



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN AUSTRALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# Voces Hispanas 9

Voces Hispanas 9



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN AUSTRALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



[educacion.es](http://educacion.es)

## VOCES HISPANAS

Número 9. Noviembre 2012

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

**Consejo de Redacción:**  
Benigna Margarita García Rodríguez  
Catalina Manrique Sala  
Francisco Javier Menéndez Sánchez  
Rosa M<sup>a</sup> Prieto Gallego  
Fernando Zapico Teijeiro  
*Asesores Técnicos*

**Portada**  
Alumnos de Orchard Grove Primary School  
Fotografía de Siobhan Brady



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Subdirección General de Cooperación Internacional

**Edita**  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio:  
[www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales  
[publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Texto completo de esta obra:  
[www.educacion.gob.es/au](http://www.educacion.gob.es/au)

Fecha de edición: Noviembre 2012

Diseño y maquetación: Pike Design, Melbourne

Depósitos legales:  
NIPO versión electrónica: 030-12-378-2  
ISSN: 1832-0740

Imprime: 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@mecd.es](mailto:spainedu.au@mecd.es)

[www.educacion.gob.es/australia/](http://www.educacion.gob.es/australia/) (Australia)  
[www.educacion.gob.es/nuevazelanda/](http://www.educacion.gob.es/nuevazelanda/) (Nueva Zelanda)

**Centro de Recursos "Alejandro Malaspina"**  
Suite 18, Manuka Court  
Bougainville St. ACT 2603  
Tel./Fax: 02 6239 7153  
[spainrec.au@mecd.es](mailto:spainrec.au@mecd.es)

**Agrupación de Lengua y Cultura Españolas**  
15 Arkana Street, YARRALUMLA 2600 ACT, Australia  
Tel: 02 6273 4291 / Fax: 02 6273 4588  
[alce.australia@mecd.es](mailto:alce.australia@mecd.es)  
[www.educacion.gob.es/exterior/centros/alceaaustralia/](http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/alceaaustralia/)

## ASESORIAS TÉCNICAS

### AUSTRALIA

**Asesoría Técnica en Adelaida**  
Catalina Manrique Sala  
Department of Education  
31 Flinders street, 5th floor  
Adelaide SA 5000  
Tel: 08 8226 2397  
[catalina.manrique@mecd.es](mailto:catalina.manrique@mecd.es)

**Asesoría Técnica en Canberra**  
Benigna Margarita García Rodríguez  
Suite 18, Manuka Court  
Bougainville St.  
Manuka ACT 2603, Australia  
Tel. 02 6239 7153  
[benimar.garcia@mecd.es](mailto:benimar.garcia@mecd.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@mecd.es](mailto:asesoriamelbourne.au@mecd.es)

### FILIPINAS

**Asesoría Técnica en Manila**  
Fernando Zapico Teijeiro  
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@mecd.es](mailto:asesoria.filipinas@mecd.es)

### NUEVA ZELANDA

**Asesoría Técnica en Wellington**  
Pablo Mateu García  
Embajada de España en Nueva Zelanda  
Level 11. 50 Manners Street  
Wellington 6142, New Zealand  
Tel: 64 48 25 665  
Fax 64 48 17 701  
[asesoria.nz@mecd.es](mailto:asesoria.nz@mecd.es)

## SUMARIO

### PRESENTACIÓN

<b>Editorial</b>	<b>2</b>
Santiago González	

### ARTÍCULOS Y ENSAYO

<b>Language Assistants Program in Spain</b>	<b>4</b>
Candy Scobling	

<b>Aplicaciones del enfoque funcional en la enseñanza del humor en la clase de ELE</b>	<b>11</b>
Beatriz Carbajal	

<b>El invierno en Lisboa ¿novela policiaca?</b>	<b>17</b>
Enrique del Rey Cabero	

<b>El Centro de Recursos del Español de RMIT: plataforma para la promoción y la divulgación</b>	<b>23</b>
Glenda Mejía y Susana Chaves-Solís	

<b>La inmigración, la memoria y el cine: puntos de encuentro entre España y Australia</b>	<b>27</b>
Pablo Ramos González de Rivero	

### CREACIÓN

<b>Poemas</b>	<b>32</b>
Alumnos premiados en el concurso literario de la asociación de profesores de español de Victoria (VATS)	

### EXPERIENCIAS

<b>The Valuable Role of a Language Assistant: Regency Park Primary School and Wantirna</b>	<b>35</b>
Pilar Molina Ruperti	

<b>Welcoming Spanish: Orchard Grove Primary School</b>	<b>38</b>
Siobhan Brady	

<b>Auxiliares de conversación en Andalucía: Un año de aventura</b>	<b>41</b>
Jean Clinch	

<b>El español en la maleta</b>	<b>48</b>
Natalia Sanjuán Bornay	

### ACTIVIDADES

<b>Un cuento aborigen: Thukeri</b>	<b>51</b>
M <sup>a</sup> Dolores Martínez Cascales	

<b>Boosting Spanish as a Second Language</b>	<b>58</b>
Giselle Insausti y Marta López Sepúlveda	

<b>Hermanamientos escolares entre Australia y España</b>	<b>60</b>
Rosa M. Prieto Gallego	

<b>NOTICIAS</b>	<b>63</b>
-----------------	-----------

<b>NORMAS DE PUBLICACIÓN</b>	<b>69</b>
------------------------------	-----------

# PRESENTACIÓN

## Editorial

---

Adentrándonos en esta ya segunda década del primer siglo del tercer milenio, llegamos a la efeméride más significativa del ordenamiento jurídico y del estado democrático en la España moderna: el bicentenario de la Constitución de 1812. Si bien desde 1808 con las abdicaciones de Bayona se inicia el comienzo paulatino del proceso de independencia de las naciones hispanoamericanas, las conmemoraciones de los bicentenarios de los países americanos arrancarían del conjunto de pueblos que en 1812 formaban parte de los reinos españoles y que unidos en la redacción y puesta en marcha de esa Constitución, la popular *Pepa*, por haber sido proclamada el 19 de marzo de ese año, terminaron por separarse de los reinos peninsulares tras cruentas guerras y un larguísimo proceso de reconocimientos por medio de negociaciones y tratados, que abarca básicamente desde la constitución de la *Junta Provisional Gubernativa de las Provincias del Río de la Plata a nombre del Señor Don Fernando VII* en Buenos Aires del 25 de mayo de 1810 y la proclamación de independencia de la Confederación Americana de Venezuela de 5 de julio de 1811, hasta el tratado de reconocimiento de la República Argentina en julio de 1859 por parte del gobierno de Leopoldo O'Donnell. Luego, vinieron además desgajamientos, cambios, y finalmente la relativa estabilidad que parece aportar la historia más reciente de Iberoamérica.

*Voces Hispanas* hace votos para que en este tercer siglo que comienza tomando como partida el año 1812 la comunidad de países hispanohablantes sepa encontrar caminos comunes que nos permitan a los ciudadanos de los mismos avanzar sosegadamente en la educación, la cultura, el bienestar, el trabajo, la justicia y la paz con el mayor respeto a los principios de las constituciones y ordenamientos jurídicos de los países de esta gran comunidad de más cuatrocientos cincuenta millones de personas que hablamos el castellano o español en 2012.

Hablando del español y de lo español, también 2012 es un año de efemérides de otro tipo, pues en 1512 Fernando de Aragón manda ocupar el reino de Navarra que se incorpora a Castilla, aunque al haber cesado en 1504 la unión personal de las coronas de Castilla y Aragón tras la muerte de su primera esposa, hubo de hacer valer sus derechos dinásticos en Navarra con el apoyo de las armas castellano-aragonesas, que bien dirigidas por Fadrique Álvarez de Toledo, conquistan el reino pirenaico en pocos meses. La cuestión navarra no quedaría suficientemente asentada hasta la rendición de Fuenterrabía y la amnistía de 1530 emanada de la Paz de Cambray. Veinte años después de la conquista del reino de Granada, de la llegada a América de la primera expedición colombina, y del comienzo de la expansión transatlántica, se completaba el ciclo político de expansión peninsular de la monarquía castellano-aragonesa, que con la entronización progresiva de la casa de Austria a partir de 1516 serviría para que la lengua de los castellanos fuera convirtiéndose en una de las lenguas de expresión e influencia global quinientos años más tarde.

En 2012 el español es un vehículo de cultura en plena expansión. Una expansión que por motivos demográficos y económicos tiene en las Américas su eje, pero que por motivos históricos, culturales y técnicos recupera pendularmente a la península ibérica y a muchos

otros territorios donde la lengua sigue siendo una iniciativa común de política panhispánica. El *Diccionario panhispánico de dudas* constituye desde 2005 un ejemplo señero de este movimiento.

Con más de cuatrocientos cincuenta millones de hablantes del español como primera lengua, con una previsión de que supere los quinientos millones antes de que haya transcurrido una década, y con la probabilidad de que al menos un tercio de los habitantes de los Estados Unidos de América sea de habla española en 2050, el español no solamente tiene un valor creciente en la economía mundial, sino que los países hispanohablantes están llamados a hacerse escuchar en la comunidad de naciones del globo terrestre. Aprender español como segunda o tercera lengua es una de las decisiones más interesantes que pueden tomar aquellos, especialmente los jóvenes, que no sean hispanohablantes por la naturaleza de su entorno social o familiar: esto ya ocurre en Brasil y en los Estados Unidos de América, donde es la segunda lengua de millones de hablantes, o en Francia, en Suecia, en el Canadá francófono y muchos otros lugares como tercera. En 2012 el español es la tercera lengua utilizada en internet por número de usuarios y volumen de información disponible, y las previsiones son que no solamente mantenga esa posición, sino que pueda incrementarla.

Desde *Voces Hispanas* queremos seguir contribuyendo a esa riqueza, pero preocupados por la salud de nuestros bosques, a partir de nuestro próximo número abandonaremos el formato (ya periclitado) tradicional impreso para diseminar nuestros contenidos exclusivamente en soportes electrónicos. Así que este número noveno es una despedida al mundo físico del papel y un saludo alborozado a la flexibilidad, comodidad y legibilidad de las interfaces digitales que vienen compartiendo el formato de expresión de nuestra revista desde su primer número, y que ya se han ido convirtiendo en mayoritarias. *Mutatis mutandis*, llamamos incunables a los libros impresos antes del año 1500, por eso de que es muy difícil rastrear su lugar de nacimiento (no tienen, pues, cuna conocida), así que quinientos años después (aproximadamente) una de las grandes ventajas que tiene la edición electrónica es precisamente que su cuna nunca es ignota. Les invito a que sigan compartiendo con nosotros la lectura de *Voces Hispanas*.

**Santiago González**  
**Consejero de Educación**

## ENSAYO

# Language Assistant Program in Spain

Candy Scobling, *Plymouth*

### Introduction

Fifteen years ago in Spain, not many people were aware of the existence of the Language Assistant Programme. At the time, with 430 places available, only a small amount of schools were lucky enough to have the help of an assistant for the year. Nowadays however, language assistants are becoming more and more common in schools across the world. Spain alone plays host to over 3,500 of these assistants every year.<sup>1</sup>

Language assistants are recruited from different countries to teach a variety of languages, the most popular of these being English. These native speakers are normally university students or recent graduates who have studied Spanish to some extent but have little or no teaching experience. They are assigned the role of assisting the foreign language teacher and increasing students' awareness of their language and culture. According to the Ministry of Education and Culture in their *Guide for Language Assistants* in Spain:

The work of a language assistant is of great importance in the process of teaching foreign languages. It awakens in the students a curiosity and motivation for the language in question, serving as a model for its use in communicative situations and providing a fresh perspective of the culture and daily life in the language assistant's home country.<sup>2</sup>

Due to the expansion of the global market and new technologies bringing people from all over the world ever closer, the knowledge of foreign languages is now much more than a whim or a mere pleasure; it has become a necessity. The presence of language assistants in the classroom has therefore evolved from being simply 'helpful' into being an essential resource in the teaching and learning of foreign languages.

### Research

In spite of the growing presence of language assistants in Spanish classrooms, it is evident that there are still many teachers who do not realise just how useful these native speakers can be and others who are not sure how to get the most out of their language assistant. With this in mind, a study was carried out to investigate the role of the foreign language assistant as a motivational tool in the teaching and learning of modern foreign languages in secondary and post-16 education in Spain.

The objective of the project was to investigate the situation and produce suggestions for improvement. Various factors were taken into account including those related to the motivation of pupils, the use of the language assistant in the classroom and the relationship between the languages teacher and the assistant. Questionnaires were produced and interviews carried out with pupils, teachers and assistants, in order to obtain opinions about the different factors of the investigation. Classes were also observed in two secondary schools to compare the level of motivation in foreign language classes in which an assistant was and was not present.

---

1.- See Appendix 1 for further information on the distribution of language assistants in Spain in 2010-2011.

2.- Translated from Ministerio de Educación (2011): "Guía para Auxiliares de Conversación Extranjeros en España 2011", MEC online [<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/convocatorias-de-trabajo-y-formacion/para-extranjeros/2011-guia-web-aacc.pdf?documentId>] Accessed May 2012.

## **Results**

The investigation was developed around a series of factors which would help us to explore the role of language assistants and to evaluate the language assistant programme in Spain. The questionnaire results, based on the responses from 114 pupils, 31 teachers and 109 assistants across the country, gave us some statistics about the use of language assistants in the classroom and whether the students were motivated by their presence. This general overview was complimented by the observations made in 12 languages classes and the personal opinions of four assistants and six teachers obtained in interviews, which allowed us to develop conclusions based on more specific aspects of the programme.<sup>3</sup>

## **Conclusions**

### **Is a language assistant important or invaluable?**

When asked whether the language assistant is important or invaluable, many people said that the language assistant is indeed invaluable, especially in order to make the students more interested in the assistant's country and culture. The presence of an assistant is also important when teaching pronunciation, idioms and colloquial phrases and vocabulary. However, the response to this question and many others is conditioned by the situation in which the language assistant finds themselves and also how the teacher uses them in the classroom. The general opinion is that a language assistant is important and in many cases necessary and they could be seen as invaluable depending on certain conditions.

### **Does the language assistant increase the students' level of motivation?**

We found that language assistants can increase the level of motivation of students using the same methods as any teacher, but in general they do not motivate students simply because they are an assistant and simply by being in the classroom. We were able to identify three spe-

cific factors which contribute to the level of motivation of the students.

The first factor is the attitude and behaviour of all the participants, whether it is the teacher, the student or the assistant. Assistants need to have an open and motivational attitude, know how to control a class or be able to rely on the support of the class teacher in the control and discipline of the group. If the assistant gains the group's respect, there will be less behavioural problems and the students will be more motivated to participate.

The second factor is based on the type of activities that the assistant uses in class and how interested the students are in these activities. Students prefer to work with songs, play games and do role plays and fun activities. They are often more interested and therefore appear to be more motivated when the assistant talks about their own country and culture.

The third factor is the organization and structure of the classes. The two basic setups are that the assistant stays in the classroom with the languages teacher and they work together to teach the class, or the assistant works with small groups or half the class in a different room. Although being in the room with the teacher can work well if the teacher and the assistant know how to work together, students tend to be more motivated when they are alone with the assistant. Working in smaller groups gives them more confidence to speak and more motivation to participate, especially when the assistant doesn't correct them or tell them off as much as the regular class teacher.

### **Ways of working with language assistants in and out of the classroom and how this affects the level of motivation of the assistants and their students**

Most teachers say that they are aware of the role of a language assistant and many use the assistants to give classes about culture, pronunciation, vocabulary and other activities that motivate the students to speak and participate. However, there are other instances in which the teachers use language assistants to correct work or explain grammar points. This, according

---

3.- See appendix 2 for further explanation of range of results.

to the assistants' handbook, is not part of their job. Assistants are usually aware that they should not be doing these types of tasks and often worry about this, but do not want to complain.

Sometimes, assistants have to teach using the textbook and this motivates them less because they prefer to do their own activities. Many assistants believe that language teachers often do not know how to use them in the classroom, and when they have to teach the class with the teacher they end up feeling useless. For this reason, many assistants prefer to teach half the class in a different room because they see the benefits of working with a smaller group and without the teacher. On the other hand, all the assistants are aware that the rules state that they should not be teaching alone because they do not have adequate teacher training, and this often presents them with a dilemma.

As far as class preparation is concerned, the most important thing is communication between the assistant and the class teacher. The best classes are those which are well-prepared and it is in these classes that the assistants feel most comfortable. The assistants find that it is not a very positive experience when teachers leave them with little or no time to prepare a class because it then becomes more difficult to teach and motivate the students.

Evidently, there are those who prefer to work in a certain way and others who use different teaching methods. It is therefore essential that teachers and assistants communicate in order to work together and form a good team. They must reach an agreement with regards to the preparation, organization and delivery of classes so that all involved feel comfortable and motivated to work. If the teachers make good use of the assistants, they in turn are able to work well and motivate their students.

#### **Other factors which affect the assistant's ability to fulfil their role as a motivator for students**

Apart from the planning and organization of classes, we have identified the training of teachers and assistants and the level of

support provided to the assistants by their colleagues, as significant factors in the successful development of the assistants in their role as educators.

Language assistants receive very little training, usually a two day course which focuses mainly on paperwork and includes only one or two sessions on teaching techniques. If the assistant lacks both training and support, they will find it difficult to know how to successfully carry out their role, often becoming demotivated and losing interest in teaching and motivating their students. Equally, teachers generally do not receive training on the role of assistants and many do not know how to use assistants in the classroom. If the assistant feels useless or like they are not being utilized in the best way, they could adopt a very apathetic attitude toward their teaching role.

#### **How to work with language assistants: the need for training and support**

As a result of the study in schools, we obtained a lot of information about the support and training which assistants and teachers receive. Using this information, we have been able to divide the types of assistants and teachers into categories and identify a pattern between the motivation of the students and how the teacher uses the language assistant which highlights the necessity for more training and support.

**Assistant type 1:** This assistant wants to teach and either already knows how to or has the potential to do it well. Teachers can get the best out of this assistant simply by communicating and building a good working relationship. It is important to give this assistant space to work independently to prepare and teach classes, providing help and guidance when necessary. This assistant should never be left with nothing to do as they could adopt an apathetic attitude and this would have a negative effect.

**Assistant type 2:** This assistant wants to teach but does not know how to do so and is often afraid of trying. This model can be applied to the majority of assistants. This assistant needs training, communica-

tion and a lot of help and support in order to carry out their teaching role. This is someone who wants to work well but needs guidance. They could appear to be shy at the start but once they are comfortable in their new environment, they could begin to shine.

**Assistant type 3:** This assistant wants to teach but thinks that he already knows everything there is to know. This type of assistant wants to work well and probably already has teaching experience. He knows how to teach and does it well, more or less, but could benefit from more training and support. The problem is that he sees any advice or constructive criticism that is given to him as a personal attack. Good communication and assurance that you are trying to help, not criticise, is the key to working with this type of assistant. In time, a change of attitude will hopefully occur and once more open to changing his technique, this assistant will work well.

**Assistant type 4:** This assistant is more interested in having fun in a new country than teaching about his own culture. This type of assistant does not really understand his role as an educator nor has any interest in learning. He is more interested in having fun and gets on better with the students, as a friend, than with his fellow teachers. It is necessary to explain to this assistant what his role is and that he has to take his position seriously. Hopefully a change of attitude will occur and he will adapt to his new role. If this does not happen, disciplinary measures may be required.

In every case, the language assistant could become apathetic and therefore not very useful if they are not used well or lack training, communication and support. However, with extra training, communication, help and where required, discipline, the presence of a language assistants in the classroom can be extremely beneficial.

There are also different types of languages teachers including those who know how to use the assistant well and others who are not so sure and often lack training in this area. In Spain, teachers are

not normally provided with any kind of training about how to work with the language assistant and this can be a problem. Sometimes, teachers do not realise that they are doing something wrong or that they could be using the assistant in a better way, while others might have had bad experiences with assistants in the past and therefore adopt a negative attitude towards them, believing that the assistant is not able to contribute much to their lessons. Everything depends on the teacher, the assistant and the situation in which they find themselves, but it is also evident that in most cases, more training is needed so that teachers are aware of how to make the most of the presence of an assistant and the assistant, in turn, is then able to motivate their students.

### **How to improve the performance of language assistants**

The results that we obtained have allowed us to compile some suggestions that will help improve a language assistant programme.

1. Contact with the assistant: Schools should get in touch with their new assistant, either by phone or email, before they arrive in the country. The assistant will appreciate having support from their department and will feel more comfortable about the whole process of adaptation to a new country and new job.
2. Contact with previous assistants: New assistants will have many questions for previous assistants who have already worked in their school. It is therefore necessary to provide contact details for the assistants to get in touch with their predecessors.
3. Get to know the assistant: One of the complaints made by the assistants in Spain was that teachers hardly ever asked them about their experience, training, abilities or hobbies. The head of department and colleagues should talk to the assistant, perhaps in a department meeting at the beginning of term, about their attitude toward their new post and what they believe they can contribute

- to classes.
4. Period of observation: In Spain, many assistants do not receive training until a couple of weeks after starting work in school. This time period should be used for the assistants to observe classes to see how they work, how the students behave and gain ideas about how to teach. A period of observation is vital to help the assistant feel more comfortable in their new surroundings.
  5. Training for teachers and assistants: In Madrid, the training for assistants has not changed for more than a decade, despite complaints and suggestions from many assistants about the necessity to focus on teaching and motivational techniques instead of spending time on paperwork and other administrative procedures. Teachers and assistants should receive adequate training about the role of the assistant, how they can teach and motivate students, and how to work together inside and outside of the classroom. This could be done through courses, training days or simply using a well-elaborated guide that all participants in the programme are supposed to read.
  6. Language assistant website: In some of the autonomous communities in Spain, such as Madrid, Andalucía and Asturias, there are websites for assistants that can be used to obtain information and gain advice and support. It would be extremely useful to produce a website like this for every region, or simply one website for the whole country, where assistants are able to share experiences and obtain support and ideas about how to teach. Although
- there are many teaching websites available online and also groups created by assistants on social networking websites such as Facebook, it would be beneficial for assistants to have access to all the relevant information in one place.
7. Communication, help and support: Assistants need support not only when they first arrive at school but throughout the whole academic year. Many assistants arriving in a different country for the first time find it overwhelming adapting to a new culture and their new job at the same time. In these first weeks or months teachers often make the mistake of deciding that the assistant is too shy or has no idea how to teach and are reluctant to change their opinion later in the term. It is necessary to support the assistant in this process of adaptation on see their potential, rather than forming opinions based on first impressions. Little by little, with help, the assistant will become more comfortable and learn to work well.

Everyone who participated in this study in Spain agreed that the investigation was both relevant and necessary in order to improve the teaching and learning of foreign languages through the use of language assistants. Assistants not only contribute to the education of students within the classroom but can also have an effect on the wider community by providing extra-curricular activities and giving talks about their culture and other aspects of their lives. In this way, those who are not able to travel and otherwise would not have the opportunity to meet people from other countries, are able to learn about other parts of the world and different ways of life.

References

- Ministerio de Educación (2011): “Guía para Auxiliares de Conversación Extranjeros en España 2011”, MEC [online]: [www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/convocatorias-de-trabajo-y-formacion/para-extranjeros/aacc-extranjeros-2011/guia-aaccespana2011formateada1.pdf?documentId=0901e72b80b92378](http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/convocatorias-de-trabajo-y-formacion/para-extranjeros/aacc-extranjeros-2011/guia-aaccespana2011formateada1.pdf?documentId=0901e72b80b92378) [Accessed May 2012].
- Scobling, Candy (2011), “El Auxiliar de Conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación secundaria y bachillerato en España” [online]: [www.educacion.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/profesores/extranjeros/auxiliares-conversacion-espana/2011-proyec-investiga-candy-scobling-sobre-auxiliares-conversacion.pdf?documentId=0901e72b810b75ce](http://www.educacion.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/profesores/extranjeros/auxiliares-conversacion-espana/2011-proyec-investiga-candy-scobling-sobre-auxiliares-conversacion.pdf?documentId=0901e72b810b75ce) [Accessed May 2012].
- Zubia, Jose (2010), “Auxiliares de Conversación en España Idiomas y Países”, IES La Arboleda, Lepe, Huelva [online]: [www.slideshare.net/josezubia/auxiliares-de-conversacin-espaa-idiomas-y-paises](http://www.slideshare.net/josezubia/auxiliares-de-conversacin-espaa-idiomas-y-paises) [Accessed May 2012].

Appendix 1

PROGRAMA DE AUXILIARES DE CONVERSACIÓN



Distribución por idiomas y países de procedencia  
PREVISIONES 2010-2011

Fuente: Ministerio de Educación de España

PAÍSES	IDIOMAS												TOTAL	
	Inglés		Francés		Alemán		Italiano		Portugués		Chino			
	ME*	CCAA*	ME*	CCAA*	ME*	CCAA*	ME*	CCAA*	ME*	CCAA*	ME*	CCAA*		
Australia		51												51
Nueva Zelanda	3	12												15
Estados Unidos		1.946												1.946
Canadá		80		32										122
Irlanda	9	86												95
Reino Unido	294	381												675
Benelux		10												10
Malta		2												2
Bélgica			2	10										12
Francia			198	281										479
Alemania					30	65								96
Austria					4	25								29
Italia							10	18						28
Portugal									10					10
China												5		5
Subtotales:	306	2.578	200	323	34	91	10	18	0	10	0	5		3.575
Total:		2.884		523		125		28		10		5		3.575

ME\*: Cupo del Ministerio de Educación  
CCAA\*: Cupo de las Comunidades Autónomas

## **Appendix 2: Range of results**

### *QUESTIONNAIRES*

We received responses from 109 language assistants, the majority of whom were female, working across the whole of Spain. In general they were aged between 21 and 26 years old and had worked as a language assistant for one year. There were responses from assistants of varying nationalities but the majority were from the USA, UK and France. If we compare our sample with the population of assistants in Spain shown in appendix 1, we can see that we have a sample which is representative according to the number of assistants and their countries of origin.

We received 31 responses from languages teachers, most of whom were female and over 40. Almost all of these responses came from teachers in the autonomous community of Castilla y León, which is where the investigation was based and it therefore proved easier to get in touch with teachers from local schools. However, many of these teachers had also worked in other regions of Spain during their teaching careers and almost half had also previously worked as language assistants in other countries.

A total of 114 pupils responded to our questionnaire and we received an equal number of responses from boys and girls. The majority of these results came from students in 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year of secondary education who were made aware of the online survey by teachers and language assistants who had also participated in the investigation. Almost all of these students studied English and many also studied French. All of them had had at least one year of classes with a language assistant.

### *OBSERVATION*

We carried out the field study in two secondary schools in the autonomous community of Castilla y León. We observed twelve lessons and six different groups of students, half of them 2<sup>nd</sup> year and half of them 3<sup>rd</sup> year. Within these six groups, we saw one group which was taught French as their first foreign language, one group with French as their second foreign language, two groups of English as the first foreign language and two English bilingual groups. We observed each group twice: once with the language assistant in class and once with the languages teacher teaching alone.

### *INTERVIEWS*

After observing the classes, we interviewed the four language assistants and six languages teachers that had participated in the observation of classes. All of the assistants were girls from North America and Canada, of which three taught English and one taught French. Four of the teachers had many years of experience, one had taught for several years and one had taught for only a couple of years.

In the interviews the assistants referred to not only the teachers that participated in this study, but also other teachers with whom they had worked. In the same way, the teachers made reference to the assistants with whom they had worked in the past as well as those that participated in this study.

**Candy Scobling** *es profesora de inglés en el colegio Sagrados Corazones, Miranda de Ebro, España..*

# Aplicaciones del enfoque funcional en la enseñanza del humor en la clase de ELE

Beatriz Carbajal, *Adelaida*

## Introducción

El humor, dado su carácter interdisciplinar, ha sido estudiado por numerosas ciencias. En vinculación a la clase de lenguas, a menudo el énfasis se pone en los beneficios de hacer uso del mismo como herramienta para crear un ambiente distendido y una relación más cercana entre profesor y alumnos. Así, varios estudios demuestran los beneficios de la adopción de un modo humorístico en la enseñanza como elemento favorecedor del aprendizaje (Morant 2006; Sánchez 1997) o incluso como activador de la memoria (Carlson 2011).

Sin embargo, el presente trabajo pretende superar este acercamiento para centrar su interés en el humor como contenido. En efecto, el humor es un constituyente más de la competencia sociocultural de los aprendientes. Con todo, en la docencia de segundas lenguas es común la indiferencia hacia cuestiones relacionadas con una enseñanza explícita del humor. De hecho, muchos colegas ni siquiera se plantean tal dilema. Pero, ¿es necesario un aprendizaje explícito del humor en la lengua y cultura meta? En este artículo se van a aducir argumentos a favor del humor como contenido en la clase de lenguas.

Ciertamente, es preciso que el estudiante esté familiarizado con el humor en la nueva lengua a fin de evitar malentendidos o choques en los intercambios con hablantes nativos. Por ejemplo, conviene advertir a los estudiantes de que en España existe una tendencia entre los hombres a hacer chistes que buscan la mofa en la inferioridad del interlocutor<sup>1</sup>. Este dato,

<sup>1</sup>.- Hay definiendo un estudio del humor basado en grupos sociales, trascendiendo un acercamiento hombres vs. mujeres, aunque hace alusión a las investigaciones de Crawford y Gressley (1991) “Males reported they enjoyed both slapstick and hostile humor (e.g. racist or sexist humor) more often than females” (2000: 713) y aporta una posible interpretación de este comportamiento:

que *a priori* puede interpretarse como agresivo por un hablante ajeno a la cultura española, se explica sociolingüísticamente porque el lenguaje agresivo es uno de los diversos recursos que emplean los hombres para crear lazos de unión. Es cierto que este rasgo no es exclusivo de la cultura española, pero conviene no obviar que el entorno de origen de los estudiantes puede ser totalmente ajeno a este tipo de comportamientos.

**El humor no solo constituye un componente más de la competencia sociocultural de los hablantes, sino que se alza como el estandarte que los aprendientes pueden ostentar en la cima del bilingüismo.**

Durante el desarrollo del proceso de enseñanza, es crucial asegurar una adaptación al grupo meta. Es evidente que el alumno, como primer eslabón en la cadena de aprendizaje, condicionará nuestro enfoque. De este modo, un factor a tener en cuenta es la gran distancia cultural entre Oriente y Occidente<sup>2</sup>. En términos generales, los estudiantes orientales tienen dificultades para captar el modo humorístico en sus interacciones en español. Probablemente, todos nos reconocemos en la situación de hacer una broma en español a

“women tend to be supportive in their conversational style, and men competitive” (2000: 710).

<sup>2</sup>.- “Está claro que sociedades tan exuberantes y expresivas como las mediterráneas tienen más puntos en común entre ellas que con las nórdicas o las asiáticas.” (Brandimonte, 2005: 203)

nativos asiáticos y descubrir que, para nuestra sorpresa, la han tomado en serio. En efecto, lo que para la concepción occidental se perfila evidente, para otros sistemas de valores puede resultar opaco, y viceversa. Incluso dentro de la sociedad occidental existen divergencias en función de otras variables sociolingüísticas como la edad, el sexo, el grupo social, etc.

Además, nuestro interés se justifica porque el humor no solo constituye un componente más de la competencia sociocultural de los hablantes, sino que se alza como el estandarte que los aprendientes pueden ostentar en la cima del bilingüismo. Así, Jáuregui se refiere al dominio del humor como la última frontera en el proceso de integración en una cultura y argumenta que la comprensión de chistes en la lengua meta es la prueba definitiva de la interiorización del sistema de símbolos y valores de una sociedad (2008: 47).

La utilidad de este artículo reside en que una investigación técnica es necesaria y útil para trasladar con éxito a los aprendientes nociones de la denominada competencia intercultural (Oliveras 2000), dentro de la cual se incluye el humor:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas. (Meyer apud Oliveras 2000: 38)

El humor se manifiesta en niveles diferenciados (Urios, Aparisi y Wagner 2011: 401). A nivel mental los participantes comparten un conocimiento del mundo asumido y a nivel social siguen un papel específico de acuerdo con las funciones que se enumeran más adelante, pero dentro de su originalidad, deben mantener un cierto vínculo con el conocimiento compartido al que hacemos referencia. De acuerdo con la visión de la comunicación de Hymes (1962, 1972) reproducida en la Fig. 1, tan solo tenemos acceso a los factores externos de la comunicación, pero

esta parte no es más que el extremo ostensible de la disparidad inserta en las raíces del modo de ser de los individuos: la cultura. Los malentendidos se producen precisamente porque los comportamientos y actitudes tienen valores que no necesariamente se corresponden en cada cultura. El error más común de un aprendiente es interpretar los comportamientos de la cultura meta de acuerdo con su propio sistema de valores. Por lo tanto, es crucial que el alumno conozca este nuevo sistema de valores.



Fig. 1 – La comunicación según Hymes (1972)

En efecto, la vinculación entre los procesos cognitivos y el humor verbal es tan estrecha que para entender los procesos mentales que construyen e interpretan el humor, es necesario estudiarlos ligados a su realización pragmática, en los efectos visibles y analizables de la comunicación (Yus 2003). Una metodología basada en la investigación previa, además de asegurar un acercamiento desde el origen de los factores que mueven los intercambios comunicativos, proporciona una guía para garantizar una enseñanza adaptada al tipo de estudiante al que nos dirigimos. Cada vez son más las editoriales que apuestan por manuales dirigidos a un público específico, ya sea estudiantes orientales, estadounidenses, etc. Todo ello se explica por el hecho de que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje, y como tal, el resto de las circunstancias debe adaptarse al mismo.

## Fundamentación de la puesta en práctica

Fundamentación de la puesta en práctica	
Funciones	Identificativa
	Clarificativa o reforzativa
	Diferenciativa
	Lúdica
Contextos	Uso
	Tabú
Contenido	Marcas

Tabla 1 – Fundamentación de la puesta en práctica

### 1. Funciones

En base al modelo del enfoque comunicativo que prevalece en la enseñanza de lenguas en estos días, resulta coherente articular la enseñanza del humor en segundas lenguas en torno a las funciones comunicacionales. Esta propuesta garantiza un aprendizaje del humor significativo y en contexto frente a la exposición al humor de forma anecdótica o esporádica en un plano secundario.

Como punto de partida de una propuesta didáctica en torno a las funciones, tomamos la taxonomía retórica de Meyer (2000) y reducimos sus cuatro funciones a tres con el fin de aportar sencillez en la práctica. De acuerdo con este modelo, entendemos que los hablantes de español recurren al humor fijando su posición respecto al interlocutor ya sea identificándose con el mismo, aclarando o reforzando una idea, o difiriendo su punto de vista. A estas tres funciones, añadimos la función lúdica, que hace referencia a un humor absurdo, mediante el que el locutor no se posiciona respecto a la realidad, sino que pretende simplemente provocar la risa del destinatario.

**1.1 Función identificativa.** El hablante busca crear lazos de solidaridad a través del lenguaje con su interlocutor situándolo en un plano superior. Para ello, se vale de estrategias de autorridiculización. Como podemos observar, la autorridiculización consiste en reconocer que los

conocimientos de lengua inglesa de los españoles tienen fama de ser limitados.

(1) “Van en un barco un inglés y un español. En un descuido, se cae el inglés al agua y grita: –Help! Help! Y el español le responde: ¡Gel no tengo, pero si quieres tengo champú!”



### 1.2 Función clarificativa o reforzativa.

En este caso, el humor sirve de síntesis atractiva de las ideas del hablante aunque no se incluye a diferencia de la función previa. En contraste con el ejemplo anterior, aquí el interlocutor no se critica a sí mismo, sino que hace uso del modo humorístico para denunciar mediante el recurso a la exageración la situación de precariedad a la que ha llevado la crisis.

(2) “–¿Cuál es la frase que más se escucha en la Feria de Abril de 2012? –Camarero, póngame una tapa de tortilla de patata y 25 tenedores.”

**1.3 Función diferenciativa.** Con este último uso el hablante se sitúa en el extremo opuesto a la función identificativa buscando un distanciamiento frente al interlocutor. El humor sirve para suavizar la crítica. En este nivel es observable un incremento notable en el grado de confrontación con el objeto del chiste respecto a (4.1.2.) Se trata de un chiste feminista, pero aquí se engloban también la mayor parte de los chistes machistas, políticos, y en general, todos aquellos en que se muestra abiertamente un desacuerdo con el objeto de humor, con diversos grados de agresividad.

(3) “–¿Qué hace una neurona en la cabeza de un hombre? ¡Turismo!”

**1.4 Función lúdica.** Define aquellas formas del humor que no persiguen un efecto retórico sino que hacen una exposición del humor por el humor, sin posicionarse ni ejercer crítica alguna. Por último, esta función abarca un humor en el que resulta difícil localizar el objeto de humor. Aquí entran casi todos los juegos de palabras (*puns*), y se identifican con los denominados por Freud chistes inocentes.

(4) “–¿Qué le dice un espagueti a otro? –Oye, mi cuerpo pide salsa...”



Ya sea para aportar cohesión al grupo social, para relajar tensiones o para aportar nuevas perspectivas mediante la sorpresa final definitoria en los chistes, el humor es una poderosa herramienta retórica. Cabe señalar que el docente debe prestar especial atención y dedicación en dos de las funciones expuestas. En cuanto a dificultad lingüística, los estudiantes experimentarán previsiblemente mayores dificultades en su producción e interpretación de la función lúdica. Esto se explica porque los juegos de palabras aquí concentrados son un reto para los alumnos y suelen perder su sentido una vez traducidos a la lengua materna. Por otra parte, en las muestras de la función diferenciadora se anuncia una dificultad no lingüística sino pragmática debido a la posible agresión de la imagen positiva del interlocutor. Por ello, conviene advertir a los alumnos de que esta función debe ser realizada con

delicadeza y cortesía, a fin de evitar experiencias indeseables en la lengua meta.

#### Contextos de uso

La adecuación contextual es un aspecto más a dar a conocer a los estudiantes de segundas lenguas. Los motivos de inadecuación pueden ser violaciones contra el tema, persona, situación, finalidad, tono, creencias personales, nivel de lengua, normas de un grupo social, de cortesía o de urbanidad implicados en el intercambio comunicativo (Gutiérrez, 2005: 34). En este sentido, un médico que hace bromas sobre la proximidad a la muerte de un enfermo terminal atenta contra los principios de adecuación de situación, mientras que un hablante que se burla de los hábitos religiosos de su interlocutor actúa en contra de los principios de adecuación relativos a las creencias personales. Este es un terreno delicado, pues el humor se nutre de tabús, lo cual hace difícil ceñirse a lo políticamente correcto. Por ello, es necesario abordar el humor desde la pragmática, como recomienda Brandimonte:

Por lo que concierne a la didáctica de las lenguas extranjeras, la perspectiva pragmática y sociocultural serviría para informar sobre cuándo se debe o se puede bromear y hasta qué punto se puede llegar en un contexto de una determinada cultura. Además, los malentendidos producidos por inadecuación pueden crear mayor tensión que en otros intercambios comunicativos dada la esencia misma del humor, que necesita una respuesta interpretativa inmediata del interlocutor para su éxito. (2005: 202)

Teniendo en cuenta que tratamos con un público cada vez más intercultural, sobre todo en Oceanía –contexto en el que nos encontramos– cabe advertir a los alumnos de la tendencia en la cultura española a hacer chistes sobre determinados grupos sociales –de etnia gitana, de nacionalidad francesa, alemana, china, etc. Para evitar desencuentros, puede resultar beneficioso exponer a los estudiantes a una muestra de manifestaciones humorísticas de este tipo, únicamente como conocimiento pa-

sivo. A falta de una advertencia previa, los estudiantes corren el riesgo de experimentar un choque cultural.

### Contenido

En la exposición al contenido es prioritario partir de una adecuación al nivel. A este respecto, el *MCER* no incluye el uso humorístico hasta los descriptores del C1<sup>3</sup>, mientras que el *PCIC* recoge los chistes sin implicaciones culturales dentro del inventario de géneros para B2 (2007: 317-319). En cambio, en base a las agrupaciones de Schmitz en Chen y Chia (2006), establecemos una gradación por niveles, desarrollada en Carbajal (2012a) en torno a los chistes, que va del humor universal en los niveles iniciales al humor verbal en los hablantes de nivel superior, pasando por el humor de base cultural en la fase intermedia.



Por otra parte, resulta útil esbozar algunas ideas sobre la organización de la materia. El contenido constituye el conjunto de conocimientos que queremos que los alumnos asimilen. Pero, ¿cómo guiar a los estudiantes en un proceso en el que los procesos mentales conforman gran parte de la producción e interpretación de los mensajes humorísticos? A través de marcas visibles en las muestras analizables de comunicación. Una relación más detallada de marcas lingüísticas, fónicas y kinésicas puede hallarse en Carbajal (2012a y 2012b). Las marcas sirven de guía en el terreno del humor, caracterizado por la opacidad, las inferencias, los dobles sentidos, etc. y son trasladables a la interac-

ción diaria de los estudiantes en la lengua meta.

**Por lo que concierne a la didáctica de las lenguas extranjeras, la perspectiva pragmática y socio-cultural serviría para informar sobre cuándo se debe o se puede bromear y hasta qué punto se puede llegar en un contexto de una determinada cultura.**

### Conclusión

En la introducción planteamos la cuestión de si es necesaria una enseñanza explícita del humor. A lo largo de este artículo, no solo hemos aportado una sólida fundamentación a favor de la propuesta, sino que hemos trazado una guía inicial como apoyo a los docentes que dedican ponerla en práctica. Es preciso tener en cuenta que pese a que algunos de los conceptos aquí manejados puedan parecer complejos en un contexto ELE, este artículo está dirigido a los docentes, con la convicción de que la introducción de mejoras en aras de una enseñanza efectiva y de calidad solo es posible a través de una consolidada investigación previa.

Un planteamiento con foco en las funciones permite compatibilizar el contenido con el método empleado en las clases. Además, el pragmatismo inherente en los enfoques comunicativos garantiza una atención al contexto. El siguiente paso consistiría en hacer una propuesta didáctica siguiendo los presupuestos teóricos aquí formulados.

<sup>3</sup>.- “Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y *humorístico*.” (2002:116).

### Referencias

- Brandimonte, G. (2005): “Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos”, en A. Álvarez et al. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 196-207.
- Carbajal Carrera, B. (2012a): “Me parto y me mondo. Estudio pragmático-discursivo del chiste aplicado a la clase de ELE” en *Biblioteca RedELE*, 13.
- Carbajal Carrera, B. (2012b en prensa): “Esbozo de las marcas identificadoras del chiste en la clase de ELE”, *XXVI Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, Salamanca: *Revista Interlingüística XXII*.
- Carlson, K. A. (2011): "The impact of humor on memory: Is the humor effect about humor?" *Humor - International Journal of Humor Research*. 24, 1: 21-41.
- Chen, I. C. y Chia-Yi, Li (2006): “Can They Comprehend with a Smile? Detecting EFL College Learner’s Perception of Ambiguity on Joke Comprehension” Southern Taiwan University, [en línea], disponible en <http://ir.lib.stut.edu.tw/handle/987654321/10345> [consultado el 25 de junio de 2012].
- Cortés Parazuelo, M. H. (1996): “Una experiencia en clase: el chiste lingüístico”, en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ASELE, 1996, págs. 287-296.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2006): “Ejercitarás la competencia pragmática” en A. Álvarez y otros, eds., 25-44.
- Hay, J. 2000. "Functions of humor in the conversations of men and women". *Journal of Pragmatics*. 32 (6): 709-742.
- Hymes, D. (1962): "The Ethnography of Speaking". En Gladwin, T. y W.C. Sturtevant, *Anthropology and Human Behavior*. Washington: The Anthropology Society of Washington, 13-53.
- Instituto Cervantes (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea], disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), [consultado el 24 de junio de 2012].
- Instituto Cervantes (2007): Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Jáuregui, E. (2008): Universalidad y variabilidad cultural de la risa y el humor. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 46-63.
- Morant, R. (2006): “¿Con humor se explica y se aprende una lengua mejor?” en *Pragmalingüística*, 14, 87-99.
- Oliveras, Á. y M. Llobera (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Sánchez Carretero, C. (1997): “El aprendizaje de lenguas a través del humor”, *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, 141-148.
- Villegas Santana, C.A. (2005): “La ironía y el humor como unidades del componente cultural en la clase de lengua extranjera” en *Lingua Americana* Año IX, nº16, 91-115.
- Wagner, M. y E. Urios-Aparisi (2011): "The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective?", *Humor - International Journal of Humor Research*. 24, 4: 399-434.
- Yus, F. (2003): “Humor and the search for relevance”, *Journal of Pragmatics*, 35, 1295-1331.

# El invierno en Lisboa ¿novela policiaca?

Enrique del Rey Cabero, *Melbourne*

## 1. El problema inicial: la novela policiaca española

“En España”, escribía Mar Langa Pizarro hace más de una década, “la más fructífera de las tendencias calificadas de lúdicas ha sido la policiaca” (2000: 78). Pese al éxito de público, a menudo se ha presentado como un género problemático para la crítica. En primer lugar, se ha señalado la ausencia de pureza de esta corriente en nuestro país: los escritores se aprovechan de su molde en muchas ocasiones para elaborar novelas que participan también de muchos otros géneros. En segundo lugar, no es pequeña la cantidad de detractores que lo consideran un subgénero adaptado del extranjero, efectista, morboso y de dudosa calidad estética. El problema surgió, en opinión de Vázquez Montalbán, uno de los mayores exponentes españoles, “cuando las novelas policíacas empiezan a estar bien escritas” (Colmeiro 1994: 9). El escritor barcelonés defendió siempre la renovación de este género, pero sostuvo, a su vez, su inexistencia como género diferenciado, pues “el destino final de la novela policiaca renovada es dejar de ser policiaca y obligar a ser asumida como novela a secas” (Colmeiro 1994: 11).

## 2. *El invierno en Lisboa*, ¿novela policiaca?

El ambiente que *El invierno en Lisboa*, obra de Antonio Muñoz Molina publicada en 1987, intenta recrear tiene claros puntos en común con la novela negra ya desde el inicio. Así, el lector es partícipe del ambiente en el que se mueven los personajes: la omnipresente noche, los clubs nocturnos, las armas de fuego, las noches sin dormir, el alcohol o los cigarrillos y el humo:

*Sentado en la cama, junto a la lámpara de la mesa de noche, había cargado y amartillado el revólver con gestos secos y flui-*

*dos, fumando mientras lo hacía...*  
(Inv: 20)<sup>1</sup>

*Biralbo bromeó con ella [la camarera] y le acarició la mano mientras le pedía un whisky, yo insistí en la cerveza.*  
(Inv: 12)

**Muñoz Molina consigue realizar un acercamiento formal a la novela policiaca, aprovechándose de muchos de sus recursos y lugares comunes. Sin embargo, se aleja en muchas ocasiones del género, juega con él y lo subvierte mezclándolo con muchos otros como la novela de educación, la novela artística o el cine negro. Logra la difícil tarea de elaborar una estructura novelesca compleja sin olvidar en ningún momento el entretenimiento del lector**

Pero la presencia de la novela negra va más allá del ambiente. La crítica que ha defendido esta postura ha hecho hincapié en la presencia de una intriga que estructura el relato: la búsqueda del cuadro de Cézanne por parte de Toussaint Morton y Malcolm y la misteriosa palabra *Burma* (Aguilero 2006: 95). Ahora bien, habría que precisar de qué clase de in-

<sup>1</sup>.- Antonio Muñoz Molina, *El invierno en Lisboa*, Barcelona: Seix Barral, 1987, pág. 20. En adelante, se citará por esta edición en el texto y no en notas al pie, indicando la página tras la abreviatura “Inv”.

triga se está hablando. Todorov distingue dos tipos, una en la que predomina la “curiosidad” y otra caracterizada por el “suspense” (Colmeiro 1994: 81-82). La primera se basaría en el descubrimiento de unas causas desconocidas que deben adivinarse a través de indicios, mientras que en la segunda la intriga estaría relacionada con el peligro del protagonista. Ya que carecemos de indicios, parece claro que la intriga, si ésta fuera eje central de *El invierno en Lisboa*, giraría en torno al suspense.

Al analizar el suspense, Barthes habla de secuencias en la narrativa “sustentadas en la experiencia empírica de la realidad” (Colmeiro 1994:75), que incluirían acciones como viajes, asesinatos, persecuciones e interrogatorios. Parece clara, aquí sí, la existencia de ese suspense, de esa acción rápida traducida en escenas fijas que todo lector reconoce. Así, en la obra de Muñoz Molina aparecen el asesinato del portugués a manos de Toissant Morton y Malcolm (capítulo IX), la huida en coche de Biralbo y Lucrecia (cap. X), la escena de la persecución en el tren que finaliza con la muerte de Malcolm (cap. XVI) o el interrogatorio que sufre Biralbo (cap. XIV).

También los personajes pertenecerían, desde esta postura, al mundo de la novela negra. Lucrecia sería el prototipo de *femme fatale*, fría, ambigua e inalcanzable, auténtico eje entre los personajes de Malcolm y Biralbo, “buena y mala simultáneamente, y que goza de las características de ambos” (Oropesa 1999: 67). Santiago Biralbo ejercería, siguiendo esta línea, el papel del detective de la novela negra. Si bien esta clasificación es problemática, como se verá más adelante, sí que se pueden encontrar algunas características prototípicas del personaje. En efecto, parece que Biralbo se involucra directamente en la acción y es protagonista, como se ha visto, de persecuciones y huidas. Por otra parte, también cumple con el carácter de tipo duro, perdedor y escéptico; un hombre que no acaba de integrarse en la sociedad y actúa al margen de la ley.

El suspense se manifiesta también de forma muy notoria, como ha señalado Aguilero (2006: 391), en los finales de algunos capítulos. Muñoz Molina controla bien el ritmo de la narración y consigue atrapar al lector a través de capítulos con finales misteriosos sin resolver, atrapando al lector en la trama. Aquí se presentan, como ejemplo, los de los capítulos I, II, IV y V:

*Él [Biralbo] tenía una historia y guardaba un revólver. (Inv: 15)*

*No había nada. La última carta de Lucrecia era un sobre vacío. (Inv: 15)*

*En el reverso de una tarjeta de Malcolm, [Lucrecia] había escrito a lápiz una dirección de Berlín. (Inv: 39)*

*El plano era una borrosa fotocopia en la que había, hacia la izquierda, un punto retintado en rojo y una palabra escrita con una letra que no pertenecía a Lucrecia: Burma. (Inv: 49)*

Dentro del resto de los personajes, hay que destacar a los clásicos “criminales”, que incluirían, entre otros, a Toissant Morton, Malcolm y el portugués que muere asesinado. Pese a cierta ironía y humor con los que están tratados, siguen actuando como criminales con intereses materiales, realizando todo tipo de actos violentos para conseguir sus objetivos (en este caso, obtener el valioso cuadro de Cézanne).

Todos los personajes, además, se mueven en ambientes exclusivamente urbanos que se acaban confundiendo unos con otros (San Sebastián, Madrid o Lisboa) y en espacios reconocibles del género negro como clubs nocturnos, hoteles de segunda, o moteles de carretera.

Asimismo, Aguilero menciona la presencia de diálogos breves, “de expresión cercana a la ironía y brevedad policíacas” (2006: 356), especialmente presente en los personajes criminales y las secuencias narrativas que mencionamos anteriormente. Un buen ejemplo es todo el interrogatorio del capítulo XIV, plagado de tópicos policíacos:

—Un millón y medio de dólares, tal vez un poco más, como sin duda usted sabe.- (...). Pero hay un pequeño problema, amigo. Ese dinero es nuestro. Lo queremos, ¿entiende? Ahora.

—No sé de qué dinero ni de qué cuadro me hablan. (Inv: 137)

No son las únicas características narrativas que podrían relacionarse con el género que nos ocupa. Se podrían añadir dos características que Colmeiro considera casi siempre presentes: el tipo de narrador y los juegos espacio-temporales. Así, las condiciones de narradores “autorrestringidos y nunca completamente fidedignos” y “cambios de tiempo (flasbacks o anticipaciones) o cambios de espacio” (Colmeiro 1994: 77) se cumplen en la novela de Muñoz Molina. Por una parte, el narrador, “a mitad de camino entre la confesión y la intriga” (Mas 2006: 45), no conoce muchos de los hechos sino por la evocación de Biralbo y por sus propias conclusiones, lo que le da, efectivamente, una perspectiva muy limitada. Por otra parte, tanto los cambios de paisaje urbano (San Sebastián, Lisboa, Madrid) como los espacios (de un hotel a otro o al club y viceversa) están continuamente presentes en la novela, por no hablar de los flashbacks, que constituyen el principal recurso narrativo de gran parte de la obra a través del recuerdo de Biralbo confesado al oído del narrador.

Pasamos ahora a considerar los aspectos que hacen dudar que el género de la novela sea puramente policíaco. Además de la propia consideración del autor, que llegó a decir que “no se trata en absoluto de una novela negra” (Aguilero 2006: 95), muchos elementos no cumplen con las reglas básicas del género que nos ocupa o se desvían de ellas a menudo.

Puede que el problema de base pase por la propia adecuación de la intriga y la historia a la novela negra. Si bien, como vimos antes, existía una intriga de suspense, no sólo Biralbo no es un detective, sino que no existe tampoco una investigación consciente en ningún momento. Es cierto que la intriga criminal ayuda en la novela

a mantener el interés del lector, pero queda lejos de ser “el auténtico soporte estructural para la construcción de la narrativa, como guía que conduce el desarrollo del discurso” (Colmeiro 1994: 83-84), elemento necesario en toda narración policíaca.

No parece que haya un verdadero interés en el código hermenéutico a nivel de la intriga del cuadro y la palabra *Burma*. Si bien, como se vio anteriormente, sí existía cierto suspense de tipo policíaco, el lector manifiesta una mayor curiosidad por los encuentros y desencuentros de la pareja Biralbo-Lucrecia. Es decir, la verdadera intriga es la amorosa. Si hay algo en el centro de la novela que despierta el interés de todos (Malcolm, Biralbo, narrador y lector incluidos), aunque sea por diferentes motivos, no es el cuadro de Cézanne, sino el personaje de Lucrecia. La intriga amorosa, pues, supera con creces a la policíaca, que actúa como una forma suplementaria de mantener al lector atento. Si antes analizamos el suspense de tipo policíaco de algunos de los finales, cabe decir aquí que, a medida que avanza la narración, el suspense está cada vez más relacionado con el devenir de la pareja protagonista en los finales (aunque las dos intrigas se encuentren superpuestas). Los de los capítulos VII, XII y XVII pueden servir como ejemplo:

*No se besaron al decirse adiós. Igual que hacía tres años, Biralbo vio cómo se alejaba el taxi donde ella iba, pero esta vez Lucrecia no se volvió para seguir mirándolo desde la ventanilla trasera. (Inv: 71)*

*Su tren había ingresado tan vertiginosamente en el túnel cuando se dio cuenta de que durante un segundo había visto a Lucrecia. (Inv: 118)*

*Quiero que me mientas -dijo Biralbo-. Que no me digas nunca la verdad. -Pero al decir esto ya estaba rozando los labios de Lucrecia. (Inv: 167).*

Dentro del apartado de los personajes, hay que destacar efectivamente el papel central de esta pareja. Ya vimos como el primero mostraba algunos puntos en común con el detective de la novela negra, pero no parecen suficientes para sostener una identificación total. No sólo no es detective sino que no le inte-

resa lo más mínimo la trama de la intriga del cuadro; está inmerso en ella casi sin darse cuenta, pues él sólo está buscando a Lucrecia. Además, no cumple otro elemento característico del género señalado por Colmeiro, que es el afán de restablecer la justicia de casi todo detective (1994:68). Su única búsqueda, por la que sufre persecuciones, interrogatorios y huidas, es la del “amor imposible encarnado en la figura fantasmagórica de Lucrecia” (Aguilero 2006: 97).

### 3. La hipótesis del cine negro

Algunos críticos han apuntado a una influencia no tanto de la novela policiaca, sino del cine negro. La propia contraportada del libro ya vende de entrada la obra como “un homenaje al jazz y al cine negro” y así lo han visto muchos críticos. Oropesa, por ejemplo, habla de los efectos de claroscuro y la importancia de la iluminación en algunos pasajes de la novela (1999: 64-65). Los personajes, en efecto, suelen estar en penumbra o iluminados de forma efectista:

*[Lucrecia] le pidió a Biralbo que mantuviera encendido durante unos minutos el rótulo de neón, que tiñó de intermitentes rosas y azules el pavimento mojado, el rostro de Lucrecia, más pálido bajo las luces nocturnas” (Inv: 80).*

El amor imposible entre los personajes nos recuerda inevitablemente a Ingrid Bergman y Humphrey Bogart en la célebre película *Casablanca*, la cual es homenajeada explícitamente con humor en la misma escena del club:

*—Tócala otra vez. Tócala otra vez para mí.*

*—Sam -dijo él. Calculando la risa y la complicidad-. Santiago Biralbo. (Inv: 80)*

La misma película homenajeada de nuevo en la escena del interrogatorio, cuando Biralbo dice “Dispara, Malcom. Me harías un favor” (Inv: 140), en una cita menos célebre pero reconocida al instante por Daphne. También se podrían mencionar otras referencias como la eterna pare-

ja cinematográfica de Humphrey Bogart y Lauren Bacall, que participó en varios clásicos del cine negro como *El sueño eterno*, *La senda tenebrosa* o *Cayo Largo* y recuerda a la pareja de la novela.

Por otra parte, Oropesa señala que “muchas películas pertenecientes al cine negro contienen sueños o toda la acción no es más que un sueño” (1999: 65). Añadiendo también al sueño la importancia de la memoria, esta afirmación tiene una gran relevancia en relación con la novela de Muñoz Molina, ya que la sensación de irrealidad, de *deja vu*, es constante a lo largo de la obra.

Finalmente, Colmeiro confirma buena parte de estos argumentos al afirmar que el campo de referencia de la novela es “más el del cine negro que el de la novela policiaca propiamente; los personajes, los ambientes y las situaciones están tomados del cine negro clásico (...) e infundados de nueva vida, al igual que remiten al cine negro los juegos de luz y sombras y las referencias musicales jazzísticas”, consiguiendo “la dulce y etérea realidad de un blues perfecto” (1994: 226).

### 4. Otros moldes

La novela ha sido, sin embargo, reivindicada por otros géneros ajenos al policíaco. Aguilero, por ejemplo, acaba decantándose por asignar la obra de Muñoz Molina el género de *Bildungsroman* o novela de aprendizaje, en su vertiente sentimental. Los argumentos a favor de esta postura pasarían principalmente por la cita de Flaubert que precede la novela (“existe un momento en las separaciones en el que la persona amada ya no está con nosotros”- Inv: 7-), unida a la educación sentimental que habría experimentado el personaje de Biralbo desde el idealismo al desengaño.

Por otra parte, las digresiones, que desvían momentáneamente la atención de la intriga principal en la novela negra, constituyen una importantísima parte de *El Invierno en Lisboa* y van mucho más allá de la mera ambientación o la descripción de ambientes. Además de cierta recreación en la descripción de los espacios, las digresiones más frecuentes son las musicales, concretamente las jazzísticas. Kleinert apunta que la obra, además de mezcla de novela policiaca y amorosa, “adquiere también, mediante numerosas reflexiones so-

bre la música, rasgos de novela artística” (1994: 222).

Algunos de los pasajes musicales tienen validez estética por sí mismos y son más que un mero adorno. Un solo ejemplo nunca es suficiente, pero baste aquí para hacernos una idea de la fuerza que tiene la música:

*Sigo escuchando la canción: como una historia que me han contado muchas veces agradezco cada pormenor, cada desgarradura y cada trampa que me tiende la música, distinguiendo las voces simultáneas de la trompeta y el piano, casi las guío, porque a cada instante, sé lo que en seguida va a sonar, como si yo mismo fuera inventando la canción...* (Inv: 83)

La obra, además, constituye una exaltación de lo estético, lo artístico y lo espiritual. Parece, pues, que más que buenos y malos, hay personajes espirituales y personajes materialistas. Así, Biralbo se encontraría claramente en el primer grupo (amor a la música) frente a los materialistas Malcolm y Toussaint Morton (éste último declarará “no soportar” una fuga barroca durante la escena del interrogatorio). Lucrecia, como personaje ambiguo, se encuentra en la mitad. Si bien parece que ama el cine y la música como Biralbo (hecho que no soporta Malcolm) y se arrepiente de haber vendido el Cézanne, la realidad es que manipuló a Biralbo para conseguir encontrar el cuadro (y venderlo).

### 5. Conclusiones

Se puede concluir que, desde luego, no nos encontramos en ningún caso ante una novela policiaca pura. Según Isabel de Castro, el costumbrismo policiaco sería un paradigma de la novela moderna en “su combinación indiferenciada de corrientes y elementos diversos” y el subgénero policiaco se mezclaría así “con formas narrativas más elevadas”. La mayoría de los que Castro llama “elementos espurios” están incluidos en *El invierno en Lisboa*: “la reflexión filosófica o intelectual, los motivos culturalistas [y] cierto

sentimentalismo” (Castro y Montejó 1991: 60).

Parece, pues, que Muñoz Molina está utilizando voluntariamente el consabido armazón de una novela negra con una intención determinada. Así lo manifestó el propio autor en una ocasión:

*A mí lo que me interesa del género policiaco [...] es su construcción; la máquina de construir. Yo necesito construir una novela. Recorro a modelos cerrados que dan una estructura muy potente y que son un excelente modelo alegórico.* (García-Moreno 1992:135)

Este modelo alegórico sería, como la crítica ha señalado, la búsqueda presente en toda novela y que es todavía más protagonista en la novela policiaca. La presencia de una metaficción obligatoria en la historia está unida a las posibilidades de intertextualidad que Muñoz Molina aprovecha constantemente. Se explicarían así las referencias al cine y sus modelos, que quizás han transmitido los elementos del género policiaco al gran público mejor que la literatura. Los personajes parecen buscar su identidad en esta cultura de masas: los dos protagonistas son aficionados al cine hasta el punto de identificarse con sus personajes, como ya hemos visto. Lucrecia es, por ejemplo, para Mas, “no una mujer de carne y hueso, sino una de celuloide” (2006: 43). De hecho, la novela finaliza poéticamente en ese ambiente de irrealidad, con la figura de Lucrecia desapareciendo en la lejanía:

*Reconocí su manera de andar mientras cruzaba la calle, ya convertida en una lejana mancha blanca entre la multitud, perdida en ella, invisible, súbitamente borrada tras los paraguas abiertos y los automóviles, como si nunca hubiera existido.* (Inv: 187)

Los seres de la novela de Muñoz Molina manejan esas referencias de intertextualidad que acabamos de ver, y parecen casi conscientes de su propia irrealidad. Como en *El Quijote*, cuyo personaje universal lee novelas de caballería y quiere ser un caballero, Biralbo también parece “querer ser” un detective de la novela negra (o al menos, seguir su modo de vida):

*A principios de aquel mes de diciembre él [Biralbo] estaba en París, sin hacer nada, sin caminar siquiera por la ciudad, que lo aburría, leyendo novelas policiacas en la habitación de un hotel, bebiendo hasta muy tarde en clubes llenos de humo. (Inv: 110)*

En todo caso, parece que Muñoz Molina consigue realizar un acercamiento formal a la novela policiaca, aprovechándose de muchos de sus recursos y lugares comunes. Sin embargo, se aleja en muchas ocasiones del género, juega con él y lo subvierte mezclándolo con muchos otros como la novela de educación, la novela

artística o el cine negro. Logra la difícil tarea de elaborar una estructura novelesca compleja sin olvidar en ningún momento el entretenimiento del lector. Por este motivo, sería necesario recordar para concluir las palabras de Vázquez Montalbán, que hablaba de “novelas a secas”. Dejando un poco de lado la crítica por un momento, quizás tenía razón el escritor barcelonés al decir que “el público hace su selección y escoge novelistas, no géneros” (Langa Pizarro, 2000: 80). No se me ocurren casos más paradigmáticos en este sentido que los de *El invierno en Lisboa* y su autor, Antonio Muñoz Molina.

---

### Referencias

- Aguilero García, Jaime (2006). *Novela policiaca y cine negro en la obra de Muñoz Molina*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Castro, M<sup>a</sup> Isabel de y Lucía Montejo (1991). *Tendencias y procedimientos de la novela española actual (1975-1988)*, Madrid: UNED, Aula abierta.
- Colmeiro, José F. (1994). *La novela policiaca española. Teoría e historia crítica* (Prólogo de Vázquez Montalbán), Barcelona: Anthropos.
- García-Moreno Barco, F. (1992). *La narrativa española de los 80 a la luz de la crítica postmodernista: el caso de Antonio Muñoz Molina*, East Lansing, Michigan: Michigan State University.
- Kleinert, Susanne (1994). “Antonio Muñoz Molina. El encuentro de arte y crimen” en Dieter Ingenschay y Hans-Jörg Neuschäfer eds. *Abriendo caminos. La literatura española desde 1975*, Barcelona: Lumen. 219-230.
- Langa Pizarro, M. Mar (2000). *Del franquismo a la posmodernidad: La novela española (1975-1999). Análisis y diccionario de autores*, Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Mas, Pasqual (2006). *Beltenebros, de Antonio Muñoz Molina*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Muñoz Molina, Antonio (1987). *El invierno en Lisboa*, Barcelona: Seix Barral.
- Oropesa, Salvador A. (1999). *La novelística de Antonio Muñoz Molina: sociedad civil y literatura lúdica*, Jaén: Universidad de Jaén.

## El Centro de Recursos del Español de RMIT: plataforma para la promoción y la divulgación

Glenda Mejía y Susana Chaves Solís, Melbourne

El 4 de octubre de 2011, la Universidad Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) y el Ministerio de Educación de España firmaron un memorando de entendimiento para el establecimiento de un centro español de recursos en RMIT. Este acuerdo se consiguió después de casi dos años de colaboración y trabajo entre la Consejería de Educación en Australia y el programa de español de la Universidad de RMIT.

El Centro de Recursos de RMIT pasa así a constituirse como el primer centro de su clase establecido en Victoria, el primero establecido en una universidad australiana, y el segundo establecido en Australia.<sup>1</sup> El Centro cuenta con una dotación inicial de más de 500 ejemplares entre los que se encuentran películas en lengua española, clásicos literarios, ensayos, y numerosos recursos didácticos y metodológicos para los profesores de español lengua extranjera de Victoria.

Según se establece en el memorando de entendimiento entre el Ministerio de Educación del gobierno de España y la Universidad RMIT, los objetivos de este centro serán:

1. Apoyar una colaboración más intensa entre el RMIT y las instituciones y comunidades españolas y de otros países hispanohablantes.
2. Aumentar la oferta educativa de lengua y culturas españolas que se ofrezca a los alumnos y personal de RMIT, por medio de la provisión de un amplio espectro de recursos do-

centes, que han de incluir libros y recursos audiovisuales tanto en formatos impresos como electrónicos.

3. Aumentar el conjunto de libros y otros materiales para apoyar el estudio del español en la biblioteca del RMIT, recursos que podrán facilitarse a diferentes instituciones educativas, individuos y comunidades externas.
4. Organizar talleres, seminarios, congresos y cursos de formación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.
5. Promocionar y desarrollar actividades culturales como festivales de cine, mesas redondas y discusiones, exposiciones, etc., directamente relacionadas con España y con otros países hispanohablantes.
6. Promocionar y participar en iniciativas que se estimen útiles y convenientes y que favorezcan la adquisición y el buen uso del español de modo que aumenten el prestigio académico y social del Centro.
7. Evaluar las posibilidades que permite el aprendizaje en línea para acrecentar la enseñanza y aprendizaje del español y para facilitar la interacción interdisciplinar pedagógica de los estudiantes y educadores en Victoria y España.
8. Promocionar los vínculos de investigación, comercio, industria y comunitarios entre España y otros países hispanohablantes y con las comunidades de habla española en Melbourne.

<sup>1</sup>.- El primer centro español de recursos abierto en Australia es el *Alejandro Malaspina*, en Canberra, inaugurado en 1991, si bien desde 1987 existía en la propia agregaduría de educación existente entonces un pequeño centro de materiales y recursos para la enseñanza del español.

De esta manera, tal y como queda recogida en los objetivos anteriores, la misión del Centro de Recursos de español de RMIT es, al igual que la de los otros 51

centros existentes actualmente en mundo, múltiple.

Se pueden, sin embargo, extraer de los ocho objetivos anteriores tres líneas principales de trabajo para el centro. En primer lugar, tal y como su nombre indica, ser un centro de recursos en lengua española. En segundo lugar, ser también un centro encargado de promocionar y desarrollar diversas actividades culturales relacionadas con España y con los países hispanohablantes de América Latina. Y en tercer lugar, trabajar para la formación de docentes en lengua española. En este sentido, el centro de RMIT pretende ser complemento y apoyo de la asociación de profesores de español de Victoria (VATS) que ha venido desarrollando en los últimos años un papel crucial e inestimable para la comunidad de docentes de la lengua española en Victoria.

Todas y cada una de las líneas de trabajo estipuladas anteriormente son de gran importancia para la promoción y difusión de la lengua y cultura española e hispanoamericana en Victoria, y en suma, para el futuro del español en este estado.

Tener un centro en el que poder encontrar materiales de todo tipo en español supone una gran ayuda para aquellas personas de la comunidad que quieren mantener sus raíces, su lengua y una conexión con su país de origen. Al mismo tiempo, los estudiantes de español como lengua extranjera pueden encontrar materiales reales con los que acercarse y conocer más y mejor la realidad de nuestros países de habla hispana y sus manifestaciones artísticas.

Las diferentes actividades culturales que el centro programa son de vital importancia para animar a la comunidad hispana de Melbourne a reconocer y sentirse orgullosa de su origen. Son asimismo importantes, si no más, para acercar las culturas hispanas al público en general, impulsando así el conocimiento y respeto de nuestras culturas mostrando su gran riqueza y diversidad.

En cuanto a nuestra tercera línea de trabajo, la formación de docentes de español como lengua extranjera, creemos que nos

encontramos en momento estratégico para el crecimiento de los programas de español en el sistema educativo australiano.

Actualmente, 14 escuelas de primaria entre públicas y privadas ofrecen español como lengua extranjera en Victoria. En la educación secundaria, en estos momentos existen 15 escuelas impartiendo español, de las cuales 13 son escuelas independientes o privadas y 2 públicas. En lo que se refiere a la educación terciaria, el español goza de muy buena salud, con 4 de las 8 principales universidades de Melbourne ofreciendo programas de español, y con números de estudiantes en ascenso.<sup>2</sup>

Pero la progresión de los programas de español en la educación primaria y secundaria en Victoria tiene sus luces y sus sombras. Así, mientras en la educación primaria el español ha crecido (de 6 centros en 2007 se ha pasado a 14 en 2012), en la educación secundaria asistimos a una regresión en el sector público. De 5 centros de secundaria con español como LOTE en 2007 se ha pasado en 2012 a 2<sup>3</sup>.

Estos números se alejan mucho de la tendencia que nos encontramos en países como EEUU, Brasil, China o en la gran mayoría de países europeos y no reflejan la importancia lingüística actual de la lengua española en el panorama internacional.

¿Por qué tenemos esta situación en Australia cuando el español se ha convertido en una de las lenguas más estudiadas y valoradas del mundo? Las razones son variadas. Por una parte, el francés y el alemán han sido consideradas tradicionalmente en Victoria y por ende en Australia, las lenguas europeas de prestigio. Por otra, a partir de los años ochenta, se

<sup>2</sup>.- Se ha producido un aumento del 539% solo en la Universidad de Melbourne desde 2010 a 2012. Languages soar as “breadth options”. Higher Education. *The Australian*. 1 August 2012.

<sup>3</sup>.- Los datos correspondientes a 2007 provienen del informe del Departamento de Educación del gobierno de Victoria, 2007, [www.education.vic.gov.au/studentlearning/teachingresources/lotte](http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/teachingresources/lotte). Los datos correspondientes al 2012 han sido proporcionados por la Consejería de Educación de España en Australia.

comienza a promover el estudio de lenguas asiáticas como el japonés, el indonesio, o más recientemente, el chino. Este impulso por parte del gobierno federal todavía se mantiene, y se ve reflejado en iniciativas como el programa “Endeavour Languages Scholarships” o el “National Asian Languages and Studies in Schools Program (NALSSP)”, cuyos objetivos son la implementación y apoyo de los programas de lenguas asiáticas en el sistema educativo.

Sin embargo, uno de los factores clave a la hora de analizar la situación del español en Victoria es la escasez de profesionales de la enseñanza, tanto de primaria como de secundaria, con la formación necesaria para enseñar esta lengua. Esta situación es uno de los mayores obstáculos para el crecimiento del español en Victoria. Tal y como se recoge en *Languages 2025. Draft plan for implementing the Victorian Government Vision for Languages Education*:

*A shortage of qualified languages teachers is a major obstacle to providing languages learning to all students at all levels, especially in regional and rural areas, and the inability to replace languages teachers in some areas and for some languages, leads to disjointed programs which then cause disaffection in the community with languages education as a whole.<sup>4</sup>*

No obstante nos encontramos en un posible punto de inflexión. El 7 de Noviembre de 2011 el gobierno de Victoria hizo público el informe *The Victorian Government’s Vision for Languages Education*, en el que se estipulan las líneas de actuación en cuanto a la enseñanza de lenguas para los próximos años. En el

<sup>4</sup>.- “La escasez de profesores de lengua acreditados es un gran obstáculo a la hora de proveer estudios de lengua a todos los estudiantes a todos los niveles, especialmente en zonas regionales y rurales, y la imposibilidad de reemplazar a profesores de algunas lenguas en algunas áreas, lleva a la descomposición de programas que a su vez causa el desapego de la comunidad por la enseñanza de lenguas en su totalidad”. (Traducción propia)

mencionado documento, el gobierno se compromete a que, en el año 2025, todos los colegios públicos ofrezcan la posibilidad a sus estudiantes de estudiar una lengua extranjera durante todos sus años de escolarización. Para llegar a este cometido el gobierno ya ha puesto en marcha una serie de iniciativas en este 2012 destinadas a impulsar la creación de programas de lenguas en aquellos centros que, actualmente, no cuentan con un programa de LOTE.

La primera de esas iniciativas es la concesión de una dotación económica a las escuelas que inicien un programa de lenguas destinada a adquirir recursos educativos (“Start up grant”).

La otra iniciativa es la convocatoria de becas para profesores que estén ejerciendo actualmente y quieran reconvertirse en profesores de lenguas (“Languages Teaching Scholarship”).

No debemos ni podemos desaprovechar esta oportunidad de aumentar el número de programas de español y de docentes de lengua española en las escuelas de Victoria.

De este modo, no puede haber mejor momento que éste para el establecimiento del centro de recursos del RMIT, puesto que es la intención del centro aumentar progresivamente su dotación de materiales metodológicos y didácticos de la enseñanza del español lengua extranjera, especializándose en materiales destinados a la educación primaria y secundaria. Igualmente, el centro pretende acoger y organizar, periódicamente, en colaboración con las diferentes instituciones educativas y gubernamentales, cursos metodológicos de formación de profesores para contribuir al desarrollo profesional de los docentes de español. Y aunque el centro todavía no se encuentra en pleno rendimiento, ya se han organizado diferentes actividades en esta dirección.

De este modo, en 2011, se impartió en las instalaciones del RMIT, bajo el auspicio del Centro, el curso *Spanish LOTE Methodology and Culture : Spanish as a Foreign Language*, organizado por la Consejería de Educación en Australia y Nueva

Zelanda de la Embajada de España y el Departamento de Educación y Desarrollo Infantil de Victoria. El curso contó con la participación de, aproximadamente, 40 docentes de diferentes estados australianos.

Más recientemente, en junio de 2012, el centro amparó el seminario organizado por la asociación de profesores de español de Victoria (VATS) “El papel de los cuentos en la clase de ELE”, que tuvo una muy buena acogida por parte de la comunidad de profesores de Victoria.

El centro es, asimismo, la sede en Victoria para acoger los exámenes oficiales del DELE, diploma de español como lengua extranjera, que administra el Instituto Cervantes en sus dos convocatorias anuales de mayo y noviembre, y que es la certificación de mayor reconocimiento interna-

cional que acredita el conocimiento del español.

En cuanto al préstamo de recursos en español, se espera que a principios de 2013 el centro cuente con la infraestructura necesaria para iniciar el préstamo y de igual manera se está trabajando para que la página web esté plenamente operativa en ese momento. Durante este periodo irá aumentando los fondos y recursos disponibles.

Las aspiraciones de nuestro centro de recursos son grandes, pero creemos que no pueden ser de otra manera. Y esperamos que, con la colaboración de todos, sea una plataforma de apoyo para la promoción y divulgación de la lengua y cultura española e iberoamericana en Victoria.



**Participantes en la firma del memorándum de entendimiento entre el Ministerio de Educación de España y la Universidad RMIT.**

#### *Referencias*

- *Languages other than English in Government Schools* 2006. Department of Education, Melbourne 2006.  
[www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/06lotereport.pdf](http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/06lotereport.pdf) (accessed 20/06/2012).
- *Languages 2025 Draft for implementing the Victorian Government's Vision for Language Education*. Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne, 2012.  
<http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/commrel/about/lang2025draftplangovvision.pdf> (accessed 20/06/2012).
- *The Victorian Government's Vision for Languages Education*. Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne, 2011.  
<http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/commrel/about/languageseducation.pdf> (accessed 20/06/2012).

**Glenda Mejía** es coordinadora del programa de español en RMIT  
**Susana Chaves Solis** es profesora de español en RMIT.

## La inmigración, la memoria y el cine: puntos de encuentro entre España y Australia

Pablo Ramos González del Rivero, *Melbourne*

España y Australia son países cuyas historias necesitan ser explicadas a partir de la inmigración. Sus idiosincrasias solo resultan inteligibles mediante el seguimiento de las huellas que el trasiego incesante de gentes ha ido imprimiendo en sus costumbres y en sus maneras de ver el mundo. España, país viejo entre los viejos, ha alternado hasta la saciedad su condición de tierra receptora de forasteros con la de tierra que ha obligado a menudo a sus habitantes a abandonarla para buscar lugares más prósperos. Lugares como Australia, nación joven forjada precisamente a partir del establecimiento ininterrumpido de inmigrantes llegados de todos los rincones de la tierra. No cabe duda de que ambos pueblos saben de qué se está tratando cuando se mencionan palabras como raíces, orígenes, integración, intercambio, añoranza, mezcla y, en suma, inmigración.

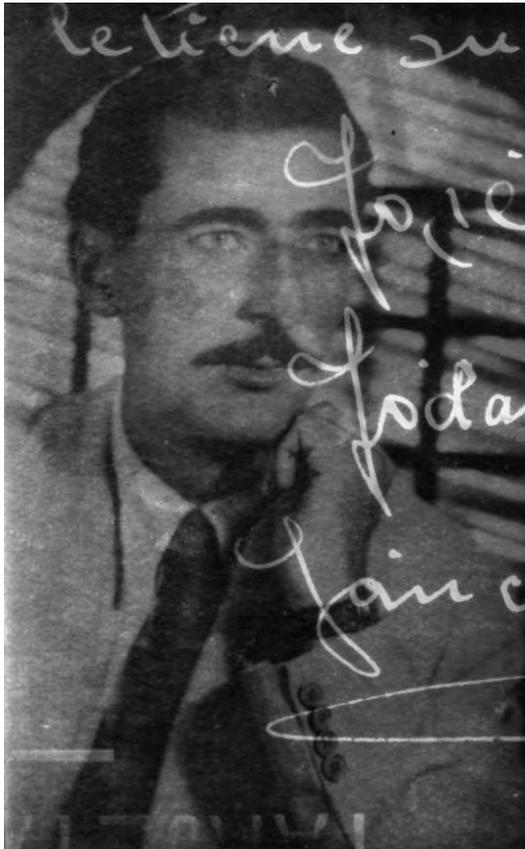
Por ello, parece natural y pertinente que el pre-estreno de “Pepe el andaluz”, película documental de los directores malagueños Concha Barquero y Alejandro Alvarado, que narra la historia de la familia de este último cuyos miembros se hallan repartidos por distintas regiones del planeta, tuviese lugar en Melbourne, la ciudad mestiza por excelencia de un país que ha hecho del mestizaje una de sus señas de identidad.

José Jódar Sánchez, o *Pepe el andaluz*, fue un militar alistado en el bando nacional que había salido victorioso de la Guerra Civil (1936-1939). Tras la contienda, y después de algunos años de servicio, decidió abandonar el ejército y reintegrarse a la vida civil. Consiguió un trabajo como camarero en un hotel de Málaga. En esta época fue cuando José Jódar y María Ramírez, los abuelos de Alejandro Alvarado, se conocieron. A pesar de todas las dificultades, Pepe y María vivieron felices y formaron una familia de tres hijos. Pero

España, tras la guerra, había quedado en una situación de pobreza lacerante de la que tardaría en recuperarse décadas. Muchos españoles, no solo aquellos afectos al republicanismo derrotado, hubieron de salir de un país que se hallaba aislado del resto de la comunidad internacional, que carecía de una sólida industria y que estaba marcado por el trauma profundo de una guerra fratricida. Pepe fue uno de estos españoles que, ante la precariedad de su trabajo y la ausencia de oportunidades, decidió irse a Argentina a probar suerte. Partió con la promesa de que toda la familia volvería a reunirse a la mayor brevedad posible. Sin embargo, María jamás volvió a verlo. Ella luego, para sacar adelante a sus hijos, hubo de emigrar a su vez a Argelia, donde entró a trabajar como criada en una familia francesa. No volvió a casarse y sus tres hijos crecieron sin padre. Andando el tiempo, María regresaría a España para establecerse definitivamente en Málaga, al igual que Mari Carmen, la madre de Alejandro Alvarado.

Sin embargo, los otros dos hijos de Pepe y María, haciendo honor al espíritu migratorio de la familia, acabarían echando raíces en otros lugares. Chelo, la hija mayor, en Colombia; y, Pepín, en Polonia, cuya hija a su vez se estableció en Canadá. Pero a pesar de la lejanía los vínculos entre ellos se han ido manteniendo y estrechando. María Ramírez, la patriarca y la matriarca, vertebrada con su fascinante fuerza y personalidad a los miembros de esta familia desperdigada por todo el planeta. Tras la partida de Pepe a Argentina, con el paso de los años su figura fue convirtiéndose poco a poco en una especie de tabú familiar. De hecho, Alejandro Alvarado confiesa al inicio de la película que creció pensando que su abuelo había muerto en España hacía mucho tiempo. Su único vínculo con Pepe antes de acometer el rodaje de la película era un retrato que desde siempre había visto en la casa malagueña de su abuela y que muestra-

ba a un hombre joven y apuesto, de gesto decidido y mirada penetrante que, además, guardaba un asombroso parecido físico con él mismo. Este fue quizá uno de los acicates que le hicieron preguntar a su madre, a su abuela o a sus tíos acerca de quién había sido ese señor del que nadie nunca hablaba. Y de esa inocente pregunta y de las elusivas y contradictorias respuestas que obtuvo nació la película.



Fotograma de Pepe el Andaluz.

Gracias al apoyo del Consulado de España en Melbourne y a la iniciativa del Departamento de Lengua Española de la Escuela de Lenguas y Lingüística de la Universidad de Melbourne, especialmente de su director, Alfredo Martínez-Expósito, y de la profesora Mara Favoretto, el 26 de junio de 2012, en el *Public Lecture Theatre Old Arts* de la universidad, se proyectó por primera vez ante el público “Pepe el andaluz”. Entre los asistentes se hallaba una nutrida representación de la colonia española de la ciudad y de miembros de la comunidad universitaria, así como de numerosos curiosos que acudieron a la llamada de un evento de convocatoria abier-

ta. El profesor Martínez-Expósito, especialista en cine español y latinoamericano, fue el encargado de presentar la película mediante una disertación en la que se ocupó tanto del contexto cultural de la película como de la trayectoria de los directores. El documental suscitó un aplauso unánime cuya sinceridad quedó reflejada en la avalancha de preguntas y comentarios de un público que, tras la proyección, se mostró ávido por conversar con Alejandro Alvarado y Concha Barquero. Algunos espectadores se mostraron interesados en conocer los detalles de realización de la película, otros se fijaron ante todo en su aspecto más técnico. Pero la mayor parte del debate generado por “Pepe el andaluz” tuvo como trasfondo el fenómeno de la inmigración que aborda. Muchos vieron en la historia íntima de la familia de Alejandro su propia íntima historia, mientras que otros parecieron descubrir de repente que poco o nada sabían del verdadero pasado de sus parientes. No cabe duda de que la autenticidad con la que los directores consiguen comunicar la historia de Pepe y María produjo una ola de emoción e identificación entre los espectadores. Lo cual certifica el éxito de su tratamiento de un tema universal como es el de las raíces y vínculos familiares y del poderoso influjo que ejercen sobre los seres humanos de todas las latitudes.

En la hora y media aproximada de duración del documental los directores embarcan al espectador en un viaje alrededor del mundo en busca de pistas que les permitan desenredar la madeja familiar que va tejiéndose y complicándose a medida que se adentran en la brumosa estela dejada por *Pepe el andaluz*. Sus indagaciones les llevarán a un peregrinaje por Canadá, Colombia, Polonia, España y Argentina, en busca de los testimonios de sus parientes. Las medias verdades, los secretos, los recuerdos desgastados o el olvido voluntario de éstos actúan a la postre como guión implícito de una historia que el espectador va descubriendo contemporáneamente a sus directores. La voz en *over* de Alejandro que guía al espectador y ordena cuanto acontece en la película se emite desde su presente, es decir, el propio narrador desconoce cuáles serán los próximos pasos a los que le conducirán sus descubrimientos. Circunstancia

que sin duda acentúa la cercanía que transmite la historia y refuerza la complicidad que los directores consiguen establecer con el público, que comparte con ellos el suspense que generan las sorprendentes revelaciones y giros que va adquiriendo el relato. El prolongado periodo de gestación de “Pepe el andaluz”, sus primeras escenas datan de 2001 y las últimas de ocho después, ayuda a su vez a insuflar ese hálito de periplo vital de sus propios directores que comunica el visionado de la película. Varios factores ajenos a la voluntad de Concha y Alejandro, como otros compromisos profesionales o las infructuosas negociaciones con varias productoras cinematográficas, contribuyeron a retardar su conclusión. Pero parece que estos directores son maestros de, entre otras cosas, “hacer de la necesidad virtud”. El hecho de que “Pepe el andaluz” acabase siendo un proyecto autoproducido y que se alargase en el tiempo es responsable de esa atmósfera de intimidad y familiaridad que transmite la cinta. El conocimiento del oficio y experiencia en la dirección de documentales, atesorados a partir del periodo en que comenzaron el proyecto de “Pepe el andaluz”, es aplicado con profesionalidad y objetividad, pero también con amor artesanal, al ensamblaje del inmenso caudal de materiales acumulados a lo largo de tantos años.



**Presentación de la película en la Universidad de Melbourne a cargo del profesor Alfredo Martínez**

Hacen de la necesidad virtud también sus directores cuando descubren que la historia de Pepe es un inmenso secreto cuyos cajones contienen infinitud de recuerdos y sucesos, algunos lúgubres, otros luminosos, muchos otros casi folletinescos que

parecen conducir a secretos más o menos inconfesables. El espectador asiste asombrado a la serie de cabos sueltos que van surgiendo a raíz del hallazgo de varios documentos ajados que introducen giros copernicanos. Pero en vez de tratar de airear la cadena de truculencias que parece aguardar en la sombra, Concha y Alejandro dan a entender que prefieren respetar la memoria de unas vidas que, en su esencia, son intransferibles y pertenecen a la conciencia inexpugnable de cada individuo. Descubren unos límites que respetan. Y también descubren su propia ilegitimidad para juzgar las vidas de los otros. Todo lo que se niega a la satisfacción de la curiosidad morbosa que despierta la intrincada relación entre Pepe y María, se le otorga a un discurso ético y reflexivo sobre el derecho de cada cual a construir la memoria sobre su vida. A la postre, y aquí radica a mi juicio una de las claves de la irresistible humanidad que respira el documental, los directores convierten esas elecciones en elementos tan trascendentales como la narración, la fotografía o la música que conforman “Pepe el andaluz”. Cabe destacar que tal elegante y exquisita actitud constituye una rara avis en los tiempos presentes. Y por ello es de justicia agradecer a sus directores que hayan optado por seguir un camino tan a contracorriente. Y también tan difícil, pues sugerir es siempre mucho más complicado que describir, como también es cierto que casi cualquiera puede narrar peripecias, pero que para narrar ideas y sentimientos se requieren talento y maestría.

El documental es, pues, un relato sobre las vicisitudes de una familia española separada por unas circunstancias que la empujan a la inmigración. También es una crónica de viajes y un tratado y aprendizaje sobre la naturaleza de la memoria. Es todo eso, pero también algo más, pues “Pepe el andaluz”, acaso sin proponérselo ni perseguirlo, contiene la semblanza de una impactante, inclasificable y hermosísima historia de amor, la de Pepe y María. Un amor inasequible a la distancia, al tiempo y, sobre todo, a las ideas convencionales sobre el amor. María Ramírez, y ya va siendo hora de decirlo, es la auténtica protagonista de esta película. Es ella además la verdadera

narradora omnisciente e invisible que conduce la historia a su antojo. Si María hubiese sido quejumbrosa y autocompasiva, y motivos no le hubiesen faltado, dado las extraordinariamente duras circunstancias por las que tuvo que atravesar, Pepe hubiese permanecido probablemente en la memoria de la familia como un canalla. Alguien que la había dejado en la estacada ante el desolador panorama de ser una mujer sola y a cargo de tres niños en la España pobre y retrógrada de la posguerra. Cualquiera otra persona en su pellejo, al menos parece lógico pensar, hubiese denigrado y maldecido, malmetido y condenado a Pepe. Sin embargo, María no solo no tomó ese camino, sino que se mantuvo fiel al recuerdo del padre de sus hijos y, ante todo, se comportó de una manera infinitamente indulgente y comprensiva con las decisiones tomadas por él. Su actitud es desconcertante y se entrevé que quizá esté relacionada con esos misterios escabrosos que los directores renuncian a desvelar. Pero eso no importa, a esas alturas el espectador ha caído completamente rendido y seducido por María Ramírez. Una mujer menuda y octogenaria, campechana, vivaz y risueña, de apariencia absolutamente común que, como va poniendo de manifiesto el documental, juega desde el principio con los directores, con sus hijos y con los propios espectadores. Lo que calla y sabe, y el modo en el que calla y suministra los recuerdos que, según su indescifrable criterio, deben ser conocidos en cada preciso momento, arrojan el retrato de una mujer fascinante, de una pasta y sabidurías con sabor antiguo e irrecuperable. Me inclino a pensar que los tiempos actuales ya no producen seres humanos como María Ramírez. Al cabo, da igual lo que hiciese Pepe, si ella lo amó y luego continuó protegiéndole y comprendiéndole, y quizá amándole todavía, desde la renuncia además a toda esperanza de correspondencia, ello lleva a pensar que Pepe a su vez debió ser una persona de la misma casta que María. En todo caso, alguien a quien no se está capacitado para juzgar. ¿Cómo hacerlo si la única persona legitimada no lo hace?

En los últimos años, y en el marco del boom mundial que ha experimentado el

cine documental, ha emergido con fuerza el subgénero de cintas que se ocupan de las vivencias de sus propios autores. ¿Cómo hacer un documental sobre tu propia familia y vida y lograr captar el interés de personas ajenas? ¿Cómo se hace para no resultar empalagoso, ególatra, antipático o complaciente? Estos son los retos a los que se enfrentan los cineastas que se atreven a embarcarse en este tipo de proyectos. Sin duda, Concha Barquero y Alejandro Alvarado poseen las respuestas a estas preguntas. Y, al repasar su trayectoria profesional se entiende el porqué. Desde 2001 y hasta 2011, Alejandro Alvarado ejerció como director y productor del Programa “Tesis” de Canal Sur, la televisión pública de Andalucía. Durante este periodo, Concha Barquero trabajó a su lado en calidad de guionista y redactora. “Tesis” es un programa que tiene como objetivo primordial el de acercar el mundo de la investigación universitaria a la ciudadanía mediante reportajes documentales planteados en un lenguaje accesible y atractivo.



Durante estos años ambos fueron responsables de la realización de innumerables documentales en los que abordaron cada una de las disciplinas científicas y humanísticas. La delicada y selectiva mirada de estos directores se ha ido forjando pues en amplísima gama de materias. A

ello, se debe sumar su prolífica actividad dentro del campo de la cinematografía. Su carrera casi siempre ha discurrido en paralelo, especialmente a partir de 2003. Destaca la co-dirección del largometraje “El reverso de la realidad” (2007), documental que aborda el tema de la enfermedad mental, distinguido con el Premio del Público al Mejor Documental en el Festival de Cine de Málaga (2007) y el Primer Premio del Festival Internacional de Cine y Discapacidad de Collado Villalba (2008). Sus últimos trabajos conjuntos han sido la pieza de montaje “Tanta gente sola” (2011), basada en el libro de relatos homónimo del escritor Juan Bonilla; y “La sombra de Rocío” (2011), tributo a la memoria combativa del cineasta andaluz Fernando Ruiz Vergara.

La feliz circunstancia que ha conspirado para hacer posible que Concha Barquero y Alejandro Alvarado llevaran a cabo el pre-estreno de “Pepe el andaluz” en Melbourne, fue la concesión a Alejandro Alvarado de una estancia de investigación de tres meses en la Universidad por parte de la Universidad de Málaga, donde éste ejerce de profesor asociado. Durante este periodo, Alejandro ha impartido varios seminarios sobre cine documental español en las aulas de la Escuela de Lingüística y Lenguas. Además, tanto él como Concha Barquero, se han dedicado a investigar los bien nutridos fondos documentales en el campo de la cinematografía que posee la Universidad de Melbourne, con vistas a su aprovechamiento en la redacción de sendas tesis doctorales en las que se hallan inmersos.

En fin, el paso fulgurante por Melbourne de esta pareja de todoterrenos del mundo audiovisual ha resultado de lo más fructífera. Y para siempre quedará el hecho de que fue en la Universidad de Melbourne donde Alejandro Alvarado y Concha Barquero mostraron por primera vez ante el público esa joya del cine documental titulada “Pepe el andaluz”. La película comienza ahora su andadura por el circuito de festivales internacionales especializados que, por definición, son de carácter minoritario. Es difícil saber cuál es el destino que enfrenta una película como ésta, de indiscutible cariz creativo y, por añadidura, autoproducida, pero es de desear que a través de estos canales el documental pueda acceder a la proyección en salas y a la edición en DVD. Asimismo, su difusión a través de Internet puede contribuir a aumentar considerablemente la audiencia y atención que, sin duda, merece “Pepe el andaluz”.

Tras ochenta minutos de intensidad solo basta un rostro y una canción para terminar. La canción habla de una historia de amor desgarrador, imposible y fatal. No son importantes ni los océanos ni el tiempo. De hecho, acaban de diluirse. Pepe, en su barrio porteño, ve a María escucharle cuando se arranca a cantar. María, mientras contempla el Mediterráneo desde su balcón, ve a Pepe cantándolo. Al mismo tiempo, en Melbourne, un puñado de australianos, argentinos, españoles, asiáticos... los vemos a ambos mirándose y sonriéndose. Lo que daríamos por saber qué están pensando.

# CREACIÓN

## Poemas

Poemas de los alumnos de año 11 y 12 premiados en el concurso literario 2012 organizado por la asociación de profesores de español de Victoria (VATS).

### ¿Qué somos?

Desnudos somos uno  
Y el mismo,  
Pero con nuestra ropa,  
Usted verá  
Que no somos iguales.  
Como una nación  
Estamos juntos,  
Pero todo lo que damos  
Y todo lo que ganamos  
Usted verá  
Que no somos unidos  
Pero no llegaremos tarde  
Podemos ayudar a nuestra gran nación,  
Somos una gente  
Somos una nación  
Somos el bando sublevado

*Hannah Dart*



### ¿Cómo?

¿Cómo se escribe un poema  
De una realidad que no se entiende  
De una realidad que no existe  
De la cual todo el mundo miente?

¿Cómo se vive en un país  
Tan corrupto pero tan valiente  
Que nuestras calles están llenas de gente  
Con la esperanza de vivir felizmente?

¿Cómo evitar sentir un amargo amor  
Por la hermosa patria que te crió  
Pero que el día a día es una gran temor  
Ya que la criminalidad y la corrupción nunca se resolvió?

¿Cómo afrontar la fea realidad  
De que en tu país la vida no vale nada  
Pero en tu corazón  
Tu país lo vale todo?

Tal vez preguntarse ¿cómo?  
No sea suficiente para cambiar esta realidad  
Pero sé que al final del día, algún día  
Nuestras voces serán oídas  
Que nuestro luchar no se dará en vano  
Y que nuestras preguntas de ¿cómo lo hacemos?  
Serán respondidas

*Amanda Pacheco*

### Diferentes pero iguales

Cuando miro alrededor de la ciudad  
Veo a todas las diferentes personas  
Me doy cuenta de que soy uno de los muchos

Todos tenemos historias  
Pero somos los mismos  
Contamos con diferentes caras  
Y otros ojos, los oídos y la nariz  
Pero todos tenemos un corazón  
Un cerebro y unos pulmones

Por más que nuestros padres y amigos  
Digan que somos especiales  
No lo somos

Todos somos lo mismo  
Tomamos caminos diferentes  
Caminamos caminos diferentes  
Pero vivimos juntos  
En el mismo mundo  
Los mismos países y ciudades

*Lydia Beveridge*



### Las cataratas de Iguazú



Como el agua de Dios  
La fuente del sol,  
Como diez mil joyas brillantes,  
Las cataratas de Iguazú.

En la noche puedes escuchar,  
El trueno, el agua y el tucán.  
Puedes escuchar los monos  
Y los árboles se mueven en el viento.

¿Puedes oler las flores?  
¿Puedes ver las cataratas?  
¿Puedes escuchar el agua?  
¿Puedes probar el aire?  
¿Puedes sentir el rocío?

En el mediodía vas a la pileta,  
Y miras las cascadas en la distancia  
Y sentís la tierra con tu mano  
Y el agua de la fuente de Dios

En la mañana cuando te despertás  
Y tomás el taxi al aeropuerto  
Sentís anhelo por las cataratas.  
Las cataratas de Iguazú.

*Javier Cross*

**¿Qué es una madre?**

Basado en la película “Violeta se fue a los cielos”

Desde la perspectiva de Isabel Parra, la hija de Violeta Parra

¿Qué es una madre?

¿Es ella la persona que te dio a luz

O la persona que te dio un abrazo cada noche?

¿La persona que nunca derramó una lágrima sobre tu muerte,

O la persona que sollozó todos los días?

Violeta Parra, una famosa cantante chilena

¿Es ella una madre?

¿Te abandona una madre como una pequeña niña,

O ignora tus súplicas de ayuda?

¿Te hace a un lado una madre y sigue sus propios sueños primero

¿Te nutre o apenas mantiene tu vida?

¿Qué es una madre?

¿Es tu madre siempre tu madre?

¿O puede ser un hermano?

¿Es posible para tu hermano ser tu madre?

¿Si él es la persona que derramó una lágrima

Y pasa el tiempo?

Mi hermano fue mi madre

Mi hermano fue nunca de otros

Violeta Parra,

Una famosa cantante chilena

¿Pero fue ella una madre?

No para mí.

*Elize Rizzi*



## EXPERIENCIAS

### The valuable role of a language assistant: Regency Park PS and Wantirna College

Pilar Molina Rupertti, *Melbourne*

Wantirna College started teaching Spanish more than two decades ago. Regency Park Primary School, one of the main primary feeder schools has also been teaching Spanish for many years. This is the third year that a Spanish teaching assistant has been placed in this school cluster to help consolidate both programs and offer oral extra practice to the students in these schools. The support of the language assistants has contributed greatly to develop the Spanish program to its full extent at Regency Park Primary School and Wantirna College, thanks to the Department of Education and Early Childhood Development. The aim of this program is to continue promoting the interest of students in Knox City in Spanish, their knowledge of Hispanic culture and further develop their oral skills in the language.

The double role of the language teaching assistant is both as teacher and ambassador of her/his culture. This link proves an invaluable resource for students and school communities. In order to account for the success of the program in the school community there are three aspects that are relevant:



Cultural day at Fairy Park, Anakie

1. schools adopting innovative teaching practices,
2. language assistants acting as Spanish ambassadors by establishing links outside the school, and
3. language assistants developing successful cultural activities.

#### 1. Innovative teaching Practices

##### 1.1 Team teaching

The role of the language assistant in the classroom involves the use of team teaching. That means the two instructors, the teacher and the assistant, work cooperatively to develop the teaching process.

It is basic that the teacher and the assistant plan together, set goals for a course, rework the syllabus, prepare individual lesson plans, teach students, and evaluate the results. They should also share insights.

Having a language assistant in the school offers possibilities for innovation in the classroom. We can modify class size and location if permitted. Having two different personalities, voices, values, and approaches maintain interest in our students, keep attention, and above all prevent boredom.

Using a team-teaching approach in the language classroom allows for more interaction between teachers and students. Working as a team, teachers model respect for differences and cooperation skills. The teacher and assistant should work together setting the goals and content of each unit, selecting materials and developing assessment tasks. It is important that the teaching is interdependent and coordinated.

Having a language assistant with a different background can culturally enrich the school community and students.

Nowadays educators are no longer dealing primarily with top-down transmission of knowledge. Schools are moving toward the inclusion of another whole dimension of learning. Schools are focusing in a problem solving approach to learning. The role of the assistant is paramount in working with small groups or individuals to facilitate the method. When dividing the class in two smaller groups we can offer more individual practice and attention to the students.

The language assistant can focus on small groups' projects and encourage oral participation in the group.



**Reading activities at Regency Park PS**

## **1.2. The language assistant and the CLIL approach**

Currently the Department of Education in Victoria is developing training courses for teachers in CLIL (Content and Language Integrated Learning). In order to allocate more time to allow a quality language program some schools are adopting a CLIL approach. The definition for CLIL would be teaching content using two languages, that means one's mother tongue and a foreign one, and teaching a non-native language thanks to or through curricular subjects and/or content.

There are mainly many reasons to implement and enhance this learning approach not only in Spanish lessons, but also in

other language classes: language, learning, culture and content. Students improve their mother tongue through a foreign one and using a more diverse range of teaching methods will boost their motivation for language learning. At the same time that they build an intercultural awareness, develop a worldwide communication and teachers can address the issue of the crowded curriculum and prepare students for the future.

In this regard, a language assistant teacher can be very helpful since language teachers and students can seize the opportunity of working and learning with a native speaker of the language, who can also bring ideas from her/his home country where this learning methodology could already be implemented, as it is the case of Spain. Spain is a pioneering country in terms of content and language integrated learning -CLIL, by using the foreign language to teach a content subject at primary and secondary schools. In this case, the foreign language is usually English and it is used, for instance, in Maths or Science lessons. In Melbourne, future language teachers are currently being trained in CLIL at university.

However, while CLIL programs are still being piloted in some Victorian schools, Spanish teachers at Regency Primary School and Wantirna College have already started introducing some CLIL basics in their lessons and one is able to see more than an inch of progress. Students are more enthusiastic when learning another language and can expand their use of the foreign language beyond the Spanish classes. Furthermore, teachers of other subjects get also involved sometimes and try to teach some bilingual vocabulary during their explanations in Maths or Science, or to incorporate some Spanish cultural aspects in their assignment works in Arts.

## **2. Links with the community**

### **2.1 Reinforcing pathways in a cluster**

In order to reinforce the pathway the language assistants collaborate in promoting their language in the school community. In 2011 a pilot program was developed by

the Spanish Education Office in cooperation with Knox City Council and the Eastern Metropolitan Region (DEECD) to offer the students in Mariemont Kindergarten six weeks of Spanish lessons. The objective was to make young learners aware of the role of other languages in the classroom and to increase their oral ability at this very productive stage in their language acquisition process.

In 2012 the program has increased to 12 weeks in terms 3 and 4 and it will be implemented in two preschools: Mariemont and Templeton Orchard, both in Knox city. The role of the language assistants is paramount when implementing and developing activities that raise awareness on Spanish and Hispanic cultures, as well as on the importance of learning a second language from early years.



Wantirna students at Fairy Park

In 2012 the objectives of the program are introducing three groups of preschoolers to the Spanish language. The teaching assistant in 2012 will be in charge of delivering the sessions, working with literacy and math activities, dancing and singing with three groups of 4/5 years old.

This program complements the learning of Spanish from the age of 4 to the VCE years in that area, which means that students in this area will be able to continue studying Spanish from preschool to secondary school.

### 3. The language assistant and the implementation of cultural activities

Another relevant aspect of the presence of a language assistant in a school is her involvement in the implementation of cultural activities. Among the Spanish cultural activities undertaken during this year in Regency Park Primary School and Wantirna College it is worth mentioning the excursion to Fairy Park in term two. It was the culminating activity after units on Fairy Tales had been developed. It was a great success since the students in year 6 won the first prize to the best costumes.



Wantirna Students at the Latin American Crafts Workshop

It was great seeing all our students so motivated and focused on the educational activities. Wantirna Secondary College went on an excursion to the National Gallery of Victoria where they have developed a Spanish Education Resource named “*Un paseo por el arte*”. Years nines and tens will be able not only to practice the language but also to reflect on Hispanic culture. And finally, an overseas trip has been drafted for future years with the help of the language assistant.

## Welcoming Spanish: Orchard Grove Primary School

Siobhan Brady, *Melbourne*

Orchard Grove Primary School is situated in Blackburn South in the eastern suburbs of Melbourne and has about 500 pupils. In the past, German was the language taught at the school, but with the retirement of the teacher new options were discussed. A survey of the parents returned a strong interest in Spanish and it was decided to follow this path.



The program began this year but due to staffing requirements could not start until term two. In term one, the students were introduced to Spanish language and culture with a project conducted in conjunction with the visual arts program. During these sessions, I introduced the students to some basic Spanish language and cultural information and answered the many questions raised by these curious and enthusiastic learners. Each student made a 'papel picado' paper cut-out which were strung together to form colourful banners hung along the corridors to welcome Spanish in Term Two. An information night for parents was held with Rosa Prieto, Education Advisor from the Spanish Consulate, speaking about the importance of Spanish in the world. I gave an outline of the Spanish program and this was followed with a tasting session of Spanish tapas. Several of the parents admitted they had not been very enthusiastic about the idea before the information session and had questioned the relevance of

Spanish. After listening to the information presented about the importance of Spanish in the world, and the practical reasons for choosing it, they were feeling much more positive towards the idea.

In term two the program began. Students from Grade One to Grade Six receive one 40 minute session per week. A room dedicated to Spanish has been organised so language support in the form of wall charts and posters, aid in immersing students in the atmosphere. In order to engage and motivate the students, a communicative approach is used so they can see the functional applications of the language. We have used music and singing frequently in the classroom. This creates fun and engagement as well as being an aid to repetition of language and pronunciation practice. Parents and teachers have commented that the students often sing these songs at home or in their general classroom when they return from their Spanish class. Since Spanish shares many similarities with English, the children have been able to see rapid progress and are delighted to be able to communicate and understand the language so quickly. With timetable demands, it is necessary to limit classes to this period so the aim is to create further opportunities for students to practise their Spanish outside the classroom.



Spanish display in Orchard Grove PS

We have established a sister school relationship with a school in Socuéllamos in Spain. The students have been fascinated with this idea. We sent a toy wombat to Spain as part of the Teddy Bear Project and a DVD tour of the school. Our students have looked at the website of the school in Spain and had lots of questions about school life in Spain. Even simple factors like time and season differences between northern and southern hemisphere have been reinforced by this contact.

We have established contact with Regency Park Primary School in Wantirna and Point Lonsdale Primary School which both run a Spanish program and we hope to further develop these contacts in the future.



**Cooking workshop: how to make Spanish omelette**

The school has embraced the program with great enthusiasm. The students have greeted their general classroom teachers in Spanish and Spanish activities have been included in their homework activities list. The school is planning an Olympics Day with special emphasis on Spanish-speaking countries. It will make the students aware of the number of countries in the world which have Spanish as their main language, leading to students examining cultural differences between the sports which are most popular and successful in Australia and other countries.

Spanish signs have been placed around the school for the office, toilets, library etc. The students' line-up music at recess

and lunchtime has included Spanish and South American music and some of the songs they have learned in class.

In order to include parents there is 'Rincón Español' each week in the school newsletter. Here we give cultural information for families about Spanish activities around Melbourne, recipes for Spanish dishes and information on Spanish fiestas. We have provided links to websites such as activities on Languages Online and the homepage of our sister school in Spain.

In July in conjunction with the Spanish consulate, we had a visit from two primary school teachers from Spain who worked with the school in the development of activities and materials for Spanish classes. We are including some Spanish dancing and cooking activities to enhance the cultural aspect of the program. This has been an exciting opportunity for the students to find out about school life in Spain directly. The visiting teachers have integrated into school activities to assist with the development of their English skills and give them an insight into the Australian education system. Families from the school have offered to accommodate the visiting teachers in their homes as a way of increasing their children's cultural experience.



**Students working with visiting teacher in an art workshop**

There are already plans in place for activities for the rest of the year: collaboration between the Spanish and Visual Arts for the production of stories for the illus-

trated short stories competition being organised by the Victorian Association of



**Students enjoying the final product of the cooking workshop**

Teachers of Spanish-VATS; the establishment of a Spanish blog, animated movie production and with the start of the new school year in Spain further development of activities with our sister school.

The school has great hopes for the future of this program. As all of the students are at beginner's level at the moment, their Spanish language is limited. In the future as the younger children progress through the school and gain more skills in Spanish, there will be further possibilities for the development of activities.



**School display: What does it mean to be a global citizen?**

## Auxiliares de conversación en Andalucía: Un año de aventura

---

Jean Clinch, *Segovia*

España no ha sido exactamente como me la imaginaba. De hecho, mi experiencia ha sido totalmente diferente de lo esperado, es decir, mejor de que lo pudiera haber pensado. No porque sea un paraíso, ya que últimamente es un país bastante conmocionado por la crisis económica. Pero a pesar de la crisis, de la burocracia, del clima extremo, de que me enviaron a un pueblo tan lejos de todo que su propia gente lo llama ‘el culo del mundo’, de su acento tan extraño, de la falta de las comodidades de mi ciudad, y de la distancia de todos aquellos a quienes quiero... aquí me he hallado totalmente a gusto.

En Melbourne trabajaba en una oficina, haciendo no sé qué, pero sí sé que lo hacía muy rápido y bajo un estrés máximo. Ya había terminado la universidad hace tiempo, y aunque había completado licenciaturas de letras y ciencias (éstos, estudios de idealistas), todo eso se me había olvidado. Mis días estaban llenos de datos, cifras, citas y cosas así. En mi ‘descanso’ comía delante de mi ordenador, pero siempre soñando despierta con una vida diferente. Aunque era afortunada por haber tenido una educación buena y un trabajo seguro, estaba como mucha gente de mi generación, perdida.

En una conversación con mi madre caí en la cuenta de que tenía que cambiar algo. Ella me hizo comprender mis metas. Quería viajar, hacer algo más creativo, y vivir un largo tiempo en un sitio muy distinto al que conocía. Sobre todo, desde siempre había querido hablar otro idioma con fluidez. Me arrepentí mucho de haber dejado el español después de la universidad. Si decidiera empezar otra vez con un idioma, tendría que hacerlo en serio, estudiar más, e ir al país del origen. Como mi madre me dijo, y como muchas personas me han dicho también – si yo fuera tú, lo haría.

Entonces, lo hice. Hice un curso de TESOL, y empecé a buscar trabajo en España. Sin embargo, la búsqueda desde tan lejos fue difícil, especialmente porque me faltaba experiencia docente. Además, las empresas españolas preferían emplear gente de la Unión Europea. Recibí muchas respuestas del tipo ‘gracias pero no’, y casi caí en trampas de Internet. Estaba muy desesperada, cuando oí hablar por casualidad de la existencia de un programa que me parecía increíble. Este programa me permitiría vivir en España durante ocho meses. Se trataba de ayudar a un maestro local a enseñar inglés, con un sueldo modesto y sin las responsabilidades generales de los maestros de aula. ¡Qué perfecto! Al principio me sonó demasiado bueno para ser verdad, pero después de pasar horas tramitando mi solicitud con el Ministerio de Educación de España, me quedó claro que este programa era de verdad.

Meses después, que parecían como años, recibí mi oferta de trabajo. A punto estuvo de no haber sucedido. El día era tormentoso, hacía mucho aire, y en una racha que debió ser muy fuerte, todas las cartas escaparon del buzón. Suerte que al anochecer mi madre llegó a casa justo a tiempo de ver los sobres blancos en la oscuridad, desparramados por el césped de los vecinos. Ella recogió todos, y entre aquellos sobres estaba su nueva tarjeta de crédito, su nuevo código PIN, y algo aún más importante: mi carta de oferta de trabajo. Me llamó inmediatamente y me dijo – Pues, está muy empapado. Y todo está en español. No entiendo ni una palabra. – Yo me moría de los nervios. Le pregunté – Mamá, ¿hay una dirección, un nombre de una ciudad, o algo así? – y, después de una pausa larga, me contestó – Pues..., Córdoba, ¿te suena?



¡Iba a ir a Córdoba! No cabía en mí de entusiasmo, y pasé la noche investigando la rica historia de la ciudad.

Pero no fue así. Cuando leí la carta por mí misma, me di cuenta de que Córdoba solo era la provincia. Mi destino era menos conocido, y se llamaba algo bastante raro. *Hinojosa del Duque*. ¿Qué sabía yo de este pueblo? ¿Qué sabía alguien? La *Wikipedia* me aclaró poco, y en *GoogleMaps*, apareció como una peca en un mar de nada. (Luego, en España, las primeras personas que conocí que supieron *algo* de Hinojosa eran científicos de Madrid. Solían pasar por el pueblo, de camino para investigar una planta nuclear. ¡Qué bien!)

No hay porqué relatar el proceso de obtener el visado. Bastaría con decir que fue tedioso. Pero mereció la pena.

Llegué a España la última semana de septiembre. Estaba rendida, pero llena de curiosidad y ganas de embarcarme en ‘el próximo capítulo’. Ya había estado viajando dos meses, y llevaba una mochila pesada de ropa sucia y un poco de resaca desde Madrid. ¡Cuánto me costó encontrar la taquilla, averiguar mi destino con el conductor, y mantenerme despierta durante el viaje desde Córdoba hasta Hinojosa! Aquella noche, mientras pasábamos por los pueblecitos de la provincia, deseaba que cada uno fuera el mío para poderme bajar del autobús. Pero cuando por fin nos acercábamos a Hinojosa, no me gustó el aspecto y deseé que no fuera eso. Desde la carretera el pueblo tenía un exterior bastante sucio e industrial. El conductor gritó – ¡Hinojosa!

– mi corazón se hundió, y de repente estuve en la acera empolvada, mientras el autobús se largó rápidamente, dejándome mareada. Tenía una reserva en un hotel, el único del pueblo, y con éxito seguí mi mapa, que había imprimido antes, hasta allí, sudando y arrastrando la mochila. En el restaurante del hotel estaban celebrando una boda. Los camareros tenían prisa, así fue *mi* recepción. Uno de ellos me dejó una llave rápidamente, yo me metí en la habitación, la ducha y la cama. ¡Por fin! ¡Qué limpia y qué cómoda! Quizás todo salga bien... No obstante, con la mente corriendo y la música latiendo en el suelo, pasé toda la noche desvelada.

Al día siguiente era domingo. Salí a tropezones y con ojos legañosos, para investigar mi nuevo hábitat. Ya que soy urbanita, no tuve en cuenta que el domingo no es un día ideal para buscar gente, tiendas, o vida, en un pueblecito como Hinojosa. Especialmente al mediodía en verano. Anduve por unas horas, por calles y callejuelas, todas vacías. El aire me quemaba y la luz también. Hacía poco viento, y algo olía fatal. Me parecía una mezcla de ganado sucio y basura quemada. En muchas aceras había naranjas caídas y podridas. Eso no era la Andalucía de las postales. Las fuentes no tenían agua, los ‘parques’ no tenían verde, y el ‘arroyo’ no era un arroyo. Incluso las flores en el escaparate de la floristería (cerrada) me parecieron de plástico. Pasé por unos bares, pero no tuve la fuerza de voluntad de entrar en ninguno. Estaban llenos de viejos y desde las ventanas salían el humo de cigarrillos, miradas poco amistosas, y voces hablando algo que no podía ser español. Durante un rato me senté en un banco y perdí todas las esperanzas. ¿Qué estaba haciendo aquí? Me sentí perdida de nuevo. De repente, ocho meses me parecieron un tiempo insoportablemente largo. El tiempo se dilataba, y el él aparecía un futuro muy lúgubre. No quería malgastar lo poco que me quedaba de mi juventud, aquí, en este pueblo abandonado. ¡Qué melodramática! Como si fuera la estrella de mi propio drama. Si no hubiera hecho tanto calor, quizás me hubiera deshecho en lágrimas. Pero no quise sacrificar el agua. Entonces

cuando pasó un rato me aburrí de mi misma, me di cuenta de que era estúpida, y la sed me puso de pie en busca de una bebida.



**Hinojosa del Duque (Córdoba, Spain)**

Así conocí a Pepi, la mujer del kiosco en el centro del pueblo. Intenté conversar, y ella habló conmigo con paciencia, interés, y una sonrisa cordial. Por casualidad, su hija era una alumna de mi colegio. Le dije que todavía no había encontrado la escuela. Y repentinamente, aunque quedaba tiempo hasta la hora de cerrar, ella recogió la tienda y la cerró. Me llevó directamente a la calle del colegio, para que no me perdiera en mi primer día de trabajo. Fue una acción pequeña, pero muy cariñosa. En aquel momento, todas mis percepciones cambiaron, y sabía que iba a estar bien.

Mi recuerdo del primer día es bastante difuso. Ahora, lo recuerdo como si fuera un sueño, con colores divertidos y cientos de caras desconocidas y miles de voces hablando a la vez. Me pareció que todas las mujeres se llamaban una variante de Carmen, y los niños, aunque eran muy monos, tenían demasiados nombres también.

Siempre había pensado que la única cosa que a mi español le faltaba era la práctica en vivo. Me imaginaba que al minuto de llegar al pueblo, todo lo que había aprendido hace años, se me vendría a la cabeza, y las palabras saldrían con perfecta fluidez. Por supuesto, me equivoqué. La única cosa que me vino a la cabeza fue que no entendí lo que me decían. Tampoco era capaz de contestar, de enunciar una frase, o de conjugar un verbo que no fuera de tiempo presente. Lo peor fue en la sala de

profesores, donde muchos maestros toman café en un espacio muy reducido. Todos eran muy simpáticos, y querían ayudarme a encontrar un piso, prestarme cosas, darme de comer, advertirme sobre el frío del invierno, darme más café, advertirme sobre el calor del verano, darme más galletas, pedirme que les contara cosas de mi vida, clarificar sus dudas de inglés, presentarme a más gente, y preguntarme si estaba ‘agobiada’. Pues sí, un poquito.

Naturalmente, con el tiempo, me iba acostumbrando. Después de unas semanas, todo parecía como si se hubiera desacelerado, y era capaz de evaluar mi situación, y la suerte que tenía. Porque a pesar de mi primera impresión, estaba enamorada del pueblo.

Hinojosa tiene unos 7.000 habitantes, pero la movida de una ciudad más grande. A la gente le encantan las fiestas, y los bares y restaurantes están abiertos hasta la madrugada. En otros aspectos, es un pueblecito. Las tiendas y servicios cierran a mediodía durante la hora de la siesta y los domingos. No hay transporte público, ni cine ni un gran complejo deportivo. Sólo una cafetería tiene WiFi. No es posible salir de la casa sin toparse con estudiantes, sus padres, o compañeros de trabajo. Todo el mundo se saluda con ‘adió’ en lugar de ‘hola’, es bastante peculiar. Y la gente es la típica de Andalucía; relajada, abierta e increíblemente cálida.

Mi experiencia buscando piso fue un ejemplo perfecto de su simpatía. La casera de un piso me recogió del hotel, y después de enseñármelo, me llevo a otro de otro dueño, sin importarle la competencia. El agente inmobiliario (también es el corredor de seguros, agente de viajes, y fotógrafo local) andaba conmigo de casa en casa, enseñándome vocabulario y ‘traduciendo’ lo que me decían los dueños (la mayoría eran mayores sin dientes y con acentos impenetrables). Cuando encontré un piso que me gustó, él me ayudó a mudar mis cosas desde el hotel, y me dio unos dulces del cumpleaños de su hermana. A la mañana siguiente, la casera, una viejecita bastante excéntrica, me

regaló galletas, leche y una sandía enorme. Y la primera vez que fui de compras, las chicas de la caja se presentaron y me dijeron que si tenía cualquier problema, podría pedirles ayuda a ellas... Estas cosas nunca hubieran sucedido en Melbourne, donde todo el mundo anda corriendo y con los ojos apartados.

En el colegio, en la clase, me he sentido muy cómoda desde el principio. Eso me sorprendió, porque tenía poca experiencia con niños, y no me gusta mucho hablar en público. Pero el hecho es que los niños son tan amables, llenos de energía, entusiasmo y curiosidad, y muy divertidos, que me olvidé los nervios para disfrutar del espectáculo. Y afortunadamente, descubrí que no solo me encantan los idiomas, sino que me gusta mucho enseñar y participar en el aprendizaje ajeno.

Mi colegio es bilingüe desde hace pocos años, y eso demuestra perfectamente el éxito de este tipo de programa. Los cursos hasta segundo, son los del nuevo sistema. A parte de las clases de inglés, aprenden el idioma en otras asignaturas (sobre todo, conocimiento del medio). Además, la mayoría de las instrucciones son en inglés. Para sacar punta, tirar la basura, ir al servicio, beber agua etc., los niños tienen que pedirlo en inglés. Así que, aunque tienen menos de 7 años, ya son capaces de hablar con frases completas. Sus acentos son impresionantes, saben escuchar instrucciones, y pueden formar oraciones sencillas por sí mismos. No obstante, lo que me parece más importante, es que hablan sin vergüenza con sus compañeros, sea como sea su nivel. Por otro lado, a los mayores, quienes no tienen la misma experiencia de bilingüismo, les cuesta mucho más hablar. Este año hemos introducido exámenes orales por primera vez, para que entiendan que hablar y escuchar son destrezas muy importantes, lo más importante de aprender un idioma. Algo que yo aprendí a fuerza de golpes.

Los alumnos de educación infantil, de 3 a 5 años, son otra cosa. Los pequeñitos casi no hablan español, ni menos saben leer. A veces, mantener la clase con un poco de orden es lo más que podemos hacer. A

base de mucho repetir algunas palabras han aprendido, por ejemplo los colores, animales, y verbos divertidos como 'saltar' y 'bailar'. Pero lo más importante es que desarrollen las orejitas al sonido, y que intenten formar palabras mientras los paladares están blandos. Y cuando hablan, ¡madre mía, cómo hablan! Se puede notar mi acento australiano en sus voces chillonas. ¡Ojalá pudiera yo imitar a hispanohablantes con la misma facilidad!

Al principio, solamente trabajaba 15 horas por semana en el colegio, y tenía todas las tardes libres. Entonces decidí dar clases particulares también. Imprimí algunos anuncios, pero de hecho no me hizo falta hacerlo. Al minuto que dije que estaba disponible, estuve inundada con llamadas, y de repente, tuve el horario completo. Tengo una gran variedad de estudiantes, y eso me ha ido ideal para la experiencia en enseñar, y para no aburrirme.



Dos tardes por semana, doy 'apoyo de inglés' a la asociación de discapacitados del pueblo. Los niños están divididos en dos grupos, los pequeños (5 – 10 años), y los mayores (11 – 15 años). La mayoría tienen dificultades de aprendizaje, trastornos del habla, o son hiperactivos. No hace falta decir que ha sido un camino de aprendizaje para mí también. Algo que me parece bastante gracioso es que los niños españoles que no pueden hacer vibrar las 'eres' tienen que asistir a clases de logopedia, pero su acento inglés es muy bueno. Eso me da que pensar: Tal vez los niños ingleses que cecean ¿tendrían un buen acento andaluz?

Algunos de mis estudiantes particulares son mayores, un cambio refrescante

después de pasar el día con niños. Ellos han estado aprendiendo inglés casi toda la vida y tienen un dominio de la gramática, entonces, sólo quieren charlar. Les cuesta pronunciar, y eso es más difícil superar con su edad, pero el gran problema ha sido el miedo de hablar en voz alta, no su pronunciación. La culpa es del sistema antiguo de aprender idiomas en las escuelas. Después que superan el miedo y se dan cuenta de que cometer errores no es un error grave, los mayores también hablan increíblemente bien. Para mí las clases no son un esfuerzo, son interesantes y divertidas. Mis estudiantes son verdaderas fuentes de información, de historia, geografía, lengua, comida, información turística, ciencia, agricultura... todo. Creo que yo he aprendido más de ellos, que ellos de mí.

A parte de mí, hay otras dos auxiliares en el pueblo. Una escocesa y una estadounidense pelirroja, quienes trabajan en el instituto de secundaria. Ellas viven a dos minutos de mi piso y nos llevamos muy bien. Aunque nos sentimos un poquito culpables cuando hablamos en inglés, a veces es un gran alivio charlar cara a cara en nuestra lengua materna. Y eso, también ha sido otro tipo de intercambio cultural. Aunque nos una el mismo idioma, el hecho es que somos de países muy distintos, y las diferencias en nuestro inglés son muy interesantes (y algo que vuelve locos a nuestros amigos españoles).



Mi aprendizaje no sólo ha estado relacionado con la lengua. Hay un montón de cosas triviales que aportan la experiencia de vivir en otro país, y estos pequeños detalles han enriquecido mi estancia. Desde que vine aquí he aprendido a entender de fútbol (no es igual que AFL, pero me gusta), jugar al fútbol

(juego fatal), comer pipas, habas y caracoles, cambiar una bombona de butano, sobrevivir sin una *kettle* (se puede hervir agua en una sartén, es increíble), escribir en la pizarra con letras legibles, y contestar al teléfono y operar la fotocopiadora en español (aunque estas maquinas no me van bien en cualquier idioma).

Además, a través de observar a los españoles y pasar tiempo con ellos, he aprendido a ir más tranquila y vivir más relajada. Hay algo sobre la vida aquí que tiene mucho más sentido que la de los países angloparlantes: la gente pasa más tiempo con su familia y sus amigos. Las noticias indican que el mundo se está viniendo abajo, y sí, se nota que hay menos dinero y a veces un ambiente de preocupación, pero siempre hay tiempo para una cervecita al sol o un paseo tranquilo por el pueblo. Sobre todo es evidente en los viejos. Aunque son de la época de Franco, y seguro que han pasado etapas más duras las cuales me puedo imaginar, me parecen sanos y felices. Los abuelos se sientan en los parques o juegan al dominó al fresco, mientras las abuelas dan vueltas al pueblo, parándose con frecuencia a charlar o a ayudar a aquellos que son aún más viejos. Una vida sin prisa, una vida social sana, y una dieta rica en aceite de oliva. Evidentemente estas son las claves de un buen envejecimiento.

En principio mi plan fue viajar cada fin de semana, por todas partes de España. En realidad, no ha resultado posible viajar con frecuencia. Conseguí visitar muchos lugares de Andalucía (todo me encantó), pero la mayoría del tiempo me quedaba en el pueblo. Todo el mundo me preguntaba – ¿Estás aburrida ya? – Y la respuesta siempre era – ¡No, hay mucho por hacer aquí! Y cuando no había, realmente debía estudiar los verbos – Pero apenas tocaba el libro de verbos, porque Hinojosa tiene muchos santos y muchas vírgenes, y cada uno tiene su propia fiesta. Y es importante ver todos los partidos de fútbol, no importa si ningún equipo es el tuyo. Y si tienes que talar los olivos, mejor que hagas un candelorio con las ramas e invites a todos tus conocidos a cenar. Y si hay que

matar un cerdito o recoger unas aceitunas, pues eso también merece una fiesta. El Carnaval duraba unos días, y me avergüenza decir que yo tuve que parar y descansar en el medio. Menos mal que no tengo familia aquí, porque si no, no acabarían los cumpleaños, días de los santos, comuniones, bautizos, y bodas. Pero a los ‘forasteros’ (gente de fuera) se les compensa de la falta de fiestas familiares. Celebramos la feria de Sevilla en Hinojosa con unos maestros de allí, hicimos excursiones a localidades cercanas, y mi primera cena de Acción de Gracias (*Thanksgiving*) fue en Hinojosa también.

Casi he llegado al final de mi estancia aquí, algo que me pone un poco triste. Ahora Hinojosa me parece totalmente distinta. Ya no es un pueblecito, es bastante grande y todavía hay sitios que no he visto. Me gusta andar sin rumbo fijo, y sigo descubriendo rincones nuevos. Tampoco parece seco ni feo. A causa de una primavera lluviosa (mala suerte para la Semana Santa, pero buena para los agricultores), el paisaje está verde y frondoso. Desde la colina de *la ermita del Santo Cristo*, hay una vista preciosa del pueblo. Y ya no me agobia lo de que todos los niños me saluden en la calle o griten mi nombre de lejos, es algo gracioso que voy a echar de menos. Tampoco me molesta comer tan tarde. De hecho, prefiero eso al día tan ‘apretado’ de los ingleses. Me sorprende que aunque los días pasan tranquilamente, los meses han pasado muy rápido y el tiempo se me ha echado encima.

Todavía me queda mucho por aprender y descubrir en España. Con respecto al idioma, ahora entiendo la enormidad de la tarea en que me he embarcado. A veces el mero pensamiento de lo que no sé, me pone exhausta. No obstante, soy consciente de un mejoramiento. Diariamente, las pequeñas neuronas están formando caminos españoles en mi cerebro, y pienso que voy bien encaminada hacia mi meta. Por eso pedí repetir el programa, esta vez más al norte de España, para conocer otro lado entero del país. Acabo de conseguir mi plaza, y creo que

he tenido buena fortuna. El próximo curso escolar, voy a un instituto de secundaria en Segovia capital, fue mi primera elección. Quizás tiene algo que ver que aquel día antes de recibir la noticia, una paloma se hizo caca en mi cabeza. ¡Qué rápido me vino la suerte!

*El Norte* va a ser una experiencia totalmente distinta, pero seguro que será mucho más fácil porque será la segunda vez. Me he dado cuenta de algunos asuntos que sirven para mejorar la estancia aquí de aquellos que van a participar en el programa por primera vez, y me gustaría compartirlos con ellos.

**Aunque los alumnos tienen menos de 7 años, ya son capaces de hablar con frases completas. Sus acentos son impresionantes, saben escuchar instrucciones, y pueden formar oraciones sencillas por sí mismos. No obstante, lo que me parece más importante, es que hablan sin vergüenza con sus compañeros, sea como sea su nivel.**

Con respecto a la enseñanza del inglés, aconsejo concentrar todas las fuerzas en la pronunciación y las destrezas orales, porque los maestros españoles ya saben muy bien la gramática e idioma escritos. Muchos españoles rechazan hablar, prefieren escribir una redacción de tres páginas a decir tres frases en voz alta. Hay que empujar, suavemente, pero empujar. Cuando os escuchen, hablad claramente y lentamente, pero *con normalidad*. Si cambiáis vuestro acento o habláis ‘pidgin English’, no estáis ayudando a los estudiantes. Si podéis, haced un curso de

TEFL o TESOL antes de que vayáis. No es un requisito del programa, pero yo lo hice y os lo recomiendo, es bueno para repasar la gramática que sabemos pero no somos conscientes, también aportar ideas y estrategias para enseñar. En todos los niveles y edades, haced lo que podáis para dar clases divertidas y variadas. Música, juegos de mesa (para estudiantes particulares), multimedia, juegos de movimiento (para aprovechar la energía de niños inquietos), y cualquier actividad que saque el espíritu de competitividad de vuestros estudiantes. Hablad de Australia. Para los españoles es un sitio muy exótico y un tema que les interesa mucho. Y finalmente, hablad con los maestros de inglés en inglés fuera la clase, porque ellos podrían sacar el partido de vuestra presencia también. Es algo que yo no hice porque quería practicar español, pero ahora veo que eso fue egoísta por mi parte y me lamento de no haberles ayudado más a este respecto.

En relación con el traslado a España, si te vas a un pueblo, entiende que vas a destacar. No porque seas rubio o tengas dos cabezas, pero sí porque la gente no te habrá visto por la calle durante los últimos veintitantos años. Hay que aceptarlo y aprovechar la hospitalidad resultante. A cualquier localidad que vayas, resiste la tentación de vivir con otros auxiliares o angloparlantes. Empújate a conocer la gente local, y estate abierto a invitaciones y ofertas de ayuda. Al principio yo decía – No – demasiado, porque no quería ser una

molestia, pero la verdad es que esta actitud no tiene sentido aquí, ya que el concepto de tiempo es distinto. Detrás de las fachadas blancas de las casas antiguas hay patios de azulejos, flores llamativas, y lo mejor de todo, comida casera. ¡Entra, si puedes! No recuerdo si alguna vez dije – Sí – de lo que me arrepiento, pues debía haberlo dicho mucho más.

Por supuesto, mi estancia no ha sido totalmente perfecta, a veces he pasado etapas de añoranza. En momentos difíciles, naturalmente echo de menos a mi familia, amigos y la facilidad de Australia. Es la diferencia entre ir de vacaciones, e ir a vivir a un sitio para realmente conocer la vida de allí. Pero vale la pena aguantar los aprietos, porque los provechos son enormes. La mejor parte ha sido una experiencia increíblemente positiva. He aprendido, enseñado, conocido gente de procedencias muy distintas a las mías, y descubierto que tenemos mucho en común. He cogido mucho cariño a España, pero también noto una conexión más fuerte con mi país. Quizás participar en el programa haya sido la mejor decisión de mi vida.

Sigue el blog de Jean Clinch en:  
<http://jean-cientovolando.com>

## El español en la maleta: profesores de español por el mundo

Natalia Sanjuán Bornay, *Adelaida*

Ser profesor de ELE es una profesión que se ha puesto muy de moda en los últimos años, me atrevería a decir décadas. La oferta en cursos de formación para docentes se ha expandido por el globo a pasos agigantados. Cada vez son más frecuentes los encuentros y conferencias especializadas en la materia tanto a nivel nacional como internacional. Las nuevas tecnologías han permitido la creación de sitios web donde poder compartir recursos, materiales didácticos o cualquier tipo de información relevante para la enseñanza del español. Ponemos todas nuestras fuerzas en actualizarnos e implementar nuevas metodologías con el objetivo de que nuestros alumnos consigan hablar y escribir el idioma.

Dejando a un lado el currículum o las publicaciones, la verdad es que poco sabemos sobre nuestros colegas y de cómo viven, o en algunos casos sobreviven, esta profesión. Probablemente la mayor ventaja de este trabajo es que te ofrece la magnífica oportunidad de viajar y vivir en otros países. ¡Cuántos de esos profesores hemos visto aparecer en el popular programa de TVE *Españoles por el mundo!* Y es que todo profesor de ELE que se precie decide, tarde o temprano, meter su español en la maleta y aventurarse a enseñar en tierras extranjeras. Un colectivo de esos profesores aventureros decidió hace unos años plasmar en papel todo tipo de experiencias, anécdotas e historias vividas en los cinco continentes. El resultado ha sido la interesante obra *El español en la maleta*. Y yo soy una de esos aventureros.

Cuesta clasificar este compendio de relatos en un género concreto. A la hora de describirlo, muchos de los autores estamos de acuerdo en lo que no es: no es un libro de viajes, no es un libro de texto, tampoco es una lectura graduada para nuestros estudiantes. Quizás se trate de



una obra pionera, un género híbrido. En lo que sí coincidimos completamente es en que es un libro que a un profesor de lengua extranjera le gustaría leer. Sin embargo, al no tener un carácter particularmente didáctico, no se limita a un público especializado. A través de un total de treinta relatos el lector puede emprender un emocionante viaje por todo el mundo y visitar una gran variedad de países: empezando por países físicos y culturalmente más cercanos como Bélgica o Alemania, pasando por los exóticos Irán o Bangladesh, hasta llegar a las remotas Nueva Caledonia y Nueva Zelanda. Pero esos son sólo unos ejemplos.

Mi relato tiene lugar en Japón. O mejor dicho en un entorno japonés. A mediados de 2009, tras terminar mis tres años de doctorado en Flinders University, y guardar una vez más mi español en el equipaje, me topé con una oferta de trabajo imposible de rechazar: “La ONG japonesa Peace Boat busca profesor/a de español voluntario/a para dar la vuelta al mundo en barco viajando a veinte países”.

¿Quién se atreve a decir que no? Yo desde luego, no. Además, mis circunstancias eran perfectas: tenía tiempo, unas ganas estrepitosas de seguir viendo mundo y unos ahorritos acumulados en Australia. La solicitud fue un poco laboriosa, pues aparte del CV, una carta de motivación y un programa de clase, había que enviar un vídeo de unos diez minutos dando clase de español que tuve que improvisar con mi hermana, su amiga y mi primo. Pero el esfuerzo mereció la pena porque conseguí el puesto y en agosto, sin tener conocimiento previo de la lengua, ni de la cultura, me dirigí por primera vez a la nación nipona. Os podéis imaginar la aventura. No me gustaría desvelar demasiado para dejaros disfrutar con la lectura pero a modo de aperitivo os tentaré con el siguiente fragmento:

“No sé por qué ahora, al final del viaje, me acabo de acordar de aquella viñeta de Forges que describía la profesión del profesor de español con otras veinte profesiones. Si pienso en todos los trabajos que he tenido, este ha sido sin duda el más polifacético. ¿Hay algo que aún no haya hecho a bordo? Durante mis tres meses y medio contratada como profesora de español en el Barco de la Paz he sido: modelo, cantante, profesora de flamenco, coreógrafa, bajo en una banda de *air guitar*, estudiante de swahili, vampiresa, activista, guía, percusionista, presentadora, ponente, actriz, bailarina de danza del vientre, diseñadora de bisutería reciclada, asesora, correctora de textos, intérprete, DJ y seguro que se me olvida alguna más. Y es que en esta profesión tiene que estar uno dispuesto a todo.”

Creo que este párrafo resume perfectamente la intensidad de la experiencia. ¿Cómo iba a explicar al resto del mundo en qué consiste ser voluntario en el Peace Boat? Al regresar al invierno español, me sumergí en una extraña mezcla de crisis profesional-post vacacional acompañada por uno de los peores resfriados de mi vida. Mi único refugio eran unos cuantos vídeos amateur rodados a bordo, miles de fotos y, por supuesto, mis incontables recuerdos. Un día de lluvia, buscando desesperadamente un nuevo proyecto con el

que encauzar mi vida, encontré mi terapia post Peace Boat. Pero era demasiado tarde... La fecha límite para enviar los relatos había pasado. Sin embargo, mi historia encajaba tan bien en esta publicación que rápidamente me puse en contacto con el grupo para intentar que aceptaran un relato que aún no había empezado. Solo me llevó dos semanas escribirlo. El resultado fue “Español por la paz”, un breve diario que relata mis peripecias didácticas y personales a bordo de un crucero educativo con más de quinientos pasajeros japoneses. *Lost in Translation* es poco.

Todavía pasarían casi dos años hasta que el libro se convirtiera en una realidad. A pesar de ser un proyecto virtual en el cual toda la comunicación se desarrolló por internet (la mayoría de los autores no nos conocemos en persona) había un gran interés, un anhelo romántico por publicar en papel. La materialización de este proyecto colectivo tuvo lugar en septiembre de 2011 gracias a la editorial Esquema Ediciones, que se estrenó con esta publicación. Puesto que ninguno de los autores pretendía retirarse con las opulentas ganancias de la obra, se decidió de modo altruista ceder los derechos por las ventas a la ONG Onè Respe, que se dedica a la educación de refugiados haitianos en la República Dominicana. Desde septiembre de 2012 la editorial SGEL se encarga de la distribución.

Pero *El español en la maleta* tiene un padre. En 2008 Rafael Robles lanzó en su blog la espléndida idea de intercambiar experiencias didácticas y de vida con otros profesores. La iniciativa fue bien acogida y la invitación se extendió al Foro de Profesores de Español FORMESPA para que le llegara al mayor número de profesores posible. Y así fue. Se consiguieron recopilar 30 historias. Mi llegada al proyecto fue tardía, así que no he presenciado la gestación de cada uno de los bebés y he tenido que esperar para conocerlos, como el resto de los lectores. Pero la espera mereció la pena. He disfrutado muchísimo con cada lectura, me he reído a carcajadas con algunas de las anécdotas y me he sentido identificada en numero-

sas ocasiones, como profesora y como viajera.

Hasta la fecha nunca me había atrevido a lanzarme a la escritura de un texto creativo. Y mucho menos con la intención de que formara parte de un libro. Escribir este relato me ayudó a apreciar los logros que mis primeros alumnos japoneses obtuvieron con el poco tiempo invertido en el aprendizaje del idioma, pero sobre todo a reflexionar sobre mi experiencia como profesora de español en un nuevo contexto lingüístico y cultural.

Desafortunadamente los profesores pocas veces nos paramos a deliberar sobre nuestra forma de enseñar. En cada entorno educativo se nos obliga a medir el progreso de nuestros estudiantes, pero ¿cómo podemos medir nuestro progreso como profesores? La escritura creativa ha sido para mí una forma innovadora, y muy personal, de recapacitar sobre mi actuación pedagógica, de poder evaluar mi rendimiento y de redescubrir nuevas inquietudes didácticas.

Algo que todavía no he experimentado con el libro, pero que me encantaría, es utilizarlo como recurso didáctico. Sé que varios profesores ya lo están usando en el aula. Y me puedo imaginar que habrá un sinnúmero de posibilidades para explotarlo. La siguiente propuesta didáctica para un nivel intermedio-alto o avanzado se ha llevado a cabo en Alemania. Tras presentar el libro, se ponen los nombres de todos los países que aparecen en el libro en una bolsa. Cada semana se selecciona un país.

Antes de la lectura los alumnos tienen que compartir con el resto de sus compañeros qué conocen sobre ese país. Después, viajan al país leyendo el relato. De vuelta en clase, cuentan qué les ha aportado tanto la información que aprenden sobre el país como el texto. De este modo, aprenden español mientras están leyendo sobre las vicisitudes de los profesores de español en el extranjero. Según la profesora de Alemania surgieron muchos temas de debate interesantes y los estudiantes participaron con mucho entusiasmo. Aunque no es el objetivo principal del libro, os animo a presentar estas historias a vuestros estudiantes.

Para terminar, recomiendo seguir los exquisitos consejos de utilización propuestos en la reseña de María Pilar Carilla (2011) publicada en la revista de didáctica de español como lengua extranjera *Marcoele*:

1. Saboréelo en pequeñas cantidades.
2. No compare un plato con otro.
3. Reconocerá en cada uno de ellos ingredientes de su propia cocina.
4. No busque en él recetas de didáctica ni de metodología.
5. Compre 5 ejemplares y regáleselos a sus amigos y familiares para Navidad: así entenderán lo que usted hace y por qué lo hace. Además, contribuirá a la educación de refugiados haitianos en la República Dominicana ya que los autores del libro han cedido sus derechos a la ONG Onè Respe.

Para más información sobre *El español en la maleta* se puede consultar el blog:

<http://elespaniolenlamaleta.blogspot.com.au/>

Se pueden adquirir ejemplares de esta publicación en la editorial SGEL a través de su página web: [www.sgel.es](http://www.sgel.es)

# ACTIVIDADES PARA LA CLASE

## Un cuento aborígen: Thukeri

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

Soy profesora de español en el programa de Aulas de Lengua y Cultura españolas del Ministerio de Educación en Australia. Un día, en busca de inspiración, me encontraba viendo programas infantiles de la cadena *ABC1* cuando de repente apareció un cuento aborígen que me impactó. La originalidad de las imágenes, su belleza, la cultura a la que hacía referencia, la temática. Me pareció simplemente una obra maestra. Busqué información en Internet y encontré los videos en esta página <http://www.thedreamingstories.com.au/> Allí leí que Aboriginal Nations Australia era una compañía independiente que se creó con el objetivo de contratar y enseñar a jóvenes artistas aborígenes el arte de la animación (dibujos animados) para producir la serie *The Dreaming*. Los cuentos son una selección de diferentes historias transmitidas de forma oral y pertenecientes a los diferentes pueblos o comunidades aborígenes de Australia. El formato en el que están recogidas las historias, transporta a un mundo original y diferente, enriquecido por las nuevas tecnologías, prueba de armonía entre generaciones.

Las historias orales transmitidas de generación en generación han constituido el deleite y disfrute continuo de los humanos. Es una gran satisfacción que en pleno siglo XXI, aún es posible encontrar historias transmitidas oralmente. Este es el caso de la tradición oral de los pueblos aborígenes australianos, la cultura viva más antigua sobre la tierra, que aparece en la primera década del nuevo siglo llena de vitalidad y fuerza en un soporte propio de los tiempos modernos: en películas (cortos).

Fue entonces cuando les propuse un juego a mis estudiantes, un proyecto. Como los cuentos estaban escritos y narrados en inglés haríamos una versión en castellano y les añadiríamos una batería de ejercicios, para que otros estudiantes del mundo hispano se beneficiaran de esas historias producidas por la población más antigua sobre el planeta. Esa sería su aportación como australianos-españoles. Dar a conocer al mundo hispano, algunas de esas historias originales aborígenes. La idea pareció gustarles.

Fue así como escribí una carta al productor de Aboriginal Nations Australia, Keith Salvat, dándole la enhorabuena y le comenté nuestro proyecto.



Estos son los trece cuentos seleccionados y una breve sinopsis:

1. The Mountain Devil/ “El monstruo montaña”  
Trata del viaje que realiza un joven guerrero, Julga. Se embarca en una aventura para acabar con el monstruo que azota a su comunidad.
2. Emu and Jabiru/“Emú y Jabirú”  
Trata de conflictos y fricciones dentro del grupo familiar y sus consecuencias.
3. How the Water Got to the Plains/“Cómo llegó el agua a la llanura”  
Habla del cambio climático y de la necesidad de preservar y cuidar nuestra comunidad.
4. Builbree/“Builbree”  
Habla de cómo los deseos se pueden hacer realidad.
5. Thukeri /“Thukeri”  
Es la historia de dos hombres codiciosos que serán castigados por su falta de generosidad.
6. The making of the Fizroy River/“El nacimiento del río Fizroy”  
Nos habla de la lucha por conseguir nuevos espacios.
7. Giant Man/ “El Gigante”  
Trata de los riesgos a los que lleva la pereza y cómo evitarlos con astucia.
8. Why the Kookaburra Laughs/ “La Cocaburra”  
Es la historia de por qué algunos animales tienen unas cualidades y otras.
9. Warringe/“La torta de luna”  
Habla de la tierra, el sol, las estrellas y los humanos relacionados y dependientes.
10. Tawalpin and Kowinka /“ Tawalpin y Kowinka”  
Es la historia de dos enamorados, con un final trágico pero quizás evitable.
11. The dolphin /“El delfín”  
Esta historia trata de que a veces la curiosidad, utilizando no importa qué medios, puede llevar al desastre.
12. Tickerpillar/“El erizo”  
Se trata de la pereza y sus fatales consecuencias
13. Nanji and Nguandi/“Nandji y Nguandi”  
Plantea los conflictos entre seguir la tradición o escoger con libertad.

El hilo conductor de estas historias es que hablan de la creación del mundo, de amor, de conflictos entre vecinos y entre generaciones, de comunidad y de individuos, de los temas que interesan a la gente en general y que son el origen de los pueblos.



## ***Ficha del profesor***

### **Thukeri**

**Nivel:** B1

**Objetivos:**

1. Dar a conocer la tradición oral de los aborígenes australianos al mundo hispano.
2. Utilizar los elementos narrativos del cuento en el estudio de una segunda lengua (castellano) Modos verbales de Indicativo: Pasado (pretérito imperfecto-pretérito indefinido)

**Contenidos transversales**

1. Valores

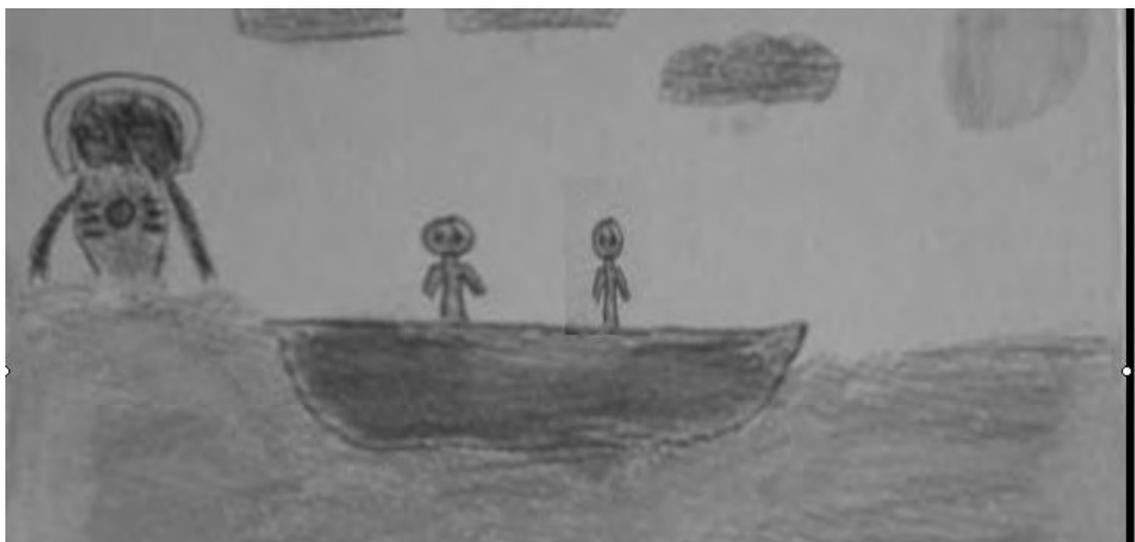
**Enlaces y recursos:**

\*Material on line: En este enlace se puede encontrar una versión del cuento que realizaron los alumnos del ALCE de Canberra durante el curso 2012

<https://vimeo.com/48221330>

En esta otra página se encuentra, en inglés, el texto original de la historia así como información sobre la comunidad indígena a la que pertenece.

<http://ngarrindjeri.jay019.com/culture/thukeri.php>



## Ficha del alumno

### Thukeri

Esta es la historia de dos hombres que vivían en las orillas del lago Alexandrina. Perteneían a la tribu Ngarrindjeri. Los dos salieron en su canoa de madera para pescar en el lago. Navegaron por las aguas frías y tranquilas hasta llegar a su lugar favorito, llamado bahía Loveday, donde siempre capturaban los mejores y más deliciosos peces: las bremas. En su idioma este pescado se llama thukeri.



Encontraron un buen lugar al cobijo de unos juncos altos. Habían creado sus propios sedales, llamados nanji, con cuerdas de juncos. Como anzuelos usaban huesos de pájaros, muy afilados. Mientras tanto las mujeres recogían verduras para acompañar el pescado.

El día transcurría con los dos hombres pescando thukeri cada vez más gordos y jugosos. Estaban disfrutando de un día maravilloso, capturaban tantos peces que querían seguir pescando más y más. Pero la canoa estaba casi llena y parecía que se iba a hundir. A medida que iban remando hacia la orilla, vieron a un extraño en la distancia. Éste parecía caminar directo hacia ellos. Los dos hombres se miraron: ¿Y si el hombre quería alguno de sus jugosos y maravillosos thukeri? Como eran codiciosos optaron por no compartirlos con el extraño. Decidieron guardar todas las gruesas bremas plateadas para ellos, rápidamente taparon los pescados con las esteras para que el extraño no los viera.

Cuando el extraño se acercó a los dos hombres, les dijo: “Hola hermanos, no he comido nada en todo el día. ¿Me podrían dar un par de pescados?” Los dos hombres se miraron y miraron las esteras que ocultaban los thukeri; se volvieron al extraño y uno de ellos dijo: “Lo siento amigo, pero capturamos muy pocos hoy y tenemos que llevarlos a casa para nuestras esposas, hijos y ancianos, porque dependen de nosotros. Así que ya ves, no te podemos dar ninguno”.

El extraño permaneció parado un largo rato, luego echó a caminar; pero de pronto se paró se volvió y se les quedó mirando. “¡Mentirosos!” exclamó, “Sé que tienen la canoa llena de pescado. Como son tan codiciosos, nunca volverán a disfrutar de esos thukeri de nuevo”.

Los dos permanecieron inmóviles, confusos, mientras el extraño se alejaba en el horizonte hacia la puesta del sol. Se encogieron de hombros, y rápidamente levantaron las esteras y empezaron a destripar los pescados. Pero al hacerlo, vieron que todos esos bellos thukeri plateados estaban tan llenos de espinas afiladas, que no se podían comer. “¿Qué vamos a hacer? no podemos llevárselos a nuestras familias, se ahogarían”. Entonces los dos hombres tuvieron que regresar a casa avergonzados, sólo con pescados llenos de espinas.

Al llegar, relataron a sus familias lo que había ocurrido. Los ancianos les dijeron que el extraño era en realidad el Gran Espíritu Ngarrindjeri. De esta manera la tribu Ngarrindjeri fue castigada para siempre por culpa de la codicia de los dos hombres. Actualmente, cuando capturan una brema llena de espinas, recuerdan aquellos tiempos en que Ngarrindjeri les dio una lección.

## Comprensión de la lectura

### 1. Escribe V (verdadero) o F (falso)

- Los dos hombres pertenecían a la tribu Ngarrindjeri.
- No les gustaba ir de pesca.
- Compraron sus sedales en el supermercado
- El extraño dijo que no había comido nada en todo el día.
- Los dos hombres mintieron

### 2. Contesta

\*¿Por qué taparon los pescados ( thukeri)?

Porque\* \_\_\_\_\_

¿Quién era en realidad el extraño?

El extraño era \_\_\_\_\_

### 3. Completa el resumen colocando estos verbos en el lugar correspondiente.

**capturaban vieron taparon quedó empezaron**

**acercaba dijeron era salieron**

Dos hombres ..... de pesca en su canoa hacia su lugar favorito, Loveday, donde siempre ..... muchos peces. Al atardecer, con la canoa llena de pescado ..... a un extraño que se ..... hacia ellos. Rápidamente ..... las brevas. El extraño les pidió algo para comer, pero ellos dijeron una mentira. El extraño se les ..... mirando y exclamó: sé que tenéis la barca llena. Cuando el extraño desapareció, los dos hombres ..... a limpiar el pescado.

Pero cual no sería su sorpresa el descubrir que todo eran espinas. Los ancianos les ..... que el extraño ..... el Gran Espíritu Ngarrindjeri, que les había enseñado una lección.

### 4. Expresa tu opinión

**Recuerda estas formas de expresar preferencia**

- Prefiero
- Me gusta \_\_\_\_\_ más que \_\_\_\_\_
- Lo que más me gusta es
- Mi plato favorito es

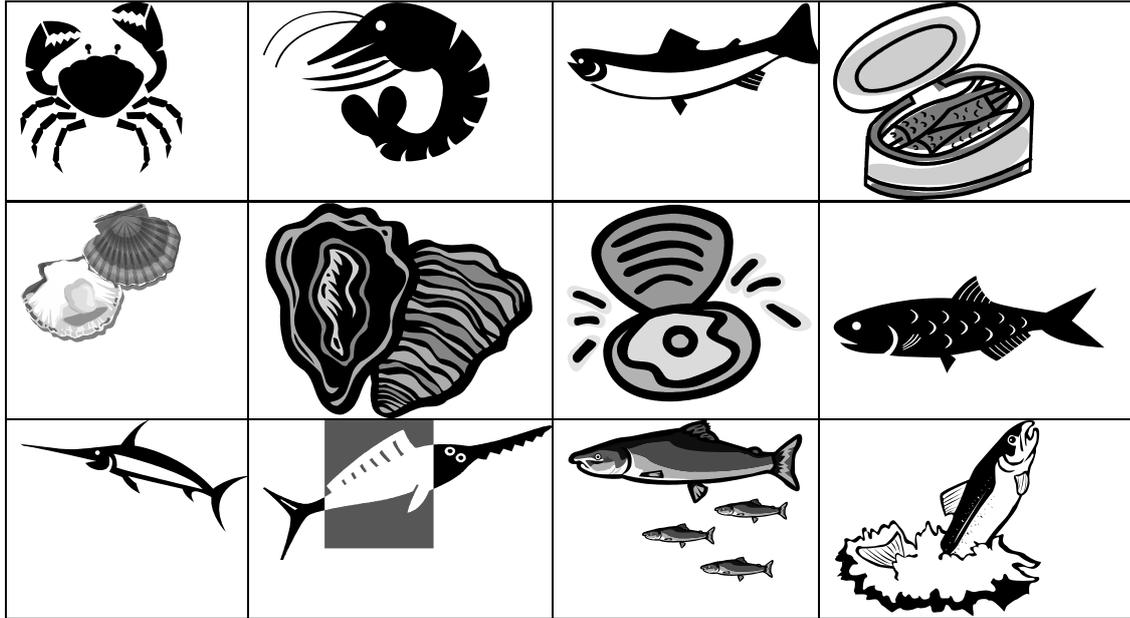
¿Qué te gusta más el marisco o el pescado? \_\_\_\_\_

¿Prefieres las frutas peladas o sin pelar? \_\_\_\_\_

¿Te gusta más la carne o la pasta? \_\_\_\_\_

¿Cuál es tu plato favorito? \_\_\_\_\_

5. Enlaza el nombre y el dibujo.



Cangrejo

Sardinas

Ostra

Gamba

Anchoa

Mejillón

Atún

Pez espada

Vieira

Trucha

Salmón

Pez sierra

6. Clasifica estos productos del mar:

MARISCOS	PESCADOS

**7. Descubre las frutas y verduras que hay en la pintura (usa flechas)**



melocotón

cereza

ajo

pepino

pera

maíz

ciruelas

frambuesas

guisantes

alcachofas

Arcimboldo, Summer, 1563, Kunsthistorisches Museum Vienna, Austria

**Expresión oral**

**1. Comenta con tus compañeros el cuento de Thukeri**

¿Qué piensas de la actitud de los dos hombres?

---

¿Qué te parece la reacción del Gran Espíritu del lago?

---

**2. Crea un final diferente para la historia**

Se pueden encontrar más ejercicios en el blog Andaluces Downunder:

<http://andalucesdownunder.blogspot.com.au/p/actividades-de-las-escuelas-alce.html>

Enlace para descargar las actividades:

<https://docs.google.com/file/d/0B8L3X6bXE4mhWnJEUWFScjJUdHM/edit?pli=1>

Aquí puedes ver el cuento en pantalla digital con actividades on line

<http://exchange.smarttech.com/search.html?q=thukeri>

## Boosting Spanish as a Second Language

Giselle Insausti y Marta López Sepúlveda, Melbourne

Those involved in the education field in the state of Victoria know that for ten years now Hampton Primary School has been offering Spanish as a compulsory subject amongst its youngest students. In order to improve the quality of their learning process and to boost their interest for the language and Hispanic culture, a language assistant was incorporated into the program last year. This initiative, supported by the Department of Education and Early Childhood Development and the Spanish Education Office in Australia, allows students to be in contact with a native speaker so they can become aware of the real use of learning a second language.

As enriching as the experience was, Hampton Primary School decided to benefit again from this opportunity and this year another assistant is continuing the work started in 2011. The roles of the assistant extend from supporting the teacher during the lessons (facilitating the work with small groups, what gives the students a more personalized attention) to contribute to curriculum planning and resources development. The learning of the language (based on collaborative games, interactive activities and songs) is combined with an immersion in the Hispanic culture, where the role of the assistant becomes fundamental. As a novelty this year, the assistant is collaborating in writing a weekly article for the school newsletter. The section called “The Spanish corner”, offers information about Spanish and Latin American cultural features (festivities, cooking recipes, curious facts, traditions...) and has been developed for the parents to get involved in what their children are learning in the Spanish classes. This way, parents and students can share impressions and the Hispanic culture gets closer to all of them.

Working with a language assistant is an enriching experience both to the school and to the assistant herself. On the one hand, the school improves the quality of the teaching experience broadening the students’ and teachers’ horizons; on the other hand, the assistant begins to better know the educational system in Australia, what contributes to the assistant professional development. Furthermore, the benefits of living in a foreign country are countless, so it also results in a profitable personal experience.

Apart from being part of the languages assistants program, students at Hampton Primary School have at their disposal a large number of resources that boost the learning of the Spanish language. Amongst them, desktops, laptops and iPods make easier the implementation of listening activities through which students improve their ICT skills and can make profit from the wide variety of teaching assets that the Internet offers. This is the case of *Languages Online*, a site developed by the Department of Education and Childhood Development where the teacher can find and create any sort of activity according to the Victorian Essential Learning Standards. Moreover, from this year, the Spanish room has an interactive whiteboard which lets the students become active participants in the language learning process.



### Integrating language and culture

Different projects and activities have been scheduled in order to make the children enjoy and appreciate the Hispanic culture. One of them, a role play entitled “Why is important to learn Spanish?” tries to make the students in grade 3 and 4 aware of the benefits of learning a second language.



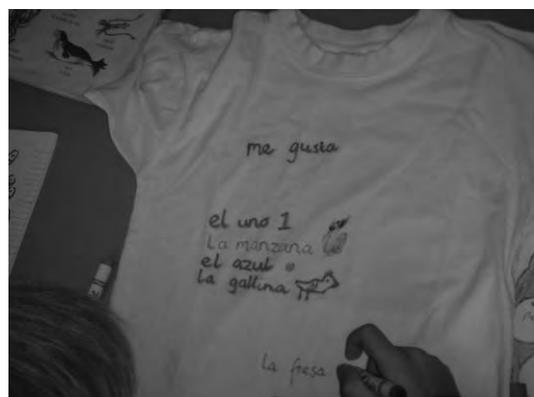
The grades 1 travelled to the world of knights, princess and dragons visiting the Fairy Park, a place where they were told some of the most legendary stories and where Spanish had an outstanding role. By the end of the year they will be able to create their own stories as well, thus learning a wide range of vocabulary related to fairy tales. The grades 2 became fashion designers and decorated their own Spanish T-shirts while working on the vocabulary of likes and dislikes. They were so excited about their creations that they wanted to wear them all the time!

It is also part of the program arranged for them to take part in the annual Spanish writing competition coordinated by the Victorian Association for Teachers of Spanish (VAT). This is a way of putting into practice the knowledge gained during the year and of making them feel that the language they are learning can be used in a practical way. The results obtained in previous editions (some prizes won) show that children work enthusiastically and with excitement.



As in previous years, grades 3 will have the opportunity to experience the Hispanic art through a visit to the National Gallery of Victoria. Thus, they will get to know some of the Latin American and Spanish most popular painters, such as Pablo Picasso. Some guided activities will make them reflect on the Hispanic trends and will help them to better know the Spanish and Latin American traditions. It is through the art that a country can speak about its people, so Hampton Primary School considers essential teaching the children how to appreciate it.

Each and every activity has been planned following the units of work undertaken by the rest of teachers. This way, students can easily acquire the new concepts and find more interesting the learning of the new language. It is also important to mention the contribution of student teachers from Melbourne and Monash University, who have been working hard in promoting the use of the Spanish language.



To sum up, Hampton Primary School looks after its students trying to widen their cultural background. By boosting Spanish, the school provides them the skills to respect and value a different culture while they enjoy and learn a new language.

*Giselle Insausti is a Spanish teacher in Hampton Primary School*

*Marta López Sepulveda is the 2012 Spanish language assistant in Hampton Primary School*

## Hermanamientos escolares entre Australia y España

Rosa M. Prieto, Melbourne

En los últimos años los departamentos de Educación de los estados australianos han estado fomentando el intercambio de experiencias culturales entre escuelas de diferentes países con las suyas propias para promover una educación global para sus alumnos. En el caso del estado de Victoria a comienzos de 2012 se ha lanzado una nueva estrategia para mejorar la situación en la enseñanza de idiomas en la región. Como parte de las diferentes iniciativas que se han puesto en marcha destaca el programa de hermanamientos escolares.

El gobierno local del estado de Victoria quiere explorar un modelo de asociación que refuerce el aprendizaje de idiomas y equipe a los alumnos para ser ciudadanos globales. Para ello se ha propuesto reforzar el programa de hermanamiento de escuelas con otros países.

Las relaciones con escuelas hermanas ayudan a los alumnos que están aprendiendo idiomas a relacionarse en otra lengua, conocer con detalle otra cultura y participar en situaciones comunicativas de la vida real con otros alumnos y pares que hablen esa lengua en otro país. Para ello el presupuesto estatal cuenta con una partida de \$300.000 dólares australianos para desarrollar esta iniciativa en los próximos cuatro años.

Para comenzar con el proyecto específico de hermanamientos escolares con centros españoles el Departamento de Educación de Victoria ha solicitado a la Consejería de Educación la difusión de la propuesta en diferentes comunidades autónomas españolas para obtener una base de datos de escuelas que quieran participar en el proyecto.

En diferentes comunidades autónomas españolas ya existe el programa europeo *eTwinning*: hermanamientos escolares virtuales en Europa. La idea es ampliar las fronteras del proyecto a Australia.

Se pretende generalizar las asociaciones en que dos escuelas de los países diferentes aprovechan las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para colaborar y obtener beneficios pedagógicos, sociales y culturales.

### ¿Qué son los hermanamientos escolares?

Los hermanamientos escolares a través de las tecnologías de la información y la comunicación se iniciaron en centros de la Unión Europea a principios del año 2004 para dar a los centros escolares la oportunidad de aprender unos de otros, de compartir puntos de vista y de hacer amistades. Se promueve así la conciencia del modelo de sociedad multilingüe y multicultural. El hermanamiento escolar puede definirse como una asociación a largo plazo en la que, al menos, dos centros escolares, uno en Australia y otro en España utilizan las TIC para llevar a cabo de forma conjunta algún tipo de actividad de valor pedagógico.

### ¿Quién puede participar?

El hermanamiento de centros puede darse a varios niveles: intercambio entre dos profesores/as de forma individual, entre dos equipos de profesores/as o departamentos, dos directores/as de centros. Los hermanamientos de centros auguran asociaciones educativas en las



que un gran número de miembros del personal docente, directivo y de apoyo se comprometa a colaborar en actividades a distintos niveles. Los centros australianos están muy interesados en recibir visitas de profesorado español. Temas como el medio ambiente, las lenguas, las ciencias, geografía, historia, tecnología y toda una gran variedad de temas transversales se seleccionan por profesores y alumnos para desarrollar proyectos al realizar hermanamientos. El contacto se establecería a través de Internet y de las TIC, utilizando como vehículo de comunicación el inglés y el español.

### **Objetivos**

- Generalizar hermanamientos escolares a través de Internet entre los diversos estados australianos y las comunidades autónomas españolas. El objetivo es que haya 20 centros hermanados en el estado de Victoria en el 2012 y que, con el tiempo, participen en el programa más centros escolares.
- Utilizar las TIC para fomentar la comprensión intercultural y el desarrollo de la lengua son los objetivos fundamentales de esta acción. La meta es potenciar la participación de toda la comunidad educativa.

El hermanamiento escolar puede abrir ventanas a Australia para todo el personal escolar interesado en los contactos internacionales. En lo que se refiere al profesorado, a continuación citamos los beneficios que pueden alcanzarse:

- Integrar las TIC y temas multiculturales relacionados con Australia en la enseñanza.
- Motivar al alumnado haciendo algo innovador, nuevo y capaz de provocar su entusiasmo.
- Enseñar y aprender de diferentes entornos, sobre distintas culturas y desarrollar así la conciencia cultural.
- Ganar interés por la civilización de otros países anglohablantes.
- Usar las TIC para acortar distancias y permitir al alumnado y al profesorado llegar a lugares lejanos, explorando lugares que de otro modo serían inaccesibles.
- Aprender sobre el sistema educativo australiano y sobre cómo los equipos directivos y el profesorado abordan los temas que nos preocupan.
- Conocer a otros profesores/as australianos e intercambiar ideas pedagógicas con ellos y ellas, enriqueciendo así las experiencias propias.
- Dar a conocer las experiencias educativas de nuestro centro escolar a familias, entorno local, autoridades escolares, etc.
- Mejorar el conocimiento de una asignatura o campo concreto cooperando a gran escala en nuestro centro con un enfoque multidisciplinar.
- Mejorar nuestro conocimiento del inglés como idioma extranjero.
- Mejorar nuestros propios métodos de enseñanza comparando y aplicando distintos enfoques pedagógicos internacionales.

### **¿Cómo puede participar mi escuela?**

Envíe una expresión de interés al Departamento de Educación de Victoria para participar en el proyecto y registre su escuela. Al registrar su escuela puede indicar preferencias de hermanamiento según diferentes campos como edad del alumnado, tipo de escuela, temas de interés.

Una vez registrada su escuela, el departamento de educación australiano correspondiente le asignará un socio cuyas preferencias de hermanamiento coincidan con las suyas o puede esperar a que alguna escuela interesada en su proyecto, se ponga en contacto con la suya.

Para solicitar más información sobre el programa de hermanamientos escolares envíe un correo electrónico a: [asesoríamelbourne.au@mecd.es](mailto:asesoríamelbourne.au@mecd.es), o visite:  
<http://www.education.vic.gov.au/management/governance/spag/curriculum/international/sisterschool.htm>

## Ejemplo de memorándum donde se establece el hermanamiento escolar

**MEMORANDUM OF UNDERSTANDING  
between  
WILLOW CREEK PRIMARY SCHOOL  
& CEIP ANA LOPEZ**

Willow Creek Primary School in Australia and CEIP Ana López in Spain, hereby agree to become sister schools in order to develop friendship and cooperation between our two schools and promote mutual understanding and cultural awareness between Australia and Spain.

### SISTER SCHOOL PROGRAM GOALS

- To strengthen relationships, understanding and appreciation between people in Spain and in Australia
- To increase cultural awareness and respect for each other's cultures
- To provide opportunities for students and teachers to develop skills which enhance Australia-Spain relationships
- To support the teaching of Spanish in Australia and English in Spain and to continue to teach the languages in their respective schools
- To develop ties of friendship through regular communication
- To build an international perspective within the school.
- To develop students into citizens who are globally engaged, comfortable with diversity and with the skills to operate effectively across cultures with different world views and belief systems.

### SISTER SCHOOL ACTIVITIES

- Exchanges of information about curriculum, school policy and school events
- Exchange of teaching resources, course materials and teaching strategies
- Exchange of student work, email, letters, photos, student newspapers, etc to promote mutual understanding through school websites and blogs
- The inclusion of the studies of Spain into the humanities and English electives.
- Involving the community through newsletters
- Exchanging DVDs of students doing a tour of the school and surrounding area
- Exchange of DVDs on local dances
- Powerpoint presentation about traditional food and meals
- Exchange of cuddly toys (Teddy Bear Project) and maintaining a diary of toy's activities at the sister school
- Exchange of library books with locally based stories
- Exhibitions in both schools of these materials to encourage community involvement in the project

In 2013, Willow Creek Primary School and CEIP Ana López will review this agreement to determine future directions of this agreement.

*P Smith*  
XXX  
Principal, Willow Creek Primary School

President,  
School Council

*José A. Martín*  
XXX  
Principal, CEIP ANA López

President,  
School Council

## NOTICIAS

### AUSTRALIAN CAPITAL TERRITORY Cuentos hasta en la sopa



*Cuentos hasta en la Sopa* es un taller dirigido a alumnos de español ofrecido por el Instituto Cervantes en colaboración con la Consejería de Educación en Australia. Ha sido impartido por Eva Mejuto, escritora y editora de OQO, a partir de los cuentos *La sopa quema*, de Pablo Albo y André Letria y *Sopa de Nada*, de Gonzalo Darabuc y Rashin Kheiriyeh. Partiendo de esos cuentos, la presentadora hizo viajar virtualmente a los alumnos por cinco de los países donde se habla español: España, Cuba, Méjico, Venezuela y Argentina, dando a conocer su gastronomía.



Después fueron los propios alumnos los que trabajaron en grupos para diseñar un menú con platos de cada uno de los países. Finalmente estos grupos elaboraron brochetas con frutas de los distintos países.

La actividad se desarrolló en la escuela en Macgregor en el Territorio de la Capital Australiana.

### Centro de Recursos de Canberra: cajas viajeras y club de lectura



Un año más y para celebrar el año de la lectura en Australia se han seguido realizando actividades de promoción de la lectura entre niños y adultos.

El programa Cajas Viajeras consiste en llevar a las escuelas cuentos en español para los niños. Cada año la asesora técnica hace una selección de libros para primaria y los lleva a la escuela donde se hacen sesiones de lectura de cuentos a los alumnos.



El Club de lectura se celebra una vez al mes en el Centro de Recursos Alejandro Malaspina dirigido por la asesora de educación. Cada miembro del club de lectura lee un libro en español, sobre el que se escribe una reseña y debate en las reuniones.

---

## AUSTRALIA MERIDIONAL

El 29 de febrero tuvo lugar un taller organizado por STASA para profesores de español impartido por la asesora de educación en Adelaida sobre el modelo metodológico del Departamento de Educación, *Learning Design*, aplicado al español.

Los días 7 y 8 de julio la escritora de cuentos Eva Mejuto realizó la actividad denominada “Cuentos hasta en la sopa” para escuelas de Australia Meridional. Estas actividades dirigidas a promocionar la enseñanza del español en escuelas de primaria y secundaria de Australia Meridional son el resultado de la colaboración entre el Instituto Cervantes, la Consejería de Educación en Australia, el Consulado de Melbourne y el Departamento de Educación y Desarrollo del Niño de Australia Meridional.

El 12 de julio la asesora de educación en Adelaida realizó la apertura del Spanish Film Festival en Adelaida en representación de la Consejería de Educación en Australia. El festival se inició con la proyección de la película “La chispa de la vida” (As Luck Would Have It).

El 15 de julio tuvo lugar un taller de formación para los profesores de español de las cinco escuelas de la península de York y de las tres de Riverland organizado por la Asesoría de Adelaida y el Departamento de Educación y Desarrollo del Niño de Australia Meridional.

---

## NUEVA GALES DEL SUR

### Cuentos hasta en la sopa

La editora Eva Mejuto desarrolló el taller Cuentos hasta en la Sopa con gran éxito en las escuelas de Ku-ring-gai, Castle Cove y Marrickville West de Nueva Gales del Sur.

### VII Encuentro de Profesores de Nueva Gales del Sur

La Asociación de Profesores de Español (STANSW) en colaboración con la Consejería de Educación, la Unidad de Len-

guas del Departamento de Educación y Comunidades de Nueva Gales del Sur, y el Instituto Cervantes ha organizado el encuentro de profesores de español en el Instituto Cervantes el día 26 de octubre.

La presente edición tiene como objetivo reunir a los profesores de español de Nueva Gales del Sur para que compartan experiencias docentes. Los temas de las presentaciones tienen un carácter práctico y están enfocados fundamentalmente a la enseñanza primaria y secundaria.

### Premio *Alejandro Malaspina* al estudiante con la nota más alta en español en el curso 2011 en la Universidad de Wollongong

Un año más la Consejería de Educación de la Embajada de España en Australia otorgó el premio Alejandro Malaspina al estudiante con la nota más alta en español en el curso 2011, Paul Thompson. La ceremonia presidida por la Decana de la Facultad de Letras de Wollongong, Wenche Ommundsen, tuvo lugar el 17 de mayo de 2012. Presentó el premio la Asesora Técnica de Canberra.

### Club de lectura en el Instituto Cervantes de Sydney

Este año se ha iniciado el Club de Lectura en el Instituto Cervantes de Sídney dirigido por la asesora de educación.

---

## QUEENSLAND

### Seminario de Formación de profesores de español

El día 25 de mayo de 2012 tuvo lugar en la Universidad de Queensland, en la ciudad de Brisbane, el seminario de formación para profesores de español organizado por la Asociación de Profesores de Lenguas Modernas (Sección Español) que preside la Dra. Marcia Espinoza-Vera. El Seminario tenía como único tema la evaluación. La asesora técnica de educación presentó un taller sobre la evaluación de la expresión escrita y oral usando tablas de corrección. Al taller asistieron 28 profesores de español de primaria, secundaria

y universidad. Durante las cinco horas que duró el taller, se presentaron diversos ejemplos de tablas de corrección de la expresión escrita y oral. Partiendo de los ejemplos, los profesores elaboraron tablas adecuadas a su contexto docente.

---

## VICTORIA

### Seminarios para Profesores de Español de Victoria

El 10 de mayo tuvo lugar el taller sobre las becas *Endeavour* para profesores de español donde colaboró la asesoría de educación en Melbourne.

El día 25 de agosto tuvo lugar el seminario sobre hermanamientos escolares y contó con la asistencia de veinte profesores. El encuentro se celebró en los locales del *Languages and Multicultural Educational Resource Centre* (LMERC) de Melbourne. El taller fue impartido por la asesora de la Consejería de Educación en Melbourne.

Esta sesión forma parte de las actividades mensuales que la Asociación de profesores de español de Victoria-VATS organiza a lo largo del año.

Del 3 al 5 de octubre se organizó el curso de metodología para profesores de español en Melbourne en colaboración con VATS y con la universidad RMIT. Asistieron 35 profesores. La temática de las jornadas versó sobre la situación del español en Australia y en el mundo, el enfoque CLIL, actividades lúdicas, cómo mejorar la participación en el aula de idiomas, actividades educativas sobre explotación de cine infantil en el aula. Todos los temas fueron acogidos con gran interés por los participantes.

### *VCE and Careers EXPO 2012*

La colaboración entre la Asociación de Profesores de Español de Victoria (VATS) y la Consejería de Educación ha tenido como fruto la participación, por octavo año consecutivo, en la *VCE and Careers EXPO 2012* organizada por el diario *The Age*.

La *VCE and Careers EXPO* es la feria de recursos educativos más importante de Victoria, con una asistencia de más de 90.000 personas en sus cuatro días de duración.



Alumnos de Berwick PS en el taller  
Cuentos hasta en la sopa

### Cuentos hasta en la sopa

El taller fue impartido por Eva Mejuto en tres escuelas primarias de Victoria: Berwick Primary School, Ascot Vale West Primary School y Point Lonsdale Primary School, realizando varias sesiones en las que participaron 200 alumnos de español.

### Los colegios celebran el español

Destacan algunas de las celebraciones y actividades realizadas en algunos centros escolares de Melbourne. La escuela primaria *Hastings* celebró el 31 de agosto el *Día del español* para padres y miembros de la comunidad. La celebración consistió en una demostración culinaria, una exhibición de baile y actividades culturales de promoción del español.

Del 21 al 26 de mayo durante la semana de la educación, la asesoría de educación organizó varios talleres (de arte, gastronomía y baile) en la escuela secundaria Carrum Downs para la promoción de la cultura española.

Orchard Grove Primary School ha empezado un nuevo programa de español y ha recibido una beca del departamento de Educación de Victoria de \$30.000 para adquirir recursos para su nuevo programa de español. Desde *Voces Hispanas* queremos felicitar a los responsables de esta escuela por la gran labor que están realizando en la difusión del español.

Berwick Primary School también ha iniciado un programa de español en el curso 2012. La producción musical anual de la escuela ha tenido por título ¡Viva el Español! A través de una serie de números musicales los alumnos de los diferentes cursos exploran la importancia de lengua y cultura españolas e hispanoamericanas.

---

## NUEVA ZELANDA

### **Jornada de inmersión para profesores de español organizada por STANZA (Asociación de Profesores de Español de Nueva Zelanda)**

Durante los días 9 y 10 de marzo, se celebró en la localidad de Albany, al norte de Auckland, una doble jornada de inmersión lingüística y cultural para profesores de español de primaria y secundaria de centros educativos de toda Nueva Zelanda.



Estas jornadas fueron organizadas por STANZA, la Asociación de Profesores de Español de ese país, y contaron con la participación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Nueva Zelanda. En total más de una veintena de profesores asistieron los dos días.

Entre otras actividades, se desarrollaron talleres sobre cuestiones relacionadas con la lengua y cultura españolas, así como sobre aspectos referentes a la didáctica del Español como Lengua Extranjera y el currículo de lenguas modernas de Nueva Zelanda. Igualmente se hicieron presentaciones de actividades de aula y se compartieron múltiples ideas e iniciativas para llevar a la clase de español.

### **Curso de orientación para auxiliares de conversación españoles**

Una nueva edición de las jornadas de orientación para auxiliares de conversación españoles en Nueva Zelanda tuvo lugar en Wellington, capital del país, durante los días 12, 13 y 14 de marzo. La organización corrió a cargo de ILEP, organismo dependiente del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, contando con la colaboración y participación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Nueva Zelanda.

A lo largo de tres días de muy intenso trabajo, los nuevos ocho auxiliares de conversación asistieron a numerosas presentaciones y talleres sobre el sistema educativo en Nueva Zelanda, funciones y responsabilidades de los auxiliares, así como actividades que pueden desarrollar en el aula.



Algunas de las sesiones fueron compartidas con auxiliares de Alemania, Francia y Japón, dotando a las mismas de un sabor todavía más internacional.

### **Congreso Encrucijadas Globales**

Gracias a la organización por parte de la Universidad de Auckland, se celebró los días 11, 12 y 13 de abril el congreso titulado *Encrucijadas Globales: Redefinir España en el siglo XXI* en el cual participó la Consejería de Educación de la Embajada de España en Nueva Zelanda. Durante estas tres sesiones se discutieron y trataron asuntos de máximo interés relacionados con el presente y futuro de España desde diferentes ámbitos. Los ponentes principales fueron la profesora Jo Labanyi de la Universidad de Nueva York

y los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid José Luis Abellán y Antonio Elorza.

### **Doble jornada de orientación de Auxiliares de Conversación de Nueva Zelanda**

Organizadas por la Consejería de Educación, los días 6 y 13 de junio se celebraron sendas **reuniones informativas** con los nuevos auxiliares de conversación de Nueva Zelanda que se incorporarán al programa durante el curso 2012-13.

La primera reunión se celebró en la sede de la Embajada de España en la ciudad de Wellington y contó con la presencia de 10 de los nuevos 30 seleccionados, que junto con los 17 auxiliares que renuevan su participación, hará que este año la presencia de auxiliares de Nueva Zelanda se acerque al medio centenar. Durante la reunión se dieron orientaciones sobre la incorporación de los auxiliares a nuestro país y a



nuestro sistema educativo.

La segunda reunión, con los mismos contenidos que la anterior, se celebró en la sede de la Universidad AUT en Auckland y contó con la presencia de 8 nuevos auxiliares.

### **Concurso nacional de debates en español para alumnos de secundaria de Nueva Zelanda organizado por STANZA**

Como viene siendo tradicional, la Consejería de Educación ha colaborado en la organización del **Concurso nacional de debates en español** que cada año organi-

za STANZA, la Asociación de Profesores de Español de Nueva Zelanda.

En esta edición, la final se celebró el día 15 de junio en la sede del King's College, escuela ganadora en el 2011, de la localidad de Auckland y contó con la participación de 16 equipos mixtos, los cuales demostraron tener unos excelentes conocimientos de nuestra lengua, algo muy meritorio si tenemos en cuenta las muy estrictas condiciones de participación que la organización ha establecido y que las distintas escuelas cumplen con máxima es-



crupulosidad (<http://www.stanza.org.nz/>).

Los dos equipos que accedieron a la ronda final fueron los representantes de King's College, escuela privada, y de MacLeans College, centro público. En esta última ronda los participantes hicieron gala de unas excelentes condiciones para el debate y el resultado no pudo ser más ajustado, pues MacLeans venció por un solo punto de diferencia.

### **Conferencia Internacional de Profesores de Lenguas Extranjeras – NZALT**

La Conferencia que cada dos años organiza NZALT, Asociación neozelandesa de profesores de lenguas modernas, se celebró en esta ocasión en la localidad de Rotorua los días 1, 2, 3 y 4 de julio y contó con la presencia de la Consejería de Educación, así como su participación directa en dos de las actividades que tuvie-



ron lugar los días 2 y 3 de julio. Aunque la presencia de profesores de lenguas extranjeras de Nueva Zelanda fue mayoritaria, hubo docentes de más de 25 países, destacando la delegación finlandesa con casi veinte personas. El número de profesores de español fue muy elevado y su participación a lo largo de toda la conferencia fue muy activa.

**Décima Conferencia bienal de AILASA**  
AILASA, la Asociación de estudios ibéricos y latinoamericanos de Australasia, celebró los pasados días 4, 5, 6 y 7 de julio su conferencia bienal, que en esta ocasión fue organizada por la *Victoria University* de la ciudad de Wellington.

La Consejería de Educación de la Embajada de España tuvo una activa participación desde el principio, destacando la presencia del Embajador en la jornada inaugural.



De entre los principales ponentes, cabe destacar la presencia de la escritora española Lourdes Ortiz, cuya conferencia sobre la situación actual de España, así como sobre su obra literaria,

fue muy aplaudida y despertó el máximo interés por parte de los numerosos asistentes.

### Talleres de formación para profesores de español

Con el título de *¡Español y Cultura: una combinación perfecta!*, los días 20 y 21 de agosto, así como el 16 y 21 de noviembre, se celebraron cuatro jornadas de formación para profesores de español en Nueva Zelanda, cada una en una localidad

distinta: Wellington, Christchurch, Auckland y Hamilton.

Esta cuádruple actividad fue organizada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en colaboración con ILEP, organismo



dependiente del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda encargado de apoyar los programas de lenguas extranjeras en los centros de enseñanza reglada de este país. Igualmente contó con el apoyo de STANZA, la asociación de profesores de español de Nueva Zelanda.

El contenido de las jornadas fue eminentemente práctico y se centraron espacialmente en aspectos relacionados con la enseñanza comunicativa intercultural en la clase de ELE, así como en la exploración de dinámicas de grupo aplicado a la enseñanza de contenidos culturales en la clase de ELE.

A lo largo de cada taller, los profesores recibieron materiales en distintos formatos con los que estuvieron trabajando. La mayor parte de estos materiales se podrán utilizar directamente en las clases de español de distintos niveles educativos.

Finalmente, conviene destacar que las evaluaciones de los asistentes reflejaron un máximo interés por parte de los mismos en participar en actividades formativas de esta índole.

## 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 diez líneas).

*The author shall attach a brief biographic and professional record (maximum ten lines).*

### **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 y Ciencia 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 Science and is distributed free of charge.*

### **Extensión/Size**

Se ruega a los autores que los artículos enviados tengan una extensión máxima de seis páginas en A4.

*We request that the articles sent by the authors be a maximum of six pages on A4 size.*

### **Formato/Format**

Los artículos y documentos que los autores envíen a *Voces Hispanas* serán remitidos 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 in microsoft word doc or rtf. Font: arial or times, 12. Single space (1). Text without attributes.*

### **Citas bibliográficas/Bibliographic references**

Las citas bibliográficas se ajustarán a las normas internacionales.

*Bibliographic references shall be in accordance to international guidelines.*

### **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 31 de agosto.

*Voces Hispanas will be published once a year. The deadline for articles and didactic materials to be sent will be the 31<sup>st</sup> of August.*

### **Responsabilidad/Responsibility**

*Voces Hispanas* no se responsabiliza de los contenidos expresados por los autores.

*Voces Hispanas shall not be responsible for the content expressed by the authors.*

### **Contactos/Contacts**

Los artículos o documentos deberán ser remitidos a los correos electrónicos de la Consejería de Educación [spainedu.au@mecd.es](mailto:spainedu.au@mecd.es) o del coordinador de *Voces Hispanas*:

[asesoriamelbourne.au@mecd.es](mailto:asesoriamelbourne.au@mecd.es)

*The articles or documents should be sent to the email of the Education Office [spainedu.au@mecd.es](mailto:spainedu.au@mecd.es) or the Coordinator of Voces Hispanas:*

[asesoriamelbourne.au@mecd.es](mailto:asesoriamelbourne.au@mecd.es)