



EMBAJADA DE ESPAÑA EN AUSTRALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Voces Hispanas 7

Voces Hispanas 7



EMBAJADA DE ESPAÑA EN AUSTRALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



educacion.es



VOCES HISPANAS

Número 7. Noviembre 2010

Dirección y coordinación

Rosa María Prieto Gallego
Asesora Técnica en Melbourne

Consejo de Redacción

Catalina Manrique Sala
Francisco Javier Menéndez Sánchez
Rosa María Pérez Castañeda
Rosa María Prieto Gallego
Francisco Javier Santos Asensi
Asesores Técnicos

Portada

Pike Design



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita

© Secretaría General Técnica
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Australia
Consejería de Educación

Depósitos legales:

NIPO: 820-10-311-0
ISSN: 1832-0740

Distribución

Consejería de Educación
Embajada de España en Australia

15 Arkana Street, YARRALUMLA 2600 ACT, Australia
Teléfono: 02 6273 4291 / Fax: 02 6273 4588
Correo electrónico: spainedu.au@educacion.es

*VOCES HISPANAS no comparte necesariamente las opiniones expuestas por los colaboradores.
Se autoriza la reproducción del contenido con fines didácticos, citando la procedencia.*

EJEMPLAR GRATUITO

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Editorial	2
Santiago González	

POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Australia Meridional: un nuevo memorando	3
Catalina Manrique	

ARTÍCULOS y ENSAYOS

Normalización y literatura queer	5
Alfredo Martínez Expósito	

TICs y ELE: Red-flexión e innovación en tiempos de crisis	10
Yolanda Lucas	

La narrativa gallega de autoría femenina a partir de 1975: “sus inicios” y actuales logros	16
Marisol Rodríguez	

Los efectos de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas en el profesorado	20
Anastasia Clendinnen	

Materiales audiovisuales	24
Iria García González	

Roberto Juarroz: La lectura infinita	29
Jose Luís Fernández Castillo	

In memoriam: Miguel Delibes	33
Abraham Hernández Cubo	

EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES

La ciencia habla español: la magia del sol	34
María Dolores Martínez Cascales	

El león, la tortuga y el hombre: explotación didáctica de un cuento <i>fang</i>	36
Jose María Mateo Fernández	

Investigando una lengua en extinción: el quechua	42
Gabina Funegra	

Ser auxiliar de conversación en España	44
Rachel Murphy	

A semester abroad: la universidad de Granada	46
Katherine Farhall	

MATERIALES DIDÁCTICOS

Como enseñar español en niveles iniciales sin renunciar al español	50
Inmaculada Uceda Vera	

Las fiestas y celebraciones del mundo hispánico en el aula de ELE	53
Iria García González e Íñigo Sánchez Valentín	

Estrategias y recursos para mejorar la convivencia en el aula	62
Tomas Pardo	

NOTICIAS	65
-----------------	-----------

NORMAS DE PUBLICACIÓN	72
------------------------------	-----------

PRESENTACIÓN

Editorial

Este último año de la primera década del siglo XXI ha supuesto un periodo de reflexión en la reorientación de la presencia del Ministerio de Educación en Australia y Nueva Zelanda.

Para favorecer la mayor presencia del español en Australia y en relación con la redacción del nuevo currículo nacional australiano, en enero de 2010 se constituyó un grupo de trabajo formado por las diez embajadas de países hispanohablantes con misión en Australia para presentar sugerencias de mejora tanto de las iniciativas de los estados y territorios australianos (especialmente en Victoria), como del propio gobierno federal, a través del proceso abierto por la *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) para determinar el currículum de las lenguas extranjeras y cuáles de ellas deberían ser priorizadas en el sistema educativo.

La consejería de educación en Australia también ha iniciado acciones para apoyar la labor del Departamento de Educación y Formación Profesional del estado de Queensland mediante la negociación de un memorando de intenciones con el que se busca apoyar la creación y desarrollo de programas bilingües en ese estado. Durante 2010 se ha renovado el memorando de entendimiento con Australia Meridional, y se ha iniciado el proceso de renovación de los correspondientes a Victoria, a Nueva Gales del Sur, y al Territorio de la Capital Australiana.

En Nueva Zelanda se ha llegado a un acuerdo de cooperación con el Ministerio de Educación neozelandés para dotar de marco estable a nuestros programas conjuntos en ese país, en el que el Ministerio de Educación español lleva actuando desde 1991.

Hemos desarrollado once cursos y encuentros de formación para profesores de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, que se celebraron en Adelaide, Auckland, Brisbane, Canberra, Melbourne y Sídney. A estos cursos han asistido más de 350 profesionales australianos y neozelandeses de la enseñanza del español. También hemos participado en el congreso internacional de hispanistas celebrado en febrero en la Universidad de Auckland y en el congreso de iberoamericanistas que tuvo lugar en la Universidad Nacional Australiana.

Durante este curso 49 nacionales australianos y 15 neozelandeses visitan España como auxiliares de conversación de lengua inglesa para pasar en diferentes comunidades autónomas españolas el curso escolar 2010-2011 ejerciendo de embajadores culturales de sus respectivos países. En reciprocidad, y aunque esperamos que esta aumente proporcional y escalonadamente, diez auxiliares de conversación de lengua española (ocho en Nueva Zelanda y dos en Australia, donde se abrió el pilotaje de esta acción en febrero de 2010), vendrán a esta parte del mundo en 2011 para incorporar sus conocimientos profesionales y su entusiasmo a unos sistemas educativos en los que el aprendizaje de una lengua extranjera es optativo.

La Agrupación de Lengua y Cultura Españolas en Australia continúa eficazmente con su programa educativo a través de las aulas que mantiene en Brisbane, Canberra, Fremantle, Geelong, Melbourne, Perth, Sídney y Wollongong. Así mismo en 2010, y tras las acciones formativas correspondientes, sus profesores han iniciado el desarrollo del pilotaje de acciones de enseñanza semipresencial a través del Aula Internacional del Ministerio de Educación, que se experimentarán en el curso escolar 2011.

En enero de 2011 los asesores de la consejería, Dra. Rosa María Pérez Castañeda (Auckland) y D. Javier Santos Asensi (Sídney) finalizan su periodo lustral de adscripción. Les deseamos una feliz reincorporación a sus destinos en Barcelona y Valencia.

Confiamos en que la segunda década del siglo que inicia el 2011 nos aporte en Australia y Nueva Zelanda un número creciente de interesados en programas de calidad de aprendizaje del español, con los que el Ministerio de Educación de España manifiesta su compromiso.

Santiago González
Consejero de Educación

POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Australia Meridional: un nuevo memorando

Catalina Manrique, Adelaida

El 3 de septiembre de 2010 tuvo lugar la firma de un nuevo memorando de entendimiento entre el Ministerio de Educación de España y el Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional (DECS). Este memorando viene a sustituir el anterior firmado el 1 de noviembre de 2005 y que estableció por primera vez la cooperación entre ambos ministerios.

El nuevo memorando expresa el deseo y las intenciones del Ministerio de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional y del Ministerio de Educación de España en relación con la promoción de la lengua española y su estudio en Australia Meridional.



Este memorando se enmarca en el plan de acción para la enseñanza de lenguas en los centros de enseñanza pública de Australia Meridional (Plan de Lenguas 2007-2011 del DECS). Este plan considera al español como una de las lenguas que recibirán apoyo en lo referente a personal, formación y perfeccionamiento del mismo y desarrollo del currículo. Sin embargo, dado que con la futura implantación de un currículo nacional, denominado *Australian Curriculum*, de cuyo diseño se encarga la Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), el número de lenguas que recibirán apoyo prioritario por parte de todos los Departamentos de Educación de los estados australianos presumiblemente se verá reducido a solamente seis, este memorando cobra especial importancia en un momento en que todavía se está articulando el estudio de las lenguas extranjeras en este currículo.

El memorando establece que el Ministerio de Educación de España a través de su Consejería de Educación en Australia contribuirá a la puesta en funcionamiento por parte del Departamento de programas de estudios de lengua y cultura españolas para profesores, directores, administradores y comunidades escolares de Australia Meridional, con especial atención a la formación de los profesores de español en lo relativo al perfeccionamiento de su competencia lingüística, el conocimiento de la cultura, sociedad y política españolas y las metodologías de la enseñanza de la lengua española. Esta colaboración se llevará a cabo mediante:

1. El apoyo de una asesoría técnica que colaborará con los servicios curriculares de DECS.
2. El uso y préstamo de materiales y recursos educativos del Centro de Recursos de la Consejería de Educación a los profesores y administradores educativos de Australia Meridional.
3. La dotación de becas anuales de formación lingüística en España para profesores australianos de español y personal del Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional.
4. El facilitar medios para programas de inmersión en la lengua y cultura de España para estudiantes de Australia Meridional a través de hermanamientos entre centros escolares e iniciativas similares.

5. La promoción y apoyo a visitas de profesores y personal directivo de Australia Meridional a escuelas e instituciones educativas españolas.

Por su parte, el Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional proporcionará apoyo a la enseñanza y aprendizaje del español mediante:

1. La dotación de infraestructura y apoyo profesional a la asesoría técnica de la Consejería de Educación.
2. La organización de jornadas de formación y perfeccionamiento para los profesores de español de Australia Meridional en colaboración con la Consejería de Educación en Australia.
3. La distribución de recursos a los profesores que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje del español en los centros escolares de Australia Meridional.
4. La difusión de información a los profesores de español sobre becas y premios a nivel internacional, nacional y local.
5. La promoción y apoyo a intercambios recíprocos de alumnos, profesores y personal del Departamento y de centros e instituciones educativas españolas.

El memorando explora también la posibilidad de desarrollar tres proyectos de colaboración que el Ministerio de Educación de España tiene ya establecidos con otros países. El primer proyecto consistiría en el establecimiento de una red de escuelas bilingües español-inglés denominadas *International Spanish Academies (ISAs)*. El objetivo principal de esta iniciativa es promocionar una educación bilingüe de calidad que integre las certificaciones académicas del sistema español y australiano.

El segundo proyecto contempla la introducción de un programa de profesores visitantes españoles en Australia Meridional. Este programa tiene como objetivo facilitar profesorado español a escuelas en países extranjeros que tienen problemas para conseguir profesorado del país. Estos profesores son contratados por las escuelas durante un período de dos o tres años, o bien para impartir clases de español, o para impartir otras materias en inglés. El *Programa de Profesores Visitantes* tiene una enorme difusión en EE. UU. y en Canadá, países que cada año contratan profesores españoles para cubrir las plazas vacantes de las escuelas que no pueden cubrir con profesores del propio país. En Australia Meridional se han iniciado los primeros contactos para la posible implementación de este programa, especialmente en escuelas de zonas remotas que tienen grandes dificultades para conseguir un profesor de español. Por otra parte, la posibilidad de contratar un profesor visitante por parte de las escuelas que estén interesadas en iniciar un programa bilingüe facilitaría notablemente la implantación de dicho programa.

Finalmente, con este memorando también se persigue el desarrollo de un programa recíproco de auxiliares de conversación españoles y australianos que serían ubicados prioritariamente en las escuelas que estuvieran implementando programas bilingües. En la actualidad, de estos tres programas solo funciona recíprocamente el programa de auxiliares de conversación que se inició el año pasado en el estado de Victoria. Sin embargo, el programa no puede considerarse realmente recíproco ya que el gobierno español ha facilitado este año plazas para 50 auxiliares de conversación australianos, mientras que en Australia solo se ha acogido a dos auxiliares de conversación españoles.

Con este memorando se espera que se incremente el apoyo del gobierno de Australia Meridional al español y que se implementen nuevas fórmulas de colaboración, como por ejemplo los proyectos señalados anteriormente, para conseguirlo.

Catalina Manrique es asesora técnica en Adelaida de la Consejería de educación en Australia.

ENSAYO

Normalización y literatura *queer*

Dr. Alfredo Martínez, Brisbane

En las últimas tres décadas el estado español se ha caracterizado por un movimiento generalizado, en todos los ámbitos de la cultura, hacia la normalización: normalización lingüística, normalización de las relaciones de género y de las personas LGBT, normalización de los hechos diferenciales, normalización de la excepción cultural audiovisual... Se podría llegar a pensar que el país mismo se ha embarcado en un largo proceso de normalización, una vez superada la fase en la que España era “diferente”. El énfasis puesto por la sociedad española en normalizar una amplísima gama de fenómenos de diversa índole pone de manifiesto la situación de excepcionalidad o anormalidad que se vivía durante la dictadura franquista. De hecho, los actuales procesos de normalización suelen hacer mención explícita a la situación de excepcionalidad de la situación anterior; excepcionalidad que justifica la necesidad de la *normalización* entendida en líneas generales como *normalidad*: estabilidad, hábito, situación natural. Así, la necesidad de recuperar la memoria histórica viene acompañada por un discurso en el que se contraponen dos situaciones: el olvido (impuesto e injusto, por lo tanto una situación anormal) y la memoria (que requiere de un proceso de normalización para alcanzar la normalidad). Caeríamos en un error, sin embargo, si creyéramos que la dictadura supuso un mero paréntesis de anormalidad: una ojeada somera a las políticas culturales de la dictadura revela una especial ansiedad por depurar, homogeneizar y adoctrinar, por declarar que el régimen anterior, el de la Segunda República, vino a desestabilizar el orden natural de las cosas y que en consecuencia el nuevo estado nacional del franquismo debe encargarse de normalizarlas. La terminología de la dictadura y la del estado democrático es, obviamente, diferente, como diferentes son sus fundamentos ideológicos y sus praxis políticas. Pero desde el punto de vista de las relaciones de poder resulta evidente que en ambos casos se ha operado una labor de dirigismo social y cultural encaminada a crear o afianzar ciertos

hábitos (Bourdieu: subjetivización de estructuras) en detrimento de otros.

Todo proceso de normalización se lleva a cabo, necesariamente, desde una posición de poder – ya se trate del poder ejercido por los propios protagonistas de la situación que se pretende normalizar (los españoles, los discapacitados físicos, los colectivos LGBT, las minorías étnicas), o del poder ejercido contra otras personas (las depuraciones étnicas, la normalización de Checoslovaquia después de 1969). Cuando hablamos de normalización no debemos olvidar la dimensión perlocutiva y coercitiva de toda interpelación social cuando ésta se hace desde una posición de poder. Normalizar, en su primera y más importante acepción, significa restablecer la normalidad de algo que la había perdido o convertir en normal algo que (todavía) no lo es; pero en una segunda acepción significa someter algo a una norma (regular, normativizar). La primera acepción remite a las ideas de habituación y naturalización; la segunda, a las ideas de ordenación y legislación.

Dado que durante milenios toda la sexualidad ajena al patriarcado heterosexista fue considerada como intrínsecamente anormal, desviada y antinatural, los procesos de normalización de la homosexualidad están siguiendo en nuestros días caminos tortuosos e impredecibles. La normalización de la homosexualidad en el estado español (desde un punto de vista jurídico, una de las más exitosas del mundo) ha transitado por esas cuatro vías de la habituación, la naturalización, la ordenación y la legislación. Hemos conseguido que la sociedad se habitúe a la presencia de las personas LGBT y sus estilos de vida; hemos conseguido que la homosexualidad se considere un hecho natural, propio de nuestra especie y de nuestra sociedad; hemos conseguido dar un cierto orden categorial y taxonómico a lo que antaño era un confuso revuelto terminológico y conceptual; y hemos conseguido sustituir una legislación criminógena por una legislación antidiscriminatoria.

Con toda esta normalización positiva, hemos conseguido, también, construir un edificio cultural, social y legal perfectamente integrado en las estructuras del estado, con las bendiciones y el beneplácito de los agentes sociales, con la protección y la garantía de las instituciones, y con una robusta protección frente a las agresiones homofóbicas (que la nueva ortodoxia va desplazando hacia los márgenes del sistema). Las personas LGBT han pasado de las tinieblas exteriores, de la estigmatización, el silenciamiento, lo inabordable, el tabú, a formar parte integral del sistema.

Los procesos de normalización de la condición femenina y de las razas no blancas sentaron las bases para otros procesos de normalización (también llamados “de liberación”) de minorías identitarias de todo tipo.

La literatura nos muestra el lado humano, íntimo y personal, de estas grandes operaciones culturales. La normalización de las grandes categorías es vivida por las personas LGBT de un modo muy diferente, y a menudo se hace difícil comprender, desde los problemas y angustias de la cotidianidad, que los movimientos tectónicos de las grandes placas de conceptos abstractos puedan tener relación alguna con la vida propia. Para políticos y activistas la normalización puede significar la conquista de derechos o la plasmación legal de esa conquista, pero para una persona que sufre por causa de su sexualidad o por causa de los discursos construidos en torno a ella la normalización puede y suele significar simplemente el deseo de ser normal. Esta dimensión personal, íntima, la capta mucho mejor la literatura que la teoría. La teórica *queer* Sally Munt comienza su propio posicionamiento en su reciente libro sobre la vergüenza declarando la vergüenza que de joven sufría por lo que ella percibía como inadecuación, por su amaneramiento lesbiano, por provenir de otra región y hablar con un acento diferente, etc.: “some people find

their social disparity a source of delight and distinction, but if truth be told I longed to be normal” (2008: 1).

El deseo de ser normal es una de las pulsiones básicas del ser humano. Ser normal en términos sexuales, lingüísticos, raciales, físicos... equivale a no verse disminuido por ser gay, por no hablar la lengua dominante, por no ser de la raza dominante, por tener una discapacidad física. Ser normal, para personas pertenecientes a este tipo de minorías, es con frecuencia una mera aspiración: llegar a ser normal. Pero es precisamente aquí, en el nivel íntimo de la persona, donde la política de la normalización encuentra su principal contradicción: ¿quién está autorizado para definir la normalidad, y hasta qué punto está legitimado para tratar de imponer a otros, ya sea mediante la fuerza o la persuasión, su definición? Las políticas encaminadas a normalizar la discapacidad física sólo han sido posibles una vez que otras condiciones tradicionalmente tachadas de *anormales* han exigido su derecho a la normalidad. Los procesos de normalización de la condición femenina y de las razas no blancas sentaron las bases para otros procesos de normalización (también llamados “de liberación”) de minorías identitarias de todo tipo.

Una segunda contradicción inherente a la lógica de la normalización consiste en la creación de nuevas ortodoxias y heterodoxias dentro de los grupos normalizados. O, dicho con palabras menos amables, la creación de nuevas estructuras de poder que dictaminan lo que es aceptable y rechazable. La existencia de estas estructuras de poder está plenamente documentada en los movimientos de liberación obrera, en los movimientos feministas, en el movimiento negro de los Estados Unidos, en las plataformas de defensa de lenguas minorizadas, y en definitiva en cualquier tipo de movimiento que aspira a la normalidad – o sea, a ser convalidado como estructura del estado. También, por supuesto, en los movimientos LGBT, que han creado estructuras de poder, con las consiguientes heterodoxias, disidencias y exclusiones. En los primeros tiempos de la QT, cuando aún existía cierta confusión académica sobre la diferencia entre “Gay and Lesbian” y “Queer”, abundaron los comentarios sobre esta contradicción. En palabras de Ruth Goldman,

[E]xisting queer theory, despite attempts to avoid normativity, harbors a normative discourse around race, sexuality and class. Those of us who fall outside of this normativity are thus rendered *queer* queers and must position ourselves and our work in opposition to it (Goldman 1996: 179).

Ahora bien, si la dialéctica de la normalización consiste fundamentalmente en la creación de estructuras de poder que aspiran a integrarse en las estructuras del estado, y si, por definición, toda normalización lleva aparejada la creación de una nueva discriminación/disidencia, ¿cómo reconciliar el concepto de normalización con una *queerness* que se relaciona con las ideas de resistencia, inconformidad, deslizamiento, indeterminación, intersticio, con lo elusivo, lo desplazado, lo mutable...? ¿Qué pueden tener en común las agendas estabilizadoras de la normalización con la filosofía radicalmente desestabilizante, anti-categorial, performativa y jamás esencialista de la *Queer Theory*? Si la QT hubiera cedido a la tentación de cifrar su estrategia en términos de normalización, ¿no habría ello implicado que la homofobia es un juego de normalización del heterosexismo con base en discursos morales y “científicos”, perdiendo así la oportunidad de señalar inequívocamente su carácter totalitario y represivo basado en el recurso a la violencia física?

Ya que la legislación española hace ahora posible el matrimonio entre personas del mismo sexo, quizá sería oportuno enfatizar una vez más la distancia que separa lo normal de lo *queer*. En *The Trouble with Normal*, Michael Warner, uno de los fundadores de la QT y acuñador del concepto de “heteronormatividad” (*heteronormativity*), sostiene que el matrimonio gay (y en general cualquier táctica normalizadora) es perjudicial en última instancia para la comunidad LGBT y para la sociedad entera porque la QT y toda la ética *queer*, como perspectiva radicalmente *alter*, exterior al sistema, cumple la función de criticar no sólo la heterosexualidad y el heterosexismo, sino todas las estructuras sociales y económicas. Por su parte, Lee Edelman enfatiza en su último libro los aspectos más negacionistas y antisociales de la *Queer Theory* y reivindica el impulso presentista de la homosexualidad como antídoto

contra la obsesión bienpensante del patriarcado, contra su ansiedad por la supervivencia de la especie, etc. Lo *queer*, situado fuera del paradigma patriarcal, tiene otros valores: el ahora, el yo.

La oposición radical entre la política de la normalización y la filosofía *queer* se comprende mejor si traducimos el término inglés como *extrañificación*. Lo *queer* no hace relación necesariamente a un torcimiento o retorcimiento de las estructuras del estado; más bien se relaciona con la sensación de extrañamiento con que el patriarcado percibe todo lo que queda fuera de su sistema. Como si de dos mundos diferentes se trataran, el universo patriarcal y el universo *queer* se miran de lejos y no se entienden. El formalista ruso Víktor Shklovski elaboró el concepto de *ostranenie* (extrañamiento o desautomatización o desfamiliarización) en el arte del siguiente modo:

El propósito del arte es el de impartir la sensación de las cosas como son percibidas y no como son sabidas (o concebidas). La técnica del arte de “desfamiliarizar” a los objetos, de hacer difíciles las formas, de incrementar la dificultad y magnitud de la percepción encuentra su razón en que el proceso de percepción no es estético como un fin en sí mismo y debe ser prolongado. El arte es una manera de experimentar la cualidad o esencia artística de un objeto; el objeto no es lo importante.

(Shklovski, “El arte como técnica”, 12)

Estableciendo un puente entre la estética y la teoría de género, la similitud entre la *ostranenie* y lo *queer* resulta muy útil en la relectura del canon literario. Leídas con ojos *queer*, las literaturas nacionales que apuntalaron la creación de identidades nacionales en el pasado, ofrecen al lector *queer* sorpresas insospechadas. Me atrevo a sugerir (quizá como silogismo de sobremesa) que si la construcción nacional se forjó simbólicamente mediante la creación de un canon literario nacional, la normalización LGBT se beneficiará simbólicamente de la resignificación *queer* de todas las literaturas nacionales.

La literatura (y el cine) de temática LGBT participa del debate entre normalización y

anti-normalización de un modo mucho más central y decisivo de lo que podría parecer. No se trata únicamente de que la literatura haya funcionado con frecuencia como laboratorio o campo de pruebas para ensayar todo tipo de propuestas en relación al mundo LGBT (algunas de las cuales han resultado ciertamente premonitorias), ni tampoco de que la industria cultural haya permitido la creación de un mercado que a la postre ha adquirido una identidad propia y una conciencia grupal, ni tampoco de que la propia dinámica literaria haya generado un *establishment* LGBT con sus iconos y sus demonios familiares. Todo eso, con ser cierto, no deja de resultar superficial en comparación con la capacidad del relato o el poema para proponer mundos posibles donde la sexualidad se mira con la deshabitación o extrañamiento del que hablaba Shklovski – para crear en definitiva paradigmas *alternativos*. En la antiquísima tradición literaria relacionada con los temas LGBT existen paradigmas anti-normalizadores, como los textos cifrados, las claves ocultas y las referencias secretas de la poesía trovadoresca y cancioneril de la Baja Edad Media, la invención de palabras e imágenes conocidas sólo a los iniciados que proliferó durante el Simbolismo y el Surrealismo, o la tradición del silencio auto-impuesto, del acallamiento de la voz homosexual que sin embargo deja sus huellas en el erotismo sublimado de la épica o el melodrama de Hollywood. Lo que podríamos denominar heterosexualidad normalizada (que no otra cosa es el patriarcado) obliga a las otras sexualidades a florecer en forma de una literatura clandestina que, con el paso del tiempo y de las generaciones, llega a crear su propia tradición. La escritura y la lectura *queer* constituyen un submundo literario no siempre bien comprendido y del que aún desconocemos muchas cosas; no se limita, desde luego, a la oscuridad expresiva de, digamos, el teatro de Lorca, sino que incluye el fenómeno de la lectura inversa (el lector gay que lee en clave positiva un personaje desviado que el relato presenta en clave negativa), la mirada *queer* de un lector/espectador que atribuye, con o sin permiso del texto, sentido homofílico a un pasaje que para otros parece inocuamente hetero, el travestismo de voces narrativas, etc. Estas posibilidades de la experiencia literaria han ayudado a ciertos lectores a sentirse un poco menos extraños; se podría decir que la normalización literaria,

si bien en cierto modo vicaria, sentó los precedentes para otras normalizaciones de la experiencia homosexual que vendrían más tarde.

Las narraciones (tanto en literatura como en cine) de temática LGBT de las últimas tres décadas han contribuido a la normalización social del universo no-homosexual mediante una serie de procedimientos formales y pragmáticos. Entre los procedimientos formales podríamos mencionar el uso del humor y la exploración de una amplia polifonía narrativa, como hemos señalado en esta presentación; pero también la exploración, cada vez más amplia, de géneros y cauces formales, temas y motivos pertenecientes a las tradiciones homoeróticas y otros de nuevo cuño, y, de modo muy determinante, la identificación del lector/espectador con héroes LGBT presentados positivamente. Entre los procedimientos pragmáticos deberíamos recordar la rápida incorporación de los autores, géneros y temas LGBT a las estructuras de consumo literario, la ampliación y sofisticación de su mercado (ya no formado exclusivamente por personas que “entienden”) y la relativa internacionalización de la literatura “queer” que en muchos países (como España) recibe una innegable influencia anglo-norteamericana.

Cabría cuestionarse si la literatura de temática LGBT, además de servir a las políticas normalizadoras y al mercado, está contribuyendo de manera efectiva a la filosofía de cuestionamiento radical de las estructuras hegemónicas heterosexistas. Cuando una gran cantidad de novelas hacen hincapié en que sus personajes se autoafirman en su identidad gay o lesbiana, y cuando lo más habitual en el cine y la televisión es encontrar personajes que se encuentran a sí mismos en una sub-cultura LGBT, estamos asistiendo a operaciones de normalización pero difícilmente podemos hablar de subversión.

Hay que subrayar, además, el hecho de que la literatura de temática LGBT está dominada abismalmente por el tema gay; la literatura lesbiana sigue siendo, al menos en España, la historia de un silencio; y las literaturas bisexual y transgénero son estadísticamente insignificantes. En este sentido, el mercado literario no se diferencia de otros sectores de

la actividad comercial que articula y gobierna la sub-cultura LGBT.

El hecho de que no podamos hablar en propiedad de una literatura “queer” no quiere decir, por supuesto, que no existan lectores “queer”. De hecho, muchas de las reseñas críticas publicadas por comentaristas periodísticos y académicos suelen adoptar una mirada “queer” sobre obras escritas desde y para la normalización. En este sentido, la

influencia de la filosofía y de lo que podríamos denominar “crítica literaria queer” está teniendo un efecto de beneficioso de enriquecimiento de la literatura LGBT a través de las lecturas “queer” que suscita. Así como Eve K. Sedgwick nos enseñó a descifrar los armarios de la novela victoriana desde una perspectiva gay, nosotros podemos enfatizar el potencial revolucionario, disolvente y desestabilizador de la literatura LGBT.

Referencias

- Blackmore, Josiah & Gregory S. Hutcheson. (1999) *Queer Iberia: Sexualities, Cultures, and Crossings from the Middle Ages to the Renaissance*. Duke University Press.
- Butler, Judith. (1997) *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Cleminson, Richard & Francisco Vázquez García. (2007) *“Los Invisibles”: A History of Male Homosexuality in Spain, 1850-1939*. Cardiff: University of Wales Press.
- Edelman, Lee. (2004) *No Future: Queer Theory And The Death Drive*. Durham: Duke University Press.
- Goldman, Ruth. (1996) “Who Is That *Queer* Queer? Exploring Norms around Sexuality, Race, and Class in Queer Theory.” *Queer Studies*. Eds Beemyn & Eliason.
- Martínez Expósito, Alfredo. (1998) *Los Escribas Furiosos: configuraciones homoeróticas en la narrativa española actual*. New Orleans: University Press of the South.
- Martínez Expósito, Alfredo. (2004) *Escrituras torcidas: ensayos de crítica “queer”*. Barcelona: Laertes.
- Munt, Sally. (2008) *Queer Attachments: The Cultural Politics of Shame*. Aldershot, England; Burlington, VT: Ashgate.
- Warner, Michael. (1999) *The trouble with normal: sex, politics and the ethics of queer life*. New York: Free Press.

TICs y ELE: Re-d-flexión e innovación en tiempos de crisis

Yolanda Lucas, Sídney

Introducción

En estos momentos de crisis la sociedad nos requiere nuevas definiciones de objetivos al servicio de la adquisición de nuevas competencias. Nos pide que nos reinventemos, redescubrir otros registros docentes, ensayar nuevos enfoques y nuevos sistemas de difusión que requieren manejar nuevas herramientas. En la práctica docente, cada nuevo curso se abre camino entre nuevos recortes sociales. Para innovar, con lo que hay, necesitamos reinterpretar los espacios, los recursos y las funciones. Es el momento de las 3R -reciclar, reducir, reinventarse- de la reunión, la reflexión y el respeto, para dar múltiples usos a los recursos del tiempo de bonanza. De “vestir a medida” a cada estudiante y hacerlo despacio porque hay prisa de salir hacia delante. Es tiempo de de aunar esfuerzos para multiplicar juntos, en vez de sumar. De ser versátil, de buscar un lenguaje común, de crear redes y difundirlos.

Aprendizaje estratégico y funcional.

A pesar del cambio de paradigma, de evolucionar desde la enseñanza expositiva a una enseñanza basada en favorecer el aprendizaje del estudiante, estos siguen sin asumir la responsabilidad del proceso. Toda la responsabilidad recae en el docente y se perpetua una visión arcaica “del maestro” como el único capaz de generar conocimiento. La resistencia al cambio convierte al estudiante en un sujeto pasivo.

¿En qué momento desaparece en los estudiantes la necesidad de experimentar por sí mismos para adquirir nuevos conocimientos? ¿Qué les empuja a convertirse un día en un mero receptor y a apenas participar en su aprendizaje? ¿Por qué llega ese momento en que su interés en el aula se centra en atrapar compulsivamente los conceptos, despreciando otros aspectos del mensaje? ¿Quién es responsable del cambio de actitud?

El término *alfabetización en información* se usa para referirse a una diversidad de competencias que van desde la capacidad de usarla información para resolver problemas, diseñar y aplicar estrategias eficientes de búsqueda de información, y trabajar con las herramientas prácticas y conceptuales de la tecnología de la información para localizar, acceder, procesar y diseminar la información, hasta la capacidad de convertir información en conocimiento.

¿Podemos hacer algo entre todos para evitarlo? Una opción eficaz es mostrar qué hay detrás de cada tema y acercar a los estudiantes hacia las fuentes de información. Mostrarles estrategias para generar conocimiento para que, a partir de ellas, ensayen y descubran nuevas estrategias para generar el suyo y para crear situaciones que alimenten su motivación. Necesitamos implicar al estudiante como protagonista de su aprendizaje; estimular escenarios de cambio que le alejen del aprendizaje rutinario, de la enseñanza transmisiva, hacia una enseñanza estratégica. Generar situaciones de aprendizaje que les permitan evolucionar desde la pesca del concepto a la competencia. El aprendizaje es dinámico, el conocimiento es cambiante, el concepto se desdibuja con el tiempo si no hay un refuerzo, pero la competencia permanece.

El manejo habitual de buscadores, de bases de datos especializadas o no, activa en los estudiantes su interés investigador, les permite desarrollar árboles de búsqueda, les hace conscientes de su forma de estructurar la información y les acerca a la aplicación práctica de aquello en lo que se están formando (aprendizaje funcional).

Para que el estudiante reaccione es necesario que también los docentes tomemos conciencia del origen de nuestro conocimiento, de nuestros logros y de nuestras limitaciones. La tecnología y la información están cada vez más estrechamente vinculadas y es necesario dotar a nuestros estudiantes de competencias en información e informáticas¹. El estudiante debe manejar con soltura nuevos sistemas de información y sentirse atraído por ellos y buscarlos como busca esos apuntes llenos de esquemas que le facilitan un dominio de la materia. La consideración final de la Declaración de Toledo², reconoce que la alfabetización informacional (ALFIN) es tan necesaria como la lectura o la escritura. Saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética.

El grupo de trabajo ALFIN de REBIUN³, ha optado por adaptar a las peculiaridades de España las buenas prácticas elaboradas por el CAUL -*Council of Australian University Librarians*- para el desarrollo de las competencias en información en la Universidad.⁴

Las Declaraciones de Praga y Alejandría, evidencian la importancia de la ALFIN y el aprendizaje a lo largo de la vida: “Estamos inmersos en una sociedad del conocimiento, en la que debemos aprender durante toda la vida y desarrollar habilidades para usar la información de acuerdo a objetivos personales...”⁵.

¹ También denominadas Ci2.

² (http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/index.html).

³ La Red de Bibliotecas Universitarias se crea por iniciativa de los directores de bibliotecas de las universidades españolas en 1988.

⁴ (www.rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc).

⁵ Ministerio de Cultura. Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria. (2006). Declaración de Toledo. Bibliotecas por el aprendizaje permanente. Recuperado el 11 de mayo de 2006, de ALFIN/ficheros/Declaracion Toledo.pdf.

Plataformas digitales

El campus virtual, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) propios de una institución educativa, son un reflejo de la calidad de la formación ofertada y un espejo de cómo esa “sociedad-red” entiende su compromiso social y desarrolla su labor académica. Si a través de los esquemas conceptuales que realiza un estudiante podemos entender cómo aprende, igualmente a partir del campus virtual podemos ver cómo se desarrolla la respuesta a la demanda social formativa. Al mismo tiempo los entornos virtuales le permiten extender su labor hacia otros espacios, potenciar y contextualizar su acción tutorial o compartir recursos generados con otras instituciones, por ejemplo a través de actuaciones de cooperación al desarrollo.



El campus virtual es un espacio de aprendizaje donde compartir, reflejo de nuestra identidad y fruto de nuestra permeabilidad, abierto a la comunicación entre todos, a la adquisición de competencias entre iguales, al acceso a la información y a la expresión, al trabajo cooperativo o autónomo, a la creación grupal y a su proyección social; un espacio abierto a las necesidades individuales y comprometido con la pluralidad social.

La única forma de aprovechar una herramienta y transformarla en un recurso didáctico eficaz y seguro, es conocerla en profundidad y manejarla con dominio. De este modo no se corre el riesgo de perder el control del proceso, es decir de ponerse al servicio del recurso y convertirlo en un distractor. Si un recurso debe estar al servicio del proceso de enseñanza/aprendizaje, un uso inadecuado o inexperto del mismo puede llevarnos a una perversión de la situa-

ción de aprendizaje que pretendíamos crear. Por ejemplo, incorporar el Campus Virtual en el aula, exclusivamente como un repositorio de apuntes y mantener una enseñanza expositiva tradicional, hace que los estudiantes menos motivados “desaparezcan” del aula aunque físicamente estén en ella.

Manejar con dominio una plataforma digital como recurso facilitador del aprendizaje implica crear nuevas coreografías didácticas que permitan extender nuestra labor y mantener una atención “individualizada” en grupos de estudiantes numerosos o reducidos, homogéneos o heterogéneos.

El escenario ha cambiado, pero los actores siguen siendo mayoritariamente los mismos. Si nuestros maestros fueron capaces de soltar la tiza, despegarse de la pizarra y pasar a la transparencia y de ésta al cañón de proyección, ¿por qué no vamos a poder manejarnos con dominio en plataformas digitales y utilizar en cada momento el recurso más adecuado a nuestro objetivo? Contamos con dos ventajas: por una parte las experiencias previas en sistemas de enseñanza tradicionales y por otra que, mientras que para nosotros el acceso y manejo en EVA es novedoso y difícil, para muchos de nuestros estudiantes (nativos informáticos) es su sistema habitual de interacción social que les resulta cercano y eficaz.

La biblioteca está íntimamente conectada al campus virtual. Innovar, abrir la mente a nuevas concepciones a veces tan solo requiere abrir espacios y mirar más lejos. El estudiante debe ver la biblioteca como un espacio abierto de encuentro y de trabajo individual y/o grupal; de información y de formación; facilitador del aprendizaje y la adquisición de competencias en estrategias de búsqueda y gestión de la información y en estrategias de manejo de herramientas y nuevos soportes; de iniciación a la investigación; portal de acceso a múltiples espacios y comunidades, antídoto del efecto techo y de la limitación físico-temporal. En este sentido las bibliotecas universitarias evolucionan hacia un nuevo concepto⁶: un centro de socialización que fomenta tanto el aprovechamiento docente de las TICs como de los entornos de aprendizaje virtual y herramientas de la Web 2.0 para desarrollar

sistemas B-Learning en los que se construya el conocimiento cooperativamente a la medida de las necesidades de los estudiantes-usuarios y se pueda compartir en red.

En este sentido, la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes organizó a finales de 2009 unas jornadas con el título: *El profesional de la información ante los nuevos retos*.⁷



Entendemos que la práctica didáctica en un entorno virtual bien entendido, estimula en paralelo el aprendizaje participativo autónomo y el aprendizaje cooperativo; responsabiliza al estudiante de su proceso de aprendizaje y puede dar respuesta a diferencias de ritmos de aprendizaje individuales. Permite vencer limitaciones temporales/espaciales impuestas en nuestros estudiantes por agentes extra académicos y que siempre son difícilmente salvables. Facilitan una conciliación entre motivación y disposición: p.ej. conciliación académica-laboral o académica-familiar, estudiantes “atípicos” con compromisos que muestran una motivación, interés y aprovechamiento en las actividades superior/inferior al del resto del grupo. Nuestra labor académica busca dar respuesta a necesidades específicas, a ritmos de aprendizaje distintos.

Redes sociales Web 2.0 como recurso didáctico

¿Meter la vida en el aula o salir a buscarla en otros espacios? Esta es la cuestión. La Web 2.0 es una respuesta ante la necesidad

⁶ CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación -II Plan estratégico de REBIUN 2007-2010)

⁷ (http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/para_bibliotecarios/jornada2/jornada.htm).

del usuario de sentirse parte activa en el proceso. Supone un salto desde la Web originaria 1.0, estática y desactualizada, en la que el usuario era un espectador, a una Web dinámica, bidireccional pensada para usuarios actores que necesitan compartir en tiempo real sus vivencias con otros usuarios. La Web 2.0 es un espacio de socialización a partir de la comunicación, dotado de herramientas que permiten que se articulen redes sociales, en torno a temas de interés común, y que los miembros de estas redes interactúen entre sí y compartan con otras redes.

El proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera es un campo de estudio multidisciplinar que requiere ser abordado por parte del estudiante de forma participativa y en equipo. La Web 2.0 es un recurso didáctico que potencia las herramientas colaborativas de la plataforma Moodle, en un proceso formativo presencial con refuerzo del aprendizaje digital. Una red social, enfocada como recurso docente supone un espacio de encuentro, abierto y lúdico. Es una herramienta que facilita la comunicación grupal, el trabajo colaborativo, la interdependencia positiva, a partir de ella, generar materiales y conocimiento y poder compartirlos con otros usuarios⁸.

Como especialistas en educación y comunicadores eficaces, nos encontramos ante un reto: si en nuestra labor docente consiguiéramos integrarnos en la sociedad-red, dominar este recurso, ser versátiles (saber cambiar de rol) y comunicarnos de forma eficaz “fuera de formato” con nuestros estudiantes (como lo hacen entre sí) con un objetivo académico, podríamos saltar desde la sociedad-red de la información hacia la sociedad-red del conocimiento y viceversa.

Al incorporar en nuestra labor herramientas de uso social, intentaremos revestir de lúdico algo tan serio como su autoafirmación en grupo, la autogestión de su conocimiento, el ensayo y descubrimiento de sus propias estrategias de aprendizaje. Buscamos captar la atención del estudiante empleando los mismos recursos de comunicación que emplea en su tiempo de ocio, en su comunicación informal con “su gente”.

⁸ La siguiente página Web versa sobre el aprovechamiento didáctico de las redes sociales:
<http://www.onlineuniversities.com/blog/2010/05/100-inspiring-ways-to-use-social-media-in-the-classroom/>

Manejarse en este espacio con destreza requiere una predisposición al diálogo, a asumir diferentes roles, al descubrimiento de lo desconocido, a aprender del otro, a la adquisición de estrategias, de competencias informáticas básicas y de competencias informacionales. Competencias básicas para un manejo eficaz y seguro de la información, que permitan acceder fácilmente a ella y seleccionar bien la que deseamos consumir, ya que, de no estar atentos, corremos el riesgo de “infoxicar” al grupo.

Un uso adecuado de estos recursos requiere destrezas de buena práctica con TICs, destrezas sociales y de nuevas coreografías didácticas y en tanto que las adquirimos supone ensayar y errar y aprender del proceso. En este sentido, alentados por la formación recibida desde el Instituto Cervantes⁹, gracias a la colaboración, a la asesoría y a la labor desarrollada en él cada día, surge nuestra experiencia.



⁹ Deseo expresar mi agradecimiento a Javier Santos por su inestimable asesoría, al grupo innovador UCM, del que formo parte, por cuyas experiencias surge esta reflexión (PIMCD 94 y 131/09-10; AECID PCI B/023370/09), a vosotras, corazón y pilar del Instituto Cervantes de Sydney, por crear un espacio amable e inclusivo de expresión y crecimiento académico y personal, a nuestros estudiantes por quienes todo esfuerzo toma sentido.

Herramientas útiles para el profesorado de la plataforma Moodle

- **Calendario:** es una herramienta muy práctica para proporcionar al alumno una agenda de trabajo, permite fijarles las actividades o tareas a ejecutar y las fechas en las que se deben realizar o entregar. También sirve como tablón de anuncios para indicar la fecha de prácticas, exámenes, reuniones, o tareas pendientes. Al mismo tiempo permite a los usuarios mantener una agenda personal en la red.



- **Foro de Novedades:** tiene la función de tablón de anuncios para asuntos “oficiales” urgentes. Como es muy poco visual exige que el estudiante adquiera la rutina de consultarlo a diario.

- **Correo interno:** importantísimo para agilizar la comunicación entre todos. Muy útil para tutorías individuales o de pequeños grupos. Esta herramienta pierde su aplicación si el estudiante no tiene la costumbre de revisarlo de forma frecuente. Presenta un inconveniente, en comparación con los correos de uso privado: si uno olvida rellenar el campo asunto, el mensaje no se envía y desaparece el texto.



- **Foros:** son muy prácticos para que los alumnos mantengan comunicación entre ellos y con el profesor. Nos permite conocer la opinión sobre temas ofertados y “negociar” algunos aspectos del desarrollo de la materia. En propuestas de trabajo cooperativo, facilita la interdependencia positiva, los estudiantes pueden trabajar desde casa y estar en todo momento en contacto con sus compañeros intercambiando información. Puede utilizarse como recurso dinamizador de grupos. Permite evaluar de forma externa la participación de cada estudiante y del grupo: frecuencia, modo de aportación y objeto de la misma, de modo que podemos evitar que hagan trabajos sumativos (cada uno su parte, sin interdependencia positiva) en lugar de trabajar a distancia de forma cooperativa.



- **Chats:** Facilitan la comunicación en tiempo real entre los miembros de un grupo. Para que sea eficaz se debe programar como una actividad (de una duración no superior a los 20 minutos) puesto que deben coincidir los componentes, en la sala virtual, en el tiempo. De otro modo se conectarían, entrarían y saldrían sin encontrarse. Es muy práctico para llegar a acuerdos y tomar decisiones grupales en tiempo real, por ejemplo reparto de tareas o definición del enfoque del trabajo. Permite evaluar de forma externa la dinámica del grupo.

- **Wikis:** son una herramienta fácil de utilizar, tanto por el profesor como por el alumno. Son ideales para hacer grupos de trabajo, seminarios, distribuir prácticas, trabajos, apuntarse para revisión de exámenes, hacer glosarios y cualquier cosa que necesite una actualización directa para que los usuarios vean siempre una versión actualizada. Sería interesante que igual que sucede en las wikis de las plataformas Web 2.0, el administrador de la wiki recibiera los cambios por correo electrónico, o se pudiera guardar un histórico a fin de no perder información por un mal uso de la wiki de forma accidental o mal intencionada (borrado o alteración de la lista).

- **Subida de archivos:** es la opción más utilizada para poner a disposición de los alumnos la información didáctica del curso. Nos permite subir archivos en distintos formatos, Pdf, Word, PowerPoint o multimedia, pero no es esta la única opción. Una alternativa muy interesante, cuando necesitamos subir muchos archivos relacionados con un determinado tema, es Mostrar un directorio. Este recurso es simplemente un enlace a un directorio determinado donde habremos colocado los archivos que el alumno se puede descargar. Esta opción solo es intere-

sante cuando se tienen muchos archivos que ofrecer a los estudiantes en vez de crear un enlace para cada uno de ellos. Recomendamos incluir un tutorial visual de Moodle que facilite el primer acercamiento del estudiante a la plataforma y el aprovechamiento de las distintas herramientas.

- **Enlazar una página web:** podemos utilizar esta herramienta, cuando impartimos docencia compartida, para enlazar páginas personales de los distintos profesores, con el fin de redirigir a los alumnos para que puedan ver actividades didácticas diseñadas por cada profesor, sin saturar la página principal de la asignatura y dejando ésta para información general. Es muy importante incorporar en la página del curso una conexión directa a la biblioteca, esto permite el acceso del estudiante a bases de datos. Así como incluir un tutorial de estrategias de búsqueda y una guía de buenas prácticas con TIC para que los estudiantes puedan practicar su correcto aprovechamiento.

Nota: La plataforma Moodle presenta el inconveniente de que, si no se mantiene movimiento en el teclado, la página al poco caduca, de modo que el “trabajo realizado y no guardado” se pierde y hay que volver a conectarse. Es importante tenerlo presente para evitarlo.

Referencias

- Area, M. (2007). “Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria”. <http://rebiun.org/temasdetrabajo/alfin.html>
- Carrasco, A. y cols. (2005). “La innovación a través de EVEA”. RIED. 8, (1-2):105-126. http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol8-1-2/innovacion_entornos.pdf
- Calderón, A. (2009). “La Biblioteca de la Universidad Complutense y el Campus Virtual: una relación necesaria”. V *Jornada Campus Virtual UCM* . http://campusvirtual.ucm.es/SCRIPT/jornada-58115445-3/scripts/serve_home
- Calderón, A. (2010). *Informe APEI ALFIN*. comunicación personal.
- De Lucas, Y. y cols. (2008). “La actualidad como recurso didáctico: de la Universidad a la Escuela, pasando por el quiosco”. *Actas del V CIDU*, Ed. UPV. pp: 283-286. CD ISBN 978-84-8363-413-4.
- De Lucas, Y. y cols. (2008). “Potenciando el aprovechamiento de los recursos de la U.C.M. mediante una red de aprendizaje cooperativo”. *Actas del V CIDU*, Ed. UPV. pp: 447-450. CD ISBN 978-84-8363-413-4.

La narrativa gallega de autoría femenina a partir de 1975: “sus inicios” y actuales logros

Marisol Rodríguez, Auckland

La presencia de autoras en la historia canónica de la literatura gallega es, en general, escasa. En el ámbito narrativo, esa carencia es todavía más notoria, al compararla con el cultivo de la poesía y de la literatura infantil. En los años posteriores a 1975, durante la transición a la democracia y la atribución de Galicia como comunidad histórica, junto con la asimilación gradual de las teorías de género y la crítica feminista literaria provenientes del mundo anglosajón, la literatura gallega de autoría femenina en general experimenta un crecimiento paulatino y la narrativa en particular presenta una mayor incorporación de autoras.



Con el desarrollo definitivo del movimiento feminista gallego, cuyo despegue se produce en 1976, la misión de las escritoras es apoderarse de la palabra para elaborar una literatura transgresora al recuperar la voz femenina y la diversidad genérica, además de efectuar una revisión de la herencia de las mujeres. En los últimos veinte años se ha pasado de un desarrollo sosegado y gradual a uno que se vislumbra esperanzador, especialmente a partir de 2004, cuando se produce una eclosión del género narrativo.

Helena González Fernández alude a tres etapas en la producción de autoría femenina a partir de 1975: una primera de concienciación (1975-1981), en la que se produce una proliferación de ensayística de carácter feminista; una segunda, de legitimación (1982-1990), con un enfoque en la reapropiación de la historia de las mujeres y una tímida diversificación de género, y, finalmente, una tercera, de subversión y diversi-

ficación (1991-1997), con protagonismo de la poesía (“Crítica literaria” 503).

La primera etapa de concienciación comienza con la celebración en 1975 del Año Internacional dedicado a la mujer y con el final de la dictadura de Franco. En esta etapa se difunde la idea de la importancia del componente femenino en la cultura gallega y se considera el nacionalismo y el feminismo como dos casos claros de colonización (“Crítica literaria” 503-04). La recuperación del gallego y de una cultura propia se ve de repente potenciada por el sueño de la transición democrática: el tener un territorio con una lengua propia en vías de ser normalizada. Así, existen considerables esfuerzos en la cantidad de producción y la calidad literaria por parte de las creadoras implicadas en este período. Las escritoras que cultivan el género narrativo en la década de los ochenta, tienen la necesidad de crear una imagen de autor para sentirse identificadas, al tiempo de elaborar un registro creativo para codificar aquello que precisan expresar. De ahí los múltiples desafíos en este momento, en el que en el sistema literario existen otras prioridades aparte del cultivo de la literatura de género (Vilavedra, “Unha achega” 146). En este período, destacan escritoras como Susana Antón con *O asasino de calindornas* (1981), Amelia Santiso Lorenzo, Xosefa Goldar, autora de *No fío do tempo* (1987), Carmen Panero (Pontevedra, 1949-), autora de *Diario do mimo* (1989), María Teresa Otero Sande y sus obras *Relatos* (1990) y *A Illa* (1991), Helena Villar Janeiro, con sus relatos *O enterro da galiña de Domitila Rois* (1991), Luísa Villalta (A Coruña, 1957-2004), Cristina Frasier y María Victoria Moreno Sande (Blanco, *Libros* 35-36).

No obstante, y pese a la consecución de la elaboración de un registro literario eficaz, estas escritoras no tienen éxito en la construcción de una imagen de autor para las futuras narradoras gallegas, ni avanzan con respecto a ocupar posiciones canónicas en un sistema poco propicio a esta tarea (Vila-

vedra, “Unha achega” 147). Después de tal intento, surgen en la literatura gallega otras voces de mujeres, que, amparadas por un ideario feminista, apuestan de modo decidido por la narrativa. Destacan Úrsula Heinze (Colonia, 1941-) y Marina Mayoral (Mondoñedo, 1942-), escritoras doblemente periféricas: primero, por ser mujeres y segundo, por estar ambas ubicadas lejos del centro geográfico y lingüístico del sistema gallego (Vilavedra, “Unha achega” 147). Heinze, nacida y criada en Alemania, es considerada pionera en la literatura gallega del relato amoroso, con su obra *O soño perdido de Elvira* (1982). En cuanto a Mayoral, comienza su trayectoria narrativa en gallego a partir de 1987.

La segunda etapa indicada por González Fernández, la de legitimación, que va de 1982 a 1990, se puede resumir en tres palabras: apropiación, subversión y legitimación. Es en este período cuando se empieza a construir un discurso literario diferenciado, enfatizando la recuperación de la voz femenina, la diversidad genérica y la recuperación y revisión de la herencia de las mujeres. Las escritoras crean crónicas, literatura infantil y juvenil, autobiografías, narrativa experimental e incluso narrativa histórica. González Fernández considera que la importancia concedida a la narrativa en la década de los ochenta por parte de las escritoras está estrechamente ligada a su intento de subvertir el discurso patriarcal y a la necesidad de abandonar el lugar de inferioridad en el que está sumida la escritura de mujer para intervenir en el discurso nacional (“Crítica literaria” 504-05).

En esta segunda etapa destaca María Xosé Queizán (Vigo, 1939-), escritora y activista quien escribe de una manera militante siendo su andadura literaria en los años ochenta muy abundante tanto en temática como en géneros, al buscar la legitimación de voces marginadas. Cabe destacar su enorme contribución al género narrativo con, hasta el presente, siete novelas. Aparte de Queizán, la producción de las escritoras de los ochenta es testimonio de la experimentación narrativa, cuyas características principales son la fragmentación de las formas, la confusión de los géneros literarios y un acercamiento a la oralidad.

En el último período, el de subversión y diversificación (1991 a 1997), se produce en Galicia un “boom” feminista imparable en todos los ámbitos, cuyo momento culminante se produce a mediados de los noventa, coincidiendo con la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, celebrada en septiembre de 1995. Se trata de un fenómeno no exclusivamente literario sino generalizado, gracias al deseo de normalidad en la literatura, que va a poner en cuestión la relación entre la conciencia de género y el compromiso, y entre la literatura feminista y la literatura de mujer (González Fernández, “Crítica” 506; “Mulleres” 181).

Es ahora cuando se aprecia una pluralidad de voces femeninas, en la que se acusa un gran aumento en esta etapa en el número de escritoras, aunque muchas de ellas no pasan de la primera novela, y otras, ni siquiera publican. A pesar del boom feminista generalizado, Dolores Vilavedra opina que, a lo largo de la década de los noventa, la narrativa gallega en general apuesta por “el individualismo, el fragmentarismo y una tendencia a la dispersión” (*La narrativa gallega* 22-23), pasando por una situación de paralización de la que no empieza a salir hasta 1996, cuando se empiezan a notar indicios de renovación (Vilavedra, “A narrativa galega, na procura de novos camiños” 195).

A partir del año 1997, año en el que termina la delimitación de González Fernández, la narrativa de autoría femenina pasa todavía por diversos atrancos en un intento de consolidarse poco a poco. Como apunta Vilavedra, es el inicio del milenio “la hora de las narradoras” (“Para una cartografía” 13), dado que las narradoras por fin conquistan un espacio propio dentro del mayoritario discurso poético de los noventa. Aunque Vilavedra define el año 2000 como “decepcionante” (“Narrativa do 2000” 279), el inicio del siglo XXI marca el nacimiento de una nueva generación de narradoras. Existen dos hechos fundamentales que lo avalan. Primero, en 2000 aparece el volumen *Narradoras. 25 autoras galegas*, cuya finalidad es el lanzamiento de las primeras obras como una estrategia de visibilidad de una nueva generación de narradoras—casi todas muy jóvenes—con futuro prometedor. En *Narradoras*, se incluyen los relatos iné-

ditos, de diversa calidad, de veinticinco escritoras gallegas. Segundo, en 2001 tiene lugar un acontecimiento singular: la concesión del *Premio Xerais*, el más importante del panorama narrativo de la literatura gallega, a *Teoría do caos* de Marilar Aleixandre, la primera escritora en conseguirlo. Posteriormente, otras cuatro narradoras han conseguido dicho premio: Inmaculada López Silva en 2002 con *Concubinas*; Teresa Moure en 2005 con *Herba moura*, Rexina Veiga en 2007 con *Cardume* y Rosa Aneiros en 2009 con *Sol de Inverno*.

A diferencia de lo sucedido a las narradoras en los años ochenta, el éxito de esta nueva generación, nacida literariamente en el 2000, radica en la atención que le presta el sistema literario gallego mediante una crítica favorable, editoriales promotoras y premios (Vilavedra, “Unha achega” 149). Además, las nuevas narradoras, aquéllas que nacen con posterioridad a 1970, tienen superados los condicionantes derivados de la militancia feminista. En general, dichas escritoras no tienen conciencia genealógica, aunque, paradójicamente, las novelas que consagran a Aneiros (*Resistencia* 2002) y a López Silva (*Concubinas* 2002) son historias de sagas femeninas (Vilavedra, “Unha achega” 149). En 2002 destacan también Queizán, con su libro de relatos *¡Sentinela alerta!*, y Beatriz Dacosta, con *Precipicios*. En 2003, sobresale Anxos Sumai (Catoira, 1960), quien, con *Anxos da garda* (2003), suscita mucha atención, dado que el libro nace de un diario electrónico publicado semanalmente por

<culturagallega.org>, convirtiéndose en un libro considerado el epítome de la postmodernidad (Vilavedra, “Unha achega” 150).

Los años 2004 y 2005 serán caracterizados por un intento de profundización. Sobresalen en ese bienio las escritoras Carmen Blanco y Teresa Moure, ambas procedentes del ámbito académico. La primera incursión de Blanco en la narrativa es su recreación feminista de los cuentos de hadas en *Vermelella con lobos* (2004). Por su parte, Moure, tras ganar el Premio Lueiro Rey con *A xeira das árbores* (2004), es canonizada de una forma acelerada por el rotundo éxito de *Herba moura* (2005).

En 2006, la escritura de mujeres se encuentra entre la militancia y la normalización, tendencia que seguirá con posterioridad. En 2007 Moure publica *Benquerida catástrofe* y *A casa dos Lucarios*. Por su parte, en este mismo año, Blanco reaparece con la novela *Atracción total*. Además de Moure y Blanco cabe mencionar a la comprometida escritora feminista María Reimóndez (Lugo, 1975-) con *O club da calceta* (2006), Lupe Gómez (A Coruña, 1972-) con *Quero bailar* (2006) y Uxía Casal (Santiago de Compostela, 1957-) con *Vidas ejemplares* (2006) (Vilavedra, “Un ano singular” 148-49).

Podemos concluir que, aunque la producción narrativa de autoría femenina sufrió muchos atrancos, prácticamente inexistente antes de 1975, irregular en la década de los ochenta y opacada por la poesía en la década de los noventa, es a partir del nuevo milenio cuando la narrativa experimenta un crecimiento progresivo y esperanzador que permite soñar con que tal situación se mantenga.

Referencias

- Blanco, Carmen. (1994) *Libros de mulleres (para unha bibliografía de escritoras en lingua galega: 1863-1992)*. Vigo: Edicións do Cumio.
- González Fernández, Helena. (2003) “Bibliografía de jóvenes narradoras en gallego.” *Mujeres novelistas. Jóvenes narradoras de los noventa*. Ed. Alicia Redondo Goicoechea. Madrid: Narcea. 219-20.
- González Fernández, Helena. (2001) “Crítica literaria feminista en Galicia. Relecturas baixo o paraugas totalizador.” Ed. Dieter Kremer *VI Congreso Internacional de Estudios Galegos. Un século de Estudios Galegos. Galicia fóra de Galicia. Actas do VI Congreso Internacional de Estudios Galegos celebrado en la Habana, abril 17-21, 2000*. A Coruña: Edicións do Castro. 501-14.
- Vilavedra, Dolores. (1997) “A narrativa galega, na procura de novos camiños.” *Anuario de estudos literarios galegos*. 195-201.
- Vilavedra, Dolores. (2000) “Narrativa do 2000: un discreto ton menor.” *Anuario de estudos literarios galegos*. 279-84.
- Vilavedra, Dolores. (2001) *La narrativa gallega en el fin del milenio. Cuadernos Mangana 14*. Cuenca: Centro de Profesores y Recursos.
- Vilavedra, Dolores. (2006) “Un ano singular. A narrativa en 2006.” *Anuario Grial de Estudos Literarios Galegos*. 141-49.
- Vilavedra, Dolores. (2007) “Unha achega ao discurso narrativo de autoría feminina.” *Madrygal* 10. 145-51. Web. 7 dic. 2009.

Los efectos de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas en el profesorado

Anastasia Clendinnen, Melbourne

Desde que en 1886 se fundara la Asociación Internacional de Fonética - AIF (International Phonetic Association)¹⁰ fruto de los cambios que en esta época experimentara la investigación de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), este campo no ha hecho sino desarrollarse. La fundación de la AIF significó en sí misma un cambio radical en la concepción de las lenguas. El estudio de la lengua *hablada*, que hoy día se reconoce como constituyente integral de la lengua, se ignoraba favor de la lengua escrita, y solo se presentó como objeto de estudio importante con la fundación de la AIF.

Desde entonces la exploración del papel que desempeña la lengua, su uso y los fenómenos neuropsicológicos involucrados en la adquisición de un idioma han ofrecido a los profesores una amplia cantidad de posibilidades de aplicaciones en el aula de idiomas. De hecho, los resultados aportados por la investigación en el campo de ASL exceden a menudo la capacidad de análisis de los profesionales docentes.

Marcel Danesi observa en su libro *Second Language Teaching; A View from the Right Side of the Brain* que “En ningún otro momento de la historia de la educación hayan estado más informados los profesores de lenguas de qué hacer en el aula [traducción propia]”; sin embargo, señala que solo una pequeña proporción de los estudiantes obtendrán como resultado de sus estudios un nivel de fluidez parecido al de un hablante nativo (2003: ix). Puede ser engañoso, entonces, describir a esta profusión de consejos a menudo fuertemente contradictorios como “ayuda”. Hoy en día la tarea del profesor, no es investigar en el campo de ASL, sino se-

leccionar entre la apabullante cantidad de posibles aplicaciones a las que apuntan las investigaciones ya existentes.

La inmensidad de la tarea que implica esta declaración es descorazonadora, especialmente si recordamos el entorno de muchos profesores de idiomas. Lo que agrava la dificultad de elegir e interpretar los consejos ofrecidos por la investigación de ASL es que ellos son con frecuencia preceptivos, inflexibles, y además exigentes. Murillo y Gordillo escriben que:

La concepción de que era suficiente conocer bien una lengua para enseñarla ha dado paso a una reflexión sobre su significado y la certeza de que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica conocimientos actualizados y una especialización rigurosa. Es necesario conocer las variables *sociolingüísticas, pedagógicas y políticas* que entran en juego [énfasis mío] (2007: 503).

La inmensidad de la tarea implicada por esta declaración es impresionante, especialmente si recordamos el entorno de muchos profesores de lengua, trabajando en una escuela (o bien en una universidad) con una gama de responsabilidades amplia y muy diversa y poco apoyo profesional. Exigir de ellos especialización “rigurosa” no solo en la lengua de enseñanza sino también en tres disciplinas académicas (sociolingüística, pedagogía y política) no es realista, ni es justo. Sin embargo, no es lo único que se les exige a los profesores. Una sola tarde en la biblioteca buscando bibliografía sobre ASL revela la inmensa variedad de disciplinas de las cuales los profesores deberían estar enterados para entender su papel en el campo de la ASL: lingüística (Brun 1966), sociolingüística (Vinuesa 1998; Ambadiang & García Parejo 2006; Murillo & Gordillo 2007), psicología (Randall 2007), neurociencia (Danesi 2003), política (Ávila et al. 2006),

¹⁰ Ver: <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/>.

literatura (Schloss 1981), y pedagogía (McCafferty et al. (eds) 2006) es nombrar solo las más relevantes.

Por otra parte tampoco los expertos coinciden en los conceptos y descripciones que proporcionan al profesor. El estilo o enfoque de la enseñanza propuesta por estudios varía ampliamente. Mientras Brun declara que “la fonética es la piedra angular de la lingüística” y que la interferencia de la lengua nativa en el idioma meta “constituye el mayor problema para el profesor” (1966:11), Schloss afirma la importancia del papel de la literatura en el aula de segundas lenguas y lamenta el descenso de su uso (1981). Estudios más recientes suelen centrarse en los rasgos socioculturales de la lengua (McCafferty et al. (eds) 2006; Ambadiang & García Parejo 2006); sin embargo, en fecha tan reciente como 1993, Santos caracterizó la gramática como “el camino más directo y más cómodo para que una persona adulta conozca un fenómeno lingüístico” (1993: 7). El estudio neurocientífico de Danesi contiene una larga explicación anatómica del cerebro porque “... el conocimiento del cerebro se está convirtiendo rápidamente en una parte de la jerga usada por investigadores y profesionales para discutir la ASL” (2003: 25); y, sin embargo, en los índices de estudios de ASL publicados unos años después todavía no se hace mención alguna a la anatomía, la neurociencia o el cerebro (Walsh 2006; McCafferty et al. (eds) 2006).

A veces los eruditos discrepan hasta de las mismas metas que debería perseguir el estudio de las segundas lenguas. Quizás el ejemplo más destacado es el debate sobre el papel de los rasgos socioculturales de la lengua en su enseñanza: el paradigma de la competencia cultural, “la necesidad de integrar la lengua y la cultura en la enseñanza de lenguas no maternas” como la presentan Ambadiang & García Parejo (2006: 61), es enérgicamente rechazado por Alptekin como una “... noción ortodoxa pero no comprobada” que puede

provocar negativos efectos psicológicos en estudiantes y amenazar a la identidad nacional (ctd. en Vinuesa 1998: 89-90).

Pocos autores reconocen como Tsui la complejidad de los criterios de rendimiento de los profesores y la resultante dificultad de evaluarlos objetivamente (2005: 169). Existen dos estudios, sin embargo, que proporcionan un marco dentro del cual los profesores pueden autoevaluarse y retroalimentarse para mejorar su productividad. Walsh presenta en su libro *Investigating Classroom Discourse* el modelo de autorreflexión *Self-Evaluated Teacher Talk* (SETT). En este modelo el profesor trabaja con grabaciones de sus clases para observar el éxito de las estrategias que usa para guiar el discurso del aula (2006). Walsh es consciente de la realidad cotidiana de los profesores, y de la necesidad de proporcionar un modelo aplicable en ese contexto “... un instrumento que puede ser utilizado rápidamente y fácilmente por profesores trabajando solos” (2006: 91); su investigación se basa en entrevistas con profesores en las cuales estos reflexionaban sobre sus clases: el libro es obviamente un recurso *para* profesores no una normativa de obligado cumplimiento.

Gebhard & Oprandy escriben en el prólogo de su libro *Language Teaching Awareness*

... Through our experience, though, we feel compelled to forefront several ways to promote an *exploratory approach* to developing teacher awareness... the aim of exploration is, in our view, simply gaining awareness of teaching beliefs and practices. Improvement implies that some ways are better than others at teaching. Searching for such ways can limit teachers from... becoming more aware of teaching possibilities... (1999: xiv)

En esta concepción de la enseñanza el profesor es el protagonista central de su desarrollo, al explorar activamente las posibilidades que existen, en vez de aceptar pasivamente las recomendaciones de los expertos. El libro ofrece una variedad de medios de exploración de la enseñanza: el

escribir un diario profesional, discusiones con un supervisor, conversaciones con otros profesores, auto-observación o reflexiones sobre las propias experiencias como estudiante, entre otros. El capítulo uno contiene una invitación a "... comprobar el entusiasmo, la diversión y el desafío de descubrimiento y redescubrimiento" (1999: 3).

Después de todo, no hay que olvidar que tanto el estudiante como el profesor pueden necesitar tal *entusiasmo*, *diversión*, o *descubrimiento*. La toma de conciencia de la necesidad de mantener la motivación de los estudiantes está ahora bien arraigada en las publicaciones especializadas (Vinueza 1998; Martínez Agudo 2001; Ávila et al. 2006); no obstante, la mención a la diversión del profesor se destaca por su originalidad. Dada la reconocida dificultad de la enseñanza, a veces llamada "la profesión solitaria" (Gebhard & Oprandy 1993: 150), es imprescindible proporcionar a los profesores no sólo conceptos y descripciones sino también herramientas para motivarse, incluso para disfrutar. Martínez Agudo, en su planteamiento del papel que desempeña la motivación en el aprendizaje de una lengua sostiene que "la curiosidad propicia la activación de la motivación. Esta variable motivadora despierta la inclinación a explorar lo desconocido" (2001: 240); dicha curiosidad debería estar casi obliterada por la necesidad de leer exhaustivamente los libros de los autores especializados.

El SETT propuesto por Walsh (2006), en cambio, aprovecha esa curiosidad: en su modelo el mismo profesor es quien identifica sus metas, observa sus resultados a través de la escucha, observación y análisis de grabaciones de actuaciones en el aula, y reflexiona sobre las posibilidades de mejora. "Lo desconocido", por lo tanto, es una perspectiva nueva y a menudo sorprendente¹¹ de una situación familiar; Ge-

bhard & Oprandy lo describen como la oportunidad de encontrar lo nuevo en un lugar muy familiar (1999: 3). La curiosidad y el deseo de explorar pueden ser además los impulsores del desarrollo profesional por y para el profesor, provocando lo que Martínez Agudo describe como:

... [La] sensación de autonomía del alumnado [que] define la motivación de control que se manifieste mediante efectos positivos en el aprendizaje y en el rendimiento (2001: 245).

Tal afirmación alude tanto a la experiencia de los alumnos como a la de los profesores; después de todo, el profesor más experimentado es también un estudiante.

Como hemos visto, los conceptos y descripciones, que la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas ofrece a los profesores, evolucionan y se diversifican rápidamente. El profesor que pueda asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollo, sin embargo, estará bien preparado para evolucionar a través de la experiencia y reflexión, sin estar sometido a modas ni oprimido por mandatos exigentes. Darles la posibilidad de llevar a cabo un proceso de autodesarrollo a los profesores de segundas lenguas, por tanto, es la mejor ayuda que se les podría ofrecer.

¹¹ Varios profesores se sorprendieron al darse cuenta a través de las grabaciones de la estructura de sus clases: especialmente de cuánto tiempo hablan ellos mismos.

Referencias

- Ambadiang, T. & I. García Parejo, (2006) 'La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural', *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, pp. 61-92.
- Ávila, S. et al. (2006), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*; Diseño Curricular de los Cursos para Extranjeros de la Universidad de Málaga, Área de Innovación Educativa, Universidad de Málaga.
- Brun, G. (1966) *La Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Instituto de Cultura Hispánica.
- Caballero Murillo, M. & I. Cuadrado Gordillo. (2007) 'La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen', *Revista de Educación*, 342, pp. 503-27.
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_23.html>
- Danesi, M. (2003) *Second Language Teaching; A View from the Right Side of the Brain*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Martínez Agudo, J. (2001) 'La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera', *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, pp. 235-61.
- McCafferty, S. et al. (eds) (2006) *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, , New York: Cambridge University Press.
- Randall, M. (2007) *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Santos, J. (1993) *Sintaxis del Español; Nivel de perfeccionamiento*, Universidad de Salamanca y Santillana, S.A.
- Schloss, B. (1981) *The Uneasy Status of Literature in Second Language Teaching at the School Level; An Historical Perspective*, Centre International de Recherche Sur le Bilinguisme, Québec. Canada: FL012424 Clearinghouse. (Report No ICRB-B-100)
- Tsui, A. (2005) 'Expertise in Teaching: Perspectives and Issues'. In Keith Johnson (ed.) *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 167-89.
- Vinuesa, M. (1998) 'Desculturización versus culturización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Planteamientos divergentes y soluciones conciliadoras', *Cuadernos de Filología Inglesa*, 7.1, pp. 87-97.
- Walsh, S. (2006) *Investigating Classroom Discourse*, London: Routledge.

Anastasia Clendinnen es alumna de español en la Universidad de La Trobe, Melbourne.

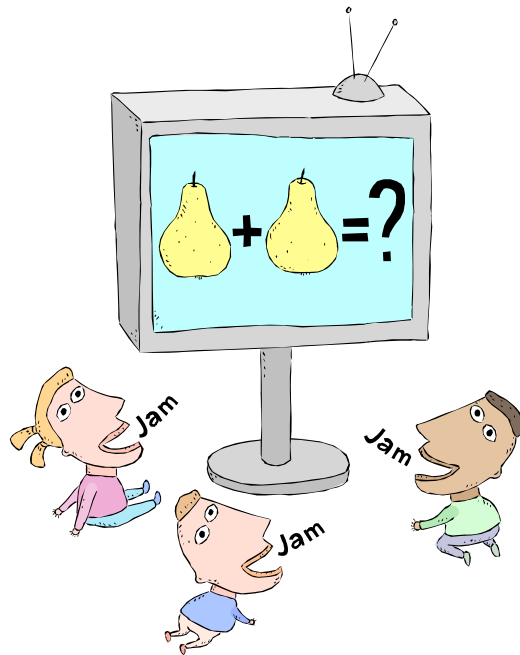
Materiales audiovisuales

Iria García González, Melbourne

El uso de películas y fragmentos televisivos ha tenido tradicionalmente un rol menos importante que el uso de otros materiales didácticos en la enseñanza de idiomas, siendo estos usados en la mayoría de los casos únicamente como material suplementario. En las últimas décadas los profesores de lenguas extranjeras hemos intentado introducir la comunicación en las aulas y facilitar a los estudiantes experiencias de aprendizaje similares a las que tienen en el mundo real; por ello es necesario analizar las posibilidades didácticas del uso de fragmentos cinematográficos: usados correctamente, estos pueden proporcionar a nuestros estudiantes nuevas experiencias y facilitar el aprendizaje de idiomas.

Una de las características primordiales del cine es que nos permite observar aspectos que sólo este puede comunicar. Su poder comunicativo es inmenso: los directores hacen profundas declaraciones sobre diferentes temáticas y el espectador es más que un agente pasivo, ya que su actitud hacia la película proporciona a esta significado y poder y constituye una parte esencial de la experiencia cinematográfica (Champaux, 1999); el sonido (tanto la música como el diálogo) se une al poder de la imagen visual y ambos son recursos que pueden ser de interés en nuestras clases. Sin embargo, en los últimos treinta años ha habido un gran debate sobre los posibles beneficios del cine en la clase y sobre en qué manera este puede ayudar a mejorar la competencia de nuestros estudiantes. En cualquier caso, incluso los investigadores más negativos al uso de cine en la clase reconocen la conexión entre su uso y el aprendizaje. Champaux (1999) menciona varios aspectos positivos: en primer lugar, el uso de diferentes medios presenta a una persona diferentes sistemas de símbolos y esta variedad de sistemas se traducen en distintos procesos cognitivos que facilitan las diferentes formas de aprendizaje. Al mismo tiempo, los conceptos nuevos y abstractos se aprenden más fácilmente si estos se presentan tanto de forma verbal como visual; el medio visual hace que estos conceptos sean más accesibles a una persona que el medio escrito y facilita recordarlos más tarde. También hay indicios de que el medio visual facilita una

experiencia sensorial más vívida, que fortalece la memoria a largo plazo de los estudiantes y ayuda a mejorar su capacidad de comprensión (Wang, 2009). Asimismo, Herron, Dubreil, Correi and Cole (2000) señalan que algunos neurocientíficos consideran que las imágenes visuales tienen una gran influencia en el comportamiento de los estudiantes, incluso cuando el input visual no es el objetivo de la actividad; de acuerdo con esta perspectiva, los fragmentos de películas, televisión o anuncios podrían ser muy útiles en la enseñanza de la cultura hispana. Del mismo modo, algunas investigaciones señalan que tanto adultos como niños pueden aprender información y contenido lingüístico viendo la televisión en su propia lengua (Secules, Herron & Tomasello, 1992).



Los materiales audiovisuales tienen un gran potencial en nuestra clase y puede ser usados como un gran recurso didáctico para una gran variedad de objetivos. En primer lugar y siguiendo las teorías actuales en adquisición de segundas lenguas, la selección de materiales tiene una vital importancia en la enseñanza de idiomas: los materiales deben ser seleccionados teniendo en cuenta los intereses de nuestros estudiantes, ya que la motivación para aprender una lengua es al menos tan importante como la aptitud lingüística (Gardner, 1985). Nuestros alumnos forman parte de una

generación en la que los medios de comunicación tienen una gran importancia, así que simplemente podemos aprovechar este interés ya existente. Comparados con los libros tradicionales, los materiales audiovisuales proporcionan contextos significativos y presentan temas contemporáneos relevantes para la vida de nuestros estudiantes; acercan la realidad a la clase, mediante las situaciones y la lengua expuesta, compensando así algunas de las limitaciones que supone enseñar una lengua con un libro de texto. Mediante su uso podemos intentar desarrollar las estrategias de nuestros estudiantes y ayudarles a ser eficaces aprendiendo lenguas. Como King (2002) señala, siempre tendremos en nuestras clases algún estudiante que insistirá en comprender todas las muestras orales y escritas de lengua, una estrategia muy diferente a la usada por estudiantes más efectivos. Mediante el uso de medios audiovisuales podemos ayudarles sin embargo a aprender a ser autónomos, ya que no tienen por qué esperar a que el profesor les presente nueva información (Wang, 2009): podrán aprender a moverse con libertad en la lengua de estudio, buscando información no solo sobre cómo hablan los nativos sino también sobre cómo se comportan.

Sin embargo el uso del cine está considerado un desafío en el día a día de la enseñanza de idiomas, especialmente por la importancia que muchos profesores dan a la presentación de textos escritos. Nuevas ideas sobre qué es exactamente lo que constituye y define a un texto han facilitado una mejor comprensión de cómo podemos proporcionar material escrito (Whipple, 1998). Películas, diálogos orales, comunicaciones en formato audio o en Internet son considerados ahora tipos de texto junto con otros elementos más tradicionales como libros y otras formas de comunicación escrita. Asimismo, también podemos usar los subtítulos que muchas películas ofrecen y con ellos intentar disminuir la distancia entre la capacidad lectora la capacidad de comprensión auditiva de nuestros estudiantes, ayudándoles también a desarrollar técnicas de lectura de una forma divertida y efectiva y mejorar así su velocidad lectora en lengua extranjera.

Pero el uso de textos supone solamente una parte de un curso de idiomas. El Marco de Referencia Europeo (MCER) que proporciona las líneas de enseñanza a los profesores de lenguas extranjeras en Europa (Consejo de

Europa, 2001), enfatiza la importancia del la competencia sociocultural, el conocimiento de la sociedad y la cultura de las comunidades en las que se habla la lengua bajo estudio, ya que este conocimiento puede estar distorsionado por estereotipos o ser desconocido para nuestros estudiantes. Al contrario de antiguas creencias en la enseñanza de lenguas que situaban a la enseñanza cultural como un suplemento de la enseñanza lingüística, las tendencias actuales señalan la importancia del conocimiento cultural, ya que la lengua se considera una práctica social. Aprender una nueva cultura es una parte fundamental de la clase de ELE, ya que la lengua no se puede enseñar sin tratar el contenido cultural: todo posible contacto con una nueva lengua significa una posibilidad de conflicto (Herron *et al.* 2000). El cine y la televisión suponen una ventana abierta hacia la cultura, un acceso que de otra forma estaría muy limitado; estos reflejan nuestra identidad comunal y por lo tanto también podemos descubrir en ellos ese mismo reflejo de otras sociedades y de sus identidades. Mediante su uso podemos incorporar nuevas realidades en el aula y ayudar a nuestros estudiantes a comprender la heterogeneidad que caracteriza a todas las culturas. El medio audiovisual difiere de otras formas tradicionales de enseñar cultura, del tradicional análisis y memorización de datos y por el contrario presentan una experiencia visual y estética de la cultura que se estudia.



Una de las destrezas que podemos fomentar y mejorar es la comprensión auditiva. Diversos autores señalan esta importancia: Peiffer (2001) destaca el papel de las nuevas tecnologías en la comprensión auditiva, ya que estas ayudan a contextualizar la lengua, lo que favorece la adquisición de vocabulario. Qiang, Hai y Wolff, (2007) también señalan esta posibilidad de mejora de vocabulario: la presencia de ayudas visuales hace que palabras pasi-

vas se transformen en palabras activas y productivas, acercando la comprensión a la producción.

El MCER también pone de relieve la importancia de poder reconocer las diferentes variedades de un idioma y el poder asociarlas con una región o país: el cine presenta a los estudiantes una gran diversidad de hablantes nativos, con diferentes acentos, dialectos y registros pero también presentan el español coloquial en contextos reales. Se ha sugerido que el uso de fragmentos audiovisuales ayuda a hablantes no nativos a distinguir los diferentes tipos de entonación (Canning-Wilson, 1998): mediante ellos es posible observar el ritmo corporal y la entonación mediante el uso de muestras reales de lengua. Esto es de gran importancia si tenemos en cuenta que los libros de gramática suelen estar basados en el mundo escrito y que en el pasado la lengua oral era considerada inferior a la lengua escrita. Utilizando el medio audiovisual podríamos presentar el mundo oral en nuestras clases ofreciendo mucho más que sólo sonido. Canning-Wilson señala que los estudiantes pueden entender mejor escenas con frases relativamente cortas acompañadas de acción o lenguaje corporal; por el contrario, estudiantes con las mismas frases sin ayuda visual tendrían, según su estudio, más problemas en comprender las mismas frases, mantener el interés y la concentración auditiva. Por lo tanto, las ayudas visuales parecen ser determinantes a la hora de comprender un mensaje oral: un texto oral nunca podrá ser simplemente verbal sino que necesita ser visual, presentando diferentes aspectos del lenguaje corporal. Estos elementos se perderían si simplemente transcribimos diálogos reales en palabras, ya que las palabras no son los únicos elementos que crean significado en el proceso comunicativo. El cine abre en nuestras clases una ventana a la comunicación no verbal y los estudiantes podrán observar la dinámica de la interacción; la experiencia visual que se presenta es diferente a la del mundo real, ya que las diferentes técnicas usadas en el cine permiten que el espectador vea y analice todos los aspectos de la historia que el director considera destacables, teniendo los elementos no verbales una gran importancia.

Siguiendo el MCER, las complejidades fonéticas y la pronunciación deben ser tratadas en la clase de ELE. Quian *et al.* (2007) sugieren

que el uso de películas en la clase consigue que los alumnos usen sus órganos articuladores incluso cuando los ven en silencio y sugieren que esta es una de las técnicas más efectivas para mejorar la pronunciación.

Tampoco podemos olvidarnos de la importancia de la comunicación oral en nuestras clases. El cine y la televisión pueden ser un estímulo y una herramienta excelente para promover el trabajo oral y mejorar la habilidad de nuestros estudiantes para comunicarse en la lengua extranjera (Wang, 2009). Nuestros alumnos ya hablan de cine, de televisión y de publicidad así que solamente tenemos que aprovechar este interés y conocimiento. Podemos transformar una experiencia individual en una experiencia colectiva: los estudiantes pueden desarrollar una percepción individual obtenida a través de un proceso de reflexión individual en una visión crítica obtenida mediante un proceso colectivo, la discusión de grupo (Zoreda, 1996). Podemos por lo tanto intentar que expresen nuevas ideas y que generen su propia lengua de una forma creativa en un contexto significativo y que al mismo tiempo negocien y colaboren con sus compañeros (Wang, 2009).

Sin embargo, la preocupación principal que muchos profesores tienen a la hora de trabajar con estos materiales es si es posible o no continuar enseñando gramática. Asimismo, el problema a la hora de diseñar unidades didácticas con fragmentos televisivos y de películas es que muchos de los profesores tienen un currículo que seguir y no disponen de suficiente tiempo. Muchos profesores prevén problemas de espacio en el currículo o ven difícil mantener los ejercicios gramaticales más tradicionales que muchos profesores consideran necesarios para preparar a los estudiantes para exámenes basados en la estructura de la lengua. La gramática también puede ser enseñada de forma efectiva cuando planeamos una secuencia didáctica con materiales audiovisuales pero debemos preparar los materiales necesarios de la manera que consideremos necesaria para los objetivos del curso. Hsiu-Ting-Hung (2009) ha analizado cómo usar el cine de una manera constructivista: sus estudiantes crearon sus propios videos y después de este proceso creativo de lengua reflexionaron sobre la lengua presentada en ellos y posibles problemas de corrección lingüística.

En cualquier caso, muchos profesores aún no aprovechan las posibilidades didácticas de los materiales audiovisuales, a pesar de la gran herramienta didáctica que pueden ser en nuestras clases y de su fácil acceso (Herron *et al.* 2000). Debido a que no están modificados para nuestros alumnos, muchos piensan que su contenido puede ser demasiado difícil para ellos. Si ya experimentamos problemas con textos escritos, el vocabulario nuevo y la lengua oral real presentada sin los objetivos de un contexto especializado significan una mayor dificultad: la velocidad de los hablantes, interrupciones, acentos, estructuras complejas etc. Posiblemente la primera vez que los estudiantes vean un determinado fragmento, la cantidad de información sintáctica que tienen que procesar les impedirá trabajar ningún otro tipo de información que queramos analizar (Herron *et al.* 2000). Como King (2002) señala, en poco tiempo los videos diseñados específicamente para las clases de lengua extranjera fracasaron en mantener el interés de los estudiantes y se convirtieron al contrario en una aburrida rutina para muchos de ellos. Posiblemente necesitamos llevar a la clase materiales que, aún siendo más complejos, presenten a los estudiantes una experiencia entretenida más que una elección que aprender: no podemos olvidarnos del valor que el cine y la televisión tienen en generar entretenimiento y por lo tanto la calidad e interés del tema es tan importante como el contenido lingüístico. Parece una tarea difícil, pero no tenemos por qué seleccionar una película entera; al contrario, Canning-Wilson (1998) señala que no está para nada claro que los materiales mostrados por completo mejoren la comprensión auditiva, ya que se deben considerar los límites de atención de los alumnos al diseñar nuestras clases, de manera que no les generemos frus-

tración. Es importante distinguir entre películas y método y no pensar que los materiales audiovisuales en sí mismos constituyen un método: debemos escoger un fragmento apropiado, acorde con el nivel y las necesidades de los estudiantes y prestar atención al desarrollo didáctico del material. Aprender español de esta manera supone algo nuevo para la mayoría de los estudiantes, acostumbrados a los libros de texto y a los exámenes, a la corrección lingüística y no tanto a la comunicación y al significado. Por lo tanto, la clave del éxito del uso de estos materiales reside parte en la habilidad del profesor para preparar a los alumnos para recibir el mensaje del fragmento escogido y en no dejar que este sea la excusa para la clase: los alumnos necesitan actividades bien estructuradas destinadas a promover un aprendizaje activo.

En conclusión, aunque el desarrollo de materiales lleve tiempo, debemos recordar que su uso proporciona un medio mucho más dinámico y motivador que el texto o la grabación tradicional. Con ellos podemos presentar información lingüística y cultural ofreciendo la posibilidad de integrar las diferentes destrezas y el conocimiento cultural. Podemos crear una experiencia motivadora tanto para los profesores como para nuestros estudiantes, que pertenecen a la generación de los medios de comunicación, de Internet y de la televisión, orientados hacia la imagen visual. Sin embargo, tenemos que ser conscientes del trabajo inicial que su uso supone para ambos, debido al uso de una nueva tecnología y al cambio en el papel de aprendizaje/enseñanza. En cualquier caso, los estudiantes aprenderán a aprender y adquirir conocimiento fuera del libro de texto y se beneficiarán de este esfuerzo.

Referencias

- Canning-Wilson, C. (1998) Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal* 11.
- Champoux, J. E. (1999) Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry* 8 (2): 240-251.
- Council of Europe [Consejo de Europa] (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Herron, C., Dubreil, S., Correi, C., Cole, S. P. (2000) Using Instructional Video to Teach Culture to Beginning Foreign Language Students. *CALICO Journal* 17 (3): 395-429.
- Hsiu-Ting Hung (2009) Learners' Perceived Value of Video as Mediation in Foreign Language Learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 18 (2): 171-190.
- King, J. (2002) Using DVD Feature Films in the EFL Classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (5): 509-523.
- Qiang, N., Hai, T., Wolff, M. (2007) China EFL: Teaching with movies. *English Today* 90 23 (2): 39-46.
- Peiffer, V. (2001) El Cine y las Nuevas Tecnologías Educativas en la Clase de ELE. Resultados de una Experiencia. ASELE. *Actas XII*. Faltan datos (editorial, lugar)
- Secules, T., Herron, C., Tomasello, M. (1992) The Effect of Video Context on Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal* 76 (4): 480-490.
- Wang, Y. (2009) Using Films in the Multimedia English Class. *English Language Teaching* 2(1): 179-184.
- Whipple, M. (1998) Let's go to the Movies: Rethinking the Role of Film in the Elementary Classroom. *Language Arts* 76 (2): 144-150.
- Zoreda, M. L. (1996) El cine anglófono en la enseñanza del inglés. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Conference on Teaching and Research on Films in Mexico* (Mexico City, Mexico, September 25-27, 1996).

Roberto Juarroz: la lectura infinita

José Luis Fernández Castillo, Brisbane

El acto de leer poesía conduce, por fuerza, a la imperiosa necesidad de releer lo leído. En ninguna otra forma de expresión del lenguaje se hace más necesaria la relectura, quizás porque en poesía leer se convierte en un acto de contemplación. Como diría el poeta argentino Roberto Juarroz, un poema hace de sus palabras una *presencia* capaz de acompañar el decurso, a veces dificultoso, de la vida. Y cuando esa presencia concentra en sí la capacidad de intensificar el tiempo, de iluminar zonas en sombra de la existencia, se hace preciso volver continuamente a contemplarla, como si nunca acabara de irradiar todo lo que su materia verbal puede procurarnos. Leer poesía representa, por ello, un ejercicio de relectura sin fin, pues en la conclusión de un gran poema siempre hay un secreto impulso que lleva de nuevo hacia su comienzo, como si el final de lo poético coincidiera con el proceso inacabable de su propia originación.



Regresamos a la lectura de los poemas de Roberto Juarroz como regresaríamos a una casa, a una estancia que más que protegernos del exterior nos expone a su más íntimo contacto. Pocos autores de poesía argentinos han conseguido tanto renombre internacional. Sin haber sido nunca objeto de grandes ecos mediáticos, la obra de Juarroz ha ido construyendo su presencia insustituible y poderosa no sólo en las letras hispanoamericanas sino en el panorama de la poesía occidental del siglo XX. A ello han contribuido las traducciones del poeta norteamericano W.S. Merwin y de los francófonos Fernand Verhesen y Roger Munier entre otros. Traducciones que han gozado de una especial popularidad entre los lectores franceses que han hecho de Juarroz, como antes hicieran de Borges, una leyenda de la poesía aún más reverenciada que en los países hispánicos. Es curioso que en Francia se le pueda leer editado en una colección de la editorial Fayard llamada *L'espace intérieur*, donde se publican textos de Budismo, mística cristiana y poesía oriental. Esta anómala inclusión de su obra en una colección de espiritualidad coincide acaso con un hecho que el propio autor argentino no dejó de subrayar en diversos momentos: por sus características, la poesía de Juarroz se esfuerza en rehuir la mera clasificación de discurso estético situado en una tradición literaria determinada. Literatura y poesía representan para Juarroz términos inconmensurables entre sí. Recordemos que el poeta argentino publicó toda su obra poética bajo un solo rótulo, *Poesía vertical*, en series de poemas numerados y sin título. Las quince entregas de *Poesía vertical* desarrollan un sostenido esfuerzo por alcanzar una suerte de mecánica esencial de lo poético, libre de referencias autobiográficas o históricas, donde la imagen está siempre al servicio de un pensamiento que se interna con rigurosa transparencia en las paradojas y misterios de la existencia. Poesía que llega a hacer de la lectura un camino de meditación, una vía en cierto modo paralela a la que ofrecen las obras sapienciales o soteriológicas, por su reconcentrada manera de mirar al mundo, de no rehuir, con circunloquios o florituras verbales, las preguntas más decisivas sobre el vivir y el morir. Lo literario no trabajaría, para Juarroz, en el mismo grado de profundidad del que lo poético extrae su médula: «la poesía no sería un género literario sino otra dimensión del lenguaje, del ser, del crear» (Juarroz, 1980: 93). La poesía no se comprende, nos dice Juarroz, si no es una «poesía de los límites» (Ibid.), un ámbito destinado a inquietar, a remover los cimientos de la realidad ordinaria. Encontramos en esa vocación hacia el riesgo el rasgo que distancia su obra de la llamada sabiduría espiritual. El sabio busca la salvación y señala un camino de exigencia y renuncia para alcanzarla. Al final de ese camino siempre se halla el sosiego consumado del nirvana, de la ataraxia, de la perfecta contemplación. El poeta es aquel que se retrae del último

movimiento de entrada en la salvación para quedarse cerca también del sufrimiento, para no renunciar a él pues en él se nos revelaría acaso una dimensión irrenunciable de lo real. Por ello quizás el Lucrecio del *De rerum natura* rinde honor al sabio Epicuro pero lo traiciona en cierto modo al hacer de los vaivenes de la pasión y sus accidentes, proscritos por su maestro, una parte esencial de su poesía. Pese a la cercanía de Juarroz a las tradiciones sapienciales su obra no constituye una deriva de lo poético hacia lo religioso. Su «espacio interior» no podrá nunca alcanzar ningún grado último de sosiego, pues el único sustento de la poesía es la duda, la inseguridad, la entrega a la incertidumbre ante lo real. Escribe Juarroz en un poema de *Sexta Poesía vertical*:

He llegado a mis inseguridades definitivas.
Aquí comienza el territorio
donde es posible quemar todos los finales
y crear el propio abismo,
para desaparecer hacia dentro. (I: 253)

Lo poético constituye una exploración sin descanso de lo real que comienza con el proceso sistemático y metódico de arrancarse a la costumbre, a las inercias de un nombrar el mundo paralizado por la retórica y el uso adocenado del lenguaje. Por ello insiste la poesía del argentino en que el movimiento previo y fundamental de lo poético consistiría en desnombrar la realidad:

Desbautizar el mundo,
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia (I: 276).

Es preciso nombrar las cosas de forma diferente, haciéndolas jugar según nuevas disposiciones. La poesía de Juarroz posee una serie de presencias reiteradas que retornan una y otra vez al espacio del poema de muy diversas maneras. Motivos como el pájaro, el árbol, la hoja, el hilo, la noche, la luz, que como en los dibujos y pinturas de su admirado Paul Klee, Juarroz va perfilando desde distintos ángulos en un juego en extremo respetuoso de sus propias reglas. Y ese juego tiene algo de una cosmogonía en miniatura donde cada cosa puede contemplarse asimismo a la luz de todas sus (im-)posibilidades. Como en el motivo poético de los *adinata* medievales, esos textos que acumulan situaciones imposibles en un ejercicio que aunaba el humor y el ingenio, muchos poemas de Juarroz juegan a descolocar el mundo, a caotizarlo, para recomponerlo de maneras inéditas. Pocos poetas modernos han llevado más lejos la potencia expresiva de deseo creador que el modo subjuntivo le procura a las lenguas románicas:

Que las cosas escapen de sus formas,
que la formas escapen de sus cosas
y que vuelvan a unirse de otro modo.

El mundo se repite demasiado.
Es hora de fundar un mundo nuevo. (I: 410)

La poesía constituye, de entrada, una pérdida, una renuncia, un dejar atrás preconcepciones e inercias para entrar en un territorio que es preciso crear a cada paso. Y esa creación se alimenta de la incertidumbre y la fragilidad de la vida humana. También de sus fracasos, de su dolor, de su deterioro o de su muerte. «Mientras haces cualquier cosa / alguien está muriendo» (I: 33), leemos en uno de los más desgarradores poemas de Juarroz. La poesía, a diferencia de la reli-

gión o el saber soteriológico, no tiene una respuesta para la muerte. Se limita quizás a vivir con la mayor intensidad posible todas las preguntas y a salvaguardar el espacio siempre vacío de sus respuestas. No le corresponde a la palabra poética el elevarse más allá de lo que puede hacerlo la palabra del hombre. Juarroz compone cada poema como una presencia que al menos nos acompaña en la perplejidad, intolerable a veces, de tener que morir. En esos territorios limítrofes el poema se tiñe de una persistente oscuridad que no se recrea nunca en el enigma estéril sino que busca, por el contrario, ser fiel a la realidad, mantener los ojos abiertos aun en mitad de la tiniebla indescifrable que arroja la condición humana, una vez alejados los consuelos de la religión o la sabiduría:

Toda vida es una forma de desvanecerse,
toda muerte es otra forma.
Sin embargo,
el enlace entre ambas
nos permite ser un signo en el vacío. (II: 166).

Un signo en el vacío que queda siempre a la espera de un destinatario que lo recoja y lo ampare. Y la lectura sería sin duda una forma de ese amparo y una manera necesaria de continuación de la obra poética, pues esta nunca acaba en su sola escritura sino que de un modo oblicuo, nos dice Juarroz, «los mensajes perdidos / inventan siempre a quien debe encontrarlos» (I: 254) y el poema estaría ya creando a su destinatario desde su propio origen. Sabemos que por las características de la poesía –ante todo por la entrega especial que requiere su lectura– todo poema tiene algo de mensaje perdido. El poeta de lengua alemana Paul Celan lo expresó con una analogía afín: «el poema puede ser una botella de mensaje lanzada con la confianza –ciertamente no siempre muy esperanzadora– de que pueda ser arrojada a tierra en algún lugar, en algún momento» (Celan, 2007: 498). El poema, en busca siempre de su destinatario, es siempre una entidad incompleta por definición, pues «debe cumplirse o realizarse en quien lo recibe» (II: 460).

La palabra poética, al someterlo todo a la tensión creadora, no sólo declara el poema inacabado sino que hace del conjunto de lo real un proceso incompleto, abierto, inconcluso. Insiste Juarroz en lo fragmentario, prolongando con ello una inclinación que dio sus primeros frutos poéticos en el Romanticismo germánico de Novalis y Friedrich Schlegel. Para el poeta argentino, como para sus antecesores alemanes, lo fragmentario no fue una mera reducción formal o sintética, sino la expresión de una determinada condición ontológica. Se trata de una honda incompletud del sentido que a la vez nos condena a la creación y la duda. El poeta argentino lo ha expresado inmejorablemente en uno de sus textos más conocidos:

El mundo es el segundo término
de una metáfora incompleta,
una comparación
cuyo primer elemento se ha perdido.

¿Dónde está lo que era como el mundo?
¿Se fugó de la frase
o lo borramos?

¿O acaso la metáfora
estuvo siempre trunca? (I: 209)

Lo incompleto constituye todo un *leitmotiv* de la poesía juarrociana, junto con la indagación del revés de las cosas, del sueño o del reflejo. Y parecería que su obra se dirigiera a salvaguardar precisamente dicha incompletud, como si las cosas hubieran de resistir a un sentido definitivo o demasiado consistente. Hay en los poemas de Juarroz una verdadera vocación de abismo sostenida hasta el final de su escritura que, como en todo poeta de absoluta entrega a la creación, fue también el final de su vida. En uno de sus últimos textos podemos leer:

Quiero apostar a lo infinito.
No he completado aún mi propuesta.
Quizás no llegue nunca a completarla,
pero sé que es la única que importa.

Y tal vez eso baste:
mi apuesta se hará sola
si yo no la completo.

La acabará por mí
el soplo que he ayudado a nacer. (II: 386)

Una batalla no ganada, la poesía, pero quizás tampoco del todo perdida, proyectada como el soplo vivo de una voz, en busca de su destinatario, inventándolo o soñándolo. Pues un poema también está siempre incompleto, como escribimos más arriba, porque su lectura nunca termina o debe empezar siempre, ser origen perpetuo de sí misma, para cumplir su verdadera naturaleza. Nos acompañan los poemas de Juarroz, a quince años de la muerte de su autor, con su presencia llena de abismos demasiado cercanos. Su lectura es también el amparo de la voz que en ellos aún respira. «Pensar en un hombre / se parece a salvarlo» (I: 16), escribió el autor argentino en su primera entrega de *Poesía vertical*. Quizás por eso se nos figura que también leer a un poeta pueda ser una forma de salvación.

Referencias

- Celan, Paul (2007) *Obras completas*, Madrid: Trotta.
- Juarroz Roberto (1980) *Poesía y creación. Diálogos con Guillermo Boído*, Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- Juarroz Roberto (2005) *Poesía vertical I*, Buenos Aires: Emecé.
- Juarroz Roberto (2005) *Poesía vertical II*, Buenos Aires: Emecé

In memoriam Miguel Delibes (1920-2010)

Abraham Hernández Cubo, Auckland

El pasado 12 de marzo de 2010 moría en su Valladolid natal Miguel Delibes, uno de los últimos grandes novelistas de la literatura española.

Mi primer contacto con la prosa de Delibes se produjo en la adolescencia. En España, la obra del escritor vallisoletano suele ser leída y estudiada en el colegio. En mi caso fueron *Los santos inocentes* los que me introdujeron en el universo delibiano. Recuerdo que la sobriedad de sus últimas líneas dejó en mí una extraña sensación de asombro ante la brusquedad del desenlace, como si hasta entonces no hubiera caído en mis manos un libro que se despidiera de su lector de aquella manera. Pero no fue sólo su final lo que me sorprendió. Por aquel entonces mi incipiente bagaje literario no había sido aún muy expuesto a semejante ejercicio de contundencia narrativa, y fue aquello aliciente más que suficiente para que me adentrara en la obra de Delibes.

En Delibes la literatura se convierte, más que nunca, en la búsqueda de la palabra precisa, que, despojada de florituras barrocas y de circunloquios innecesarios, ostenta una fuerza evocadora increíblemente poderosa. Delibes se sumerge en los campos de Castilla y retrata a sus gentes con la minuciosidad del que fue periodista antes que escritor. Encuentra en el lenguaje una dimensión cuasicinematográfica, capaz de pintar los pueblos castellanos con las palabras justas y de reproducir el habla de sus gentes con la verdad del que es conocedor y amante de su tierra. La literatura de Delibes emana ante todo autenticidad.

Detrás de todo este intento de síntesis textual se esconde la figura de un humanista que observa al individuo en su entorno, el hombre y su tierra, ambos temas van unidos en la prosa de Delibes. Su seña de identidad es quizás su afán por contemplar al hombre de la Castilla rural, es decir, al individuo arraigado en su entorno natural, libre de la sofisticación con la que se disfrazan los seres urbanos.

A veces la realidad castellana puede ser afable y bucólica, pero otras muchas puede ser dura e injusta. El autor vallisoletano siempre se posiciona del lado de los desvalidos, de esos santos inocentes que conservan un mayor grado de humanidad que aquellos moralmente corrompidos por asumir que el hombre está irremediabilmente abocado a ejercer el poder sobre otros. La inocencia es otro de los pilares del mundo delibiano. Varios de sus grandes personajes son muchachos que aún no conocen la mecánica del mundo adulto, que a veces se cierne como una amenaza capaz de acabar con esas dosis de humanidad que impregnan la niñez. El lector de Delibes no olvida fácilmente el prisma bajo el que Dani el Mochuelo en *El camino*, el Nini en *Las ratas* o Quico en *El príncipe destronado* ven y nos hacen ver su parcela de realidad.

El posicionamiento ideológico del escritor y su empeño por ser natural, genuino y transparente fueron un soplo de auténtica literatura en medio de esa España autocomplaciente, autárquica y falsamente acicalada que representaba el régimen franquista. En sus *Cinco horas con Mario*, *Carmen* y su difunto “interlocutor” daban buena cuenta de esas dos maneras de ver la vida en aquel tiempo.

Con Delibes muere en definitiva una figura única del panorama de las letras españolas. Como con todos los grandes, su paso por el mundo nos deja una obra extraordinaria, testimonio de su humanismo, sensibilidad y amor por el lenguaje. Gracias, Delibes.

EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES

La ciencia habla español: la magia del sol

M^a Dolores Martínez Cascales, Canberra

La energía solar es hoy en día un área de investigación en el que España es la referencia seguida muy de cerca por Australia. Marta Vivar, doctora en ingeniería solar actualmente es investigadora en la ANU de Canberra.



¿Dónde naciste, cuándo, cuál fue tu ambiente familiar?

En Madrid, el 27 de octubre de 1978. Mis padres, Alfredo y María del Carmen, son profesores, mi madre de primaria, mi padre de secundaria. Así que siempre hemos pasado mucho tiempo juntos al tener las mismas vacaciones. Mi padre es de Burgos y mi madre de Madrid, pero su familia de Segovia, de un pueblo llamado Vegas de Matute, donde solemos ir todos los fines de semana, bueno, yo cuando estoy allí.

Tengo dos hermanos, Amaya y Juan Pablo, los dos más pequeños que yo. La verdad es que me encanta mi familia, estamos muy unidos, y aunque estoy en Australia, hablo con mi madre varias veces a la semana. Es lo que más echo de menos de España, la familia, los amigos... ¡y después la comida!

¿Por qué elegiste esta especialidad?

Estudí Ingeniería de Telecomunicación en la Universidad Politécnica de Madrid. porque me gustaba cacharrear y porque además tenía distintas especialidades, de modo que encontrar un área específica que realmente me apasionara podría ser más fácil. Hice mi proyecto fin de carrera en análisis de imágenes médicas, en colaboración con el hospital Gregorio Marañón de Madrid, y fue muy interesante, pero no estaba segura de querer seguir. Y cuando no estás segura, lo mejor es detenerse un momento. Creo que tenemos que trabajar en algo que realmente nos guste.

Lo que siempre me había gustado era enseñar, por eso pensaba en hacer el doctorado, pero antes quería tener algo de experiencia en la empresa, así que estuve trabajando un par de años fuera de la universidad. Cuando decidí que definitivamente quería hacer el doctorado y dedicarme a la enseñanza y a la investigación, fue cuando me acordé de mis clases de Energía Solar en la universidad, que me encantaron, así que pedí una beca a la Comunidad de Madrid para hacer el doctorado en el Instituto de Energía Solar de la UPM de Madrid, que está en el mismo campus que la facultad de Telecomunicaciones. Y fue empezar y me encantó, por todo, por la investigación en sí, que es muy interesante; a veces parece magia cuando pones algo al sol y funciona; y por todos los aspectos no técnicos en sí, sino sociales, que la energía solar conlleva. No es solo el hecho de combatir el cambio climático, que es importante, sino también la posibilidad de llevar electricidad a países en vías de desarrollo, donde realmente se cambia la vida de las personas. Es increíble.

¿Cómo fue que llegaste a Canberra?

Durante mi doctorado, pedí otra beca a la universidad para realizar una estancia en un centro extranjero, así que me vine durante seis meses, a la ANU (*Australian National University*), al Centro de energías renovables (*Centre for Sustainable Energy Systems*). Aunque Australia en sí no tiene un mercado importante de energías renovables (principalmente porque tienen muchos recursos, como la minería, y no les hace falta), sí que tiene dos universidades punteras en cuanto a investigación, la UNSW en Sydney, con eficiencias récord en las células solares, y la ANU, donde estoy trabajando y donde además de células, trabajan en sistemas. Por eso me vine aquí, porque trabajan en un sistema que era muy similar al que yo desarrollé durante mi tesis.

Cuando acabé mi doctorado, vi que aquí habían anunciado plazas de investigación postdoctoral, así que solicité una, y aquí estoy otra vez, de momento por dos años.

¿En qué consiste tu trabajo?

Me dedico a investigar sistemas fotovoltaicos de concentración, que utilizan sistemas ópticos, como espejos o lentes, para concentrar la luz del sol en las células solares y producir electricidad. La idea es reducir la cantidad de célula solar que utilizamos para que el sistema sea más económico. También trabajo con sistemas híbridos, para producir electricidad y agua caliente a partir de la energía del sol; y recientemente estoy empezando a trabajar con otros sistemas híbridos que pueden purificar agua y producir electricidad, y que serían muy útiles para países en vías de desarrollo con problemas de suministro de agua potable.

¿Por qué hay españoles trabajando en Australia en el campo de la energía solar?

Por lo que he comentado anteriormente, porque en cuanto a investigación se refiere, las dos universidades australianas son muy fuertes y son líderes a nivel internacional. Además, Australia tiene un enorme potencial para el uso de la energía solar, por lo que resulta muy interesante.

¿Podrías recomendarnos algunas páginas de internet para conocer mejor el tema de las energías renovables, algo de divulgación para el público en general?

Pues sí, aquí podrás hacer una buena inmersión en ciencia ¡y en español!

<p>www.lageneraciondelsol.com</p> <p>http://www.ujaen.es/investiga/solar/07cursosolar/</p> <p>http://www.energiasrenovables.com/paginas/QueSonRenovables.asp?Nombre=QueSonRenovables</p>



El león, la tortuga y el hombre: explotación didáctica de un cuento Fang

Jose M^a Mateo Fernández, Madrid

*En África, cuando muere un anciano se quema una biblioteca.
Amadou Hampâté Bâ*

1. Estableciendo el contexto: la tradición cuentística en África

Dentro del acervo literario africano el cuento sigue teniendo vigencia. Hoy en día sigue siendo el mejor medio para transmitir conocimientos. Contar cuentos allí no es sólo un oficio sino que forma parte de su cultura. Las personas de edad avanzada ocupan un lugar privilegiado en este arte. En África, y más concretamente en Guinea Ecuatorial, son consideradas como depositarias de la cultura tradicional y para el pueblo constituyen el reflejo de la sabiduría.



En Guinea Ecuatorial, uno de los países en los que se establecen los aproximadamente 6 millones de habitantes de la etnia *fang* (Camerún, Congo, Grazaile y la República Centroafricana son los otros), el cuento constituye, tal como señala la escritora M^a Teresa Abaga Envó, el género por excelencia de la literatura oral con una función primitiva social indiscutible. En los cuentos se intenta explicar la vida, predicar unos valores que ayuden al individuo a situarse en una comunidad y transmitir experiencias. María Nsue Angue insiste por su parte, en que la función fundamental de los relatos es la de enseñar o aleccionar.

Eduardo Soler Fierrez, durante su estancia en Guinea Ecuatorial, decide recoger algunos cuentos de la cuentística del pueblo *fang*. Estos cuentos, recopilados en su libro “Los cuentos de la tortuga”, nos ponen en contacto con el mundo desconocido y deslumbrante de la selva y de sus habitantes. “El león, la tortuga y el hombre”, transcrito a continuación, es uno de ellos.

2. El león, la tortuga y el hombre

EL LEÓN, LA TORTUGA Y EL HOMBRE

El león ha sido considerado siempre como el animal más feroz, él tiene amedrentados a todos los demás, por eso se le conoce como el rey de la selva, porque impone su ley y el resto de los animales lo tienen que obedecer. Ejerce sobre todos un poder absoluto.

Una vez, el león iba de un lado a otro buscando alguna presa, cuando se encontró con la tortuga. Así como el león tiene fama por su ferocidad, las tortugas se caracterizan por ser los animales más sabios y astutos que existen, pues ellas se dedican a observar, aprender y esperar la ocasión para aplicar lo aprendido. Un día el león se encontró con la tortuga que volvía de hacer un viaje a un lugar muy lejano para el que había empleado mucho tiempo. Al verla, después de tanto tiempo, el león se sorprendió mucho y le preguntó:

- “Hace tiempo que no te veo, ¿dónde has estado?”
- “Vuelvo de tierras muy lejanas, por eso hemos estado tiempo sin vernos. Por cierto, se dice que en los viajes se aprende mucho y se amplía la experiencia y esto es una gran verdad; todos deberíamos viajar aunque sólo fuera una vez en la vida. Te voy a dar una noticia que te va a sorprender.”
- “¿De qué se trata? Dímelas pronto, que me tienes en ascuas”.

- “Pues que existe un animal más grande y poderoso que tú, el más temible que hay sobre la tierra. Anda con dos patas nada más y las otras dos extremidades las utiliza para coger las cosas y manejar instrumentos que él mismo inventa”.
- “¿Y dónde está tan terrible animal? ¡Tendría yo que verlo para creerlo! ¿Dónde está semejante animal? ¿Cómo se llama?”
- “Se trata del hombre y vive repartido por toda la Tierra menos en los lugares inhóspitos donde no quiere estar por miedo a las enfermedades”.
- “¿Tan valiente como dices y tiene miedo? Pues prepárate para viajar de nuevo. Quiero que me muestres el lugar donde lo podemos encontrar. Te voy a demostrar quién es el rey, el hombre o el león. ¡Incrédula! ¡No me vas a creer hasta que no compruebes lo que soy capaz de hacer!”
- “No quiero acompañarte, pues tu curiosidad nos costaría muy cara a ti y a mí”.

Aunque la tortuga al principio no quería, el león, inquieto por la noticia que le había dado, insistió hasta que accedió a acompañarle en busca del hombre. Él no quiso confiar el secreto de su valentía y ferocidad sólo a la tortuga. Pidió que fuera con ellos la leona para demostrarle que no había nadie más poderoso que él mismo.

La tortuga, el león y la leona se pusieron en camino, anduvieron durante varios días por la selva y llegaron a unos campos de cultivo donde se veía un pequeño poblado con casitas de madera cubiertas de hojas de nipa.

- “Mirad –les dijo la tortuga-, esto cultivos son obra de los hombres que viven en aquel poblado de allí. Yo creo que debemos volver, ya te he enseñado dónde están los hombres, pero no busquemos problemas. Regresemos y, si quieres guerra con el hombre, vuelves tú solo”.
- “Tú eres muy sabia, pero también eres cobarde. No descansaremos hasta encontrar a los hombres. Mi compañera la leona se puede esconder entre los cañaverales hasta que yo le avise, pero tú y yo seguiremos adelante”.
- “En el momento en que aparezca el hombre yo me esconderé y tú, que eres tan valiente, te quedas a saludarlo. Ten cuidado, te repito, que para ti la gloria es más importante que la vida”.
- “Puedes hacer lo que quieras, yo no te voy a pedir que me ayudes, no te necesito. Pero sigue conmigo hasta que lo encontremos”.



Estaban hablando de esta manera cuando por un camino la tortuga vió a un hombre que iba de caza con su escopeta.

Rápidamente la tortuga avisó al león:

- “¡Mira, mira! ¡Ahí está el hombre! ¡Ése es, ése es!”

La tortuga no habló más y retrocedió hasta esconderse entre unos matojos, y como el color marrón de su caparazón era el mismo que el de la tierra, nadie podía descubrir dónde se encontraba.

El león se puso en el mismo camino que llevaba el hombre y en la distancia lanzó tres

terribles rugidos, largos y amenazantes. El hombre se paró al escuchar los rugidos del león, pero se quitó la escopeta del hombro preparándose para disparar en caso necesario. Al león le pareció raro que el hombre no se asustara, porque en la selva cuando algún otro animal lo veía, huía y se escondía de él. Por eso se adelantó un poco y rugió incluso con más fuerza para impresionar y asustar al cazador. Sin embargo, el hombre avanzó unos pasos sin perderle de vista y con la escopeta preparada para dispararle. Avanzaron ambos en busca el uno del otro y cuando el león iba a rugir de nuevo, el hombre le disparó un tiro certero produciendo un gran eco. Herido, el león dio un brinco y cayó al suelo bañado en un charco de sangre. El disparo del hombre le había ocasionado la muerte.

La leona y la tortuga habían podido ver lo ocurrido desde sus escondites y al oír el disparo la leona quiso salir para ver lo que había pasado y para ayudar a su compañero.

- “No salgas de aquí; si sales el hombre que ha matado al león te quitará a ti también la vida. Debemos volver cuanto antes a la selva y avisar a todos los demás animales para que no vengan por aquí; deberemos arrastrar el cadáver del león para que les convenzan los hechos si no creen nuestras palabras”.

Pero la leona sólo pensaba en ir a ver lo que había sucedido y prestarle al león sus últimos socorros. Y otra vez sucedió lo que ya había anunciado la tortuga: el cazador preparó de nuevo su escopeta y la leona fue su segunda víctima.

Después de lo ocurrido, la tortuga tuvo más miedo y se fue adentrando en el bosque con mucho cuidado pues iba cogiendo los senderos más escondidos y difíciles por los que el cazador no podía ir. Cuando llegó al lugar donde los animales vivían, buscó a los hijos de la pareja de leones muertos y les contó el triste final de sus padres. Les pidió que ellos no siguieran nunca su ejemplo y creyeran siempre a las tortugas.

- “Nunca debemos creer que somos los más fuertes, los más poderosos o los más feroces, porque siempre podemos encontrar a alguien que lo sea más que nosotros. Vuestros padres han sido víctimas de esa creencia. Hay que obedecer siempre a las tortugas, pues poseemos mucha sabiduría a base de observación y experiencia”.

Los cachorros escucharon atentos las palabras de la tortuga y mientras la oían, sus ojos se llenaron de lágrimas.

Desde entonces, la tortuga adquirió la fama de saberlo todo y los animales, antes de hacer cualquier viaje o cualquier proyecto, le consultaban si podían hacerlo o corrían algún peligro.

Los Cuentos de la Tortuga, de Eduardo Soler Fierrez

3. Actividades

3.1 Vocabulario: campos semánticos

En el cuento aparecen tres campos semánticos bien diferenciados, los animales, la selva y la caza. Relee el texto y completa el siguiente cuadro. Cuando termines, compara tus respuestas con las de tu compañero/a.

ANIMALES	SELVA	CAZA

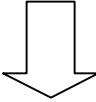
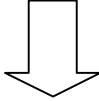
3.2 Glosario

Empareja las siguientes palabras o expresiones de la izquierda con su significado de la derecha.

1. amedrentados	a. incómodo, poco grato
2. extremidades	b. consentir en lo que alguien quiere
3. tener en ascuas	c. cubierta dura que protege el cuerpo de ciertos animales
4. inhóspito	d. saltar
5. incrédula	e. disparo que da en el blanco, acertar en algo
6. acceder	f. en estado de inquietud, nerviosismo
7. caparazón	g. los brazos y las piernas
8. rugido	h. con mucho miedo, asustados
9. tiro certero	i. ruido que emite el león
10. dar un brinco	j. alguien que no cree las cosas con facilidad

3.3 Los personajes y su simbología

¿Cómo podemos definir a los personajes? En parejas, leed el texto con detenimiento y buscad las características que definen a la tortuga y al león.

TORTUGA (protagonista)	LEÓN (antagonista)
	

Además, en el cuento se alude a otro personaje de forma indirecta. ¿De quién se trata? ¿Qué información sabemos de él?

3.4 Moraleja

La moraleja de un cuento es la lección, la enseñanza que se deduce de él. En la parte final de este cuento el autor pone la moraleja en boca de la tortuga, que representa la experiencia, la cautela y el sentido común. En parejas, buscad en el texto y subrayad la moraleja.

4. Para ampliar información

En casi todas las civilizaciones la tortuga se ha asociado siempre con la sabiduría y la longevidad (larga vida). Se trata de un símbolo prácticamente universal. De hecho, en el año 2006 murió la famosa tortuga Harriet, el animal más viejo del mundo, en el zoo australiano de Queensland.

Lee el siguiente texto y conocerás más datos.

La tortuga Harriet, el animal más viejo del mundo

SYDNEY (AUSTRALIA). El animal más viejo del mundo, una tortuga llamada 'Harriet' y que supuestamente fue uno de los ejemplares examinados por Charles Darwin, ha muerto a los 176 años de edad, según confirmaron fuentes veterinarias del zoológico australiano donde pasó sus últimos días.

La tortuga fue capturada por Charles Darwin en las islas Galápagos en 1830, y años más tarde fue trasladada al Australia Zoo, en el estado de Queensland, donde era la principal atracción para los visitantes.

El quelonio, de 150 kilos de peso, había entrado en el libro 'Guinness de los Récords' como el animal vivo más viejo del mundo, con 175 años de edad.

'Harriet' fue inicialmente bautizada como 'Harry', debido a un error sobre su sexo que se mantuvo durante más de un siglo antes de ser corregido.

El Mundo, 25 junio 2006

Ahora en parejas contestad las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llamaba la famosa tortuga?
- ¿Qué edad tenía cuando murió?
- ¿Quién la capturó?
- ¿Dónde vivió?
- ¿Cuánto pesaba?

NOTAS PARA EL PROFESOR

A. Objetivos de aprendizaje

- 1: *intercambiar información oral o escrita relacionada con experiencias personales.*
- 2: *leer y obtener información de textos escritos.*
- 3: *leer, extraer y usar información e ideas de textos orales o escritos.*
- 4: *intercambiar información, opiniones y experiencias.*
- 5: *analizar y utilizar la información de textos escritos.*

B. Enfoque lingüístico

- Vocabulario relacionado con los animales: *tortuga, león, leona...*
- Vocabulario relacionado con la selva: *selva, cañaverales, cultivo...*
- Vocabulario relacionado con la caza: *cazador, escopeta, disparar...*
- Adjetivos calificativos: *feroz, sabio, astuto, poderoso, valiente...*
- Sustantivos abstractos: *sabiduría, miedo, experiencia, peligro...*
- Pasado (*Pretérito Indefinido / Pretérito Imperfecto*)
- Presente (*Presente de Indicativo*)
- Futuro
- Condicional: *deberíamos, tendría, costaría...*
- Subjuntivo
- Imperativo para las instrucciones: *mira, dímela, prepárate, mirad...*
- Expresiones impersonales: *se dice, se aprende, se amplía...*
- Frases negativas: *no quiero, no quiso, no descansaremos...*
- Estilo directo
- Género
- Formulación de preguntas: *¿qué?, ¿dónde?, ¿cómo?*

C. Temas

- Literatura oral
- África
- Animales de la selva
- Interculturalidad

D. Material adicional / otras sugerencias

- Soler Fierrez, Eduardo.(2008) *Los cuentos de la tortuga: Valores educativos del tortugario fang*, CSS, Madrid.
- <http://www.cuentosafricos.com/index.php?acc=tex&texto=409> : página web enfocada a los cuentos tradicionales africanos que ofrece además información cultural.
- <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/Monografias/Monografia02.pdf> incluye un estudio detallado de la tradición oral cuentística en Guinea Ecuatorial.
- <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/otras/anon/africa/index.htm> , para conocer otros cuentos tradicionales africanos
- http://www.ikuska.com/Africa/Etnologia/cuentos/espirtu_arbol.htm, ofrece más cuentos tradicionales africanos

CLAVE DE RESPUESTAS

3.1 El vocabulario

Animales: león, tortuga, leona, cachorros.

Selva: selva, cañaverales, hojas de nipa, matojos, cultivo (?).

Caza: presa, escopeta, disparar/ disparo, cazador, tiro certero, (charco de) sangre, víctima.

3.2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
H	G	F	A	J	B	C	I	E	D

3.3 Los personajes

Tortuga: sabia, astuta, observar, aprender y esperar la ocasión para aplicar lo aprendido, cobarde (?), fama de saberlo todo.

León: rey de la selva, feroz, impone su ley, poder absoluto, curioso, valentía.

Personaje aludido: Se trata del hombre. Es un “animal más grande y poderoso que tú (el león), el más temible que hay sobre la tierra. Anda con dos patas nada más y las otras dos extremidades las utiliza para coger las cosas y manejar instrumentos que él mismo inventa”. “Vive repartido por toda la Tierra menos en los lugares inhóspitos donde no quiere estar por miedo a las enfermedades”.

3.4 La moraleja

“Nunca debemos creer que somos los más fuertes, los más poderosos o los más feroces, porque siempre podemos encontrar a alguien que lo sea más que nosotros”.

4. La tortuga Harriet

Harriet/ 176 años/ Charles Darwin/ Islas Galápagos y Australia/ 150 kilos.

Una lengua en extinción: el quechua

Gabina Funegra, Sidney

Mi interés en el quechua se desarrolló a raíz de mis experiencias infantiles. Cuando era niña, me sorprendía que mis padres hablaran un idioma entre ellos, el quechua, que me resultaba incomprensible, ya que ellos hablaban español con todos sus hijos. Éramos siete, y mis padres cambiaban de idioma de manera habitual, especialmente cuando tenían que mantener la disciplina. Por lo tanto existían dos idiomas en el hogar: quechua y español. A pesar de ser pequeña, sentía que el saber los dos idiomas sería una ventaja más que un impedimento, y, por lo tanto, quería tener esta ventaja. Fue entonces cuando de niña comenzó mi interés por las lenguas. Mi padre no estaba de acuerdo conmigo, ya que él era un hombre educado, de profesión abogado y director de escuela cuando vivíamos en Lima. Trató de convencerme de que el español era el idioma oficial y que era muy importante para mi educación y mi futuro y que, si quería aprender otra lengua, que ésta fuera el inglés y no el quechua, ya que el estudio del inglés era considerado como una puerta al futuro con más éxito. Y esto incluía la posibilidad de viajar al exterior, al lugar a donde todos querían ir: los Estados Unidos.

El quechua y su cultura estaban considerados como cosa del pasado, sin ninguna utilidad en la vida moderna. Mis padres creían que sería bueno para nosotros el separarnos de la cultura y el idioma quechua, y así poder integrarnos en la cultura prominente en Lima. O sea, nunca nos brindaban comidas típicas de los Andes, o la apreciación de la música y danzas indígenas, y tampoco nos llevaban a las fiestas y celebraciones de Huallanca. A pesar de esto, yo sentía que ellos sí disfrutaban mucho de estas genuinas expresiones de la cultura andina, si bien no lo admitían en público. Por el contrario, estaban orgullosos del gran esfuerzo realizado al dejar las montañas e ir a la ciudad donde esperaban educar bien a sus niños y ser parte de un mundo más amplio llamado Lima.

Al crecer, comencé a entender un poco las opiniones de mis padres, especialmente cuando me di de cara con el prejuicio espontáneo no sólo en cuanto al lenguaje quechua, sino a toda la cultura. Una de las primeras palabras cargadas de prejuicios era “serrano”, que significa “de la sierra o montaña”, y que se usa en forma derogatoria para referirse a los “indígenas” y que se emplea principalmente con la intención de insultar. Otra palabra es “cholo”, considerada menos ofensiva, pero que se aplica a las personas de origen mixto: europeo e indígena, y esa era yo. Para poder integrarme a la cultura predominante de Lima, en la adolescencia me teñía el pelo de rubio, comencé a usar tacos altos para parecer más alta, llevaba mucho maquillaje y me vestía a la europea, y así podía evitar que me llamaran “chola”. Este tipo de experiencias me ayudaron a entender porque mis padres nunca nos llevaban a las montañas o al lugar donde habían nacido, y de esta manera mi interés por el idioma y la cultura quechua desapareció durante estos años.



Huallanca

Llegué a Australia cuando era una joven adulta con la esperanza de un futuro mejor, pero sin prestar mucha atención a las dificultades que la barrera del lenguaje impondría en mi deseo de integrarme a un nuevo entorno. Una vez más, como de niña en Lima, escuché a gente que hablaba otro idioma que no podía entender. Me di cuenta que para sobrevivir en este país, mi prioridad más im-

portante sería aprender inglés. Una vez más el lenguaje era la llave para la integración. De ahí, aún más renació mi interés por los idiomas. Pensaba a menudo en el idioma y la cultura quechua, pero pensaba que esta lengua estaba destinada a desaparecer con el tiempo.

Así me interesé en leer lo que estuviera publicado sobre el quechua, lo que me demostró que la lengua pasaba por un renacimiento, una revitalización. Este fue el motivo de mi investigación, quería por lo tanto saber cómo y qué despertó este renacimiento del quechua. Escogí hacerla en Huallanca porque era la tierra natal de mi madre y yo nunca había estado allí. El que mis padres hubieran emigrado a Lima antes de que yo naciera me negó la oportunidad de explorar la cultura andina. Sentí la necesidad de volver a Perú, conocer Huallanca, recorrer sus calles, hablar con la gente, celebrar sus fiestas. En enero de 2009 viajé al distrito de Huallanca situado a 3.600 metros de altura en los Andes peruanos con una población de 6.500 habitantes, y perteneciente a la provincia de Bolognesi en la región de Ancash.

Al llegar a Huallanca, visité la plaza principal para conocer gente, hablarles de mi investigación y buscar participantes para las entrevistas que había preparado. Tres jóvenes se me aproximaron y empezaron a charlar conmigo. Al comienzo demostraron curiosidad e interés en mi visita desde Australia y el saber que era la tierra natal de mi madre les entusiasmó.

Cuando les comenté que el propósito de mi investigación era conocer el estado del idioma quechua en Huallanca, la curiosidad y el interés iniciales se desvanecieron, y de una manera muy diplomática me dijeron que nadie de su generación hablaba quechua, y por lo tanto, mi visita era inútil porque no iba a tener a nadie a quien entrevistar.



Campeños de Huallanca

Me sentí algo perpleja ya que hasta ese momento estaba entusiasmada y ahora me encontraba con que tendría que rehacer mis planes. En las siguientes siete semanas tuve oportunidad de entrevistar a algunos residentes, empezando por el alcalde quien me recomendó hablar también con el maestro de escuela. Mientras estaba en Huallanca, y habiendo visitado las punas, que son mesetas en los ecosistemas de montaña en la cordillera de los Andes, pude participar de las festividades y apreciar las costumbres lugareñas, conocer las preocupaciones de sus habitantes y la rutina de su vida diaria.

El supuesto renacimiento del idioma quechua, que fue el motivo de mi investigación, no fue lo que confirmaron mis propias observaciones en la región. Lamentablemente la política gubernamental y una resistencia muy generalizada a la proliferación del quechua en Huallanca indican una declinación que persistirá en los próximos años.

Mi visita a Huallanca fue muy educativa. Confirmé que el proceso de extinción no sólo del idioma quechua, sino de las lenguas indígenas en general, se debe a un proceso de adaptación a un mundo moderno, a una cultura de cambio y globalización en la que no hay o hay muy poco lugar para las lenguas indígenas.

Ser auxiliar de conversación en España

Rachel Murphy, Melbourne

"With feeling, with strength, with intention, with fluidity, with passion. Give it all, every time. Allow the expression to flow through your entire body, the intention of each feeling to be delivered at each moment. Never holding on, always letting go."



Rachel y Eduardo su profesor de flamenco en el estudio.

These are the commands I constantly hear in Spanish from my beloved dance teacher, Eduardo. He is a teacher that feels deeply, a teacher who has dedicated his entire life to dance and music. At 73 years of age he still moves me each time he gets up to demonstrate a dance move. It is a truly beautiful thing to see someone at his age fall in love every time they move to music. The more Spanish I learn the more I am able to understand his constant tease and the more I am able to give it back.

When I think about saying goodbye my heart grows heavy. I will miss our classes that have taught me so much about dance, movement and expression through the body. I will also miss the students and colleagues from Nuestra Señora de la Antigua primary School in Cebolla, Toledo. They have shared with me these months that I have been involved in teaching in a primary school as a language assistant.

Now I have two weeks left of teaching in my school. From January 2010 I have been a member of the *Programa de auxiliares de conversación* from the *Ministerio de Educación de España*. Again I feel a little sad to leave but at the same time I look forward to the travel and adventures that are to come since I will continue being a language assistant in a different school next school

year. Now I am in the process of preparing my students for their showcase of English items for the end of year concert. The little ones are going to sing, "*I can sing a rainbow*". For some reason this song has captured their hearts, throughout the term they constantly request the opportunity to sing it and know it off by heart. The older ones have become a little obsessed with the banana song, even the teachers... I think everyone needs the chance to go a little "loco" now and then.

Last April when the spring finally came in Cebolla. I felt my heart open. It felt like I had gone on a journey this European winter. A quiet journey, mixed in with unexpected moments of surprise. I struggled, I laughed, I walked and when the blossoms unfolded I greeted Spain's new season with an open palm - ready to take it all in.

I awoke each morning to one of my housemates, Josefa, (who continually liked to inform me how 'typically Spanish' she is) singing her heart out to a mixture of Spanish and English anthems. She is a darling and somehow we have found a way to communicate quite effectively. She loves to cook and every meal she makes she calls me over, "Raquel, Raquel, mira. Esto es muy típico en España". Unfortunately I can't try most of her meals, for 90% of them are filled with meat - but they do look interesting. Meat, oh yes, a passion for good meat. If you want to get someone excited in Castilla- La Mancha, simply bring up the topic of *jamón*. It gets hands moving and voices speeding up as long descriptions of the flavours and the processes surrounding this sacred meat spill forth. There are certain pigs that graze in the forest for years eating nothing but acorns. They are said to taste like olives on legs and their meat can cost over 100 Euro per kilo. I will gladly compensate the lack of *serrano* ham with a gorging of olive oil and olives. It just gets better and better over here. Salads taste amazing!

The reason I am teaching English in a small village is because Spain's department of

education has implemented a plan for the teaching and learning of English as a content based (CLIL) program in schools. With this policy, English was incorporated into half of the curriculum and native English speakers were used as language assistants to come and assist the process. There are several programs in practice to improve the level of English of generalist teachers too. I'm running English classes for the teachers too. Every morning the students line up before class and instead of singing a national anthem or the like, they sing "Quack, quack goes the duck walking on the farm"... followed by other animals. It goes on for a while and I have to hide my laugh on a daily basis.

It's great for me. In a way, I get paid to have fun, play lots of games, do puppet shows and learn Spanish. I love learning the language, it is filled with so many adjectives that roll of the tongue beautifully, *increíble, maravilloso, espectacular, fenomenal, encantador*. I also love the use of *-ito* and *-illo* to make a word small (diminutive) and *-ísimo* to emphasise a point.

The more I relax with the Spanish language and enjoy the process of learning it, the easier it comes. It's an interesting process of self-discovery when learning a new language. I am learning humility, patience and acceptance. At times I get frustrated and want to know it all now. However I am lucky to have some good teachers around me. It also helps a lot having people around me who can't speak English that I get to practice with too.

My other housemate, Elena, and I share a much closer connection with our music tastes. She has become a good friend who I appreciate on many levels. We will definitely stay in touch when we pack up our house in 3 weeks and go our separate ways. Next weekend we go and stay at her parents place in Madrid and have a weekend of her showing us her favourite places. I do look forward to my own European summer holiday travels. At the moment it is hitting 40 degrees most days here and teachers laugh as they tell me this is only the beginning! Thus I am escaping the heat by fleeing to

other places in Europe and the North of Spain. In order to not fly I am travelling by boat, train and bus. I have booked my tickets to the UK, Ireland, France and then plan to head to Slovenia, Austria and Hungary overland. Trekking, hitch-hiking, visiting friends, street performances, camping, eating delicious food and visiting museums, galleries and "otras cosas" shall fill my days.



Rachel y sus alumnos, Miriam Quirós y Daniel Trujillo, del CEIP Ntra. Sra. de la Antigua de Cebolla (Toledo).

After three months of holidays I shall return to my new job in October 1, teaching in a secondary school in Granada. I reapplied for the program and was accepted this time in Andalucía. Yes, I am moving into the big smoke, back into city life after my "pueblo pequeño" experience. I was fortunate to be accepted into Granada, it's the place where everyone wants to work. Luckily it is a small city that many call a large village and is world renowned for its flamenco. Along with teaching I shall study Spanish at the University of Granada, continue with my studies in flamenco dance, get involved in pottery and circus and work in a collective organic garden. (Did I mention I get great pay for only 12 hours a week and therefore have lots of time to pursue other creative endeavours?) I look forward to a different experience in España.

Programa de auxiliares de conversación australianos en España.

<http://www.educacion.es/horizontales/servicios/profesores/convocatorias/extranjeros/auxiliares-conversacion-extranjeros-espana.html>

Rachel Murphy es auxiliar de conversación en Castilla-La Mancha

A semester abroad: university days in Granada

Kate Farhall, Melbourne

If you'd told me a year ago that on the 10th of July, I'd be standing on top of St. Peter's Basilica in the Vatican having a multilingual conversation with a fellow Australian, a Mexican and an Italian, predominantly in Spanish with a smattering of Italian and the occasional English word, I would have laughed at the improbability of the situation. But that was before the 6th of February this year, when I embarked on a six month long journey that would turn out to be the most challenging, thrilling and enjoyable experience of my life.

I spent the first six months of 2010 on a university exchange program to Granada in the south of Spain, a gorgeous little city steeped in culture and oozing with charm. Being a student of Spanish, I had chosen Granada from the handful of Hispanic destinations available in the Melbourne University exchange program due to a variety of factors. Primarily what attracted me was the beauty of the city itself, and its strong student culture and cosmopolitan feel (The University of Granada, as they were keen to remind us with a well-earned sense of pride, is the most popular destination in the European Union ERASMUS exchange program). However, the architecture, art, culture, friendships, vibrancy, secrets and diversity I encountered within the city blew me away, making for an experience which far outstripped even that which I had been hoping for.

I arrived in Granada on a damp, cold night in February. After trudging my way up the impossibly thin cobbled laneways to the hostel that was to be my home for the coming week, I was very pleased to be welcomed by friendly faces, dinner and a glass of sangria. This hospitality, openness and warmth would characterise the following six months, until I felt myself no longer a foreigner living in a strange city, but part of a community: a resident, with my own support network and daily routines, capable of giving directions, recommending tapas bars, and chatting to the local shopkeepers.

My knowledge of Spanish, and certainly the leaps and bounds with which it improved throughout my stay in Granada, allowed me access to Spanish culture in a way that English never could. Throughout my childhood, despite my keen interest in foreign languages, I carried the simplistic view that language is about translation – one word as equivalent to another, and being able to identify the one word and produce the other. In high school as a student of French, I remember my teachers trying to tell me that language is a window to culture: in other words, that to truly understand a culture you must have some knowledge of the language. This concept confused me at the time, as I still considered different languages as different ways of expressing the same thing. Only when I began to study Spanish at university did I begin to understand what my teachers had been trying to express. The subtle difference between the verbs 'estar' and 'ser' is so hard for Anglophone students to comprehend, because there is no English translation. The nuanced difference between the transient and intransient nature of the two involves gaining a feel for the language, which in turn allows you to understand the heart of the culture in which the language is spoken. I experienced this concept of language as framing a world outlook, or a way of approaching life, to a more intense degree during my exchange. A favourite saying of *granadinos*, and the Spanish more generally, is '*no pasa nada*'. Although my translation would be 'no worries', a phrase that is also quite common in Australia, to me its frequent use symbolises what I see as the laid back nature of Spanish culture. The literal translation – 'nothing passes' or 'nothing happens' also underlines the insignificance of the problem at hand. Literally, whatever problem you had was not an event. It didn't even happen, so there is no need to worry about it. This kind of understanding and refusal to dwell on problems or become stressed about the past to me seemed an integral part of Spanish culture that was then expressed through the language.

As I became more comfortable with the language and conversations became less difficult,

I found I began to discover more of the idiosyncrasies of the language and reflect on them. Unless you're a linguist, you tend not to dwell on your own language. We grow up within a particular culture, using a particular language, which to us becomes the norm. Simultaneously, we construct other cultures as different, exotic, or foreign. Reflecting on the idiosyncrasies of Spanish, I began to notice the bizarre nature of English when viewed objectively. I initially found it quite amusing that a familiar greeting amongst Spanish youth is 'tío' or 'tía', which translates as uncle or aunt. However, when you think about it, this is mirrored in the use of 'bro,' the shortened version of 'brother' in English, which is equally as strange. Maybe the use of uncle and aunt demonstrates the closeness of the extended family in Spain, whilst in English speaking countries you are more likely to be close to a brother. I don't know where the difference originates. However, it was both important and intriguing for me to come to understand that my language was just as odd as any other one, despite being familiar to me. Yet I also drew from this a sense of interconnectedness and similarity. Although the terminology is distinct, the sentiment is the same: friends can have bonds like those between family members.

During my exchange, I also learnt that these bonds can span cultures, languages and borders.

I had several really interesting conversations with native Spanish speakers about the bizarre nature of language. One that particularly sticks in my mind was at a party with a young guy from Almería (along the south-east coast of Spain) who knew only a little bit of English. He was trying to explain to me that English was a very strange language. The example he used to illustrate was 'take care'. "I don't understand," he told me, "where are you taking it? In Spanish, we say 'ten cuidado' (have care), because you should have it with you". I had never pondered the phrase before, and although I tried to suggest that maybe it meant you should take the care with you when you go, in order to be safe, he was still puzzled. As a phrase, it still seemed foreign to him.



One of the access gates to the city

The Spanish language allowed me to interact with locals in a more natural way. Throughout the majority of my time in Granada, I lived in an apartment with three other young people. For the last few months, these included two incredible young Spaniards named Maria and Sally, who were close friends before they moved into our place. As I understood Spanish, I was lucky enough to be able to witness, and take part in, the daily interactions of two friends who grew up on the other side of the world to me. Sally didn't speak much English, so our interactions were always in Spanish. Not only did my knowledge of the language allow me to build a friendship with an incredibly loving and interesting person, but it allowed me to share the world of two friends. I was able to join them when they laughed at YouTube clips online, or commented on new clothes or hairstyles, even when they commiserated after a bad day or shared an anecdote from the workplace or uni. Without Spanish as a language, my stay in Granada would have been restricted to a much more superficial level of understanding and involvement in the community. Even to the extent of the level of interaction and acceptance by locals. Being able to speak the native language in a city tends to attract a higher level of openness and sociability from the locals. People are often excited that you speak their language, and assume you have a greater level of interest in their country and their culture. There was a favourite bar amongst my friendship group where the barman would dole out free drinks to his favourite customers – but you needed to be able to speak Spanish in order to conduct the sort of banter which made you one of his favourites. In a city renowned for its tourism, when you show you have an interest in the language, you go from being 'one more tourist', to a person with a

story and a personality. I remember sometime into my stay (when a trip to the supermarket no longer seemed so daunting) I stood in line at the checkout with a heavy basket full to the brim with the week's groceries. The group of locals behind me only had one packet of batteries, and it felt good to be able to offer that they go through the checkout ahead of me instead of waiting for me to check through all my items. Just being able to conduct a simple conversation like that without any thought, and hearing their appreciation at being let through, was a small victory, and one that would've been impossible without knowledge of the language.

If I liked Spain and Spanish culture before I left, I *love* them now, with an intensity I did not have before. Every day, I would walk through my city and be stunned by its beauty. Granada is really interesting because of its history. It was the centre of the Moorish empire in Spain before the Catholics reconquered the south, so there is a huge Arabic influence. The Albaicín, the historic Arabic quarter of the city, is a heritage site. Built up the side of a hill, it consists of house after quaint little house built on labyrinthine little cobbled streets. On the opposite hill is the huge castle called the Alhambra. Built by the Moors in the 14th century and added to by the Catholics after their reconquest of the south of Spain, it is a beautiful building, intricately carved. It is both impressive and mysterious, and looks out over the city almost like some sort of benevolent parent. The views of the city and the Sierra Nevada Mountains from the Alhambra are literally breathtaking. The Arabic influence in Granada is still evident today: there are a lot of Arabic shops, eateries and hand-crafts. You can go to a *tetería* for traditional north-African tea and smoke Shisha, or buy Arabic sweets from many of the bakeries in town. I hadn't expected such an incredible fusion of cultures in one city, but was grateful to be able to access and experience such diversity.

I grew a lot as a person during my time in Granada. Apart from the obvious benefits; such as learning to conduct my life in a foreign language and a foreign country, living out of home for the first time, going to politics classes conducted in Spanish at a Spanish university, meeting new friends, travelling alone, learning to budget sensibly for each

week; I also discovered new things about myself and changed in ways that I hadn't bargained for. After visiting the Prado, Reina Sofía and Thyssen-Bornemisza galleries in Madrid, I realised a new-found love for art. I particularly felt a greater connection to the Spanish works: not only could I claim some form of identification with them, but I understood the cultural and historical context in which they were created. I also gained confidence and learnt to appreciate myself in a different way, because I understood who *I* was without my usual family, friends and other support networks right there with me (although I was thankful for the access to Skype and email). This experience has given me more clarity about what direction I might like to take my life in, and what I am truly interested in.



View of Granada

Although I am now back in Australia and back at University completing my degree, my exchange is still with me: I now have a whole host of new friends I still keep in contact with and a bed in many countries around the world! But more than that, I have gained a deeper understanding of Spain. When the recent vote in Catalonia banned bullfighting in the autonomous community, I knew that this could be understood as part of the Catalan sense of independence. Having lived in Spain and visited Catalonia, I appreciated the depth of difference Catalonians feel from the remainder of Spain. Prior to my exchange, I knew that Catalonia spoke Catalan as well as Castilian, but I didn't realise that the differences in culture were so pronounced and that the sense of autonomy was so strong. A more amusing cultural detail was that, for the first few weeks after my return, I kept trying to greet people in the Spanish style by kissing them on both cheeks. I hadn't realised how much the subtle cultural differences had become automatic

and how relaxed and at home I had come to feel in Spain.

My Spanish journey was truly the most incredible, rewarding experience of my life. I met amazing, beautiful, loving people; learnt a lot about art, culture and history; improved my language skills and became a better, more rounded, more mature person. So what am I trying to say with this article (apart from share with you a few of my experiences)? That taking part in a university program abroad is a once in a lifetime opportunity. That I would recommend it to anyone, and especially those with an interest in languages. That language opens doors, leads to friendships and teaches us about cultures. And that those cultures are different enough to be fascinating and stimulating, but similar enough to bind us together. My exchange has given me the desire to travel again, to experience new places and meet new people. But although it might be corny, Granada will always be special to me. It was the place where I became part of a multicultural, international community and where I made friendships that I hope will last forever.

As my German friend Annette so poetically put it: Granada will always have a big parking space in my heart parking lot.



A gate to the Alhambra

I would like to recognise and thank the Walter Mangold Trust for awarding me a study abroad grant. The generous donation I received from the fund helped to make my exchange experience the success that it was.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Como enseñar español en niveles iniciales sin renunciar al español

Inmaculada Uceda Vera, Sídney

Es el primer día de clase, hoy mis estudiantes se enfrentan al español por primera vez en su vida. Sé que hablarles en español no va a ser un proceso fácil pero hay que intentarlo. Estudiar español fuera de un país hispanohablante es siempre más complicado para el estudiante. A la dificultad de enfrentarse a una nueva lengua, con una nueva gramática y nuevos sonidos, se suma el hecho de no estar en un entorno donde se pueda practicar todo lo que se va aprendiendo y a su vez, aprender cosas nuevas. El estudiante en estas situaciones ve que lo que lo que aprende tiene un sentido y una utilidad inmediata, la de poder comunicarse en el lugar donde se encuentra.

En el caso de los docentes de español fuera de los países hispanohablantes, la cosa es más difícil. El aprendizaje de una lengua, en este caso el español, se encuentra en la mayoría de casos fuera de un entorno donde poder practicar o escuchar español. Tan solo tendrá un contacto real con la lengua dentro del aula.

Para empezar tenemos que intentar simular un entorno lo más cercano posible a la realidad hispanohablante. No se trata de cocinar tortilla de patatas o enseñarles a bailar una jota sino de aprovechar al máximo el poder potencial de la palabra. Como hispanohablantes y docentes de español, somos la fuente más directa de información y, en cualquier caso, un modelo a imitar para el estudiante. ¿Qué mejor recurso que hablar español en el aula? Hagámosles entender que ésta es la lengua meta y que aunque el camino sea difícil, poco a poco el español irá asentándose en sus mentes. Trabajemos para que lleguen a relacionar el aula como entorno físico (aunque ficticio, casi real) al español.

Puede que para algunos docentes esto resulte algo imposible o simplemente muy difícil. Pensemos en esas primeras clases de principiantes que nunca han estado en contacto con el español. Aquí es precisamente donde es

muy importante ese primer contacto con la lengua meta. Resultaría muy fácil dar clases de español en inglés en los niveles elementales, incluso usar el inglés como principal recurso dentro del aula. Así es como se ha venido haciendo durante muchísimos años y así es como todavía se hace en muchos lugares y ámbitos académicos. Pero, ¿es esto efectivo?

A continuación se proponen una serie de recursos o trucos que podemos usar en el aula para facilitar tanto a estudiantes como a profesores la comunicación en español en el aula de nivel inicial donde el uso del español puede ser más complejo.



En primer lugar, hay que señalar la **representación gráfica**. La pizarra debe ser un espejo, en la medida de lo posible, de lo que decimos. Es importante que escribamos aquellas palabras o pequeñas frases que consideremos necesarias. Activamos así la memoria visual. Y ello puede dar pie a otras explicaciones. Por ejemplo, podríamos empezar la primera clase presentándonos nosotros de manera simple mientras escribimos estos datos en la pizarra. Al escribir dos apellidos, podríamos explicar este particular elemento cultural de los países hispanohablantes.

En segundo lugar, hemos de hacer uso del **lenguaje corporal**, es decir, los gestos, la expresión facial, el movimiento, etc. tan extensamente estudiados por la psicología comuni-

cativa. Según diferentes estudios, en torno al sesenta y cinco por ciento de la comunicación es no verbal. El lenguaje corporal puede ser un reflejo de nuestra actitud en el aula. De la misma manera que nosotros observamos si un estudiante está atento o despistado, alegre o triste, ellos también ven esto en nosotros. Seamos actores por unos instantes. Las manos, la expresión de los ojos, la boca, nuestra manera de caminar, pueden ayudar mucho a ilustrar algo que queremos explicar y, además, permitirá que el estudiante lo pueda recordar con más facilidad.

Uno de los grandes retos de impartir clases de lengua en un contexto extranjero, es el de crear un entorno rico que propicie la adquisición de la competencia comunicativa, y más concretamente, la competencia de la interacción oral.

Es fácil hacer buen uso de los **cognados**, palabras de origen similar o parecidas en su lengua; y aún más fácil deducir su significado. Los cognados apoyan la comprensión y alejan al estudiante de su miedo ante lo desconocido. Podemos hacerles ver que en la mayoría de los textos a los que se enfrenten encontrarán palabras que entenderán sin mayor esfuerzo; pongamos por ejemplo:

- Obama es el *presidente* de Estados Unidos
- Almodóvar es un *director* de cine español

Aunque también habrá que introducir el caso contrario, los llamados *falsos amigos*, palabras que, a pesar de su parecido formal, se refieren a conceptos totalmente distintos.

En cuarto lugar hay que aprovechar el **conocimiento previo**. Esto quiere decir activar aquellos conceptos y experiencias que conocen. Esto se puede ver claramente al trabajar con una “lluvia de ideas” para introducir un tema determinado.

Podemos también hacer buen uso de los objetos que tengamos a mano para **contextualizar la comunicación**. Se trata de ofrecer al estudiante *input visual*. Por ejemplo, si estamos trabajando en clase con la descripción física, los estudiantes o el propio profesor pueden ofrecerse como modelo. No es necesario recurrir a situaciones ficticias ya que contamos con suficientes situaciones reales dentro del aula. Aunque también es posible recurrir a las simulaciones organizando, por ejemplo, un pequeño restaurante frente a los estudiantes si de lo que se trata es de practicar el lenguaje común en estas situaciones comunicativas.

Es deseable no recurrir sistemáticamente a la traducción, podemos usar elementos visuales para **dibujar el significado**. Mediante dibujos, el estudiante capta de una forma relajada lo que intentamos explicar.

La manipulación de objetos activa la memoria visual. Si queremos, por ejemplo, explicar el uso de distintas preposiciones, es más fácil trabajar con objetos personales y situarlos en distintos lugares del aula en función de lo que queramos explicar. Los estudiantes pueden también esconder los objetos y usar distintas preposiciones para dirigirnos a los mismos.

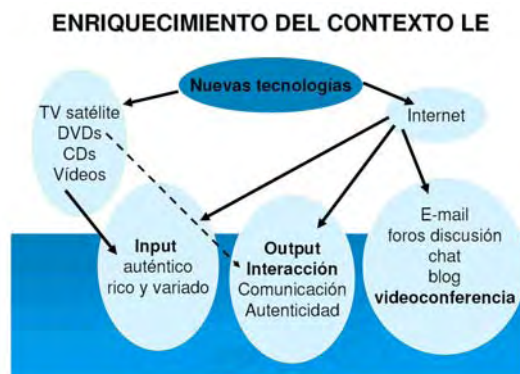
Finalmente, podemos hacer uso de la **lengua común**, es decir, la lengua que utiliza el profesor con sus estudiantes. Tomemos el caso de un estudiante de nivel inicial que sólo es capaz de usar las formas verbales del presente, pero que está interesado en decir algo referido al pasado. El profesor le guiará para que use elementos temporales que ya conozca postergando el uso de otros tiempos verbales mientras se le anima a que se comunique dejando en un segundo plano los problemas de corrección lingüística que pudieran surgir pero que pertenecen a niveles de competencia superior.

Asimismo actualmente gracias a las TICs se puede enriquecer el contexto del aula de ELE con múltiples recursos.

A modo de conclusión, es importante ofrecer a los estudiantes *input* en la lengua meta, el español, que les facilite el proceso de comprensión y aún más, proporcionarles en la medida de lo posible un contexto de inmersión lingüística en el aula. Es cierto que cada profesor usa sus propias estrategias, y que incluso el inglés es un recurso, quizás menos efectivo

a largo plazo, que puede ser de utilidad en clase. Lo importante sigue siendo que el estudiante encuentre razones para comunicarse y curiosidad para explorar un sistema lingüístico nuevo. La actitud, la energía, el humor y también la lengua con la que el profesor acude

a su aula son fundamentales. Somos en definitiva el espejo inmediato al que acudirán nuestros estudiantes para modelar su producción lingüística.



Seis reglas de oro: principios pedagógicos y metodológicos para desarrollar la clase en español en el aula de ELE

- La clase debe desarrollarse en un clima cálido, que le brinde seguridad y confianza al alumno.
- El aula debe contar con el refuerzo de un ambiente atractivo y acogedor que favorezca el acercamiento a la cultura del país cuya lengua se estudia (pósters, mapas, imágenes)
- El rol fundamental del profesor consiste en facilitar al estudiante gran cantidad de input comprensible. Es decir alimentar los mecanismos inconscientes con suficientes ejemplos de la lengua y hacer que los alumnos los comprendan.
- La lengua a enseñar debe ser clara y precisa, es decir que el estudiante tenga experiencias comprensibles para él.
- Los errores se contemplarán como necesarios en el proceso que implica el aprendizaje de una lengua.
- Se debe tener en cuenta las necesidades, intereses, habilidades y capacidades de los alumnos. Esto se refiere tanto a la lengua como a los contenidos o temáticas y a la metodología.

Fiestas y celebraciones en el aula de ELE

Iria García González, Melbourne
Íñigo Sánchez Valentín, Melbourne

Esta actividad tiene como fin acercar a los alumnos de español a las diversas fiestas, tradiciones y celebraciones que se dan dentro del ámbito hispánico. Las unidades tienen en mente tanto a los alumnos de un nivel intermedio B1 como a los de nivel avanzado C1. Para ambos niveles, se sugiere la misma tarea final como modo de evaluación y prueba de adquisición de conocimientos.

Nombre de la actividad	De fiesta en fiesta, celebraciones en el mundo hispano.
Contenido	Cultural
Nivel	B1
Duración aproximada	Una sesión de hora y media
Tipo de agrupamiento	individual, parejas y grupos
Actividad de la lengua implicada	Lectura, escritura, comprensión escrita, comprensión oral
Material necesario	transparencias, fotocopias y ordenador (muestra de imágenes y video)

Descripción de la actividad

El objetivo principal de esta actividad es descubrir las diferentes tradiciones y fiestas que se celebran en España y Latinoamérica y compararlas con otras realidades existentes en el ámbito australiano o de las culturas que conocen y con las que están en contacto los alumnos. Así acercaremos al alumno al contexto cultural de las celebraciones en el ámbito hispano y podrán adquirir vocabulario específico relacionado con estas festividades. Asimismo, queremos que nuestros alumnos descubran y sean conscientes de las diferentes maneras en las que se celebran estas fiestas en los distintos países de la comunidad hispana.

Introducción a la actividad

Empieza la clase con una visualización de una fiesta representativa del mundo hispano (**Ficha 1**). Una vez vista por los alumnos, estos deben intentar adivinar de qué trata la foto, describir qué representa y cuál será el tema de la clase, las celebraciones y fiestas en el mundo hispano.

Organiza la clase en grupos de 4 personas; esta distribución será práctica a lo largo de la actividad, ya que los alumnos trabajarán no solo individualmente sino en grupos de cuatro y en parejas. Pregúntales si conocen alguna fiesta o celebración del mundo hispano. Deben explicar cómo han tenido acceso a esta información, si bien ha sido mediante estancias o viajes, o bien a través de películas, reportajes, amigos etc. (**Ficha 2**)

Después de la puesta en común en la que habremos apuntado algunos conceptos en una transparencia y analizado los conocimientos previos de los alumnos, podremos comenzar la actividad.

Pasos de la actividad.

Fase de presentación del tema y de vocabulario

1. Entregamos a los alumnos una lista de vocabulario con los nombres de las fiestas y celebraciones más representativas que queramos presentar. Por ejemplo podemos trabajar los Carnavales, las Navidades, la Semana Santa y los Sanfermines, la Feria de Abril, el día de los muertos, la tomatina, las Fallas de Valencia, las fiestas de San Juan, la Fiesta de Santo Tomás en Chichicastenango (Guatemala), las Fiestas Agostinas (El Salvador),

- la quinceañera, la Romería del Rocío, el Camino de Santiago... (Abierto al interés del profesor/a).
2. Se proyectan imágenes de las fiestas sugeridas (u otras) y se les pregunta a los estudiantes qué conocen, qué elementos relacionan con esa fiesta. Se puede apuntar una lluvia de ideas con el vocabulario relacionado con las festividades que iremos trabajando a lo largo de la unidad.
 3. Trabajo en parejas: Repartimos a cada estudiante de la pareja 3 fotos y 3 fragmentos con información cultural. El alumno A describirá su imagen y a partir de esa información, el alumno B tendrá que buscar su descripción cultural correspondiente (**Ficha 3**).

Fase de práctica

A continuación, sugerimos dos posibilidades para practicar el vocabulario que ha sido presentado hasta este momento y seguir descubriendo información sobre las festividades en el mundo hispano.

1. En los mismos grupos de 4 estudiantes, vamos a jugar a Tabú. Es importante revisar el funcionamiento del juego. Una vez aclarado distribuimos las tarjetas entre los jugadores (**Ficha 4**).
2. Vamos a hacer ahora un dictado de carreras. Pegamos el texto de la **Ficha 5** en la pizarra, alejado de los alumnos. Los alumnos trabajarán en parejas y sentados en semicírculo. Un alumno de cada pareja se levanta y se acerca al texto, memoriza una línea, vuelve con su pareja y le dicta lo que ha memorizado. El alumno que ha permanecido sentado es responsable de escribir todo correctamente, aunque el primer alumno debe comprobar lo que está escribiendo. No hay turnos. La primera pareja en escribir todo el texto correctamente gana el juego. Este dictado de carreras tendrá además más complejidad para los alumnos, ya que tendrá huecos en el texto. Haremos por lo tanto comprobación en pleno para finalizar la actividad.
3. En este pequeño texto se han presentado algunos de los datos de la Navidad en España. ¿Qué aspectos son iguales a Australia o a tu país de origen? ¿Qué aspectos son diferentes? ¿Cómo celebráis en vuestra familia las Navidades? Cada pareja deberá preparar sus resultados y podremos hacer una puesta en común cuando hayan finalizado. ¿Hay alguna celebración que se celebre de manera especial en vuestras familias?
4. Vemos las diferentes formas de celebrar en cada país y en cada familia según los resultados que darán nuestros alumnos. Asimismo, cada país del mundo hispano tiene costumbres y tradiciones diferentes. Repartimos entre los alumnos los diferentes textos de la **Ficha 6**. En cada grupo, dos alumnos recibirán en texto A y dos alumnos en texto B.

Todos tratan de las diferentes tradiciones de Nochevieja en los distintos países del mundo hispano. Se pueden encontrar en la página www.elenet.org/blog/2008/12/tradiciones-de-nochevieja.html. Cada alumno deberá leer individualmente el texto que haya recibido, intentando resumir en palabras clave aquellos aspectos más destacados de cada país. Ahora, los estudiantes tendrán que comparar y establecer cuáles son las diferencias entre países vecinos (Argentina/Chile; Colombia/Venezuela y Ecuador/Perú).

Una vez que los dos alumnos estén de acuerdo sobre los aspectos más destacados de cada país en su texto, cada alumno deberá presentar sus resultados al compañero. Algunas de las preguntas sugeridas pueden ser:

- ¿Qué se come en ...?
- ¿Qué supersticiones hay en...?
- ¿Qué es lo primero que se hace tras empezar el Nuevo Año en...?

Para finalizar, comentaremos en grupo-clase aquellos aspectos que más nos hayan llamado la atención.

Nombre de la actividad	De fiesta en fiesta, celebraciones en el mundo hispano.
Contenido	Cultural
Nivel	C1
Duración aproximada	Una sesión de hora y media
Tipo de agrupamiento	individual, parejas y grupos
Actividades de la lengua implicadas	Lectura, escritura, comprensión escrita, comprensión oral
Material necesario	fotocopias y ordenador (muestra de video)

Descripción de la actividad

El objetivo principal de esta actividad es descubrir las diferentes tradiciones y fiestas que se celebran en España y Latinoamérica y compararlas con otras realidades existentes en el ámbito australiano o de las culturas que conocen y con las que están en contacto nuestros alumnos. Así acercaremos al alumno al contexto cultural de las celebraciones en el ámbito hispano y podremos trabajar vocabulario específico relacionado con estas festividades. Asimismo, queremos que nuestros alumnos descubran y sean conscientes de las diferentes maneras en las que se celebran estas fiestas en los distintos países de la comunidad hispana.

Introducción a la lectura

Organiza la clase en grupos pequeños de 4 personas; esta distribución será práctica a lo largo de la actividad, ya que los alumnos trabajarán no solo individualmente sino en grupos de cuatro y en parejas. Pregúntales si conocen alguna fiesta o celebración del mundo hispano. Deben explicar cómo han tenido acceso a esta información, si bien ha sido mediante estancias o viajes, o bien a través de películas, reportajes, amigos etc. (**Ficha 2**)

Después de la puesta en común en la que habremos apuntado algunos conceptos en una transparencia y analizado los conocimientos previos de los alumnos, podremos comenzar la actividad.

Pasos de la actividad.

1. Lectura

Aquí tienes una de las tradiciones navideñas más características de México. Texto extraído de: <http://www.elsiglodedurango.com.mx/descargas/pdf/2004/12/23/23dgo04b.pdf?v>

2. Post-lectura

1. Resume en cuatro frases las ideas principales del texto.
2. Encuentra el equivalente en el texto para las siguientes palabras o expresiones.
 - A. Mendigando alojamiento
(§2).....
 - B. Cantando
(§4).....
 - C. Es hábito
(§5).....

D. Simbolizan

(§6).....

C. Aproximadamente

(§7).....

Según el artículo, ¿cómo introdujeron los conquistadores esta tradición en el calendario de los pueblos nativos mexicanos?

3. ¿Qué elementos/tradiciones se han ido introduciendo a la celebración original?

Con el fin de que los estudiantes puedan tener un apoyo visual acerca de lo que han leído en el texto, se recomienda realizar esta visualización de vídeo acerca de “Las posadas en México”. Además, es recomendable realizar una pre-visualización del vídeo sin audio. Y tras el visionado, se pueden realizar preguntas generales y específicas en relación con la lectura y la comprensión visual.

Vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=nd_UwjDApUI

Preguntas generales

1. ¿Qué imágenes has visto en el video relacionadas con el texto anterior?

Preguntas específicas:

- a. ¿En qué siglos empezaron las tradiciones de las Posadas y las piñatas? ¿Cuál es el origen de la fiesta?
- b. ¿Dónde está el pueblo de San Agustín de Acolmán?
- c. ¿Qué eran las “misas de aguinaldo”? ¿Cuándo se celebraban?
- d. ¿Cuál es un elemento fundamental de las Posadas? ¿Cuándo se originaron?
- e. ¿Qué símbolos hay durante la celebración de las Piñatas?

Tarea final

En parejas se animará a los alumnos a que busquen información en Internet sobre alguna otra fiesta del mundo hispano que no haya sido tratada en clase. Tendrán que hacer una presentación acerca de los orígenes de la fiesta, de cómo se celebra (ritos, supersticiones, fechas...)

Posteriormente, realizarán una presentación oral en clase sobre su celebración con apoyo de una presentación en power point, póster, videos, recortes de revistas o periódicos, música, etc. Además, con el fin de que el resto de los estudiantes presten atención y como parte de la evaluación, les entregaremos un “**pasaporte festivo**” que han de completar con las informaciones ofrecidas por cada pareja.

En él se les preguntará acerca de las presentaciones vistas en clases,

- elementos comunes con la celebraciones que ellos presenten y con su cultura propia,
- algo original/curioso/interesante... de la fiesta,
- preguntas a los ponentes, etc.

- FICHA 1: Ejemplos de fotos



- FICHA 2: Cuestionario

FESTIVIDAD	ORIGEN	¿DÓNDE?	¿CUÁNDO?	RITOS

- FICHA 3: Trabajo en parejas

Se reparte a cada estudiante de la pareja 3 fotos y 3 fragmentos con información cultural. El alumno A describirá su imagen y a partir de esa información, el alumno B tendrá que buscar su descripción cultural correspondiente.

ESTUDIANTE A			
Imagen 1	Imagen 2	Imagen 3	Imagen 4
			
LA NOCHEVIEJA: <i>Es la última noche del Año. Los españoles comienzan el año tomando 12 uvas.</i>	LOS NINOTS: <i>Esculturas de papel que se queman en las fiestas de Las Fallas en Valencia.</i>	EL ENCIERRO: <i>Se trata de una carrera de mozos delante de los toros celebrada en las Fiestas de San Fermín, Pamplona (Navarra)</i>	LAS CHIRIGOTAS: <i>Conjunto que, disfrazado, canta canciones humorísticas en carnaval</i>


ESTUDIANTE B			
Imagen 1	Imagen 2	Imagen 3	Imagen 4
			
TURRÓN: <i>Es un dulce típico de la Navidad de origen árabe fabricado con almendras y, a veces, avellanas, con miel o azúcar.</i>	EL ENTIERRO DE LA SARDINA: <i>Anuncia el fin del Carnaval y la llegada de la cuaresma, tiempo de reflexión religiosa y espiritual.</i>	LA MASCLETA: <i>Larga serie de petardos que se da lugar durante las Fallas de Valencia</i>	EL CHUPINAZO: <i>Cobete que, enciendo por el alcalde de la ciudad, significa el comienzo de las fiestas de San Fermín.</i>

- FICHA 4: Tabú


NAVIDAD	CARNAVALES	ENCIERRO	LOS REYES MAGOS
diciembre familia regalos	disfraces febrero confeti	toros Pamplona Sanfermines	regalos 6 de enero camello
TURRÓN	DISFRAZ	VILLANCICO	FIESTA
dulce Navidad postre	ropa maquillaje Carnaval	canción Navidad cantar	celebración tradición cumpleaños

- Ficha 5 Dictado de carreras

La Navidad empieza en España el día 22 de diciembre con la lotería de Navidad. El 24 de di-

ciembre es  . La familia se reúne y siempre hay mucha comida y muy rica. Un postre

típico es el  .

El 31 de diciembre es  . Después de cenar, a las doce de la noche, todo el mundo toma

doce...  .El día cinco de enero los  llegan a España y por la noche los ni-

ños ponen en el salón los zapatos y un poco de  para los  . El seis por la

mañana tienen  debajo de sus zapatos.

- FICHA 6 – EN CASA DEL VECINO.
- TEXTO A

ALUMNO A

Tradiciones en Nochevieja

Son innumerables las tradiciones y las supersticiones que se manifiestan por todo el mundo en relación a esa noche. La costumbre más extendida es brindar con cava o champán tras las 12 campanadas.

Argentina

En Argentina se brinda con sidra o champán, deseándose un feliz año nuevo, con la familia frente a una buena mesa repleta de platos en los que no falta el lechón, carne vacuna, aves y alcohol. En los siguientes minutos, fundamentalmente en los barrios, se suele salir a la puerta de la calle para compartir pirotecnia y brindis con los vecinos. En las próximas horas es muy común acudir a las zonas que haya discotecas o bares, muchas familias descendientes de españoles siguen la tradición de las doce uvas, muy extendida sobre todo en Buenos Aires.

Colombia

Es una fiesta tradicional que se procura celebrar en familia. Regularmente las familias reunidas esperan al son de la música, el aviso en la radio de que el año ha terminado. Al llegar las doce, todos se saludan, se abrazan, dándose buenos deseos y luego se arrojan a las calles para saludar a vecinos y amigos. Ya sea antes o después de los saludos, cada persona come doce uvas teniendo en mente doce metas para el año que llega. Posteriormente, algunas personas agarran maletas y se pasean por la calle con ellas, así mismo, es habitual vestir ropa interior de color amarillo para atraer la buena suerte. También se ha adoptado la costumbre, sobre todo en los barrios populares y de clase media, quemar un muñeco de trapo al que se le incorporaban cohetes y otros artefactos con base de pólvora que han sido prohibidos para evitar accidentes. La víspera de año nuevo es una de las fiestas más importantes del país, evoca un tiempo festivo y alegre en el cual las familias y amistades estrechan sus vínculos.

Perú

En Perú se ha adoptado la tradición española de las doce uvas. A diferencia de España, la ropa interior a llevar debe ser de color amarillo y del revés. Además en algunos lugares suelen poner un huevo debajo de la cama, el cual se abre al día siguiente y se interpreta el dibujo que forma la yema.

- **TEXTO B**

ALUMNO B

Tradiciones en Nochevieja

Son innumerables las tradiciones y las supersticiones que se manifiestan por todo el mundo en relación a esa noche. La costumbre más extendida es brindar con cava o champán tras las 12 campanadas.

Chile

En Chile se ha adoptado la tradición de comer lentejas en el momento que dan las doce de la noche y en ciertos lugares, cuando comiencen los fuegos artificiales, y agitar y luego abrir el champán junto a los familiares.

Las tradiciones más comunes son:

- Usar ropa interior amarilla en esa noche para atraer pareja en el año.
- Dar vuelta a la manzana (alrededor de la cuadra del barrio donde vive) con una maleta para viajar en el año.
- Además, de poner un anillo dentro de la copa de champaña para tener dinero.
- La primera persona que se debe abrazar en medianoche, debe ser del sexo opuesto para tener suerte en el amor.

Venezuela

En Venezuela también es tradición comer las doce uvas, producto de la herencia española transmitida por las comunidades existentes en el país en los últimos años. Igualmente, se conserva la tradición de usar ropa interior de color rojo para atraer el amor y amarilla para la buena suerte, y también se sale a la puerta de la casa con una maleta para augurar buenos viajes en el año nuevo. Todo esto, durante las doce campanadas que se suelen escuchar por radio. También está la cena familiar en una mesa abundante de alimentos, así como salir a desear el "feliz año" a los amigos y vecinos, y entre los más jóvenes, luego de los rituales familiares, salir a bailar en discotecas.

Algunas personas suelen hacer un muñeco con trapos viejos, pólvora y gasolina (representando el año que concluye) que lo encienden a las 12 de la medianoche en lo que se llama la quema del Año Viejo. Con ello se pretenden borrar los malos recuerdos dejados por el año viejo para recibir con alegría el año nuevo.

Ecuador

En Ecuador, cuando llega la medianoche se acostumbra quemar un monigote que representa el año que termina o Año Viejo y se lee su testamento.

Muchas familias, además, parten de viaje de vacaciones en esa fecha.

Estrategias y recursos para mejorar la convivencia en el aula

Tomás Pardo Maldonado, Wollongong

La convivencia en el marco de la educación ha pasado a tener un protagonismo de primera orden en los últimos años. Estamos luchando contra corriente en el aula, y es que ahí afuera se está fomentando y permitiendo que los alumnos vean normal situaciones que no ayudan a la socialización y el respeto a los demás (videojuegos violentos, películas donde es necesaria la lucha y la fuerza etc.).

No se trata de criticar, lo que nos toca es anticipar dando soluciones, se trata de buscar fórmulas que nos ayuden a formar y llevar adelante los valores y el respeto en el aula para evitar en el futuro situaciones de conflicto, acoso e indisciplina.

Marco legal

En los últimos diez años se ha tratado este tema en muchas ocasiones. La normativa básica referente a la convivencia se recoge en la Ley Orgánica 2/2006,3 de mayo, de Educación (LOE). En segundo término se desarrolla el **Plan para la Promoción y mejora de la Convivencia Escolar** firmado por el Ministerio de Educación y los sindicatos en 23 de marzo de 2006. En este documento se sientan las bases de actuación de acuerdo con la LOE. El plan se propone crear el observatorio estatal de la convivencia, así como la revisión de la normativa referente a este tema, estableciendo protocolos de actuación siempre buscando el refuerzo del papel del profesorado y su autoridad en el aula. Se abre la posibilidad de nuevas fórmulas para zonas y centros específicos. Se fomenta los convenios con las comunidades autonómicas para los nuevos programas y la formación de docentes. Contemplando la creación de páginas Web que fomenten y sirvan de intercambio de experiencias entre la comunidad escolar. Se hacen más participes a los AMPs y asociaciones de alumnos en asuntos de convivencia.

El desarrollo del plan en el centro docente

El Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar ofrece un plan de desarrollo y orientaciones para crear el **Plan de convivencia** en todos los centros, con guías de buenas prácticas y materiales de apoyo a los centros.

Estrategias y recursos para la convivencia en el aula.

Llegamos al último nivel de concreción, nuestra aula. Aquí es donde tenemos que poner en práctica estrategias y actividades que no sólo tengan como propósito que se cumpla el Plan de Convivencia propuesto por el centro, sino que se promocióne un ambiente de respeto y diálogo en el aula a la vez que se desarrollen los contenidos de las distintas materias. Existen muchas posibilidades y muchas formas de llevar a cabo el desarrollo de nuestro objetivo. Es muy importante que haya consenso entre los compañeros, los alumnos y los propios padres para llevar a cabo nuestros objetivos.

Las estrategias y actividades que se presentan a continuación son una selección de las muchas que se pueden utilizar y que se han puesto en práctica por distintos docentes y que han servido para ese momento concreto, en ese centro concreto y con esos alumnos concretos. Sólo queda que las adoptemos y las adaptemos a nuestras necesidades.



- **EL RINCON DE LA CONVIVENCIA**

Se trata de buscar un rincón en el aula o aulas que sirva de referencia para el profesor y los alumnos. Este sitio podrá albergar las reglas de la clase, trabajos y reflexiones del grupo sobre la convivencia y la educación en valores. Podría tener una mesa con actividades que inviten a la reflexión.

- **LAS REGLAS DE LA CLASE**

Las reglas de la clase tienen que estar consensuadas por los alumnos y el profesor o profesores del grupo. No deben de ser muchas y deberían ser básicas y generales. Con el objetivo de mejorar la convivencia y buena marcha del grupo. Podrían colocarse en el rincón de la convivencia de forma visible para cualquier alusión de las mismas. Sería conveniente también establecer las consecuencias que devengan del incumplimiento y del buen cumplimiento de esas reglas. Las reglas y sus consecuencias son firmadas por el profesor, los alumnos y los padres del alumno como signo de aceptación y respeto a las mismas.

- **POSTER DE COMPORTAMIENTO**

Esta estrategia es muy apropiada para la educación primaria y los primeros cursos de la secundaria. Se trata de pegar en un póster unos bolsillos con los nombres de los alumnos y en esos bolsillos colocamos cuatro tarjetas, por ejemplo: azul para el buen comportamiento, verde cuando hay una primera amonestación, amarillo con una segunda amonestación (en este momento se le puede invitar al alumno a pasar a la mesa del rincón de convivencia para una actividad de reflexión). La tarjeta roja sería la tercera amonestación que significaría contacto con los padres. Es interesante que alumno sea el protagonista y el responsable del cambio de tarjeta.



Otra modalidad sería tener un póster dividido en dos espacios y unas tarjetas con los nombres de los alumnos con la posibilidad de cambiar las tarjetas según el comportamiento. El póster de comportamiento nos permite visualizar la actuación de los distintos miembros del grupo.

- **ALMANAQUE DEL COMPORTAMIENTO**

En conexión con la estrategia del Póster de Comportamiento el alumno colorea un almanaque o agenda con el comportamiento que ha tenido ese día. Esto le hace reflexionar al alumno sobre su conducta a largo plazo y sirve de referencia también para los profesores y padres de sus progresos.

- **ESPACIO PARA REFLEXIONAR**

Se utiliza cuando hay una actitud de interrupción en el aula y se invita al alumno a este espacio para reflexionar sobre la actuación que interrumpe el proceso de enseñanza. Normalmente existen unas actividades preparadas para la reflexión en el rincón de la convivencia. (Tests de auto-evaluación, alguna lectura que ayude a pensar la situación).

- **LA MEDIACIÓN**

Cuando se producen hechos más graves, donde hay disputas, cuando hay diferencias; se puede poner en práctica la mediación que consiste en resolver estas diferencias con la ayuda de una tercera parte que se llama el mediador. Estos pueden ser alumnos u otros miembros de la comunidad escolar que ayudan a resolver el conflicto.

El procedimiento es presentar a los afectados al mediador, se cuentan los hechos, se contrastan los hechos y los sentimientos de las partes, presentan opciones para resolver el problema y se llega a acuerdos. Se lleva a cabo un seguimiento. Podemos firmar un documento de entendimiento para mediación para que quede constancia del problema y los compromisos tomados por las partes implicadas.

- **INFORME DE ACTITUD**

La actitud se suele comunicar en cada boletín de notas de forma periódica y esa información cubre tanto las actuaciones positivas como negativas. Otra herramienta es lo que llamamos partes de comportamiento donde el profesor informa a los padres de las posibles anomalías que surgen en el aula.

La tendencia hoy por hoy es el Parte Interactivo donde se detecta el problema y las distintas posibles soluciones. Intervienen el alumno en cuestión, mediadores, el profesor o profesores y los padres.

- **RECONOCIMIENTO Y CORRECCIONES**

Siempre se le ha dado prioridad a las llamadas de atención. La práctica nos demuestra que es mejor reconocer y premiar las buenas conductas. Algunas de las fórmulas para este propósito podrían ser el uso de puntos, el dinero de juguete, diplomas de buen comportamiento, pegatinas, etc. El reconocimiento se puede hacer delante de la clase o en asambleas del centro escolar.

- **EL JUEGO DRAMÁTICO**

El juego dramático o role play se puede utilizar para entrenar a nuestros alumnos en situaciones conflictivas que ocurren en el aula o dentro del aula. Se plantean la situación y los alumnos proponen vías de solución en forma de teatro. Los alumnos son espectadores y participes de las situaciones que perturban la convivencia del grupo.

- **LA TUTORÍA**

La tutoría con los alumnos puede ser aprovechada para trabajar los distintos valores. También es un buen momento para entrenar a esos posibles mediadores del grupo y programar situaciones de juego dramático, todo ello para el buen funcionamiento del grupo y preparación para una futura socialización. No nos olvidamos de la labor de tutoría en colaboración con los padres, ya que se considera imprescindible que sean participes y se involucren en la convivencia y en la educación en valores de los alumnos.



Referencias

- Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar
<http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/politicas/2010-acuerdo-marco.pdf?documentId=0901e72b800bb84c>
- Página del Observatorio de la Convivencia
<http://www.educacion.es/horizontales/ministerio/organos/observatorio-convivencia.html>
- Ejemplo de Página de la Convivencia en las Comunidades Autónomas: Andalucía.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/index.jsp?seccion=portada>

NOTICIAS

AUSTRALIA MERIDIONAL



Firma del MoU entre los Ministerios de Educación de España y de Australia Meridional por parte del Ministro de Educación Hon. Jay Weatherhill y el Consejero de Educación en Australia, D. Santiago González.

Memorando de entendimiento

El 3 de septiembre tuvo lugar la firma de un nuevo memorando de entendimiento entre el Ministerio de Educación y el Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional. La firma del memorando tuvo lugar en el Parlamento de Australia Meridional, donde se celebró una ceremonia a la que asistieron miembros de la Consejería de Educación y del Departamento de Educación y Servicios Infantiles. El Consejero de Educación de la Embajada de España en Australia, Dr. Santiago González firmó en representación del Ministro de Educación español, Dr. Ángel Gabilondo Pujol, y el Ministro de Educación de Australia Meridional, Sr. Jay Weatherhill, firmó por parte del Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional. El Cónsul Honorario en Australia Meridional, Sr. Joaquín Artacho, actuó como testigo por la parte española.

Congreso anual para profesores de español en Australia Meridional

El 3 y 4 de septiembre de 2010 se celebró el congreso de español *Todo lo que el español te ofrece* organizada por la Asesoría de Adelaida con la directa colaboración de la Universidad de Flinders. En el congreso participaron todos los organismos oficiales de todos los sectores y niveles educativos de Australia Meridional que imparten español o que están relacionados con su enseñanza: Escuela Pública, Asocia-

ción de Escuelas Católicas, Asociación de Escuelas Independientes, las tres universidades del estado, Flinders University, Adelaide University, University of South Australia, y la Asociación de Profesores de Español de Australia Meridional.

Visita de profesores del Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha

El curso pasado por mediación de la Consejería de Educación se inició un programa de colaboración entre el centro IES La Sísula de Sonseca (Toledo) y el instituto Adelaide High School de Adelaida. Gracias este programa, la profesora del IES La Sísula, Irene Aguilar, realizó una estancia de cuatro semanas en un centro de educación australiano, el instituto Adelaide High, como le requería la beca del Programa de Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) otorgada por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha.

Mediante estas becas, docentes españoles reciben una asignación económica para la realización de itinerarios formativos de inglés con estancias formativas en el extranjero. Los profesores españoles colaboran en las clases que imparten profesores del centro extranjero de la misma especialidad que el profesor español. Irene Aguilar, profesora de Ciencias Naturales del IES La Sísula, pasó a integrarse en el Departamento de Ciencias de Adelaide High durante cuatro semanas y a participar en clases de esta materia, además de colaborar con la profesora de español de dicho centro en la preparación de los exámenes finales de español de los alumnos del último curso de bachillerato. Como resultado de esta colaboración, los alumnos de español, la profesora de español y el director de Adelaide High viajaron a Toledo el pasado mes de septiembre con el objetivo de hermanarse con el instituto de Sonseca.

En este curso 2010, otro profesor del IES La Sísula, Fabián Romero, viajará a Adelaida para realizar la estancia formativa de su beca PALE en el instituto Adelaide High. El profesor Romero, especializado en Educación Física,

colaborará durante cuatro semanas con el Departamento de Educación Física de dicho instituto.

Proyecto piloto en Roxby Downs Area School: español en la educación infantil en el outback australiano

El parvulario Roxby Downs Area School ha iniciado un programa piloto de enseñanza del español como parte de la iniciativa de implementar la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación infantil iniciada recientemente por el Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional. La directora del centro, Naomi Watkins, ha organizado el aprendizaje del español en el parvulario como una actividad en la que ha implicado, además de a los 90 niños del parvulario, a toda la comunidad educativa. A través de la Asesoría de Adelaida se ha facilitado asesoramiento y materiales para iniciar el programa.

Visitas a escuelas católicas

Los días 15 y 16 de junio de 2010 se impartieron sesiones de formación al profesorado de español de las escuelas católicas de Saint Columba (Yorketown) y Caritas College (Port Augusta).

El día 24 de septiembre de 2010 se realizó una visita a tres escuelas católicas de la zona de Riverland (Murray y Mallee), St. Joseph de Barmera, St. Joseph de Renmark y Our Lady of the River School de Berri, para explorar la posibilidad de ampliar sus programas de español.

Tertulia y Café

En mayo se inició un nuevo proyecto de formación para los profesores de español denominado *Tertulia y Café*. Estas sesiones semanales de una hora y media de duración tienen lugar en el Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional y tienen como objetivo que los profesores australianos de español puedan practicar la expresión oral participando en tertulias donde se tratan diferentes temas cada semana.

NUEVA GALES DEL SUR

Ya han pasado cinco años desde que se firmara el primer Memorandum de Entendimiento entre el Departamento de Educación y Formación de Nueva Gales del Sur y el Ministerio de

Educación de España. Durante el segundo semestre del curso 2010 se han intensificado las conversaciones entre la Consejería de Educación y la Dirección de Currículum del Departamento de Educación, con su directora de lenguas, Julie Flynn, al frente, al objeto de actualizar los contenidos de un nuevo memorándum. El equipo de la Consejería ha apostado por la inclusión en el mismo de un apoyo explícito del Departamento hacia los programas de auxiliares de conversación de una parte y el establecimiento de secciones bilingües en las escuelas de Nueva Gales del Sur por la otra.

Las negociaciones del nuevo Memorandum de Entendimiento llegan en un momento especialmente sensible debido a los cambios en la estructura orgánica del Departamento, que afectan directamente al área de lenguas extranjeras. La Dirección General de Currículo en la que se integraba la unidad de lenguas desaparecerá como tal para fundirse con el Centro para la Innovación en el Aprendizaje (CLI) en una nueva agencia dependiente del Departamento de Educación y Formación, el Centro para la Innovación en el Aprendizaje y Currículo (CLIC), que comenzará a ser operativa en el curso 2011.

Secciones bilingües en escuelas públicas de Nueva Gales del Sur

En el año 2010 la Agrupación de Lengua y Cultura Española en Australia (ALCE) ha comenzado a impartir clases en la Escuela *International Grammar School* de Sídney (IGSS). Desde el programa de ALCE, así como desde la asesoría de educación en Sídney se ha apoyado de distintas formas el programa de español que se imparte en los años de secundaria. Entre otras iniciativas se ha participado en el día internacional de la escuela celebrado en septiembre de 2010.

En los últimos meses del año 2010 la Consejería de Educación, de la mano de su asesor en Sídney, del director de la Agrupación de Lengua y Cultura Española en Australia (ALCE), y del Departamento de Educación y Formación, con su asesora de lenguas comunitarias al frente, están explorando la posibilidad de comenzar en el año 2011 un programa piloto para la creación de un modelo de secciones bilingües en escuelas primarias del estado, que sirva para revalorizar el papel de la lengua española en las escuelas de Nueva Gales del Sur. Tras las visitas a una selección de escue-

las en el área metropolitana de Sídney, entre ellas Williams Dean PS, Lewisham PS y Maroubra PS, se está negociando la posibilidad de que sea una de ellas, la que se beneficie de este programa que supondría la impartición en español de contenidos de distintas áreas curriculares para orientar la acción en dicha escuela hacia un programa de inmersión temprana en español.

V Encuentro de Profesores de Español de Nueva Gales del Sur

Un año más la asesoría de Educación en Sídney ha tomado el liderazgo para la organización de la quinta edición del Encuentro de Profesores de Español de Nueva Gales del Sur. Las iniciativas de su asesor en Sídney han estado apoyadas por la Unidad de Lenguas del Departamento de Educación y Formación del estado, por la Asociación de Profesores de Español (STANSW) y el Instituto Cervantes, que de nuevo ha puesto a disposición del Encuentro su edificio en Chippendale para acoger a los 50 profesores participantes. El encuentro, desarrollado el 23 y 24 de septiembre ha contado con la especialista española y autora de libros de recursos en el campo del ELE, la Dra. Belén Artuñedo Guillén, vicedecana de relaciones internacionales de Facultad de Filosofía y Letras la Universidad de Valladolid, que se encargó de impartir un seminario didáctico de siete horas y media, y a la que se unieron otros ponentes de las universidades y escuelas locales en la segunda jornada del congreso.



Sesión de inauguración del V Encuentro de profesores ELE en Nueva Gales del Sur.

El congreso fue inaugurado oficialmente por los cónsules generales de España, D. Gerardo Bugallo Ottone, y de Uruguay, D. Alvaro Barba, en presencia del director del Instituto Cervantes de Sídney, Dr. Isidoro Castellanos y del Consejero de Educación de la Embajada de España en Canberra, Dr. Santiago González. Por primera vez el Instituto de Profesores de Nueva Gales del Sur, organismo encargado

de velar por la acreditación de la formación profesional continua de los docentes del estado, reconoció de forma automática los créditos de formación profesional, en los certificados firmados conjuntamente por el Ministerio de Educación de España, el Departamento de Educación y Formación de Nueva Gales del Sur y el Instituto Cervantes de Sídney. El V Encuentro de Profesores se suma un año más al programa de actividades de formación que, a lo largo del curso escolar, la Consejería de Educación en colaboración con la Asociación de Profesores de Nueva Gales del Sur y el Instituto Cervantes ha ofrecido a la comunidad de profesores de español del estado australiano.



Uno de las sesiones en la sede del Instituto Cervantes de Sídney.

Reconocimientos

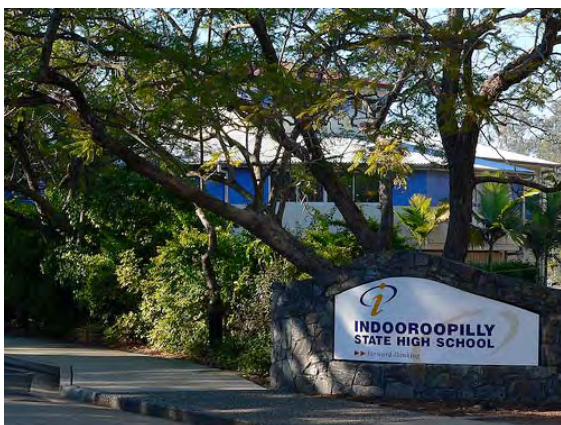
Al final del curso escolar 2010 se despedirá de su adscripción en Sídney el asesor técnico del Ministerio de Educación desde 2006 y vicedcónsul de Educación desde enero de 2010, Javier Santos Asensi, quien en los últimos cinco años se ha encargado de continuar el apoyo de la Consejería de Educación a los profesores, programas y agencias educativas de los estados de Nueva Gales del Sur y Queensland. Cabe destacar su decidida participación en la creación de la Asociación de Profesores de Español de Nueva Gales del Sur (STANSW) y de la sección de profesores de español de Queensland, integrada como red profesional de español en la Asociación de Profesores de Idiomas de Queensland (MLTAQ- Spanish network). Su iniciativa y liderazgo han permitido el asentamiento de los Encuentros de Profesores de Español de ambos estados, con cinco ediciones en Sídney y dos en Brisbane, una suerte de congresos de formación profesional específica para profesores y estudiantes de español en cada uno de

los dos estados a su cargo. Javier Santos, orgulloso de su condición de docente, regresa al término de las vacaciones escolares, a finales de enero de 2011 a su plaza de profesor de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia en España.

QUEENSLAND

En el año 2010 se han dado continuado los esfuerzos para superar el marco legal en el que operaba la Consejería de Educación en el estado de Queensland. Después de años de interinidad de los altos cargos educativos del estado, la Directora General de Educación, Julie Grantham, ha apoyado explícitamente la iniciativa de la Consejería de Educación para establecer lazos duraderos con el Departamento de Educación y Formación de Queensland a través de un Memorándum sobre el que ambas partes se encuentran trabajando en estos momentos.

El acuerdo no podía ser más oportuno, precisamente el año en que el gobierno laborista de Ann Bligh ha establecido la obligatoriedad del estudio de una lengua extranjera en los años 6, 7 y 8, a partir del curso 2011. Es ésta una iniciativa en Australia, que crea renovadas esperanzas de que el papel de los idiomas adquiera un lugar más acorde con su trascendencia en el sistema educativo de los estados y territorios de la federación y que sin duda supondrá nuevas ofertas de programas españoles en las escuelas estatales de Queensland.



*International Spanish Academy (ISA)
en Indooroopilly SHS.*

El acuerdo con el estado de Queensland permitirá así mismo establecer un marco claro para el trabajo de cooperación con el programa de inmersión lingüística en español de la escuela pública Indooroopilly SHS que la

Consejería de Educación y la Agrupación de Aulas de Lengua y Cultura de Australia (ALCE) han comenzado a desarrollar durante el curso escolar 2010. El programa de inmersión, que se extiende entre los años 7 y 10, es sin duda el más ambicioso proyecto de enseñanza de contenidos a través de la lengua española que en la actualidad se implementa en Australia en este nivel educativo.

Formación del Profesorado de Español en Queensland

Durante el año 2010 se ha continuado el trabajo en equipo entre la Consejería de Educación, la red de profesores de español integrados en la Asociación de Profesores de Idiomas de Queensland (*MLTAQ-Spanish network*) y la Escuela de Lenguas y Estudios Culturales Comparativos de la Universidad de Queensland para garantizar una oferta regular y equilibrada de actividades de formación específica del profesorado de español de todos los sectores y niveles educativos en el estado. Fruto de ello han sido las **Jornadas de formación profesional y didáctica del español** convocadas el 16 de abril y el 19 de noviembre, además del II Encuentro de profesores de español de QLD. El excelente trabajo cooperativo entre las instituciones, a las que se incorporó la Universidad de Griffith en virtud del acuerdo por el que el pasado año se creó una alianza pionera para la divulgación de las lenguas extranjeras entre las tres principales universidades de la capital (*The University of Queensland, Griffith University y Queensland University of Technology*) ha dado entre otros excelentes resultados el reconocimiento de los créditos de formación de cada una de estas actividades de formación por parte de la agencia estatal que regula la acreditación profesional de los docentes del estado del *Queensland College of Teachers*.

II Encuentro de Profesores de Español de Queensland

El Encuentro de Profesores de Español, que este año se celebra por tercera ocasión, después de la experiencia de pilotaje del año 2008, y una primera edición oficial celebrada en septiembre del año pasado, se asienta como la más ambiciosa iniciativa de apoyo a la formación del profesorado de español en Queensland liderada por la Consejería de Educación.

La presente edición, inaugurada por el Cónsul Honorario de España en Queensland, Dr. Alfredo Martínez Expósito y la vicerrectora Académica de la Universidad de Queensland, Dr. Deborah Terry, se desarrolló durante los días 17 y 18 de septiembre en el campus de Santa Lucía de la Universidad de Queensland e incluyó un seminario de una jornada completa impartido por la especialista española y ponente invitada, Dra. Belén Artuñedo Guillén, de la Universidad de Valladolid, además de las ponencias de académicas locales. A las sesiones acudieron un total de 40 profesores de los distintos sectores y niveles educativos.



Sesión de formación para profesores de ELE en Queensland.

Reconocimientos

El Dr. Alfredo Martínez Expósito, hasta el mes de septiembre director de la Escuela de Lenguas y Estudios Culturales Comparativos de la Universidad de Queensland, ha aceptado la responsabilidad de dirigir la Escuela de Lenguas y Lingüística de la Universidad de Melbourne a partir del mes de enero del curso académico 2011. Deja atrás 20 años de desarrollo profesional en la Universidad de Queensland en la que trabajó desde su llegada al país y un trabajo excepcional al frente de su Escuela de Lenguas, que durante su mandato en los últimos cinco años ha desarrollado un incuestionable liderazgo a nivel nacional.

VICTORIA

Programa de auxiliares de conversación

En enero 2010 se inició el programa de auxiliares de conversación españoles en Victoria. David Rapado y Juan Gil se incorporaron a sus centros, el instituto Wantirna Secondary College, la escuela primaria Regency Park, y el instituto Caroline Springs College, y han

desarrollado una gran labor durante el curso académico.

El programa de auxiliares intenta reforzar la calidad de los programas de español y contribuir a la mejora del conocimiento cultural de España.

El programa continuará en el curso 2011 y esperamos que el número de auxiliares españoles en Australia aumente en un futuro próximo.

Entrega de premios para los alumnos destacados de la Victorian School of Languages (VSL)

El 15 de marzo el Director de la Escuela de Idiomas de Victoria, Frank Merlino, y el Ministro del Agua, Finanzas y Turismo, Tim Holding, hicieron entrega de los galardones a aquellos alumnos con calificación de sobresaliente en sus exámenes de bachillerato que han cursado estudios de idiomas en la Escuela de Idiomas de Victoria. En esta institución se enseña español en 11 centros educativos diferentes con clases presenciales de una sesión semanal los sábados por la mañana o en formato a distancia. La asesora de Educación en Melbourne hizo entrega de los premios a los 11 galardonados en español.

Sesiones de actualización para profesores

El 29 de mayo se organizaron talleres para el profesorado de español conjuntamente con VATS (Asociación para profesores de español de Victoria). La sesión “Los juegos en el aula de ELE” fue impartida por Oscar Recinos y M^a Luisa Rodríguez y el taller “El uso del cine en el aula de español” fue impartido por Javier Santos, asesor de educación en Sídney.



Taller sobre el uso del cine en la clase de ELE.

Sesión de cuentacuentos

El 1 de junio el escritor y cuentacuentos Pablo Albo realizó sesiones de narrativa de sus cuentos en Wantirna Secondary College y en la escuela primaria Regency Park en las afueras de Melbourne. También impartió un taller para profesores sobre las técnicas narrativas en el aula de español con gran acogida del profesorado.



Sesión del narrador y cuentacuentos Pablo Albo en la escuela primaria Regency Park.

IV Curso didáctica de ELE para profesores de español de Melbourne.

El pasado mes de septiembre se presentó, por cuarto año consecutivo en Melbourne el “Curso de metodología de la enseñanza del español”. Tras el éxito del curso en años anteriores, este año se ha llevado a cabo en Melbourne nuevamente con cuarenta participantes. Este curso se realiza gracias a un acuerdo entre la Universidad de Salamanca y el Ministerio de Educación de España. Una vez más, el curso resultó un gran éxito. El curso, que se centró en la didáctica del español a través de las TICs fue impartido por dos especialistas en el campo de la formación del profesorado de la Universidad de Salamanca, en España: Dña. Ana Vázquez y Dña. Isabel Flórez.

Kit para ELE “La maleta viajera”

El 10 de noviembre se presentó en el Museo de la Emigración de Melbourne el paquete de recursos educativos para la enseñanza de ELE llamado “La maleta viajera”. Estos materiales han sido producidos conjuntamente por el Museo de la Inmigración de Victoria y la Consejería de Educación de Australia. Los materiales están compuestos de siete narrativas orales de siete emigrantes de países de habla hispana a Australia. En la maleta se pueden encontrar un CD con las grabaciones de las historias. Un DVD con powerpoints sobre las historias orales y un kit de actividades para que los profesores lo desarrollen en las clases

autónomamente anterior o posteriormente a las visitas al museo, incluyendo una guía de recursos para el profesor. También se incluyen un juego de 4 a 6 fotografías laminadas representando la vida y objetos de cada personaje y una serie de objetos personales vinculados a cada uno de ellos que los alumnos pueden utilizar en las clases como un vínculo cultural. Entre los objetos se encuentran instrumentos musicales (maracas, quena), unas boleadoras de Argentina, artículos de artesanía, o representaciones culturales de diferentes épocas como “cómic” de los años 60 y 70.

Estos materiales han sido desarrollados por 6 profesoras de colegios públicos y privados y coordinado por la Asesoría de educación de Melbourne.

NUEVA ZELANDA



Una de las sesiones del curso de actualización para profesores de ELE en Auckland.

Curso para metodología ELE para profesores de español con la colaboración de la Universidad de Salamanca.

Del 27 de septiembre al 1 de octubre 2010 se celebró en Auckland el Curso de Metodología para profesores de ELE organizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Nueva Zelanda en colaboración con la Universidad de Salamanca y la Auckland University of Technology. El curso fue auspiciado por la School of Languages and Social Sciences de esta Universidad. Los veinte profesores que han participado procedían de varios niveles educativos: primaria, secundaria y universidades. También asistieron estudiantes de departamentos de español. Este año una parte del programa se centraba en el uso de las TICs en las clases de español lengua extranjera y se dedicaron algunas sesiones a la creación de una wiki y un blog para el grupo. La mayoría de los asistentes eran

hispanohablantes que viven en Nueva Zelanda desde hace varios años y tanto para ellos como para los profesores neozelandeses el curso ha representado no solamente una puesta al día de la práctica docente sino una inmersión total en nuestra lengua y cultura.

9ª edición de los cursos de actualización para profesores de español en Nueva Zelanda, 2010, Auckland, 10 y 11 de septiembre 2010

Como cada año este encuentro de profesionales de ELE en Nueva Zelanda reunió a un gran número de profesores de español procedentes de todo el país. El programa contaba con una gran variedad de sesiones para todos los niveles, no solamente de enseñanza, sino también de competencia lingüística de los más de 60 participantes. Así los profesores de

primaría que se están iniciando en ELE pudieron beneficiarse de unas clases diseñadas especialmente para ellos. Los profesores de secundaria pudieron escoger entre sesiones de nivel intermedio o de nivel avanzado, algunas sobre temas culturales, otras sobre las distintas destrezas o dificultades gramaticales. Este curso de dos días de duración organizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en colaboración con la Universidad de Auckland y ILANZ fue inaugurado por el Consejero de Educación, Dr. Santiago González Fernández-Corugedo, las presentaciones corrieron a cargo de asesores de la Consejería, profesores de Universidades neozelandesas y de centros educativos de secundaria. Se trata de un curso que tiene una gran tradición y que permite la más alta concentración de profesores de español de Nueva Zelanda.



Curso intensivo de ELE para profesores de español en Nueva Zelanda impartido por profesorado de la Universidad de Salamanca.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Autoría/Authorship

Los autores remitirán sus artículos a los correos electrónicos que aparecen abajo, e indicarán su nombre completo y dirección de contacto.

Authors shall send their articles to the emails that appear below, indicating complete name and contact address.

Ficha personal/Personal particulars

El autor acompañará su artículo con una pequeña ficha biográfica y profesional (máximo 150 palabras).

The author shall attach a brief biographic and professional record (maximum 150 words).

Derechos/Rights

Los artículos y documentos cedidos a *Voces Hispanas* se entiende que lo son gratuitamente. *Voces Hispanas* es una publicación oficial del Ministerio de Educación de España y se distribuye gratuitamente.

The articles and documents given to Voces Hispanas are understood to be free. Voces Hispanas is an official publication of the Spanish Ministry of Education and is distributed free of charge.

Extensión/Size

Se ruega a los autores que los artículos enviados tengan una extensión aproximada de 2.500-3.000 palabras.

We request that the articles sent by the authors be an approximate of 2,500-3,000 words.

Formato/Format

Los artículos y documentos que los autores envíen a *Voces Hispanas* serán remitidos en un documento en formato *microsoft word doc* o *rtf*. Fuente: *arial* o *times*, cuerpo 12. Interlineado: sencillo (1). Texto sin atributos.

The articles and documents that authors send to Voces Hispanas should be sent on a microsoft word doc or rtf file. Font: arial or times, 12. Single space (1). Text without attributes.

Citas bibliográficas/Bibliographic references

Las citas bibliográficas se ajustarán a las normas internacionales, prefiriéndose el sistema autor-fecha (Harvard/APA)

Bibliographic references shall be in accordance to international guidelines. The author-date (Harvard/APA) system is recommended.

Gráficos/Graphics

A ser posible, deben ser enviados por separado (formato *.jpg* preferentemente, o en su defecto *.gif*). El emplazamiento de los gráficos e imágenes deberá ser indicado en el texto (pero se aconseja que no sean incluidos en el cuerpo del mismo).

Where possible, they should be sent separately (preferably in .jpg or in its defect .gif). The placement of the graphics and images should be indicated in the text (but it is recommended that they not be included in the body of the text).

Indicaciones de publicación / Publication instructions

El autor deberá indicar si desea mantener algún criterio tipográfico o gráfico en la publicación final. Se intentará respetar tales deseos, siempre que no contravengan los criterios generales de publicación de *Voces Hispanas*.

The authors shall indicate whether they wish to maintain any printing or graphical criteria in the final publication. It is our intention to respect such wishes, provided that it does not contravene the general criteria of publication of Voces Hispanas.

Periodicidad/Periodicity

Voces Hispanas se publicará una vez al año. La fecha límite para entregar los artículos o los materiales será el 30 de agosto.

Voces Hispanas will be published once a year. The deadline for articles and didactic materials to be sent will be the 30th of August.

Responsabilidad/Responsibility

Voces Hispanas no se responsabiliza de los contenidos y opiniones expresados por los autores. *Voces Hispanas shall not be responsible for the content and opinions expressed by the authors.*

Contactos/Contacts

Los artículos o documentos deberán ser remitidos a los correos electrónicos de la Consejería de Educación:

spainedu.au@educacion.es o del coordinador de *Voces Hispanas*:

asesoriamelbourne.au@educacion.es

The articles or documents should be sent to the email of the Spanish Education Office:

spainedu.au@educacion.es

or the Coordinator of Voces Hispanas:

asesoriamelbourne.au@educacion.es

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA

15 Arkana Street, YARRALUMLA 2600 ACT, Australia
Tel: 61 02 6273 4291 / Fax: 61 02 6273 4588
spainedu.au@educacion.es

<http://www.educacion.es/exterior/au> (Australia)
<http://www.educacion.es/exterior/nz> (Nueva Zelanda)
<http://www.educacion.es/exterior/ph> (Filipinas)

Centro de Recursos *Alejandro Malaspina*

Suite 18, Manuka Court
Bougainville St. ACT 2603
Tel/Fax: 61 02 6239 7153
spainrec.au@educacion.es
<http://www.educacion.es/exterior/au>

Agrupación de Lengua y Cultura Españolas en Australia

15 Arkana Street, YARRALUMLA 2600 ACT, Australia
Tel: 61 02 6273 4291 / Fax: 61 02 6273 4588
alce.australia@educacion.es

ASESORIAS TÉCNICAS

AUSTRALIA

Asesoría Técnica en Sydney

Francisco Javier Santos Asensi
Consulado General de España en Sidney
Level 24 Saint Martin's Tower, 31 Market Street
Sydney NSW 2000, Australia
Tel: 61 02 9261 1907
atd.sydney@educacion.es

Asesoría Técnica en Melbourne

Rosa María Prieto Gallego
Consulado General de España en Melbourne
146a Elgin Street
Carlton VIC 3053, Australia
Tel & Fax: 03 9347 9834
asesoriamelbourne.au@educacion.es

Asesoría Técnica en Adelaida

Catalina Manrique Sala
Department of Education
31 Flinders street, 5th floor
Adelaide SA 5000, Australia
Tel: 61 08 8226 2397
catalina.manrique@educacion.es

NUEVA ZELANDA

Asesoría Técnica en Auckland

Rosa María Pérez Castañeda
The University of Auckland
SELL, Spanish Department
Private Bag 92019 Auckland, New Zealand
Tel: 64 9 373 7599 ext. 87134
Fax 64 9 373 7483
rosam.perez@educacion.es

FILIPINAS

Asesoría Técnica en Manila

Francisco Javier Menéndez Sánchez
Embajada de España en Manila
27 floor Equitable Bank Tower
8751 Paseo de Roxas
1226 Makati City, Metro Manila, Pilipinas
Tel: 63 2 817 6676
asesoria.filipinas@educacion.es