

# VOCES HISPANAS 6



## **VOCES HISPANAS**

Número 6. Diciembre 2009

### **Dirección y coordinación**

Rosa M<sup>a</sup> Prieto Gallego  
*Asesora Técnica en Melbourne*

### **Consejo de Redacción:**

Catalina Manrique Sala  
Fco. Javier Menéndez Sánchez  
Rosa María Pérez Castañeda  
Rosa M<sup>a</sup> Prieto Gallego  
Javier Santos Asensi  
*Asesores Técnicos*

### **Portada**

Rosa M. Prieto



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: 820-09-429-4  
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  
Email: [spainedu.au@educacion.es](mailto:spainedu.au@educacion.es)

### **Impresión y encuadernación**

Elect Printing - Canberra

*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**

## CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA

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

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

### Centro de Recursos "Alejandro Malaspina"

Suite 18, Manuka Court  
Bougainville St. ACT 2603  
Tel./Fax: o2 6239 7153  
spainrec.au@educacion.es  
<http://www.educacion.es/exterior/au>

### Agrupación de Lengua y Cultura españolas

Level 7- 88 Liverpool St.  
Sydney NSW 2000, Australia  
Tel. 02 9261 1907  
alce.australia@educacion.es

## ASESORIAS TÉCNICAS

### AUSTRALIA

#### Asesoría Técnica en Sydney:

Javier Santos Asensi  
Level 7- 88 Liverpool St.  
Sydney NSW 2000, Australia  
Tel. 02 9261 1907  
javier.santos@educacion.es

#### Asesoría Técnica en Melbourne:

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

#### Asesoría Técnica en Adelaide:

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

### FILIPINAS

#### Asesoría Técnica en Manila:

Fco. Javier Menéndez Sánchez  
Embajada de España en Manila  
27 floor Equitable Bank Tower.  
8751 Paseo de Roxas  
1226 Makati City, Metro Manila  
Tel.: (0063) 2-817-6676  
asesoria.filipinas@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  
<http://www.educacion.es/exterior/nz>

# SUMARIO

## PRESENTACIÓN

<b>Editorial</b>	<b>3</b>
Santiago González	

## POLÍTICA LINGÜÍSTICA

<b>El español en Victoria</b>	<b>4</b>
Connie Andreana	

## ARTÍCULOS y ENSAYOS

<b>All about Almodóvar: a revisionist assessment of the cultural revolution in post transition Spain</b>	<b>6</b>
Barry Wharton	

<b>Multilingüismo y actitudes lingüísticas: el papel democratizador de la escuela</b>	<b>12</b>
David Lasagabaster	

<b>El concepto de audiencia y la colaboración entre iguales en la revisión de textos escritos</b>	<b>18</b>
David Sánchez Jiménez	

<b>El aprendizaje en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera</b>	<b>24</b>
Laura López Fernández	

<b>Hugo Mujica: Nacer con el poema</b>	<b>33</b>
Jose Luís Fernández Castillo	

<b>Mario Benedetti (1920-2009) ¡A tu inmortalidad!</b>	<b>36</b>
Rita Cristina Dobrotka	

## EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES

<b>Ciencia con nombre de mujer</b>	<b>38</b>
María Dolores Martínez Cascales	

<b>El uso de canciones en la clase de español</b>	<b>42</b>
Abraham Hernández Cubo	

<b>Poetas en el aula: un poema de amor de Pablo Neruda</b>	<b>47</b>
Elia Sanmartín Payá	

<b>Programas de lectorado de AECID en Australia</b>	<b>50</b>
Iria García e Íñigo Sánchez	

<b>Naranjas, museos, sangría... y gramática</b>	<b>51</b>
Gabriela Pereira	

<b>Una buena experiencia en Santiago de Compostela</b>	<b>54</b>
Rita Cristina Dobrotka	

<b>Reflexiones sobre la hispano-filipinidad</b>	<b>57</b>
Edmundo Farolán	

<b>Educa con TIC o en busca del papel perdido</b>	<b>59</b>
M <sup>a</sup> Dolores Martínez y Blas Jesús Martínez	

## MATERIALES DIDÁCTICOS

<b>Internet Las TIC en la clase de español: uso de la caza del tesoro y las <i>webquests</i></b>	<b>61</b>
Tomas Pardo	

<b>NOTICIAS</b>	<b>66</b>
-----------------	-----------

<b>NORMAS DE PUBLICACIÓN</b>	<b>71</b>
------------------------------	-----------

---

**VOCES HISPANAS**

Número 6 – Diciembre 2009

**Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda**

---

# PRESENTACIÓN

## Editorial

---

Nos complace dar de nuevo la bienvenida a *Voces Hispanas* a los profesionales de la enseñanza del español de Australia y Nueva Zelanda, y desde julio a los de Filipinas.

En el año 2009 hemos podido apreciar cómo se sigue incrementando la cooperación cultural y aumentan los intercambios económicos entre el mundo hispanohablante y los países de la región Asia-Pacífico. La presencia en ámbitos culturales y educativos de los países hispanohablantes se incrementa paulatinamente. De esta forma, el español, nuestra lengua común, reafirma su importancia y su continuo crecimiento en esta parte del mundo. Así nos lo indica la inauguración del espléndido centro del Instituto Cervantes en Sídney por los Reyes de España don Juan Carlos I y doña Sofía el 25 de junio de 2009.

El ámbito de la Consejería de Australia y Nueva Zelanda se ha extendido hasta Filipinas y en julio de este año se ha puesto en marcha la asesoría de Filipinas. Desde *Voces Hispanas* queremos dar la bienvenida al nuevo asesor de educación en Manila, Javier Menéndez, y a todos los colegas y amigos que desde Filipinas colaboran con nosotros.

En este número iniciamos una sección sobre la enseñanza del español y sus peculiaridades en cada uno de los estados y territorios de Australia. Comenzamos el recorrido conversando con la directora de la unidad de LOTE (Languages other than English- lenguas distintas del inglés) que dibuja la panorámica general de la enseñanza de lenguas en general y del español en particular en el estado de Victoria.

En el año 2009 la presencia del mundo hispano en Australia se ha expandido. La Galería Nacional de Victoria ha organizado la exposición *Salvador Dalí: Liquid Desire*, donde se han superado las expectativas del número de visitantes (más de 320.000, de los que 17.000 fueron alumnos) y se ha visto un gran aumento en el interés de las consultas sobre cursos de lengua y cultura españolas.

En esta edición hemos querido reservar amplio espacio a artículos dedicados a temas didácticos, especialmente a tres aspectos de la enseñanza de las lenguas: la importancia de la literatura y la poesía en la clase de idiomas con reflexiones sobre Neruda, Benedetti y Hugo Mugica, el uso de canciones en la enseñanza de idiomas y, por último, como viene siendo habitual una sección sobre el uso de la tecnología en la clase de español.

Para finalizar, el consejo de redacción de *Voces Hispanas* quiere rendir homenaje a la labor de Luis Martín Fernández, que durante cinco años ha sido Asesor de Educación en Australia y coordinador de esta revista desde su primer número y que ha regresado a España tras finalizar su adscripción en estas tierras.

Santiago González  
Consejero de Educación

# POLÍTICA LINGÜÍSTICA

## Victoria LOTE Policy 2009

Connie Andreana, Melbourne

Spanish has continued to grow in popularity in Victorian government schools over the last six years and is well placed to contribute to overall increases in LOTE Programs offered by schools in Victoria. Spanish language programs offer an attractive option for schools wishing to establish a new language program given its potential to expand future career opportunities. Spanish is taught in 12 mainstream government primary and secondary colleges and in addition, is taught at the Victorian School of Languages (VSL) at eleven centres including through Distance Education. In 2008 3,273 students were enrolled in a Spanish Language Program in government schools including students enrolled at the VSL.



The Victorian government is committed to supporting a diverse range of language programs in schools to meet the needs of school communities. The choice of which language is offered by Victorian schools is made at the school level, through consultation with the school community with up to 47 VCE languages courses being offered to students through mainstream schools, the Victorian School of Languages including Distance Education and Community Languages Schools.

Support for LOTE programs in Victoria is undertaken for all languages through initiatives which are managed by the LOTE Unit in School Learning Division. This includes the support for Asian languages including Chinese, Japanese, Indonesian and Korean as a result of funding provided by the Commonwealth government through the National Asian Languages and Studies in Schools Project (NALSSP).

The Victorian Government continues to provide initiatives to boost participation in LOTE programs in all languages, including support for:

### **Complementary provision of languages learning**

The Victorian government supports the complementary provision of languages teaching and learning through the Victorian School of Languages which provides face to face and Distance Education courses in a range of languages, including Spanish, to students across Victoria who wish to study languages outside school hours or via Distance Education mode. The Community Languages Schools Program supports 34,000 students in over 40 languages, including Spanish, who attend out of school hours classes organised through community based not for profit languages schools.

### **Teacher training initiatives**

The LOTE Training and Retraining Program supports teachers employed in government schools to undertake credit-bearing languages and LOTE methodology courses to upgrade their qualifications as languages teachers.

### **LOTE Regional Project Officers**

Located in each of the nine educational regions, LOTE Regional Project officers provide direct support to schools and increase LOTE teacher capacity through professional learning activities at the local level. The officer in each Region is responsible for conducting professional learning activities to suit the needs of teachers in that Region in addition to providing direct advice to schools in relation to the provision of quality languages programs.

### **Support for Language Teacher Associations**

The Department of Education and Early Childhood Development offers grants to a number of language teacher associations and the Modern Languages Teachers Association of Victoria (MLTAV) to conduct a range of language specific professional learning programs for languages teachers. The Victorian Association of Teachers of Spanish (VATS) receives such a grant to provide professional learning programs to teachers of Spanish and for the promotion of Spanish in Victorian schools.

### **Collaboration through inter-Government initiatives**

The Victorian government enters into joint government to government agreements and initiatives through cooperative arrangements with home governments that wish to support the provision of their language in Victoria. This assists in strengthening the provision of that language and the Victorian government takes every opportunity to capture the possibilities offered by home governments for joint support for language programs in our schools.

In collaboration with the Spanish Government, a Spanish Advisor is located in the central offices of the Department for one day per week to work with the LOTE central team and Regional Project Officers. A recent initiative funded by the Victorian government involves the appointment of two Spanish Language Assistants from Spain in our schools as a pilot program for 2010.

### **In-country teacher and tertiary student study tours**

Opportunities are provided to teachers and university students to take up in-country language immersion programs to maintain and improve their language skills. Such opportunities for Spanish are offered under cooperative arrangements between our two governments and are publicised and circulated widely amongst our schools and teachers.

### **LOTE Data Collection**

Annual data collection for LOTE in government schools is undertaken to monitor program provision levels throughout Victoria and to inform decision making for targeted support.

### **Development of a languages strategy for government schools**

This initiative as part of the *Blueprint for Education and Early Childhood Development* will affirm the Victorian Government's commitment to languages education and its value in the Victorian curriculum. It also aims to strengthen the language learning experience of Victorian students in all schools.

For more information please visit:

<http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/teachingresources/lotte/default.htm>

For language study with the Victorian School of Languages please visit:

<http://www.vsl.vic.edu.au>

## ENSAYO

# All about Almodóvar? A revisionist assessment of the cultural revolution in post-transition Spain

Dr. Barry Wharton, Christchurch

*Para mi Cairriona, la mejor profe y Alice (Alicia), la mejor estudiante en Nueva Zelanda siguiendo orgullosamente los pasos castellanos de sus padres, Mark y Toni ¡todos unos cachos de pan!*

The *movida madrileña*<sup>1</sup> of the 1980's is probably one of the most celebrated European cultural movements of the latter part of the twentieth century. As a natural reaction to the end of over forty years of reactionary conservatism under the Francoist regime, the *movida madrileña* was an event which had been waiting to happen for a long time and its close association with a great period of political, social and economic change in contemporary Spain has only helped to add to its cultural currency and mystique since then. The continuing presence in the Spanish cultural scene of leading *movida madrileña* figures such as Pedro Almodóvar and Agatha Ruiz de la Prada is a further factor which has helped to cement the idea of this scene as the major cultural movement in 1980's Spain and by extension, its position as the primary source and representative of radical socio-cultural change in post-Francoist Spain.

Undoubtedly, the *movida madrileña* played and continues to play a significant role in Spanish cultural life but this article, which will concentrate primarily on the musical aspect of the *movida madrileña*, will argue for the other voices of 1980's Spanish music whose contributions to a change in cultural

attitudes may have been as important or indeed, far more important than the *movida madrileña* but which have suffered from a lack of coverage by cultural commentators and academics alike. In particular, this article will deal with the explosion of new forms of popular music throughout 1980's Spain in order to dispel the myth that the popular music scene was dominated by the *movida madrileña* and the contribution of these new forms to cultural change in contemporary change will be examined.

**One must remember here  
that the *movida madrileña*  
was only ever a real force in  
a few clearly defined  
bohemian districts of the  
capital.**

The *movida madrileña* or Madrid scene is a loosely defined term given to a Spanish cultural tendency of the early 1980's. Often, the *movida madrileña* is shortened to simply the *movida* but this is misleading in itself as there were many other *movidas* in 1980's Spain which were unique and distinct from that of Madrid. Indeed, the 1980's in Spain is often referred to by cultural commentators as the decade of the *movida* meaning the *movida madrileña* but this is erroneous as the *movida madrileña* itself was quite a small grouping with a defined geographical limit but what it did have was an excellent ability to present and in many cases exaggerate its achievements to an eager and compliant media.

The cinema director, Pedro Almodóvar is probably the best known personality of the *movida madrileña* but in fact, it was popular music which was its real driving force.

<sup>1</sup> The term *movida madrileña* which is fundamental to this article is one which is notoriously difficult to translate. It has been translated by other writers as "The Madrid Groove" and as a movement by others but I have chosen the term, Madrid scene as the one I believe best translates its meaning. However, throughout the article, the Spanish versions of different cultural scenes/movements shall be used where possible with a translation alongside. These Spanish terms shall appear in italics along with the names of songs whilst groups and individuals will appear in normal print script. Films and television programmes appear in italics between inverted commas.

Alongside him, Alaska was a pop star, muse and *movida madrileña* celebrity while Agatha Ruiz de la Prada became the leading *movida madrileña* fashion designer and her bright colours and geometric prints remain as the backdrop to change in post-Francoist Spain. The *movida madrileña* also had its painters such as the collective, Las Costus but most importantly, it had a record label, Dro, a radio station, Radio 3 and a couple of television shows, Paloma Chamorro's "*La Edad de Oro* (The Golden Age)" and Alaska's "*La bola de cristal* (The Crystal Ball)". All of these quickly became identified with the *movida madrileña* and ended up as almost exclusive organs for the propagation of its ideas and creations.

Unlike other cultural movements such as the French *Nouvelle Vague* (New Wave) or Italian neo-realism<sup>2</sup>, the *movida madrileña* was more akin to a loosely organized scene. It had no manifesto and this is probably where its greatest attraction lay in the beginning. As a direct successor of the *destape*<sup>3</sup> or "lifting off lid/letting on steam" period which had followed General Franco's death in November, 1975, it offered a more advanced and avant-garde version of the wave of cultural permissiveness and proliferation of soft pornography which had chiefly characterized the *destape*.

To date the birth of the *movida madrileña* is notoriously difficult as by the late 1970's, there were already pop groups and art collectives in the avant-garde Madrid districts of Malasaña and Chueca who were clearly espousing a *movida madrileña* platform. This platform was one of reaction against all that had come culturally before them, a collision

of common (and by extension, uncommon) interests, heavily influenced by the growth of punk rock in Great Britain and the *Neue Deutsch Welle* (New German Wave) musical movement. A cultural scene of disrespect and youth, the *movida* was famous above all for its wild, alternative lifestyle which involved an embrace of hard drugs, late-night partying and an avowed culture of excess<sup>4</sup>. During the early 80's reign of the *movida madrileña* movement, Madrid became the party capital of Europe and the new Socialist party government which had come to power in 1982<sup>5</sup> openly supported the *movida madrileña* as a symbol of Spain's rupture with the past and embrace of the future.

A watershed date in the birth of the *movida madrileña* from a musical perspective was New Year's Eve, 1979 when a late night car accident near Villalba in the outskirts of Madrid claimed the life of Canito, the drummer of Tos, one of the first *movida madrileña* bands. It was on February 9<sup>th</sup>, 1980 that a concert was organized in Madrid University to celebrate his life and with the television cameras there and a group of like-minded bands and audience, the media became aware that something different was going on. Canito had died a late-night reveller and as such, he had become a symbol for a cultural scene whose main aim was to shake up the old guard and have a good time. The movement was christened *la movida madrileña* and as aforementioned, this was often shortened to the simpler *movida*, a problem for *movidas* or scenes in other cities as when commentators mention the *movida* in 1980's Spain, it is almost always taken to refer to Madrid.

---

<sup>2</sup> Both of these movements were primarily cinematic ones but with highly significant socio-cultural agendas. They would differ from the *movida madrileña* in that there were a clear and defined set of elders, disciples with accompanying manifestoes.

<sup>3</sup> The *destape* or literally "the lifting off the lid" period occurred after the death of Franco in November, 1975 and lasted more or less until 1978 when the new Spanish Constitution came into force. A honeymoon period, it was identified by a collective letting off of tensions which had been simmering after nearly forty years of authoritarian rule. The chief characteristics of the *destape* were a huge increase in publications and film about sex and a much more liberal and permissive attitude to society. Pablo Berger's 2003 film "*Torremolinos 1973*" captures well the spirit of the *destape*.

---

<sup>4</sup> Heroin and in particular, cocaine were the drugs of choice for the *movida madrileña*. Spain and in particular, Madrid's role as the gateway for cocaine into Europe kept the price down and ensured widespread availability. From 1982 on, the Socialist Party was notoriously lax on enforcing an anti-drugs policy and Madrid, under the famously liberal mayor, Enrique Tierno Galván, had one of the most relaxed drugs policies in the whole of Spain.

<sup>5</sup> The left-wing Socialist Party (PSOE) under Felipe González won a landslide victory in the 1982 general election as a response to the failure of the right-wing military coup of February, 1981 which had precipitated the election and may have frightened many Spaniards as it alerted them to the possibility of a return to authoritarian rule. This fear undoubtedly drove many voters into the ranks of the PSOE and informed their policy once in government of a complete socio-cultural rupture with the Francoist past.

Canito's band Tos was re-named Los Secretos and they became one of the major bands of the *movida madrileña* with seminal anthems such as *Déjame* (Leave me alone) and *Quiero beber hasta perder el control* (I want to drink until I lose control). Mamá were another of the *movida madrileña* groups that took to the stage at the concert for Canito and their *Para tí* (For you) and *Estrella de la radio* (Radio star) are other *movida madrileña* standards.

However, perhaps the most powerful musical symbol of the *movida madrileña* was a young Mexican girl called Olvido Gara who re-invented herself as Alaska. Dressed like a punk rocker with back-combed hair dyed bright red, she was in a succession of groups from the famously named Kaka de Luxe (Deluxe Shit) to Alaska y los Pegamoides and Alaska y Dinarama. Songs such as *A quién le importa* (Who cares) and *Ni tú ni nadie* (Not you nor anybody else) enjoyed considerable commercial success in Spain and for many outside Madrid, Alaska's outlandish outfits and her frantic lifestyle represented the *movida madrileña* at its height.

Above all, the *movida madrileña* was about a hedonistic group of people who liked going out and bars and clubs such as La Via Láctea and Rock Ola which have attained mythical status. Almodóvar's 1980 film, starring Alaska, "*Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*" (Pepi, Luci, Bom and a load of other girls) captures brilliantly the spirit of the *movida* and although, there were *movida madrileña* painters such as the aforementioned Las Costus and Ceesepe, who specialized in album covers for *movida madrileña* artists, the truth is that there is not a wealth of real artistic or cultural legacy left from a movement to which academics give so much importance.

It is true that Agatha Ruiz de la Prada has become one of Spain's best-known fashion designers and that Pedro Almodóvar is now Spain's most famous film director while other *movida madrileña* figures such as the photographer, Ouka Lele have also outlived the movement and gone on to further success. However, the great majority of the pop groups disappeared towards the end of the decade and Alaska has been transformed

from a cultural icon of the 1980's into a kitsch celebrity<sup>6</sup> in contemporary Spain where the *movida madrileña* has become increasingly more myth than matter. The simple explanation for the demise of many *movida madrileña* figures and particularly, those in music is the lifestyle they led<sup>7</sup> and coupled with the very defined and limited nature of *movida madrileña*, one could argue that the music of the *movida madrileña* didn't really produce much of great cultural value at all and definitely not enough to ignite radical cultural change in an entire country.

The first problem with the *movida madrileña* and its status as the cultural reference for music as an instrument of change in 1980's Spain is Madrid and one must remember here that the *movida madrileña* was only ever a real force in a few clearly defined bohemian districts of the capital. Yet, if its' cultural production was limited by its membership, its inspirational value should not be underestimated and perhaps the greatest strength of the *movida madrileña* was its influential role in the foundation of other cultural scenes in the socio-cultural landscape of 1980's Spain.

One of these cultural movements in music was the *movida gallega* which played a leading role in changing the deeply conservative north-east corner of Spain into one of the most vibrant and culturally daring regions of Europe. The port city of Vigo, better known before then for making Citroën cars<sup>8</sup>, was the heart of the *movida gallega*. If Vigo was the heart of the *movida gallega*, Siniestro Total was its main artery. The leading group *par excellence* of the *movida gallega*, was a collective whose provocative songs often dealt with political issues, couched in a dark, quasi-nihilistic humour. *Ayatollah*, *Las tetas de mi novia* (My girlfriend's tits) and *Menos*

<sup>6</sup> The author's last encounter with Alaska during research for this article was in her old stomping ground of Chueca, the predominantly gay quarter of Madrid, in October, 2008 where she was the special guest at the Kiss Madrid contest (participants had to kiss to as many as possible in the audience). Forty-five now, she parodies the sexual permissiveness of the *movida madrileña* era in such appearances.

<sup>7</sup> A phrase often by survivors of the *movida madrileña* in interviews, with reference to the hard lifestyle of partying and drug abuse which characterized it, is "if you remember it, it's because you weren't there".

<sup>8</sup> Their largest factory in the world is in Vigo.

*mal que nos queda Portugal* (At least we've still got Portugal) are still as powerful today as when they were released and their status as the harbingers of a changing Galicia and Spain is undeniable.

Valencia was another area which experienced a cultural revolution through music with its own scene, *el sonido levantino* (the Levantine sound) at the forefront. The army tanks of General Miláns del Bosch had been on the streets of Valencia on the night of February 23, 1981 during Col. Tejero's ill-fated coup attempt<sup>9</sup> so it was no surprise that the city wanted to shed this image of a reactionary provincial capital. Music played a major role in this creation of a new Valencia and groups such as Presuntos Implicados and Revolver projected the idea of a city and region ahead of its time with a mix of funk and jazz, doing much to dispel the negative image of a tourist region rooted in the mould of the *España cañí*.<sup>10</sup>

One area which has suffered more from the excessive coverage of *la movida madrileña* is Valencia's northern neighbour, Barcelona. Always a rival to the capital, Barcelona was at the forefront of many of the major cultural movements in twentieth-century Spain and although it has enjoyed little coverage, the 1980's were no different.

The demand for a cultural rupture with the past was perhaps even stronger in 1980's Barcelona than it was in Madrid and this can be seen in the more hard-driven and aggressive work of 1980's Barcelona groups such as El Último de la Fila and Los Rebeldes. In contrast with their Madrid counterparts, the output of the Barcelona groups was far greater, perhaps a symptom of the fact that the culture of excess was not as important a part of the Barcelona scene as it was in the Madrid one.

---

<sup>9</sup> Valencia was the only city where the military came out in support of Col. Tejero's February 23<sup>rd</sup>, 1981 coup attempt in Madrid. The military commander in Valencia, Gen. Miláns del Bosch took his tank division onto the streets of Valencia, imposing a curfew, and aiming its guns at the offices of the PSOE.

<sup>10</sup> *España cañí* is a term, often used in a derogatory fashion, to refer to traditional, reactionary Spain. *La España de pan y toros* (Spain of bread and bulls) is a similar term. Both terms would be associated with an image of an intolerant and culturally stagnant rather than progressive society.

**The *movida madrileña* is an exciting and photo-friendly era to study with its heady cocktail of drugs, sexual permissiveness and larger than life personalities but it was and remains the lifestyle of a highly selective, (albeit highly colourful !) elitist minority whose cultural values and norms have enjoyed little resonance in contemporary Spain.**

In tandem with the cultural changes that swept through 1980's Spain, other new genres also blossomed. Some such as techno music, with Aviador Dro and Azul y Negro as its leaders, would be highly influential in an international arena with ecstasy culture and acid house emanating first from early 1980's Valencia. Groups such as La Unión, Tam Tam Go and Seguridad Social were amongst those who defied definition or pigeonholing and sought out new musical territory whilst their use of foreign themes and muses<sup>11</sup> portrayed a new Spain which was no longer culturally ostracized from the rest of Europe.

In conclusion, one cannot deny the importance of the *movida madrileña* as a factor in socio-cultural change in 1980's Spain but its importance is probably over-estimated and over-exaggerated due to a variety of factors. Foremost amongst these is the official support, after 1982, of the Spanish Socialist government through the Ministry of Culture for this idea of the *movida madrileña* as the representative of the new Spain. From then on, it has been the Socialist government when they have been in power who have

---

<sup>11</sup> Seguridad Social in particular enjoyed success with a version of Pink Floyd's *Wish you were here*.

done most to perpetuate this myth of an elitist scene, based principally on an avowed espousal of hard drug use and socially deviant behaviour, as being the principal motor behind socio-cultural change in 1980's Spain. Although, such backing may seem morally dubious and indeed questionable, from a government which at the same time was paradoxically promoting anti-drug campaigns, etc, it can be explained by the fact that the permissive and radical *movida madrileña* presented the complete antithesis to the reactionary, conservative nature of the Francoist regime and it was this complete rupture from a socio-cultural perspective that the Socialists were seeking.

In fact, one could argue that Almodóvar has been almost totally transformed from a deviant figure on the extreme margins of Spanish culture (his first feature-length film was the 1978 "Folle, folle, folleme, Tim (Fuck, fuck, fuck me, Tim)") into the reformed prodigal son and new golden boy of official Spanish state culture, a re-packaged and sanitized version of the *movida madrileña* which in reality, he left behind him a long time ago. Similar criticism could be aimed at the designer, Agatha Ruiz de la Prada. In fact, most of the *movida madrileña* figures who have had any significant cultural output only achieved it once the scene had petered out and ended in the late 1980's, perhaps a suggestion that the entire scene was more about late nights and drug use than any real agenda of social or cultural change.

On the other hand, scenes such as the aforementioned regional *movidas* have continued to thrive and have spawned significant successor scenes and movements and although it is notoriously difficult to assess cultural capital, content and influence, one could definitely argue that their importance has been critically under-estimated in relation to that of the *movida madrileña*. Similarly, the influence and societal penetration of the *cantautores*, flamenco fusion and other individual groups such as Mecano has been under-estimated by many and this has often given us an erroneous and flawed picture of the cultural forces in Spanish music which influenced change in 1980's Spain.

The *movida madrileña* is an exciting and photo-friendly era to study with its heady

cocktail of drugs, sexual permissiveness and larger than life personalities but it was and remains the lifestyle of a highly selective, (albeit highly colourful !) elitist minority whose cultural values and norms have enjoyed little resonance in contemporary Spain. On the contrary, the message and influence of groups such as Mecano and singer/songwriters such as Serrat may have had far more cultural penetration in 1980's Spanish society than has been hitherto commonly considered and indeed, their message and influence can still be seen in a changing twenty-first century Spain. Jaime Urrutia<sup>12</sup> and Alaska may always be the poster boy and girl for cultural change through music in 1980's Spain but on a level of real societal permeation and shaping of socio-cultural attitudes, there was far more going on at the time than just the *movida madrileña*.

---

<sup>12</sup> Urrutia was the charismatic frontman of *movida madrileña* stalwarts, Gabinete Caligari.

**Referencias**

- Alberdi, Inés (2003) *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Almodóvar, Pedro. (2005) *Patty Diphusa*. Madrid: Anagrama.
- Brooksbank Jones, Anny. (1997) *Women in contemporary Spain*. Manchester: Manchester University Press.
- Bustamente, Enrique (2004) “Spain’s interventionist and authoritarian communication policy: Telefónica as battering ram of the Spanish right.” *Media, Culture and Society* 22.4.
- Campo, Salustiano del (1993) *Tendencias sociales en España (1960-1990) Vols. 1-3*. Bilbao: Fundación BBV.
- De Miguel, Amando (1990) *Los españoles: sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Temas de Hoy.
- Díaz-Salazar, Rafael and Salvador Giner (1993) *Religión y sociedad en España*. Barcelona: Planeta.
- Gallero, José Luis (1991) *Sólo se vive una vez*. Madrid: Ed. Ardora.
- Geertz, Clifford (1993) *The interpretation of cultures*. London: Fontana.
- Gilmore, David G. (1998) *Carnival and culture: sex, symbol and status in Spain*. New Haven: Yale University Press.
- Grijalba, Silvia. (2006) *Dios salve a la movida*. Madrid, Ed. Espejo de Tinta.
- Hofstede, Geert (1991) *Cultures and organizations: software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Horrocks, Roger (1995) *Male myths and icons: masculinity in popular culture*. Basingstoke: Macmillan.
- Lechado, José Manuel (2005) *La movida: una crónica de los 80*. Madrid, Ed. Algaba.
- Linz, Juan José. (1990) “Reflexiones sobre la sociedad española”. *España, sociedad y política*. Ed. Salvador Giner. Madrid: Espasa Calpe. 657-686.
- Pinillos, José Luis (1987) *España y la modernidad*. Palencia: UNED.
- Riera Mercader, Josep María and Elena Valenciano (1991) *Las mujeres de las noventa: el largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*. Madrid: Morata.
- Rubert de Ventós, Xavier (1999) *De la identidad a la independencia: la nueva transición*. Barcelona: Anagrama.
- Savater, Fernando (1997) *El valor de educar*. Madrid: Ariel, 1997.
- Smith, Paul Julian. (2000) *Desire Unlimited: The Cinema of Pedro Almodóvar*. London: Verso.
- Tussell, Javier and Javier Sinova (1992) *La década socialista: el ocaso de Felipe González*. Madrid: Espasa.
- Wierzbicka, Anna (1991) *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin: De Gruyter.

**Barrie Wharton**, es jefe del Departamento de español de la Universidad de Limerick en Irlanda y en la actualidad es Senior Research Fellow del Centro Nacional para la investigación sobre Europa de la Universidad de Canterbury en Nueva Zelanda.

## Multilingüismo y actitudes lingüísticas: el papel democratizador de la escuela

---

David Lasagabaster, Melbourne

### Introducción

En este artículo nos ocuparemos de la importancia de las actitudes lingüísticas en sociedades cada vez más multilingües, por lo que comenzaremos analizando el término *actitud*. El concepto de actitud goza de mucha popularidad en la sociedad actual, por lo que no es raro que sea utilizado en relación con ámbitos muy diversos. Una actitud es un sentimiento negativo o positivo (o incluso neutro o de indiferencia) hacia una persona, objeto o cuestión que ha sido conocida por medio de la interacción social. No obstante es importante recordar que las actitudes no son innatas, sino que se adquieren, se aprenden, se modifican y se maduran, por lo que podemos decir que son educables (Baker, 1992; Lasagabaster, 2003). Las actitudes son básicamente sociales, las adquirimos a través de la interacción social que puede ser directa o indirecta. El contexto social es fundamental cuando analizamos el fenómeno de las actitudes.

Los numerosos estudios sobre actitudes llevados a cabo hasta la fecha han dejado claro la alta capacidad explicativa de las actitudes a la hora de dar cuenta de cierto número de procesos, tanto en una dimensión estrictamente lingüística como en un plano sociolingüístico (Almeida, 1999). Desde la década de 1970 este campo de investigación ha atraído e interesado especialmente a los sociolingüistas, lingüistas y educadores, a resultas de lo cual se ha producido una cantidad considerable de estudios, datos, sofisticación metodológica y de nuevas ideas teóricas (Lasagabaster, 2005). Todo esto nos conduce a concluir que las actitudes son un factor clave en la sociolingüística, en el aprendizaje de lenguas y en el ámbito escolar.

En el plano sociolingüístico parece evidente que las actitudes determinan la selección de una determinada lengua o variante lingüística, al tiempo que condicionan la selección lingüística dependiendo del contexto en el que tiene lugar la interacción, de modo que

promueven las formas más adecuadas y restringen las menos apropiadas. Asimismo es muy habitual que las variedades o lenguas que se asocian con los grupos socialmente más poderosos e influyentes sean considerados como más valiosas, prestigiosas e incluso correctas que las variedades o lenguas que se asocian a clases más desfavorecidas o grupos minoritarios.

El caso de los países americanos de habla hispana es paradigmático. La lengua española cumple principalmente dos funciones: la unificadora y la de prestigio. Sin embargo todavía se considera que algunas variedades son superiores a otras, especialmente el castellano hablado en la zona septentrional y central del Estado español (Alvar, 1986), aunque esta tendencia está suavizándose en los últimos años y las propias variedades de cada país (e incluso región) son progresivamente mejor consideradas por sus propios hablantes. Por lo tanto se puede aseverar que la democratización está llegando también a las variedades lingüísticas, ya que cada vez es más habitual encontrar actitudes de apoyo hacia la propia variedad con respecto a las variedades que tradicionalmente se han venido asociando con los centros de poder.

No obstante, en algunos contextos todavía se siguen encontrando actitudes más reacias a las lenguas propias, como se ha detectado en estudios realizados en Galicia sobre el gallego (Hermida, 2001). Hay quienes consideran que las actitudes lingüísticas negativas son muy difíciles de erradicar, ya que son muy sutiles y poco explícitas, lo que puede hacer que sean más resistentes al cambio que la discriminación racial o religiosa. De hecho, “Hay hablantes que discriminan a otros debido a factores lingüísticos que ni siquiera saben precisar en una entrevista” (López Morales, 1998: 215). Uno de los principales recursos con los que se cuenta para hacer frente a este tipo de situaciones es sin duda el sistema educativo, en el cual los contenidos actitudinales ocupan cada vez un lugar más

preferente; al menos desde un punto de vista teórico, aunque hay quienes consideran que su implementación dista mucho de ser satisfactoria (Lasagabaster, 2003).

### **Multilingüismo**

Nos encontramos inmersos en una coyuntura mundial en la que se producen al unísono dos fenómenos que en principio podrían parecer opuestos, pero que en realidad son complementarios: la regionalización y la internacionalización. Esta situación conlleva que al tiempo que se produce un resurgimiento y deseo de mantener y fomentar las lenguas minoritarias o locales, exista un amplio reconocimiento de la necesidad de conocer al menos una lengua extranjera internacional (y cuantas más mejor). El resultado de esta tendencia es que cada vez es más habitual encontrarnos con sistemas educativos en los que se produce la presencia de al menos dos (y en un porcentaje cada vez mayor de tres o más) lenguas coexistiendo en el currículo escolar y, en muchas ocasiones, incluso en la vida diaria de muchas sociedades. Esta situación queda claramente reflejada en el cada vez mayor número de estudios que se ocupan de analizar diferentes situaciones de multilingüismo, ya que los investigadores de campos muy diversos se han percatado de que el multilingüismo es mucho más habitual de lo que pudiera pensarse, y sobre todo, porque se han dado cuenta de que la investigación en este campo va a ejercer una influencia muy importante en las teorías lingüísticas y de adquisición de segundas lenguas en el futuro próximo.

En la actualidad son pocos los osados que ponen en duda los beneficios que tanto para el individuo como para la propia sociedad supone el dominio de más de una lengua, y por ende, el conocimiento de otras culturas diferentes a las propias. Se podrían distinguir por tanto tres tipos de multilingüismo, aunque en ocasiones los límites entre un tipo y otro no puedan ser nítidamente diferenciados:

- (i) Multilingüismo social: tiene lugar cuando se produce la presencia de varias lenguas en la vida diaria de una comunidad.
- (ii) Multilingüismo individual: consiste en la utilización de va-

rias lenguas en la vida diaria de un individuo.

- (iii) Multilingüismo escolar / universitario: en un sentido amplio podría definirse como la presencia de más de dos lenguas en el currículum. En un sentido más estricto se trataría de la utilización de más de dos lenguas como medio de instrucción.

Este multilingüismo conlleva que la inevitable fricción que se produce entre las lenguas que conviven en un mismo espacio físico traiga consigo una serie de actitudes lingüísticas cuyo análisis y estudio nos puede conducir a un mejor entendimiento de la sociedad en la que vivimos. Los estudios sobre actitudes lingüísticas realizados durante la última década del siglo XX y el comienzo del recién estrenado siglo XXI confirman que nunca podemos olvidar el contexto social, cultural, político, económico e histórico en el que se desarrollan. Cuando examinamos la política lingüística de países multiculturales como Canadá o Australia, observamos que el crecimiento y la prosperidad de los mismos depende en gran medida de su éxito a la hora de integrar los muy diversos grupos etnolingüísticos que los forman (Clyne, 2005).

Un fenómeno en plena expansión y que sin duda ha contribuido en gran medida a la extensión del multilingüismo es el de la inmigración. Las actitudes que los inmigrantes muestran hacia su propia L1 están claramente mediatizadas por el prestigio de la misma y la cercanía o distancia que se mantiene con respecto a su comunidad hablante. Cuanto mayor sea el prestigio y más habitual el contacto con el país de origen, mejores serán las actitudes. Por el contrario, si el prestigio de la lengua de la persona inmigrante es bajo y el contacto con el país de origen escaso, la consecuencia suele ser que no se mantiene una actitud favorable hacia la L1, lo que conduce a que en una o dos generaciones los hijos pasen a utilizar la lengua del país de acogida en todas las esferas sociales, incluyendo la doméstica, que normalmente se mantiene como último reducto (Clyne, 2005; Mejías, Anderson y Carlson, 2002). El resultado de esta situación es que se aprecia una valoración negativa de la propia cultura y poco o

ningún apoyo institucional (especialmente en los centros educativos), práctica habitual de las políticas asimilacionistas.

La situación lingüística a lo largo y ancho del orbe ha sufrido un cambio vertiginoso en los últimos veinte años. Tal y como señala Fishman (2001), cuando en 1991 publicó su clásico *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages* el estudio de las lenguas en vías de extinción se centraba en un número muy limitado de investigadores, hasta el punto de que uno de los revisores de su volumen incluso se jactaba de que la idea de salvar las lenguas en peligro de extinción sólo podía ser recibida con sorna. En la actualidad son muchos los ejemplos exitosos de mantenimiento de lenguas amenazadas, aunque, desgraciadamente, son muchos más los de las que han desaparecido completamente o corren el riesgo de desaparecer en los próximos años (Simpson y Wigglesworth, 2008).

Si se analizan los datos relativos al número de hablantes de las diferentes lenguas minoritarias en la Unión Europea, se puede afirmar que éstas cuentan con el mayor número absoluto de hablantes de su historia: éste es el caso del catalán, el euskera (o vasco) o el frisio. No obstante, esto no va aparejado con un porcentaje de uso de las mismas acorde al aumento de hablantes. De hecho el concepto de diglosia todavía es aplicable a la hora de describir la situación entre estas lenguas y las lenguas mayoritarias, ya que la lengua mayoritaria es la que habitualmente se da por supuesta. Así, los estudios (Iglesias, 2003; Ros *et al.*, 1987, 1994) que han comparado las actitudes hacia las lenguas minoritarias habladas en España constatan fehacientemente la necesidad de facilitar y fomentar el conocimiento sobre las lenguas minoritarias y sus culturas, ya que las actitudes de parte de la población monolingüe hacia las mismas no son a menudo lo favorables que debieran. La escuela debe jugar un papel fundamental en la concienciación de la sociedad sobre la importancia de la diversidad lingüística y el respeto y la tolerancia hacia las diferentes lenguas y sus hablantes.

## La escuela

El papel fundamental de las actitudes en todos los modelos encaminados a analizar el logro final en el proceso de aprendizaje de una L2 está fuera de toda duda. Las actitudes ejercen una influencia importante en dicho proceso, por lo que su presencia en los Diseños Curriculares de las distintas lenguas en contacto en el currículo es de suma importancia. Tal es así, que de los tres grandes grupos de contenidos que se incluyen en los mismos, los contenidos actitudinales ocupan uno de estos tres grupos principales; conjuntamente con los contenidos conceptuales y los contenidos procedimentales. La escuela tiene la obligación de hacer visibles las actitudes lingüísticas que habitan en ella y modificar los estereotipos y creencias existentes mediante la reflexión, el análisis crítico, la información y la formación (Carrasco, 2001).

Los lingüistas sustentamos la idea de que todas las lenguas son iguales y que ninguna es mejor que otra. Éstos defienden que las habituales aseveraciones de que la lengua X es más precisa, eficaz, expresiva o poética que la lengua Y carecen de fundamentos científicos o lingüísticos, y que se tratan de juicios puramente sociales. Esta visión científica de las lenguas y variedades contrasta con las creencias populares, puesto que todavía hoy mucha gente considera que algunas lenguas son más puras, excelsas y adecuadas que otras, mientras que los dialectos son percibidos las más de las veces como inferiores, inexpresivos e incompletos, y habitualmente se considera que están destinados a una supervivencia parasitaria, cuando no a la simple desaparición (Kalogjera, 2001). De hecho, los estudios realizados en África y Asia confirman que en general las lenguas europeas son tenidas en alta estima en los contextos oficiales, pero particularmente en la educación, mientras que la visión sobre las lenguas propias es mucho menos positiva.

En el continente africano la asociación de la lengua vernacular con la lengua de alfabetización todavía cuenta con muy pocos defensores. A pesar de que lenguas como el inglés y el francés son relativamente nuevas en la historia de estos países, su estatus y su determinada amalgama de funciones se ha mantenido incluso después de lograr la in-

dependencia. En Nigeria la alfabetización se asocia al inglés y en la República Centroafricana al francés, lo que refleja el tipo de actitud a la que se puede achacar el poco éxito logrado por los programas experimentales que han tratado de introducir la alfabetización en las lenguas vernáculas. Los intereses políticos, culturales y económicos hacen que incluso aquellas experiencias altamente satisfactorias no hayan contado con continuidad (Fasold, 1997).

Turell (2001) hace referencia a la situación de las lenguas minoritarias que cuentan con estatus de co-oficialidad lingüística en las comunidades autónomas españolas donde se hablan y señala que éstas deberían tratarse como una fuente de conocimiento y no como un problema. Ésta es una cuestión a la que debería concederse importancia, ya que el resultado del desequilibrio de fuerzas entre la lengua mayoritaria y la minoritaria puede ser que los hablantes de la lengua minoritaria se escuden en lo que Baker (1992) denomina una actitud *búnker* y para ello miren con reticencia a la lengua mayoritaria. Naturalmente esta renuente actitud se debe tratar de evitar a toda costa.

Una posibilidad a considerar consistiría en que tanto los centros escolares como las universidades españolas incluyan cursos o seminarios que se encarguen de dar a conocer e impartir conocimientos mínimos de las lenguas minoritarias habladas en España, ya que sin duda un mayor conocimiento de la lengua y su cultura contribuiría decididamente a limar estas asperezas. La experiencia directa con el objeto (en este caso una lengua minoritaria) puede resultar clave en la creación/modificación de las actitudes.

Ya Menéndez Pidal se mostraba partidario de este tipo de política lingüística en el ámbito universitario, por lo que la idea aquí propuesta no es nueva, pero sí necesaria. En el caso del euskera, por ejemplo, únicamente existen dos plazas de profesor titular de lengua vasca en el sistema universitario español: una en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y una segunda en la Universidad de Salamanca. El impulso de esta opción redundaría sin duda en una mejor comprensión entre las distintas comunidades autónomas españolas.

Todos los estudios coinciden en destacar el claro efecto de la asistencia a clases de/en la lengua minoritaria, lo que mejora las actitudes y deja patente la enorme influencia de la escuela en la formación de las actitudes lingüísticas. La importancia socioeducativa de la enseñanza de las lenguas minoritarias es por tanto indudable. Los diferentes sistemas educativos son piezas clave y responsables directos (que no únicos) del fomento de actitudes propicias a las mismas.

Las investigaciones que citábamos con anterioridad en los que se han comparando las actitudes hacia las lenguas minoritarias en España indican claramente la necesidad de que en el currículum se incluyan cursillos o seminarios sobre la diversidad cultural y lingüística, ya que la percepción, las actitudes y sobre todo el conocimiento que se tiene de estas minorías es en general muy escaso. Y lo mismo ocurre con el creciente número de lenguas habladas por la población inmigrante (Ibarraran, Lasagabaster y Sierra, 2007). Cuando se produce la convivencia de muchas y diversas lenguas, los cursos sobre multilingüismo y multiculturalismo se convierten en una herramienta de indudable utilidad. Los estudios refrendan esta idea y nos aportan evidencia irrefutable sobre el efecto pedagógico enriquecedor que la inclusión de este tipo de cursos en el currículum conlleva. No está de más recordar que mientras el cociente intelectual o la inteligencia no cambian a partir de cierta edad, las actitudes lingüísticas sí que pueden alterarse, por lo que la implementación de programas de cambio/mejora de actitudes puede resultar muy fructífera.

**La escuela tiene la obligación de hacer visibles las actitudes lingüísticas que habitan en ella y modificar los estereotipos y creencias existentes mediante la reflexión, el análisis crítico, la información y la formación.**

**(Carrasco, 2001)**

## Conclusiones

La importancia de las actitudes en contextos multilingües, contextos que por otra parte cada vez son más habituales como resultado de la internacionalización y el deseo de salvaguardar las lenguas minoritarias de muchas comunidades, es indudable. Sin embargo, una de las principales conclusiones a las que podemos llegar, parafraseando a George Orwell, es que todavía hoy día *algunas lenguas son más iguales que otras*. Sin embargo no deberíamos olvidar reflexiones como la que Alvar hace con respecto al español de Europa y al de América, que ahorran cualquier comentario añadido a este respecto:

“Mejor español. Insidiosa cuestión con la que se pretende descalificar a unos hablantes e imponer la propia variedad, pero esto, sobre arbitrario, es científicamente falso. Ernesto Sábato tomó en cuenta una afirmación trivializada: en Bogotá se habla el mejor español del mundo. No entremos en discusiones: ¿el de Barranquilla es como el de Leticia? ¿Y el de Cartagena de Indias como el de Melgar? Decía verdad Sábato: en Bogotá se habla el mejor bogotano del mundo. Las cosas están claras: no hay un español mejor, sino un español de cada sitio para las exigencias de cada sitio. Al margen queda lo que la comunidad considera correcto, y eso lo es en cada sitio de manera diferente. El español mejor es el que hablan las gentes instruidas de cada país: espontáneo sin afectación, correcto sin pedantería, asequible por todos los oyentes” (Alvar, 2002: 81).

Baker (1992) defiende que tratar de cambiar el uso y presencia de una lengua por medio de la planificación lingüística, la política lingüística y la provisión de medios humanos y materiales no llegará nunca a buen puerto si no viene acompañada de actitudes propicias al cambio. Toda planificación lingüística puede fracasar o conseguir el éxito dependiendo de las actitudes de la comunidad, por lo que éstas juegan un papel primordial. Aunque existe la tendencia generalizada a lanzar loas relativas al aprendizaje centrado en el alumno y la comunicación, desgraciadamente se trabaja poco sobre las ideas preconcebidas de

los alumnos, ideas que aparecen reflejadas en sus actitudes. Si el sistema educativo se plantea como uno de sus objetivos mejorar las actitudes de los alumnos hacia las diferentes lenguas en contacto y los factores que las rodean (cultura, hablantes, etcétera), es imprescindible analizarlas exhaustivamente y recabar toda la información posible sobre ellas. Para algunos autores tan prestigiosos como Fishman el estudio de las actitudes por sí mismas carece de interés y es sólo cuando se utilizan como baremo en las decisiones tomadas por la administración en relación con medidas lingüísticas, cuando realmente adquieren la importancia que les corresponde. Son muchos los autores que hacen referencia a la necesidad de que el sistema educativo afronte la tarea de minar y contrarrestar los prejuicios existentes en muchos alumnos hacia ciertas lenguas y dialectos.

Es por ello que podemos concluir aseverando que cualquier política lingüística que se pretenda poner en marcha en contextos multilingües y multiculturales (o lo que es lo mismo, en casi todos los puntos del planeta –consecuencia directa de la globalización y de los imparable flujos migratorios–) sin un conocimiento exhaustivo de las tendencias actitudinales existentes, es más que probable que acarree consecuencias negativas tales como la crispación social, el desencanto y la poca aceptación por parte de aquéllos que deben sufrirla. El estudio de las actitudes lingüísticas es por tanto una obligación ineludible y a ello nos dedicamos quienes encontramos este ámbito de investigación no sólo apasionante, sino también imprescindible.

### Referencias

- Almeida, M. (1999) *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Alvar, M. (1986) *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.
- Alvar, M. (2002) *Español en dos mundos*. Madrid: Temas de Hoy.
- Baker, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carrasco, A. (2001) La educación en las actitudes lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 26, 44-54.
- Clyne, M. (2005) *Australia's Language Potential*. Sidney: University of New South Wales Press.
- Fasold, R. W. (1997) Motivations and attitudes influencing vernacular literacy: Four African assessments. En A. Tabouret-Keller (ed.) *Vernacular Literacy* (pp. 246-270). Oxford: Clarendon.
- Fishman, J. A. (ed.) (2001) *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- Hermida, C. (2001) The Galician speech community. En M. T. Turell (ed.) *Multilingualism in Spain* (pp. 110-140). Clevedon: Multilingual Matters.
- Iglesias, A. (2003) Cheering the national team in a regional language? Linguistic groups and ethnoterritorial identity in Spain. En B. Cornillie, J. Lambert y P. Swiggers (eds.) *Linguistic Identities, Language Shift and Language Policy in Europe*. Leuven-Paris: Peeters.
- Kalogjera, D. (2001) On attitudes toward Croation dialects and on their changing status. *International Journal of the Sociology of Language* 147, 91-100.
- Lasagabaster, D. (2003) Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: Milenio Educación.
- Lasagabaster, D. (2005) "Attitudes towards Basque, Spanish and English: An analysis of the most influential variables" *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 26, 296-316.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2007) *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: Lete.
- López Morales, H. (1998) *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa.
- Mejías, H. A., Anderson, P. A. y Carlson, R. (2002) Attitudes towards Spanish language maintenance or shift (LMLS) in the Lower Rio Grande Valley of South Texas. *International Journal of the Sociology of Language* 158, 121-140.
- Ros, M., Cano, J. I. y Huici, C. (1987) Language and intergroup perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology* 6, 243-259.
- Ros, M. Cano, J. I. y Huici, C. (1994) Ethnolinguistic vitality and social identity: their impact on in-group bias and social attribution. *International Journal of the Sociology of Language* 108, 145-166.
- Simpson, J. y Wigglesworth, G. (2008) *Children's Language and Multilingualism: Indigenous Language Use at Home and School*. Londres, Nueva York: Continuum.
- Turell, M. T. (2001) Spain's multilingual make-up: beyond, within and across Babel. En M. T. Turell (ed.) *Multilingualism in Spain* (pp. 1-57). Clevedon: Multilingual Matters.

## El concepto de audiencia y la colaboración entre iguales en la revisión de textos escritos

David Sánchez Jiménez, Manila

### Introducción: la revisión tradicional de textos escritos

Cuando el aprendiz de una lengua extranjera escribe un texto, hemos de asegurarnos de que en la clase se dan las circunstancias propicias para que se produzcan mejoras en el escrito mediante una adecuada revisión. La revisión de los textos escritos es una práctica habitual en la clase de lenguas extranjeras, aunque no siempre se efectúa de la misma manera, ni utilizando los mismos procedimientos. No obstante, la corrección de la composición ha variado sustancialmente en las últimas décadas. Ha ido incorporando nuevas técnicas que permiten al aprendiz introducir mejoras en sus producciones escritas y lo que es, sin duda, más reseñable, imprimir un nuevo orden de prioridades por el cual el estudiante reflexiona sobre sus propias virtudes y carencias, además de considerar sus aciertos y desaciertos.

### El aprendizaje humanístico y el enfoque comunicativo inspiraron que la escritura empezara a enriquecerse con elementos de otras disciplinas y se centrara en el proceso, entendiendo la composición desde una perspectiva social.

En la práctica tradicional, como señalan Grabe y Kaplan (1996: 378), la corrección se llevaba a cabo mediante la respuesta emitida sobre el producto terminado del alumno, sobre el cual se añadían notas y correcciones de todo tipo. Esta retroalimentación se imprimía en los textos en un color destacado –típicamente el rojo– y era sinónimo de evaluación del curso de lengua. Además, mezclaba sin orden ni concierto las revisiones en los distintos aspectos de la

escritura (cohesión, coherencia, adecuación, gramática, etc.). Con el movimiento en los años 80 de la *composición centrada en el proceso*, comienza una era de cambio en la revisión de los textos escritos. Siguiendo la línea argumentativa de Grabe y Kaplan, la mayor ventaja que incorpora la composición entendida como proceso es la de haber repensado la finalidad y el uso de la revisión de los escritos. Especialmente al introducir la elaboración de borradores múltiples –antes de llegar al resultado final, al producto escrito– y actividades de pre-escritura, pues con ellas se capacita a los profesores para asistir a los estudiantes en su escritura de forma más efectiva.

Sin embargo, reputadas investigaciones se han encargado de mostrar las carencias intrínsecas a este tipo de corrección, coincidiendo en la valoración de que la retroalimentación que aporta el docente en estas revisiones resultan vagas e imprecisas (*vid.* Zamel, 1985; Kroll, 1990; Grabe y Kaplan, 1996, Hyland, 2003). La mayor barrera para el escritor, en este sentido, es que los docentes no ofrecen reacciones específicas a lo escrito por los aprendices, quienes se excusan así de no hacer más que mediocres avances (a pesar de las continuas e insistentes revisiones del docente). Por el contrario, otros estudios advierten de que la revisión que se les propone es confusa, tiene mucha información o la información que contiene no está clasificada (*vid.* Grabe y Kaplan, 1996: 394). En cualquier caso, la causa principal de estas carencias radica fundamentalmente en la falta de entendimiento y de comunicación directa entre el profesor y el alumno, como advierten Cohen y Cavalcanti (1990: 155). Del mismo modo, en los estudios en L1 (Sommers 1982; Sperling y Freedman, 1987) se señala como causa primera de que la retroalimentación resulte inadecuada, que el docente y el aprendiz no compartan necesariamente la misma información y valores. Es decir, que los dos actores implicados en la mejora del escrito atienden a distintas prioridades en el

mismo; mientras unos ponen el énfasis en unos aspectos, los otros lo ponen en otros distintos. Este hecho provoca una incomunicación entre las dos partes, de la que resulta que el aprendiz reciba comentarios aparente-mente inútiles. Sin embargo, las dificultades e inquietudes que le asaltaban y necesitaba imperiosamente resolver durante la composición del texto, habrán quedado sin respuesta. Abundando en este hecho, Leki (1990: 64) añade que el docente no debe centrar sus revisiones en aspectos que sólo él considera importantes ni obligar al aprendiz –con sus anotaciones– a escribir el texto que él quiere que escriba, sino permitirle que escriba el texto que quiere escribir y ayudarlo a hacerlo. Relacionado esto, Cohen y Cavalcanti (1990: 155) llegan a la conclusión de que la causa de que la revisión no se realice de forma efectiva –y se incorporen en ella los resultados de la retroalimentación– es que el aprendiz introduce los cambios en el texto en función de los valores que el profesor plasma en sus indicaciones, y no por el sentido del texto y las intenciones que él mismo quiere expresar.

### La escritura colaborativa en L2

Ante la situación planteada en el capítulo introductorio, surgen a mediados de los años 80 una serie de iniciativas en el campo de la composición y, más concretamente, en el área de la revisión de escritos. Estas innovaciones tienen como base las teorías humanísticas y su concreción en el aprendizaje colaborativo. Una definición tan esclarecedora como coherente de lo que entendemos por escritura colaborativa es la que ofrece Williams (2004) en su libro *Teaching Writing in Second and Foreign Language*.

Collaborative composition activities find their origin in a social constructionist view of learning, which holds that knowledge develops through social interaction. In this view, learners are seen as participants in a community of writers rather than as solitary writers (93).

El aprendizaje humanístico y el enfoque comunicativo inspiraron que la escritura empezara a enriquecerse con elementos de

otras disciplinas y se centrara en el proceso, entendiendo la composición desde una perspectiva social. La comunicación entre los miembros de la comunidad se establece en el aula mediante el uso de estrategias cooperativas de aprendizaje en la escritura. Los postulados básicos de este enfoque social son la negociación del significado entre los escritores y sus audiencias, la revisión de los escritos de modo grupal y la construcción del texto de modo pautado, a partir de diversos borradores en los que se pueden diferenciar distintas fases de escritura: pre-escritura, generación de ideas, borradores intermedios y borrador final. Domina en esta forma de entender la escritura una perspectiva vygotskyana, según la cual el individuo experto interactúa con el inexperto en la negociación del significado para adquirir conocimiento nuevo. En la escritura colaborativa cooperan profesor con alumno y alumno con alumno, como integrantes de una comunidad escritora (Cassany, 1999b: 18).

A este respecto, Reid (1993) evidencia las ventajas de este tipo de composición en contraste con las prácticas anteriores al afirmar que la escritura es más fácil, mejor y más exitosa cuando se habla, se hacen borradores, se revisa, se lee y edita en grupos (p. 156). En definitiva, la autora valora positivamente que se trabaje de forma conjunta en las distintas fases del proceso de escritura (pre-escritura, generación de ideas, borradores intermedios, revisiones y edición final). La piedra angular de este enfoque lo constituye el intercambio de información entre los estudiantes, que colaboran en pequeños grupos para realizar distintas tareas, como: generar ideas, conseguir información, centrarse en las prioridades del texto y depurarlo de las superfluas, resolver los problemas que surjan en el proceso de composición, hacer sugerencias a sus compañeros o responder a las preguntas del escritor.

Un factor clave para que las actividades colaborativas se lleven a cabo con garantías de éxito, es el entrenamiento y la preparación de los aprendices para trabajar en grupos. Cuando consiguen establecer una relación entre iguales, personalizada e individualizada, se crea en el aula un clima afectivo que beneficia sustancialmente el

aprendizaje (Reid, 1993: 155). La interacción creada en la clase entre los distintos miembros de los grupos evitará el sentimiento de miedo al expresarse y la competitividad entre sus compañeros, lo cual genera motivación, actitudes positivas y, en consecuencia, un clima afectivo que favorece un mayor rendimiento en el aprendizaje.

Las dos propuestas de corrección más conocidas que derivan de este enfoque son las tutorías que los profesores mantienen con el aprendiz y la revisión entre iguales, de la que trataremos por extenso más adelante. En cuanto a las tutorías, diremos que surgen para paliar las carencias observadas en la corrección practicada por el profesor a la altura de los años 80 (víd. cap 1). Reid (1993: 220) define las tutorías como una oportunidad para negociar cara a cara el significado del texto a través del diálogo de modo bidireccional, clarificando y resolviendo las ambigüedades que pudieran aparecer en las anotaciones hechas por el docente. Es por ello que Cassany (1999a: 232-233) recuerda que “la tutoría es un espacio donde el aprendiz puede profundizar en sus puntos de vista, explicando sus opiniones, sentimientos, dudas y dificultades a un profesional preparado, que sabe escucharle, darle réplicas acertadas (preguntas, comentarios) y, finalmente, orientarle en los pasos futuros”. Por su parte, Zamel (1985: 86) comenta que las explicaciones y sugerencias producidas en las tutorías resultan estar más centradas en el problema de los alumnos –que era una de las mayores desventajas de la retroalimentación escrita facilitada por el profesor–, y resultan más útiles también, pues permiten negociar las dificultades que aparecen en el escrito allí donde el estudiante verdaderamente lo necesita.

### **La audiencia dentro de la expresión escrita en L2**

Este es otro de los conceptos clave que debemos considerar en la escritura colaborativa, superando la concepción tradicional de que el docente sea el receptor natural y único del texto. El profesor pasa a ser en la corrección colaborativa una parte integral de la audiencia que genera la retroalimentación y que necesita el aprendiz

para crear sus escritos. Como señalan Mangelsdorf, Roen y Taylor (1990: 236): “audience can be found in collaborative learning techniques, such as peer tutoring and editing [...] to remind students that their teacher is truly not their only reader”. Los estudiantes organizan el material con el que van a trabajar de forma cooperativa, generan las ideas de forma conjunta y las revisan para elaborar textos en los que se ocupan de hacer sugerencias a los demás compañeros para que mejoren sus escritos. De este modo, los propios estudiantes se convierten en la audiencia auténtica del texto. Reid (1993: 149-150) habla de la necesidad de identificar la audiencia y de tenerla presente cuando se escribe un texto con el fin de adaptar el escrito a sus lectores, de modo que éstos puedan comprenderlo de una forma más adecuada. La importancia del elemento de la audiencia es crucial en este tipo de aprendizaje. El aprendiz que escribe un texto siendo consciente de su audiencia descubre lo que el lector ya sabe y lo que no sabe todavía, así como las partes que entiende y las que no entiende de su mensaje. Esto le resultará al aprendiz de gran ayuda de cara a evaluar la efectividad de sus ideas.

Los resultados de la investigación de Roen y Willey (1988) indicaban que es posible generar una conciencia de la audiencia entre los estudiantes y que ésta resulta más útil durante los borradores intermedios que en el estadio de pre-escritura. La razón que argüían los investigadores era que el aprendiz tenía menos demandas cognitivas que cubrir en esta fase y, por ello, podría atender de modo más efectivo a este aspecto. En otro estudio llevado a cabo con aprendices iniciales de ISL, Rubin y O’Looney (1990) demostraron que los que habían recibido tratamiento consciente para identificar la audiencia específica a la que estaba dirigida su escrito, además de diagnosticar, incluían correcciones complejas de tipo sintáctico. En contraste, los que no recibían tratamiento alguno, se centraron en correcciones mecánicas de gramática y ortografía, de lo que se infiere que el que tiene conciencia de la audiencia para la que escribe produce textos escritos más efectivos.

Otro aspecto relevante en el que se involucra el concepto de la audiencia es en la

definición de un tipo de género textual determinado. El grupo social al que se dirige el texto conforma una comunidad discursiva que utiliza una serie de géneros concretos y con patrones bien definidos. Escribir un texto para un profesor de literatura, por ejemplo, es muy diferente a escribir un informe para un laboratorio, una carta de opinión a un periódico o una queja a un hotel. Es decir, que el aprendiz escribe dentro de una comunidad y para una comunidad específica, por lo que habrá de adaptarse a un género y a los patrones reconocibles que este impone (Swales, 1990). Por este motivo, los docentes se encuentran en la obligación de preparar a los estudiantes para aprender estos esquemas socioculturales escritos e inculcar las formas más apropiadas de dirigirse a una determinada audiencia en función del contexto en que se propicie (Hyland, 2003: 26). Como señala Williams (2004), el tipo de escritura requerida al aprendiz variará en función del propósito y del género. El género es un tipo particular de texto que tiene unas características formales concretas y uso (p. 15).

**El lector intermedio se convierte así en un colaborador indispensable del escritor. Con su cooperación irá mejorando el texto progresivamente y ajustando el contenido y la forma a las distintas respuestas obtenidas en la revisión.**

### **Revisión entre iguales en L2**

Esta técnica de corrección utilizada en la escritura colaborativa se apoya, por un lado, en la retórica, el criticismo literario y la teoría constructivista, en base a la necesidad de descubrir nuevos modos de leer los textos propios y los de los otros, así como la construcción de la coherencia del texto con el aporte adicional del punto de vista del lector. Por otro lado, se sustenta en la sociolingüística y en la psicología cognitiva, que

sostienen que el conocimiento se adquiere mejor por medio de la interacción y la negociación del significado a partir de las expectativas de una audiencia real (Grabe y Kaplan, 1996: 380)

La revisión entre iguales, como recuerda Williams (2004: 93), no es un método específico, sino que se puede realizar de maneras diversas, variando desde las que se hacen de forma libre a otras más controladas (en las que se ejerce un control en las respuestas de los estudiantes, tanto en la temática, como el orden, el modo de hacerlo, etc.). Las distintas modalidades dependerán de diversos factores, como el tipo de entrenamiento que han recibido los estudiantes, la cantidad de revisión entre iguales que efectúan a lo largo del semestre, el número de alumnos por grupo, el número de intervenciones del docente, los objetivos del grupo, etc. (Grabe y Kaplan, 1996: 381):

1. En la mayoría de las ocasiones se les dan pocas direcciones, excepto leer los papeles de los otros y comentarlos.
2. En otros casos, el profesor lleva a cabo sesiones de entrenamiento con toda la clase sobre como tomar parte de forma efectiva en la revisión entre grupos.
3. Una forma más estructurada consiste en dar a cada uno de los miembros del grupo una guía de trabajo que contenga opciones para realizar la retroalimentación (vid. ej. en Reid, 1993: 211-213).

La meta que persigue este tipo de revisión es que los aprendices desarrollen el conocimiento lingüístico y las destrezas escritas necesarias en un ambiente de cooperación y mutua ayuda (Williams, 2004: 93). Los compañeros llegan a identificar carencias de sustancia, flaqueza de organización, escritura poco clara e ideas ilógicas que pueden contribuir a mejorar el siguiente borrador y, con la práctica, identifican sus puntos fuertes y las debilidades en sus propias producciones. La retroalimentación de sus iguales incrementará de esta forma la autonomía del aprendiz, quien será cada vez más crítico con sus propios textos, llegando a autocorregir sus propios errores a partir de

la *lectura de espejo* que suponen los escritos de sus compañeros. Esto es así debido a que la corrección colaborativa no sólo otorga la oportunidad de contar con una audiencia auténtica, sino también de formarse en la lectura crítica de los propios textos que escribe (Reid, 1993: 207). Como explica Whitman (cit. en Cassany, 1999a: 147), desde un punto de vista cognitivo, el escritor tiene que explicar lo leído o escrito a otra persona, lo que requiere una comprensión más profunda del texto y la capacidad de saber reestructurar las ideas propias a partir del punto de vista del otro.

Cassany (1999a: 219) resalta la figura del lector intermedio, que se convierte así en un colaborador indispensable del escritor. Con su cooperación irá mejorando el texto progresivamente y ajustando el contenido y la forma a las distintas respuestas obtenidas en la revisión. De hecho, la investigación en este campo ha demostrado reiteradamente que la revisión entre iguales puede ser más valiosa que la retroalimentación facilitada por el profesor. Reid (1993: 207) comenta los estudios de Cumming, Zhand y Jacobs, quienes comprobaron que no todos los lectores construyen el significado de la misma manera. Esto implica que la percepción de la audiencia sea fundamental para valorar las modificaciones que deben considerarse en función del distinto tipo de lector que acceda al texto. De modo contrario, Leki (1990: 66) destaca que no existen estudios concluyentes que verifiquen una mejora constatable en la revisión que efectúa el escritor tras aplicar esta técnica. DiPardo y Freedman (1988: 143) argumentan que muchos estudiantes prefieren la corrección del profesor, pues desconfían de la autoridad de sus compañeros como correctores de sus textos (Grabe y Kaplan, 1996: 386).

## Conclusión

A pesar de que Leki (1990) aporta datos según los cuales la investigación de la retroalimentación en la revisión entre iguales arroja resultados inconclusos, incluso contradictorios, creemos que la oportunidad que se brinda al aprendiz para compartir sus ideas, sus sugerencias y sus inquietudes con los otros, genera en el aula un clima más agradable y distendido. Además de esto, es innegable el enriquecimiento cognitivo que el aprendiz obtiene con esta práctica sobre el alcance de sus escritos y sobre la acogida que estos tienen por parte de sus lectores.



**Referencias:**

- Cassany, D. (1999a) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999b) «Los procesos de escritura en el aula de ELE», *Carabela*, 46: pp. 5-22.
- Cohen, A. D. y M. C. Cavalcanti. (1990) «Feedback on compositions: teacher and student verbal reports». En B. Kroll (ed.), *Second language writing*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press, pp. 155-177.
- Dipardo, A. y S. W. Freedman. (1988) «Peer Response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions», *Review of Educational Research*, 58, 2: pp. 119-149.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996) *Theory & Practice of Writing. An applied linguistic perspective*, Londres, Longman.
- Hyland, K. (2003) *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, Barbara (ed.). (1990) *Second language writing*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1990) «Coaching form the margins: issues in written response». En B. KROLL (ed.) *Second language writing*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press, pp. 57-68.
- Mangelsdorf, K., Roen, D. H. y V. Taylor. (1990) «ESL Students' Use of Audience». En G. Kirsch y D. H. Roen (ed.), *A sense of audience in written communication*, Newbury Park, C. A.: Sage Publications, Inc, 231-247.
- Reid, J. (1993) *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Roen, D. H. y R. J. Willey. (1988) «The effects of audience awareness on drafting and revising». *Research in the Teaching of English*, 22: pp. 75-88.
- Rubin, D. L. y J. O'Looney. (1990) «Facilitation of Audience Awareness: Revision Processes of Basic Writers». En G. Kirsch y D. H. Roen (ed.), *A sense of audience in written communication*, Newbury Park, C. A.: Sage Publications, Inc, pp. 280-292.
- Sommers, N. (1982) «Responding to student writing», *College Composition and Communication*, 33: pp. 148-156.
- Sperling, M. y S. W. Freedman (1987) «A good girl writes like a good girl», *Written Communication*, 4: pp. 343-369.
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press.
- Williams, J. (2004) *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston: McGraw Hill.
- Zamel, V. (1985) *Responding to writing*. *TESOL Quarterly* 19: pp. 79-101

## El aprendizaje en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera

Laura López Fernández, Christchurch

*Learning is about biology*  
James E. Zull

*It is not how smart you are but how you are smart*  
Bryn Evans

El objetivo de este estudio tiene una intención doble, por una parte, enfatizar el proceso neurofisiológico del aprendizaje, es decir, cómo aprendemos –cómo registramos, procesamos e integramos la información- y, por otra parte, explorar el tema del aprendizaje de una segunda lengua como el español teniendo en cuenta la correlación de tres factores: 1) estilos de aprendizaje -aspectos subjetivos e intersubjetivos del estudiante, motivación, personalidad, inteligencias múltiples-; 2) enfoques pedagógicos usados en el aula; y 3) aspectos técnicos y tecnológicos. Al final se ofrece un acercamiento práctico en forma de cuestionario, a modo de autorreflexión en torno a nuestro propio estilo de aprendizaje y a nuestros métodos y prácticas de enseñanza habituales.

**El primer mito es que la tecnología es algo monolítico. No hay una única herramienta tecnológica sino muchas para ayudar en el proceso de aprendizaje.**

### El proceso neurofisiológico de aprendizaje

El aprendizaje es un tema de estudios interdisciplinario y que admite múltiples acercamientos e interpretaciones. Sin embargo, cabe señalar al respecto que existe un consenso generalizado en el campo de las investigaciones en psicología educativa y en neurociencias cognitivas que conciben el aprendizaje como un proceso activo, asociativo, inconsciente y de transformación. Ha quedado atrás la idea del aprendizaje como un proceso pasivo, racional, consciente y lineal en el tiempo. Citemos, por ejemplo, al neuro-

científico James Zull (2002) quien enfatiza que para que se dé el verdadero aprendizaje, la información recibida tiene que transformarse en experiencia propia. Otros rasgos relevantes que provienen de investigaciones similares destacan que el aprendizaje no está centralizado en una única región del cerebro sino que involucra a todo el cuerpo, es decir, el aprendizaje es biológico, tiene lugar no sólo a nivel neuronal, sino también a nivel molecular, celular y electromagnético. De esto deducimos que la parte biológica del aprendizaje involucra al cuerpo entero que procesa la información de manera interdependiente pero a distintos niveles y planos estructurales. A pesar de esto, el órgano principal en torno al cual giran los estudios sobre el aprendizaje, es el cerebro.

Como es sabido, una de las principales vías de aprendizaje consiste en registrar información externa a través de los órganos de los sentidos –visión, olfato, oído, tacto- y el movimiento. Esa información es procesada en varias regiones del cerebro a través de circuitos neuronales. Los lóbulos temporales y parietales se encargan de integrar la información para darle un sentido a lo percibido creando una experiencia que puede ser de tipo cognitivo o de otro tipo. Un modo tradicional de estudiar el proceso de aprendizaje ha sido, teniendo en cuenta la clásica estructuración tripartita del cerebro en tres subsistemas. El subsistema reptiliano o más ‘primitivo’ que controla el aspecto emocional y de supervivencia de la especie está asociado a aspectos fisiológicos, así como a actividades repetitivas y mecánicas. Este subsistema tiene una existencia rígida y programada y ante un posible riesgo es el que se ocupa de defenderse o de escapar (*fight or flight response*). El segundo es el subsistema límbico, que es propio de los mamíferos. Está más evolucionado y se dedica a la autoconservación y reproducción de la especie y también rige el mundo de las emociones. Y el subsistema más reciente o neocórtex es el que se encarga de funciones de tipo analítico, reflexión, razón, discurso, funciones matemáticas, etc. Los tres subsistemas son producto de la escala evolutiva del ser

humano y tienen una función activa en el proceso de aprendizaje. El cerebro es, hasta el momento la mejor computadora que tenemos para procesar e interpretar información de una manera integral, es decir, el aprendizaje no consiste en activar solamente la parte sensorial, la parte racional o la parte motriz sino en una combinación de todas esas áreas.

A pesar de que todavía hay muchas incógnitas al respecto, se sabe que el sueño es una parte clave en el proceso de asimilación de información y una de sus principales funciones es consolidar, retener y asimilar la información percibida que se conecta a lo ya aprendido en el pasado. Este proceso ocurre en un estado inconsciente, de relajación más o menos profunda (sueño o tiempo de descanso) y opera de modo relacional y dinámico activando distintas memorias y creando conexiones a varios niveles. Aprendemos en virtud de activar distintas memorias creando conexiones a varios niveles. A diferencia de una computadora que guarda la información de modo estático, el cerebro guarda información de manera dinámica, en virtud de impulsos nerviosos. Sin embargo esta información se pierde con el tiempo si no se usa. Esto implica que la mera repetición de ciertos datos aislados no sirve en el aprendizaje a medio o largo plazo. Por otra parte, la memorización efectiva sólo se produce dentro de un contexto pero nosotros no controlamos conscientemente las conexiones establecidas en el proceso. También es relevante tener en cuenta que no existe un único estilo de aprendizaje sino múltiples estilos que varían de acuerdo a factores subjetivos e intersubjetivos, de personalidad e inteligencia, de hábitos culturales de los que procede el estudiante, etc. Hay que recordar que el aprendizaje es fisiológico, psicofísico, social, innato, asociativo y sinéptico, que opera en virtud de patrones e información ya asimilada e incluye una percepción enfocada en algo específico pero también de tipo periférico. Y sobre todo conviene recordar como afirma Renate Caine (1994) que el aprendizaje es único en cada persona.

### Estilos de aprendizaje

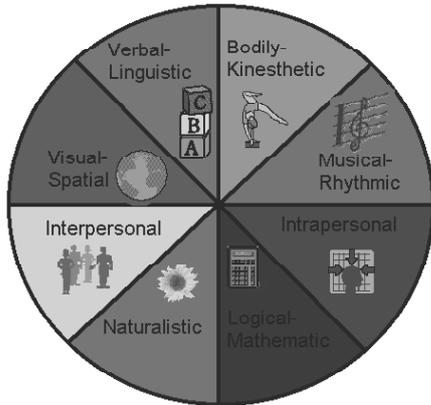
Una definición de estilo de aprendizaje, son las tendencias internas -patrones mentales, cognitivos- que la persona tiene para recibir, retener, asimilar y usar nueva información (Kathleen A. Butler, 1988; Skehan, 1991;

Brian Haggerty, 1994; Reid, 1995). Los distintos estilos de aprendizaje que usa una persona pueden variar con el tiempo aunque solemos tener preferencia por uno o dos estilos y las razones dependen de múltiples factores, fisiológicos, emocionales, de personalidad e inteligencia, de hábitos culturales, etc. Del variado corpus bibliográfico existente al respecto, podemos citar a Benjamín S. Bloom (1913-1999) que clasificó los estilos de aprendizaje por dominios, psicomotriz, afectivo y cognitivo y fue uno de los pioneros en abrir nuevas vías de investigación. En "Learning and experiential styles" (1984) Kolb presenta un modelo descriptivo del proceso de aprendizaje de un adulto inspirado a su vez por los estudios de Kurt Lewin, Aristóteles, y la epistemología de Piaget. Kolb distingue dos modos de aprendizaje, la experiencia directa y las conceptualizaciones (más abstracto). Kolb presenta un modelo estructurado en cuadrantes dominantes de acuerdo a las profesiones que uno ejerza. En este modelo Kolb sugiere que las personas que trabajan en el mundo de las artes funcionan más en el cuadrante divergente. Los científicos y matemáticos en el cuadrante asimilativo y los que trabajan en ciencias aplicadas y los abogados operan más en el cuadrante convergente. Los maestros estarían en el cuadrante acomodativo. Esto sugiere que cada disciplina enfatiza diferentes estilos de pensamiento y de aprendizaje. Dichos diagramas se pueden encontrar en:  
[www.learningandteaching.info/.../experience.htm](http://www.learningandteaching.info/.../experience.htm).

Una mirada atenta a estos diagramas sugiere hacer cambios radicales en materia educativa. Los distintos cuadrantes y pensamientos exponen las limitaciones de los acercamientos convencionales con respecto a lo que debe ser considerado dentro del *currículum*. Muchas de nuestras estrategias pedagógicas habituales pueden estar subestimando el talento de ciertos grupos de estudiantes que tienen otros estilos de aprendizaje. Lo ideal para el profesor sería incluir en sus métodos habituales actividades didácticas orientadas a todos los tipos de pensamiento, convergente, divergente, etc. Kolb hace una crítica sistemática a los hábitos de falso aprendizaje que tenemos en nuestra sociedad.

Otra línea de estudios igualmente relevante en la enseñanza es la teoría de las múltiples inte-

ligencias, inicialmente planteada por Howard Gardner a fines de los años 1980. Se incluye a continuación, un gráfico para mejor visualización



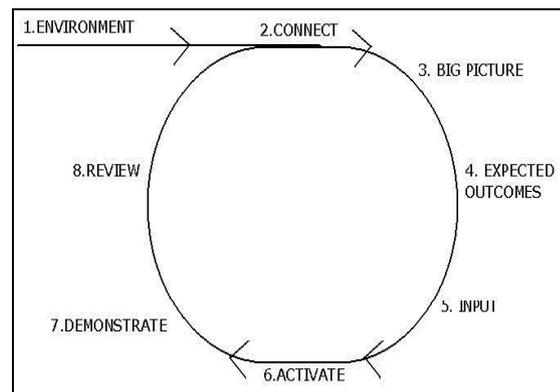
**Ilustración 1:**  
[expectumf.umf.maine.edu/mihome.html](http://expectumf.umf.maine.edu/mihome.html)

Esta teoría se basa en la tendencia o predominio de uno o dos de los siete u ocho estilos de aprendizaje estudiados, aunque no se trata de estilos exclusivos.

1. *Visual-espacial*. Cuando predomina este tipo de inteligencia los estudiantes suelen pensar en imágenes y crear imágenes mentales para retener información. Les gusta ver mapas, gráficos, tablas, fotos, videos, películas, hacer rompecabezas, etc.
2. *Físico-cinética*. Relativo a la movilidad del cuerpo. Actividades físicas de levantarse e interactuar con otros compañeros de clase.
3. *Lingüístico-verbal*. Tienen gran habilidad para usar el lenguaje escrito u oral. Piensan en palabras.
4. *Lógico-matemática*. Predomina la capacidad de usar números y razonamiento lógico, en patrones. Suelen hacer muchas preguntas y experimentos y categorizar la información.
5. *Interpersonal*. Gran habilidad para relacionarse y entender, sentir e identificarse con los demás. Tienen mucha empatía)
6. *Rítmico-musical*. Gran habilidad para pensar y recordar de manera rítmica. Sensibles a sonidos, ritmos.
7. *Intrapersonal*. Gran habilidad para la autorreflexión y para entender sus propias capacidades mentales.

8. *Naturalista*. Gran habilidad para aprender tocando y comparando objetos sobre todo animados, en la naturaleza...

Otro acercamiento a los estilos de aprendizaje, es el “Ciclo de Aprendizaje Acelerado” de Bryn Evans (2003) que está pensado como recurso para los maestros. En este ciclo hay ocho etapas para enseñar una o varias lecciones. La importancia de este acercamiento reside en la idea de conectar lo que se va a aprender con lo ya asimilado:

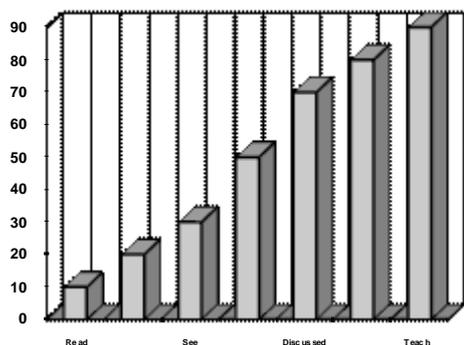


**Ilustración 2:**  
[http://website.lineone.net/~bryn\\_evans/index.htm](http://website.lineone.net/~bryn_evans/index.htm) (Bryn Evans 2003)

1. Considerar el entorno de aprendizaje.
2. Conectar lo que se va a aprender con las experiencias de los estudiantes. Esto puede ser incorporado brevemente al principio.
3. Asegurarse de que los estudiantes tienen la visión general de lo que se va a aprender (the "Big Picture").
4. Expresar claramente las expectativas de la lección, por ejemplo, “al final de este capítulo serán capaces de...”.
5. Dar el input necesario de acuerdo a varios estilos de aprendizaje.
6. La actividad principal del estudiante debe ser diseñada cuando sea posible para permitir a los estudiantes utilizar sus múltiples inteligencias.
7. Dar a los estudiantes una oportunidad de demostrar lo que han aprendido.
8. Permitir tiempo para repasar la lección.

Bryn Evans en otros estudios también habla de cómo aprender mejor. En general se deduce que aprendemos el 10% de lo que leemos, el 20% de lo que oímos, el 30% de lo que vemos, el 50% de lo que vemos y oímos conjuntamente, el 70% de lo que se discute con otras personas, el 80% de lo que experi-

mentamos personalmente y el 90% de lo que enseñamos a alguien.



**Ilustración 3:**  
**Porcentajes de retención de lo aprendido**

Además Evans (2003) enfatiza que nuestro tiempo de concentración para aprender algo nuevo es limitado. Este tiempo depende de la edad del individuo y para calcularlo se añaden 2 minutos por año a partir de los 18 años. De este gráfico se desprende que aprendemos mejor al principio y hacia el final de la actividad, e incluso hay evidencia de que después de la sesión cuando el cerebro está más relajado se está aprendiendo. Así pues es mejor crear varias actividades cortas con breves descansos que una actividad larga sin descanso. Los descansos incrementan la eficiencia en el aprendizaje permitiendo al cerebro procesar la información.

### Enfoques pedagógicos en la enseñanza de L2

Con respecto a este tema, hay que indicar que hay múltiples enfoques y métodos didácticos y no hay unanimidad en cuanto a qué método sea el más apropiado para usar en el aula. Siguiendo los resultados de estudios realizados con respecto a la naturaleza del aprendizaje y como educadores, deberíamos usar distintos enfoques pedagógicos que faciliten y estimulen los distintos tipos de inteligencias en el individuo. Como sabemos, el uso exclusivo de un enfoque pedagógico, ya sea tradicional (más textual) o moderno (más comunicativo e interactivo) tiende a favorecer un tipo de inteligencia pero no todas. La bibliográfica al respecto indica que las actividades didácticas deberían incluir todos los órganos sensoriales, como, por ejemplo, el aspecto visual, cinético, oral, auditivo, etc., (Wintergerst, DeCapua and Verna, 2003). En la actualidad se practi-

can múltiples métodos pedagógicos en la enseñanza de una lengua extranjera (L2) que dependen de múltiples factores como la filosofía educativa que uno practique, el objetivo del curso, el origen cultural del estudiante o estudiantes, la lengua nativa de base del estudiante, la edad del grupo de estudiantes, etc.

Un estudio relevante de carácter recopilador es *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (2005). Su editor Eli Hinkel resalta tres métodos de enseñanza muy populares y que han sido adoptados en contextos divergentes y para distintos tipos de aprendizaje: el método audiolingüístico, popular durante cuatro décadas hasta los años 1960; los métodos comunicativos, populares a partir de los años ochenta, basados en un tipo de comunicación significativa para conseguir fluidez y ser capaz de llevar a cabo conversaciones auténticas (Sandra Savignon); y el método gramatical o GMT (Grammar Method Teaching), que es cuando los estudiantes no usan la segunda lengua fuera del aula. En este último contexto no hay una necesidad de comunicación auténtica lo cual hace que el objetivo principal de la enseñanza sea pasar los exámenes, es decir, aprender la gramática y el vocabulario para conseguir una titulación.

Otros autores como Richard y Rodgers (1986) hablan de varios métodos de enseñanza entre los cuales se pueden resaltar:

1. Método situacional, basado en las teorías de conducta que tienen en cuenta más el proceso que las condiciones del aprendizaje. En este método los objetivos son tener control en las cuatro habilidades, hablar, escuchar, escribir y leer. Se enfatiza la gramática, los patrones oracionales, la pronunciación y responder rápidamente a preguntas en un contexto determinado.
2. Método audio-lingüístico, sigue un modelo estructural y está basado en reglas y bloques de gramática. Se basa en un sistema de hábitos de aprendizaje de la lengua. Primero enfatizan el aprendizaje oral y luego por escrito. Se practica en un contexto lingüístico y cultural. Los errores deben ser evitados pues crean malos hábitos. Enfatizan el perfecciona-

miento de la gramática y la pronunciación. Enfatizan el conocimiento de un vocabulario mínimo para reconocer y producir patrones gramaticales.

3. Método comunicativo, está basado en una comunicación funcional o auténtica. En una comunicación que sea significativa para el estudiante. Los objetivos de este método están diseñados para aprender la lengua como medio necesario de comunicación en un contexto real.
4. El método de respuesta física o *Total Physical Response* está basado en el aprendizaje natural y físico de los niños ante una primera lengua. Primero se desarrolla la capacidad de escuchar y luego el habla que se aprende de manera física y sin esfuerzo. Los estudiantes adultos deben usar actividades motoras del hemisferio derecho mientras el hemisferio izquierdo mira y aprende. Retrasar la producción oral reduce el estrés.
5. El método LAMP, acrónimo del libro *Language Acquisition Made Practical* (1976) de Thomas y Elizabeth Brewster. Este método está basado en el lenguaje como una actividad social y comunicativa. Aprende un poco y úsalo mucho. Se emplean diálogos auténticos y se enfatiza el autoaprendizaje y la interacción con encuentros cotidianos en la vida ordinaria. Se emplea un método estructural para aprender ciertos patrones lingüísticos y también se usa el método de respuesta física para fomentar la comprensión.

Actualmente en las clases de L2 predomina un gran eclecticismo didáctico aunque el método comunicativo quizás sea el más popular y está enfocado en mejorar las cuatro habilidades – escuchar, hablar, escribir y leer. De todos modos, sugiere que los estudiantes aprenden mejor de acuerdo al tipo de instrucción que más se adecúa a su estilo de aprendizaje (Bialystok, 1985; Ellis, 1989, 1994)). De acuerdo a Dunn and Dunn (1993), la compatibilidad entre el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje es un factor importante para aprender. De modo similar, Bialystok (1985) afirma que este principio es necesario tenerlo en cuenta para tener éxito en la adquisición de una lengua extranjera. Por otra parte, el no

adecuar el estilo de enseñanza al estilo de aprendizaje parece tener un impacto negativo a la hora de aprender (Felder and Henriques, 1995). Nelson (1995) asegura que los maestros y los estudiantes que van al aula con asunciones diferentes sobre cómo aprender produce frustración en ambas partes, estudiantes y maestros.

### El aspecto tecnológico en el aprendizaje

El aspecto tecnológico del aprendizaje de una lengua extranjera es otro factor clave en la enseñanza. Tanto la tecnología más primitiva, el lápiz, como la más sofisticada, los programas virtuales portátiles en *i-pod*, los cuadernos electrónicos interactivos o los *i-phones*, deben ser vistos como herramientas y medios que facilitan el aprendizaje plural y de una manera activa y lúdica. Algunas de las tecnologías más usadas son transparencias, pósters, grabadoras, proyectores, la televisión, programas virtuales, CD-ROMs, el Internet, el correo electrónico, los *chat-rooms*, los *ipods*, etc. Todas estas tecnologías pueden favorecer un tipo de inteligencia más que otro si se usan indiscriminadamente y sin conciencia del tipo de estudiantes que hay en el aula. Sin embargo, la tecnología no debe ser impuesta de modo sistemático dentro o fuera del aula como mera herramienta sustitutoria o como mero complemento de trabajo sin hacer un seguimiento por parte del educador puesto que los resultados pueden variar enormemente entre un tipo de estudiante y otro. El papel de la tecnología tiene que ser flexible, adaptarse a las necesidades de cada grupo y nivel y debe corresponder a los objetivos del curso y de los estudiantes de manera constructiva.

Un aspecto relevante en el aprendizaje de L2 usando la tecnología es lo que se conoce por CALL que es la abreviación de *Computer Assisted Language Learning*. Se trata de un aprendizaje bidireccional e individualizado que cambia el centro de atención del maestro al alumno. El objetivo de CALL no es enseñar sino aprender. No es un método de enseñanza sino que se trata de usar un medio tecnológico para mejorar el aprendizaje que está centralizado en el estudiante y no en el profesor.

Otros sistemas tecnológicos de aprendizaje son CMC (*Computer Mediated Communication*) que incluyen el uso de e-mail, video,

audio o text chat (*instant messaging*), *list-servs*, MMOs, *Weblogs* (blogs).

Un caso significativo lo constituye la enseñanza a distancia que se ha beneficiado y sigue beneficiándose enormemente con el uso de la tecnología. Las últimas innovaciones según el estudioso Alberto J. Cañas son la utilización de los mapas conceptuales o *mindmaps*. En “Algunas Ideas sobre la Educación y las Herramientas Computacionales Necesarias para Apoyar su Implementación” (1999) el autor habla de una convergencia entre la enseñanza tradicional (presencial) y la enseñanza a distancia en virtud de los avances tecnológicos. Las nuevas modalidades de educación vía computadora, internet, etc., pueden tener un impacto significativo. Así resalta los siguientes aspectos:

-La facilidad de comunicación y el rápido acceso a grandes volúmenes de información de la red creando nuevas modalidades de interacción más ricas y extensas entre estudiantes y maestros.

-La creación de mapas conceptuales puede crear ambientes más poderosos que una secuencia de páginas web. Al estudiar un mapa conceptual, estamos estudiando un modelo de conocimiento.

-No existe una secuencia predispuesta para la navegación, como en el caso de un texto lineal. Y los conceptos pueden tener ligas a otros mapas conceptuales, imágenes, video, audio, texto, simulaciones.

-El ambiente conceptual debe apoyar el desarrollo de material sobre el tema, no sobre el curso.

-Debe existir compatibilidad entre los módulos y el tipo de programa o software que permita su integración en el curso.

-El modelo presencial de transferencia de conocimiento no es efectivo para cursos con muchos estudiantes. Es difícil que todos los estudiantes asimilen, integren e interactúen en un tiempo limitado y por otra parte el profesor puede estar apresurado por completar la materia.

-Sería eficaz que el estudiante pudiera tener acceso a distintos niveles de representación

del conocimiento antes de llegar al aula para poder interactuar y practicar en vez de clases presenciales teóricas

-El sistema debe permitir que los estudiantes construyan y compartan su propia organización del contenido, sus propios modelos de conocimiento para que haya más interacción entre ellos.

-El papel del profesor debe ser más bien de guía, supervisor y tutor del estudiante. Esto permite que cada estudiante avance a su propio ritmo.

Otro estudioso de las tecnologías con fines educativos es Robert J. Blake (2001), quien analiza estadísticas reveladoras con respecto al aprendizaje de una lengua usando la tecnología. De acuerdo al Instituto de Servicio Extranjero (F.S.I.) se estima que un estudiante necesita desde unas 600 a unas 1.320 horas de instrucción para llegar a tener fluidez y control en una segunda lengua (Bialystok and Hakuta, 34). Los estudiantes universitarios en los Estados Unidos pasan unas 50 horas cada año académico (10 semanas de 5 horas por semana en 3 cuatrimestres). A esta frecuencia los estudiantes deberían pasar los 4 años enteros en la universidad estudiando una lengua para llegar al nivel más bajo de perfeccionamiento. La tesis de Robert J. Blake es que el uso de la tecnología puede mejorar muchísimo el aprendizaje de una segunda lengua pero para ello el autor afirma que hay que eliminar en los profesores ciertos mitos con respecto a la tecnología aplicada a la enseñanza.

Según Blake el primer mito es que la tecnología es algo monolítico. No hay una única herramienta tecnológica sino muchas para ayudar en el proceso de aprendizaje. Las páginas web ofrecen una gran variedad de materiales auténticos que estimulan al estudiante de muchas maneras. Los CD-ROMs ofrecen una segunda herramienta para el aprendizaje como documentos sonoros digitalizados, gráficas, video clips, etc. La CMC, comunicación mediatizada a través de la computadora, ofrece una plataforma que trasciende los límites físico espaciales del aula en virtud del uso del Internet. El email y los *chat-rooms* ofrecen el nivel más alto de interactividad pues permiten intercambios de uno a uno. Estas tecnologías tienen a su vez sus puntos débiles y el profesor debe usarlos sólo cuando sea conveniente. El segundo mito

es pensar que la tecnología constituye una metodología. Las teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua se enfocan en el cómo, en la forma pero la tecnología no es en sí un método de enseñanza. No existe una fórmula para el correcto y más apropiado uso de la tecnología para enseñar una lengua. Algunos profesores la usan fuera del aula en el laboratorio como práctica mecánica, otros la usan de manera más comunicativa. Depende de las expectativas de aprendizaje del curso. El tercer mito es creer que la tecnología actual es todo lo que uno debe saber. El cambio de la tecnología es algo constante y uno debe adaptarse al uso de nuevas tecnologías para tener más acceso al aprendizaje. Trabajar con la tecnología exige una renovación constante. El cuarto mito común es la creencia de que la tecnología reemplazará a los maestros. Algunos profesores temen que la tecnología los sustituya. El escenario más realista es que probablemente los profesores que sepan cómo usar tecnologías para ayudar al aprendizaje de una lengua extranjera puedan sustituir a los que se resisten al uso de las tecnologías. De entre las varias ventajas de la tecnología en la enseñanza L2 Blake habla de las nuevas generaciones de CD-ROMs que son mucho más interactivas que antes.

Otro estudio a tener en cuenta es “Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning”, de Sagarra y Zapata (2008). Este estudio se basa en cuestionarios preparados para los estudiantes con respecto al aprendizaje de una lengua usando la tecnología. Una de las preguntas es sobre el uso del cuaderno electrónico a la cual la mayoría respondió que lo más les gustaba de esto era la posibilidad de hacer múltiples intentos, recibir

retroalimentación individualizada inmediatamente y el hecho de ser capaces de trabajar a su propio ritmo y de consolidar el contenido de la clase. Estos resultados son afines a otros estudios similares como Félix (2001, 2003) en el que las múltiples oportunidades para mejorar se ven por los estudiantes como el factor determinante y de efectividad de los materiales electrónicos. En todos estos estudios se menciona el *feedback* instantáneo como el elemento más motivador que les permite pasar más tiempo extra intentando encontrar cada error para conseguir la mejor puntuación. De esto se deduce que deberíamos implementar en cualquiera de nuestros cursos de lengua el cuaderno electrónico interactivo y de respuesta inmediata pues parece contribuir de manera sólida en el proceso de aprendizaje.

### Acercamiento práctico

Se ofrece ahora a modo de cierre un acercamiento práctico en forma de cuestionario individual, dirigido al personal docente de cualquier lengua extranjera. Este tipo de cuestionario que no pretende ser algo nuevo u original va dirigido al profesor como persona que aprende y como docente. El contenido de las preguntas seleccionadas mantiene una relación directa con las teorías educativas, estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza mencionados anteriormente. El objetivo como educadores es en este contexto reflexionar acerca de cómo aprendemos y de cómo ‘enseñamos’ para poder ampliar nuestro horizonte de expectativas y las actividades didácticas en el aula incluyendo conscientemente nuevos métodos didácticos de acuerdo a las aptitudes naturales de los estudiantes.

### **Cuestionario para docentes**

¿Cuál es tu estilo de aprendizaje predominante?

¿Qué órgano sensorial predomina en tu percepción de la realidad? (vista, sonido, tacto)

¿Qué método de enseñanza utilizas normalmente? (audiolingüístico, comunicativo...)

¿Qué tipo de estudiantes hay en tus clases? (Rueda x inteligencias)

¿Qué tipo de estudiantes-inteligencias tienen más éxito en tus clases?

¿Qué tipo de tecnologías sueles emplear en el aula y fuera del aula?

¿Usas la tecnología para cualquier tipo de actividad?

¿Qué tipo de actividades suelen dominar en tus clases? ¿Son actividades de tipo cognitivo, lingüístico, afectivo, comunicativo?

¿Tus clases están pensadas para fomentar las necesidades y expectativas de los estudiantes?

¿Qué técnicas y métodos de enseñanza crees que incrementan la motivación y la eficiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera?

¿Crees que es importante que los estudiantes construyan y compartan su propia organización del contenido?

¿Crees que los estudiantes más motivados aprenden más de prisa?

¿Crees que la motivación afecta al tiempo dedicado a aprender una lengua?

¿Qué técnicas de motivación empleas en tus clases para desarrollar las potencialidades de los estudiantes? Motivación intrínseca, extrínseca, negativa, lúdica, creativa, participatoria, reflexiva, etc.

**Referencias**

- Blake, R. J. (2001) "What Language Professionals Need to Know about Technology" *ADFL Bulletin* 32. n 3 : 93-99 <http://web2.adfl.org/ADFL/bulletin/v32n3/323093.htm>
- Bentley, T. (1999) *Learning Beyond the Classroom*. London: Routledge.
- Bueno, Manuela G. (1998) "The effects of electronic mail on spanish l2 discourse" *Language Learning and Technology*. Vol. 1, No. 2, January pp. 55-70
- Caine R. & Caine G. (1994) *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. New York: Addison Wesley.
- Cañas, Alberto J. (1999) "Algunas Ideas sobre la Educación y las Herramientas Computacionales Necesarias para Apoyar su Implementación" *Revista RED: Educación y Formación Profesional a Distancia*, Ministerio de Educación, España.  
<http://www.ihmc.us/users/acanas/Publications/IdeasEnEducacion/ACanas%20Ideas%20Educacion.htm>
- Edwards, R., Hanson, A. and Raggatt, P. (1993) *Boundaries of Adult Learning*. London: Routledge.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, R. (2003) "Our Brain. Promoting brain-learning friendly"  
[http://website.lineone.net/~bryn\\_evans/index.htm](http://website.lineone.net/~bryn_evans/index.htm)
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hinkel, Eli. (2005) (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*
- Katz, A. (1996) "Teaching Style: a way to understand instruction in language classroom" In: Bailey, K.; Nunan, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: CUP, pp.57-87.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sagarra, N. y Zapata G. C. (2008) "Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning" *ReCALL* 20(2): 208-224. European Association for Computer Assisted Language Learning.
- Wenger, E. (1999) *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zull, James E. (2002) *The art of changing the brain. Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.

## Hugo Mujica: nacer con el poema

José Luis Fernández Castillo, Brisbane

«...dass wir das Offene schauen  
Dass ein Eigenes wir suchen, so weit es auch  
ist»<sup>1</sup>  
(Hölderlin, *Brot und Wein*)

Desde la publicación del poemario *Brasa Blanca* en 1983, la obra poética y ensayística del argentino Hugo Mujica (1942) ha ido alcanzando lentamente un lugar necesario e insustituible en el panorama actual de la poesía hispánica. Publicado a ambos lados del Atlántico, Mujica comparte con la poesía del también argentino Roberto Juarroz (1925-1995) una análoga vocación hacia lo que podríamos denominar una *poesía pensante*, construida en torno a los abismos y a las aporías del pensamiento.

En la obra de Mujica, esta vocación ha encontrado su extrema expresión formal en la conjunción entre ensayo y poema que caracteriza títulos como *Flecha en la niebla: identidad, palabra y hendidura* (Madrid: Trotta, 1997), *Poéticas del vacío: Orfeo, Juan de la Cruz, Paul Celan, la utopía, el sueño y la poesía* (Madrid: Trotta, 2002) o *Lo naciente: pensando el acto creador* (Valencia: Pretextos, 2007), libro sobre el que trataremos de reflexionar en este artículo. Lo que define a estas obras formalmente no es tanto una hibridez dialéctica entre el *prorsus* (avance) de la prosa y el *versus* (retorno) del verso, sino un soplo o impulso genuinamente poético que modifica los hábitos del pensamiento partiendo de una decisión originaria y definitiva: no hacer del lenguaje un mero útil del pensar, una herramienta para aferrar lo real, sino el magma semántico-sonoro donde el propio pensamiento puede *hacerse materia* de sus propios límites.

De este modo, el pensamiento poético que las obras de Mujica despliegan no pretende tanto llegar a una respuesta, definir los perfiles nítidos e irrevocables de una explicación de la realidad cuanto experimentar la apertura sin fondo de lo enigmático irresoluble. El pensamiento y el vértigo, como en la tradición romántica alemana, afirman su maridaje en la escritura del poeta argentino. Frente a una poesía cada vez más dominada por la urgencia fungible de lo inmediatamente comunicativo, la elección de Mujica resiste precisamente por su rigor ante lo no comunicable, puesto que –creemos, al menos– acaso una gran poesía se mide justamente en ese espacio donde, como escribió José Ángel Valente, «se hace imposible el decir» (Valente 2008: 1433). Fidelidad a lo imposible que habría venido siendo el eje heterodoxo de una de las líneas esenciales de la poesía moderna y quizás una de las definiciones más precisas de la poesía *tout court*. Pues ya desde antes del «Farai un vers de dreit nien («haré un verso sobre absolutamente nada») de Guilhem de Peitieu, la palabra poética se ha recreado en la contemplación de lo invisible o ha construido preguntas con el sólo fin de borrar cualquier respuesta a las mismas. Si se acercó al pensamiento fue para cegararlo de claridad y habitar en sus abismos, en el espacio nunca clausurable de lo que ningún discurso agota. En esta vertiginosa tendencia hacia lo imposible, la poesía ha hecho del lenguaje una constante pregunta por su propio origen. Su exploración de lo incommunicable no fue por ello el fruto de una mera voluntad oscurantista sino un asedio a las raíces mismas de la comunicabilidad. Allá donde la lingüística acumula hipótesis, modelos, paradigmas, la poesía sondea el silencio que atraviesa todo discurso y posibilita la escucha misma de la palabra. Por eso ha podido escribir Mujica en *Lo naciente. Pensando el acto creador*, «La historia del silencio son las palabras, / la escucha de ese silencio es la poesía» (Mujica 2007: 64).

<sup>1</sup> (Eng) Let us go, then. Off to see open spaces.  
Where we may seek what is ours, distant, remote,  
though it be.

(Sp) ¡Vamos! para que miremos lo abierto, Que  
busquemos lo propio, tan lejos como esté.

No ha sido, ciertamente, una voluntad oscurantista, resentimiento contra la claridad filosófica o científica, lo que ha dirigido a la poesía a abrazar ese cuerpo esquivo de lo imposible, sino la tenaz persecución de esas sombras demasiado cercanas que el propio hecho del lenguaje arrojaba sobre sí. Si la filosofía occidental intentó de variadas maneras disciplinar el lenguaje –arrancarlo a los *idola* (Locke) o ajustarlo como quien ciñe un vestido sobre un cuerpo a lo lógicamente decible (Wittgenstein) – el pensamiento poético se hizo oscura experiencia de sus extravíos semánticos, de sus azarosas correspondencias y, por sobre todo, de su continuo originarse, de su nunca agotada *decibilidad*.

Podríamos así afirmar que la poesía moderna llega a lo oscuro al sumirse en un espacio vedado ya de entrada para el pensamiento dicho filosófico. «De los primeros términos y de los últimos hay *nous*, no *logos*», escribe Aristóteles en su *Ética Nicomaquea* (VI, 12, 1143a), es decir, poseemos una borrosa comprensión de algo – el origen y el final– para lo que no puede existir intelección discursiva. El pensamiento poético de Mujica entra de lleno en la paradoja perfilada por el famoso *koan zen*: «¿cuál era mi rostro original antes de que mis padres me engendraran?». El escritor argentino parecería responder en su obra al deseo de asistir al propio nacimiento del lenguaje, a la emergencia de la presencia poética. Indagar en el nacimiento del poema, como hacerlo en el proceso de originación de todo lo vivo, es acercarse a ese vacío abismal de lo que –aún– no es y, al mismo tiempo, saber reconocer en toda presencia la huella de ese *no haber sido* originario. «Lo primero, lo originario, / fue siempre el nacer, / lo de cada vez, el instante, es el crear» (Mujica, 2007: 52): la creación se entiende, así, como el eco continuo de un *estar naciéndose* o *naciendo* en el advenir tentativo y continuo de la presencia poética. La propia realidad es un *creándose*, un continuo estar adviniendo, pues toda presencia «está llegando o yéndose, recibiendo o dándose: / siendo su devenir: revelándose» (Mujica 2007: 41).

La semblanza que de la creación nos ofrece Mujica deja a un lado la figura del creador y penetra en el despliegue de un proceso

continuo de emergencia creadora en el que el poeta es, ante todo, el que se concentra en la *escucha* de una otredad, de un «amparar lo otro como otro» (Mujica 2007: 81). La creación no es, por tanto, copia, imitación, reproducción o mera variante de lo ya existente sino apertura a una presencia única, a una forma *otra* que proyecta desde sí nuevas determinaciones.

Si *crear* es un verbo que suscita inevitablemente resonancias teológicas, cabría preguntarse qué sigue impulsando a los poetas a utilizarlo frente a opciones más técnicas como *inventar*. Precisamente, ha sido Derrida quien ha señalado la necesidad, desde una extrema posición filosófica, de una *invention de l'autre* (invención del otro o de lo otro) ante la invención programada e institucionalizada de lo nuevo como mero «conjunto de posibilidades presentes» que se abre con el mundo moderno (Derrida 1987: 58). Acoger lo creado como alteridad es *no poder reconocerlo*, no poder integrarlo en el estatuto previo y determinado de una «economía de lo mismo» (Derrida 1987: 59). A diferencia de la invención técnico-tecnológica, la creación como nacimiento que Mujica explora en *Lo naciente* se basa en la recepción de lo incalculable, es un «dejarse alterar por la alteridad» (Mujica 2007: 81). El sentido poético no puede, por eso mismo, remitirse del todo a lo *ya sabido*, puesto que «la poesía es el saber del no saberse» (Mujica 2007: 95), un ámbito no reductible al eco, a la repetición de lo ya conocido.

Lo que nace, la presencia, el poema, surge dentro de una apertura previa que no puede sin embargo asumir el papel de mera causa originaria pues hay algo en lo *dado a luz* que va siempre más allá de sus causas más inmediatas, una ruptura o desgarramiento de lo previsible o de lo meramente reiterativo. El sentido poético es de este modo «la promesa cumplida permaneciendo promesa» (Mujica 2007: 119), sostiene su vínculo con «lo abierto», entendido como «lo que permanece siempre otro que cualquier decir» (Mujica 2007: 178). Una alteridad semántica que es al mismo tiempo «anterioridad a sí», inclusión en el poema de su propio «antes», de su previo y nunca asimilable *no ser*, de su silencio.

La inagotable irradiación semántica que el poema suscita parte de un socavamiento del uso comunicativo y traslaticio del lenguaje. No se trata de derivar de la palabra al hecho denotado sino de detenerse en la palabra misma, de asumir el solo hecho de su densidad semántica. Acaso sea la poesía la que en nuestra época siga leyendo las palabras como en otro tiempo pudo leerlas la tradición mística de la cábala: como hipnóticos *quanta* del hecho asombroso de *ser*. Quizá por ello abundan en *Lo naciente* de Mujica las construcciones tautológicas: la palabra es «una entrega que entrega / un origen que originando calla» (Mujica 2007: 24). Los nombres se *verbalizan*, se hacen acción o proceso de su propio aparecer: «la gracia agradeciendo: / la creación creando» (Mujica 2007: 140). Un uso tautológico que refuerza la concepción no comunicativa del lenguaje que Mujica sondea: el sentido que la poesía del argentino busca es aquel por naturaleza incommunicable. La palabra se

detiene en sí misma para abrirse a su propia alteridad: no es transición pragmática sino apertura constante a su propio fondo semántico, al no ser nunca clarificado que la convoca hacia sí desde su propia ausencia *anterior*.

El pensamiento poético de Mujica no puede definirse estrictamente como una simple opción estética. Se trata más bien de un camino de indagación sobre el lenguaje poético afrontado con extremo rigor y perseverancia. Un verdadero *arte de nacer con el poema* que nos abre al asombro por la palabra como presencia creadora. Un pensamiento, el de *Lo naciente*, que no posee punto final, pues como escribe su autor «todo punto final, si es poético, son puntos suspensivos» (Mujica 2007: 166). El acto de nacer –pareciera decirnos Mujica– como el propio sentido siempre nuevo del poema, es un proceso infinito.

---

### Referencias

Derrida, Jacques. (1987) *Psyché. Invention de l'autre*, Paris: Galilée

Mujica, Hugo. (2007) *Lo naciente. Pensando el acto creador*, Valencia: Pretextos.

Valente, José Ángel. (2008) *Ensayos. Obras Completas II*, Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de lectores.

## Mario Benedetti (1920-2009): ¡A tu inmortalidad!

Rita Cristina Dobrotka, Melbourne

Este año sufrimos la pérdida física de uno de los grandes baluartes de la literatura contemporánea latinoamericana. Las noticias llegaron inmediatamente, seguidas de tantos comentarios y despedidas, Mario Benedetti había dejado de existir un domingo de tarde en Montevideo. Esa ciudad que él tanto amo e incluyó en sus obras, lo despidió con mucha tristeza y el pueblo todo se hizo presente. El presidente de la República dispuso del Palacio Legislativo para su velatorio. No podía ser menos el honor para un ciudadano que con sus letras y su ejemplo de vida iluminó el humanismo de tres generaciones.

El Premio Nobel de Literatura José Saramago lamentó el deceso y alabó la categoría de su colega. “Quedaba esa ingenuidad que es pensar que lo inevitable se puede posponer, pero no se puede, y cuando llega es muy duro”, sostuvo. El portugués comentó que su amigo “era un carácter humano extraordinario, que se preocupó por vivir en positivo”, y que a pesar de todo, sus libros “afortunadamente sobreviven”.

El secretario de Cultura de Argentina, José Nun, dijo que “nunca más cierto que en este caso aquello de que ‘algo se muere en el alma cuando un amigo se va’, Benedetti –agregó– ha sido un gran escritor, una personalidad multifacética y un defensor ineludible de los derechos humanos y de las causas nobles”.

La música también lo lloró. Víctor Heredia estuvo entre los primeros en expresar su dolor, al anticipar que su generación iba a extrañar a tamaño referente. “¿Cómo no íbamos a engancharnos con su literatura y con su mirada a favor de los pueblos? Cuando nos sentíamos un poco desorientados, buceábamos en maestros como él, o como Pablo Neruda, Armando Tejada Gómez y Hamlet Lima Quintana, entre tantos otros. Su ausencia deja un humus de nostalgia en ese Uruguay que lo vio nacer y crecer, donde bosquejó sus primeros poemas con su inconfundible trazo directo y sencillo.



Recuerdo un día que asistí a un concierto de Daniel Viglietti en el teatro “El Galpón” de Montevideo. Mario era entrañable amigo de Daniel, habían grabado un disco juntos basado en los poemas de Benedetti con música y arreglos de Viglietti. Mientras esperaba en el foyer vi la figura tímida y humilde del escritor, observando a la gente, como suelen hacer los seres de pensamiento profundo, desde esa actitud que lo caracterizaba. Yo estaba precisamente escribiendo mi tesis de honores en Melbourne y mi tema estaba centrado en sus novelas. Entonces le dirigí la palabra y él con una gran amabilidad me hizo sentir muy cómoda. Al saber que estaba haciendo un trabajo sobre su obra se ofreció para darme un espacio de tiempo para conversar. Me dio su teléfono sin ninguna presunción. Yo sabía que él iba a estar en Montevideo por pocos días ya que en ese entonces residía en Palma de Mallorca. Me sentí muy cohibida ante un escritor de enorme estatura intelectual y no me atreví a concretar la entrevista. Hoy me arrepiento, sé que hubiera sido una charla cordial y que él no me hubiera permitido sentir incómoda dado que tenía esa calidez humana que se refleja en su obra. De todas formas el recuerdo de su figura y mirada de hombre honesto y consecuente, del gran ser humano que fue esta presente hoy al escribir esta nota.

Como Cortázar, nunca recibió grandes reconocimientos por parte de la crítica. Muchos creen que tu talla literaria mereció mayores premios. Su más agradecido éxito reside en su inmensa

audiencia y en los valores que deja a las nuevas generaciones de lectores. Los jóvenes del mañana seguirán yendo a sus páginas en busca de la prosa, la poesía y la crítica auténtica que nos deja.

Nunca claudicó a sus ideas de justicia e igualdad para toda América Latina. Desde su exilio forzoso mantuvo un nexo permanente con su dolido continente, fuente de inspiración para su abundante producción literaria. “*América, la nuestra, vibra detrás de cada creador, a veces como una presencia parentoria; otras, como una sombra intraquilizante*”<sup>1</sup>

Nadie como Benedetti supo expresar con sencillas palabras, que no necesariamente reflejaban sus inquietudes, los sentimientos que identifican y unen a los seres humanos.

*“Cada vez que te enamores  
No expliques a nadie nada  
Deja que el amor te invada  
Sin entrar en pormenores”*<sup>2</sup>

Benedetti constituyó un ejemplo de vida para todos. Nunca dejó de sentirse parte de su gente a pesar de vivir en Europa. Escribió ávidamente y su mirada siempre estuvo posada del otro lado del océano Atlántico. Señaló que “*el mejor antídoto contra la frustración, el desánimo, el resentimiento y otras plagas del exilio, era sentirse útil a la sociedad anfitriona que nos tocara en suerte.*” y que sus obras eran un “*personal intento de sentirse útil.*”<sup>3</sup>

Creo haber leído todas sus obras. La generación de mis padres se nutrió de sus artículos, cuentos, novelas y poesías. ¡Qué emoción encontrar revolviendo en la biblioteca de mi hija, atesoradas todas las obras que su madre ha venido coleccionando en todos estos años!. ¡Qué mayor satisfacción para un autor que el haber llegado al lector!, que su obra perdure en la memoria viviente, que su labor y actitud de vida sirva de ejemplo a los jóvenes que hoy tratan de mejorar la sociedad.

Finalmente, creo que su inmortalidad sobrevive por mandato del pueblo y que como Mario Benedetti bien dijo en su poemario *Viento del exilio*:

*“aun aquellos inmortales  
que se apocan y mueren por un tiempo  
y hasta se arriesgan al durable olvido  
y se desilusionan ante la confusión  
o ante la indiferencia  
de la gente y las cosas  
ni siquiera esos sobrios modestos inmortales  
se borran para siempre de nosotros los otros  
de pronto los rescata un umbral de alegría  
los llama una nostalgia simplemente carnal  
o los convoca un niño con sus revelaciones  
y entonces sí regresan como pájaros  
a posarse otra vez en futuros vestigios  
a contemplar el mar como una buena nueva  
a sopesar la tierra en sus terrones”*

¡¡Salud, Mario Benedetti, inmortal!!

**Rita Cristina Dobrotka** es profesora de español en Melbourne

<sup>1</sup> *El escritor latinoamericano y la revolución posible*. México: Editorial Nueva Imagen, 1977.

<sup>2</sup> *Yesterday y mañana*. Montevideo: Arca, 1987.

<sup>3</sup> *Viento del exilio*. México: Nueva Imagen, 1982.

## EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES

### Ciencia con nombre de mujer

M<sup>a</sup> Dolores Martínez Cascales, Canberra

Permítanme que aunque hoy no sea 8 de marzo, les hable de mujeres. Y concretamente de mujeres de ciencia. Aunque hoy en día la mujer ha conseguido cuotas de igualdad importantes no ha conseguido, sin embargo, derribar el techo de cristal que existe en torno a la ocupación de puestos de responsabilidad, y su contribución científica no se divulga suficientemente.

Enfrascados en la enseñanza de un idioma nos olvidamos que una lengua sirve para transmitir ideas. Y, lo que debería ser un placer, aprender una nueva lengua, se hace a veces tortuoso innecesariamente. Necesitamos introducir nuevos temas que seduzcan a los estudiantes. Uno de esos temas puede ser hacer visible la presencia de la mujer en diversas áreas científicas.

Trabajando en esa línea, hemos diseñado una unidad didáctica: *Ciencia con nombre de mujer*, de la cual esta entrevista que viene a continuación forma parte.

La entrevista es un recurso didáctico muy valioso: Primero, porque introducimos en clase a un personaje de la comunidad, que se presta a compartir sus conocimientos, lo cual por lo novedoso, ya genera una motivación extra. Segundo, la temática contiene un vocabulario propio que conviene trabajar previamente. Con esto perseguimos enriquecer el lenguaje, trayendo a colación nuevos términos, utilizando el castellano como vehículo transmisor de nuevos contenidos.

Los apuntes biográficos que contiene la entrevista nos ayudan a acercarnos a la protagonista, conocer su lado humano. Podemos compartir sus temores, inseguridades y éxitos en ese no fácil camino del descubrimiento. Aprendemos a valorar y apreciar el duro trabajo que hay detrás de la ciencia. Ofrecemos modelos de vida.

Nuestra protagonista en esta ocasión es María Racionero, española, doctora en economía,

*Senior Lecturer* (profesora Titular de Universidad) de la ANU (*Australian National University*, Canberra).<sup>1</sup> Nació en 1969, en Tenerife, en el seno de una familia numerosa, cuatro hijos. Su progenitor, a modo de experimento, envió a dos de sus hijos a una escuela privada y a los otros dos a una pública. A ella le tocó la pública. Estudió primaria y secundaria en una escuela de la que recuerda con especial cariño a dos de sus maestros, cuya metodología, hacer presentaciones delante de los compañeros, la marcó positivamente. Siempre fue muy estudiosa, aunque recuerda sufrir ataques de pánico la víspera de los exámenes. No obstante consiguió el *Premio al Mejor Expediente Académico (1992)*, el *Premio Extraordinario de Fin de Carrera (1993)*, y el *Primer Premio Nacional de Terminación de Estudios Universitarios (1993)*.

Entonces se traslada a Barcelona con una beca predoctoral de la Generalitat de Catalunya, para seguir sus estudios de máster y doctorado en economía en la Universidad Autónoma, dentro del programa IDEA (*International Doctorate in Economic Analysis*), primer programa de doctorado en economía impartido totalmente en inglés en España.

Un nuevo desafío, pues es una de las pocas universidades en España que sigue el modelo de doctorado americano y la política de no contratar a sus propios doctores. La calidad de los doctores de estas universidades se mide por sus logros (publicaciones y puestos obtenidos), algo revolucionario en el mundo universitario español. Muy pocas universidades en España trabajan de este modo: la Universidad Carlos III y la Universidad Pompeu Fabra son otros dos claros ejemplos.

En Barcelona conoce al que será su marido, otro economista, tercero de su promoción de la Universidad Libre de Bruselas que sabe

---

<sup>1</sup> Ver <http://cbe.anu.edu.au/staff/info.asp?Surname=Racionero&Firstname=Maria>.

cinco idiomas; pero que no se siente inspirado por el enfoque matemático del programa IDEA. Intenta buscar trabajo en Barcelona, pero tiene un gran hándicap... le falta un sexto idioma, el catalán.

Finalmente ella consigue una beca Marie Curie europea para terminar su tesis en el CORE (*Center for Operations Research and Econometrics*), un centro de investigación en economía, de la Universidad Católica de Lovaina, mientras él trabaja en Luxemburgo.

Una vez obtiene el doctorado con mención *cum laude*, la oportunidad surge en Australia en el 2000, y particularmente en Canberra desde el 2002 cuando María obtiene un puesto en la ANU, primera universidad australiana en todos los rankings internacionales.

En sus investigaciones dentro del campo de la economía sus intereses son múltiples, pero su área de especialización es la economía pública y, más concretamente, los problemas de redistribución óptima.

Su tesis<sup>2</sup> se centró en el diseño de impuestos óptimos en la tradición del problema originalmente estudiado por James Mirrlees, contribución por la que este eminente economista obtuvo el Premio Nobel en 1996. Esta teoría resalta los límites que la asimetría de información impone en la cantidad de redistribución que se puede obtener, así como la necesidad de tener en cuenta los incentivos al trabajo en el diseño de políticas redistributivas y, lo que es quizás más relevante desde el punto de vista de las implicaciones en las políticas públicas, la manera de relajar las restricciones de información para aumentar el nivel de redistribución en la economía.

Cabe señalar que estos problemas de información no sólo afectan a los impuestos propiamente dichos sino a todo tipo de políticas públicas con efectos redistributivos, incluyendo políticas educativas en los que María también ha demostrado particular interés.

---

<sup>2</sup> *Essays on Optimal Redistribution*. Ph.D. Dissertation: Universitat Autònoma de Barcelona, October 1999

La tesis de María Racionero generó cuatro artículos que fueron publicados en revistas internacionales. La contribución que ha recibido más atención, y que ha generado más contribuciones subsecuentemente, es el estudio de la imposición óptima con más de una característica individual no observable.<sup>3</sup>

Es un problema, además de matemáticamente complejo de resolver, conceptualmente difícil. Las diferencias en las rentas observadas pueden deberse a diferencias en varias características individuales. Es posible que deseemos redistribuir hacia los individuos menos productivos, si la razón por la que son menos productivos escapa a su elección, pero no redistribuir hacia los individuos más ociosos si se interpreta que el tiempo de ocio les proporciona bienestar y consideramos que son responsables de su elección.

Ahora bien, se plantean cuestiones filosóficas si, por ejemplo, empezamos a cuestionarnos si los individuos son totalmente responsables de sus preferencias, y en cualquier caso, si ambas características son difíciles de observar, se plantea el problema técnico de cómo redistribuir hacia los individuos menos productivos si no sabemos qué parte de la renta baja se debe a la baja productividad, y que parte a la preferencia por tener más tiempo libre u ocio.

Las técnicas de la economía de la información permiten estudiar este tipo de problemas. Los dos modelos principales de esta especialidad son el modelo de selección adversa, donde los

---

<sup>3</sup> Ver

"Optimal Redistribution with Heterogeneous Preferences for Leisure" (with Robin Boadway, Maurice Marchand and Pierre Pestieau), *Journal of Public Economic Theory* 4(4), October 2002, pp. 475-498

"Optimal Educational Choice and Redistribution when Parental Education Matters" (with Elena Del Rey), *Oxford Economic Papers* 54(3), July 2002, pp. 435-448 .

"Optimal Tax Mix with Merit Goods", *Oxford Economic Papers* 53(4), October 2001, pp. 628-641.

"Optimal Redistribution with Unobservable Preferences for an Observable Merit Good", *International Tax and Public Finance* Vol. 7 No 4/5, August 2000, pp.479-501.

individuos difieren en características no observables, y el de riesgo moral, donde los individuos llevan a cabo acciones - por ejemplo, ponen más o menos esfuerzo en su trabajo - y no es posible observar las acciones sin incurrir en un coste (a veces prohibitivamente elevado) de verificación.

El problema de la redistribución óptima tiene elementos de ambos modelos pero las técnicas de la economía de la información son más generales y se aplican en diversos campos incluyendo la economía laboral, la economía de la salud y la economía industrial, además de la economía pública ya mencionada, entre muchos otros.

Una aplicación de ello es el diseño de contratos de altos ejecutivos. A pesar de las críticas, que los planes de compensación de este sector han suscitado recientemente, sobre todo a raíz de la crisis financiera global, es pertinente señalar que el problema de diseño de estos contratos es ciertamente complejo. Esto es debido al riesgo inherente de muchas de las decisiones que toman esos directivos pero sobre todo a la dificultad de medir el esfuerzo que ejercen en su labor.

En esta época en que las nuevas tecnologías parecerían diseminar información, y disminuir consecuentemente los problemas de asimetría de la información mencionados, ocurre precisamente lo contrario. Las labores realizadas por una gran parte de trabajadores han pasado a ser menos manuales y más intelectuales, y es si cabe aún más difícil evaluar exactamente el esfuerzo que los individuos ejercen en el desarrollo de las mismas, haciendo el estudio de los modelos de la economía de la información aún más relevante.

María también publicó recientemente, en colaboración con John Quiggin, ARC *Federation Fellow* en la Universidad de Queensland, un artículo sobre diseño de contratos<sup>4</sup>.

María Racionero comparte su pasión por la investigación con su pasión por la docencia. Quizás por su labor docente y por la impor-

tancia que la educación ha tenido en su vida, María también ha trabajado en el campo de la economía de la educación, sobre todo estudiando diversos aspectos, y en particular la financiación, de la educación superior.

La localización de la ANU en Canberra es particularmente ideal para una académica especializada en economía pública porque permite establecer vínculos con personas que trabajan directamente en el diseño y redacción de políticas públicas. Muchos de sus estudiantes trabajan en diversos organismos públicos, y ella también ha sido invitada a dar cursos de economía pública en el Departamento del Tesoro australiano, una simbiosis ciertamente positiva.

Por curioso que pueda parecer, y a ella se lo pareció cuando se enteró, fue la primera mujer contratada a nivel de *lecturer* o superior (es decir, con doctorado) en el departamento de economía de la ANU. Afortunadamente hoy en día hay más mujeres en el departamento y quizás en un futuro no muy lejano, por qué no, las veamos ocupando los puestos más altos, y que el “techo de cristal” pase a ser un mero concepto histórico.

**Los apuntes biográficos que  
contiene la entrevista nos  
ayudan a acercarnos a la pro-  
tagonista, conocer su lado  
humano. Podemos compartir  
sus temores, inseguridades y  
éxitos en ese no fácil camino  
del descubrimiento.  
Aprendemos a valorar y  
apreciar el duro trabajo que  
hay detrás de la ciencia.  
Ofrecemos  
modelos de vida.**

<sup>4</sup> “Fixed wages and bonuses in agency contracts: the case of a continuous state space” (with John Quiggin), *Journal of Public Economic Theory* 8(5), December 2006, pp. 761-777.

<b>UNIDAD DIDÁCTICA:</b> <b>CIENCIA CON NOMBRE DE MUJER, HOY ECONOMÍA</b>
<b>NIVEL</b> - Intermedio (B2) y Superior (C1)
<b>OBJETIVOS</b> -Enriquecer el lenguaje con nuevos contenidos-Vocabulario específico de la ciencia -Visibilizar la aportación femenina al mundo de la ciencia- pasado y presente -Mostrar modelos de vidas
<b>DESTREZAS</b> Comprensión escrita: lectura entrevista, preguntas de comprensión Expresión escrita: guión entrevista propia Expresión oral: grabación en video de la entrevista realizada en grupos Comprensión auditiva: presentaciones y miniconferencia
<b>FUNCIONES COMUNICATIVAS</b> Hablar del mundo de la ciencia y tecnología Expresar opiniones, debatir Descripción de personajes
<b>CONTENIDO LÉXICO Y GRAMATICALES</b> Vocabulario: Estructuras comparativas Verbos de opinión El estilo indirecto
<b>CONTENIDOS CULTURALES</b> La mujer y su aportación al bienestar humano
<b>TEMPORALIZACIÓN</b> Varias sesiones a lo largo del curso (6)
<b>METODOLOGÍA</b> 1-Cuestionario previo sobre qué sabes del tema: ¿Cuántos premios Nobel o Príncipe de Asturias femeninos conoces? (trabajo por parejas). 2-Entrevista a un personaje de tu localidad: Elaboración del cuestionario (trabajo por parejas). 3-Lectura del texto adaptado de un periódico, o de una publicación (todo el grupo). 4-Reelaborar la entrevista usando estilo directo 5-Preguntas de comprensión: Ej: En el primer párrafo se afirma que... (individual). 6-Investiga sobre otras aportaciones y haz una comunicación verbal en clase... (individual o por parejas). 7-Grabar en video, la entrevista y las exposiciones orales de nuestros alumnos. 8- Exposición de los materiales aportados entre todos. 9 Mini-conferencia del personaje invitado, con la participación de la comunidad (AM-PA, Consejería de Educación, radio).
<b>EVALUACIÓN</b> -Se valorará la implicación activa en la preparación de la entrevista, así como los aciertos en la comprensión del texto. -Se valorará la claridad de las ideas y su organización en la exposición oral del tema a investigar así como la creatividad en la utilización de herramientas audiovisuales

## El uso de canciones en la clase de español

---

Abraham Hernández Cubo, Auckland

Probablemente más de uno estará de acuerdo con que enseñar español (o cualquier otra lengua) le cambia a uno la percepción de la realidad que lo rodea. Uno es profesor en el aula, pero fuera de ella adquiere el extraño hábito de detectar en cualquier elemento de su vida cotidiana qué es potencialmente explotable como actividad para llevar a clase.

Para un profesor de lenguas escuchar canciones en la lengua que enseña deja de ser un mero pasatiempo. Cada vez que escuchamos una canción en español, tenemos la tendencia casi inconsciente de advertir si ésta contiene una cantidad de léxico abundante referido a un campo semántico concreto o si se repiten algunas estructuras gramaticales que nuestros alumnos estén estudiando en ese momento.

### ¿Por qué puede ser útil usar canciones en el aula de español?

Las respuestas son varias. Escuchar una canción es algo diferente y entretenido que nuestros alumnos apreciarán. Al escuchar una canción no sólo se ejercita la destreza auditiva y se insta a los alumnos a agudizar su capacidad de comprensión, sino que, como se ha dicho antes, una canción puede ser un material útil para enseñar vocabulario o alguna estructura gramatical. Pero además, no hay que olvidar que la música es también vehículo de una cultura. Escuchar canciones en clase es la mejor manera de poner a los alumnos en contacto con el mundo del flamenco, el tango, la salsa o cualquier otro tipo de manifestación musical del mundo hispanohablante. Para muchos cantantes sus canciones son a la vez su manera de expresar su visión del mundo y por ello las usan para denunciar problemas sociales o contar experiencias propias sobre los más variados temas. Por ello en la clase de español no sólo es importante abordar la forma externa de la canción, sino también su fondo. Analizar el contenido de una canción puede dar pie a que los alumnos trabajen sobre temas tan diversos como la violencia doméstica (con *Malo* de Bebe) o la inmigración (con *Clandestino* de Manu Chao).

### ¿Qué es lo que marca la diferencia entre una canción y cualquier otro tipo de actividad didáctica?

El gusto por escuchar música es algo compartido por todos. Por ello es una actividad que seguramente le gustará a cualquier alumno. Además la rima y el ritmo de una canción pueden ayudar a que nuestros alumnos recuerden las cosas más fácilmente.

### ¿Qué tipo de canciones se pueden usar en clase?

Hay canciones que se han compuesto ex profeso para la enseñanza del español y están diseñadas para tratar una cuestión lingüística concreta. Pero es también interesante usar canciones reales que no fueran creadas con fines educativos, sobre todo porque se está poniendo al alumno en contacto con una muestra real de lengua y con una pieza auténtica de la música -y por tanto de la cultura- del país cuyo idioma está aprendiendo. Esto supone también para el profesor el reto de saber explotarla didácticamente de la mejor manera posible.

Internet puede ser una fuente no sólo para acceder a la música en español, sino también para encontrar actividades referidas a una canción concreta. Éstos son sólo algunos enlaces de páginas que contienen material para la explotación didáctica de canciones en español, pero en la red se pueden encontrar muchas otras páginas igualmente interesantes:

[http://www.todoele.net/canciones/Cancion\\_list.asp](http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp)<sup>21</sup>

<http://www.elenet.org/canciones>

<http://www.formespa.rediris.es/canciones>

---

<sup>21</sup> *Todoele* contiene también una lista de blogs con algunas canciones en español y sugerencias para trabajar con ellas en clase.

## ¿Qué tipo de actividades se pueden hacer con las canciones?

Es importante hacer actividades antes, durante y después de escuchar la canción.

- Antes...

Si la canción versa sobre un tema concreto o la vamos a utilizar para que nuestros alumnos revisen el vocabulario referido a ese tema o trabajen una cuestión gramatical, es importante hacer algunas actividades que refresquen esos conocimientos y que les den las herramientas necesarias para entender la canción y hacer el resto de actividades. Si el contenido de la canción trata sobre un tema relevante, se pueden hacer preguntas para que los alumnos muestren sus opiniones con respecto a ese tema o simplemente para tener una idea sobre qué saben al respecto antes de escuchar la canción.

- Durante...

Los alumnos pueden simplemente escuchar la canción sin más. Pero una buena manera de explotar una canción es concebirla como un ejercicio para trabajar la comprensión auditiva. La típica actividad de dejar huecos en la letra de la canción para que los alumnos los rellenen cuando la escuchen puede parecer muy manida para algunos, pero no deja de ser una oportunidad estupenda para practicar dicha destreza. La canción debe escucharse tantas veces como el profesor crea conveniente.

- Después...

Escuchar una canción da pie a contestar muchas preguntas. Dos de ellas son bastante obvias y siempre es útil que nuestros alumnos practiquen cómo responderlas: “¿Te gusta?” y “¿de qué trata?”. Si hemos usado la canción para presentar un tema que puede suscitar una discusión, entonces es el momento de entablarla (ya sea oralmente o reflexionando sobre el contenido por escrito). Si nuestro objetivo era en cambio ejercitar algún aspecto de la lengua, se pueden hacer actividades para que los alumnos sigan practicando ese aspecto en concreto. Una buena manera de fijar el uso de las estructuras gramaticales que se hayan trabajado en la canción es invitar a los alumnos a que escriban estrofas adicionales e incluso, si entre ellos contamos con aficionados a la música, pueden tocar y cantar su propia versión de la canción con una letra que repita los patrones de la original.

Para hacer actividades con canciones es importante familiarizar al alumno con el vocabulario que va a necesitar para entender nuestras instrucciones en español. Por eso es necesario que conozca las siguientes palabras: *la canción, el / la cantante, la música, la letra, la estrofa, el estribillo, la línea, la rima, el ritmo*, etc. Si se le provee la letra de la canción, es fundamental que las líneas estén numeradas para que sea más fácil localizarlas en caso de que sea necesario hacer mención a una línea concreta.

**Escuchar canciones en clase es la mejor manera de poner a los alumnos en contacto con el mundo del flamenco, el tango, la salsa o cualquier otro tipo de manifestación musical del mundo hispanohablante.**

**Un ejemplo:** *Contigo* de El Canto del Loco

Se puede encontrar la letra de esta canción en <http://www.letrasmania.com/>.

Se trata de una canción sencilla. Por eso se puede usar con alumnos de un nivel principiante; también porque el objetivo de las actividades se centra en practicar cuestiones que se aprenden a ese nivel. Son cuestiones meramente lingüísticas, así que en este caso obviaremos profundizar en el contenido de la canción o en su uso con otros fines comunicativos.

**Título de la canción:** *Contigo*

**Letra:** Daniel Martín

**Música:** El Canto del Loco

**Álbum:** *A contracorriente*

**Año:** 2002

**Nivel:** Principiante A1

**Objetivos lingüísticos:**

- Familiarizar al alumno con el uso de algunas de las perífrasis verbales<sup>22</sup> con infinitivo más comunes.
- Practicar la comprensión auditiva
- Revisar los verbos con alteraciones vocálicas en la raíz.
- Aprender la palabra *contigo*.

**Objetivos comunicativos:**

- Ser capaz de decir lo que se quiere hacer, lo que se puede hacer y lo que se va a hacer.

**Fases en la explotación de la canción y tipo de actividades:**

a) Antes de escuchar la canción:

Introducción de las tres perífrasis gramaticales que se van a practicar y revisión de la conjugación de los tres verbos que se necesitan para esas tres perífrasis (*querer, poder, ir*). Revisión del vocabulario necesario para hacer la actividad siguiente.

b) Durante la canción:

Ejercitar la comprensión auditiva rellenando huecos con las palabras que los alumnos entiendan.

c) Después de escuchar la canción:

“¿Te gusta?”, “¿de qué trata?”. Afianzamiento de las estructuras aprendidas mediante ejercicios adicionales o proponiendo al alumno que añada nuevas estrofas.

**¿Por qué esta canción puede ser útil en clase?**

Muchas veces habremos encontrado cómo nuestros alumnos parecen tener dificultades para distinguir cuándo han de usar un verbo conjugado o cuándo usar una forma no personal del verbo. Especialmente entre alumnos que tienen el inglés como lengua materna se insiste mucho en el aprendizaje de la conjugación verbal del español, ya que ésta constituye un fenómeno ajeno para los angloparlantes. Aunque esta insistencia es necesaria para que se acostumbren a usar los verbos correctamente, a veces esto puede crear en nuestros alumnos una tendencia a conjugar cualquier verbo que estén usando. Todos hemos oído a nuestros estudiantes decir cosas como \* “Voy a juego al fútbol” o \* “Quiero bebo un vaso de leche”. Aunque repetir y ejercitar estas perífrasis puede ser suficiente para que los alumnos se habitúen a usar el infinitivo después de verbos como *querer* o *ir a*, la canción *Contigo* puede ser una manera eficaz para que nuestros estudiantes incorporen y usen estas expresiones de manera más espontánea.

La estructura de la canción es muy sencilla y se basa en la repetición de las perífrasis *ir a + infinitivo*, *poder + infinitivo* y *querer + infinitivo*. Escucharlas repetidamente acompañadas de música, rima y ritmo puede ser una herramienta muy útil para alojarlas en la mente de nuestros estudiantes.

a) Antes de escuchar la canción:

---

<sup>22</sup> Aunque me referiré a estas estructuras por su nombre, es recomendable no saturar a los alumnos con demasiada terminología gramatical. Por ello, en clase los profesores deberían evitar llamarlas perífrasis verbales y simplemente referirse a ellas como “verbos con infinitivo”.

Para empezar se puede recordar a los alumnos estas perífrasis (o introducirse las, si todavía no las conocen). Dos de los verbos (*poder* y *querer*) presentan alteraciones vocálicas en la raíz y el tercero (*ir*) es irregular también. Así que en primer lugar se les puede instar a que los conjuguen para practicar este tipo de verbos. En cualquier caso en la canción sólo se va a usar la primera forma de los tres verbos (*puedo*, *quiero* y *voy a*).

Hay que dejarles bien claro qué significan estas tres perífrasis:

- Querer + infinitivo: “Quiero comprar un coche”. (*I want to buy a car*)
- Poder + infinitivo: “No puedo comprar un coche porque no tengo dinero”. (*I can't buy a car because I don't have any money*)
- Ir a + infinitivo: “Voy a comprar un coche nuevo la próxima semana”. (*I am going to buy a new car next week*).

Estos tres verbos van a ir seguidos de infinitivos en la canción. ¿Qué infinitivos? He aquí la lista: *estar*, *vivir*, *ganar*, *bailar*, *ser*, *soñar*, *cantar*, *hacer*.<sup>23</sup> Si mientras escuchan la canción, nuestros estudiantes van a hacer una actividad de “rellenar huecos” y ellos ya conocen estos verbos (lo cual es muy probable, puesto que son verbos muy básicos), es quizás deseable no adelantárselos y que así ejerciten su habilidad para identificarlos cuando los escuchen. Si éste no es el caso (o si se quiere facilitar la actividad al alumno), podemos darles las palabras que necesitarán para completar los huecos. En vez de proveerles del vocabulario tal cual, éste se les puede hacer llegar de distintas maneras.



Un ejemplo, sería darles imágenes con las acciones de estos verbos o (en caso de que algunos sean difíciles de poner en imágenes<sup>24</sup>) se les puede dar su significado en inglés, una frase en español para que los vean contextualizados o una lista más larga de verbos para que ellos sean capaces de distinguir los que se usan en la canción y los que no. También se les pueden dar las raíces de los verbos y que tengan que completarlas con *-ar*, *-er* o *-ir*. Otra opción es aportarles todo este vocabulario mediante la resolución de algún crucigrama o ejercicio similar. Es fácil diseñar este tipo de puzzles en Internet utilizando programas específicos<sup>25</sup>: Como puede verse, las opciones son muchas.

b) Durante la canción:

Si hemos optado por una actividad de “rellenar huecos”, es el momento de que los alumnos escuchen la canción y completen los vacíos de información.

El profesor dejará los huecos que estime oportunos. Es importante destacar el uso de pronombres enclíticos en el verso 21. *Quiero oírte*<sup>26</sup> más

<sup>23</sup> En la canción aparece algún otro infinitivo dependiente del verbo *querer* (*conseguir*, por ejemplo), pero en la lista sólo se han incluido aquellos infinitivos que van inmediatamente precedidos por *quiero*, *puedo* o *voy a*, a fin de que los alumnos se familiaricen con estas estructuras básicas. No obstante, el infinitivo *conseguir* se puede perfectamente añadir a la lista también y se les puede explicar a los alumnos que es posible añadir un segundo infinitivo a través de la conjunción copulativa “y” sin necesidad de repetir el verbo *querer* de nuevo.

<sup>24</sup> Para ello se puede ver la colección de imágenes en Royalty-Free Clip Art Collection for Foreign/Second Language Instruction <http://tell.fl.purdue.edu/JapanProj/FLClipart/default.html>

<sup>25</sup> <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com>

<sup>26</sup> Como se puede observar *oír* es el infinitivo de una de las perífrasis con el verbo *querer*. Sin embargo éste no estaba incluido en la lista de infinitivos que se mencionó antes por llevar enclítico un pronombre. Lo mismo sucede con el infinitivo *decir*. Probablemente a este nivel el alumno aún no estará familiarizado con el uso y la posición de los pronombres personales átonos, así que es mejor no dejar un hueco en las perífrasis “*quiero oírte*” o “*quiero decirte*”, ya

c) Después de escuchar la canción:

Podemos corregir las respuestas de los estudiantes a la actividad anterior y hacerles las preguntas: “¿Te gusta la canción?”, “¿de qué trata?”. A este nivel el alumno no será lo suficientemente competente como para disertar en profundidad sobre el contenido de ninguna canción, pero al menos podrá decir: “Es una canción de amor”. La letra de esta canción sigue un modelo fácil de imitar, así que una buena actividad para consolidar lo aprendido es proponerles que escriban estrofas adicionales. El estribillo es la parte más sencilla de la canción y les será fácil escribir (o cantar, si alguno se anima) su estribillo particular. También se pueden hacer ejercicios donde tengan que poner en práctica estas perífrasis.

Además de todo esto, la repetición constante de la palabra *contigo* hace que esta canción sea infalible para que el alumno aprenda y automatice su uso, algo que de lo contrario suele ser difícil de interiorizar por algunos estudiantes, que a menudo utilizan expresiones como \* *con tú*, \* *con te* o \* *con ti*.

**Una buena manera de fijar el uso de las estructuras gramaticales que se hayan trabajado en la canción es invitar a los alumnos a que escriban estrofas adicionales e incluso, si entre ellos contamos con aficionados a la música, pueden tocar y cantar su propia versión de la canción con una letra que repita los patrones de la original.**

---

**Abraham Hernández Cubo** es auxiliar de conversación de español en King's College, Auckland.

---

que constituiría un reto bastante difícil para él. No obstante, si los alumnos ya han tenido contacto con esta cuestión, entonces se pueden dejar huecos en estas perífrasis también y puede ser una buena oportunidad para recordarles la doble posibilidad de colocar estos pronombres en posición proclítica o enclítica en las perífrasis verbales.

---

## Poetas en el aula

### Un poema de amor de Pablo Neruda

Elia Sanmartín Payá, Sídney

¿Qué pasaría si un día cualquiera seleccionáramos un poema cualquier y se lo diéramos a nuestros alumnos de ELE? ¿Qué pasaría si el poema seleccionado fuera uno de los favoritos del profesor/a? ¿Y si el poeta escogido fuera nada más y nada menos que Pablo Neruda? ¿Qué pasaría si el osado poema fuera el número 20 del libro “*Veinte poemas de amor y una canción desesperada*”?

Este tipo de cuestiones son las que, como profesora de ELE, me planteé cuando, por puro afán de comunicarme con mis alumnos a través de la poesía, y con más devoción que obligación, me encontré una vez más con el tremendo verso <<Puedo escribir los versos más tristes esta noche>>.

Releí una y otra vez cada uno de los versos en el poema para asegurarme de que las competencias básicas de la lengua española no resultaban excesivas para el nivel de los alumnos (nivel inicial). Para entonces ya sabían manejar distintos tiempos verbales del modo indicativo: el presente, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido. Sin embargo aún no conocían el pretérito imperfecto, el futuro o cualquiera de los tiempos del modo subjuntivo. El léxico que integra el poema era lo suficientemente asequible para el nivel de léxico adquirido hasta ese momento. También se correspondían los conectores presentes a lo largo de todo el poema con los que ya manejaban, aunque lo hicieran con poca fluidez.

En realidad, el único obstáculo que podía prever era el que podría afectar la comprensión lectora debido a la presencia de metáforas, giros idiomáticos o expresiones tan absolutamente personales como <<El viento de la noche gira en el cielo y canta>>, o el más difícil todavía <<Y el verso cae al alma como al pasto el rocío>>. Sin embargo, planteé este dilema como lo que realmente es: pura poesía, es decir, el uso legítimo del lenguaje que nadie como los poetas maneja, haciendo de la libertad su

bandera para expresar sus emociones, sus sentimientos. Y si de emociones y sentimientos se trata, quién mejor que uno mismo para reinterpretar un verso o dos o todo un poema porque te llega directamente al corazón y, por la misma razón, quién mejor que cada uno de los alumnos.



Pablo Neruda

Se repartió a cada alumno una fotocopia del citado poema. A modo introductorio les fue explicado que se iba a dar lectura a un poema de uno de los poetas más importantes de la poesía hispana. Al nombrarlo, encontré la expresión de extrañeza en cada uno de los rostros que tenía ante mí. Nadie conocía a Pablo Neruda. Entonces tuve el privilegio de dar a conocer al gran poeta. Aprovechamos la ocasión para practicar el pretérito indefinido y algunas expresiones temporales a través de una breve biografía del autor:

**Pablo Neruda nació en Chile en 1904. Publicó “Veinte poemas de amor y una canción desesperada” a los 20 años. Fue diplomático y vivió en Birmania, Ceilán, Java, Singapur y, entre 1934 y 1938, en España. En 1971 recibió el Premio Nobel de Poesía. Murió dos años después en Santiago de Chile.**

A continuación leí a mis alumnos el poema con el entusiasmo y la pasión que siempre provocaron en mí los versos de Pablo

Neruda. Sentir y mostrar entusiasmo y pasión en el aula da la oportunidad de transmitir a nuestros alumnos algo más que un mero conocimiento; les permitimos acercarse al interior de su profesor/a. Esto provoca en el alumnado un automático interés hacia lo que se le está intentando comunicar. En el caso que nos ocupa se está mostrando un interés hacia la poesía, aunque sea de forma pasiva.

Es entonces cuando los estudiantes participan activamente. Por parejas, si bien siempre tenían la opción de contar con la aportación de más compañeros, debían intentar reconocer la temática general de poema. Algunos conocían la palabra *amor*, otros no. Lo más significativo es que nadie tenía ninguna duda de que se trataba de un poema de amor. Además se enfatizó el hecho de que se trataba de un sentimiento de amor del pasado, puesto que el poeta utiliza el pretérito indefinido.

Lo que seguía a continuación era una actividad de comprensión lectora para la cual contaban con aproximadamente diez minutos, al cabo de los cuales deberían haber reinterpretado, a su manera, los versos del poema. A partir de este momento la intervención por parte del profesor/a desaparecería. No debían utilizar diccionarios, tan solo los conocimientos adquiridos y el material utilizado en el aula hasta entonces, sus libros, sus apuntes y algunas fotocopias relativas a vocabulario específico. El trabajo por parejas y/o en grupos permite, no solo establecer la consabida interrelación personal, sino también aprovechar la ocasión para poner en práctica su expresión oral con frases como *¿qué significa?*, *¿sabes lo que quiere decir?*, *no lo sé*, o, *¿cómo se pronuncia?*, etc.

En el último ejercicio los alumnos, agrupados por parejas, tenían que ofrecer su propia versión de lo que habían entendido, en secuencias de dos versos. Contaban con completa libertad para hacerlo, pero antes se les explicaba que leer poesía en una lengua extranjera es una tarea difícil pero que, a la vez, la poesía tiene la gran ventaja de albergar tantas interpretaciones diferentes como personas diferentes la lean. Esto significa que se difumina la barrera que uno siente ante una lengua que no es la materna,

ya que otorga la libertad para sentirla y, casi por ende, hasta para traducirla. De este modo no deberían asustarse si encontraban “frases” (versos) en los que la lógica secuencia de las cosas, o más bien, de los elementos de una frase, no se correspondían con exactitud a lo que habían aprendido en materia sintáctica. Al cabo de los diez minutos se releían en voz alta los pares de versos y cada pareja, por turnos, debía comunicar al resto de la clase la versión que daban sobre los mismos.

Como recurso adicional se contaba con la traducción íntegra del poema en inglés, traducción extraída de la selección de poemas del autor que la editorial Penguin publicara en 1970. Este material serviría tan solo para, *a posteriori* de la interpretación personal de los alumnos, contrastar las ideas aportadas por ellos mismos con las dadas por la traducción, de manera que observaran sus “errores” así como las correspondencias de uno y otro idioma en términos de gramática. Sin embargo, de poco sirvió este material, al menos en lo referente a nuestros objetivos. Cada pareja y, en general, el grupo al completo, inmersos en el sentido de los versos y haciendo uso de sus propias emociones, no solo reinterpretó, sino que en ocasiones, dio rodeos sobre el poema, ya que no todos los versos resultaban fácilmente traducibles, y entre todos terminamos buscando el camino para llegar a un destino, destino que no era otro que, una vez más, el del sentimiento. Estábamos trabajando las emociones y los sentimientos en español.

Con todo ello, lo que se consiguió a lo largo de esta actividad fue la integración de las competencias lingüísticas, socio-culturales, comunicativas, y pragmáticas.

- Competencias socio-culturales: saber quién es Pablo Neruda.
- Competencias lingüísticas: vocabulario, gramática y ortografía son elementos patentes en cualquier texto escrito. La pronunciación se trabajaba al tiempo que los alumnos leían los versos antes de buscar su significado.
- Competencias pragmáticas: uso de expresiones tan útiles como *¿qué significa?*, *no lo sé*, etc.

- Competencias comunicativas: se pusieron en práctica la comprensión auditiva, la lectora y la expresión oral.

La única destreza con la que no se contaba trabajar era la expresión escrita. Sin embargo, he aquí el siguiente poema:

### ***El pasado anónimo***

*Cuando paro delante de esta puerta enorme,  
El pasado mantiene la caza de mí, pero no ahora,  
No si entro en este lugar donde puedo cantar,  
Cantar a mi pasado en el tono que lo prohíbe.*

*Cuando ando por este jardín infinito,  
Oliendo las hojas del otoño que se caen,  
Oyendo el viento bailando entre les,  
Observé otro alma entrando mi dimensión.*

*Cuando corro hacia la niebla de la noche interminable,  
Siguiendo mi deseo de abrazar a su figura delgada,  
Una ilusión reforzó por un abismo oscuro vacío,  
Perdiendo mi futuro y la caza empieza otra vez.*

***Huthaifa S. Kazim***

El autor de este poema (con sus justificadas erratas), Huthaifa S. Kazim, era alumno de uno de los grupos con los que se llevó a cabo esta actividad. Inspirado y motivado por el poema que había leído y trabajado en el aula, escribió un poema, un poema en español, tal vez ayudado por un diccionario, tal vez ayudado por un compañero de habla hispana, tal vez, pero sobre todo había hecho uso de sus emociones y, como parece obvio, había conseguido un juego de palabras para hablar de lo que, gramaticalmente, conocía hasta ese momento, el presente, el pasado y el futuro, que no

es más que las cuestiones que se plantea la humanidad desde el principio de los tiempos, y lo había hecho en español y en verso. Además, este mismo alumno y su compañera de clase, Julie Collins, compusieron un diálogo como ensayo para uno de sus exámenes orales, transcrito en parte a continuación:

*Huie: Fui a Barcelona, en España. Estuve de vacaciones con mi novia.*

*Julie: ¡Qué bueno! ¿Qué habéis hecho allí?*

*Huie: Pues, en Barcelona fuimos a los partidos de futbol. ¡Barcelona contra Real Madrid... qué asombroso!*

*Julie: ¿Quién ganó?*

*Huie: ¡Por supuesto, Barcelona! Pero a mi novia no le gustó el futbol... entonces fuimos al Teatro Musical y a veces visitamos los museos; por ejemplo el museo de Pablo Neruda, "la besé tantas veces bajo en cielo infinito."*

*Julie: Ah, claro. ¿Qué más?*

Una destreza más se añadía a las ya mencionadas, la expresión escrita.

Quisiera concluir haciendo una reflexión sobre el poder que ejerce la poesía en nuestras vidas. Ya Platón hablaba de una fuerza divina que posee a los poetas. En el aula de ELE es un recurso indiscutible.

La poesía está presente en cualquier lengua hablada, escrita, de signos y Braille y permite la comunicación entre los seres humanos a un nivel íntimo, allá donde se llega a través de las emociones. Quisiera por ello compartir esta experiencia y animar a los profesores/as de ELE a utilizar la poesía ya que, como bien decía Antonio Skarmeta en su libro *El cartero de Neruda*, "la poesía no es de quien la escribe, sino de quien la necesita."

## Programas de lectorado de AECID

Íria García González, Melbourne  
Íñigo Sánchez Valentín, Melbourne

Nuestra aventura comenzó hace ya siete meses cuando llegamos de España para colaborar en el proyecto de cooperación que la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo) tiene con las universidades La Trobe y Melbourne. Llegamos con muchísimas expectativas y curiosidad sobre cómo serían Australia y su sistema educativo universitario, puesto que ambos ya conocíamos este ámbito tras ejercer como profesores de español en EE.UU.

La experiencia es tan satisfactoria como gratificante. Poco a poco, hemos aprendido cuáles son las necesidades de los estudiantes de español en Australia y nos ha sorprendido favorablemente percibir que hay un gran interés en la cultura hispánica. Esto lo hemos podido observar en la presencia de nuestros estudiantes en los eventos organizados o patrocinados por el Consulado General de España en Melbourne, como son el festival de cine español La Mirada, el *Spanish Film Festival* y la exposición de la obra de Dalí en la Galería nacional de Victoria. Asimismo, los estudiantes muestran tanto interés en nuestra cultura que muchos de ellos optan por realizar viajes, experiencias de voluntariado o parte de sus estudios en países de habla hispana. Muestra de ello fue el éxito cosechado en las reuniones convocadas por la Asesoría de Educación en Melbourne para difundir el programa de asistentes de conversación en España.

Pero no solo hemos observado una gran aceptación en cuanto a la difusión de lo hispánico sino que, ya a nivel profesional, nos ha aportado una gran experiencia laboral el trabajar con nuestros compañeros de departamento. Además, estamos disfrutando mucho de nuestro trabajo con nuestros alumnos y gracias a ellos, no sólo hemos profundizado en la cultura australiana sino que por la diversidad cultural de nuestras clases también hemos conocido otras reali-

dades culturales y la diversidad que caracteriza a este país.

En ese sentido, la multiculturalidad no se limita a la clase. También, se puede ver en las calles de Melbourne. Es por ello que esta ciudad nos parece muy especial, llena de vida, actividades culturales y una amalgama de tradiciones internacionales. Debido a esto, nos ha sido muy fácil adaptarnos a la vida australiana ya que es casi imposible sentirse extranjero en Melbourne. De hecho, nuestros propios estudiantes nos han ayudado mucho en este proceso de adaptación e integración. Y, afortunadamente, a sentirnos cómodos enseñando en este nuevo contexto ya que son muy participativos y muestran un gran interés en aprender nuestra lengua.

Finalmente, es importante señalar que los lectorados son una oportunidad irreplicable para enriquecerse tanto a nivel laboral como a nivel personal. Por ello, recomendamos encarecidamente esta experiencia a cualquier profesor de ELE que quiera probar la auténtica vida *down under*.

Ser lector es una manera de conocer sitios diferentes y aprender algo al mismo tiempo; de viajar a sitios distantes y pasear por lugares exóticos integrándose en otra comunidad universitaria; de transmitir tu cultura y ser embajador cultural de tu país pero principalmente hay que destacar el grado de desarrollo profesional que se alcanza en un entorno académico diferente del propio.

Los lectorados de AECID son un programa de becas único, anual y abierto que se solicita por internet en la dirección:

[www.becasmae.es](http://www.becasmae.es).

Íria García González es lectora MAEC de español en la Universidad de LaTrobe, Victoria  
Íñigo Sánchez Valentín es lector MAEC de español en la Universidad de Melbourne, Victoria

## Naranjas, museos, sangría y ... gramática (*Endeavour Language Teachers Fellowship*)

Gabriela Pereira, Brisbane

¿Le gusta la idea de conocer sitios diferentes y aprender algo al mismo tiempo? ¿De viajar a sitios distantes y pasear por lugares exóticos? ¿De hacer algo diferente a los demás durante tus vacaciones de verano? ¿Siempre deseó hacer un viaje de desarrollo profesional, pero le sonaban demasiado aburridos o complejos? Bueno, la respuesta para todas estas preguntas, y muchas más, es simplemente, ELTF, conocido en inglés como 'Endeavour Language Teacher Fellowships'.

En los últimos días de diciembre del año pasado, trece profesores de español de Australia, sin haberse conocido previamente, y de diferentes orígenes, dijeron adiós a sus familias y se fueron de viaje a España. Con los recuerdos navideños todavía frescos en sus mentes, y el sol ardiente australiano en sus espaldas, estos receptores de una beca muy especial, participaron en lo que volvería a ser un viaje único por el país donde se originó la lengua a la que habían dedicado su carrera profesional.

Cada año el gobierno australiano a través de la Fundación de Educación de Asia (FEA) ofrece becas de desarrollo profesional para profesores de idiomas. El enfoque de las becas es proporcionar a los profesores de idiomas una oportunidad de mejorar su competencia lingüística y conocimiento cultural a través de un programa de estudio intensivo en un país cuyo idioma sea la lengua elegida.

Esta beca forma parte de los Premios Endeavour. Los Premios son un programa competitivo a nivel internacional en que el Gobierno australiano ofrece a través de un concurso de méritos la oportunidad para que, tanto ciudadanos australianos como ciudadanos de la región de Asia-Pacífico, Oriente Medio, Europa y las Américas lleven a cabo estudios, investigación y, o programas de desarrollo profesional en Australia, o en el extranjero.

El viaje es un reto para los participantes. Aunque ya saben hablar el idioma y tienen sus propias experiencias culturales, tienen que enfrentarse a la realidad de vivir en una cultura

y país diferente, con un clima diferente, y en ocasiones platos típicos, e ingredientes que no les resultan familiares. El cocido típico de Salamanca con su variedad de carnes y menudillos fue una experiencia epicúrea única para algunos de nuestro grupo. Otro desafío inicial que el participante tiene que afrontar es la necesidad de dejar el papel de profesor de lado y embarcarse en este viaje de aprendizaje como alumno, con la mente abierta y preparado para aprender.

### **Cada ciudad tenía su encanto, su carácter único, sus sorpresas agradables y sus desafíos.**

Yo podría hablar de las clases de gramática y metodología que fueron tan intensivas como eran interesantes y dinámicas, pero hablaré del viaje. Un viaje que empezó en Madrid y siguió con un recorrido a través de algunas de las ciudades históricas del centro y sureste de España. La jornada fue intensa y a paso rápido. Pasamos una gran parte de la primera semana no solo de ciudad en ciudad, sino también de hotel en hotel, y de sensación en sensación. El recorrido de tres semanas intensivas fue psicológicamente y físicamente duro, pero siempre interesante y muy bonito.

De Madrid a Toledo, Granada, Sevilla, Cáceres y Salamanca atravesamos paisajes diversos, tanto geográficamente, como ricos en referencias y ejemplos culturales e históricos. Bajo un cielo invernal con temperaturas que rondaban los cero grados, el viaje en autobús fue también un recorrido de aprendizaje lingüístico y cultural que no dejó de ser intrínsecamente español.

Cada ciudad tenía su encanto, su carácter único, sus sorpresas agradables y sus desafíos. Mientras nuestro grupito viajó por España, la simpatía y familiaridad del pueblo español nos llegó a cada uno de nosotros. Madrid nos aco-

gió como un viejo amigo. Caminamos por sus avenidas; paseamos junto a niños en bicicleta y a parejas enamoradas en el parque del Retiro y disfrutamos de sus restaurantes y sus bares de jamón. Siguiendo la energía de la noche, pasamos la Nochevieja en la Puerta del Sol en la plaza con miles de personas de todo el mundo, preparados con el champagne y las obligatorias doce uvas ya contaditas para celebrar el paso al año nuevo al toque de la media noche. ¡Feliz Año Nuevo!

Sevilla nos encantó. La ciudad de los poetas y de la Expo 1992, nos dejó deslumbrados con sus calles decoradas de naranjos y sus antiguos barrios judíos. Asistimos a los espectáculos de baile de sevillanas y a su Cabalgata de los Reyes Magos. Nos sumergimos en la cabalgata, con su caos de gente y globos de colores. Durante varias horas nos quedamos alucinados mientras los niños disfrazados de personajes fantasmagóricos pasaban a nuestro lado en carrozas decoradas y lanzando caramelos sobre las cabezas de los espectadores. ¡Feliz día de los Reyes Magos! Menos sorprendentes, pero igualmente encantadores, fueron los bailes de flamenco a los que tuvimos la oportunidad de asistir. Tanto los espectáculos gitanos como los de sevillanas nos marcaron por su dinamismo, exuberancia, color, ritmo y pasión andaluza.

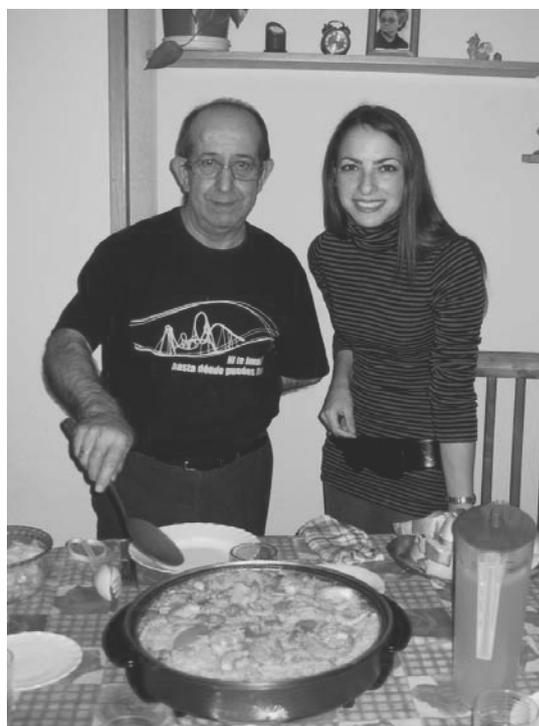
Toledo reflejaba en su riqueza de edificios, musulmanes, judíos y católicos el impacto de los pueblos que habían pasado por sus muros durante siglos, como ejemplo de que la paz puede existir entre personas de diversas religiones y creencias. El arte mudéjar, originado hace siglos por la fusión de influencias y estilos moriscos y cristianos era evidente en todas partes, desde la arquitectura al artesanado.

En Granada ni la lluvia nos impidió visitar y admirar el romance atemporal de la Alhambra. Esta fortaleza-castillo que fue construido en nombre del amor, y cuya serie de diversos palacios con ejemplares lujosos de arte mudéjar, nos dejaron estupefactos porque parecían más como un trabajo de puntilla que de mármol tallado.

Dejando atrás las laderas floreadas de Andalucía, seguimos hacia el norte cruzando los montes de Cáceres, hasta las antiguas y nobles calles de Salamanca. A las orillas del río Tormes, pasamos unas dos semanas entre los

muros de la más antigua universidad en España, inmersos en las complejidades de la lengua española y sus tradiciones y leyendas de ranas y calaveras. Allí también tuvimos la oportunidad de sumergirnos en los olores y sabores del mundo epicúreo español en clases de cocina que nos mostraron como preparar platos que incluían la famosa paella y el gazpacho.

Durante el viaje, visitamos las tumbas de reyes, príncipes y muchos otros sitios de importancia histórica y cultural, incluso una visita rápida a la casa del conquistador Cristóbal Colón en Sevilla. Medimos el pasar del tiempo y de los tiempos, reflexionando sobre las obras de arte, ante jarras de sangría y tapas.



**Gabriela y Luciano, el padre de la familia con quien se alojó Gabriela durante su estancia en Salamanca.**

El día final de nuestra jornada, fue Madrid, la capital, quien nos despidió. Para algunos de nosotros hubo una última visita a los maestros del arte hispano, Velázquez, Goya, Miró y muchos otros en las salas del Museo del Prado. Pero el viaje se cerró con una generosa visita del embajador de Australia en España, el señor Noel Campbell y su asesor, en un restaurante típico en la Plaza de España, que, con una sangría, tapas y mucho buen humor escuchó las historias de nuestras aventuras y experiencias.

**Como pedagogos de la lengua española se vuelve nuestra responsabilidad no solo educar a nuestros alumnos, sino también a nosotros mismos. El aprendizaje debería ser continuo y cotidiano y durar la vida entera.**

Este viaje a España no fue solo un viaje de desarrollo profesional, sino también, una especie de auto-desarrollo a nivel personal. Fue una experiencia en donde algunos desconocidos se volvieron amigos. Tuvimos la rara oportunidad de aprender con expertos en nuestra área pedagógica en un ámbito selecto y acogedor. Pudimos experimentar antiguas y nuevas sensaciones, todo en un contexto culturalmente auténtico. Se nos ofreció una oportunidad de cargar nuestras baterías y pasiones en relación a nuestra profesión para poder nuevamente transmitir las mejores cosas que hay en el aprendizaje de español a nuestros alumnos.

Según Fernando Lázaro Carreter, lingüista, periodista, crítico literario, y una vez presidente de la Real Academia Española, “una lengua natural es el archivo adonde han ido a parar las experiencias, saberes y creencias de una comunidad”. Como pedagogos de la lengua española se vuelve nuestra responsabilidad no solo educar a nuestros alumnos, sino también a nosotros mismos. El aprendizaje debería ser continuo, cotidiano y durar la vida entera. No en orden para saber todo, eso sería imposible, ya que cuando pensamos que sabemos todo es cuándo dejamos de aprender, pero sí, para abrir nuestras men-

tes a las posibilidades infinitas que tenemos como humanos, y apreciar nuestra propia cultura y las de otros pueblos. Recomiendo a todos los profesores de idiomas las becas Endeavour, para que continúen en el magnífico camino de aprendizaje y crecimiento profesional y personal que empezaron al escoger esta profesión.



**Participantes en la edición 2009 de las becas Endeavour en España**

Para más información, contacte con:

Asia Education Foundation  
Teléfono: +61 3 8344 3577  
Fax: +61 3 9347 1768  
Página web: <http://www.elft.edu.au>

Dirección electrónica:  
[endeavour@asialink.unimelb.edu.au](mailto:endeavour@asialink.unimelb.edu.au)  
Dirección:  
Level 4, Sydney Myer Asia centre  
University of Melbourne  
Victoria 3010  
Australia

## Una buena experiencia en la Universidad de Santiago de Compostela en Galicia

Rita Cristina Dobrotka, Melbourne

En julio del 2009 tuve la oportunidad de ser becada por el Ministerio de Educación de España, a través de su Consejería de Educación en Australia para participar en el curso de Lengua y Cultura españolas en la Universidad de Santiago de Compostela.

**“La dimensión de lo humano en la sociedad, las ideas de libertad y justicia y la confianza en el progreso son principios que han conformado históricamente las diferentes culturas que integran la propia y peculiar identidad europea.**

**Esta identidad europea se hace y se hizo posible por la existencia de un espacio europeo cargado de memoria colectiva y cruzado por caminos capaces de superar las distancias, las fronteras y las lenguas.”**

*(Párrafos extraídos de la declaración de la UNESCO del Camino de Santiago como Patrimonio de la Humanidad, 1993)*

Este curso de tres semanas tiene como objetivo mejorar la competencia lingüística, pedagógica y cultural del docente de español como lengua extranjera, que no reside en países hispanohablantes. La temática da especial atención a importantes aspectos de la formación del docente, tales como la didáctica de la gramática y metodología de las destrezas, las variedades del español; el

desarrollo de la escritura creativa; el cine y la literatura en español; la cultura y sociedad contemporánea; los medios de comunicación en el aula de E/LE; el uso de tecnología en la enseñanza del español como lengua extranjera y “El Camino de Santiago” en Europa. El contenido académico se complementa durante las tardes y los fines de semana con actividades socio-culturales como paseos, exposiciones, charlas, cine y visitas guiadas.

La carga lectiva se impartió dividida en varios módulos:

1. Didáctica y metodología, incluyendo el enfoque por tareas; la gramática en el aula de E/LE, las teorías lingüísticas; la relación entre lengua y cultura, es decir, la conexión entre el código lingüístico y las situaciones o conocimiento del mundo para poder explicar la comunicación humana.
2. La enseñanza de la lengua a través de la literatura y el cine. Se analizaron y evaluaron materiales didácticos. Se resaltó también la importancia del uso de la imagen y la inclusión de materiales auténticos como películas, cuentos cortos, relatos, poemas, canciones, publicidad visual, entre otros.
3. El Camino de Santiago, leyenda e historia. Se destacaron la importancia religiosa y cultural que ha tenido la peregrinación hacia la tumba del apóstol Santiago a través de la historia y la vigencia del Camino como referencia cultural y para el desarrollo de los pueblos y culturas transitados a lo largo de su recorrido.
4. España contemporánea. El módulo de sociedad incluía un análisis de la historia reciente de España que aporta elementos o claves para entender el concepto de “ser” español: los nacionalismos de España, el estado de las

autonomías, la emigración e inmigración, el desempleo, la mujer en la sociedad contemporánea y la familia española del siglo XXI.

5. El español en el mundo, variaciones y variedades del español. Este módulo tenía como objetivo eliminar los prejuicios lingüísticos. El idioma español se habla en 21 países y por casi quinientos millones de hablantes del español como lengua madre. El español como lengua viva existe y evoluciona en todos los contextos socioculturales, por lo tanto es aceptado en todas sus formas desde el ladino (español hablado por los judíos sefardíes que fueron expulsados de España tras la Reconquista) hasta el lunfardo del Río de la Plata. Las variedades lingüísticas a lo largo y ancho del mundo hispanohablante no son más que la viva representación de la riqueza histórica y social de los pueblos hispanos.
6. Medios de comunicación en el aula de E/LE. Aquí se compararon distintos medios de prensa, incluidos los más importantes periódicos nacionales y regionales. Al igual que en el resto de los módulos, recibimos un gran aporte de sugerencias educativas y una extensa bibliografía, además de un caudal de sitios web para ayudarnos con nuestra tarea docente.
7. Escritura creativa. En este seminario analizamos el valor de la escritura creativa en el aula de E/LE, la importancia de la autocorrección y el uso de códigos de corrección. La actividad central se fijó en las técnicas para estimular la producción escrita en el aula de la lengua.

Durante los paseos y visitas guiadas a distintos lugares históricos descubrimos la riqueza cultural de Galicia, sus tradiciones, sus valores religiosos, culturales, humanísticos, sociales y artísticos.

La ciudad de Santiago de Compostela celebra en el mes de julio las fiestas jacobeanas. Éstas logran su máximo esplendor en la fecha que celebra el descubrimiento de la tumba del apóstol Santiago, el 25 de Julio. La ciudad se viste de fiesta por una semana.

La música, la gastronomía, las referencias culturales y valores religiosos se evocan con orgullo de una tradición que caracteriza al pueblo gallego.

En el predio universitario se instalan tiendas con delicias gallegas, arte, exhibiciones, grupos de música tradicional. Los cantos y el sonido de las gaitas acompañan la alegría de la fiesta continua. Es un espectáculo para los cinco sentidos en donde se aprecia la vida familiar y social de este pueblo con una vasta historia que reúne lo celta, ibero, románico, es decir una amalgama de civilizaciones que transitaron por esta rica región.

Una de las experiencias más inolvidables fue el haber recorrido un segmento del Camino francés. Un sábado nos trasladamos en autobús hasta Melide y desde allí con el apoyo del guía, caminamos los últimos 17 kilómetros del Camino. Como no teníamos que cargar con pesadas mochilas y tampoco prisa por llegar a los albergues disfrutamos de la naturaleza, visitamos iglesias y nos detuvimos en pueblos a descansar en las típicas posadas que abundan en el Camino. También admiramos los cruceros, enigmáticas cruces que se encuentran en la intersección de caminos y en donde los peregrinos suelen depositar una piedra pequeña en reverencia y gratitud por haber superado una nueva etapa de la peregrinación. En las construcciones así como en los muros de granito que a menudo bordean el camino se aprecia la influencia de la cultura celta que se sincretiza con el arte románico y el medieval.

El consenso general fue, sin duda, que el haber podido compartir esta vivencia facilitó el intercambio de ideas y conocimientos entre docentes provenientes de diversas culturas. La sociabilidad no solamente existió en el ambiente ameno de las clases, sino también en las actividades extracurriculares que auspiciaron la diversión, la risa y el descanso de nuestra rutina diaria. Se formaron fuertes vínculos de amistad que trascienden las distancias geográficas. Podemos decir, con alegría, que este encuentro nos abrió puertas no sólo al conocimiento, sino también a mejorar las relaciones entre profesores a quienes, a pesar de pertenecer a países distantes, nos une

la pasión por la enseñanza del español y ahora la convivencia durante estas tres semanas maravillosas.

Si bien para los profesores de Australia y Nueva Zelanda julio es un mes de intenso trabajo en los colegios primarios y secunda-

rios, les recomiendo que en el futuro consideren la posibilidad de postularse para esta beca. Les aseguro que regresarán a las aulas con nuevos bríos y una mayor apreciación de nuestra lengua y cultura.



**Catedral de Santiago**

## Reflexiones sobre la hispano-filipinidad

Edmundo Farolán, Manila

En mis poesías, he reflexionado mucho sobre el pasado, el pasado hispánico de Filipinas, citando siempre las palabras de Recto<sup>1</sup>, de que la hispanidad es sangre de nuestra sangre. Pero cuando se abren los ojos a la realidad de estos días, todo el quijotismo del pasado ya se desvanece. Ya me doy cuenta, a pesar de todas las cruzadas para revivir el español en Filipinas son todas inútiles.

Como decía Enrique Fernández Lumba<sup>2</sup>, el español es una reliquia en Filipinas. Ahora, todo lo que queda son las memorias de la historia de la colonización española, la religión, nuestros nombres, la sangre en nuestras venas, pero, desafortunadamente, la lengua española ha desaparecido. Huellas del idioma existen en nuestros dialectos, en particular, chabacano, y he escrito artículos sobre la posibilidad de aprender el español por medio del chabacano, pero es una cruzada difícil de obtener.

¿Qué hacer entonces de estas cruzadas? ¿Olvídarlos? ¿Ignorarlos? No lo sé, para decir la verdad. Ya sabemos que es una realidad de que los escritores filipinos en español son muy pocos, y un día desaparecerían completamente. Siempre habrá uno o quizás dos, los escritores filipinos que viven en países de habla hispana, como ha pasado en el siglo pasado... Adelina Gurrea y Lorenzo Pérez Tuells quienes se fueron a España para continuar escribiendo sus obras en español. Es que uno no puede escribir en Filipinas. Todos hablan tagalog e inglés. ¿Cómo se puede escribir en español si el ambiente es tal?

Estoy viajando estos días por Centroamérica: Costa Rica, Panamá, Nicaragua... para sentir el pulso de la hispanidad. Recojo frases como “pura vida” cuando se saluda en Costa Rica, o “sodas” en vez de “restaurantes”. Conocí a un

<sup>1</sup> Claro Mayo Recto (1890 - 1960), político filipino.

<sup>2</sup> Hispanista filipino (1899 1990). Fue director de los diarios manilenses "El Comercio" y "La Defensa". Miembro de la Academia Filipina y catedrático de español en la Universidad de Santo Tomás.

venezolano que decía “calidad” en vez de “bien”, y “vale” para referir a un hermano menor. También aquí no se dice “De nada” después de que alguien diga “Gracias”, sino “Mucho gusto”. Son frases muy positivas y cariñosas. A todos, extranjeros o conocidos, se dice “amor” o “cariño”... ¡qué bonitas son las frases costarricenses!

**El día que un autor filipino escribiendo en español sea proclamado artista nacional o reconocido con un premio internacional se habrá ganado por fin el pulso.**

Pero, como dicen en Brasil, mi “saudade” para Filipinas me hace sentir triste, como he sido toda mi vida, triste y lejos siempre de mi país natal, porque a pesar de todos los problemas en Filipinas, todavía soy filipino y no puedo rechazar esta realidad. Por eso me siento siempre triste y nostálgico cuando estoy en países latinoamericanos, porque me acuerdo de Filipinas cuando era niño, en los años cincuenta, cuando se oía el español hablado en Manila, en las calles, en el senado, en el congreso, en las escuelas...¡ay, qué lástima que ya se fueron esos días!

Ahora, la hispanofilipinidad es nada más que un recuerdo cuando pensamos en Filipinas que ya no pertenece a ese mundo lingüístico de la hispanidad. Filipinas es nada más que un recuerdo cuando se refiere a las comidas influidas con palabras como “menudo”, “puchero”, o en nombres como “García”, “Ramírez”, algunos con acentos en la “i”, y otros no, pero generalmente, ya no se ponen los acentos. Triste, pero ¿cómo podemos luchar contra las ondas del destino? ¿La voluntad de Dios? Dios quizás tenía algún plan para Filipinas, de sacarla de la hispanidad a una filipinidad en evolución.

**Debemos comenzar a ser positivos, proclamando alguna elegía, quizá una dramática epopeya de un mundo filipino que es inextinguiblemente hispánico.**

Pero a pesar de toda esta negatividad, siempre hay esperanza, la esperanza quizá quijotesca, de que nosotros debemos comenzar a ser positivos, proclamando alguna elegía, quizá una dramática epopeya de un mundo filipino que es inextinguiblemente hispánico, y que al final todos nosotros los filipinos encontraremos los elementos que nos definen, bien por nuestros nombres, o por nuestras comidas, por nuestras provincias, o por nuestros libros que nos han marcado, el *Noli* y el *Fili* de Rizal, las novelas y poesías de Balmori, los ensayos políticos de Recto, pero más aún, nuestro ser y nuestra íntinseca sensibilidad.



**Monumento a José Rizal en Manila, Filipinas.**

Todo ello es español, español de Filipinas, no español de España, del mismo modo que para los latinoamericanos el español es parte patrimonial, de ellos, sólo de ellos, y España es solo un recuerdo distante allí.

¿Esperanza quijotesca? Espero aquel día que un autor filipino escribiendo en español sea proclamado artista nacional, o reconocido con un premio internacional, y con ese día se habrá por fin ganado el pulso. Pero para eso hay que crear cultura, escribir libros, sobre todo una obra maestra, esa obra que pase a ser clásica y definitiva de una cultura.

Los escritores filipinos tenemos que trabajar y publicar en español. Por mi parte, la creación de *Revista Filipina*, es mi pequeña contribución a este quijotismo, esta esperanza, esta vuelta a la hispanofilipinidad. Personalmente, sigo escribiendo, y estoy ahora preparando una novela que formará parte de mis Obras Completas—poesías, cuentos, ensayos, teatro, novela—que pienso publicar antes que se me acabe el aliento en esta vida mundana.

Como decía Shakespeare, “la culpa es nuestra y no de las estrellas”.

## Educa con TIC o en busca del papel perdido

---

M. Dolores Martínez Cascales, Canberra  
Blas Jesús Martínez, Cartaya

Es una constante en nuestros encuentros de docentes, escuchar e incluso comentar la falta de motivación que observamos en nuestros adolescentes, que por otra parte cada vez son más jóvenes. No sabemos cuándo pero en algún momento la enseñanza dejó de ser una “oportunidad”, para convertirse en una “pérdida de tiempo, un fastidio”. Todo esto corroborado con informes como el Pisa. Paliar este desencuentro entre estudiantes y profesores va a ser el gran reto de la educación de este siglo XXI.

Hay algunos cambios en nuestro entorno, que están demandando nuestra atención. Por un lado nuestros clientes, los alumnos, viven en un mundo de felicidad y gratificación continua en el seno familiar. Obtienen todo lo que quieren de la mano de sus padres, que se han convertido en servidores de sus hijos, alargándoles la infancia lo más posible. Por otro lado, el mundo está cambiando vertiginosamente, debido a las grandes innovaciones tecnológicas. Apenas hace unos años hablábamos con una operadora para contactar con un teléfono, cuando hoy en día podemos directamente ver a la otra persona mientras hablamos, no importa en qué parte del mundo se encuentre, sin cables. Y aunque todavía es ciencia ficción el tele-transporte por teléfono (Matrix) no descartaríamos esa posibilidad en un futuro más o menos inmediato.

Parte de ésta tecnología que está revolucionando el mundo está entrando en la escuela con sigilo, como no queriendo molestar. Debido en parte a la gran desconfianza y reticencia que genera todo lo nuevo, o quizás también al alto coste que supone su implantación.

Ahora bien, una cosa es evidente, nuestros estudiantes pertenecen a una generación digital, Internet no tiene secretos para ellos. Incluso nos sacan de algún que otro atolladero en el que los docentes nos metemos con el manejo del ordenador.

Internet es el gran dios, el nuevo tótem de nuestro tiempo. Es el tótem de las tres «ies» instantaneidad, inmaterialidad, interactividad. La realidad virtual ocupa el centro de nuestras vidas. E incluso lo tenemos tan personificado que es frecuente escuchar «se lo preguntaré a mi amigo internet». Internet es ahora, el nuevo proveedor de información y conocimientos.

Llegados a este punto una nueva escuela y un nuevo rol para el profesor se vislumbra en el horizonte. Esa escuela es la llamada 2.0 y el nuevo papel del docente va a ser, entre otros, el de animador y asesor de experiencias de aprendizaje no condicionadas por el horario ni por la distancia. Se acabó el trabajo solitario en el aula.

En esta nueva reubicación será necesario abrir las puertas e integrar los conocimientos que nuestra comunidad educativa en su conjunto posee. Abriremos las puertas a la participación activa de otros profesores, alumnos y padres en nuestro quehacer diario. Ayudados de la tecnología podemos desempeñar el nuevo rol que la sociedad está demandando.

Recordando una frase célebre de Albert Einstein: “Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo” en el aula de lengua y cultura española de Canberra nos hemos puesto en camino a la búsqueda de nuestra identidad. Hemos hecho nuestro el eslogan del I Congreso de Internet en el aula “*Aprende-enseña*”. Y nos hemos embarcado en esta nueva aventura que es trabajar con las TIC (Tecnologías de la Información y el Conocimiento).

Gracias a la colaboración de la AMPA de Canberra y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Australia, así como a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, tenemos en nuestras aulas una infraestructura, que nos ha permitido abrazar este proyecto. En el ALCE de Canberra contamos con tres ordenadores con conexiones de red inalámbricas y con

una Pantalla Digital Interactiva. En nuestra escuela hermana, Cartaya en Huelva, cuentan con un centro TIC, dónde desaparecen los pupitres al uso y son sustituidos por mesas con ordenadores para cada dos alumnos.

España y Australia han decidido hermanarse al estilo de los e-Twinning de Europa. Hemos creado una *webblog* (modesta e incipiente) donde dos centros escolares: el Instituto de Educación Secundaria Rafael Reyes de Cartaya (España) y el ALCE de Canberra (Australia) tienen un espacio virtual donde compartir ideas y experiencias.

La dirección ciberespacial es: <http://aulaespanolcanberra.ning.com> (para los más pequeños de 6 a 12 años) y <http://diplomasdelecanberra.ning.com> (para los mayores).

Nuestro objetivo es, por un lado, promover el bilingüismo, el uso de las dos lenguas (inglés y español). Los alumnos editan sus trabajos en aquella lengua en la que no son nativos; y por otro, la promoción y conocimiento de los dos países, tan distantes y ahora tan cerca gracias a la tecnología.

Nuestras herramientas son correo electrónico, *chat*, *powerpoint*, *slideshare*, *fotolog*, videoconferencias, foros de opinión, videos, etc. A través de las cuales fomentamos la creatividad, autonomía y colaboración.

Integrando las diferentes aportaciones, respetando los diferentes ritmos, hemos descubierto una escuela más alegre. La motivación de los alumnos ha mejorado notablemente siendo ya casi el 50 % de nuestro alumnado y sus padres, los que son miembros de esta comunidad virtual. Esta cifra es muy alentadora. Teniendo en cuenta, que no somos los países escandinavos, donde la interacción Internet y sociedad, ya ni siquiera es un tema de actualidad.

Todos aprendemos a obtener información de otras fuentes externas a la escuela, participamos en proyectos y construimos conocimiento.

Hemos aprendido nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje, y tanto profesores como estudiantes hemos desarrollado nuestras habilidades en la búsqueda, selección y organización de la información.

Aprende-enseña es claramente el binomio del siglo XXI.

**Un nuevo rol para el profesor se vislumbra en el horizonte. Esa escuela es la llamada 2.0 y el nuevo papel del docente va a ser, entre otros, el de animador y asesor de experiencias de aprendizaje no condicionadas por el horario ni por la distancia. Se acabó el trabajo solitario en el aula.**

# MATERIALES DIDÁCTICOS

## Las TIC en la clase de español: uso de la caza del tesoro y las *webquests*

Tomás Pardo, Wollongong

En el mundo actual el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es una realidad y casi nos atrevemos a decir una necesidad. La escuela se encuentra con un nuevo medio que se refleja en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Precisamente se abre un campo innovador para el aprendizaje de las lenguas; el uso apropiado de las TIC es una herramienta muy interesante y motivadora para el alumnado y muy útil para el docente, que pone su trabajo a un nivel que responde a las necesidades actuales del alumnado y a las necesidades sociales que se presentan.

En primer lugar es necesario definiríamos el concepto de nuevas tecnologías. Por una parte TIC se ha convertido en sinónimo de informática e infraestructura multimedia. Por otro lado también es una herramienta transparente de apoyo a la docencia, al estudiante y a la gestión de centros.

El uso adecuado de las TIC plantea nuevos retos que debemos afrontar en el proceso educativo:



- Aparecen nuevas finalidades educativas que traen aparejadas la búsqueda de nuevas metodologías apoyadas en las tecnologías de la información.
- Se crean líneas metodológicas diversificadas y fundamentadas en las nuevas tecnologías, para el tratamiento de áreas deficitarias como materias transversales y/o idiomas.
- Se hace necesaria una adecuada formación para el profesorado centrada en la escuela y en la utilización de dichas tecnologías.

### Proyectos TIC en los centros educativos

La tendencia a la hora de adaptarse a las nuevas tecnologías ha ido en dos sentidos. Es decir, han surgido dos tipos de proyectos en los centros que han terminado por unificarse en la opción segunda.

1. Aplicación de las **TIC a la gestión de centros**, con la utilización de las TIC en la participación de la comunidad educativa y en los procesos de gestión y administración electrónica.
2. Integración de las **TIC en la práctica docente**, según un proyecto educativo asumido por todo el centro, que puede contemplar diferentes modelos de organización del aula y de desarrollo curricular. En este ámbito queda incluido también la aplicación de las TIC a la gestión de centros.

## Modelos educativos

Los modelos de trabajo en el aula se han ido adaptando a las circunstancias en las que se encontrara el aula o más bien a los recursos a los que se pudiera tener acceso

- El **rincón del ordenador**, que incorpora un ordenador o un grupo de ordenadores creando un espacio de trabajo paralelo en el aula.
- **Grupos de trabajo**, que introduce un ordenador por cada grupo de alumnos.
- Trabajo simultáneo en toda el **aula**, que contempla la dotación de un ordenador por cada uno o dos alumnos.

## Breve repaso de recursos TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras

Para la enseñanza de lenguas extranjeras las TIC han supuesto un reto y una ayuda casi indispensable. El hecho de que los programas de enseñanza del español son muy variados y que los profesores se han encontrado en circunstancias de aislamiento en rincones del mundo alejados, hace de Internet una herramienta imprescindible de primer orden no sólo para comunicaciones de carácter administrativo sino para la búsqueda de materiales como artículos, fichas de trabajo, canciones, videos e imágenes de uso para el aula.

Los materiales que se usan habitualmente se pueden dividir en tres apartados

- a) Programas o software sin contenido: procesadores de texto como **Word**, o herramientas para crear presentaciones como **Power Point** con la posibilidad de práctica de vocabulario, lectura y escritura: modificar, comprender y producir.
- b) Programas o software con contenido:
  - **Diccionarios interactivos** para consultar palabras y realizar ejercicios interactivos.
  - **Enciclopedias temáticas o generales** para la consulta de datos, búsqueda de información para trabajos, etc.
  - **Gramáticas interactivas** con ejercicios para completar, elegir, unir, etc.
  - **Juegos interactivos:** para explorar campos léxicos y relaciones entre palabras, escuchar y completar, elegir imágenes, letras, palabras, etc.
  - **Cuentos y lecturas interactivas** donde poder escuchar, leer relatos, interactuar con la lectura contestando o eligiendo opciones.
  - **CD Roms de libros de texto** trabajando los contenidos del libro de una forma más interactiva.
- c) Herramientas y recursos de Internet para el uso del profesor y el alumno, entre los que podemos destacar:
  - **Malted:** herramienta informática de autor del Ministerio de Educación para la creación y ejecución de unidades didácticas.  
<http://malted.cnice.mec.es/>
  - **Podcasts:** archivos de material sonoro que se pueden descargar y luego ser transferidos a un lector de MP3/4, o grabado a un CD-ROM para su uso en la clase  
<http://www.rtve.es/podcast/radio-externo/un-idioma-sin-fronteras/>
  - **Hot Potatoes:** un conjunto de seis herramientas para elaborar contenidos didácticos digitales, para hacer cuestionarios de respuestas múltiples, ejercicios de completar huecos, crucigramas, ejercicios de ordenar frases y ejercicios de emparejamiento.  
<http://hotpot.uvic.ca>
  - **Blogs:** puede definirse como un sitio Web donde el usuario escribe periódicamente sobre cualquier tema.  
<https://www.blogger.com/start>

- **Squeak:** es un entorno de desarrollo integrado, que permite elaborar aplicaciones gráficas interactivas de forma intuitiva, en un ambiente eminentemente gráfico y altamente modificable.  
<http://squeak.educarex.es/Squeakpolis>
- **Proyectos de correo:** son una buena forma de practicar la segunda lengua y a la vez conocer a gente, usando la utilidades del email con objetivos concretos.  
<http://www.etwinning.net>
- **Búsquedas o cazas del tesoro:** tarea simple de hallar las respuestas a unas preguntas dadas en el contenido de los enlaces seleccionados previamente por el profesor  
<http://wizard.4teachers.org/>
- **Webquest:** Muy parecido a la búsqueda o caza del tesoro pero más compleja en contenido y tareas.  
<http://webquest.sdsu.edu/webquest.html>

### Las búsquedas o cazas del tesoro en la enseñanza de español

En esta actividad el alumno no debe llevar a cabo una tarea muy compleja, sólo tendrá que hallar las respuestas a unas preguntas dadas en el contenido de los enlaces seleccionados previamente por el profesor. A veces se incluye una pregunta global que requiere que el alumno haga un uso más elaborado de la información, ésta se denomina "la gran pregunta".

Los elementos integrantes de la caza del tesoro son:

- Una **introducción** breve sobre el tema que puede incluir la explicación de la tarea.
- Un conjunto de **preguntas** dependiendo del nivel y edad de los alumnos.
- La "**gran pregunta**" que deberá ser contestada tras la reflexión de la información.
- Los **enlaces** a las páginas Web en las que los alumnos encontrarán las respuestas.
- Un apartado de **evaluación** en el que se explique cómo se va a calificar la tarea realizada.

Al contrario que las WebQuests, el modelo de la caza del tesoro es más flexible y no es necesario que incluya todos esos elementos para ser considerada una caza del tesoro. También hay que decir que esta aplicación es más viable para niveles más básicos y para alumnos más jóvenes.

Para empezar a hacer una caza necesitamos un generador de cazas del tesoro, aquí recomiendo algunas de las páginas que puedes consultar tanto para hacerlas como para usar las ya existentes:

1. Generador de Aula 21: es una página muy didáctica, con ejemplos y enlaces muy útiles.  
<http://www.aula21.net/cazas/ayuda.htm>
2. Web Wizard: En esta página es necesario registrarse .Contiene muchísimos recursos.  
<http://wizard.4teachers.org/>
3. MarcoELE: <http://www.marcoele.com/materiales/cazas/cazasele/index.html> es ideal para la enseñanza del español.
4. Recopilación por materias:  
[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14000343/helvia/sitio/upload/RECOPIACION\\_\\_de\\_CAZAS\\_DEL\\_TESORO.doc](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14000343/helvia/sitio/upload/RECOPIACION__de_CAZAS_DEL_TESORO.doc)

## La Webquest como herramienta de investigación

Las webquests son actividades estructuradas y guiadas que evitan el problema habitual del alumno que se enfrenta a búsquedas que toman mucho tiempo y que pueden resultar frustrantes. Son una actividad muy parecida a la anteriormente descrita, la caza del tesoro. Se trata de una actividad de investigación donde se ha de buscar la mayor parte de la información en Internet. Se persigue el desarrollo y el refuerzo de las capacidades de análisis, síntesis y evaluación. Se suele realizar en grupos de trabajo, buscando la cooperación entre los diversos participantes y distribuyendo las tareas que cada uno debe hacer.



### Secciones de una webquest

- Información:  
Establece el marco y aporta alguna información antecedente.
- Tarea:  
El resultado final de la actividad que los alumnos van a llevar a cabo.
- Proceso:  
Descripción de los pasos a seguir para llevar a cabo la tarea. Incluye los recursos y el andamiaje (*scaffolding*).
  - Recursos Selección de enlaces a los sitios de interés para encontrar la Información relevante.
- Evaluación:  
Explicación de cómo será evaluada la realización de la tarea.
- Conclusión:  
Recuerda lo que se ha aprendido y anima a continuar con el aprendizaje.

(Traducción e interpretación de Isabel Pérez, basado en B. Dodge, 1995 )

Para hacer una webquest o consultar alguna ya existente podemos acudir a estos sitios Web:

1. PHP webquest donde además de un completo catálogo, los profesores se pueden registrar para diseñar e incorporar sus propias webquests incluso con tutoriales  
<http://www.phpwebquest.org/>
2. Página del Ministerio de Educación con talleres y biblioteca de webquests:  
<http://platea.pntic.mec.es/~erodri1/index.htm>
3. Marco ELE: Para la enseñanza del español está dividido en niveles.  
<http://www.marcoele.com/materiales/wq/wqe/index.htm>
4. También en Aula 21 se encuentra generador y biblioteca:  
<http://www.aula21.net/tercera/otrasbibliotecas.htm>

Estos son algunos consejos para crear tu propia caza del tesoro o webquest :

- Delimita claramente el tema que quieres trabajar, establece unos objetivos didácticos y unos criterios de evaluación.
- Haz un borrador de la caza antes de ponerte a generarla.
- Procura que las preguntas no sean mecánicas que conduzcan a la reflexión.

- Se debe poner un tiempo límite y supervisar a los alumnos en el proceso.
- Comprobar los enlaces. la página que enlazaste puede que no exista hoy.

---

### **Referencias**

Adell, J. (2003) "Internet en el aula: a la caza del tesoro", Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Número 16, Abril 2003.

Almeida, M. (1999) *Sociolingüística*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna

Area Moreira, M. (2004) "WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet". *Quaderns Digitals*, 33 <<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/webquest.pdf>. > [Consulta 09/11/2009].

Álvaro Jiménez., F.J. "La Caza del Tesoro: Comenzar a usar Internet en el aula de ELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera

Dodge, B. (1995). "Some thoughts about WebQuests". <[http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)>

Fandos, M.; Jiménez, J.M.; González, A.P. (2002) "Estrategias didácticas en el uso de las TIC". En *Acción pedagógica*, 11,1, 28-39

Garzo, A. (2004) "Las WebQuests. Aplicaciones didácticas". *Quaderns Digitals*, 33. <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7361](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7361)>.

Pérez Torres, I. (2002). "Estrategias de aprendizaje a través de la Red: WebQuests y otros proyectos interactivos y de colaboración". Educared. <[http://www.educared.net/congresoii/comunicaciones/44\\_Webquest/ficha.doc](http://www.educared.net/congresoii/comunicaciones/44_Webquest/ficha.doc)>.

Spanfelner, D. L. (2000). "WebQuests, an Interactive Approach to the Web." *Community & Junior College Libraries*, 9, 4: 23-2

---

### **ADVERTENCIA**

En la fecha de publicación las URL de los sitios webs indicados se examinaron para establecer su correcto funcionamiento y que el contenido fuera el adecuado. Sin embargo, se recomienda a los profesores que los revisen antes de permitir su acceso a alumnos.

## NOTICIAS

### **Firma del memorando de entendimiento con la Universidad de LaTrobe**

El pasado día 19 de octubre se firmó en Melbourne el memorando de entendimiento con la Universidad de La Trobe en un acto organizado por la Universidad con la asistencia de SE el embajador de España en Australia D. Carlos Sánchez de Boado y de la Válgoma. Las dos instituciones promoverán activamente actividades culturales, como conferencias, congresos, festivales de cine o exhibiciones y la participación en aquellas iniciativas que incrementen el prestigio académico y social de la lengua española.



El Consejero de Educación de Australia, D. Santiago González y Fernández-Corugedo, y el vicerrector John Rosenberg firman el acuerdo

### **III Curso didáctica de E/LE para profesores de español de Australia y Nueva Zelanda**

El pasado mes de septiembre se presentó, por tercer año consecutivo en Australia el “Curso de metodología de la enseñanza del español”. Tras el éxito del curso en años anteriores, este año se decidió extenderlo a Brisbane, además de tener lugar en Melbourne y Auckland (Nueva Zelanda). 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 éxito.

El curso, que se centró en la didáctica del español a través de contenidos integrados de otras asignaturas, y en la cultura fue impartido por dos especialistas en el campo de la formación del profesorado de la Universidad de Salamanca, en España: Dña. Teresa Martín y Dña Begoña Nuñez.

### **III Jornada de didáctica de E/LE con editoriales españolas en Australia y Nueva Zelanda.**

Este seminario itinerante de formación es una iniciativa de la Consejería de Educación de Australia y Nueva Zelanda, coordinada por su equipo de asesores. Este curso hemos contado con el patrocinio de la editorial SM y Difusión, que han designado a un ponente especialista para presentar distintos aspectos metodológicos. Hemos podido contar con la presencia de D. Virgilio Borobio, profesor, formador de profesores y co autor del método Nuevo Curso de ELE de la editorial SM y Dña Teresa Alonso Lasheras, colaboradora de la editorial Difusión. En Nueva Gales de Sur tuvo lugar como parte del encuentro de profesores de ELE en la sede del Instituto Cervantes de Sídney.

### **AUSTRALIA MERIDIONAL**

#### **Curso de Metodología de ELE de la Universidad de Salamanca**

Del 12 al 16 de enero tuvo lugar en Adelaida el Curso de Metodología de ELE de la Universidad de Salamanca. Era la primera vez que el curso se impartía en Adelaida y tuvo una gran acogida. Participaron un total de 40 profesores de todos los sectores y niveles educativos. El curso tuvo lugar en la Universidad de Flinders que cedió un aula y aportó la infraestructura y el soporte tecnológico necesarios para llevar a cabo el curso.

#### **4 Seasons Conference: French, Indonesian, Italian and Spanish Conference**

El 22 de agosto tuvo lugar la conferencia organizada por las asociaciones de profesores y el Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional denominada *4 Seasons Conference* que reunió a profesores de cuatro lenguas: francés, indonesio, italiano y español. Durante la primera parte de la conferencia los profesores de las cuatro lenguas asistieron a talleres y ponencias comunes, mientras que en la segunda parte los talleres fueron específicos para cada idioma. La Asesoría de Adelaida presentó el

nuevo recurso para la enseñanza del español denominado *Va de animales*.

### **Sesión de formación en Roxby Downs**

El 30 de abril se realizó una visita conjunta al centro Roxby Downs Area School de la asesora de educación de Adelaida, la asesora de lenguas europeas del Equipo de Lenguas del Departamento de Educación de Australia Meridional y una representante del equipo de Educación Infantil también del Departamento de Educación. Por la tarde la Asesoría de Adelaida ofreció una sesión de iniciación al español a 22 profesores del claustro que iban a iniciar un curso de español a distancia a través de Open Access.

### **Jornada de Didáctica de ELE con las Editoriales Españolas**

El 22 de septiembre tuvo lugar la Jornada de Didáctica de ELE con las Editoriales Españolas ofrecida por la Consejería de Educación con la colaboración del Departamento de Educación y Servicios Infantiles y los Servicios Educativos de la Escuela Católica. La jornada reunió a veinte profesores y estudiantes universitarios que se reunieron en el Centro para la Educación Católica de Adelaida.

### **Sesiones de formación en el distrito de Eyre Western**

Los días 23, 24 y 25 de noviembre la Asesoría de Adelaida juntamente con el Departamento de Educación y Servicios Infantiles de Australia Meridional ofreció tres sesiones de formación para los profesores y alumnos de español de las escuelas que se encuentran en el distrito de Eyre Western. Los alumnos de las escuelas de Kirton Point, Streaky Bay y Port Kearny realizaron diversas actividades relacionadas con las costumbres navideñas españolas y los profesores de estos centros recibieron seminarios sobre fonética y pronunciación y sobre los verbos en español.

### **NUEVA GALES DEL SUR**

El curso 2009 estuvo, sin duda alguna, marcado en Nueva Gales del Sur por la apertura del Instituto Cervantes. Después de una serie de desafortunados retrasos, el Instituto abrió sus puertas para servir, tal como afirmaba su director, D. Isidoro Castellanos, como espacio

común para la promoción de la lengua española y la cultura de las comunidades hispanohablantes.

La sede del nuevo Instituto Cervantes, fue inaugurada por sus Majestades los Reyes de España el día 25 de junio en una ceremonia a la que, además acudieron la directora del Instituto, Dña Carmen Caffarel y la Ministra de Ciencia e Innovación, Cristina Garmendia. Tres meses más tarde, el Instituto Cervantes de Sídney abrió sus puertas al público para ofrecer una variedad de cursos de español, al tiempo que iniciaba su programa cultural.

Este año la Consejería de Educación, a través de su Asesoría en Sídney, ha puesto en marcha un plan para lograr una acción unitaria con el Instituto Cervantes en temas como la formación del profesorado de español o la difusión de los diplomas de español como lengua extranjera (DELE). Fruto de este plan estratégico fue la invitación cursada por la Consejería para que el Instituto participara del IV Encuentro de Profesores de Español de Nueva Gales del Sur, al lado de sus socios de los últimos años: la unidad de Lenguas del Departamento de Educación y Formación (DET) y la Asociación de Profesores de Español del estado (STANSW). La cuarta edición de este congreso anual, el más importante de los que se desarrollan en el país, fue inaugurada oficialmente el 25 de septiembre por el Cónsul General de España en Sídney, D. Gerardo Bugallo Ottone, que ofició de anfitrión ante sus colegas, el Cónsul General de Chile, D. Álvaro Castellón Covarrubias y el Cónsul General de Argentina, D. Pedro Colombi. El IV Encuentro reunió a 73 profesores de español de todos los sectores y niveles educativos del estado y, como novedad, amplió sus habituales talleres y disertaciones a un segundo día en el que el ponente invitado de este año, D. Virgilio Borobio, autor del reconocido manual "Nuevo ELE", impartió un seminario monográfico sobre la didáctica del español. El evento fue patrocinado por las editoriales españolas SM, Difusión y Edinumen.

El 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 ofrece a la comunidad de profesores de español del estado. La apertura del Instituto Cervantes en el último trimestre escolar y su

incipiente participación en la organización de eventos formativos permitirá la oferta de un programa aún más sólido que, por lo demás, dispondrá de una nueva sede, desde la que amplificar el apoyo de las distintas instituciones españolas a la difusión de la lengua española y las culturas hispanas en el estado



Curso intensivo de ELE para profesores de español en Sídney

## QUEENSLAND

En el año 2009 las iniciativas para apoyar la formación del profesorado de español como lengua extranjera (ELE) en Queensland se reduplicaron en un intento por subsanar en la medida de lo posible la falta de apoyo oficial que nuestra lengua recibe en el estado de Queensland.

Con este objetivo en mente, se consiguieron estrechar los lazos, por una parte con la Escuela de Lenguas y Estudios Culturales Comparativos de la Universidad de Queensland y, por otra parte, con la red de profesores de español integrados en la Asociación de Profesores de Idiomas de Queensland, *MLTAQ-Spanish network*.

### I Encuentro de Profesores de Español de QLD

Fruto de esta cooperación fue la celebración entre los días 18 y 20 de septiembre del I Encuentro de Profesores de Español de QLD, inaugurado por la Cónsul Honoraria de Chile en QLD, Dña. Kathy Hermosilla Silva. El encuentro contó con la colaboración de las profesoras de la Universidad de Salamanca, Dña. Teresa Martín Miguel y Dña. Begoña Núñez Desiré, además del reconocido especialista y autor del manual “Nuevo ELE”, D. Virgilio Borobio, cuya presencia, patrocinada por la editorial española SM, entusiasmó a los

42 profesores presentes en esta primera edición de los Encuentros.

### Reconocimientos

En otro orden de cosas, el Dr. Alfredo Martínez Expósito, director de la Escuela de Lenguas y Estudios Culturales Comparativos de la Universidad de Queensland recibió de manos del Embajador de España, D. Carlos Sánchez Boado, la Cruz de Oficial de la Orden al Mérito Civil en reconocimiento por los servicios prestados en la difusión del español en Australia. En la misma ceremonia, que se llevó a cabo el 2 de noviembre en sede del Instituto Cervantes de Sídney, el Dr. Roy Boland, profesor emérito de las universidades de Sídney y de Queensland, fue galardonado con la Cruz Oficial de la Orden de Isabel la Católica en reconocimiento a su dilatada labor como hispanista en distintas universidades australianas.

Ha sido, en definitiva, un año de aproximación institucional y de visitas al más alto nivel que incluyeron al Embajador español, D. Carlos Sánchez de Boado, los consejeros de Educación y de Asuntos Consulares de la Embajada de España, al Dr. Santiago González y Fernández-Corugedo, a D. Carlos Aragón y al director del Instituto Cervantes, D. Isidoro Castellanos.

## VICTORIA

### *Four Seasons in Four languages*

El día 24 de mayo julio se presentó en Melbourne la quinta edición del proyecto de colaboración entre diversas instituciones culturales europeas radicadas en esta ciudad, e instituciones culturales del estado de Victoria. En esta ocasión, la tercera edición en la que hay representación española, se contó con la participación del Consulado General de España en Melbourne, la Consejería de Educación de la Embajada de España, la *Alliance Française*, el *Goethe Institut*, la Universidad de Monash, la Universidad de LaTrobe, el *Istituto Italiano de Cultura*, la Galería Nacional de Victoria y la *Victorian School of the Arts* de la Universidad de Melbourne. Este año, y bajo el título de “Cuatro estaciones en cuatro idiomas” se buscaron los contactos entre Australia y Europa a través de las obras de la colección de la Galería Nacional de Victoria. La recitación de poemas en español, francés, italiano y

alemán junto con el acompañamiento musical dio una nueva perspectiva a estas obras.

### Taller para profesores sobre Un paseo por el arte

La colaboración entre el la Consejería de Educación de la Embajada de España, el Consulado General de España en Melbourne y la Galería Nacional de Victoria que tuvo como resultado el lanzamiento en 2008 de *Un paseo por el arte* un recurso didáctico para profesores y estudiantes de español de enseñanza primaria y secundaria ha continuado y se ha realizado un taller para profesores de español donde las autoras de los materiales y el equipo educativo de la Galería han demostrado las posibilidades de este recurso y su aplicabilidad para diferentes niveles educativos. *Un paseo por el arte* consta de un CD con actividades para la práctica de la lengua española y unas láminas con actividades de reflexión sobre el arte.

### Talleres sobre Salvador Dalí: Liquid Desire

La Galería Nacional de Victoria ha ofrecido dentro de su serie de *Obras maestras de invierno* la magnífica exposición antológica *Salvador Dalí; Liquid Desire*, del 13 de junio al 4 de octubre. Dentro de ésta se ofrecieron talleres para profesores en los que colaboró la Consejería de Educación de la Embajada de España. El día 2 de junio se realizó el taller *Spanish Fiesta* para profesores de español. El 21 de agosto se impartió un seminario sobre Dalí y la cultura española, bajo el título *Spirit of Spain*. El acto se organizó con la colaboración de la Consejería de Educación. Asimismo desde la Consejería de Educación se contribuyó a la realización de las presentaciones culturales *For Campfire and Cloister: el libre vermell* y *On the Spanish Steps* con la colaboración del Consulado General de España en Melbourne.

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

El 16 de marzo la Ministra de Educación de Victoria, Hon. Browyn Pike, hizo 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 enseñan 46 idiomas en 43 centros educativos diferentes. La asesora

de Educación en Melbourne hizo entrega de los premios a los 12 galardonados en español.

## FILIPINAS

### I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia/Pacífico

Del 20 al 22 de noviembre pasado, se celebró en la sede del Instituto Cervantes de Manila el I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia/Pacífico, organizado por el propio Instituto Cervantes y la Embajada de España en Filipinas, y que contó con la presencia de 95 participantes. Se desarrollaron 4 ponencias plenarias, 11 ponencias, 12 talleres y 13 comunicaciones, que versaron sobre aspectos muy relevantes para la enseñanza de ELE.

Las ponencias plenarias fueron impartidas por Álvaro García Santa-Cecilia, "La Enseñanza de E/LE desde la perspectiva del currículo: Logros y retos en la era de la globalización"; Maximiano Cortés Moreno, "Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sinohablantes nativos: Motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación"; Dong Yansheng, "La elaboración de materiales didácticos en China", y Alfredo Martínez Expósito, "El español como marca: el currículum de ELE como imagen cultural y su dimensión afectiva".

## NUEVA ZELANDA



Sesión del profesor Virgilio Borobio para profesores de español en Nueva Zelanda

### Octava edición del Curso de Actualización para Profesores de Español en Nueva Zelanda

El pasado 11 de septiembre se celebró en la Business School de la Universidad de

Auckland la octava edición del curso de actualización organizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Nueva Zelanda en colaboración, este año, con la editorial SM.

Las dos sesiones de la mañana corrieron a cargo de Virgilio Borobio, coautor del curso nuevo ELE y representante de esta editorial, y tenían como título “¿Qué enseñar en la clase de ELE? Selección del enfoque de enseñanza” y “Didáctica de la comprensión auditiva”. Por la tarde, el Dr. Eduardo Piñeros, del departamento de español de la Universidad de Auckland hizo una presentación sobre una “Aplicación de un juego lingüístico a la enseñanza del español. Al coincidir la fecha de este curso con la celebración de la Diada en Cataluña, la Dra. Wendy-Llyn Zaza, nos habló de “Ayer y hoy: Catalunya a través de sus ferias y fiestas”

Además de este encuentro de profesores de español de Nueva Zelanda, se han organizado dos cursos más, de 30 horas cada uno, impartidos por dos profesoras de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca. Ambos cursos tuvieron lugar en periodo de vacaciones escolares, el primero en enero y el segundo en octubre.



**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)

*Bibliographic references shall be in accordance to international guidelines. The author-date (Harvard) 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 the 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 septiembre.

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

### **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*

o the Coordinator of *Voces Hispanas*:

*asesoriamelbourne.au@educacion.es*



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN