Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

## **VOCES HISPANAS**

## REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN AUSTRALIA

10/2013



#### **VOCES HISPANAS**

Número 10. Diciembre 2013

#### Dirección y coordinación

Rosa Mª Prieto Gallego Asesora Técnica en Melbourne

#### Consejo de Redacción:

Benigna Margarita García Rodríguez Rosa Mª Prieto Gallego Fernando Zapico Teijeiro Asesores Técnicos

#### Portada

Alumnos de Oodnadatta Area School Fotografía de Rosa M. Prieto



## MINISTERIO DE EDUCACIÓN Subdirección General de Cooperación Internacional

#### **Edita**

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones

> Catálogo de publicaciones del Ministerio: <u>www.mecd.gob.es</u>

Catálogo general de publicaciones oficiales <u>publicacionesoficiales.boe.es</u>

Texto completo de esta obra: www.educacion.gob.es/au

Fecha de edición: Diciembre 2013

Depósitos legales: NIPO versión digital: 030-13-351-5 ISSN:1832-0740

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

**EJEMPLAR GRATUITO** 

## **SUMARIO**

| PRESENTACIÓN  |     |
|---|-----|
|   |     |
| Editorial   | 2   |
| Santiago González   |     |
| ARTÍCULOS Y ENSAYOS   |     |
|   |     |
| Learning Languages: Information Literacy and Lifelong Learning                                | 4   |
| Dee Edwards   |     |
| Aplicaciones del enfoque funcional en la enseñanza del humor en la clase de ELE               | 12  |
| Beatriz Carbajal  |     |
|   |     |
| Bringing up bilingual children: choices and challenges  | 20  |
| Liz Ellis and Lidia Bilbatua  |     |
|   | 25  |
| Reflexiones sobre una nueva identidad femenina: reencuentro con <i>Nada</i> de Carmen Laforet | 27  |
| Myriam del Río  |     |
| Elías Querejeta o el arte de la producción cinematográfica                                    | 32  |
| Abraham Hernández Cubo  |     |
|   |     |
| El comic en el aula de ELE  | 34  |
| Enrique del Rey   |     |
|   |     |
| CREACIÓN  |     |
| CREACION  |     |
| Poema   | 40  |
| Gina Gutwirth   |     |
|   |     |
| EXPERIENCIAS  |     |
| Alternative Language Delivery Model: Streaky Bay Area School Webisode                         | 42  |
| Lisa Marsden  | 72  |
|   |     |
| Diario de viaje   | 45  |
| Mª Ángeles Rebollar   |     |
| Un verano como profesor visitante en Australia  | 55  |
| Ignacio Rodríguez Montero   |     |
|   |     |
| El programa de español en Oodnadatta  | 58  |
| Jackie Williams   |     |
| ACTIVIDADES   |     |
|   |     |
| Las TICs y la enseñanza de español  | 62  |
| Araceli Comesaña  |     |
|   |     |
| A Sister School Model   | 68  |
| Belen Embid and Giselle Insausti  |     |
| Cartas desde Europa   | 72  |
| Araceli Comesaña  | , 4 |
| NOTICIAS  | 76  |
|   |     |
| NORMAS DE PUBLICACIÓN   | 87  |

## **PRESENTACIÓN**

#### **Editorial**

VOCES HISPANAS llega a la decena con este número que aparece al finalizar 2013, lo que constituye motivo de –quizás– alegría porque los sucesivos equipos de la consejería de educación en Australia y Nueva Zelanda han sido capaces de gestionar muy razonablemente su publicación, y en todo caso es motivo de reflexión. La revista de la consejería mantiene una política editorial de ponderado eclecticismo, pero sobre todo viene siendo un foro de discusión y de trabajo para todos los interesados en la enseñanza y el aprendizaje del español en Australasia.

En esta etapa del lustro 2009/2013, bajo la dirección de Rosa María Prieto, *VOCES HISPANAS* se ha centrado con mayor eficacia en los contenidos profesionales de los diferentes aspectos y facetas del alumnado y profesorado de español en Australasia y las colaboraciones en los cinco números que han ido viendo la luz y salido al ágora de las discusiones, se han visto enriquecidas por una interesante variedad de autores y temas que vienen repartiéndose el espacio ELE, la formación de profesorado de español, los programas de hermanamiento y visitas de centros escolares en Australia, Nueva Zelanda y España (con alguna extensión hispanoamericana y norteamericana), de auxiliares de conversación españoles en Australia y Nueva Zelanda y de australianos y neozelandeses en España (que han llegado a ser 140 en el curso 2013-2014 partiendo de los 22 que fueron en 2008-2009), los de profesores visitantes españoles en diferentes estados de Australia, los viajes de los profesores, especialmente neozelandeses, a España, el intercambio de experiencias didácticas y educativas y un abundante y abundoso etcétera del que dan fe las más de 450 páginas que hemos sido capaces de editar en estos últimos cinco años en los que hemos pasado de la edición impresa con complemento digital a la edición exclusivamente electrónica.

Puede que sea un signo de los tiempos de este siglo XXI en el que uno de los conceptos más aireados —hasta manido ya- es el de la sostenibilidad que unido a los movimientos a veces apocalípticos, pero siempre bien intencionados, del principio general de la conservación del planeta, el que estemos pasando masivamente del acceso a la información en forma impresa a la forma virtual en pantallas de todo tipo.

Un cambio epistemológico y de pensamiento científico que deviene cotidiano porque esa tecnología revolucionaria que comenzó a popularizarse en la década de los 1980 y a globalizarse en los primeros años del nuevo milenio, es hoy en día la que ordena las vidas de la mayor parte de los seres humanos. Hay sin embargo un hecho que contrasta con la extensión general del paradigma informático: el que las lenguas, y entre ellas la española o castellana, no están sufriendo el mismo proceso (relativo) de homogeneización, y mantienen su independencia y vivacidad. El español, según qué fuentes, parece tener hoy entre cuatrocientos veinte y cuatrocientos cincuenta millones de personas que lo utilizamos como primera lengua. A ellos se suman quienes lo adquieren y aprenden como segunda lengua, con lo que no parece muy aventurado hablar de una comunidad próxima a quinientos millones de hispanohablantes en un 2013 en el que se cumplen los quinientos años del hecho de que un grupo de españoles y mesoamericanos capitaneados por Vasco Núñez de Balboa se encontraran con el Océano Pacífico, hasta entonces ignoto para los europeos. Desde entonces el lago hispánico que fue el Mar del Sur

ha visto notables cambios en el curso de la historia. Hoy el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (*Asia-Pacific Economic Cooperation*, APEC) une ambos extremos del mayor océano y constituye probablemente el eje económico sobre el que va a desarrollarse buena parte del siglo XXI: el Pacífico habla español. No solamente español, pero sí en gran medida, pues en toda la costa americana del mismo es la lengua prevalente.

Desde el escritorio (real y virtual) desde el que preparo estas reflexiones, veo un lagarto (bueno, propiamente un escíncido) de lengua azul que habita en una curiosa réplica a escala de madera de un supuesto navío español de tres palos y diecisiete cañones que históricamente no puede haber existido jamás porque su estructura en la maqueta impediría su flotabilidad en un modelo real. Se supone que es una de las naves de la expedición de Quirós y Váez de Torres que en 1606 avistaron probablemente Australia y en todo caso cruzaron el estrecho de Torres y abrieron nuevas rutas marinas y marineras. Menos de un siglo entre la llegada de los españoles a Panamá y la llegada de los españoles a Australia, con todo un proceso de adquisición de las Filipinas y muchos otros archipiélagos en ese tiempo.

El español, lengua americana (y aún europea y africana) desde ya hace muchas décadas, sigue su curso como lengua global y sigue aumentando su extensión e influencia en diferentes partes del universo mundo: en el Pacífico está llamada a cobrar una especial relevancia próximamente. Desde la consejería del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España trabajamos para que quienes se acercan a nuestra lengua común se sientan muy cómodos en ella y entre todos sus usuarios le demos el rigor y la flexibilidad necesarios para que siga siendo un lazo de unión entre las naciones, los pueblos y nuestras culturas.

Añado una coda para despedir a Rosa Prieto, que partirá en 2014 a un nuevo destino, y agradecerle estos años de dedicación; y para enunciar nuestra despedida con unos versos del soneto de Luis de Góngora que en 1584 dedicó a Juan Rufo al comienzo de su *Austríada* (en Madrid, en casa de Alonso Gómez):

> Y así la Fama, que hoy de gente en gente quiere que de los dos la igual memoria del tiempo y del olvido haya victoria, ciñe de lauro a cada cual la frente.

> > Santiago González Consejero de Educación

## **ENSAYO**

# Learning Languages: Information Literacy and Lifelong Learning

Dee Edwards, Auckland

#### Introduction

Student indicators for Level 8 (Year 13) of the New Zealand Curriculum (2007) in Learning Languages include identifying and predicting trends, presenting hypotheses, arguments, and justifications, and expressing ideas and opinions on both concrete and abstract topics, for example, social, ethical, political, economic, or environmental issues or problems. Students should be able to explore or defend points of view with extended or sustained explanations, to recognise whether a text provides factual information or whether it seeks to challenge, influence or persuade, and all this using information and arguments from a range of authentic target language sources. Producing text that shows the influence of exposure to wider perspectives, through a changed or consolidated position, now allows students to achieve with higher levels of success. While continuing to develop their students' knowledge and competencies in a second language, teachers are exploring new ways of delivering this curriculum by providing learning opportunities that support the use of a range of authentic information sources and promote the vision of the New Zealand Curriculum for young people to become confident, connected, actively involved, lifelong learners. This article will look at how the development of information literacy through the use of an information problem solving process model could promote these outcomes.

## What does research tell us about Information literacy?

Lau (2006) describes information literacy as 'a 'set of skills' that can be learned' and lifelong learning, in contrast, as 'a good habit that must

be acquired'. These two mutually afford the individual with autonomy and critically empower them to be successful. Attributed by Behrens (1994) as being the first to use the concept of information literacy, Zurkowski (1974) described 'information literates' as being those who had learned techniques and skills for utilising [a] wide range of infor-mation tools as well as primary sources. Behrens points out however that while '[t]he definitions of the 70s highlighted a number of requirements for information literacy', they did not identify the 'actual skills and knowledge required for information handling'. In the 80s, new technologies impacted on the information handling requirements for information literacy, and often confused the issue for teachers with the technology frequently becoming the 'skill' focus rather than the 'tool'. Being information literate is key in mastering new technologies and reaping the benefits of the information age. Kanter (1992) placed information literacy at a stage above computer literacy suggesting that the latter simply related to computer use.

'Information by itself does not make people information literate,' (Lau, 2006: 6) information literacy needs to go beyond this concept and develop into an integrated set of skills which would include understanding and evaluating information and take into consideration new information technologies, attitudes, and higher-order thinking skills. The most frequently used definition of information literacy appeared in the report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy in 1989 and is widely cited in research (Eisenberg (2009), Behrens (1994: 315), Probert (2006: 21), and Lau (2006: 7):

To be information literate, a person must be able to recognise when information is needed, and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information ... Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how knowledge is organised, how to find information and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task at hand.

If our students are to become 'Information literates' they need the capacity to be effective information consumers throughout their lives even as technology develops and societal changes demand new skills, attributes, and knowledge. The idea of teaching learning how to learn is not a new one but in 1989, the ALA Presidential Committee Information Literacy emphasised the need for a 'new model of resource-based learning'. Behrens (1994) supported this by proposing a model of learning that restructured the learning process to actively involve students in recognising their own need for information, identifying the information required to address problems, locating, evaluating and organising information, and effectively addressing the issue at hand. This would not only 'enhance their critical thinking skills' but also 'empower them for lifelong learning'. Eisenberg (2009) argues that developing a broad universal concept of information literacy skills and presenting them within a logical learning process is the key to success in an 'information sophisticated world'. He goes on to argue against integration purporting that information literacy is the  $4^{th}$  R (Research) and that it is as important as the other 3 Rs. He advocates that the  $4^{th}$  R should be a 'mandated essential learning area'. However, Breivik (2005) counters this suggesting that it is not a new curriculum that is required but a complete restructuring of the learning process in which critical thinking should be integral. Pivotal here is the emphasis on not just simply developing the skills to become

lifelong learners but that the development is embedded in subject-based thought, is explicit, and occurs in such a way that students become effective lifelong learners who 'have a welldeveloped set of cognitive learning strategies' (De la Harpe and Radloff, 2000: 170). Through an integrated set of skills, information literacy empowers the lifelong learner and motivates them to make learning an integral and vital part of their futures - successful global citizens of the 21st century. Information literacy provides a framework for higher education, its significance lies in its potential to encourage deep, rather than surface learning, and to transform dependent learners into independent, self-directed, lifelong learners (Bruce, 2002).

## Which model of Information Problem Solving Processes?

As definitions of information literacy continue to evolve, there is increasing emphasis on its metacognitive underpinnings. The importance of taking a process approach that scaffolded students' development of Information literacy is emphasised (Todd, 2001). Todd envisaged that the approach would be explicit and systematic, supportive of students in connecting with information, and through their interaction and use of such, assist them in meaningfully constructing new understandings and perspectives. For learners, the key to the success of this rests with the presentation of Information literacy skills within a logical process that nurtures critical thought through analysis, synthesis, and evaluation. The process, which may be technologically facilitated, should be implemented contextually and authentically through a systematic, documented curriculum.

Capra and Ryan (2001: 2) authors of the Information Literacy Planning Overview (ILPO) believe that 'The ability of individuals to use an information process model in their daily lives can enable them to participate effectively and confidently in the community in which they live and the world at large'. The authors developed the model in response to 'a perceived need to create a cohesive and sequential information literacy programme throughout the

curriculum ... that encompasses all of the aspects of information literacy' (Capra & Ryan, 2001: 1). 'One important characteristic of this tool is that it is designed to be adopted or adapted to the requirements of particular schools' (Moore, 2002: 6). The approach encourages the development of a common language and approach to information literacy in curriculum planning so that 'plagiarism and regurgitation of information make way for creative and original thought'. The ILPO uses a six step or stage approach, as developed by Kuhlthau (1993) and adapted in 1997 by the School Library Association. Australian Emphasis is placed on the 'analytical nature of the Selecting phase', and the 'synthesis of old and new information to create new and original thinking was significantly developed in the Organising phase'. The six steps of the ILPO Information process include

- ° Defining,
- ° Locating,
- Selecting/Analysing,
- ° Organising/Synthesising,
- ° Creating/Presenting, and
- ° Evaluation (see Table 1).

The authors see *Analysing* the selected material as 'critical to the development of information literacy [in students] given the deluge of information available' today, and have ensured that students develop skills to become 'ethically and socially responsible information users'. The requirement for Synthesising has also been significantly developed. The authors believe that by providing students with problem-centred assignments rather than topic studies requiring 'information regurgitation', critical thinking will be encouraged, metacognition developed through the use of open-ended questioning, and plagiarism eliminated. 'This clearly positions information literacy firmly within the learning process and takes it a long way from Standard Australia's narrow definition of IL as 'the ability to find and use information' (Ferguson, 2009: 13).

The ILPO is resource-based, explicit and systematic. It scaffolds students' development

of Information literacy, emphasises metacognition through the critical thought processes of analysis, synthesis, and evaluation, and is supportive of students in connecting with information, constructing new understandings, and presenting solutions. Its emphasis on problem-solving as a mechanism to safeguard against plagiarism and develop social responsibility represents an interesting pedagogical paradigm. Students need to be shown that information literacy as both a goal and a process contributes directly to their success and engagement with Capra and Ryan's ILPO process model and will empower them to engage in self-directed life-long learning.

## What is the rationale for using the ILPO in the Learning Languages classroom?

Grenfell (2000) perceives that there is a disconnect between the wider aims of curriculum and effective second language pedagogy about which he raises methodological doubts, and points to curriculum confusion and loss of purpose. He believes that there is a 'premature emphasis on modern languages [teaching] as a vocational adjunct: to get things done rather than as a medium for thought and creativity' (p. 26). Students will be required to use information literacy skills when engaging with the sophisticated, and sometimes abstract, contexts and metacognitive demands of this level of the curriculum. Increasing languages teachers' familiarity with the effective pedagogy surrounding the implementation of an information literacy processing model into their programmes would be highly beneficial to their students' success. These models have the potential to take students beyond factfinding to communicating their new knowledge and using their findings in new or creative ways (Ladbrook & Probert, 2011) while simultaneously engaging them with authentic target language texts, increasing opportunities for input and output, and further developing students' target language repertoire.

According to Strum (2000: 52), one of the challenges facing teachers in second language programmes when dealing with literary-based

content is the pedagogical shift from structuralist language instruction to an emphasis on the acquisition of communicative competence that 'aims to prepare students to live, work, or travel in the [target] language'. Byrnes and Kord (2001) believe that the traditional teaching of literature is frequently out-dated and methodologically questionable, and does not prepare students for reading and analysing literature. They purport that the failure to integrate linguistic and literary competence into second language courses often results in the breakdown of communicative language use in the classroom when discussion moves into the abstract or interpretive/ analytical domain and attempts to provide second language exposure even on the "input" level are lost (p. 38). They argue that traditional text-book based skills courses, where the emphasis is on developing [target] language proficiency rather than intellectual development, and where there is a perceived disconnect of themes, are viewed by students as inferior to content-based courses. They advocate for courses where the intellectual challenge of literature study is combined with discourse training, and students are accountable for both content and linguistics aspects of the course in assessment. Teachers need to prioritise content in language learning and teaching 'so that both content and [target] language might be learned together' (p. 51).

Hock (2007: 46) advocates professional development in information literacy for teachers of languages at secondary level to support the teaching of language through literary-based content 'with an eye to enabling students to recognise the various intentionalities behind verbal and written texts and to use language effectively'. She suggests that [language teachers] who 'address students' abilities to find, assess and make use of information sources in order to enhance and create their own knowledge' can help students to not only progress in language courses but also move from the 'cognitive levels of knowledge and comprehension to the more advanced levels of application, analysis, synthesis, and evaluation (Bloom, 1956: 47)'. Information literacy, Hock states, provides language learners with 'some of the tools and critical abilities needed to gain a metalinguistic awareness of the workings of the target language' and is 'best developed over time in the context of level-appropriate meaningful activities'. Being information literate is fundamental if students are to benefit from the information age. 'The need for information literacy has become more urgent at a time when the Internet is overflowing with unfiltered information' (Hock, 2007: 47). The challenges of locating and using information through the Internet and online databases are symptomatic of a student's inability to specifically express their information need and synthesise it into cogent, productive uses.

New technologies have impacted on the information handling requirements for information literacy. Rosell-Aguilar (2004) reports positive perceptions of the Internet as an information source and students value of its usefulness but caution against teachers making assumptions that students know how to perform searches and appreciate the usefulness of the Web. '[L]iking the Web and finding it useful' is not evidence of the critical evaluation skills required to be information literate. Authentic target language material found online can develop confidence in language learners as well as communicative competence by bringing together language learning and use, as well as increasing student motivation - 'a useful way of learning [the target language] at the same time as being fun to use' (p. 220).

It is important for teachers to note that the issue here is not simply about quantifying target language development, but also to understand how their students interpret and make-meaning across culturally situated contexts online to develop both metacognitive and metalinguistic awareness (Kern, Ware & Warschauer, 2008), and intercultural competence. However, students need to acquire the navigation skills to use search engines, Web directories, and keywords to source accurate and relevant information in a timely manner. They especially need to acquire independent critical evaluation skills - a process that forms one part of a student's information literacy and

this should be an explicit component of any course expecting students to undertake research.

Language teachers who want to direct their students towards the best resources available to them take many factors into consideration when considering print media. However, Lincoln (1999: 213) observes that 'when it comes to technology this precept is often swept under the rug'. Effective pedagogy must be taken into consideration when using Web resources that present second language teachers with a myriad of possibilities and pitfalls. Potentially the Web provides 'ease of access to a staggering array of information and vast amounts of exposure to authentic language' (Lincoln, 1999: 214) and culture, increasing student motivation and responsibility for their own learning, opportunities for language output in the creating/presenting stage of the information problem solving process, and raised awareness of global issues and concerns (Frizler, 1995). In terms of limitations, Frizler warns that students who lack interest or skills in writing in the target language may be disadvantaged due to the predominantly literacy aspect of the Internet.

In order to reduce both teacher and student anxiety when navigating the World Wide Web, it is important for teachers to train students on the strategic use of online resources. Ladbrook & Probert's (2011) research showed that students were reliant on *Google* and *Wikipedia* which suggests that there is an indication for further learning about search strategies. They put forward that students' research efficiency would increase if they were aware of a variety of search engines and used Boolean Logic to broaden or narrow their searches. It is imperative that students who find specifying search terms generally problematic and whose searches are too broad resulting in information

overload are explicitly taught how to successfully navigate the Web and to critically evaluate sites for authority, purpose/intended audience, currency, objectivity, and support.

In "The Wikipedia Problem", Hunt (2007) discusses the influence of this online collaborative encyclopaedia. He describes some articles as "excellent", and others as "poor" - the problem this poses for the many students for whom this is the "go to" online information source, is how to tell the difference. Students need to view all information sources through a critical lens, considering potential bias, authority, and origins. Harris (1997) developed a C.A.R.S. checklist for evaluating resources which when applied to informational sites helps students to begin developing the "questioning mind" (Lincoln, 1999: 217). Other models include Critical Evaluation of a Web Site Secondary School Level (Schrock, 2009) which emphasises metacognition, and Evaluación Critica de una Pagina Web Nivel Escolar de Secundaria (Schrock, 2006) which models the potential of using target language to increase the authenticity of students' language learning in a task-based environment. 'With these kinds of evaluative activities, students soon not only learn skills necessary for successful use of the Internet but also begin to develop positive identities as [target] language Web site consumers' (Lincoln, 1999: 217).

Information literacy empowers the lifelong learner and motivates them to make second language learning an integral and vital part of their futures, i.e. successful multi-lingual global citizens of the 21<sup>st</sup> century. The Council on Education and the European Parliament in December 2006 (Council, 2006: 13) identified communication in foreign languages, digital competence, learning to learn, and cultural awareness and expression, among the key competencies for lifelong learning.

#### References

American Library Association. (1998). *Introduction to information literacy*. Retrieved May 4, 2007 from <a href="http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfmhttp://www.ala.org/ala/mgrps/ala

mgrps/divs/acrl/issues/infolit/infolitoverview/introtoinfolit/introinfolit.cfm http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitoverview/introtoinfolit/introinfolit.htm

- Behrens, S. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 55, 309-322.
- Bloom, B. (Ed.). (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longman.
- Breivik, P. (2005). 21st century learning and information literacy. Retrieved 14 November, 2008 from Proquest Education Journals
- Bruce, C. (2002). *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper*. Paper presented at the Information Literacy Meeting of Experts. Retrieved from <a href="http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf">http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf</a>>
- Byrnes, H., & Kord, S. (2001). *Developing Literacy and Literacy Competence: Challenges for Foreign Language Departments*. Boston:Heinle and Heinle.
- Capra, S., & Ryan, J. (2001). Information Literacy Planning for Educators: The ILPO Approach. School Libraries Worldwide, Vol. 7 No. 1: 1-10.
- Council (2006), Recommendation of the European Parliament and of the Council on Education of 18
   December 2006 on Key competences for lifelong learning, (2006/962/EC). Brussels:Official Journal of the European Union.
- de la Harpe, B., & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. Studies in Continuing
- Education, 22(2): 169–182.
- Eisenberg, M. (Producer). (2009) Information Literacy: The Most Basic of Basics! Retrieved 20/03/11, from <a href="http://uweoconnect.extn.washington.edu/publicmbeinfolit/">http://uweoconnect.extn.washington.edu/publicmbeinfolit/</a>
- Ferguson, S. (2009). Information Literacy and its Relationship to Knowledge Management. *Journal of Information Literacy*, Vol. 3 No. 2: 6 24.
- Frizler, K. (1995). The Internet as an Educational Tool in ESOL Writing Instruction. San Francisco State University, San Francisco. Retrieved June 08, 2011
   <a href="http://www.oocities.com/robofriz@sbcglobal.net/frizume/thesis/">http://www.oocities.com/robofriz@sbcglobal.net/frizume/thesis/</a>
- Grenfell, M. (2000). Modern Languages beyond Nuffield and into the 21st Century. *Language Learning Journal*. (Winter). 22 29.
- Harris, R. (2007). The C.A.R.S. Checklist for Evaluating Internet Sources. Retrieved June 03, 2011 from http://www.virtualsalt.com/evalu8it.htm
- Hock, L. (2007). Information Literacy across the German-Studies Curriculum. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German, Vol. 40, No. 1* (Spring): 46-56.
- Hunt, K. (2007). The Wikipedia Problem. Retrieved June 06 2011, from <a href="http://www.theglobeandmail.com/globecampus/article787222.ece">http://www.theglobeandmail.com/globecampus/article787222.ece</a>
- Kanter, J. (1992). *Managing with Information*. Prentice Hall, Eaglewood Cliffs. 373.

- Kern, R., Ware, P., & Warschauer, M. (2008). Network-Based Language Teaching. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 4: Second and Foreign Language Education, pp. 281 292).
- Kuhlthau, C. (1993). Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services.
   Norwood, NJ:Ablex.
- Ladbrook, J., & Probert, E. (2011). Information skills and critical literacy: Where are our digikids at with online searching and are their teachers helping? *Australasian Journal of Education Technology*, 27(1): 105 121.
- Lau, J. (2008). Guidelines for information literacy for lifelong learning. retrieved 6 November, 2008 http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf
- Lincoln, K. (1999). Pay No Attention to the Man behind the Curtain!: Developing a Critical Stance Towards the Internet. *CATESOL Journal* (Fall), pp. 213 - 219.
- Moore, P. (2002). An Analysis of Information Literacy Education Worldwide. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy. Paper presented at the Information Literacy Meeting of Experts. Retrieved 19/03/11, from www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/moore-fullpaper.pdf
- Ministry of Education. (2007). New Zealand Curriculum. Wellington: Ministry of Education.
- Probert, E. (2006). *Developing information-literate students*. Access, 20(1). 20-22.
- Rosell-Aguilar, F. (2004). Well done and well liked: online information literacy skills and learner impressions of the web as a resource for foreign language learning. *Recall*, 16(1): 210 224.
- Schrock, K. (2006). Evaluación Critica de una Pagina Web Nivel Escolar de Secundaria (9-11) Retrieved June 03, 2011, from <a href="http://discoveryschool.com/schrockguide/evalhigh.html">http://discoveryschool.com/schrockguide/evalhigh.html</a>
- Schrock, K. (2009). Critical Evaluation of a Web Site Secondary School Level. Retrieved June 03, 2011, from http://school.discoveryeducation.com/schrockguide/
- Strum, A. (2000). German Studies and the Crisis of Humanistic Work. *The German Quarterly, Vol. 73, No. 1* (Winter): 45 66.
- Todd, R. (2001). Transitions for Preferred Futures of School Libraries. Paper presented at the International Association of School Librarians. Retrieved 16/04/11, from <a href="http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html">http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html</a>
- http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume62003/ALA\_print layout 1 202811 202811.cfm
- Zurkowski, P. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. Washington,
   D.C., National Commission on Libraries and Information Sciences.

**Dee Edwards** is the National Co-ordinator of Learning Languages in the Ministry of Education Secondary Student Achievement contract at the Faculty of Education, University of Auckland.

#### Table 1

#### **Information literacy Planning Overview**

with Indicators

|                         | Description   | Indicators  |  |  |
|-------------------------|---|---|--|--|
| Defining                | The stage of formulating questions, analysing and clarifying the requirements of the problem or task. As a result of new learnings and understandings, this stage is constantly revisited during the entire process to refine and redefine the problem or task for further clarification.   | range of topics selected, issue to be investigated identified, prior knowledge established, ideas brainstormed, task clarified, key terms defined, focus question and subquestions framed, time management strategy devised, initial hypothesis formulated.   |  |  |
| Locating                | Following the defining stage, the student identifies potential sources of information and is able to locate and access a variety of resources using multiple formats.   | range of views represented, variety of resources - texts, CD Roms, DVDs, Internet, journal/magazine/newspaper articles, pamphlets, advertisements, community/government information sources, dictionaries.  |  |  |
| Selecting/Analysing     | The student analyses, selects, and rejects information appropriate to the problem or task from the located resources. An emphasis on analysis of the selected information is critical to the development of information literacy given the deluge of information available. Without developing high-level analysis skills to assess relative worth of information, students wade through endless and generally irrelevant information that does not suit their purpose. | information - skim read/scan,<br>evaluate, appropriate information<br>selected, inappropriate information<br>rejected, author, date of publication,<br>genre, reliability, validity, bias,<br>contradiction, omission, authenticity,<br>and purpose considered, bibliography,<br>quotations.                        |  |  |
| Organising/Synthesising | In this stage, the student critically analyses and organises the gathered information, synthesises new learning incorporating prior knowledge, and develops original solutions to a problem or task. A problem-solving approach calls for synthesis of information to form new knowledge, which can be used to solve problems.  | synthesis of a variety of sources, similar ideas connected, hypothesis affirmed and tested, information organised, mind/concept map, summary, opposing views considered, different perspectives evaluated, personal opinion formulated.   |  |  |
| Creating/Presenting     | The student creates an original response to the problem or task, presenting the solution to an appropriate audience. There is a societal expectation that individuals will possess good communication skills in a variety of formats. For this reason, then, skills that emphasise communication are also significantly developed in this step.   | original response created, draft, audience considered, appropriate presentation format considered - oral, debate, dramatic presentation, newspaper article, letter to the editor, group or individual presentation, graphic, pictorial, multimedia/web page, quotations with referencing, bibliography, appendices. |  |  |
| Evaluation              | In this final stage, the student critically evaluates the effectiveness of their ability to complete the requirements of the task and identifies future learning.   | draft critically evaluated, peer-review, feedback sought, prepared to modify, evaluated for strengths/weaknesses, future needs identified.  |  |  |

Developed from Capra, S., & Ryan, J. (2001). Information Literacy Planning for Educators: The ILPO Approach. *School Libraries Worldwide, Vol. 7 No.* 1: 3.

# Pautas didácticas sobre los marcadores del discurso

#### Beatriz Carbajal, Adelaida

#### Introducción

Los marcadores del discurso se definen como "unidades lingüísticas invariables cuya función es señalar la relación que se establece entre dos segmentos textuales" (CVC, Diccionario de términos clave de ELE). La enseñanza de los marcadores del discurso ha sido tradicionalmente desatendida. Así, la mayoría de los métodos en el mercado solo introducen este aspecto de forma tangente a través de un escaso número de actividades en las que, en todo caso, los marcadores no son el objetivo principal. Muchos autores denuncian la abundancia de manuales de ELE que no se fundamentan en una perspectiva teórica. Nogueira (2010:20) señala que a menudo introducen estas unidades sin hacer distinción alguna entre sus categorías funcionales. Como consecuencia directa, algunos docentes carecen de la base teórica necesaria y descartan la enseñanza de dichas unidades. Con todo, afortunadamente existen esperanzadores contraejemplos. Mar-chante Chueca (2008) en su manual *Marcadores del discurso* despliega este aspecto de la comunicación en español en una docena de unidades didácticas sobre temas sociocul-turales con numerosos ejemplos contextualizados.

Es evidente que de forma previa a la enseñanza de los marcadores, los docentes precisan de unas nociones básicas así como de una taxonomía válida para su puesta en práctica. De entre las numerosas clasificaciones existentes, la de Zorraquino y Portolés (1999) es la aceptada de modo más consensuado y, por ende, la adoptada en esta secuencia didáctica. Su tipificación distingue entre estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales.

La propuesta que se presenta a continuación está diseñada para un nivel avanzado (B2-C1 en el *MCER*) ya que los marcadores del discurso aparecen sobre todo en textos con estructura argumentativa, propia de niveles de dominio. La secuenciación didáctica tiene una estructura tripartita. Comienza con una sección de reconocimiento seguida de la focalización y rematada con la puesta en práctica. En la comprensión de la lectura inicial, el objetivo es identificar los marcadores en un texto real —en este caso, un artículo de opinión—, interpretar el valor de cada uno de ellos en contexto y finalmente agruparlos por significado. El uso de realia permite a los aprendientes exponerse al uso actual de la lengua.

En el apartado de focalización, se trata de hallar semejanzas y diferencias semánticas entre marcadores, reflexionar sobre su posición en la estructura sintáctica, encontrar precisiones en la elección de un marcador u otro para el significado de la frase y crear argumentos en consonancia con una conclusión dada. Las destrezas de producción se incrementan de forma gradual a través de actividades que van desde una práctica más guiada a la práctica libre. Así, este último ejercicio de focalización conecta con el apartado de puesta en práctica. La tarea final consiste en producir un texto sobre un tema de actualidad de similares características a los ofrecidos como modelo a lo largo de la secuencia didáctica.



#### POR EJEMPLO, LOS MARCADORES

#### Unidad didáctica sobre los marcadores del discurso

Beatriz Carbajal Carrera

#### A) ACTIVIDADES DE RECONOCIMIENTO: COMPRENSIÓN LECTORA

OBJETIVO: Identificar los marcadores, establecer el valor de cada unidaden el contexto y agruparlas por semejanza de significado.

1.1. Lee el texto siguiente e identifica en él los marcadores discursivos: 1

#### De tacos y palabrotas

Pertenezco al muy jurásico parque de aquellos que jamás usan tacos. Como será la cosa que, por no decir, no digo ni "culo", lo que es una exageración, es más, una cursilada. Sin embargo, tengo mis razones para negarme a usar este tipo de expresiones.

Hay —o mejor dicho había, porque ahora todo el mundo habla igual— gente a la que le queda bien decir tacos y otra a la que no. Así, hay personas a las que ser malhabladas les da un cierto color y gracia; en cambio a otras, entre las que me cuento, las hace parecer extemporáneas y, además, vulgares. No obstante, aunque yo no las uso, no reniego de las palabrotas, solo de su sobredosis. Y esto empata directamente con la segunda razón por las que les contaba que jamás digo palabrotas, la razón práctica.

Es evidente que, si decimos, por ejemplo, que fulano es gilipollas, dicho término oculta un montón de significados posibles. De ahí que nos preguntemos ¿Cómo es en realidad fulano? Tal vez sea necio, pero quizá también pueda ser cosas tan diferentes entre sí como ingenuo, tramposo, imprudente, temeroso, torpe, arrojado. Incluso puede que sea un cantamañanas, un fatuo o, vaya usted a saber si incluso un cornudo.

En realidad, los tacos y las palabrotas tienen su función en el lenguaje, porque psicológicamente sirven bien para desahogarse bien para expresar un estado de ánimo. De hecho, el problema es que, inconscientemente, uno cree que al calificar algo como si fuera "la leche" transmite la misma sensación que le produce estar viéndolo (miedo, asombro, perplejidad, terror). Pero no se trasmiten sensaciones a menos que se trasmita también información. Quien escucha ni siquiera sabe de qué se está hablando si el testigo no es capaz de describir lo que ve. Y los tacos no describen. En particular, porque de tanto usarlos ya no significan absolutamente nada.

Adaptado del texto "De tacos y palabrotas" de Carmen Posadas, publicado en XLSemanal (http://xlsemanal.finanzas.com/web/firma.php?id\_firma=10853&id\_edicion=5187)

1.2. ¿Para qué crees que sirven los marcadores que has encontrado en el texto? Intenta establecer su valor. A continuación, agrupa los marcadores por semejanza de significado.

| Añaden      | Expresan     | Oponen | Rectifican | Concretan | Refuerzan |
|-------------|--------------|--------|------------|-----------|-----------|
| información | consecuencia |        |            |           |           |

#### B) ACTIVIDADES DE FOCALIZACIÓN

\_

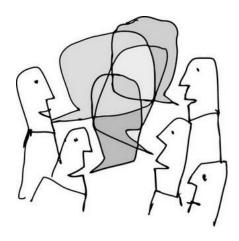
<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Fuente de imagen: <a href="http://hanto.deviantart.com/art/Puzzle-Outline-89521270">http://hanto.deviantart.com/art/Puzzle-Outline-89521270</a>

2. Elige la opción más adecuada. Compara la respuesta con tu compañero:

### OBJETIVO: Determinar qué opciones son diferentes desde el punto de vista semántico $^2$

| 1. ¿Te acuerdas o vuelto a ver. | de mi v | ecina del quinto?   |          | , parece que        | le tocó l  | la lotería y no la h | emos   |
|---------------------------------|---------|---------------------|----------|---------------------|------------|----------------------|--------|
| además                          |         | por cierto          |          | en realidad         |            | pues bien            |        |
| 2. Su hijo salió d              | lejando | la cama sin hace    | r y,     | dejó el pas         | sillo ller | no de barro.         |        |
| es decir                        |         | por ejemplo         |          | encima              |            | sin embargo          |        |
| 3. Su madre es fr               | rancesa | habla               | /hable t | an bien francés.    |            |                      |        |
| De ahí que                      |         | Incluso             |          | En cambio           |            | Esto es              |        |
| 4. Son unos zapa                | ıtos mu | y elegantes;        | :        | no me los puedo j   | permitir   | : cuestan demasia    | do.    |
| por tanto                       |         | es más              |          | sin embargo         |            | claro                |        |
| 5. Tiene muchos                 | contac  | etos,,              | que tra  | ıbaja en la radio p | or ench    | ufe.                 |        |
| es decir                        |         | en suma             |          | a propósito         |            | en cualquier<br>caso |        |
| 6. Su novio,                    |         | , ese impres        | entable  | que no se despeg    | a de ell   | a, es un vago.       |        |
| no obstante                     |         | mejor dicho         |          | en particular       |            | desde luego          |        |
| 7. Es verdad que                | nunca   | he visitado una c   | árcel; _ | , la                | idea no    | me atrae en espec    | cial.  |
| entonces                        |         | más bien            |          | de todos<br>modos   |            | o sea                |        |
| 8. Hay muchas f                 | ormas ( | de llegar hasta Ma  | adrid, _ | , en a              | utobús.    |                      |        |
| esto es                         |         | a todo esto         |          | encima              |            | por ejemplo          |        |
| 9. Tenían poco ti               | iempo j | para visitar Sevill | a;       | , pudie             | on entr    | ar en todos los mu   | iseos. |
| aún así                         |         | más bien            |          | además              |            | pues                 |        |
| 10. Tiene una vie               | da muy  | ocupada;            |          | _, hace meses que   | no lo v    | reo.                 |        |
| no obstante                     |         | de todos<br>modos   |          | es más              |            | en cambio            |        |
|                                 |         |                     |          |                     |            |                      |        |

<sup>2</sup> Fuente imagen: http://actualingua.blogspot.com.au/2013/06/marcadores-discursivos.html



3.1. ¿Cuáles coinciden por su significado? Márcalo en la tabla con un tic.

OBJETIVO: Determinar qué opciones son semejantes desde el punto de vista semántico.

|               | por ejemplo | en fin | por   | a propósito | de hecho | sin     |
|---------------|-------------|--------|-------|-------------|----------|---------|
|               |             |        | tanto |             |          | embargo |
| por cierto    |             |        |       |             |          |         |
| en particular |             |        |       |             |          |         |
| en conclusión |             |        |       |             |          |         |
| entonces      |             |        |       |             |          |         |
| no obstante   | _           |        |       |             |          |         |
| en realidad   | _           |        |       |             |          |         |

3.2. Cada uno de estos pares de piezas se usa para expresar algo. ¿Puedes explicar ante la clase qué significan exactamente? Entre todos, el que menos palabras emplee en cada descripción (sin descuidar su comprensión) ganará un punto. Al final, se hará un recuento de puntos para nombrar un ganador.

Empieza el concurso. Veamos un ejemplo:

sin embargo – no obstante: Sirven para expresar algo en contra de lo dicho.

4.1. Ordena los siguientes argumentos y conéctalos por medio de *sin embargo*:

OBJETIVO: Ordenar los miembros vinculados por el marcador y situarlo en el miembro pertinente.

- a. La semana pasada llegó a casa borracho perdido / No suele beber alcohol
- b. Tiene ocho hermanos / Siempre anda solo
- c. No has aprobado ni una asignatura / Me dijiste que habías estudiado mucho
- d. Apenas come / Ha engordado muchísimo
- e. Aún están pagando el coche / Entre los dos, cobran un sueldo enorme

## 4.2. Elige el miembro del discurso adecuado en las siguientes tablas y relaciónalo con la imagen correspondiente:



| No son unos niños        | pero         | les encantan los          |  |  |  |
|--------------------------|--------------|---------------------------|--|--|--|
| Son unos niños           |              | videojuegos.              |  |  |  |
| Tenía hambre             | pero         | se acaba de comer una     |  |  |  |
| No tenía apetito         |              | hamburguesa enorme.       |  |  |  |
| Hacía un día apacible    | pero         | se ha levantado un fuerte |  |  |  |
| Hacía un día desapacible |              | viento.                   |  |  |  |
| No se casan por amor     | en todo caso | se quieren con locura.    |  |  |  |
|                          |              | se tienen cariño.         |  |  |  |
| No le arrancó la nariz   | en todo caso | le hizo daño.             |  |  |  |
|                          |              | le arrancó también las    |  |  |  |
|                          |              | orejas.                   |  |  |  |
| No saben jugar al fútbol | en todo caso | se entretienen.           |  |  |  |
|                          |              | son profesionales.        |  |  |  |

 $^3$  Fuente imágenes:  $\underline{\text{http://www.fotosdehumor.com}}$ 

#### 5.1. Utiliza *incluso/es más* o *además* para relacionar los siguientes argumentos:

#### OBJETIVO: establecer variantes de la misma idea no solo estilísticas

a) Mi vecino estudia mucho / estudia demasiado.

/ ayuda en casa.

b) Tengo unos suegros muy detallistas / son muy divertidos.

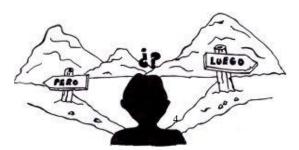
/me enviaron gallegas caseras por Navidad.

c) Siempre deja todo para el último momento / le llaman mangas verdes.

/ se enfada si le previenes.

d) No soporto a los pelotas como él / no me parece simpático.

/ los detesto.



5.2. Utiliza *en todo caso* o *en cualquier caso* para relacionar los siguientes argumentos:

- a) Tengo mucho trabajo / necesito tomarme unas vacaciones.
- b) No tienen dinero para comprar un piso / para alquilarlo.
- c) Hace un día estupendo / me quedaré en casa estudiando.
- d) Nunca le han gustado demasiado los gatos / no los odia.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Fuente imagen: <a href="http://redaccion-para-principiantes.blogspot.com.au/2011/11/sobre-algunos-marcadores-del-discurso.html">http://redaccion-para-principiantes.blogspot.com.au/2011/11/sobre-algunos-marcadores-del-discurso.html</a>

6. Completa el texto con las piezas del cuadro y ordénalo para que tenga sentido:

#### OBJETIVO: Encontrar el marcador apropiado en cada contexto

desde luego, es más, pero, por ejemplo, en particular, en primer lugar, ahora bien, incluso, mejor dicho, en fin

#### Quejas de mimados

| , la mayor parte de los que queríamos coger un avión el viernes y el sábado                |
|--|
| pasado lo hacíamos por puro capricho. Reconozcámoslo. Se trataba de aprovechar los días    |
| del puente para volver a nuestro lugar de origen o desplazarnos a pasar unas vacaciones en |
| algún sitio que nos apetecía mucho. Privilegios de ciudadanos del primer mundo,            |
| de los más privilegiados entre los ciudadanos del primer mundo: hay muchísimos que no se   |
| lo pueden permitir.  |
| Por supuesto que regalarse a uno mismo unas vacaciones es legítimo, e bueno                |
| para la salud creo que no nos da derecho a utilizar algunas de las palabras serísimas      |
| que he oído pronunciar estos días: drama, desesperación, daño moral                        |
|  |

He visto, a madres sollozando, llorando porque igual no podían llevar a sus niños a Eurodisney, a señores maduros quejándose de que habían frustrado ilusiones por tener que estar un día menos en Londres, y a jóvenes llenos de rabia porque la marcha nocturna en no sé dónde debía aplazarse 24 horas. \_, quejas de mimados que a mí \_\_\_\_\_ me dan cierta vergüenza. Como si aún no nos hubiéramos enterado de que las cosas graves de la vida son realmente otras.

\_, vaya por delante que yo también me he visto afectada por la huelga salvaje de los controladores. Y que quede claro que lamento lo que habrán tenido que pasar quienes realmente viajaban en esas fechas por necesidad: quizá para ir a despedir a un ser querido, para acompañar a un enfermo o para acudir a una entrevista de trabajo de la que dependía su futuro. \_\_\_\_\_, doy por supuesto que toda esa gente tiene razones sentirse de sobra para profundamente indignada.

Texto adaptado de "Quejas de mimados" de Á. Caso en: http://blogs.publico.es/desdelejos/122/quejas-de-mimados/

7. Crea argumentos que lleven a las siguientes oraciones:

#### **OBJETIVO:** Crear argumentos

| Estudia   |
|---|
| Tiene   |
| Le gusta  |
| En suma, aún no ha decidido qué hacer el año que viene.   |
|   |
| Todos los días  |
| Una vez a la semana                                       |
| Nunca   |
| Sin embargo, siempre se queja de su novio.                |
|   |
| Siempre   |
| Nunca   |
| Incluso   |
| De ahí que sea tan buen cocinero.                         |
|   |
| <i>Es</i>   |
| Tiene   |
| Además  |
| En fin, tiene muchas posibilidades en el mundo del circo. |

#### C) ACTIVIDADES DE PUESTA EN PRÁCTICA

8. Elabora un texto similar al que has leído en los ejercicios 1 y 6 en el que utilices los siguientes marcadores *además*, *sin embargo*, *entonces*, *por ejemplo*, *por otra parte*, *es decir*, *en definitiva*:

#### OBJETIVO: Crear un texto similar al visto en la actividad de reconocimiento

Aquí tienes algunos temas en los que te puedes inspirar. Expresa tu opinión sobre:

- La ley anti-tabaco - El turismo y la ecología, ¿son compatibles?

- El consumismo de la sociedad - Las fuentes de energía

Beatriz Carbajal es lectora MAEC-AECID en la Universidad de Flinders, Australia Meridional.

#### Bringing up bilingual children: choices and challenges

#### Liz Ellis and Lidia Bilbatua, Wollongong

#### **Introduction:** family language choices

This paper explores a migrant mother's struggle to pass on her language to her children; a struggle which Li (2007) claims is shared by "souls in exile". It is one of thousands of stories in Australia which speak of the importance of passing on the gifts of bilingualism and biculturalism to children. The data on which it is based comes from the mother's journals and recorded discussions with the researchers over a period of ten years.

Amaya<sup>1</sup> is a Spanish mother who migrated to Australia, married Jason, an Australian, and had two children. Both parents wanted their children to grow up bilingual, with proficiency in both English and Spanish, as well as wanting them to identify with both the Australian and Spanish cultures and to be able to communicate with the extended family in Spain. However the fact that the couple divorced when the children were 7 and 3 meant that responsibility for the family language plans fell entirely to Amaya.

Amaya's decision to bring the children up in Spanish was not because of her limited English proficiency, since she reports that she would have been capable of bringing them up in English. However it is easier and more natural for a parent, particularly the primary caregiver, to interact with babies and children in one's (2000)first language. Kouritzin's poignant account of her own attempt to mother in her second language, Japanese suggests that it was an uphill battle which possibly robbed her and her child of intimate mother-child experiences enacted linguistically.

Amaya's strong desire to pass her first language onto her children is one shared by many parents who have a language other than that of the dominant society, and one supported by bilingualism researchers who maintain that being bilingual is always an advantage (Baker 2011, Edwards 2003). There is plenty of evidence to suggest that bilingualism confers both cognitive and academic benefits, and that children who do not learn the language of their parents miss out (Fischman 2002). Research suggests that bilinguals are better at problem solving and do better academically than those who speak only one language (Lambert and Tucker 1972). Like many parents, Amaya and Jason opted for the 'One Parent One Language' or OPOL approach (Döpke 1992, De Houwer 2009) as the most natural and easilymaintained. This meant that Amaya only spoke Spanish to the children, while Jason spoke only English.

## How Spanish was maintained in the family

Both parents knew that to make the OPOL system work, Amaya had to consciously and systematically speak Spanish to their children from birth, even though she could also speak English.

I wanted to maintain my identity with my language and culture and make sure that my kids could relate to my mother and sisters and brother, all of them living in Spain. But mainly, I had a strong need to express my affection to them in my own language, the need to feel more 'real' and competent through my own language and also the desire to give them the wonderful gift of being bilinguals.

Examples of the early mothering language to which Amaya refers above include nursery rhymes, counting games, finger games, tongue-twisters, and the affectionate names she instinctively called the children in Spanish: "mi princesa", "mi corazón", [my princess, my heart] for Leticia and "mi bonito", "mi rey", "mi gordito [my beautiful one, my king, my little chubby one] for Javier.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> All names have been changed.

Amaya also took advantage of local community resources such as Spanish classes for young children, and had many children's videos in Spanish. Other contact with the language occurred through visits from local Spanish friends; telephone conversations with relatives in Spain; visits by Spanish relatives to Australia, and visits by Amaya and the children to Spain.

By the time of his first visit to Spain at age five, it was clear that Javier's Spanish was developing. He had the following conversation with his grandmother (who spoke no English), and this shows that despite lexicogrammatical errors, he can communicate effectively.

Javier: Amama<sup>2</sup>, ¿Tú tener mucho dinero?
[Amama, you got a lot of money?]
[Amama, have you got a lot of money?]

Amama: (Hesitantly and wanting to impress her grandson)
Sí, cariño, pero ¿por qué me lo preguntas?
[Yes darling, but why are you asking?]

Javier: ¿Tú sabes Play Station?

[Do you know Play Station]

Amama: ¿Qué es eso? ¿Un juego? [What's that? Is it a game]

Javier: Sí, yo quiero comprar
[Yes, I want to buy]
[Yes, I would like to buy one]

Amama: Muy bien cariño, mañana tú y yo vamos de compras [That's fine darling, tomorrow you and I will go shopping.]

Javier uses 'tú tener' and, later, 'tú sabes' whereas a native speaker would use

'tienes' and 'conoces'. Normally the subject (here, 'tú') is omitted unless emphasis is required. 'Tener' is the infinitive form instead of the inflected 'tienes', and 'sabes' is a direct transfer from English 'do you know'.

Leticia was linguistically very proficient on that visit, but she did not have full competence in sociocultural aspects of the language. The following excerpt shows how Leticia's lack of familiarity with naming conventions resulted in an inadvertently humorous episode. Leticia and Amaya had been to visit Aunt Dolores who had just had an operation on her knee. The visit went very well, with the three chatting, laughing and exchanging old family stories. After the visit the following conversation ensued:

Leticia: Amá, ¿La tía Dolores sufre mucho? [Mum, does Aunty Dolores suffer a lot?]

Amaya: No... no sé porqué me preguntas eso.... ya le has visto, estaba contenta.

[No... I don't know why you ask me that, you saw her, and she was happy.]

Leticia ¿Y por qué le llaman así? [Still with a worried face: why do they call her that?]

Amaya ¿Qué quieres decir? [What do you mean?]

Leticia Sí ... ¿por qué le llaman tía Dolores?

[Why do they call her Aunty Dolores?]

Amaya's notes recalled: "Suddenly it clicked, and I cracked up laughing. Dolores means 'pains', or 'suffering', so "Tía Dolores" translates literally as "Aunty Pains" in English. I was so used to talking with Leticia in Spanish that I didn't realise that she was not aware of how common such female names are in Spanish."

Names such as 'Dolores' come from the different stages of suffering of the Virgin Mary: for example (La Virgen de los) Dolores, and (La Virgen de la) Inmacu-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Informal term to refer to the grandmother in Basque

lada Concepción". Leticia took such names literally, while Amaya had lost the awareness of their origins.

As time went on Amaya realised that her goal of bilingualism was harder than she had anticipated, for the children only spoke Spanish at home and only with her, and even then not all the time.

#### **Challenges**

The OPOL approach worked well for the family, but the divorce when the children were 7 and 3 altered the family language dynamics in a number of important ways. The children began spending alternate weekends with their father in an exclusively English household, while at this stressful time Amaya found it harder to maintain her Spanish-only rule. There is little research overall on the effect of divorce on the bilingualism of children, but Cunningham-Andersson (1999:109) maintains that a divorce is unlikely to be beneficial to the children's second language development, given the reduced amount of time that single parents are generally able to spend with their children.

As time went on Amaya realised that her goal of bilingualism was harder than she had anticipated, for the children only spoke Spanish at home and only with her, and even then not all the time.

"Sometimes I have to change to English to save time and avoid frustration, such as when we are talking about their school work. Jason used to have most of the responsibility for English in the family, like monitoring homework, library books, explaining new words or expressions, writing notes for school and so on. Then suddenly I have to do that, and I suppose it means I am using less Spanish with them" (Amaya's journal)

Another way in which English began to dominate was at school where it was the only language spoken, and the effect of this became evident. Towards the end of her primary school years Leticia would ask Amaya not to speak Spanish to her in front of her friends because she found it embarrassing. Amaya's response was:

"...don't be silly, I'm going to talk to you in my language, and you answer me in whatever language you want."

In this way Amaya showed her daughter that speaking Spanish was important to her, and that she insisted on persevering with it, while still allowing Leticia the choice of English or Spanish in her reply.

A further challenge was that Javier did not begin to talk until he was four years old. His pre-school teachers suggested that the Spanish-speaking home could be causing his language delay, which caused Amaya to worry that the original decision of raising the children bilingually had been a mistake.

Javier did finally start to talk fluently but only in English. He may have been a late developer, or the divorce when he was three may have contributed to his language delay. Leticia's Spanish was well-established by then, while Javier's was just beginning.

There were also other differences between the siblings' language development, which we consider in the next section.

#### Sibling differences

At fifteen and eleven years old there are noticeable differences in the children's proficiency in Spanish which may be due to birth order, (Shin 2002), key events

happening at different ages, amount of input or effects of the divorce.

Leticia's first words were in English, but on the first visit to Spain, at two and a half, she produced the first sentence which included Spanish:

"Mum, I want to go to the beach para jugar con niños"

[Mum, I want to go to the beach to play with children]

After that, her progress was rapid and by three years old she could effectively communicate in both languages.

Javier, in contrast, as referred to above, did not start speaking at all until he was four and although he could understand Spanish, he would only answer in English. There are several possible explanations for their differential language development. One of these is differences in the children's experiences of visiting Spain.

The family's longest visit, of three months, came when Javier was a tiny baby, but when Leticia, aged five, was at an optimum stage for language development. In addition, Leticia visited at the age of three when Javier was not yet born, so she overall had more immersion experience due to her first-born status.

Another difference could stem from the amount of Spanish input each child received. When Leticia was little and the marriage was intact, Amaya spent most of the time at home interacting with Leticia in Spanish. After the divorce Amaya began working more hours and sent Javier to pre-school, exposing him to more English. This meant that Amaya spent less time with Javier than with Leticia at the same age, and therefore that he had less Spanish interaction with his mother. At the same time, although both Javier and Leticia began to spend some of the time at their English-speaking father's house, the effect of this was probably more pronounced for Javier, since Leticia's Spanish was already well established by then.

A further difference in the children's experiences arose from advances in technology. Amaya provided Javier with many Spanish movies as she had with Leticia. However by that time DVDs had replaced videos, and Javier was able to change the Spanish soundtrack to English, the language he was more familiar with. Thus Spanish was not a necessity to be able to understand his favourite movies, as it had been for Leticia. Also Javier was getting used to watching television in English and interacting in English with his sister.

#### **Identity**

Identity as enacted in language is complex and multi-dimensional (Norton Peirce 1995). One of the few studies in Australia to explore the views of bilingual families on growing up with two languages shows how identity negotiation in everyday lived experiences, such as those described by Amaya, emphasise its nature as "transformative, changeable and hybrid" (Jones Diaz, 2005).

While the children were small, Amaya was preoccupied mainly with developing their language without thinking very much about whether her children identified as Australian, Spanish or a combination of the two. Then a conversation with Leticia at seven years old made Amaya think for the first time about identity issues. It happened when she and Jason had just divorced, and she was thinking about the possibility of taking the children back to Spain to live so they could have the support of her family. When she suggested this, Leticia reacted furiously saying:

Leticia: ¡Yo no quiero ir a tu país,
Mamá! Tú quieres ir porque
tienes toda tu familia allí.
[I don't want to go to your
country, Mum! You want to go
because you have all your
family there.]

It suddenly dawned on Amaya that Leticia now identified herself as purely Australian. While she could speak Spanish and she had a very close relationship with her Spanish family, Spain was her mother's country where her mother's family lived.

All in all it is clear that bringing children up bilingually involves joys and challenges and sometimes differential success, and it is influenced by many factors such as family structure, birth order, immersion experiences and the perceptions of others.

It is clear from Amaya's account that not only are there substantial differences in the way that Leticia and Javier relate to Spanish, but that their Spanish/Australian are fluid and constantly identities changing. Leticia at seven found her mother's accent and Spanish background embarrassing, but now at 15 she sees it as something desirable. This change is not uncommon: Caldas (2007), in a study of his bilingual children's self-perceptions, found that they valued their bilingualism and biculturalism much more as adolescents and young adults than when they were younger. One of them, Stephanie, commented, like Leticia, "...on how her American college friends now thought it was 'cool' that she was bilingual" (Caldas 2007:19).

Ironically, as we saw previously, Leticia's attitude towards her mother's language has sometimes been negative; she would not mind talking to her mother in Spanish but only in private. Yet Amaya reported that Javier's attitude has always been positive, as he always enjoyed showing off his Spanish in front of people. He used to say at school that he was born in Spain (although he was in fact born in Wollongong hospital), because he thought it was 'cool'. While we might think that language proficiency has a direct effect on attitude and identity, these children's experiences suggests that it is much more complex than this. Perhaps Javier's attitude to Spanish has been generally positive because of his lower proficiency, and hence Spanish is no threat to him.

As well as the children's perceptions of their own identity, Amaya realised that other people questioned her children's identity as shown in the following interaction she recounted between Javier and Steve, an Anglo-Australian friend of hers. They were discussing the 2006 Soccer World Cup, then in its early stages, and Steve asked Javier, "Who do you want to win, Spain or Australia?" Javier had trouble making sense of this question, and could not answer, since it did not seem to occur to him that he might be expected to have thought about the rivalry between the two countries to which Steve assumed he would have allegiance.

The day before a key match, they had this conversation:

Javier: So, what's going to happen if we win tomorrow?

Steve: Who are you talking about when you say 'we'?

Javier: [With hesitation and surprise] We, Australians.

This interchange with Steve over allegiances in the World Cup shows that Javier sees himself as primarily Australian, at least in this context, and does not appear to share Steve's assumption that he must be internally conflicted over being a Spanish-Australian. This complexity of identities which children of migrants must negotiate has been referred to as a 'hyphenated'

belonging' (Winter and Pauwels, 2007:195).

#### Conclusion

At the ages of 15 (Leticia) and 11 (Javier) there are clear differences in language proficiency and identity. Leticia understands Spanish although her active vocabulary is still fairly limit-ed. She is able to converse fluently, and her pronunciation and grammar are close to those of a native speaker. Javier, how-ever, understands only simple sentences, and his vocabulary is very limited.

Leticia is taking Spanish next year in high school to learn it at a more formal level, including developing reading and writing skills. She is thinking of becoming a tour guide, a flight attendant or a travel agent. Clearly her Spanish ability is influencing the decisions she is making about her future. Further, her attitude to Spanish has changed totally from her resistance in primary school, because her friends are now envious of her language skills.

Amaya is still concerned about Javier's Spanish. He is showing a great interest in learning, but she does not know how to help him improve. She finds she has to translate often, making it impossible to have a fluent and relaxed conversation.

and resulting in frustration for both of them

Leticia will probably retain a level of fluency in Spanish, which will enable her to drop in and out of it as her life unfolds. Javier may not, but neither is he a total stranger to his mother's language and culture. Still, Amaya has difficulty accepting his lack of improvement in Spanish and it worries her that he won't be able to talk to his Spanish family or identify with that part of his heritage.

Even if Javier remains a 'receptive bilingual', there is evidence that there is much value in this goal, as shown by a study of the recovery of the first language (Spanish) by a six-year-old whose family had migrated to Britain. Over a six-week stay in Colombia the child reactivated her Spanish, which shows that there is great value in maintaining passive bilingualism as it can be reactivated very quickly (Uribe de Kel-lett 2002:178).

All in all it is clear that bringing children up bilingually involves joys and challenges and sometimes differential success, and it is influenced by many factors such as family structure, birth order, immersion experiences and the perceptions of others.

#### References

- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5<sup>th</sup> edition) Clevedon, Multilingual Matters.
- Caldas, S. (2007). Changing bilingual self-perceptions from early adolescence to early adulthood: empirical evidence from a mixed-methods case study. *Applied Linguistics* 1-23
- Cunningham-Andersson, U. & S. Andersson, S. (1999) Growing up with two languages a practical guide. London, Routledge.
- De Houwer, A. (2009) *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Döpke, S. (1992) One parent one language: an interactional approach. Amsterdam, Benjamins.
- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. In J.M. Dewaele, A. Housen and L. Wei (eds.) *Bilingualism: beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Fischman, G.E. (2002) An interview with Lucy Tse about her book 'Why don't they learn English?' *Multicultural Education*. San Francisco. Vol. 9 (4): 38 39.

- Jones Diaz, C. (2005) Diaspora, hybridity and growing up bilingual in a globalized world. Paper presented at the conference of the Australian Association for Research in Education: Creative Dissent: Constructive Solutions. Parramatta NSW 27.11.05 1.12.05.
- Kouritzin, S.G. (2000) A Mother's Tongue. TESOL Quarterly 34: 311-323
- Lambert, W. E. and G. R. Tucker (1972). Bilingual education of children: the St Lambert experiment. Rowley, Mass., Newbury House.
- Li, W. (2007) (ed.) *The Bilingualism Reader*. (2nd edition) London, Routledge.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly* 29 (1): 9 31.
- Shin, S. (2002) Birth order and the language experience of bilingual children. TESOL Quarterly 36:1, 103 – 113.
- Uribe de Kellett, A. (2002) The recovery of a first language: a case study of an English/Spanish bilingual child. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (3):162-181.
- Winter, J. and Pauwels, A. (2007) (eds.) *Language maintenance and the second generation: policies and practices.* London, Palgrave.



**Liz Ellis** is Senior Lecturer at the School of Behavioural, Cognitive and Social Sciences, University of New England.

**Lidia Bilbatua** is a lecturer at the University of Wollongong.

# Reflexiones sobre una nueva identidad femenina: reencuentro con *Nada* de Carmen Laforet

Miriam del Río Hernández, Sídney

Hace casi setenta años, en 1944, la joven escritora de veintitrés años, Carmen Laforet, ganó el Premio Nadal de literatura con su primera novela Nada. Fue la primera mujer en ganarlo, y lo hizo con una obra que rompía moldes en varios frentes. En primer lugar, Nada emergió de forma inesperada en medio de un panorama literario y artístico todavía balbuceante tras la Guerra Civil. Se considera que, junto con La familia de Pascual Duarte de Camilo José Cela, inaugura la corriente tremendista y contribuiría al comienzo del despegue creativo de las letras españolas tras la sequía creativa provocada por la contienda. Pero además, la obra presentaba una heroína totalmente opuesta a aquellas que surgían de la pluma de las pocas mujeres escritoras de la época. Laforet proponía una protagonista radicalmente distinta a las que poblaban las novelas rosas, género considerado no solo de calidad inferior sino típicamente femenino. Andrea, la protagonista de Nada, es aquello que Carmen Martín Gaite califica en su ensayo Desde la ventana como "chica rara": un prototipo de mujer diferente, que se sale de la norma y se rebela de una u otra manera contra lo establecido, lo que le hace ser diferente, rara a los ojos de los demás (111).

Andrea llega a Barcelona para estudiar en la universidad, allí se instala en casa de unos parientes, que resultan ser figuras oprimentes dentro de un espacio sofocante. A partir de ahí, Andrea lucha por integrarse sin renunciar a ser ella misma. La novela constituye un *Bildungsroman* de búsqueda de identidad donde la protagonista se enfrenta a la incomunicación, la falta de espacio propio y la falta de conexión con los demás. Sus esfuerzos parecen casi siempre en vano.

Este artículo analiza la forma en que Laforet presenta a los lectores el proceso de construcción de identidad de su protagonista sirviéndose del uso de espejos. Andrea en un "ente en formación" que siente la necesidad de afianzar y cobrar conciencia de su propia identidad. Se estudian aquí dos usos sobresalientes del espejo. Por una parte, se explora la auto-inspección como modo de auto-conocimiento y de auto-realización: el yo frente al espejo. Por otra, surge el tema existencial del otro como reflejo; aparece el otro como espejo del yo, a través de cuyo reflejo se recibe una imagen del propio ser.

En este sentido, resultan relevantes las reflexiones del sociólogo alemán Luhmann que señala la formación de identidad como construcción, como proceso siempre activo y nunca acabado. Además, la formación de identidad personal depende de cómo la persona en cuestión se vea a sí misma, y a su vez, esa percepción del propio ser depende de las circunstancias del sistema social (223). Por lo tanto, la construcción de identidad se realiza siempre mediante dos caminos: a través de la diferencia y a través de la relación con los demás.

#### El yo en el espejo

Contemplarse en el espejo es un acto frecuentemente cargado de connotaciones ontológicas más allá de la clásica asociación con *vanitas*. Un acercamiento a las teorías de Freud y Lacan advierte que el espejo no es testigo pasivo sino productor activo en la construcción del yo. En la confrontación ante el espejo se ven envueltos procesos psicológicos, emocionales y sociológicos. A veces con consecuencias devastadoras. Como avisa Mel-

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Término utilizado por Ciplijauskaité para caracterizar al sujeto emisor femenino de la narración autobiográfica (1994: 206).

chior en su libro sobre la historia del espejo:

The mirror, as a powerful vehicle of the imagination, is also an agent of dissociation and illusion that threatens the integrity of the self. A confrontation with one's double can also lead the subject, a narcissistic or sadistic spectator of himself, to the edge of delirium (246).

Sócrates consideraba que el espejo ayuda a meditar moralmente, a conocerse mejor y por lo tanto a transformarse de forma positiva (Baltrasautis, 9). El espejo se articula como instrumento fundamental que lleva hacia el verdadero auto-conocimiento del vo. Para Freud mirarse en el espejo es un acto cargado moralmente, la auto-contemplación lleva a la autosatisfacción en la propia apariencia. En definitiva, el narcisismo es un estado de diferenciación o desarrollo de la personalidad. Igualmente el psicoanalista francés Jacques Lacan<sup>2</sup> analiza el espejo, en relación con la percepción y el lenguaje, como elemento central a la hora de conseguir una identidad.

El espejo surge por lo tanto como revelador de los constructos psicológicos de la psique. La identidad del yo aparece reflejada en él y el acto de auto-contemplación implica algo más que un simple ejercicio de coquetería.<sup>3</sup>

En arte y literatura abundan las escenas ante el espejo. El poder simbólico y evocador de la imagen reflejada subraya la ambivalencia del personaje y su misterio existencial. Carmen Laforet utiliza la sutil capacidad expresiva del espejo en su obra para revelar el lento deterioro del perso-

<sup>2</sup> Lacan establece una etapa en la formación de la personalidad que califica de "stade du miroir" (fase del espejo).

naje principal, en unas escenas que no tienen nada que ver con *vanitas*. No hay examen físico delante del espejo, sino más bien un encuentro con la corporeidad de una identidad confusa. Los rasgos físicos solo se mencionan en su valor de portadores de significado: los ojos y las manos representan la autoridad; la ropa, debido a su pobreza, acentúa la sensación de estar fuera de lugar.

Hay dos tipos de encuentros con el espejo: el repentino, que suele tomar a Andrea por sorpresa, y el escrutinio intencionado de la propia imagen, que siempre sucede en momentos clave. La protagonista de *Nada* se juzga a sí misma dura y despectivamente, por lo que el encuentro con el espejo alimenta esa visión y aumenta su desasosiego existencial.

A su constante sensación de alarma sobre cómo es percibida por los demás, se une su frecuente sentirse "fuera de lugar". Así se siente en la ostentosa fiesta de Pons, un pretendiente de la universidad, tras percatarse de la mirada de su madre a sus viejos zapatos: "Me sentí en un momento angustiada por la pobreza de mi atavío" (219). Andrea siente ganas de llorar. Y de pronto capta su imagen en el espejo, que corrobora su sensación: "Me vi en un espejo blanca y gris, deslucida ante los alegres trajes de verano que me rodeaban" (219). La alienación es total, y el espejo la reafirma, presentándola sin color en contraste con su entorno.

A lo largo de la novela hay particularmente tres escenas clave que sucesivamente representan el deterioro del proceso de configuración de identidad de Andrea.

La primera tiene lugar cuando Angustias llama a Andrea a su habitación para comunicarle que se va. Andrea no puede creer su suerte mientras escucha el duro discurso de su estricta e intransigente tía que vaticina que, sin su vigilancia, se irá por el mal camino: "Tú no dominarás tu cuerpo y tu alma. Tú no, tú no... Tú no podrás dominarlos" (102). Andrea, que no

28

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> En su libro *Herself Beheld*, La Belle afirma que la auto-contemplación en el espejo resulta para la mujer un proceso continuo de auto-inspección. Indica que ya en el siglo XIX se empieza a ser consciente de las implicaciones psicológicas que se producen cuando una mujer se mira en el espejo, dificilmente reducibles a un simple acto de vanidad (10).

está realmente escuchando, mira el espejo de la habitación y ve "la imagen de mis dieciocho años áridos, encerrados en una figura alargada" y, curiosamente, solo la "torneada mano de Angustias crispándose en el respaldo de la silla." Y procede a describirla minuciosamente: "Una mano blanca, de palma abultada v suave. Una mano sensual, ahora desgarrada, gritando con la crispación de sus dedos más que la voz excitada de mi tía" (102). Angustias se reduce ahora más que nunca a esa mano que antes "apretaba los movimientos y la curiosidad de la vida nueva" (98), pero ahora ha perdido su poder y ya no es real, es tan solo un reflejo. Se enfatiza el contraste con el reflejo de Andrea entera. El espejo añade también a la escena un aire de misterio y distanciamiento, mientras que un halo de irrealidad invade el lugar. Sin duda es un pequeño triunfo de Andrea, reflejada de cuerpo entero, ante Angustias, cuyo único reflejo es su mano crispada y sin poder.

Más adelante, tras la decepción de la fiesta de Pons, Andrea no puede dormir y se enfrenta al espejo, donde aparece la habitación "llena de un color de seda gris, y allí mismo, una larga sombra blanca. Me acerqué y el espectro se acercó conmigo." Se crea aquí un ambiente de misterio v penumbra gracias al espejo, que enfatiza estas cualidades. El espectro es la misma Andrea: "Al fin alcancé a ver mi propia cara desdibujada sobre el camisón de hilo." La sensación de irrealidad aumenta: "Era una rareza estarme contemplando así, casi sin verme, con los ojos abiertos." Paradójico y confuso, como la desdibujada identidad de Andrea. "Levanté la mano para tocarme las facciones, que parecían escapárseme, y allí surgieron unos dedos largos, más pálidos que el rostro, siguiendo la línea de las cejas, la nariz, las mejillas..." (214-5). Esta escena contrasta con la anterior: Andrea ya no es una figura de dieciocho años, sino una especie de fantasma sin contornos definidos.

Hacia el final de la novela aparece de nuevo Andrea en el espejo, esta vez descompuesta ya que solo se refleja un trozo de su cuerpo. Román, su problemático tío, se ha suicidado. Andrea se refugia en el cuarto de baño donde maquinalmente se mete en la bañera. De pronto ve su imagen: "En el espejo me encontré reflejada, miserablemente flaca y con los dientes chocándome como si me muriera de frío" (278). Aparece el espejo de nuevo en un momento clave de inestabilidad, testigo de una identidad agonizante. Ya en su habitación, en el espejo se reflejan "las sillas de un color tostado, el verde-gris papel de las paredes, una esquina monstruosa de la cama y un trozo de mi propio cuerpo" (285).



**Carmen Laforet** 

Ha ido aumentando gradualmente la sensación de fragmentación y alejamiento, que aparece expresada a través de la relación de Andrea con su imagen en el espejo.

#### El otro como reflejo del yo

En el proceso de construcción de identidad, no es suficiente la auto-contem-

plación en solitario por lo que se busca al otro en su función de espejo para que nos devuelva una imagen de nosotros mismos. El otro sirve como apoyo o incluso como forma alternativa de conocimiento. En la mayoría de las teorías psicoanalíticas sobre el desarrollo del yo y la relación con el otro, los espejos desempeñan un papel relevante (Gregory 8-9) va que se sostiene que la construcción de identidad funciona a través de la relación con los demás (Lutter & Reisenleitner 97). Este anhelo Carmen Martín Gaite lo denominó "sed de espejo", una "sed de ser reflejados de una manera inédita por los demás" (La búsqueda de interlocutor 16).

Platón estudió la idea del otro como espejo indicando que cuando los ojos miran a otros ojos a la vez éstos se ven reflejados constituyendo así una dinámica recíproca de mutuo reconocimiento. No obstante este proceso también puede llevar a la alienación si la reciprocidad no se consigue (Melchior 230). Los psico-analistas han venido apuntando la natura-leza volátil de la auto-imagen, amenazada por estados de ánimo y sujeta a todo tipo de patologías (Melchior 248).

También la protagonista de *Nada* siente la necesidad de reflejarse en el otro para afianzar y cobrar conciencia de su propia identidad. Su obsesión con los ojos de los demás es casi patológica: se siente constantemente observada. En una ocasión en la que tienen un visitante en la casa, Andrea siente el impulso de gritarle furiosa: "¿Por qué me mira usted así?" (81) mientras le sonríe y despide educadamente.

Frecuentemente describe la cualidad represora de Angustias a través de su mirada: "lo que mataba mis iniciativas; aquella mirada de Angustias" (98) y sus "ojos vigilantes sobre mí" (108). Incluso personifica la calle "como una hilera de ojos amarillos o blancos que mirasen desde sus oscuras cuencas" (225).

En varias ocasiones, Andrea se desdobla para mirarse desde fuera y apuntalar el efecto que su imagen provoca en su alrededor. Por ejemplo cuando salía a pasear por la ciudad con Angustias: "Alguna vez veía un hombre, una mujer, que tenía en su aspecto un algo interesante... Entonces recordaba mi facha y la de Angustias y me ruborizaba" (32). Asimismo sucede en la escena de despedida de Angustias en la estación con la familia: "Formábamos un conjunto tan grotesco que algunas gentes volvían la cabeza al mirarnos" (109).

Su necesidad de afianzar una identidad todavía frágil y en formación la convierte en una persona indefensa, a menudo a merced de la crueldad de la percepción de los demás. Los comentarios de Angustias alimentan su inseguridad constantemente: "Estás en medio de la gente, callada, encogida, con aire de querer escapar a cada instante. A veces, cuando estamos en una tienda y me vuelvo a mirarte, me das risa" (32).

En el caso de Andrea, la falta de modelos a seguir o personas con las que conectar, impide que consiga afianzar su identidad fragmentada. Ninguno de los personajes que la rodean se consolida como espejo válido. Al principio parece que quizá su tío Román pueda ser un soporte en el espacio prisión de la casa, debido a su aparente actitud rebelde, pero pronto se da cuenta de que es bastante falso.

Andrea comienza la universidad, cuyo mundo contrasta radicalmente con el de su casa y donde consigue ir "anudando amistades." Es consciente de su condición de persona aislada y diferente por lo que busca amigos de su misma edad en un intento de identificarse más fácilmente con alguien:

Sólo aquellos seres de mi misma generación y de mis mismos gustos podían respaldarme y ampararme contra el mundo un poco fantasmal de las personas maduras. Y verdaderamente, creo que yo en aquel tiempo necesitaba ese apoyo (59).

Con Ena, una compañera de clase, intenta una amistad que parece ir bien pero que pronto provoca más ansiedad en Andrea, que se siente inferior:

Tuve uno de esos momentos de desaliento y vergüenza tan frecuentes en la juventud, al sentirme yo misma mal vestida, trascendiendo a lejía y áspero jabón de cocina junto al bien cortado traje de Ena y al suave perfume de su cabello (62).

Al fallar este espejo, la inseguridad y auto-concienciación de Andrea se tambalean. Sus relaciones fallan una tras otra y sus encuentros con el espejo en solitario le devuelven una imagen cada vez menos nítida de sí misma.

#### Conclusión

En *Nada*, el espejo trasciende su función de objeto para mostrar el proceso cons-

titutivo de identidad en el que se embarca la protagonista. En primera instancia aparece en su función de herramienta de auto-conocimiento tras el escrutinio del propio yo, pero también en su rol de reflejo del otro; en definitiva, el espejo constituye una parte integral en el desarrollo de la psique de Andrea.

En 1944 Carmen Laforet creó un personaje femenino diferente en lucha por encontrar su lugar. Constituyó así un modelo literario que rompió, en callada rebeldía, con el estereotipo imperante en la época, y que todavía sirve de incentivo a escritores y escritoras contemporáneos. El público no la ha olvidado; las reediciones de *Nada* se suceden y las nuevas generaciones todavía la leen.

#### Referencias

- Baltrusaitis, Jurgis (1998). *Der Spiegel. Entdeckungen, Täuschungen, Phantasien.* Frankfurt/Main: Anabas.
- Ciplijauskaité, Biruté (1994). La novela femenina contemporánea. Barcelona: Anthropos.
- Gregory, Richard (1997). Mirrors in Mind. London: Penguin Books.
- LaBelle, Jenijoy (1988). Herself Beheld: The Literature of the Looking Glass. Ithaca: Cornell University Press.
- Lacan, J. (2001). "The Mirror Stage as Formative of the Function of the I" Écrits: A Selection.
   Trans. Alan Sheridan. London: Routledge.
- Laforet, Carmen (2000). *Nada*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Luhmann, Niklas (1989). Gesellschaftsstruktur und Semantik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lutter, Christina y Markus Reisenleitner (1998). Cultural Studies: eine Einführung. Wien: Turia & Kant.
- Martín Gaite, Carmen (1982). La búsqueda del interlocutor y otras búsquedas. Madrid: Destinolibro.
- ---- Desde la ventana (1987). Madrid: Espasa Calpe.
- Melchior-Bonnet, Sabine (2001). *The Mirror. A History*. New York: Routledge.

Myriam del Río es profesora de lengua y literatura españolas la Universidad de Sídney.

# Elías Querejeta o el arte de la producción cinematográfica

#### Abraham Hernández Cubo, Auckland

La historia del cine español no se entendería sin la figura del que probablemente ha sido su productor más importante. Elías Querejeta falleció el pasado 9 de junio de 2013 a los 78 años de edad dejando atrás una carrera ejemplar como productor de algunas de las películas más memorables de la cinematografía española.

Su labor de mecenazgo apadrinó los comienzos de directores que se convertirían en cineastas fundamentales del último medio siglo en España y en algunos casos los acompañó durante buena parte de su carrera. Carlos Saura, Víctor Erice, Jaime Chávarri, Montxo Armendáriz, Fernando León o su hija Gracia Querejeta son algunos de los nombres que engrosaron la lista de la "factoría Querejeta", todos ellos con una manera diferente y personal de entender las posibilidades de expresión del medio cinematográfico, pero con un denominador común: una clara sensibilidad a la hora de abordar con sinceridad temas como la familia, las relaciones humanas, la relación del individuo con su entorno inmediato o con la realidad social y política.

Las películas producidas por Querejeta destilan un acercamiento singular hacia el arte de contar historias, un sello personal que impregna toda su filmografía. No en vano su implicación desde la elección de los proyectos hasta el resultado final de las obras era la de un productor cuya trayectoria se define con un calificativo que no puede aplicarse a muchos otros: el de ser coherente a sí mismo, a sus inquietudes y a su manera de entender el cine.

Elías Querejeta fue un cineasta compro-metido desde el principio de su carrera. El primer largometraje que produjo fue también el primer gran éxito internacional de su director, Carlos Saura. La caza (1966) era una película sencilla y modesta que encerraba una compleja reflexión sobre las frustraciones humanas bajo el franquismo. Ouerejeta v Saura empezaban así una colaboración muy fructífera que títulos **Peppermint** daría como



Frappé (1967), La prima Angélica (1974), Cría Cuervos (1976) o Deprisa Deprisa (1981), todas ellas galardonadas en festivales internacionales como Cannes o Berlín. El cine metafórico de Saura constituiría la incursión española más relevante en el panorama de las vanguardias euro-peas que la España tardofranquista había reprimido. Burlar a la censura sería un estímulo creativo para Saura y Querejeta.

Elías Querejeta produjo los dos primeros largometrajes de Víctor Erice: *El espíritu de la colmena* (1973) y *El sur* (1983). La sensibilidad con la que Erice aborda el mundo de la infancia en la primera y el proceso de recorrido interior de una adolescente en la segunda alcanzan cotas de belleza únicas en la historia del cine español. El rigor audiovisual de estas dos obras maestras constituye dos de los hitos más importantes de la filmografía de su director y su productor.

Elías Querejeta produciría obras importantes de Ricardo Franco (*Pascual Duarte*, 1976), Emilio Martínez Lázaro (*Las palabras de Max*, 1978), Manuel Gutiérrez Aragón (*Habla mudita*, 1973) y Montxo Armendáriz (*Tasio*, 1984, *27 horas*, 1986, *Historias del Kronen*, 1995) entre otros.

Los nombres de dos cineastas están asociados con su producción de ficción en la última etapa de su carrera: Fernando León de Aranoa y Gracia Querejeta. El primero dirigió tres largometrajes producidos por Querejeta, entre los que destacan *Barrio* (1998), en la que León de Aranoa se asomaba a la vida de tres adolescentes de clase baja en las afueras de Madrid, y *Los lunes al sol* (2002), un retrato de la devastadora monotonía del día a día de un grupo de desempleados. Querejeta produjo un total de cinco largometrajes dirigidos por su hija en los que la directora indagaba en el complejo mundo de las relaciones humanas en títulos como *Cuando vuelvas a mi lado* (1999), *Héctor* (2004) o *Siete mesas de billar francés* (2007).

Un retrato de Elías Querejeta sería incompleto sin mencionar uno de los géneros que más le interesó a lo largo de su carrera. El cine documental es fundamental para entender su vocación de cineasta comprometido con las circunstancias que le rodeaban, ya fuera desde un punto de vista social y político o meramente humanista. La vocación de transparencia inherente al género documental le permitió abordar proyectos donde la realidad se presentaba con emotiva contundencia. Uno de los títulos claves de su filmografía como productor es *El desencanto* (1976) de Jaime Chávarri, una película clave del cine documental español en la que su director retrataba la decadencia de la familia del poeta Leopoldo Panero. Entre los documentales producidos en su última etapa destacan *La espalda del mundo* (2000), en la que el director Javier Corcuera denunciaba con conmovedora visceralidad la transgresión de derechos humanos fundamentales, o las películas de Eterio Ortega, donde se reflexionaba sobre la sociedad vasca y el terrorismo de ETA.

Recuerdo la primera vez que tuve el placer de estrechar la mano de Elías Querejeta. Fue durante el rodaje de *Héctor* de Gracia Querejeta, película en la que trabajé como asistente de vídeo. Entre la maraña de cables y demás aparatos que inundan el set de un rodaje cinematográfico apareció caballerosamente la figura de su productor. El ser consciente de estar ante una de las personalidades más excepcionales del cine español ejercía sobre mí cierto poder de fascinación cada vez que Elías Querejeta se dejaba caer por el rodaje.

Se ha ido el humanista que entendió la producción como el arte de posibilitar decenas de películas en las que sus autores compartieron su personal visión de la realidad con el espectador. Su legado es un magnífico testimonio de su tesón por hacer siempre el mejor trabajo posible y su inquietud por contar esas historias que apelan directamente a la sensibilidad del ser humano.

### El comic en el aula de español como lengua extranjera

Enrique del Rey, Melbourne

Si bien ha sido relegado tradicionalmente a subproducto popular, mero entretenimiento o, en el mejor de los casos, género motivador para pasar a leer literatura de mayor seriedad, el cómic va despertando cada vez más el interés de la crítica y captando nuevos lectores día a día. Debido al gran número de obras de calidad que han sido publicadas en las últimas décadas, se van superando los prejuicios que asociaban contenido irrelevante a un medio que, como el cine o la literatura, abarca propuestas tradicionales y comerciales, pero también otras experimentales y tremendamente complejas.

Apenas se comienza, por otra parte, a aprovechar las enormes posibilidades de explotación del cómic en la educación y, más en concreto, en la enseñanza de lenguas y la enseñanza de español. Al igual que ocurrió en su momento con otros medios como el cine, el cómic no acaba de encontrar su lugar en el aula como referente cultural.

En estas páginas se pretende realizar un acercamiento a las posibilidades y limitaciones del cómic en el aula a través de tres entrevistas a profesionales del medio—dos autores y un editor—que responden a preguntas como las siguientes: ¿Qué aporta el cómic en el aula? ¿A qué público se dirige? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso del cómic ad hoc—diseñado para su uso didáctico—frente al cómic auténtico? ¿Cuál es la situación actual del cómic español y la de su aplicación didáctica?

#### Entrevista a Ernesto Rodríguez

Gael y la red de mentiras, publicada por Difusión en 2011, se presenta a sí misma como "la primera novela gráfica de autor" en el ámbito del español como lengua extranjera. Un joven dibujante, guionista,

escritor y profesor de español, Ernesto Rodríguez, es el autor del cómic.



PREGUNTA. ¿Cómo surgió el proyecto y la idea de *Gael y la red de mentiras*?

**RESPUESTA.** Por aquel entonces yo estaba trabajando en la academia International House Barcelona. Es un sitio enorme, que puede absorber a muchos alumnos. Por eso, tienen a muchos profesores en plantilla, lo cual es pertinente cuando es verano y Barcelona se llena de extranjeros. El problema está cuando llegan los meses fríos: hay menos clases a repartir entre muchos profesores, lo que degenera en una situación laboral inestable. Envié mi currículum a algunas editoriales de libros de texto, entre ellas Difusión, y se puede decir que un poco la suerte hizo el resto: ellos estaban pensando en sacar un cómic para aprender español y justo fue a llamar a su puerta un profesor de ELE que hacía comics, así que me propusieron que les presentara un proyecto, como así hice. Les pareció bien, así que realicé el comic.

# "Es un reto intentar que una conversación entre mafiosos que no pasan del pretérito perfecto suene a algo serio".

# P. ¿Cuáles fueron las principales dificultades en el proceso de realización del cómic? ¿Cómo conseguiste adaptar el guión y la historia al nivel de referencia (A2) recomendado para su lectura?

**R.** Esa fue la principal dificultad. Yo siempre he dicho que Gael es una historia "normalilla" de género negro (más o menos) en la que los personajes hablan como tontos. Es que a lo sumo solo podía permitirme algún que otro pretérito indefinido. Eso hace que los personajes pierdan cierta profundidad. Hubo un trabajo de supervisión desde la editorial, pero nunca me dijeron que no hiciera nada, solo sugirieron cambios en algunos diálogos. Por otro lado, es una historia que estructuralmente tiene una cierta complejidad, con flashbacks, de manera que no hemos hecho un "Teo va a la escuela". No creemos que porque sean A2, sean "tontos".

# P. ¿A qué público está dirigida la novela gráfica? ¿Por qué?

**R.** A todo aquel que aúne dos o tres ingredientes: que le guste leer cómics o, en su defecto, que quiera una lectura graduada pero quiera algo más ameno, con "dibujillos" y demás, y que quiera retarse a sí mismo a entender una obra de ficción en una lengua que es nueva para él. De hecho, esa es la esencia de todas las lecturas graduadas, creo yo...

# P. En el apartado final de *Gael...* se incluye un apartado de explotación en el que se combinan ejercicios de estimulación, de comprensión, de invitación a la producción e interacción

# oral, etc. ¿Cuáles fueron los criterios seguidos en su elaboración?

**R.** Soy un producto del método comunicativo. Esa es mi escuela y así he aprendido a dar clases y a pensar en actividades. Ese método comprende la integración de dinámicas (algo inviable en este producto, pensado para usarse con autonomía) y la de destrezas. La idea era que hubiera explotaciones de vocabulario, comprensiones lectoras, destrezas escritas, búsque-das en internet. De todo. Los "rellenahuecos" se quedaron para rellenar un par de páginas del cómic, no hubiera tenido sentido algo diferente a eso. Se quería que el lector reflexionase, produjese lengua.

# P. ¿Cuál crees que es la situación del cómic en la enseñanza de español como lengua extranjera? ¿Y la situación del cómic en España en general? ¿Crees que existe alguna relación? ¿Cuáles son los caminos que quedan por recorrer?

R. La del comic ELE no lo sé porque es un camino no hecho. La del cómic en general, pues la de siempre. España es una de las grandes canteras de autores de cómic (no me estoy incluyendo en este paquete, Dios me libre), tenemos desde estrellas del comic americano como Carlos Pacheco o Salvador Larroca hasta algunos de los artistas más completos y perfectos de Europa, como Juanjo Guarnido o Sagar Fornies. Tenemos una tradición brillante en todas las facetas del medio, pero no tenemos industria y tenemos muchísimos defectos (egos sin venir a cuento, editores que no merecen tal etiqueta) de otras industrias que sí funcionan o funcionan mejor.

# P. Gael... es una novela gráfica diseñada específicamente como material de E/LE. ¿Cuáles son a tu juicio las ventajas de emplear el cómic ad hoc frente a cómics auténticos? ¿Existen desventajas?

**R.** Este cómic está adaptado, se puede usar en niveles bajos (que es el público, a más niveles, más interesante) y tiene una explotación propuesta, que el profesor puede utilizar en clase y ampliar a su libre albedrío. Esto se puede hacer con cualquier otro cómic, pero o lo llevas a niveles altos (lo cual me parece una idea brillante) o lo

tienes que adaptar y luego pensar cómo explotar esa lectura.

# P. ¿Qué diferencias encontraste entre la escritura de esta novela gráfica y los demás cómics y otras obras que has escrito a lo largo de tu carrera?

**R.** No he escrito más comics. Tengo otro publicado, que se llama *La memoria invisible*, pero como ilustrador. Lo que sí he escrito es alguna novela (hay una por ahí publicada). La diferencia básica es la que te he dicho antes: escribir en modo "graduado" te encorseta. Pero también es un reto intentar que una conversación entre mafiosos que no pasan del pretérito perfecto suene a algo serio.

MANUEL CAROT ("MAN") Gente Joven es un manual de español como lengua extranjera dirigido a alumnos jóvenes siguiendo un enfoque por tareas. Consta de cuatro volúmenes que cubren respectivamente los niveles A1, A2, B1 y B1.2. Cada unidad, tras exponer el contenido gramatical y realizar una serie de ejerci-



cios y actividades, contiene un apartado con diversos tipos de textos, incluyendo la presencia de un cómic llamado "La peña del garaje", que narra historias de un grupo de amigos. El autor es Manuel Carot (más conocido como Man), ilustrador, dibujante y guionista que posee una

larga trayectoria en el mundo del cómic y la ilustración. Sus historietas cortas y álbumes han sido publicados, fundamentalmente, por Glenat España y Ediciones La Cúpula.

"La mayor desventaja del cómic ad hoc reside en el hecho de que las historias están muy atadas a su función básica: la de enseñar Además, si el equipo no es muy bueno, se pierde fácilmente la magia del cómic."

PREGUNTA. ¿Cómo surgió el proyecto de incluir cómics en *Gente Joven*? RESPUESTA. Fue un encargo de la editorial. Querían probar otras maneras de introducir algunos conceptos y optaron por el cómic.

# P. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de creación de las historietas (dibujo, guión, etc.) ¿Cuáles fueron las principales dificultades a la hora de realizar el cómic respecto al encargo? ¿Cuáles fueron las pautas que te marcaron a la hora de su realización?

R. En este tipo de trabajo mi cometido estaba muy marcado, ya que todos los textos estaban ahí por algo. Cada capítulo entraba dentro de una unidad y su función pedagógica estaba por encima de todo. Así que yo recibía un guión de la editorial y me las apañaba para encajar toda la información que me daban en el espacio que tenía. Esa era la mayor dificultad, porque ellos no estaban acostumbrados al lenguaje del cómic y era difícil hacerlo encajar todo con un mínimo de gracia.

# P. ¿Cuáles son a su juicio las ventajas de emplear el cómic *ad hoc* (creado

# específicamente para la clase) frente a cómics auténticos? ¿Existen desventajas

**R.** La única ventaja que le puedo ver es que te los encuentras en libros de texto que tienes la obligación de "empollar". La mayor desventaja reside en el hecho de que las historias están muy atadas a su función básica: la de enseñar y, si el equipo no es muy bueno, se pierde fácilmente la magia del cómic.

# P. ¿Qué papel tienen tus historietas en Gente Joven? ¿Qué crees que aportan?

**R.** Básicamente frescura. Mi principal motivación cuando dibujaba las historias era pensar que cuando los alumnos llegaban a este punto del libro se relajaban un poco y tal vez hasta se divertían.

P. Los personajes de "La peña del garaje" reaparecen a lo largo de las unidades. ¿Cómo se relacionan las diferentes historias de cada unidad? ¿Hasta qué punto se pueden considerar parte de la narración de una historia larga si se suman todas?

Gente Joven? ¿Qué crees que aportan? R. Aquí la guionista hizo un buen trabajo ya que los personajes van relacionándose y en cierta manera evolucionando dentro de la historia. A la hora de trabajar los guiones se hacían a veces en paquetes de un par de historias y la mayoría de las

veces de uno en uno, pero siempre se tenía en cuenta un hilo general.

P. La presencia del cómic en la enseñanza de español como lengua extranjera es cada vez mayor, pero la calidad y explotación del mismo son todavía, por lo general, bastante mejorables, por no hablar del lastre de prejuicios y estereotipos que el género conlleva (público exclusivamente infantil, lectura poco profunda frente a la literatura, etc.). ¿Crees que existe una relación con la situación del cómic en España en general? ¿Cuáles son a tu juicio los caminos que quedan por recorrer en el mundo de la historieta?

**R.** Es extraño, porque la situación del cómic en España, hablando de editoriales españolas, siempre ha sido pésimo, siem-

pre ha estado en una continua crisis. Hablo de los últimos 10-20 años. Pero por otro lado el nivel de los profesionales que trabajan en el medio es altísimo y muestra de ello está en el hecho de que dibujantes españoles están trabajando para las principales editoriales mundiales. Si no hay más calidad en los cómics empleados en la enseñanza es culpa de las editoriales que los encargan por no saber o no querer buscar algo mejor.

# ENTREVISTA A JAVIER LAHUERTA

Javier Lahuerta es coordinador editorial de SGEL y co-autor de *Agencia ELE* 3 y 4. *Agencia Ele* es un manual de español como lengua extranjera dirigido tanto a alumnos jóvenes como adultos y que consta de seis volúmenes, que van desde el nivel A1+ al B2.2, donde el cómic tiene siempre una presencia muy relevante. En cada unidad didáctica se incluye una sección que comparte nombre con el manual ("Agencia Ele") y presenta muestras de lengua en forma de cómic, en las cuales se narran gráficamente historias de unos periodistas de una agencia de noticias.

# PREGUNTA. ¿Cómo fue el proceso que llevó a la decisión de darle al cómic una función tan importante en el manual? ¿Se barajaban otras opciones?

RESPUESTA. La decisión dependió de los autores coordinados por Manuela Gil Toresano. Resultaba una manera adecuada de contextualizar nuevos exponentes con soporte gráfico. Crear una historia gráfica no solo atrae más la atención del estudiante, también le ofrece más pistas para interpretar el audio, que puede utilizarse independientemente de la lectura. Las viñetas, además, contribuyen a interpretar mejor los tonos de los personajes de la historia.

# P. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de creación de las historietas (dibujo, guion, etc.) ¿Cuáles fueron las principales dificultades a la hora de realizar el cómic e incluirlo en el manual?

**R.** Los autores presentaron el guion del cómic y un ilustrador con experiencia le

dio forma e introdujo ligeros cambios para acomodarlo al lenguaje de la historieta.

Las mayores dificultades fueron el acomodo de textos ocasionalmente muy largos, que cumplían una función didáctica clara pero no tenían en cuenta las limitaciones de las viñetas o reducían las posibilidades del lenguaje gráfico.

# P. ¿Cómo se pudo adecuar el audio y la muestra de cómic? ¿Cuáles son los motivos de combinar audio y cómic, incluso en los niveles más altos?

**R.** El audio en los niveles 1 y 2 se corresponden completamente con el texto, no en el nivel 3 (B1.1). En niveles bajos la correspondencia parecía adecuada para trabajar cuestiones entonativas. En el nivel B1 ya se introducen ocasionalmente diferencias cómic y audio para tratar independientemente la comprensión lectora y auditiva, pero con continuidad semántica entre uno y otro.

# P. ¿Cuáles son las ventajas de emplear el cómic *ad hoc* frente a cómics auténticos? ¿Existen desventajas?

**R.** Un cómic *ad hoc* permite ajustar al nivel las situaciones, las muestras de lengua y elementos pragmalingüísticos. El texto funciona como tal y también como "pretexto" para los trabajos del aula.

La lectura de un cómic auténtico es más atractivo en niveles altos, pero su finalidad es el desarrollo de la comprensión lectora principalmente y no tanto la presentación de contenidos.

# P. ¿Qué papel tiene el cómic en *Agencia Ele* y qué aporta? ¿Cómo se adapta el cómic a la metodología del manual?

**R.** Presenta funciones y exponentes en un contexto realista. La continuidad de los personajes facilita la comprensión de los textos.

El cómic se adapta perfectamente a la metodología del manual. El trabajo de prelectura no supone necesidad de conocimientos nuevos, el cómic presenta estos de forma contextualizada lo que (opinamos) favorece su interpretación y posteriormente se aprovecha el texto y la situa-

ción para la presentación de nuevos conocimientos.

"Las mayores dificultades al incluir el cómic en el manual fueron el acomodo de textos muy largos que cumplían una función didáctica clara pero no tenían en cuenta las limitaciones de las viñetas o reducían las posibilidades del lenguaje gráfico."

- P. Dentro de las 6 secciones principales de la unidad, las historietas están incluidas en una posición central, pero suelen estar interrelacionadas con el resto de secciones. ¿Cómo se estructuran los contenidos de las unidades didácticas y las muestras de lengua del cómic?
- **R.** Como he comentado antes, la prelectura y lectura de cómic no necesita de nuevos conocimientos (aunque se incluyan en la historieta). Después de la lectura se presentan, trabajan y consolidan los distintos contenidos de la unidad.
- P. Muchos de los personajes de cómic de la sección "Agencia ele" reaparecen a lo largo de las unidades. ¿Cómo se relacionan las diferentes historias de cada unidad? ¿Hasta qué punto se pueden considerar parte de la narración de una historia larga si se suman todas? Hay un escenario y unos personajes principales. Pero no hay una historia como tal.
- P. El manual se dirige a un público amplio. ¿Puede el cómic interesar a estudiantes de todas las edades? ¿Por qué?

**R.** Sí puede interesar a distintas edades. No sé determinar el por qué. Pero repito que ofrece más contexto que los tradicionales audios de los libros de ELE,

y el trabajo no solo se facilita, también se ameniza y enriquece. Creo que estos son valores importantes del cómic.



# CREACIÓN

# **Poemas**

Poema de la alumna de año 12 Gina Wutwirth premiado en el concurso literario 2013 organizado por la asociación de profesores de español de Victoria (VATS).

# Migration- 3 Perspectives

I feel alone and lost in my new home,

My emotions are so unstable, that I already want to return.

The irregular phone calls, don't satisfy my yearning to return to my country,

I miss the people, the smells, and food; without that I am not happy.

By being illegal I lost the security of a job,

But with the words of my wife, I am quickly calmed;

"Don't forget that you went there to earn money and security,

Which will result in an education for our children, and a future full of opportunity."

I wake up in the morning and I look to my side,

I remember that I am alone, my husband is not here.

This great responsibility makes me scared,

I don't have anybody to protect me from the bad guys, from spiders and from darkness.

In this prolonged and slow process, it is difficult to be positive,

And replace my misery with hope and joy.

But I have to be strong, and I have to remember,

That this is for a better future, soon everything will change.

Our mother tells us that our father loves us,

"Then why isn't he here?" my little sister cries.

With sadness in her eyes, and a forced smile,

She explains to us that the absence of our father is justified.

He left to earn money and improve our situation,

Soon we will be all together, celebrating with satisfaction.

I understand why he isn't here, I know that he hasn't abandoned us,

But still I pray every night, and ask for him to return by my side.

Gina Gutwirth



# La inmigración – 3 perspectivas

Me siento solo y perdido en mi nuevo hogar, Mis emociones tan inestables, que ya me quiero marchar. Los llamados irregulares, no satisfacen mi anhelo de volver a mi país, Extraño la gente, los olores, y la comida; sin eso no estoy feliz. Al ser ilegal perdí la seguridad del trabajo, Pero con las palabras de mi esposa, rápidamente me relajo; "No te olvides que te fuiste allá para ganar dinero y seguridad, Que resultará en una educación para nuestros hijos, y un futuro lleno de oportunidad."

Me despierto a la mañana y te miro al lado mío,
Me acuerdo que estoy sola, no está mi marido.
Me da mucho miedo esta gran responsabilidad,
No tengo quien me proteja de los malos, de las arañas y la oscuridad.
En este proceso tan lento y prolongado, es difícil ser positiva,
Y remplazar a mi miseria con esperanza y alegría.
Pero tengo que ser fuerte, y me tengo que acordar,
Que esto es para un futuro mejor, pronto todo va a cambiar.

Nos cuenta mamá que nuestro padre nos adora, "¿Entonces por qué no está? mi hermanita llora. Con tristeza en sus ojos, y una sonrisa forzada, Nos explica que la ausencia de nuestro padre, es justificada. Él se fue para ganar dinero y mejorar nuestra situación, Pronto estaremos todos juntos, festejando con satisfacción. Entiendo porque no está, yo sé que no me ha abandonado, Pero igual todas las noches yo rezo, y pido que vuelva a mi lado.

# Gina Gutwirth



# **EXPERIENCIAS**

# Alternative Language Delivery Model: Streaky Bay Area School Webisode

Lisa Marsden, Streaky Bay

The Department for Education and Child Development in South Australia is currently implementing new innovative projects based on a blended learning approach in rural South Australia. Lisa Marsden is one of the South Australian teachers involved in this model. This is her testimony.

# • Why/how did this language delivery model come about?

My name is Lisa Marsden and I teach Spanish from Rec-Year 7 at Streaky Bay Area School. My school received funding from the DECD 'Innovations Project' to implement 'Blended Learning' across a range of rural and remote schools. Currently Spanish is delivered to 2 classes in Penong School and 2 classes in Nicolson Avenue School (Whyalla). The class sizes range from 13 – 30 students. There is a range of economic and ethnic diversity within the schools. The 'Blended Learning' model uses a range of interactive technologies to deliver Spanish to students e.g. VC, Smart Notebook, You Tube. The lessons are delivered by myself from Streaky Bay to each class in other sites. The classes also have the supervision of the classroom teacher. Without the introduction of this model the students would not have otherwise been exposed to the learning of a second language.

### What does this model need for it to work?

For this model to work teachers need to have the use of a Video Conference Unit e.g. Polycom in both sites, access to a laptop, VGA cable and a Smartboard are also beneficial in motivating students.

I use a range of teaching strategies based on the John Fleming Model – Explicit teaching of I do, we do, you do along with 'Warm Ups' which assist in the retention of new vocabulary and understanding of language concepts e.g. noun/adjective agreements. Students complete written, oral and aural activities along with participating in fun games and activities to consolidate learning.



# • Have there been any issues?

Issues: Technology has been an issue e.g. if internet has trouble then lessons will often drop out, staff need to be reasonably confident when using technology or at least train up the kids to use the VC unit and the computer. Also imperative that it's an expectation that lessons are delivered regardless of different teachers in the room e.g. relief staff.

# • How have they been resolved?

Most technical issues have been resolved through technical support (customer support centre), training staff and students to use system.

# • What has teaching students in other sites meant to you personally?

I have become even more passionate about second language teaching and learning. The students have really embraced learning a second language as have the staff. The students are actively engaged and really look forward to their lessons. I have often heard that the students have produced some of their best work in the Spanish lessons. They are also sharing their knowledge within their homes and at school assemblies. The students love engaging with someone at a different site and getting to see themselves on the big screen. It also means that in the future, Spanish classes across sites will be able to communicate.

# • What have been some of the outcomes for the school / cluster?

Some of the outcomes have included

- Establishing the technology within the sites which can be used across curriculum areas
- Allowing students the opportunity to engage in Spanish language learning with a trained teacher
  - Allowed students to learn in a range of ways
- Enhanced my skills as a teacher by reflecting further on how to actually deliver motivating, relevant and real world lessons, focus on explicit teaching and use of ICT's to engage the students
  - Creation of a range of digital resources which have been shared with other language teachers across a range of sites

# What advice will you give to your successor in this role?

- Break the lessons into segments e.g. revision, explicit teaching, student work then game and review
- Have good communication skills with the other staff in the school as they are a great support and are instrumental to the successfulness of the program
- Recognise that it is delivery to whole classes so it's imperative to have engaging content especially for junior students who may be new to the school context.



Pennong School student using the interactive white board

# What would you do differently if starting up this model elsewhere? Do you have any advice for other schools considering implementing this model?

It is important to ensure the school has an ICT person or access to an ICT person to solve 'simple' issues so that lessons do not have to be cancelled or at least train up a range of staff so that they can problem solve. The Customer Support have also been a huge assistance to the lessons.

Whilst it might be costly to set up the equipment, the learning can be expanded to other learning areas e.g. link up with the Museum for Science, connect to schools overseas to talk about culture. We need to recognise that 'Blended Learning' is the way of the future so that no students miss out on valuable curriculum areas. It is an adaptable method of teaching which encompasses a wide range of digital learning technologies.

Schools need to have a go and see that this method of 'Blended Learning' works. Ensure that a platform is setup for communication between sites e.g. Edmodo, Wikispace or the Scootle Community. Lessons can then be uploaded ready for the staff in the other site to access.

### Conclusion

With the support of leadership and staff within schools to introduce 'Blended Learning' technology, the lessons will be successful with positive outcomes not only for students but also for the teachers involved. Lesson delivery via VC is a great way to link rural and remote sites and there is plenty of potential for future projects and expansion such as the linking of Australian schools to overseas schools to ensure real world experiences and opportunities for the students to communicate effectively in the target language.



Students in Streaky Bay Area school designing fans as part of a Spanish art project

Lisa Marsden is a teacher of Spanish at Streaky Bay Area School, South Australia

# Diario de viaje

# Alumnos del ALCE de Marrickville Mª Ángeles Rebollar, Sídney

Desde el aula de Marrickville (Sídney) de la Agrupación de Lengua y Cultura españolas en Australia, los alumnos de esta aula queremos compartir la experiencia vivida durante sus vacaciones de invierno en España de Sonia, una maestra australiana.

# Introducción de los alumnos

mundo.

Hemos conocido a Sonia a través de María Ángeles, nuestra maestra de español de la Agrupación. Cuando se iban acercando nuestras vacaciones de invierno, María Ángeles nos contó que aprovecharía las mismas para viajar a España y que con ella iría su amiga Sonia, dispuesta a conocer un país nuevo y lejano del que tanto y tan bien había oído hablar. Nosotros también estamos descubriendo España en nuestra clase de español. Hemos estudiado las diecisiete comunidades y las dos ciudades autónomas que configuran el mapa político de España y tenemos un curso virtual en Aula Internacional donde trabajamos estas y otras muchas cosas interesantes. Por todo esto el viaje a España se presentaba como una pequeña aventura para la clase, en la que enviábamos dos corresponsales de carne y hueso, y de nuestras dos nacionalidades, española y australiana, a recorrer, disfrutar y recoger de primera mano información y experiencias de ese pequeño gran país del otro hemisferio, al otro lado del

María Ángeles regresó antes. Sus vacaciones eran más cortas que las de Sonia y con ella trajo un montón de fotos y el diario de su recorrido por España. Lo leímos y escuchamos con atención y nos pusimos manos a la obra para entrevistar a Sonia cuando regresara. Sonia no habla español todavía así que tuvimos que hacerle las preguntas en inglés y traducirlas para "Voces Hispanas". Aquí os presentamos el relato de su diario, la entrevista y las impresiones sobre el viaje, en boca de la protagonista.



# FICHA DEL PROFESOR

# *TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:*

¿Qué opinas de España? Entrevista a Sonia, "Una australiana en España"

### **OBJETIVOS:**

- ✓ Conocimiento de las características geográficas de España: "Las Comunidades Autónomas"
- ✓ Acercamiento a la realidad española: fiestas, costumbres, gastronomía, etc.
- ✓ Valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística. Comparación con la propia realidad.
- Uso de las entrevistas en la clase de español como actividad comunicativa.
- ✓ Reconocimiento de diferentes tipos de texto: entrevista, diario de viajes, artículo de prensa.
- ✓ Trabajo colaborativo para ampliación del léxico

### CONTENIDO:

Los alumnos deben averiguar a través de una entrevista a una maestra australiana, Sonia, su visión de España. Ella responde a las preguntas de los alumnos sobre los diferentes lugares que ha visitado en España, su valoración y la percepción de las diferencias geográficas y culturales entre España y Australia.

## METODOLOGÍA:

Desarrollo de la actividad:

# Fases:

- ✓ Lectura del "Diario de Viaje" escrito por la profesora
- ✓ Ejercicios de comprensión escrita
- ✓ Preparación de la entrevista
- ✓ Realización de la entrevista
- ✓ Actividades de comparación intercultural basadas en el testimonio
- ✓ Traducción de la entrevista
- ✓ Publicación o presentación escrita

# Diario de una australiana en España

Primera etapa: MADRID

¡Madrid es una ciudad enorme para visitarla en tan solo dos días! Pero los dos días que pasamos allí, creo que estuvieron muy bien aprovechados.

Aterrizamos en Madrid una mañana del mes de julio cuando la ola de calor europea hacía su repentina aparición como traída del otro lado del mundo, acontecimiento poco probable, pues nosotras veníamos precisamente de allí, y habíamos abandonado Sídney en su faceta más invernal y lluviosa. Sin embargo los treinta y ocho grados no impidieron que nuestro afán por conocer la capital de España nos llevara a recorrer la ciudad, contemplando atónitas el anuncio de la misma a lo largo y ancho de la Gran Vía, uno de los marcos más impresionantes de Madrid. Creo que no es exagerado decir que hay pocas calles tan carismáticas como ésta, que nos fue conduciendo hasta la Puerta del Sol, el centro geográfico de España, el kilómetro 0 (todas las carreteras importantes llevan aquí). Contemplamos el reloj de las campanadas de fin de año y la estatua del Oso y el Madroño, y desde allí nos paseamos por el Madrid de los Austrias sin perder detalle de la increíble Plaza Mayor, la Plaza de la Provincia, el Mercado de San Miguel... Entramos en la cripta de la catedral de la Almudena refugiándonos en su frescor y su silenciosa paz y admirando sus enormes columnas y diversidad de capiteles, la cantidad de sepulcros y las imágenes y esculturas religiosas que ésta alberga. En este primer día de visita a la capital española disfrutamos también de las espectaculares vistas desde el Parque del Cuartel de la Montaña. Allí descansamos junto al Templo Egipcio de Debod, mientras hacíamos tiempo para entrar en el Palacio Real a las seis de la tarde. Con sus maravillosas decoraciones nuestra visita del Palacio Real en Madrid fue un paseo por un edificio "vivo" en el que recorrimos un montón de salones situados en la primera planta del edificio, la Real Armería y la Real Farmacia con nuestra audioguía que nos explicaba con detalle todo sobre el valiosísimo patrimonio histórico-artístico que estábamos viendo. Terminó el día con una deliciosa cena en un restaurante cercano a nuestro hotel en el que Sonia pudo degustar platos que no conocía, como la "txistorra" del País Vasco, la morcilla de Burgos, y el riquísimo jamón ibérico.

El segundo y último día en Madrid estuvo igualmente lleno de atracciones, monumentos y parajes impresionantes. En lugar de caminar tanto, ya que los pies de Sonia estaban llenos

de ampollas del día anterior..., decidimos utilizar el metro para acercarnos a los lugares que queríamos visitar. Es rapidísimo y cómodo, muy cómodo. Madrugamos y llegamos enseguida a la ajetreada Plaza de la Independencia donde nos esperaba "viendo pasar el tiempo" como dice la canción de Víctor Manuel y Ana Belén, la famosísima Puerta de Alcalá. Ésta nos invitó a recorrer un tramo de la calle Alcalá en el que encontramos y fotografiamos el Banco de España, el Instituto Cervantes, el edificio Metrópolis y la popular



plaza de Cibeles. Intentamos desde allí acercarnos al Congreso de los Diputados para hacernos la consabida foto con los leones pero no fue posible, pues la fachada principal estaba cubierta, por obras en la misma. De allí dirigimos nuestros pasos hacia el Paseo del Prado donde pudimos contemplar el célebre museo y buscamos la sombra del encantador Real Jardín Botánico donde coincidimos con la actuación de un grupo de jazz lituano, que nos deleitó con su música. Un auténtico oasis en otro día abrasador del verano madrileño. Y buscando, buscando el frescor natural, nos adentramos en el cercano y emblemático Parque

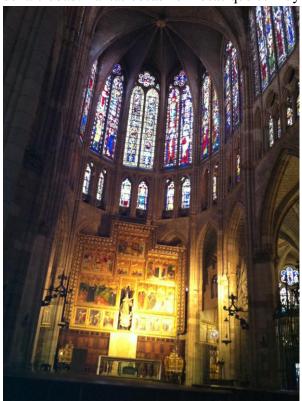
del Buen Retiro. Comimos contemplando el enorme estanque presidido por el monumento del rey Alfonso XII, y disfrutamos de nuestro merecido descanso en el pulmón verde de Madrid. Tras un paseo en barca por el estanque regresamos a nuestro hotel. Teníamos que prepararnos para una cena en un lugar muy especial del barrio de Chamberí. La Favorita es un restaurante navarro en un edificio singular de los años 20 con jardín y varios espacios reservados. Por las noches de lunes a sábado los solistas del Grupo Operístico de Madrid se convierten en camareros improvisados sirviendo e interpretando fragmentos de distintas óperas de repertorio. Lo que más nos gustó de La Favorita es la atmósfera que se creó. Fue una excelente despedida y maravilloso broche a nuestra estancia en Madrid.

# Segunda etapa: ÁVILA

Madrugamos de nuevo para dirigirnos a Ávila, ciudad amurallada situada a una hora y veinte minutos de Madrid. Ávila nos ofreció una singular bienvenida a través de sus múltiples puertas, que nos dieron acceso a un cofre de maravillas arquitectónicas y religiosas que recorrimos montadas en el "Murallito", tren turístico de la ciudad. Entre sus atractivos destaca la catedral, que en estilo gótico se levanta majestuosa dentro de la plaza del mismo nombre. La especialidad gastronómica en Ávila es el chuletón, y también disfrutamos de las terrazas de ambas plazas, la de Santa Teresa, más conocida como "El Grande" y la del mercado Chico. La fotografía obligada con la muralla no podía faltar. Visitamos a unos amigos abulenses que nos acompañaron durante todo el día y nos llevaron a cenar a un restaurante muy especial también, El Molino de la Losa, que como su nombre indica es un antiguo molino rehabilitado. El lugar en palabras de Sonia era "charming and cosy" pero la hora le pareció escandalosa para su rutina australiana... ¡A midnight dinner! ¡Unbelievable!

# Tercera etapa: SALAMANCA

Otra ciudad de Castilla y León llena de encanto y mágica en sí misma. Más amigos a los que visitar y la inmensísima suerte de ser guiadas en nuestro descubrimiento por oriundos de la ciudad. Tantas cosas hermosas que es muy difícil describir sin romper su hechizo. Las



dos catedrales, antigua y nueva fueron nuestro primer hallazgo. Ver el interior de ambas desde arriba, o pasear entre las cúpulas de las torres con total seguridad, es algo que no habríamos podido ni imaginar. Ieronimus es una exposición permanente instalada en las torres de la Catedral de Salamanca sobre la historia de la diócesis y las catedrales. Toma su nombre de don Jerónimo de Perigueux, que fue obispo de Salamanca en el siglo XII. Además en su interior se pueden apreciar planos de la catedral y documentos originales del archivo. Subimos hasta la torre del campanario y sentimos las campanadas de las dos y media. Realmente nos impactó...

Salamanca es una de las joyas arquitectónicas de España por la gran densidad de monumentos que se encuentran en ella. Conventos, iglesias y edificios civiles se entremezclan por toda la zona del centro

de la ciudad, haciendo que, a cada paso, descubriéramos algún rincón encantador. La casa de santa Teresa, la Universidad, la Casa de las Conchas, la Clerecía, el Huerto de Calisto y

Melibea, muchas iglesias y por supuesto la impresionante Plaza Mayor fueron una parte de todo cuanto pudimos disfrutar. También dimos un bonito paseo para contemplar el Puente Romano y cenamos en un chiringuito a orillas del río Tormes con maravillosas vistas de la ciudad. Incluso tuvimos tiempo de salir de compras y encontramos unas comodísimas sandalias para aliviar nuestras rozaduras y ampollas en los pies. Para Sonia, la visita a Salamanca fue un auténtico cuento de hadas...

# Cuarta etapa: VALLADOLID

En esta ciudad, que preside la Comunidad Autónoma de Castilla y León hicimos una parada para comer, saludar y disfrutar de la compañía de Gabriel, el anterior profesor de este aula de Sídney que nos invitó a darnos un bañito en su estupenda piscina y que nos hizo mensajeras de un montón de saludos para todos los alumnos y las familias de la ALCE, de las que conserva un recuerdo entrañable.

# Quinta etapa: BURGOS

En nuestro camino hacia Miranda de Ebro, ciudad donde vive mi familia, paramos a visitar Burgos. Apenas un par de horas para impresionarnos con su bellísima catedral gótica dominando la ciudad. A su alrededor, un casco antiguo perfectamente conservado, donde aún se pueden apreciar las murallas, y saliendo por la majestuosa Puerta de Santa María, el paseo del Espolón acompañando al río Arlanzón hasta la Plaza del Cid. Apaciblemente sentadas en una terraza del paseo, Sonia me comentó cuán diferente le parecía la forma de vida española, las costumbres de sus gentes y su manera de relacionarse en sociedad a las australianas. -Parecen más felices - dijo.

# Sexta etapa: VITORIA

A tan solo quince minutos de Miranda, no podíamos perdernos un trocito del País Vasco. La ciudad de Vitoria nos mostró su centro urbano en el que contemplamos la Catedral de María Inmaculada de Vitoria y el Parque de la Florida. Vimos la Plaza de España, donde está ubicado el ayuntamiento de la ciudad y por supuesto la Plaza de la Virgen Blanca, lugar de encuentro para la gente de Vitoria, y en cuyo centro encontramos el Monumento a la Batalla de Vitoria que es una de las imágenes más características de la ciudad. Su ubicación y situación en el corazón de la plaza la han convertido en una auténtica postal que tiene como fondo el pórtico de la iglesia de San Miguel con la hornacina de la Virgen Blanca, patrona de la ciudad. Allí posamos junto a Celedón, personaje popular de las fiestas vitorianas que representa al aldeano alavés, y tras otro tranquilo paseo contemplando la calle Dato, la estación y el funcionamiento del tranvía por el centro de la ciudad, terminamos nuestra fugaz visita.

## Séptima etapa: BARCELONA

Muy poca gente en Australia cuando le hablan de España no conoce la ciudad de Barcelona. Diríase que es lo más popular y atractivo de nuestro país para los australianos. No nos lo

podíamos perder... Solo tres días en Barcelona tampoco dan para mucho, pero intentamos aprovecharlos al máximo. Nada más llegar dejamos nuestras cosas en el hotel y nos lanzamos a descubrir la ciudad. Nuestro primer destino fue el puerto, que si bien ha cambiado mucho en estos últimos años, se ha abierto por completo a la ciudad y acoge nuevos usos comerciales y turísticos, para nosotras que veníamos de Sídney, se nos antojó simplemente bonito y agradable para el paseo. Realmente no existe nada



comparable a la bahía de Sídney...

Después de la cena, en una de aquellas concurridas terrazas del puerto, nos adentramos en el Barrio Gótico, que con su magia especial nos transportó al Me-dievo... Restos romanos, plazas, callejuelas, la catedral de Santa Eulalia, el palacio Episcopal, el Colegio de Arquitectos, decorado con un dibujo de Picasso, el Ayuntamiento y la Generalitat entre otros edificios nos dieron su bienvenida en esta adorable panorámica nocturna.

El segundo día, intenso también, comenzó con un largo paseo desde la estación de Sants hasta la Sagrada Familia. En el recorrido vimos el Palau Montaner, edificio que aloja la Delegación del Gobierno, una muestra de la abundante arquitectura modernista catalana, atravesamos en perpendicular el Paseo de Gracia e incluso dejamos la cárcel Modelo de Barcelona en el camino. Sonia no salía de su asombro observando los maravillosos edificios de esta ciudad. La Sagrada Familia fue el culmen de todo lo visto... La obra de Gaudí causó tanta impresión en ella que decidió contratar un "tour" guiado para verla por dentro al día siguiente. El resto del día nos dejamos llevar por las estrechas calles del barrio de Gracia observando cada rincón, cada plaza, cada mercado, a cada cual más interesante. De regreso al hotel contemplamos en el paseo de Gracia La Pedrera y la casa Batlló, construcciones sin esquinas donde todo parece fluir, ambas obras maestras de la arquitectura de Barcelona.

Y nuestro último día en la Ciudad Condal nos repartimos para disfrutar por separado, y más tarde compartir, el "tour" al que Sonia se había apuntado y en el que visitó la Sagrada Familia y el Pueblo Español, y mi paseo por Las Ramblas, el Liceo, el Mercado de la Boquería, la Plaza Real y la playa de la Barceloneta, donde finalmente nos encontramos, rodeadas de animados grupos de jóvenes y turistas ávidos de sol. Terminó nuestra estancia en Barcelona aquella noche en el escenario de la Fuente Mágica de Montjuic. Luces, música y agua unidos en un maravilloso espectáculo.

# Octava etapa: PUENTE ALMUHEY (LEÓN)

Y llegó el momento de descansar... Abandonamos nuestros hábitos y rutinas de turistas australianas, y desde la bulliciosa Barcelona, tras casi nueve horas de viaje, nos trasladamos al bucólico pueblecito de la montaña oriental leonesa, Puente Almuhey. Mi primer destino como maestra hace más de veinte años y donde viví una larga etapa de mi vida. Entrañable el reencuentro con la zona, con sus gentes y sus paisajes sin igual. Mi casa en el pueblo fue una fantástica base de operaciones, desde la cual pudimos recorrer y visitar mil y un parajes de montaña. El polémico pantano de Riaño, los puertos del Pando y Monteviejo, Prioro, Cistierna, Guardo, el santuario de La Virgen de la Velilla, las lagunas de san Martín de Valdetuejar, etc. Interminables paseos, numerosas visitas a las casas de amigos de la zona, y largas charlas y relajante lectura en el jardín de la casa nos ayudaron a retomar la calma y recobrar fuerza para nuestros últimos días en España. Tuvimos también la gran suerte de recibir la visita de Juan y su familia. Recién instalados en España después de seis años en Sídney (Juan es el antiguo director de nuestra ALCE) compartieron con nosotras unos días en Puente Almuhey, cuando regresaban de Holanda camino de Granada. Con ellos visitamos la Villa Romana la Olmeda, en la provincia de Palencia, una mansión hispano romana del Bajo Imperio que nos trasladó al siglo IV, y nos maravilló con sus impresionantes mosaicos, permitiéndonos conocer el mundo tardo-romano en la meseta.

# Novena etapa: GIJÓN

No podíamos regresar sin visitar Asturias, conocida también como "Paraíso Natural", una amalgama de verdes praderas, montañas, valles, ríos, lagos, playas y caminos que invitan a perderse... Pasamos el puerto de Pajares y nos dirigimos directamente a Gijón. Solo un día para conocer esta ciudad abierta al mar y cuya enorme playa de San Lorenzo nos invitó a un refrescante baño y a un atractivo paseo de punta a punta de la costa que nos condujo hasta el cerro de Santa Catalina. El cerro fue el lugar escogido por los primeros pobladores de lo que hoy conocemos como Gijón. También es el lugar donde podemos encontrar una de las obras del escultor vasco Eduardo Chillida; el "Elogio del Horizonte", desde donde contemplamos una fantástica vista de la costa cantábrica.

# Décima y última etapa: LEÓN

Termina nuestra aventura en León, ciudad fundada por el Imperio Romano, que conserva en cada uno de sus rincones, vestigios innegables de su historia. Aquella historia, escrita a sangre y fuego, que discurrió paralela al desarrollo de las ciencias y de las artes en la capital de un Reino, y que se refleja en la riqueza monumental y artística de la ciudad. Pudimos admirar joyas del Románico, como la Basílica de San Isidoro; del Gótico, como la Catedral de Santa María, que nos deslumbró con sus vidrieras; del Renacimiento, como el Hostal de San Marcos, y palacios nobiliarios, iglesias y conventos, edificaciones civiles, como la Plaza Mayor. Edificios más modernos, como la Casa Botines diseñada por Gaudí o el Museo de Arte Contemporáneo (MUSAC) fueron también capturados por nuestra cámara. En el casco viejo, el Barrio Húmedo acoge en sus plazas y callejuelas innumerables tabernas y mesones. Nos mezclamos allí con la gente y degustamos un anticipo de la sabrosa cocina leonesa.

Ni el calor, ni las largas caminatas, ni tan siquiera los desajustes horarios de comida y sueño, pudieron impedir que nuestra breve pero intensa visita a España, grabara para siempre en nuestros corazones, este maravilloso recuerdo, con el que hemos viajado de vuelta a Sídney.



### Entrevista de los alumnos del Aula de Marrickville a Sonia

Sonia llegó a nuestra aula el pasado martes y tras presentarnos y contarle un poquito sobre nosotros, le hicimos esta entrevista que habíamos preparado en español y traducido para ella a inglés:

# Ana: ¿Qué comida española te ha gustado especialmente? ¿Qué comiste diferente a lo que se come aquí?

Sonia: La comida es muy buena. Todos los días desayunábamos pasteles... Allí se come tres platos, verduras, carne, y postre por ejemplo en cada almuerzo, ¡a las 3 de la desayuna tarde! El pan me pareció diferente, estaba buenísimo y muy crujiente. Tanto que me rompí un diente al comerlo. ¡Tuve que ir al dentista!-

# Ezequiel: ¿Es difícil adaptarse a los horarios y costumbres españolas?

Sonia: Sí, especialmente a las horas de las comidas. Comíamos a las tres y cenábamos a las diez de la noche. ¡En Ávila recuerdo estar cenando en un restaurante a las doce de la noche! Y lo más sorprendente es que había niños y parecían menos cansados que yo...! Increíble!



# Diego: ¿Se parece el calor del verano en España al calor de Sídney?

Sonia: Hacía muchísimo calor. ¡Treinta y ocho grados! Pero yo creo que el sol no es tan fuerte como aquí en Australia. Todos sabéis de la conciencia australiana de protección de la piel ante el sol. Allí el tiempo de exposición era mayor y sin embargo no nos quemábamos como aquí.

# Raquel: ¿Es Barcelona una ciudad tan turística como Sídney?

Sonia: Yo diría que incluso más. Era impactante ver en Las Ramblas miles de personas caminando arriba y abajo. Y en la playa... Mucha, muchísima gente joven.

# Melanie: ¿Has aprendido algo de español? ¿Qué sabes decir en español?

Sonia: No es fácil para mí, pero sí, he aprendido algunas palabras: "hola, vale, sí, gracias, buenas noches"

# Sienna: ¿Qué opinas de los españoles? ¿Has podido comunicarte con ellos? ¿Hablan inglés?

Sonia: Son muy amigables y acogedores. Era bastante fácil comunicarse con ellos. Casi todos hablaban inglés de una manera u otra, especialmente en las zonas turísticas. Y además, ellos querían aprender inglés.

# Isabella: ¿Puedes contarnos alguna anécdota graciosa que te haya ocurrido en España?

Sonia: Sí, tiene que ver también con mis dientes. Cuando viajábamos en coche hacia Barcelona, me sentía un poco mareada y paramos a tomar algo. María Ángeles me recomendó tomar un poquito de Coca-Cola para el mareo. No suelo tomarla, y al llegar a Barcelona el empaste de uno de mis dientes se despegó y tuve que ir otra vez al dentista! ¿Podéis creer que fuera a causa del poder corrosivo de esa bebida?

# Isaías: ¿Cómo son los edificios y las casas en España? ¿Son como en Australia?

Sonia: No, son muy diferentes. Hay muchos pisos. En algunas ciudades como Madrid, muy antiguos y muy bonitos desde el exterior. Los que conocí por dentro son grandes, cómodos y acogedores. En los pueblos que visité en la montaña sí había preciosas casas, también antiguas y construidas en piedra.-

# Elías: ¿Pudiste apreciar la crisis económica que está afectando a España?

Sonia: Para nada. No podría decirlo por lo que vi. Conocí a gente sin trabajo, pero su forma de vida y su actitud no daban una idea de crisis. Las calles estaban llenas de gente sonriente y amable.

Nestor: ¿Pudiste ver al Real Madrid en acción? ¿Cuánto tiempo estuviste en Madrid? Sonia: Estuvimos dos días completos, y vimos muchísimas cosas, pero no, ni siquiera pudimos visitar el campo de fútbol. Me temo que mi guía, María Ángeles no es muy aficionada.

# Gabriel: ¿Podrías decirnos algunas diferencias y similitudes entre Madrid y Sídney?

Sonia: El estilo de vida es completamente diferente. Me es mucho más difícil encontrar similitudes, salvo los rascacielos de oficinas, o los centros comerciales. Algo curioso que

observé en todos los baños es que había bidets.

# Gabriel: ¿Crees que Madrid está más evolucionada arquitectónicamente que Sídney?

Sonia: Los edificios son realmente her-mosos. Hay largas avenidas llenas de árboles y todo el conjunto es precioso. He oído que Madrid es la ciudad del mundo que más árboles tiene por densidad de población. Son muy afortunados.



# Gabriel: ¿Te gustaría volver a España para ver más del país? ¿Lo harás?

Sonia: Por supuesto. Ha sido una maravillosa experiencia y estoy deseando tener de nuevo la oportunidad de visitar España. Espero para entonces haber aprendido español, porque el hecho de viajar y conocer me ha concienciado de la importancia de aprender otras lenguas. Realmente debéis sentiros afortunados por hablar inglés y español. Eso no sólo os dará muchas más opciones profesionales, sino que además abrirá vuestras mentes y os hará más sabios y conscientes del mundo y su diversidad.

Gabriel improvisó un pequeño discurso de despedida y agradeció a Sonia su visita a nuestra clase y así terminó nuestra entrevista. Sonia también quería aportar al artículo sus impresiones personales en un breve escrito que os presentamos a continuación.

# My Road Journey in Spain

In two and a half weeks the four of us (two adults and two teenagers) drove through central and north Spain. I was the visitor from Australia and the others were my wonderful guides. From Madrid to medieval Avila then Salamanca, Valladolid, Burgos, Miranda, Vitoria, Barcelona, Leon & its mountain villages and Gijon's beaches.

My first impression was the weather. Coming from the Sydney winter, as I walked out of the airport I was smacked head on with 38 degree Spanish summer. This was thankfully filtered by the majestic trees lining the grand avenues of Madrid.

The biggest adjustment was the eating times. Lanch at 3pm and dinner at 10pm to midnight, but the food was worth waiting for! We always ate 3 courses of well-prepared tasty food with lots of meat.

Everywhere we travelled breakfast was delicious. Sitting on the sidewalk with our coffee and cakes or our crusty bread and cold meats, I would look up and admire the architecture of all the charming apartment buildings that housed so many residents.

Coming from Australia I was overwhelmed by the rich history and weight of religion woven together in the buildings and culture everywhere. The Roman bridges, medieval walled cities and Gothic cathedrals to Baroque to Modern. Every town has a main square or *Plaza Mayor* with cafes and musicians. People relax here and enjoy many hours in the relative cool of the evening.

My favourite though were the mountain villages one hour from Leon. They are scattered between spectacular mountains, rivers and lagoons. Generations of families stay connected to these villages even if work takes them away they still have houses to come back to for holidays. Everyone here is connected by family or history. Again the cafes /bars are the place to meet to drink wine and eat tapas. The coal mines are closing in this region so unemployment is a reality but this does not stop the spirit of the people.

Another memory is of the beaches in Barcelona where 1, used to the Australian sun, wore my rashie and board shorts while the locals wore as little as possible. I stood out covered from neck to knee. To save my embarrassment I enjoyed the mojitos that were served on the sand.

We packed so much into a short time, but it was a beautiful taste of the North.

Next time the South but hopefully by then I will have a little Spanish.

Sonia

Mª Ángeles Rebollar es Directora de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Australia.

# Un verano como profesor visitante en Australia

# Ignacio Rodríguez Montero, Madrid

Hace varios años que el Ministerio de Educación de España promueve programas de profesores visitantes españoles en otros países como Estados Unidos, Canadá o Alemania. Estos programas facilitan la contratación por parte de departamentos de educación extranjeros de profesorado español especializado en lengua española o en algunas materias de las que no hay profesorado especializado en dichos países. Asimismo han existido otros programas de becas para que profesores españoles realizasen estancias de especialización y mejora de su lengua extranjera en centros educativos de otros países. El popular programa PALE (Programa de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje en Lenguas Extranjeras) ha sido ofrecido por las Consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas españolas y entre sus objetivos están la mejora de la competencia idiomática del profesorado así como la profundización en la didáctica de la enseñanza de idiomas extranjeros o de campos no lingüísticos en lenguas extranjeras.

Las Consejerías del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior han colaborado en los últimos años en facilitar contactos a aquellos profesores que buscaban estancias en sus zonas de interés. Dentro de estas políticas de mejora de la competencia lingüística del profesorado fue como mi centro de trabajo, el colegio Gredos-San Diego, una cooperativa de enseñanza de Madrid que cuenta con ocho centros educativos decidió poner en marcha un programa de inmersión lingüística para sus profesores en 2012. Una vez establecidos los contactos con centros educativos australianos se iniciaron las negociaciones. Los directores de algunos centros educativos australianos, que tienen mucha autonomía, estuvieron muy interesados en recibir a un profesor visitante español que estaría en la escuela durante cinco semanas. La función del profesor español era apoyar los programas de español, realizando un tipo de *jobshadowing* al profesor australiano de español y funcionando a modo de ayudante en la clase. El centro australiano organizaba la estancia del profesor en familias anfitrionas durante esas semanas. Los profesores visitantes teníamos la oportunidad de visitar diferentes clases en el centro para comparar los diversos enfoques metodológicos que se imparten actualmente en las aulas australianas.

En el curso 2013 formamos parte del programa de profesores visitantes de las escuelas Gredos-San Diego siete docentes, cuatro asignados a centros de primaria y tres a centros de secundaria.



Profesores visitantes en Victoria con directores y profesores de centros australianos

Cuando me propusieron el viaje a Australia mi primera contestación fue que me iba al día siguiente mismo. Pero al ir acercándose la fecha de partir cada vez se hacía más grande el sentimiento abrumador. Cinco semanas en verano, en mis vacaciones, sin mi pareja, familia, amigos... Además a un país de habla inglesa. Yo hablo inglés, pero no había tenido la oportunidad antes de poder tener esta experiencia de inmersión total en una cultura angloparlante como es la australiana. Además uno de los objetivos de esta inmersión es la mejora de las

habilidades lingüísticas en cuanto al inglés, por lo tanto mi inglés no es ni mucho menos perfecto. Este punto también abrumaba un poco.

# "Durante mis cinco semanas de estancia en el colegio australiano pude participar en ferias educativas, actividades deportivas, excursiones que contribuyeron a ampliar y reforzar mi práctica docente."

Conocer otra cultura, otra forma de pensar, otra realidad educativa es una forma de crecer como profesional y esto es lo importante y lo que tiene que dar fuerzas y ganas de participar en este tipo de proyectos educativos en el extranjero. Esto no se puede hacer de otra forma. Un profesor puede organizar un viaje a Australia en diferentes momentos, pero no es tan fácil venir a estar con una familia australiana y poder asistir (en algunos casos incluso dar clase) en un colegio que está a unos 17.000 km del nuestro en España.

Al llegar al aeropuerto de Melbourne se siente ese nerviosismo por la incertidumbre de cómo va a ser la familia con la que se va a convivir, además de sentir un absoluto cansancio después de unas 26 horas de viaje. Me asignaron a la escuela secundaria Wyndham Central en Werribee, a una hora al oeste de Melbourne. En este centro el equipo directivo está formado por la directora, Julie Myers y dos vicedirectores. También hay 12 profesores líderes que coordinan al resto del personal, 61 profesores a tiempo completo y 21 profesores ayudantes o a tiempo parcial. En el 2013 el centro inició una ampliación de sus programas de lenguas e incorporaron el español a los ya existentes japonés e italiano. El programa se va extendiendo y desean incluir hermanamientos escolares con centros españoles además de continuar con el existente con el instituto de Costa Mesa en California

El primer día de colegio empezó con una reunión de profesores a primera hora de la mañana antes de la llegada de los alumnos. En este reunión todos los profesores intervienen para ir dando a conocer lo acontecido durante la semana, es una buena forma de que todo el profe-sorado conozca la información relacionada con sus quehaceres diarios con los alumnos.



**Alumnos de Wyndham Central College** 

En España yo soy profesor especializado en la etapa de educa-ción primaria y no he tenido mu-chas experiencias dando clase a alumnos de educación secundaria, por ese motivo no sería objetivo a la hora de hacer comparaciones entre los alumnos a los que estoy acostumbrado a dar clase en España y a los que he tenido la oportunidad de ver y dar clase en Australia. Pero puedo decir que en el día a día, en los pequeños detalles es donde más se notan las diferencias.

En el colegio me trataron como a un profesor más. Cada semana iba cambiando mi horario pero las clases de español eran fijas, lógicamente debía asistir a todas para poder aportar al profesor de español todo lo que pudiese.

Es el primer año que el colegio imparte clases de español, por ese motivo el nivel de las clases ha de ser muy bajo. Básicamente aprenden vocabulario y algunas frases útiles. Para aprender el vocabulario nada mejor que los juegos y repetición de palabras aprendidas en clases anteriores. Todo el material que se pueda traer o crear aquí será muy bien bienvenido.

En cuanto al tema de la convivencia con las familias puedo decir que has de adaptarte a horarios, formas de actuar, gastronomía, medios de transporte; ya que todo es bastante



distinto a España. Pero también puedes aportar tu españolismo, por ejemplo cocinando una buena tortilla española o una rica paella. La música española es muy variada y también es un buen regalo el poder disfrutar de ella con la familia australiana.

Durante mis cinco semanas de estancia en el colegio australiano pude participar en ferias educativas, actividades deportivas, excursiones que contribuyeron a ampliar y reforzar mi práctica docente.

En cuanto al alojamiento aquí te das cuenta de que la gente en Australia es muy abierta, la familia me trató como a un miembro más durante mi estancia. Definitivamente esta experiencia te hace crecer como persona y como profesional. Es una experiencia que le recomendaría a cualquier docente.



El profesor de español Alex de León con el profesor visitante Ignacio Rodríguez Montero en el día cultural de la escuela Wyndham Central College

Ignacio Rodríguez Montero es profesor en el colegio Gredos San Diego, Madrid

# El programa de español en Oodnadatta

Jackie Williams, Oodnadatta

### Introducción

Oodnadatta es un pueblecito en un lugar muy remoto en el desierto de Australia del Sur. El pueblo más cercano a Oodnadatta es Coober Pedy, a 200km de distancia y la única carretera entre Coober Pedy y Oodnadatta es un camino rural sin asfaltar. La capital de Australia del Sur es Adelaida, que se sitúa a 1.050 km al sur de Oodnadatta.



The Pink Road House

Oodnadatta es el pueblo más caluroso y más seco de toda Australia. En verano hay días de 48° y la cantidad de lluvia anual es solamente 150mm<sup>3</sup>.

La población de Oodnadatta es de aproximadamente 200 personas y la mayoría son aborígenes. En el pueblo hay un hospital, una comisaría, una pista de aterrizaje de aviones, un hotel, un museo, y una tienda-restaurante muy famosa en todo el mundo "The Pink Road House". The Pink Road House contiene la oficina de correos, un camping, alojamiento, un restaurante, y allí se puede comprar comida y comestibles, y también gasolina.

Oodnadatta. Aislado – sí. Inhóspito – a veces. Hermoso y único – por supuesto que sí.

# **Oodnadatta Aboriginal School**

El lugar más importante en Oodnadatta es la escuela. Se llama Escuela para

aborígenes de Oodnadatta— *Oodnadatta Aboriginal School*. Hay 50 alumnos en la escuela, más o menos. En la escuela hay una guardería de bebés hasta la edad de 3 años, y cuatro clases. Hay un kindergarten para niños de 3-5 años de edad, la clase de educación infantil para niños de 5 a 8 años, la clase de primaria para niños de 8 a 12 años y la clase de secundaria para niños de 12 a 17 años. Más de 15 personas trabajan en el centro y eso incluye a profesores, ayudantes, secretarias, y encargados.

Nuestra escuela tiene buenas instalaciones. que incluyen aulas grandes y cómodas, una biblioteca y un cibercafé para toda la comunidad, un aula de ordenadores, una piscina. un espacio multifuncional politécnico, un gimnasio nuevo grandísimo, una pista de baloncesto y un campo de fútbol. Toda la escuela está climatizada. También todos los estudiantes y profesores tienen iPads y/o ordenadores portátiles.

En este lugar remoto yo enseño español a todos los estudiantes entre 5 y 16 años. Mucha gente me pregunta que por qué enseño allí. Y, con incluso mayor asombro que por qué enseño español.



Entrada a la escuela de Oodnadatta

### Un poco sobre mí.

Hace 32 años que soy profesora de escuela primaria en Adelaida, la capital de Australia del Sur, y también en escuelas rurales cerca de Adelaida. Durante doce años fui directora de tres escuelas diferentes. En 2009 mi esposo y yo nos conocimos y nos casamos en 2011. Mi esposo, Antonio, es un ganadero y tiene una finca de ganado muy extensa que se llama Mount Barry Station y que está a 100 kilómetros de Oodnadatta. Entonces me mudé a Mount Barry y comencé una vida nueva que incluye trabajar en la escuela de Oodnadatta. Ahora soy la profesora de español durante dos días a la semana.



# ¿Por qué enseñar español?

Hay muchas razones para enseñar español en todas partes de Australia pero especialmente en Oodnadatta, una escue-la de aborígenes. En la publicación de la Consejería de Educación de Australia, Ten Reasons to Learn and Teach Spanish de Alfredo Martínez Expósito y Ana López las razones son claras, y siempre las explico a todos sin excepción. Es obvio que el español se habla en muchos países. Cuando la gente aprende otra lengua también aprende más sobre su propio idioma. Es bueno para el cerebro y ayuda al aprendizaje en todas las asignaturas. Si se habla español hay oportunidades de comercio, turismo, trabajo y viajes, especialmente ya que más comercio entre Australia y los países hispanohablantes.

Pero, ¿por qué especialmente en Oodnadatta? Hay muchas otras razones. Los estudiantes indígenas de Oodnadatta ya son bilingües. Hablan inglés y también su lengua indígena. Para ellos aprender otra

lengua es fácil. Y, se les da muy bien el español, su pronunciación, vocabulario, gramática, todo en general.

Es un hecho que hay problemas con el acceso a la educación, el desempleo y la falta de oportunidades para muchas personas indígenas en Australia. A fuerza de aprender español, habrá más oportunidades para nuestros estudiantes. Bastante cerca de Oodnadatta hay minas. Cada vez más hay más empresas de Chile y Argentina y otros países con interés en estas minas. Los padres y familias de algunos estudiantes ya trabajan en la industria minera y los estudiantes ven auténticas oportunidades en su futuro en este sector. Así mismo el interior de Australia es un destino muy popular con el turismo europeo. Por ello hav posibilidades de trabajar en este sector también. Muchas veces turistas hispanohablantes han visitado nuestra escuela y cuando los estudiantes escuchan nuestras conversaciones, ven una relación entre su aprendizaje y su futuro y el mundo. La capacidad de hablar español puede cambiar las vidas de nuestros estudiantes.

Otra repuesta a la pregunta de por qué enseñamos español es porque yo hablaba un poco de español cuando llegué a Oodnadatta. Me puse en contacto con la asesora de educación, Caty Manrique en Adelaida y con su ayuda y apoyo empecé mi trabajo que me ha resultado muy importante y gratificante.

# Sobre mi aprendizaje

La verdad es que yo sabía solo un poco de español al principio. Había estudiado español en el colegio durante dos años en 1974 y 1975. Y en 2009 tomé quizás diez lecciones cortas por teléfono. Le estoy agradecida a la asesora de la Consejería de Educación España, Caty, y a mi director porque tuvieron confianza en mí. El programa *Va de Animales* diseñado por Caty Manrique es un método fantástico. Lo usé mucho y con él mi español mejoró, y por supuesto el español de los alumnos. Pero inmediatamente después me matriculé en un curso de español a

distancia y estudié español para el nivel de enseñanza secundaria. Durante solicité una beca financiada por el gobierno federal de Australia, Endeavour Language Teaching Fellowship. Tuve mucha suerte, con-seguí esta beca y viajé a Salamanca y estudié en la academia Don Ouiiote durante tres semanas. ¡Oue extraordi-naria experiencia! Aprendí muchísimo. También solicité una beca Smolicz, financiada por el gobierno de Australia del Sur y la gané. En este caso, pude estudiar en la Universidad Macquarie a distancia. Es fantástico que los gobiernos federales y autonómicos valoren y apoyen la formación de los profesores de idiomas.

En la actualidad estoy matriculada en el curso para obtener el Diploma de Lengua en Español, de la Universidad Macquarie en la modalidad a distancia. Y una vez a la semana tomo lecciones por Skype en la Escuela Centro Maya Xela en Guatemala. Las lecciones son de una hora y puedo practicar, escuchar y hablar.



Instalaciones de la Escuela de Oodnadatta

# Sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Al principio usé el programa *Va de Animales* con las tres clases. Creo que el programa es bueno porque es claro, secuenciado e interesante para los alumnos. Disfrutan el formato y pueden tener éxito con el vocabulario, la pronun-ciación y la gramática. Por ejemplo los estudiantes creen que es fácil el concepto de masculino y femenino y el acuerdo entre sustantivos y adjetivos.

Ahora ya uso *Va de Animales* y también el segundo nivel *Va de Amigos* pero uso

muchos más recursos. Hay numerosos sitios web, iPad apps, revistas, libros, CDs, películas, tantos recursos... Como todos los profesores, yo planifico una variedad de tareas para mantener el interés y consolidar el aprendizaje de mis alumnos. Jugamos a muchos juegos, cantamos canciones, hacemos libros y hablamos, escuchamos, escribimos y leemos.



Alumnas de la escuela

Intento incluir los trabajos de los alumnos en la comunidad. Los trabajos de la clase de español están por todas partes en la escuela y, también por ejemplo, en la tienda de comestibles de la comunidad. Hicimos letreros de la comida en español e inglés y los estudiantes los colocaron en los estantes de la tienda de comestibles en *The Pink Road House*. Es bueno cuando los estudiantes me ven en el pueblo, fuera de clase, y eligen hablar en español conmigo.

### Las asesoras de educación.

El papel de las asesoras de educación de la Consejería es crítico en el mantenimiento y éxito de los programas de español. Caty Manrique visitó Oodnadatta dos veces, v Rosa M. Prieto nos visitó una vez: Fue un gran viaje de descubrimiento de la educación rural en Australia del Sur para ellas. A los estudiantes les encantan las visitas. Aprendieron mucho sobre la cultura y la lengua y entendieron la situación del español en el mundo. Siempre me preguntan, ¿Dónde está Caty? ¿Dónde está Rosa? ¿Recuerdas cuando Caty estuvo aquí? ¿Visitaste a Caty en Barcelona? Caty y Rosa me ayudan a planear nuevos recursos y especialmente en el proyecto de hermanamiento con un centro español.

# El proyecto de hermanamiento

Con la ayuda de la Consejería de Educación hemos empezado un proyecto de hermanamiento entre mi centro y el Instituto de Educación Secundaria IESO Juan de Valdés de Carboneras del Guadazón en Cuenca. La directora, Victoria Segador, y yo intercambiamos correos electrónicos. En agosto mi esposo y yo viajamos a España de vacaciones y nos encontramos con ella. Victoria fue una anfitriona maravillosa. Aprendimos mucho sobre Cuenca y su escuela. Victoria y yo planeamos el proyecto hermanamiento. Ahora, mis estudiantes de secundaria están preparando presentaciones sobre ellos mismos y nuestra escuela en PowerPoint y las voy a enviar pronto a nuestra escuela hermana en Cuenca. Entonces estudiantes de Carboneras van a hacer lo mismo. Durante el próximo año nuestros estudiantes van a trabajar juntos a distancia y a partir de octubre de 2014 un grupo de estudiantes y yo vamos a viajar a España y nos que-daremos en Carboneras v los estudiantes de Oodnadatta asistirán a clases en el instituto. las ¡Qué emocionante! Y espera-mos que un día los españoles estudiantes puedan Oodnadatta también.

### Más buenas noticias

Recientemente mi director y yo solicitamos un auxiliar de conversación de lengua española para que trabaje en Oodnadatta el próximo curso. La buena noticia es que aceptaron nuestra solicitud. En 2014 esta ayudante va a vivir y trabajar en Oodnadatta. ¡Qué fantástico para todos nosotros, los estudiantes, la escuela y la comunidad!

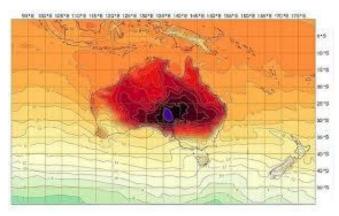


Los alumnos de la escuela de Oodnadatta y sus trabajos en español

También espero que algunos estudiantes puedan estudiar primero de bachillerato, o año 11 SACE, certificado de educación secundaria, en Australia del Sur en 2014. ¡Qué gran oportunidad! Especialmente con la auxiliar de conversación, el proyecto de hermanamiento, el viaje a España y todo.

## Conclusión

La lengua española ha cambiado mi vida. Espero que también contribuya a cambiar las vidas de los habitantes de Oodnadatta y ofrecerles muchas posibilidades para el futuro.



Mapa de temperaturas de Australia y de la región de Oodnadata

**Jackie Williams** es profesora de español en la escuela aborigen de Oodnadatta en Australia Meridional

# Las TICs y la enseñanza de español

### Araceli Comesaña, Sídney

Hace ya mucho tiempo que los reproductores de audio entraron a formar parte del aula de idiomas, han sido una herramienta muy útil para esta práctica. Ahora en el s.XXI todo es diferente, Internet ha abierto la puerta a un mundo nuevo, una puerta abierta a innumerables recursos, gracias a los cuales la enseñanza puede ser más dinámica, activa, creativa, individual intuitiva... más atractiva para un alumnado cada vez más exigente, con otras inquietudes. Las TIC permiten la interactividad, retroalimentación, autogestión del aprendizaje, etc. Los docentes deben hacer uso de cuantas alternativas consideren dentro y fuera del aula para motivar, despertar el interés del alumnado en la materia de estudio y las Tecnologías de la información y el conocimiento, cumplen con este objetivo.

En educación, las TIC pueden ser un gran apoyo para profesores, y alumnado incluso las familias. El uso de las TIC no viene a sustituir al maestro, sino pretende ayudarlo para que el estudiante tenga más elementos (visuales, auditivos, interactivos...) para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen varios tipos de aprendizaje, varias inteligencias (Howard Gardner *'Multiple Intelligencies' – 1993*), no todos los alumnos aprenden del mismo modo es por ello que con el uso de estas herramientas, los alumnos se sentirán beneficiados ya que las clases se complementan con imágenes, audio, videos y otros elementos multimedia.



Es importante recordar que es el método o estrategia didáctica junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje. Con un método de enseñanza de tipo expositivo, las TIC refuerzan el aprendizaje por recepción; mientras que con un método de enseñanza constructivista, las TIC facilitan un proceso de aprendizaje por descubrimiento.

¿Cómo podemos beneficiarnos los profesores de español de estos recursos? ¿Qué recursos tenemos a nuestra disposición?

# ¿Qué nos ofrece Internet?

Internet tienen como base la información y han hecho que el usuario pase de tener el papel de receptor pasivo de un mensaje, a tener un papel activo, donde él decide la secuencia de la información y establece el ritmo, calidad, cantidad y profundización de la información que desea. Esto es, realmente, un gran avance que debe ser aprovechado en el hecho educativo. Gracias a internet tenemos acceso a recursos gratuitos en diferentes formatos, auditivos visuales, interactivos...

# Elaboración de material propio

Si tenemos curiosidad, si no nos conformamos con lo que nos ofrece la web y deseamos elaborar nuestros propios materiales, en la actualidad tenemos a nuestra disposición software de uso gratuito, que está diseñado para que podamos compartir actividades con otros usuarios a través de incrustaciones de un código facilitado por el mismo programa o mediante la subida de la actividad a un servidor/ almacén virtual.

- J-Clic <a href="http://clic.xtec.cat/es/jclic/">http://clic.xtec.cat/es/jclic/</a> software de autor es un entorno para la creación, realización y evaluación de actividades educativas <a href="multimedia">multimedia</a>, desarrollado en el <a href="lenguaje de programación Java">lenguaje de programación Java</a>. Es una <a href="multimedia">aplicación</a> de <a href="multimedia">software libre</a> basada en estándares abiertos que funciona en diversos entornos operativos: <a href="multimedia">GNU/Linux</a>, <a href="multimedia">Mac OS X</a>, <a href="multimedia">Windows</a> y <a href="multimedia">Solaris</a>.
- Lim <a href="http://www.educalim.com/cinicio.htm">http://www.educalim.com/cinicio.htm</a> software de autor El sistema Lim es un entorno para la creación de materiales educativos, formado por un editor de actividades (EdiLim), un visualizador (LIM) y un archivo en formato XML (libro) que define las propiedades del libro y las páginas que lo componen.
- Hot potatoes <a href="http://hotpot.uvic.ca/">http://hotpot.uvic.ca/</a>. Es un software de autor, es un sistema para crear ejercicios educativos que pueden realizar posteriormente a través de la web. Los ejercicios que crea son del tipo respuesta corta, selección múltiple, rellenar los huecos, crucigramas, emparejamiento y variados
- o Kizoa <a href="http://www.kizoa.es/">http://www.kizoa.es/</a>. Es útil para crear presentaciones de diapositivas, las podemos retocar, añadir efectos y música.
- Vimeo <a href="https://vimeo.com/">https://vimeo.com/</a>. Es una red social de internet que nos permite almacenar y compartir videos, se nos facilitará un código para poder incrustar en nuestro blog o página web de aula.
- Slideshare <a href="http://es.slideshare.net/">http://es.scribd.com/</a>. Son sitios web para compartir documentos de diferentes formatos: documentos de Word, presentaciones de <a href="PowerPoint">PowerPoint</a>, archivos PDF, documentos <a href="OpenDocument">OpenDocument</a> ...
- Quizlet <a href="http://quizlet.com/">http://quizlet.com/</a>. Es un sitio web donde podremos elaborar flashcards para las que se crearán 5 tipos de actividades interactivas, speller, test, learn mode, scatter y space race. También de este tipo tenemos a nuestra disposición en la web <a href="http://www.studystack.com/Spanish">http://www.studystack.com/Spanish</a> muy similar al anterior, pero crea más actividades como el juego del ahorcado, crucigramas... Uno puede utilizar la cuenta de Facebook para entrar.
- Genmagic <a href="http://www.genmagic.net/educa/">http://www.genmagic.net/educa/</a> Se pueden encontrar actividades interactivas de temática variada, por ejemplo:
   <a href="https://sites.google.com/a/genmagic.net/pasapalabras-genmagic/">https://sites.google.com/a/genmagic.net/pasapalabras-genmagic/</a> pasa palabra temático.
- Cuadernia <a href="http://cuadernia.educa.jccm.es/maquetador/">http://cuadernia.educa.jccm.es/maquetador/</a> Es una herramienta para crear eBooks o libros digitales en forma de cuadernos con contenidos multimedia y actividades educativas para aprender jugando de forma visual.
- O Dipity: <a href="http://www.dipity.com/">http://www.dipity.com/</a> Sirve para crear una línea de tiempo con acontecimientos importantes.
- dvolver.com, pixton.com, makebeliefscomix.com. Son programas de creación de videos. Nuestros alumnos se divertirán a la vez que aprenden creando sus propios videos cortos y animaciones con estos recursos.

### **Almacenes virtuales**

Podemos almacenar nuestros recursos en almacenes virtuales, nuestras pequeñas cajas fuertes, donde solamente tendrán acceso los usuarios que nosotros autoricemos.

Google drive: <a href="https://drive.google.com/">https://drive.google.com/</a>Dropbox: <a href="https://www.dropbox.com/home">https://www.dropbox.com/home</a>

# Murales y posters

Podemos organizar los recursos encontrados en la red, ordenarlos, clasificarlos de forma atractiva para nuestro alumnado gracias a symbaloo.

- Symbaloo: <a href="http://www.symbaloo.com/">http://www.symbaloo.com/</a> es una herramienta visual de gestión de marcadores que permite coleccionar fácilmente tus webs favoritas en la nube y tener acceso a ellas desde cualquier dispositivo. Podemos organizar el acceso a internet del aula proporcionando una mejor estructura para el alumnado.
- http://www.glogster.com/nos permite crear murales, posters multimedia de varios bits de contenido generado por el usuario y preparado de antemano, utilizando un editor de Flash
- Scoop it:

  <a href="http://www.scoop.it/">http://www.scoop.it/</a> para reunir información, clasificarla y compartirla; podemos crear scoops de diferente



temática, organizando el material que queremos trabajar con el alumnado por niveles, temas...

### Interactuar con la comunidad educativa

Estos son los recursos que necesitamos cuando ya tenemos el programa organizado, cuando nos queda tiempo extra para interactuar con la comunidad educativa, cuando queremos trabajar en grupo en la red con otros compañeros o con nuestro alumnado, cuando nos gusta que las familias estén informadas de lo que pasa en el aula.

Blogger <a href="http://www.blogger.com/home">http://www.blogger.com/home</a> nos proporciona una forma sencilla de crear un blog de aula. En la web tenemos a nuestra disposición multitud de tutoriales que resolverán cualquier duda durante el proceso de elaboración de nuestro blog.

- Edmodo es una plataforma social educativa gratuita, también llamado el facebook de la educación, <a href="https://www.edmodo.com/">https://www.edmodo.com/</a>. Aquí podremos crear nuestra pequeña comunidad, un entorno virtual privado y cerrado en el que se pueden compartir mensajes, archivos y enlaces y un calendario de aula. Es un espacio seguro en el que crear tareas, gestionarlas y calificarlas. Es una red de tipo microblogging, centrado en el texto, donde los mensajes nuevos reemplazan los antiguos. Cada profesor puede ver cuáles son los *posts* de los alumnos. Además cada alumno puede ver los *posts* del resto de alumnos. Es muy útil en hermanamientos escolares
- Para la creación de cursos virtuales, podemos utilizar las plataformas de las entidades para las que desarrollamos nuestra labor docente pero también existe otra posibilidad. Tener nuestra propia plataforma para lo que necesitaremos un espacio web (hosting), donde alojar para poder instalar Moodle y una dirección web (dominio) para acceder a la plataforma Moodle.

y está especialmente indicado para

alumnos de secundaria.

# Retocar imágenes y sonidos

Existen algunos programas básicos para retocar nuestros recursos

- o Video:
  - VideoPad Editor. <a href="http://videopad-video-editor.softonic.com/">http://videopad-video-editor.softonic.com/</a>
    permite editar tus vídeos, ya sean de DVD, de una cámara digital o de un fichero cualquiera. VideoPad Video Editor es compatible con la mayoría de formatos de vídeo y audio, por lo que podremos trabajar con cualquier archivo de vídeo y añadirle audio sin problemas. VideoPad Video Editor permite cortar fragmentos de una película, cambiar el orden y añadir imágenes, frames, o sencillas transiciones, de una manera sencilla y cómoda, ya que el programa divide el vídeo por escenas para facilitarnos el trabajo. VideoPad Video Editor cuida también el proceso para guardar el documento, ya que ofrece la posibilidad de convertir un fichero de vídeo al formato ideal para teléfono móvil, iPod o PSP, Mac e incluso reproductor de DVD.
  - Pinacle studio El programa para edición de video, *Pinnacle studio* v.14, ofrece excelentes resultados en DVD de alta definición con la tecnología digital de Pinnacle Systems.
- o Imagen: Gimp <a href="http://www.gimp.org.es/">http://www.gimp.org.es/</a> es un programa de edición de imágenes digitales en forma de mapa de bits, tanto dibujos como fotografías. Es un programa libre y gratuito. Forma parte del proyecto GNU de software libre y está disponible bajo la licencia pública general de GNU.

Es el programa de manipulación de gráficos disponible en más sistemas operativos (Unix, GNU/Linux, FreeBSD, Solaris, Microsoft Windows y Mac OS X, entre otros).

La interfaz de GIMP está disponible en varios idiomas, entre ellos: español, inglés (el idioma original), catalán, gallego, euskera, alemán, francés, italiano, ruso, sueco, noruego, coreano y neerlandés.

- Audio: Audacity <a href="http://audacity.sourceforge.net/?lang=es">http://audacity.sourceforge.net/?lang=es</a> es una <a href="mailto:aplicación informática multiplataforma libre">aplicación informática multiplataforma libre</a>, que se puede usar para grabación y <a href="mailto:edición de audio">edición de audio</a>, distribuido bajo la <a href="mailto:licencia GPL">licencia GPL</a>.
- O Convertidor de archivos: Format factory <a href="http://www.pcfreetime.com/es/">http://www.pcfreetime.com/es/</a>, convierte en pocos segundos archivos de imagen, audio...

# Uso de imágenes

Creative commons es una organización sin ánimo de lucro, que permite usar y compartir tanto la creatividad como el conocimiento a través de una serie de instrumentos jurídicos de carácter gratuito <a href="http://creativecommons.org/">http://creativecommons.org/</a>. Con las licencias Creative Commons se pueden crear una etiqueta para los recursos de elaboración propia, en el que se permite su uso, o tratamiento... dependiendo de los deseos del autor y su generosidad.

# **Revistas digitales**

Las revistas digitales creadas por los alumnos son un recurso muy interesante para aumentar el perfil del programa de lengua extranjera en la escuela y que las familias de los alumnos reciban una revista digital informativa, como forma de motivar a los alumnos sobre el uso de la lengua que están aprendiendo y para que empiecen a escribir en español.

- o Scribus <a href="http://www.scribus.net/canvas/Scribus">http://www.scribus.net/canvas/Scribus</a>
- ISSUS <a href="http://issuu.com/home">http://issuu.com/home</a>. Gracias a esta aplicación se puede publicar en nuestro blog la revista en formato <a href="flip">flip</a>, pasando las hojas automáticamente con un modo de lectura fácil y atractivo para el alumnado y el profesorado.

# **Hermanamientos escolares**

Es importante crear relaciones con otros centros escolares para reforzar el uso del idioma en su contexto y trabajar la interculturalidad y permitir la internacionalización de las escuelas. No hay mejor modo de llevar a cabo esto que a través de hermanamientos escolares. Un recurso útil para poder conectar escuelas en diferentes ciudades, estados, o países y trabajar en grupo, para encontrar un socio, una escuela en otro país con la que trabajar un proyecto común.

- Global Gateway <a href="http://schoolsonline.britishcouncil.org/Global-Gateway">http://schoolsonline.britishcouncil.org/Global-Gateway</a>
   En este sitio web se encuentra a profesorado de muchos países, deseando compartir sus experiencias y sus inquietudes. Es necesario registrarse.
- E-twinning <a href="http://www.etwinning.net/es/pub/index.htm">http://www.etwinning.net/es/pub/index.htm</a> profesorado europeo, solamente tiene acceso los profesores que trabajen en/para algún país de la comunidad europea.

# Recursos en español listos para ser utilizados

- Contenidos digitales <a href="http://conteni2.educarex.es/">http://conteni2.educarex.es/</a>
   Actividades didácticas interactivas por curso, para la educación primaria, secundaria y especial creadas por la Junta de Extremadura.
- O Genmagic <a href="https://sites.google.com/a/genmagic.net/pasapalabras-genmagic/">https://sites.google.com/a/genmagic.net/pasapalabras-genmagic/</a>. Este sitio web está dirigido a personas que quieran repasar o aprender definiciones o conceptos de los diferentes ámbitos de aprendizaje en base a juegos llamados pasapalabras. La aplicación esta creada por los autores de *Genmagic*, pero en las propuestas de contenidos han colaborado muchos profesores y alumnos.
- O Quizlet <a href="http://quizlet.com/subject/spanish/">http://quizlet.com/subject/spanish/</a>
  <a href="http://quizlet.com/subject/lengua/">http://quizlet.com/subject/lengua/</a>
  <a href="http://quizlet.com/subject/castellana/">http://quizlet.com/subject/castellana/</a>
  - Actividades elaboradas con Quizlet para el estudio y enseñanza de la lengua española. Flashcards.
- Smart Exchange España, donde encontraremos actividades elaboradas por profesorado español http://exchange.smarttech.com/?lang=es\_ES#tab=0
- <a href="http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades\_ave/aveteca.htm">http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades\_ave/aveteca.htm</a> actividades del IC
- Selección de actividades interactivas para el aprendizaje autónomo del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes.
- o <u>http://cajondesastre.juegos.free.fr/ejercicios\_gramatica.htm</u> contiene ejercicios de gramática.
- http://www.vedoque.com/juegos/juego.php?j=ortografia-vedoque&l=es.
   Diferentes ejercicios en los que tendrás que poner a prueba tu conocimiento de la *ortografía*. Corta la cuerda para acentuar las palabras, atrapa las letras,...
- <a href="http://www.aprenderespanol.org/">http://www.aprenderespanol.org/</a> Incluye material de todo tipo para aprender español de forma amena. Clasificado por centros de interés y niveles. Gramática, vocabulario, videos, canciones, audiciones, cuentos infantiles...
- <a href="http://www.actiludis.com/">http://www.actiludis.com/</a> Es un blog educativo con material gratuito de actividades educativas, fichas, juegos, resolución de problemas matemáticos, anualidades, ...
- http://webdelmaestro.com
   Contiene recursos educativos y material didáctico para niños de primaria.
- <a href="http://www.juegos-geograficos.com/">http://www.juegos-geograficos.com/</a> Es útil para incluir un poco de geografía interactiva.

Como conclusión podemos indicar que existen a nuestra disposición innumerables recursos listos para ser utilizados, solamente se trata de buscar y seleccionar aquellos que cumplan con nuestras exigencias y que se ajusten a nuestros objetivos y contenidos a la hora de desarrollar nuestra programación de unidades de trabajo para el aula.

# A sister school model

# Belén Embid López, Zaragoza Giselle Insausti, Melbourne

A sister school relationship is the development of a positive association between two countries through the establishment of links between schools and school communities. José Antonio Labordeta Primary and Infant School in Zaragoza (Spain) and Hampton Primary School in Melbourne (Australia) are following a sister school project since 2012. The opportunity to participate in an international project is a very interesting experience and the main objective is to learn more about the language and culture of other countries.

Taking into consideration that José Antonio Labordeta School follows a bilingual programme (English – Spanish) since 2001 and that Hampton Primary School is offering Languages as a compulsory subject for more than 10 years now, we think that a sister school relationship is of utmost importance. Our students are able to see that English and Spanish are languages that allow them to interact with other children overseas and to

discover their culture. Moreover, the possibility of having contact with teachers abroad is very enriching for all the teachers as well as the school community who have a multilingual background.

By promoting the study of other languages from an early age, we provide students with tools to respect and value diversity, to learn about interculturality while they master an additional language.



Students learn a second language through collaborative games and projects, interactive activities, songs and tales, which make the experience more enjoyable. They also learn languages through other subjects and contents along the curriculum. They have access to a large number of resources such as, desktops, laptops and interactive whiteboards which help develop students' ICT skills as well.

In order to improve the quality of the language curriculum and to increase students' interest for languages, Hampton and José Antonio Labordeta Primary Schools are always seeking to provide students with the best intercultural experiences. This is why we are now part of the sister school program, where we exchange information and experiences and also we work on common projects around the same topic.

Before sending our expression of interest through the Spanish Education Office in Australia, we had some meetings with the teachers involved in the departments of both schools and we all shared the same priority regarding this project. We prepared the first action to be taken: the exchange of general information about our countries and schools. We created a shared blog to upload articles, pictures and more about the progression of our sister school relationship. <a href="http://hamptonlabordeta.blogspot.com.es/">http://hamptonlabordeta.blogspot.com.es/</a>

Our blog is an essential tool for the communication of students, teachers and parents in both countries.

### SISTER SCHOOL PROGRAM GOALS

- To strengthen relationships, understanding and appreciation between the school community in José Antonio Labordeta School in Zaragoza (Spain) and Hampton Primary School in Victoria (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 develop opportunities for teachers to exchange course materials, information on methods and practices and on educational matters in general.
- To support the teaching of Spanish in Victoria and English in Spain building an international perspective within the school.
- To develop ties of friendship through regular communication and provide opportunities for contact and interaction with the wider school community.
- 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.

### **BENEFITS TO TEACHERS:**

- Knowledge and experience of a different education system first hand
- Professional development by exchanging ideas and knowledge
- Broader educational horizons by adding a global perspective
- Improved proficiency in teaching second languages through added involvement in the language and culture.

### **BENEFITS TO STUDENTS:**

- Knowledge and experience of a different culture first hand
- Access to new ideas and experiences by working closely with teachers and students from a different culture and educational system
- Access to native speakers of other languages
- Broadened understanding, acceptance and tolerance of other cultures.



Alumnos de la escuela australiana Hampton Primary School durante su visita a la escuela José Antonio Labordeta en Zaragoza

### SISTER SCHOOL PROJECT 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.
- Involving the community through newsletters and websites and inviting parents to meet with the visiting teachers.
- Starting a Pen Pals sister school project.
- Use the college's interactive blog and web site to enable students to post work, display and discuss their work and communicate live with students from their sister school.



Las profesoras de los dos centros en una sesión de programación de actividades

• Provide video conferencing facilities which should be used for the development of electronically supported relationships between both schools. This can include class interaction and PD sessions.

Since the project started we have organized different activities to introduce both countries. The school community at José Antonio Labordeta School celebrated the Australia Day in January 2013, and the whole school prepared activities, games, projects and exhibitions to know the Australian culture and traditions. This includes a parade with customs about the most relevant aspects of the country. Lot of pictures were taken and shared through our blog. It was a very enjoyable day and kids learnt a lot about Australia.

At the same time, Hampton Primary School incorporated a language assistant to its staff to extend and support the Spanish teacher during the lesson by facilitating the work with small groups to contributing to curriculum planning and resources development. The cultural component is embedded in tasks where the language assistant plays a fundamental role. A weekly article for the school newsletter is written, the section called "The Spanish corner" offers information about Spanish and Latin American cultural features (festivities, cooking recipes, curious facts, traditions, etc...) and has been developed for parents to get involved in what their children are learning in the Spanish lesson.

We have started a pen pal project and students at grades 2 to 4 exchange letters in both

languages. When students receive their letters from the other side of the world there is a great excitement in the class, they feel motivated to continue learning languages as they discover the real value to acquire fluency in a second language.

Fourth grade students at both schools worked around the same topic for a month. They were investigating and sharing information about the environment. Children at Hampton Primary School elaborated a survey about energy, recycling and



use of water in Spain. The survey was sent to Spanish students who contributed to the project searching for the information required and writing conclusions about the topics. They also reflected their findings in power point presentations to be sent to Australia.

Once the results were in Hampton Primary School, Australian students recorded a video showing their final conclusions and comparing both investigations.

Our next project is going to be around emotions and feelings. The idea is to create in both schools a club called "Smile Club"/ "Club de la sonrisa". To be part of this club students need to be "five stars listeners", the club rewards positive attitudes and behavior. We will try to work on feelings and discover how emotions are part of our daily life no matter your country or culture. The project will be developed in English in Spain and in Spanish in Australia. Some ideas: how do Spanish kids deal with resilience? How do you feel when you look at a work of art? How children at both schools cope with fear?

## INTERNATIONAL DAY IN ZARAGOZA (SPAIN)

On 6 July 2013, families, students and teachers from Hampton Primary School, visited José Antonio Labordeta School in Spain. It was a really special day and a great opportunity for contacts and interaction with the whole school community. This international day ended up with a football game between students from both schools. Hampton Primary School families together with the hosting Spanish teachers and students could visit the city centre as well and the most interesting historical



Familias de la escuela australiana Hampton PS visitando la escuela José Antonio Labordeta en Zaragoza

places in Zaragoza (Spain). Parents and students from both schools exchanged contact details so we could develop ties of friendship. After the visit we could all experience how international learning and knowledge propels students towards acceptance and understanding of an array of different cultural and community perspectives.



Los equipos de las dos escuelas en un partido amistoso

Youth exchange programs have become widely accepted on the secondary school level as more and more school administrators realize how exchange programs can help prepare students for an interconnected world by breaking down cultural barriers and fostering mutual understanding. While exchange students attempt to understand other people and their cultures and make lifelong associations, they impart knowledge to their classmates about themselves and about the culture they

represent. This direct connection with a peer from another country offers a learning experience that can inspire students to explore beyond our borders in a way that is unmatched by any textbook, map, or computer. After this experience, we are considering, in the long term, the exchange of teachers for job shadowing and getting to know other educational systems and methods.

**Belén Embid** is the English teacher in Jose Antonio Labordeta Primary School, Zaragoza. **Giselle Insausti** is the Spanish teacher in Hampton Primary School, Melbourne.

# Cartas desde Europa

# Araceli Comesaña, Sídney

No hay nada mejor que encontrar un sentido al aprendizaje de lenguas, buscar actividades que motiven y despierten el interés de nuestro alumnado durante el largo proceso que es el aprendizaje de una lengua extranjera. Cualquier actividad que implique la interacción con otros sujetos que compartan nuestros mismos intereses, nuestras mismas inquietudes, despertará nuestra curiosidad por saber más sobre ellos. Es por ello que una actividad de este tipo siempre resulta motivadora, pues se crea en el alumnado una necesidad de saber más, de conocer cómo viven, donde estudian, que hacen en el tiempo libre niños y niñas de la misma edad pero en países diferentes.

Mientras muchos estudiantes hoy en día siempre están colocando los dedos en el teclado y comunicándose con sus amigos en el mundo vía Internet a velocidades record, se podría imaginar que el arte de la carta escrita ha desaparecido.

Los docentes se dan cuenta por todo el mundo de que a través de intercambios de correspondencia internacional, sus estudiantes tienen oportunidades para:

- Aprender buenas técnicas de escritura
- Desarrollar sus pasatiempos existentes y adquirir nuevos.
- Ampliar su conocimiento de la historia, la geografía, la cultura, los idiomas, la música, las personas y la vida escolar en otro país.
- Los estudiantes tienen la oportunidad de aprender de las culturas de otros países y, se puede observar como las amistades se desarrollan, y a largo plazo incluso pueden existir posibilidades de organización de hermanamientos escolares y experiencias de intercambio.

Para ello cuando les propuse la actividad a los alumnos de las aulas donde imparto clase de español en Fairfield, Castle Cove, IGS y Marrickville, se les iluminó la cara. No habían realizado ninguna actividad parecida durante su vida escolar. Los resultados fueron estupendos con un aumento de la motivación ya que les animó a ver un uso cotidiano en su experiencia de aprendizaje de la lengua ya pararse a pensar sobre como las experiencias culturales de alumnos de otros países difieren de las suyas propias. Espero que no sea la última vez y sigan interactuando con el mundo.



## Unidad didáctica

Competencias básicas en relación con la actividad

Recomendación <u>2006/962/CE</u> del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

- C1 Competencia en comunicación lingüística.
- C2 Competencia matemática.
- C3 Competencia en el conocimiento y la interacción con medio físico.
- C4 Tratamiento de la información y competencia digital.
- C5 Competencia social y ciudadana.
- C6 Competencia cultural y artística.
- C7 Competencia para aprender a aprender.
- C8 Autonomía e iniciativa personal.

# Objetivos:

- Despertar en el alumnado el interés por aprender español (C1, C7, C8)
- Ampliar el conocimiento sobre la cultura española. (C6)
- Escuchar, leer y comprender textos orales y escritos adaptados al nivel del alumnado.(C1)
- Apreciar la existencia e importancia de la lengua española como lengua común para el alumnado participante. (C5)
- Mostrar interés y una actitud receptiva hacia otras culturas y lenguas. (C6, C5)
- Adquirir conciencia geográfica del español en el mundo. (C5, C3)
- Expresarse por escrito, empleando las cartas como medio de comunicación con alumnado residente en otros países. (C1, C5, C8)

## Contenidos:

- Desarrollar el estilo y formato de las cartas.
- Reconocer las diferencias entre el estilo español y el inglés.
- Conocer los países donde se estudia español.

### Actividades

- Localizar Europa en un mapa y las comunidades (españolas) o países con los que nos carteamos.(C5, C3)
- Intercambiar información personal básica de contacto: nombre, edad, gustos...(C1, C5)
- Lectura de textos breves (cartas) (C1, C6, C8)
- Aprender a redactar cartas informativas (C1, C5)



# Aspectos socioculturales de la actividad:

- o Disfrutar con la actividad (C7)
- o Mostrar un actitud participativa (C7, C8)
- o Interés en expresar sus opiniones, gustos...(C1, C7, C8)
- o Respeto por el trabajo y opiniones de los demás alumnos participantes en la actividad (C5, C6)

# Metodología:

Para poder llevar a cabo la actividad se realizó una búsqueda en las plataformas de

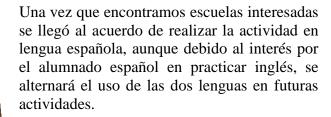
escuelas interesadas en participar en una actividad de este tipo.

Global gateway

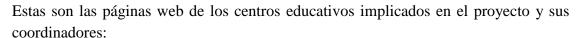
http://schoolsonline.britishcouncil.org/Global-Gateway

• E-twinning

 $\underline{http://www.etwinning.net/es/pub/index.htm}$ 



Previamente se intercambió información sobre los centros escolares, número de alumnos implicados en la actividad. Se visionaron las páginas web de los centros implicados en el proyecto y procedimos a trabajar en las cartas.



http://www.summerfieldschool.org/ Maria Heath

http://www.edu.xunta.es/centros/ceipperezviondi/ Ma Jesús Tato

http://www.portway.newham.sch.uk Caroline Mosses

http://www.edu.xunta.es/centros/ceipmanuelacunha/ Luz Vázquez Castro

Al comienzo se realizó un breve repaso de las diferencias en el formato y redacción de los diferentes tipos de correspondencia. Una carta informal era lo más adecuado de acuerdo con la edad de los participantes y el entorno en el que se iba a desarrollar de la actividad. El alumnado australiano escribió sus cartas y fueron enviadas por correo postal a los centros de enseñanza de España y Reino Unido.

La primera respuesta llegó desde A Estrada. En respuesta, se realizó una filmación del alumnado australiano presentándose en español e inglés para que fuese visionado antes del comienzo de las vacaciones estivales (se empleó *Dropbox* como medio de entrega y envío de fase de la comunicación).

# **Recursos empleados**

Se han empleado recursos tradicionales como puede ser el papel, sobre y envíos por correo ordinario a la vez que las nuevas tecnologías para el envío de videos y su posterior visionado.

- o Correo postal
- Internet
- o Dropbox
- o Cámara de video

# **Temporalización**

El proyecto tuvo lugar durante la primavera europea y el otoño australiano de 2013 incluyendo también una duración de tres meses desde la búsqueda de los centros hasta la materialización de la actividad. Se tiene la intención de materializarlo en un futuro proyecto de colaboración e-twinning y no perder el contacto.



La evaluación se ha llevado a cabo por una doble vía:

- Intercambio de opiniones por parte del profesorado sobre el desarrollo de la actividad a través de email y comentarios en la correspondencia postal.
- Sesión de reflexión con el alumnado, sobre los obstáculos que nos hemos encontrado durante la actividad.

El profesorado participante así como el alumnado ha valorado muy positivamente la actividad y se pretende continuar trabajando en grupo.



Araceli Comesaña Martínez es profesora de la ALCE de Australia en Sídney

# **NOTICIAS**

# AUSTRALIAN CAPITAL TERRITORY Premio Alejandro Malaspina al estudiante con la nota más alta en español en el curso 2012 en la Universidad de Wollongong (NGS)



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 2012, Quynh-Dan Nguyen. La ceremonia presidida por la Decana de la Facultad de Letras de la Universidad de Wollongong, Dra. Wenche Ommundsen, tuvo lugar el 15 de mayo de 2013. Presentó el premio la asesora técnica de Canberra.

# Actividades del Centro de Recursos de Canberra: cajas viajeras

El programa Cajas Viajeras consiste en llevar a las escuelas cuentos en español para los alumnos. La asesora técnica prepara una selección de libros para primaria de acurdo a las recomendaciones de contenidos del currículum estatal y se realizan sesiones de lectura infantil en los centros escolares.



También han tenido lugar en el Centro de recursos las reuniones del jurado del primer concurso de relatos en 100 palabras organizado por LASA (Latin American Students Association) de la Universidad Nacional de Australia del que formó parte la asesora de educación junto con la Dra. Eugenia Demuro y el encargado de negocios de la Embajada de Paraguay en Canberra, D. Esteban Bedoya.



## Club de lectura.

El Club de lectura se celebra una vez al mes en el Centro de Recursos Alejandro Malaspina dirigido por la asesora técnica. Con motivo de la presencia del escritor español Carlos Ruiz Zafón en el festival de escritores de Sídney y Melbourne la asesora hizo una presentación sobre su obra. La asesora también dirige el Club de Lectura en el centro del Instituto Cervantes de Sídney una vez al mes. En

la reunión de julio participó el escritor Lorenzo Silva.

## **AUSTRALIA MERIDIONAL**

El 11 de mayo tuvo lugar un taller organizado por STASA para profesores de español impartido por la asesora de educación en Melbourne sobre recursos educativos basados en nuevas tecnologías aplicados al español, y hermanamientos escolares.



Los días 20 y 21 de agosto la asesora de educación visitó la escuela aborigen de Oodnadata, donde se enseña español desde 2012, e impartió sesiones para los alumnos. Esta escuela está hermanada con el Instituto de Enseñanza Secundaria Juan de Valdés, de Carboneras del Guadazón, Cuenca. El 23 de agosto la asesora dirigió una sesión de trabajo para los profesores de la escuela de Roxby Downs. El 23 de agosto visitó e impartito talleres en la escuela primaria de Andamooka.

El 11 de septiembre se impartieron talleres en las escuelas del Riverland, Waikerie High School y Waikerie Primary School. Se realizaron varias presentaciones de juegos y canciones infantiles para los alumnos de educación infantil y primeros años de primaria. Los secundaria alumnos de realizaron conexiones a través de Edmodo con alumnos de centros españoles. Los alumnos de secundaria de años 10 y 11 de Waikerie High School planean su viaje a España para diciembre. Están hermanados con un centro de secundaria de Toledo. Estas sesiones fueron organizadas por la Melbourne Asesoría de y

Departamento de Educación y Desarrollo Infantil de Australia Meridional.



Taller en la escuela de Andamooka PS

El 14 de septiembre mayo tuvo lugar un taller organizado por STASA para profesores de español impartido por la asesora de educación en Melbourne sobre el nuevo currículum nacional australiano, aplicado al español.

El 30 y 31 de octubre se realizó un seminario sobre el nuevo curriculum de español y sobre recursos tecnológicos para los profesores del área de Ceduna en la península de Eyre.

## **NUEVA GALES DEL SUR**

# VIII Encuentro de Profesores de Nueva Gales del Sur

La Asociación de Profesores de Español de Nueva Gales del Sur (STANSW) en colaboración con la Consejería de Educación, la Unidad de Lenguas del Departamento de Educación y Comunidades de Nueva Gales del Sur, el Instituto Cervantes de Sídney, el Consulado de Perú y Promperu ha organizado el encuentro de profesores de español el día 13 de septiembre.

El protagonista de esta edición ha sido el escritor peruano Alonso Cueto. Su libro, *Cinco para las nueve*, será de lectura obligatoria para todos los estudiantes de español que se presenten al HSC desde 2014 a 2018.

Hubo también otras presentaciones de carácter práctico y que pretenden responder a las necesidades de los profesores de primaria y secundaria.

# **QUEENSLAND**

# Seminario de formación de profesores de español en la Universidad de Queensland

El día 11 de octubre de 2013 se celebró el seminario para profesores de ELE organizado por la Asociación de Profesores de Lenguas Modernas (Sección Español) presidida por la Dra. Marcia Espinoza-Vera. El tema del seminario de este año fue el currículo unificado de lenguas: español y el diseño de unidades didácticas que sean válidas para distintos currículos. La asesora técnica impartió un taller sobre el diseño de unidades didácticas y sobre el borrador del currículo de español, los cambios que planteaba en la concepción de la enseñanza de lenguas. El seminario terminó con una mesa redon-da sobre el currículo.

## Memorandos de entendimiento

El 19 de noviembre de 2012 se firmó el MoU entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Departamento de Educación y Comunidades de Nueva Gales del Sur.

El 13 de septiembre de 2013 se firmó el Memorando de Entendimiento para la promoción de la lengua y la cultura española" entre el MECD y la Universidad de Sídney. Fue firmado por el decano de la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de dicha universidad, Duncan Ivison, el Consejero de Educación de la Embajada de España en Australia, D. Santiago González y el director del Instituto Cervantes de Sídney, D. Víctor Ugarte Farrerons.

## **VICTORIA**

# Seminarios para profesores de español de Victoria

El 17 de mayo tuvo lugar el taller sobre el AVE y el curso *¡Hola Amigos!* impartido por la profesora Isabel Marijuán del Instituto Cervantes, Isabel para profesores de español organizada por la asesoría de educación en Melbourne.

Del 24 al 26 de septiembre se organizó el curso de metodología para profesores de español en Melbourne en colaboración con VATS y con la universidad RMIT. Asistieron 29 profesores. La temática de las jornadas versó sobre la situación el español en Australia y en el mundo, nuevas tecnologías en el aula de español, el arte en la clase de ELE, actividades conjuntas a desarrollar con el museo de la inmigración, como prepara a los alumnos para los exámenes orales de bachillerato de español. Todos los temas fueron acogidos con gran interés por los participantes.

# Jornadas de orientación de Auxiliares de Conversación de Australia

Organizadas por la Consejería de Educación, los días 28 de mayo y 15 de julio se celebraron sendas reuniones informativas con los nuevos auxiliares de conversación de Australia que se incorporarán al programa durante el curso 2013-14.



Actividades pedagógicas desarrolladas durante la sesión

Las reuniones se celebraron en la Universidad RMIT y contaron con la presencia de 37 residentes en Victoria de los 100 nuevos seleccionados en toda Australia,

que junto con los 22 auxiliares que renuevan su participación, hará que este año la presencia de auxiliares de Australia supere el centenar. Durante la reunión se dieron orientaciones sobre la incorporación de los auxiliares a nuestro país y a nuestro sistema educativo.



Profesores visitantes de las escuelas Gredos-San Diego en Melbourne

## **Profesores visitantes**

Del 20 de julio al 23 de agosto un grupo de 7 profesores de los centros Gredos San Diego realizaron estancias profesionales en centros educativos de Victoria. Los objetivos fueron desarrollar las destrezas orales en inglés y apoyar a los nuevos programas de español en este estado. Estas experiencias han sido acogidas con gran entusiasmo por los participantes y los centros de acogida.

## Los colegios celebran el español

Algunas de las celebraciones y actividades realizadas en algunos centros escolares de Melbourne. La escuela primaria *Berwick* celebró el 17 de septiembre el *Día del español* para padres y miembros de la comunidad. La celebración consistió en una serie de talleres a modo de gynkhana para que los alumnos fueran completando pruebas culturales. También se realizaron actividades culturales de promoción del español.



Alumnos de la escuela primaria Patterson Lakes en un taller de cocina

El mismo 17 de septiembre la escuela primaria Patterson Lakes celebró también su fiesta española con actuaciones de flamenco y de música andina y con talleres culinarios y de arte.

# Actividades del Centro de recursos de Melbourne



Entrevista a Carlos Ruíz Zafón en el Centro de Recursos de Melbourne en RMIT

El 22 de mayo el invitado fue el escritor Carlos Ruíz Zafón que fue entrevistado por la Dra. Lilit Thwaites de la Universidad de La Trobe y charló distendidamente sobre su obra y su trayectoria profesional frente a unos 200 asistentes.

Asimismo dentro del plan de actividades culturales del Centro de Recursos en Melbourne se han celebrado a lo largo del curso académico las proyecciones de las películas *Habana Blues*, *Pa Negre* y *La Zona*. También se han organizado una serie de conferencias sobre el turismo a España, las energías renovables en España, el diseño español y la gastronomía española.



Presentación de la película la zona en la Universidad RMIT

## **Congresos universitarios**

El escritor Lorenzo Silva asistió como invitado al congreso de traducción *Murder or Mayheim* en la Universidad de Monash. Dio la conferencia de clausura sobre su obra al 3 de julio.

## **NUEVA ZELANDA**

El pasado día 30 de enero tuvo lugar una recepción en la sede de la Embajada de España en Wellington, Nueva Zelanda, en honor de la selección nacional de España de rugby 7, la cual se encontraba en Wellington participando en las Series Mundiales de 2013. Este encuentro, al que asistió toda la delegación española, fue coordinado por la Consejería de Educación, la cual viene colaborando con la Federación Española de Rugby en un proyecto relacionado con el programa de Auxiliares de Conversación extranjeros en España.



El Embajador y el Vicepresidente de la F.E.R.

Aprovechando la presencia del equipo nacional, la Consejería de Educación se reunió previamente con el Vicepresidente de la Federación para seguir estudiando el proyecto de enviar a España a alumnos universitarios neozelandeses que, además, jueguen al rugby, y estén interesados en participar en el programa de Auxiliares de Conversación extranjeros.

Jugadores del equipo nacional y el seleccionador



De forma esporádica este programa ha contado en el pasado con participantes norteamericanos y neozelandeses que han aprovechado su estancia como auxiliares de conversación para jugar en equipos aficionados de baloncesto, béisbol y rugby de nuestro país, en muchos casos, con notable éxito, ayudando, por otro lado, a elevar el nivel de esos deportes.



Jugadores del equipo nacional y el seleccionador

En el caso concreto del rugby, se trata del deporte nacional de Nueva Zelanda y es practicado por un altísimo porcentaje de la población. El equipo nacional, los famosos *all blacks*, además de ser considerado el mejor equipo de la historia, es el actual campeón del mundo de rugby-15, así como de las series mundiales de rugby-7.

# Exposición fotográfica sobre el Camino de Santiago

El día 21 de febrero tuvo lugar en la Catedral de Wellington, la inauguración de la exposición fotográfica *Memoria de Peregrinación (Camino de Santiago. Primer itinerario cultural europeo)*, organizada por la Embajada de España. Esta exposición estará abierta al público hasta el día 28 de febrero. Durante la primera semana de marzo se expondrá en la Catedral de Auckland.



Cartel anunciador de la exposición

Con motivo de esta exposición, la Consejería de Educación ha organizado un programa para que los alumnos de los distintos centros escolares de Wellington y Auckland que ofrecen programas de español, puedan visitar la exposición.

Igualmente se han elaborado unas fichas de trabajo relacionadas con el Camino de Santiago que han sido puestas a disposición de los profesores de español.

# Visitas a escuelas dentro del programa español y fútbol



Aprovechando la presencia de futbolistas españoles en los dos principales equipos del país, Auckland City FC, campeón de la liga de Nueva Zelanda y de Oceanía, y el Wellington Phoenix, equipo neozelandés que juega en la liga australiana, el año pasado se realizó una experiencia piloto consistente en la visita a escuelas de todo el país durante el curso escolar.

Estas visitas se dividen en dos partes. En la primera, los jugadores acuden a la clase de español y hacen una pequeña presentación sobre quiénes son y de dónde proceden. A continuación, los alumnos les hacen preguntas, igualmente en español, sobre cuestiones varias. La segunda parte de la visita, ya en el campo de fútbol, consiste en una práctica deportiva dirigida por los jugadores, seguida de un breve partido de fútbol.



Al iniciarse el curso escolar 2013 y ante el gran éxito que tuvo este programa piloto, se ha retomado esta iniciativa y en el mes de febrero, cuando se reanudan las clases en Nueva Zelanda, se han realizado dos visitas, una en la ciudad de Wellington (Wellington High School), el 21 de febrero, y otra en la ciudad de Auckland (King's College), el 27 de febrero.

Por otro lado, conviene destacar que en el boletín informativo del mes de febrero del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda se recoge un amplio artículo sobre este programa:

http://learning-

languages.tki.org.nz/News-and-Deadlines



Igualmente, el pasado 1 de enero, la versión digital del diario El Mundo, publicó un extenso artículo sobre los jugadores españoles que participan en el programa, haciendo una mención del mismo.

# Jornadas de orientación del programa de auxiliares de conversación españoles en Nueva Zelanda

ILEP, agencia dependiente del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda encargada de los programas de apoyo a las lenguas extranjeras, en colaboración con la Consejería de Educación, organizó los días 28 de febrero y 1 de marzo unas



jornadas de acogida a los auxiliares de conversación extranjeros que van a prestar sus servicios en distintos centros educativos durante el curso 2013

En el caso específico de los auxiliares españoles, debemos destacar que este año ha aumentado el número de seleccionados, pasando de ocho a nueve.

Durante las jornadas, los auxiliares asistieron a distintas conferencias y talleres sobre cuestiones relacionadas sobre su participación en el programa.

# Firma del plan de préstamo de materiales y recursos ELE entre la Consejería de Educación e ILEP

El pasado día 1 de marzo, el Consejero de Educación de la Embajada de España en Nueva Zelanda, D. Santiago González, y la directora de ILEP, Da Wendy Thomson, firmaron un plan de préstamo de materiales y recursos ELE para que los profesores de español de Nueva Zelanda se puedan beneficiar de todos estos fondos.

Está previsto que estos materiales han pasado a formar parte de lo que sería una filial del Centro de Recursos Alejandro Malaspina dependiente de la Consejería de Educación de la embajada de España en Australia. El 28 de marzo se inauguró este nuevo espacio de recursos para los profesores de español.

# Jornada de inmersión para profesores de español

Durante los días 1 y 2 de marzo, se celebró en la localidad de Albany, al norte de la localidad 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 colaboración y participación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Nueva Zelanda. En total cerca 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.

# Inauguración de una sección del centro de recursos Alejandro Malaspina



El pasado día 28 de marzo se celebró en la sede de ILEP (agencia dependiente del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, encargada de apoyar la enseñanza de lenguas extranjeras) en la Facultad de Educación de la Universidad de Auckland, la inauguración oficial de una sección del Centro de Recursos Alejandro Malaspina dependiente de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Australia.



El Consejero de Educación y la directora de ILEP firman el acuerdo de cooperación

Con esta nueva iniciativa, cuya financiación supone un coste cero, la Consejería de Educación en Nueva Zelanda pretende, principalmente, apoyar la labor de los profesores de español de este país poniendo a su disposición una completa colección de materiales en distintos formatos y soportes, entre los que destacan manuales para la enseñanza de ELE, obras de referencia como diccionarios, gramáticas, libros de ejercicios, actividades para la clase de español, lecturas graduadas, revistas, DVDs, etc.

Los profesores interesados en solicitar estos materiales pueden acceder a ellos a través del catálogo en línea que se ha creado a tal efecto:

http://connect.collectorz.com/m/users/ilep/books/view

o bien contactando directamente con María Mitenkova:

m.mitenkova@auckland.ac.nz

persona encargada de la gestión administrativa.

Se trata de un servicio completamente gratuito para profesores y centros educativos neozelandeses. En función de la demanda que exista, se estudiará la posibilidad de ampliar los fondos a corto o medio plazo.

# Memorando de Cooperación en Educación Superior entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidades de Nueva Zelanda

El 23 de abril, se celebró el acto oficial de la firma del primer acuerdo en materia de enseñanza superior entre España y Nueva Zelanda. El acto tuvo lugar en la sede de *Universities New Zealand* en Wellington y el acuerdo fue firmado por el Sr. D. Jesús Sanz Escorihuela, Embajador de España y por el Sr. D. Patrick Walsh, presidente de Universidades de Nueva Zelanda. El objetivo de este memorando es promover la cooperación en el ámbito de la enseñanza universitaria, la investigación, la ciencia, el conocimiento y la gobernanza de las instituciones de educación superior de ambos países.



El Embajador de España y el Presidente de UNZ

Por parte de la delegación española, también asistieron los Sres. D. Julio Díaz Sevillano, Ministro Consejero de la Embajada de España, así como, D. Santiago González, Consejero de Educación.

# Celebración del curso de inmersión en la Universidad de Salamanca para profesores de español

Durante la última semana de abril y la primera de mayo, se celebró el primer curso de inmersión de lengua y cultura española para profesores de Nueva Zelanda. Es un nuevo programa gestionado por la Consejería de Educación de la Embajada de España Nueva Zelanda en colaboración con ILEP.



Profesores participantes en Salamanca

Este programa de becas, financiado íntegramente por el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, ha permitido que catorce profesores de español hayan realizado en nuestro país un curso intensivo de cincuenta horas de duración durante sus dos semanas de estancia. Los profesores asistieron a seis clases diarias: dos de lengua española, dos de cultura y dos de pedagogía y didáctica ELE. El alojamiento fue en familias durante la primera semana y en una residencia universitaria, durante la segunda.

#### Profesoras participantes y responsables de USAL

Además del programa académico, los profesores participaron en distintas actividades culturales, tuvieron la oportunidad de conocer centros educativos de la zona y realizaron visitas culturales por distintas localidades españolas: además de Salamanca, Segovia, La Alberca y Ciudad Rodrigo.



Cena de clausura del curso en Salamanca

Los resultados de la evaluación de esta primera experiencia han sido óptimos, por lo que se espera que el próximo año se realice la segunda edición.

# Plan de Cooperación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y STANZA

El 22 de mayo tuvo lugar la firma del plan de cooperación entre el MECD y STANZA, la asociación de profesores de español de Nueva Zelanda, con la cual se viene colaborando de forma muy estrecha desde hace años.

Este acuerdo fue firmado por el Sr. D. Santiago González, Consejero de Educación y la Sra. Da Cheryl Van Dijck, presidenta de STANZA.

El objetivo principal que de este acuerdo es oficializar las excelentes relaciones entre ambas instituciones y aumentar, si cabe, el nivel de colaboración que se ha venido teniendo.

### Concurso de debate



Alumnos participantes en el concurso nacional de debate en español

Como viene siendo tradicional, la Consejería de Educación ha colaborado en la organización del **Concurso nacional de debate en español** que cada año organiza STANZA, la Asociación de Profesores de Español de Nueva Zelanda.

La final se celebró el día 28 de junio en la sede de la escuela Macleans College, centro ganador en el 2012, de Auckland y contó con la participación de 16 equipos mixtos de diferentes localidades, tanto de la isla norte como de la isla sur. Todos los equipos 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 escrupulosidad.

(http://www.stanza.org.nz/).

El equipo ganador fue el que representaba a la escuela Northcote, de Auckland, que realizó un magnífico papel y obtuvo el primer premio con total unanimidad.

# Talleres y cursos

Durante los meses de julio, agosto y noviembre se ha venido celebrando en Auckland un taller sobre baile y español. En total han sido cinco sesiones en las que han participado más de treinta profesores de español de la zona de Auckland.



El taller, dirigido enteramente en español, ha incluido clases de salsa, merengue, sevillanas y cha-cha-chá.

localidades Igualmente en las Wanganui y de Havelock North, ambas en la isla Norte, se celebraron sendos talleres de baile, que combinaban, además, un segundo taller de cocina española, en el que los participantes aprendieron a elaborar, y de hecho elaboraron, algunas de las tapas más típicas de España. En este caso, los talleres acabaron con la degustación por parte de los propios asistentes, todos ellos profesores de español, de las tapas y raciones que previamente habían cocinado.



Los días 15, 16 y 23 de noviembre se celebró en Auckland un curso de formación para profesores de español sobre la integración del cine en las clases de español. Esta actividad, organizada conjuntamente por la Consejería de Educación de la Embajada de España y el organismo dependiente del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda encargado de apoyar los programas de lenguas extranjeras, ILEP. Además, contó con la colaboración del Departamento de español de la Universidad de Auckland, en concreto de los doctores Colmeiro, catedrático Príncipe de Asturias, Lehman y Pino-Ojeda.

A lo largo de las tres sesiones, más de treinta profesores tuvieron la oportunidad de seguir con máximo aprovechamiento los contenidos impartidos.

## **Acuerdos universitarios**

Durante los meses de octubre y noviembre se han firmado planes de colaboración específicos del MECD con tres universidades neozelandesas, AUT, Victoria University y Massey University.



Una de las sesiones del curso sobre el cine en la clase de ELE

# 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 are not be included in the body of the text).

## Indicaciones de publicación / Publication instuctions

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 o del coordinador de *Voces Hispanas*:

asesoriamelbourne.au@mecd.es

The articles or documents should be sent to the email of the Education Office spainedu.au@mecd.es or the Coordinator of Voces Hispanas:

asesoriamelbourne.au@mecd.es

# 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

www.educacion.gob.es/australia/ (Australia) www.educacion.gob.es/nuevazelanda/ (Nueva Zelanda)

## Centro de Recursos "Alejandro Malaspina"

Suite 18, Manuka Court Bougainville St. ACT 2603 Tel./Fax: o2 6239 7153 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 www.educacion.gob.es/exterior/centros/alceaustralia/

# ASESORIAS TÉCNICAS

## **AUSTRALIA**

## Asesoría Técnica en Canberra

Benigna Margarita García Rodríguez Suite 18, Manuka Court Bouganville St. Manuka ACT 2603, Australia Tel. 02 6239 7153 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

## **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

# **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



