latín y Griego, Máster de Estudios Literarios y Teatrales, y Máster en Enseñanza del Español como Lengua extranjera. Desde septiembre de 2023 forma parte del cuerpo docente destinado en las secciones bilingües españolas de Europa central, oriental y China, concretamente en el Instituto Bilingüe San Paisii Hilendarski de Dupnitsa en Bulgaria.

LA TARARA SÍ, LA TARARA NO, LA TARARA, NIÑA, QUE LA HE VISTO YO

Título	LA TARARA SÍ, LA TARARA NO, LA TARARA, NIÑA, QUE LA HE VISTO YO
Ámbito	Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
Destinatarios	Esta actividad tiene como finalidad ampliar el repertorio lingüístico, utilizar los conectores del discurso y analizar fragmentos literarios de las tragedias lorquianas. Esta obra forma parte del currículo oficial del Módulo de Lengua a través de la Literatura del segundo curso de bachillerato búlgaro, o lo que es lo mismo, duodécimo. Esta obra puede aprovecharse tanto para dar a conocer contenidos gramaticales como para ampliar conocimientos literarios al mismo tiempo que se desarrollan capacidades de crítica y habilidades sociales. Para esta sesión se ha apostado por el teatro como un medio no solo de comunicación sino como una herramienta de ayuda a la hora de adoptar distintos roles de forma natural. Los estudiantes de las secciones bilingües españolas en Bulgaria deben alcanzar un nivel B2 en duodécimo. Según el MCERL, los aprendientes de este nivel serán capaces de “leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo abstractos estructural o lingüísticamente complejo, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias”. Se pretende que los alumnos tengan una visión general del teatro lorquiano, pongan en práctica su capacidad de análisis ante un texto teatral, y empleen diversos conectores o marcadores del discurso; todo ello con el fin de observar algunas costumbres o comportamientos de la sociedad de la época durante los años previos a la guerra civil española.
Objetivos y competencias	Los objetivos de la unidad didáctica son: 1. Conocer las tragedias lorquianas y el teatro de La Barraca. 2. Ampliar, enriquecer y consolidar el repertorio lingüístico: las expresiones de crítica. 3. Elaborar textos orales y escritos de forma cohesionada. 4. Crear textos narrativos de carácter breve de forma cooperativa. 5. Interactuar, dialogar y desarrollar la opinión crítica.

	Con respecto a las competencias, se trabajan en esta unidad: 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 la obra. 5. Competencia ciudadana. Los estudiantes desarrollarán habilidades cívicas a lo largo de la actividad. 6. Competencia emprendedora. Esta actividad sirve como empuje a fomentar el 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 ésta en comparación con la cultura propia, la búlgara, desde el respeto y la comprensión.
Destrezas	Por tanto, las destrezas que se practican son: 1. Expresión e interacción orales y escritas. 2. Comprensión oral y escrita.
Recursos y materiales	• Biblioteca virtual Miguel de Cervantes (2004) • Selección de textos • Materiales de elaboración propia • Cronómetro y teléfonos móviles
Temporalización	2 sesiones de 40 minutos
Contenidos	Los contenidos que se trabajarán en esta obra son: 1. Contenidos temáticos: <i>Bodas de sangre</i>, <i>La casa de Bernarda Alba</i> y <i>Yerma</i>. 2. Contenidos léxicos: expresiones populares sobre crítica. 3. Contenidos culturales: el papel social de la mujer en la época. 4. Contenidos estratégicos: metodología deductiva y aprendizaje compartido. 5. Contenidos gramaticales: los conectores del discurso: cohesión, adecuación y coherencia.
Evaluación	Evaluación por medio de criterios de evaluación y estándares observables.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Sesión 1

Actividad 1. “LA TARARA SÍ, LA TARARA NO, LA TARARA NIÑA QUE LA VISTO YO” (10’)

Esta sesión se inicia con la proyección de una frase famosa de Federico García Lorca con el fin de introducir en el aula de ELE una visión general del panorama teatral, en este caso, el teatro lorquiano del poeta granadino: “el teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana. Y al hacerse humana, habla y grita, llora y se desespera”

Se abordarán las siguientes cuestiones:

- ¿Sabéis quién es Federico García Lorca y a qué se dedicaba?
- ¿Cómo marcó la guerra civil española la vida del poeta granadino?
- ¿Alguna vez habéis leído alguna de sus obras?
- ¿Conocéis la famosa trilogía del autor?
- ¿Reconocéis el título de la actividad?

Actividad 2. LA QUE QUIERA HONRA, QUE SE LA GANE (20’)

A continuación, los aprendientes se reunirán por grupos para trabajar de forma colaborativa un texto de una obra teatral del autor propuesto (20’). Una vez divididos en tres grupos, se dará a cada uno un texto distinto con el objeto de trabajar la trilogía de Bodas de sangre (1933), Yerma (1934) y La casa de Bernarda Alba (1936). Para ello, han sido extraídos tres fragmentos correspondientes a cada uno de ellos. En una primera instancia, los estudiantes leerán el texto adoptando el papel de un personaje en el texto propuesto con la finalidad de analizar los temas principales, los personajes, el espacio y el tiempo y las didascalias entre los componentes del grupo. Además, deberán buscar en sus textos expresiones populares del español y deberán relacionar una expresión popular con su texto según las expresiones populares que la profesora ha facilitado en una ficha previa.

Ejemplos:

“No tener pelos en la lengua” (diálogo de la madre del novio y la vecina).

“Poner a caer de un burro”: (conversación de las lavanderas).

“Ponerse en boca de todos”: (diálogo entre Bernarda y La Poncia).

Actividad 3. VERDE QUE TE QUIERO VERDE, PERO NO ME PONGAS VERDE (20’)

Una vez analizado el texto, los alumnos elegirán a un portavoz para que explique al resto de sus compañeros de qué trata su texto y qué conclusiones han extraído del mismo (10’). Sin duda, deberán escribir un texto sintetizando todas sus ideas siguiendo las normas de adecuación, cohesión y coherencia además de emplear conectores. Para ello, se les ofrecerá una tabla conceptual en la que se aglutinan una serie de conectores o marcadores del discurso con el fin de que los utilicen a la hora de elaborarlo. Cada grupo elegirá una expresión del español de crítica de forma que habrá una variedad de expresiones de crítica. Todo ello será puesto en común en gran grupo.

Sesión 2

Actividad 4. A LA VERITA DE LA LUNA (15’)

En esta sesión se preparará un debate sobre el papel de la mujer en la época del autor con el fin de comprender cómo ha evolucionado la situación de la mujer desde ese momento hasta hoy día. La clase se organizará en grupos colaborativos de cuatro estudiantes y se repartirán los roles de portavoz, investigador, periodista y policía. Cada grupo elaborará tres argumentos con tres ejemplos sobre el tema siguiendo la técnica O-RE-O (opinión, argumento + ejemplo, conclusión).

Actividad 5. LA LAGARTA ESTÁ LLORANDO (15’)

Durante estos quince minutos tendrá lugar el debate de forma ordenada en el que cada grupo respete el turno de palabra cedido por la profesora. Se hará una tabla comparativa de los derechos de las mujeres en la época y los derechos de las mujeres hoy día. Cada grupo expondrá su opinión a través del portavoz.

Actividad 6. LA SUERTE VIENE A QUIEN MENOS LA AGUARDA (10')

Los últimos minutos de clase se destinan a una reflexión global sobre lo aprendido y se retoma de nuevo el título de la primera actividad para preguntar a los estudiantes si existen canciones populares infantiles famosas en su país. La actividad cierra con la siguiente frase del autor granadino: “Los pueblos son libros, las ciudades son periódicos mentirosos”

LISTA DE COTEJO DE EVALUACIÓN

CRITERIO DE EVALUACIÓN	6	5	4	3	2
Participa activamente en el aula y valora la intervención de sus compañeros					
Lee de forma detallada y comprende los textos propuestos por la profesora					
Comprende las tragedias lorquianas y el sentido general de la obra					
Crea y elabora textos estructurados, adecuados y cohesionados					
Comprende las expresiones del español que sirven para criticar					
Escucha a sus compañeros y formula sus propias opiniones					
Desarrolla habilidades sociales y de aprendizaje compartido					
Utiliza las TIC para buscar información y crear textos escritos					

ANEXO 1 - EXPRESIONES DE CRÍTICA

48

- Hacer un traje a alguien
- Poner verde a alguien
- Poner a caer de un burro
- Ponerse en boca de todos
- No tener pelos en la lengua
- Poner a caldo a alguien

ANEXO 2 - CONECTORES DEL DISCURSO



ANEXO 3 - FRAGMENTOS LITERARIOS

BODAS DE SANGRE (1933), Acto I.

(Una vecina del pueblo y la madre del novio critican a la prometida de su hijo a escondidas)

VECINA.- (Triste.) ¿Y tu hijo?

MADRE.- Salió.

VECINA.- ¡Al fin compró la viña!

MADRE.- Tuvo suerte.

VECINA.- Ahora se casará.

MADRE.- (Como despertando y acercando su silla a la silla de la vecina.) Oye.

VECINA.- (En plan confidencial.) Dime.

MADRE.- ¿Tú conoces a la novia de mi hijo?

VECINA.- ¡Buena muchacha!

MADRE.- Sí, pero...

VECINA.- Pero quien la conozca a fondo no hay nadie. Vive sola con su padre allí, tan lejos, a diez leguas de la casa más cerca. Pero es buena. Acostumbrada a la soledad.

MADRE.- ¿Y su madre?

VECINA.- A su madre la conocí. Hermosa. Le relucía la cara como a un santo; pero a mí no me gustó nunca. No quería a su marido.

MADRE.- (Fuerte.) Pero ¡cuántas cosas sabéis las gentes!

VECINA.- Perdona. No quisiera ofender; pero es verdad. Ahora, si fue decente o no, nadie lo dijo. De esto no se ha hablado. Ella era orgullosa.

MADRE.- ¡Siempre igual!

VECINA.- Tú me preguntaste.

MADRE.- Es que quisiera que ni a la viva ni a la muerta las conociera nadie. Que fueran como dos cardos, que ninguna persona los nombra y pinchan si llega el momento.

VECINA.- Tienes razón. Tu hijo vale mucho.

MADRE.- Vale. Por eso lo cuido. A mí me habían dicho que la muchacha tuvo novio hace tiempo.

VECINA.- Tendría ella quince años. Él se casó ya hace dos años con una prima de ella, por cierto. Nadie se acuerda del noviazgo.

MADRE.- ¿Cómo te acuerdas tú?

VECINA.- ¡Me haces unas preguntas!...

MADRE.- A cada uno le gusta enterarse de lo que le duele. ¿Quién fue el novio?

VECINA.- Leonardo.

MADRE.- ¿Qué Leonardo?

VECINA.- Leonardo el de los Félix.

MADRE.- (Levantándose.) ¡De los Félix!

VECINA.- Mujer, ¿qué culpa tiene Leonardo de nada? Él tenía ocho años cuando las cuestiones.

MADRE.- Es verdad... Pero oigo eso de Félix y es lo mismo (Entre dientes.) Félix que llenárseme de cieno la boca (Escupe.) y tengo que escupir, tengo que escupir por no matar.

VECINA.- Repórtate. ¿Qué sacas con eso?

MADRE.- Nada. Pero tú lo comprendes.

VECINA.- No te opongas a la felicidad de tu hijo. No le digas nada. Tú estás vieja. Yo, también. A ti y a mí nos toca callar.

MADRE.- No le diré nada.

VECINA.- (Besándola) Nada

MADRE.- (Serena) ¡Las cosas!

VECINA.- Me voy, que pronto llegará mi gente del campo.

MADRE.- (Serena) ¿Has visto qué día de calor?

VECINA.- Iban negros los chiquillos que llevan el agua a los segadores. Adiós, mujer.

MADRE.- Adiós. (Se dirige a la puerta de la izquierda. En medio del camino se detiene y lentamente se santigua.)

Enlace: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/bodas-de-sangre-775113/html/e32c9cf0-6208-4769-8961-485fac1ebf7b_2.html#I_1

YERMA (1934), Acto II.

(Las lavanderas critican a la familia protagonista a escondidas)

LAVANDERA 1.^a.- A mí no me gusta hablar.

LAVANDERA 3.^a.- Pero aquí se habla.

LAVANDERA 4.^a- Y no hay mal en ello.

LAVANDERA 5.^a- La que quiera honra que la gane.

LAVANDERA 4.^a Yo planté un tomillo, yo lo vi crecer. El que quiera honra que se porte bien.

(Ríen.)

LAVANDERA 5.^a- Así se habla.

LAVANDERA 1.^a- Pero es que nunca se sabe nada.

LAVANDERA 4.^a- Lo cierto es que el marido se ha llevado a vivir con ellos a sus dos hermanas.

LAVANDERA 5.^a- ¿Las solteras?

LAVANDERA 4.^a- Sí. Estaban encargadas de cuidar la iglesia y ahora cuidan de su cuñada. Yo no podría vivir con ellas.

LAVANDERA 1.^a- ¿Por qué?

LAVANDERA 4.^a- Porque dan miedo. Son como esas hojas grandes que nacen de pronto sobre los sepulcros. Están untadas con cera. Son metidas hacia adentro. Se me figura que guisan su comida con el aceite de las lámparas.

LAVANDERA 3.^a- ¿Y están ya en la casa?

LAVANDERA 4.^a- Desde ayer. El marido sale otra vez a sus tierras.

LAVANDERA 1.^a- Pero ¿se puede saber lo que ha ocurrido?

LAVANDERA 5.^a- Anteanoche, ella la pasó sentada en el tranco, a pesar del frío.

LAVANDERA 1.^a- Pero ¿por qué?

LAVANDERA 4.^a- Le cuesta trabajo estar en su casa.

LAVANDERA 5.^a- Estas machorras son así: cuando podían estar haciendo encajes o confituras de manzanas, les gusta subirse al tejado y andar descalzas por esos ríos.

LAVANDERA 1.^a- ¿Quién eres tú para decir estas cosas? Ella no tiene hijos, pero no es por culpa suya.

LAVANDERA 4.^a- Tiene hijos la que quiere tenerlos. Es que las regalonas, las flojas, las endulzadas no son a propósito para llevar el vientre arrugado.

(Ríen)

LAVANDERA 3.^a- Y se echan polvos de blancura y colorete y se prenden ramos de adelfa en busca de otro que no es su marido.

LAVANDERA 5.^a- ¡No hay otra verdad!

LAVANDERA 1.^a- Pero ¿vosotras la habéis visto con otro?

LAVANDERA 4.^a- Nosotras no, pero las gentes sí.

LAVANDERA 1.^a- ¡Siempre las gentes!

LAVANDERA 5.^a- Dicen que en dos ocasiones.

LAVANDERA 2.^a- ¿Y qué hacían?

LAVANDERA 4.^a- Hablaban.

LAVANDERA 1.^a- Hablar no es pecado.

LAVANDERA 4.^a- Hay una cosa en el mundo que es la mirada. Mi madre lo decía. No es lo mismo una mujer mirando unas rosas que una mujer mirando los muslos de un hombre. Ella lo mira.

LAVANDERA 1.^a- Pero ¿a quién?

LAVANDERA 4.^a- A uno, ¿lo oyes? Entérate tú, ¿quieres que lo diga más alto?

(Risas)

Y cuando no lo mira, porque está sola, porque no lo tiene delante, lo lleva retratado en los ojos.

LAVANDERA 1.^a- ¡Eso es mentira!

(Algazara)

LAVANDERA 5.^a- ¿Y el marido?

LAVANDERA 3.^a- El marido está como sordo. Parado, como un lagarto puesto al sol.

(Ríen)

LAVANDERA 1.^a- Todo esto se arreglaría si tuvieran criaturas.

LAVANDERA 2.^a- Todo esto son cuestiones de gente que no tiene conformidad con su sino.

LAVANDERA 4.^a.- Cada hora que transcurre aumenta el infierno en aquella casa. Ella y las cuñadas, sin despegar los labios, blanquean todo el día las paredes, friegan los cobres, limpian con vaho los cristales, dan aceite a la solería, pues cuando más relumbra la vivienda más arde por dentro.

LAVANDERA 1.^a.- Él tiene la culpa, él; cuando un padre no da hijos debe cuidar de su mujer.

LAVANDERA 4.^a.- La culpa es de ella, que tiene por lengua un pedernal.

LAVANDERA 1.^a.- ¿Qué demonio se te ha metido entre los cabellos para que hables así?

LAVANDERA 4.^a.- ¿Y quién ha dado licencia a tu boca para que me des consejos?

LAVANDERA 2.^a.- ¡Callar!

LAVANDERA 1.^a.- Con una aguja de hacer calceta ensartaría yo las lenguas murmuradoras.

LAVANDERA 2.^a.- ¡Calla!

LAVANDERA 4.^a.- Y yo la tapa del pecho de las fingidas.

LAVANDERA 2.^a.- Silencio. ¿No ves que por ahí vienen las cuñadas?

Enlace: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/yerma-775116/html/2adf6d89-47d4-48e3-a945-048c8f-b78eae_3.html#I_4

LA CASA DE BERNARDA ALBA (1936), Acto I.

(Bernarda critica junto a su criada Poncia un suceso acontecido en el pueblo y arremete contra sus cinco hijas casaderas)

BERNARDA.- ¿Es decente que una mujer de tu clase vaya con el anzuelo detrás de un hombre el día de la misa de su padre? ¡Contesta! ¿A quién mirabas?

(Pausa)

ANGUSTIAS.- Yo...

BERNARDA.- ¡Tú!

ANGUSTIAS.- ¡A nadie!

BERNARDA.- (Avanzando y golpeándola.) ¡Suave! ¡Dulzarrona!

LA PONCIA.- (Corriendo.) ¡Bernarda, cálmate! (La sujeta.)

(Angustias llora.)

BERNARDA.- ¡Fuera de aquí todas!

(Salen.)

LA PONCIA.- Ella lo ha hecho sin dar alcance a lo que hacía, que está francamente mal. Ya me chocó a mí verla escabullirse hacia el patio. Luego estuvo detrás de una ventana oyendo la conversación que traían los hombres, que, como siempre, no se puede oír.

BERNARDA.- A eso vienen a los duelos. (Con curiosidad.) ¿De qué hablaban?

LA PONCIA.- Hablaban de Paca la Roseta. Anoche ataron a su marido a un pesebre y a ella se la llevaron en la grupa del caballo hasta lo alto del olivar.

BERNARDA.- ¿Y ella?

LA PONCIA.- Ella, tan conforme. Dicen que iba con los pechos fuera y Maximiliano la llevaba cogida como si tocara la guitarra. ¡Un horror!

BERNARDA.- ¿Y qué pasó?

LA PONCIA.- Lo que tenía que pasar. Volvieron casi de día. Paca la Roseta traía el pelo suelto y una corona de flores en la cabeza.

BERNARDA.- Es la única mujer mala que tenemos en el pueblo.

LA PONCIA.- Porque no es de aquí. Es de muy lejos. Y los que fueron con ella son también hijos de forasteros. Los hombres de aquí no son capaces de eso.

BERNARDA.- No; pero les gusta verlo y comentarlo y se chupan los dedos de que esto ocurra.

LA PONCIA.- Contaban muchas cosas más.

BERNARDA.- (Mirando a un lado y otro con cierto temor.) ¿Cuáles?

LA PONCIA.- Me da vergüenza referirlas.

BERNARDA.- ¿Y mi hija las oyó?

LA PONCIA.- ¡Claro!

BERNARDA.- Ésa sale a sus tías; blancas y untuosas y que ponían los ojos de carnero al piropo de cualquier barberillo. ¡Cuánto hay que sufrir y luchar para hacer que las personas sean decentes y no tiren al monte demasiado!

LA PONCIA.- ¡Es que tus hijas están ya en edad de merecer! Demasiada poca guerra te dan. Angustias ya debe tener mucho más de los treinta.

BERNARDA.- Treinta y nueve justos.

LA PONCIA.- Figúrate. Y no ha tenido nunca novio...

BERNARDA.- (Furiosa.) ¡No ha tenido novio ninguno ni les hace falta! Pueden pasarse muy bien.

LA PONCIA.- No he querido ofenderte.

BERNARDA.- No hay en cien leguas a la redonda quien se pueda acercar a ellas. Los hombres de aquí no son de su clase. ¿Es que quieres que las entregue a cualquier gañán?

LA PONCIA.- Debías irte a otro pueblo.

BERNARDA.- Eso. ¡A venderlas!

LA PONCIA.- No, Bernarda, a cambiar... Claro que en otros sitios ellas resultan las pobres.

BERNARDA.- ¡Calla esa lengua atormentadora!

LA PONCIA.- Contigo no se puede hablar. ¿Tenemos o no tenemos confianza?

BERNARDA.- No tenemos. Me sirves y te pago. ¡Nada más!

Enlace: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-casa-de-bernarda-alba-775125/html/6aef1659-90e7-443f-bd6c-a8fe62c4c04a_2.html



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BULGARIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



ACCIÓN
EDUCATIVA
EXTERIOR