

aula

Nº 11, diciembre 2008

de español



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN SUIZA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

aula de español

Diciembre 2008

DIRECTOR

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

COORDINADORA

Núria Borda Ortiz
Asesora Técnica

COLABORADORES

Javier Atienza Aguado
Núria Borda Ortiz
Ángela Cenxual
Hans-Jörg Döhla
Pedro Herranz
Ana María Samplón
Rosa María Silva

MAQUETACIÓN

Miguel Rodríguez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

© EDITA: Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Embajada de España en Berna, Suiza
Consejería de Educación
N.I.P.O: 660-08-110-9
I.S.S.N: 1660-9387

Ejemplar gratuito.

Se autoriza la reproducción del contenido, con fines didácticos,
citando la procedencia.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones
expresadas en la presente publicación.

Sumario

Presentación página 4

El abrecartas, desde Berna página 6
Javier Atienza Aguado

El español en contacto con el inglés en los EE. UU. página 18
Hans-Jörg Döhla

**Consideraciones didácticas sobre la utilización de juegos
en la clase de lenguas extranjeras** página 40
Núria Borda Ortiz

Trabajar con cuentos en clase página 58
Rosa María Silva

Un viaje de estudios a Guadalajara y Madrid página 64
Ángela Cenzual, Pedro Herranz, Ana María Samplón

Presentación

Una vez más, me dirijo a los lectores de *Aula de Español* para presentarles un nuevo número de esta publicación, que se va consolidando como espacio de encuentro e intercambio para el profesorado de español en Suiza.

La revista se abre con una aportación de Javier Atienza, Asesor Técnico de esta casa, quien, a raíz de la reciente visita de Vicente Molina Foix a Suiza, nos ofrece un comentario sobre la última novela de este autor, *El abrecartas*.

A continuación incluimos un estudio del profesor de la Universidad de Zúrich, Hans-Jörg Döhla, sobre las características del español en contacto con el inglés en Estados Unidos. A través del análisis de la sociedad estadounidense llegamos a comprender la situación compleja en la que se encuentran los hispanohablantes. Asimismo, se expone también el fenómeno *spanglish*, tratando de acotar el término, explicando su naturaleza y presentando ejemplos que lo ilustran.

También nos ocupamos de aspectos didácticos en el aula de lenguas extranjeras y presentamos un artículo de Núria Borda sobre la utilización de juegos en clase, utilizados como recurso para fomentar y favorecer la competencia comunicativa.

Continuando con temas relacionados con la metodología, presentamos una aportación de Rosa María Silva, responsable de la formación didáctica para profesores de español a nivel de bachillerato en la Universidad de Zúrich, en la que narra la experiencia de su grupo de alumnos en la preparación de unidades didácticas a partir de cuentos.

Finalmente, incluimos un informe de tres profesores de la Agrupación de Berna, Ángela Cenzual, Pedro Herranz, Ana María Samplón, en el que se recogen ideas, sugerencias y referencias para un viaje de estudios a Madrid y Guadalajara.

Esta nueva edición de *Aula de Español* es fruto de un esfuerzo colectivo para la promoción y la difusión de la lengua y la cultura españolas en Suiza, por lo que quiero expresar, a través de estas líneas, mi agradecimiento a todas las personas que trabajan y se comprometen por el progreso del hispanismo en este país.

Francisco Medina Rivilla
Consejero de Educación

Javier Atienza Aguado

El abrecartas, desde Berna.

EL ABRECARTAS, DESDE BERNA.

Javier Atienza Aguado
Consejería de Educación en Suiza

I. TIENE QUE HABER UN DIOS PARA QUE HAYA UN MILAGRO

Este asesor, recién llegado a Suiza, no es exactamente un *letraherido*. Lo sería, si la envidia que no oculta ante los grandes escritores fuera una envidia rencorosa; y no es así.

Había recogido ya una buena serie de datos sobre las lecturas de narrativa hispánica preferidas por los suizos para la revista “Aula”, de la Consejería de Educación de la Embajada de España en este país, cuando la inminente visita de Vicente Molina Foix le hizo cambiar de idea. Tenía un tema más caliente para la revista de inminente aparición por varias razones: la actualidad de la visita de Molina Foix a Ginebra y a Berna; la reciente lectura de su obra en algunas universidades suizas y, (muy importante), el embrión de la que será considerada la mejor obra narrativa de Molina Foix nació en Suiza, cuando más de una docena de escritores hispánicos fueron invitados por el gobierno federal a vivir unos días aquí a cambio de escribir cada uno de ellos un relato. En esa experiencia hay que buscar el origen de “*El abrecartas*”.

Precisamente de “*El abrecartas*”, su última novela que había merecido, entre otros, el premio nacional de narrativa en 2007, venía a hablar el escritor y yo tenía ya algunas ideas. Pero no era suficiente, a pesar de Internet. La crítica, después, sólo después de la lectura de la obra: es un principio irrenunciable. Todo lo demás, es pantalla (“*et tout le reste...*”: el simbolista francés no conocía aún Internet, menos mal).

Tenía que leer urgentemente el libro y en las librerías de Berna, aunque se había utilizado en la Universidad, estaba agotado.

Afortunadamente, alguien, desde España, le envió (a este asesor no *letraherido*) una excelente entrevista sobre el tema de Emilio Ramón, profesor de la Complutense, a Molina Foix, a raíz de la intervención de éste en Kentucky (EE. UU.). Supongo que Emilio Ramón será un excelente profesor de literatura (no lo conozco) pero dudo que supere en el aula el nivel de excelencia que exhibe al resumir “*El abrecartas*”.

Así es que, después de haber leído este asesor la novela (aclararé cómo), antes incluso de que su autor llegara, resumió su contenido en un borrador que ahora, sin avergonzarse de ello (ya dijimos que no era un *letraherido*) acaba de tirar al cesto y sustituye, a beneficio del lector, por el resumen de Emilio Ramón.

“El abrecartas se inicia con las cartas que un amigo de infancia escribe en los años 1920 a García Lorca, inspirador lejano de sus anhelos y sueños. A partir de ese primer episodio de una correspondencia quizá nunca correspondida, el lector seguirá el curso de lo que el propio Molina Foix llama novela en cartas, pues cada carta es un capítulo, en principio independiente, que acaba formando parte de un único argumento desarrollado a través de unos protagonistas que en lugar de hablarse se escriben. Es una novela que refleja los últimos cien años de la vida española franquista, los *liberados* años 60 y la normalidad democrática con las historias privadas de un grupo de víctimas, supervivientes, vividores, muchachas *modernas y malditos*. La amarga tragedia de los perdedores queda a menudo resaltada por el humor grotesco de unos informes policiales que revelan en su siniestra palabrería la *prosa oficial del franquismo*...”

La transcripción del resumen da una idea ya de la estructura, pero conviene resaltar algo que al lector avezado le llama más la atención: el lugar del autor, en el que insistiré más adelante. Entre otros notables aciertos (adecuación del lenguaje al supuesto carácter de cada corresponsal, seguimiento de la trama de un modo casi mecánico, sin esfuerzo, en virtud de doble o triple aparición epistolar de los personajes en épocas distintas...) el más sobresaliente, a mi juicio, es la aparente desaparición del autor. Cuando Emilio Ramón recuerda a Molina Foix una de las afirmaciones de éste (“la novela no es el terreno del alegato, sino de la exploración”), a propósito de la inclusión al frente de “El abrecartas” de una cita de Balzac (“nunca inventamos más que lo verdadero”), el autor responde afirmativamente. Pero añade lo que Ray Loriga dijo de “El abrecartas” en la presentación del libro: **“es una novela sin Dios que resulta un milagro”**, al no haber primera ni tercera persona narrativa. Cierto. No hay primera ni tercera persona narrativa pero el dios está ahí, en cada uno de los personajes y hasta en la evolución de los mismos. Una cosa es que el autor no sepa cómo van a evolucionar los personajes cuando comienza a escribir la obra, pero es él quien vive y se transforma en ellos, como en este caso; como en cada obra de creación (mejor que de ficción; que tan real es finalmente lo creado como lo previamente existente).

Definitivamente, el artículo sobre las lecturas hispánicas preferidas por los suizos podía esperar.

II. POR UNA CONFERENCIA

Hacía frío en Berna la mañana del jueves, veinte de noviembre de 2008, sobre todo cuando el caminante transitaba por tramos desprotegidos del viento noroeste, como el elevado puente de Kirchenfeld, bajo el que discurre el Aare. Pero no le afligía esa “sensación térmica” a la que aluden los meteorólogos, porque no le cabían más sensaciones que la de ordenar adecuadamente los ingredientes de “El abrecartas”.

El caminante, un lector empedernido y algo deformado por la crítica literaria (sería mejor hablar de *exceso* que de *deformación profesional*) tenía la misión de asistir a la conferencia de Vicente Molina Foix, autor de la novela que lleva el título aludido; observar la *fauna* que se acercara al acto; charlar con quienes fuera oportuno o provechoso y sacar conclusiones útiles para desempeñar más eficazmente su labor de asesoría en la Consejería de Educación de la Embajada de España en Suiza. Pero, a juzgar por su ensimismamiento, no parecían preocuparle tanto los objetivos prácticos como situar cada uno de los elementos aún no digeridos de “El abrecartas” en su lugar preciso: estructura, lugar de autor, personajes, acción, tiempo, lugar, verosimilitud... Sí, había logrado leerlo.

Tendría que agradecer primero a José Manuel López Abiada, jefe del departamento de Hispánicas de la Universidad de Berna, el préstamo “in extremis” del volumen que nuestro caminante-asesor no había podido obtener antes porque la librería románica “LibRomania” (ingeniosa denominación) ya había agotado los ejemplares. Así es que en las horas brujas de la tarde-noche anterior, rematadas con un buen madrugón, “El abrecartas” se había convertido en la última experiencia de nuestro apresurado caminante.

No había tomado el transporte público y, mecánicamente, iba dejando atrás Zytglogge, Marktgasse y Spitalgasse, aún no demasiado concurridas, mucho más confortables que Kirchenfeldbrücke (el puente elevado expuesto a todos los vientos) por disponer de soportales flanqueados de tiendas y almacenes reconocibles en toda esta aldea global que llamamos mundo. De vez en cuando giraba la cabeza furtivamente para verse reflejado en los escaparates y comprobar cómo le sentaba el sombrero rígido de ala ancha con el que acababa de aceptar su cambio de periodo vital: de hombre maduro, reacio a abandonar el estilo deportivo y a renunciar a las sesiones machacantes del gimnasio, a señor respetable que cualquiera podría identificar con un suizo conservador si no fuera por la mochila que siempre llevaba a la espalda. Era ya la tercera vez que se miraba y se rió de sí mismo, no con compasión, sino con complacencia. ¿Qué sería del creador —pensó, robándole la sentencia a alguno de los muchos escritores consumidos— sin una buena dosis de vanidad? Y, a continuación, “pero ¿quién te ha dicho que tú seas un creador?”

Casi sin darse cuenta, superada la cubierta que protege el intercambiador de tranvías y autobuses situado frente a la estación del ferrocarril, giró a la derecha para ascender por la empinada Schanzenstrasse. Admiró el esfuerzo de alguna madre aguerrida que remolcaba con su bicicleta uno de esos carritos endebles con dos enanetes dormidos, camino, probablemente, de la guardería. Aunque sigue abstraído, el caminante ladea su sombrero para protegerse del viento que arrecia. Nos acercamos a la parte más alta del recorrido.

Cuando termina el ascenso, la calle cambia de nombre. Ahora estamos en Länggasstrasse, al término de la cual se encuentra uno de los edificios más emblemáticos de la Universidad, el “Unitobler”, antigua fábrica de chocolate. *Sic transit*: Toblerone, amputado y reducido a un sufijo de una institución educativa. Joyce diría que queda suficiente espacio-tiempo para poner cada cosa en su sitio y reconocer así la totalidad (“ineluctable modalidad de lo visible. Cierra los ojos y ve: si puedes meter los dedos a través de ella, es una verja; si

no, es una puerta”). El del sombrero rígido que no ha vuelto a mirarse en los escaparates está a casi quinientos metros del aula y a más de veinte minutos de la hora de comienzo. Es preciso terminar de ordenar las ideas. Lo mejor será hacerlo tomando un café turco, junto a “LibRomania”.

Como ocurre con las obras de creación, la conferencia de Molina Foix ha comenzado a desarrollarse por su cuenta y a liberar los personajes. El caminante, sentado ante su café, advierte que lo que le espera en Unitobler no es sólo una conferencia; ni siquiera una novela. Le espera todo un desafío a la estructura narrativa y a la memoria.

III. LA VEROSIMILITUD EN “EL ABRECARTAS”. LO ANÓNIMO Y LO CONSABIDO.

Parece inevitable etiquetar cualquier producto, aunque sea cultural, para organizar de algún modo nuestra vida (y también para recordarlo). Hoy consideramos novela todo aquel texto escrito de ficción en el que se nos cuente algo y que supere la extensión de un relato (más de cincuenta páginas). Si no pasa de las cien, será una *novela corta*. El texto de Molina Foix tiene más de cuatrocientas.

Y bien, ¿es una novela *El abrecartas*? Veamos: es género epistolar... pero eso no es un género estrictamente novelístico. San Pablo escribía cartas; y Cicerón; y Kafka; y Rilke; y Montesquieu; y Cadalso... Valera las utilizó como columna vertebral de su “Pepita Jiménez” pero no se esfumó como autor. Lo de Molina Foix es otra cosa: cartas como avispa que percuten sobre el lector sin que éste pueda pedir auxilio a quien las envía. Al principio, intrigan, como los relatos inocentes de seres anónimos aunque con un ingrediente que añade a la intriga interés personal; porque esos seres anónimos están relacionados con otros universalmente conocidos (García Lorca, Miguel Hernández...y, posteriormente, en los supuestos informes policiales, personajes que van a tener gran relevancia en la vida pública del país). Aquí tenemos el eficaz instrumento de “lo consabido”, personas o hechos que todo el mundo conoce y de los que alguien, inédito hasta entonces, nos va a dar una nueva visión.

El autor no sabe nada (al menos, por una vez, evitaremos que un alumno de bachillerato nos hable del *autor* omnisciente). Ahí están las cartas, a disposición del lector que, como un depredador de intimidades y sucesos, va devorando vidas ajenas con el morbo de lo que se encuentra o se roba sin permiso, por un descuido del otro. ¿Dónde está el autor?, ¿quién nos guía? Pero no son simplemente cartas.

Serían simplemente cartas, si los comunicantes desaparecieran, una vez concluido su turno; es decir, una vez leído el fajo de correspondencia cruzado entre dos personajes. Ocurre que Vicente Molina Foix, que confiesa no hacer jamás un esquema detallado para programar la

estructura de la obra que comienza a crear, se encuentra más adelante con nuevas correspondencias entre protagonistas que ya habían aparecido. Y digo *se encuentra* porque él mismo declara que determinados personajes van tomando cuerpo y reclaman una nueva intervención sin que el autor lo hubiera proyectado así. Así crece Setefilla, crece Alfonso, se desdobra Fonseca... y todos componen una obra coral de dimensiones imprevistas.

He dejado para el final de este apartado el procedimiento de inclusión de supuestos informes policiales que dan vida a uno de los personajes más logrados, Fonseca. El lector se deja arrastrar no sólo por el contenido, sino también por la forma de esos informes que produce un *letraherido*, frustrado hombre de letras con aspiraciones literarias que se desquita de su poco brillo, infiltrándose entre universitarios e intelectuales para denunciarlos. La figura de Fonseca nos permite introducirnos en el ambiente universitario de la posguerra; en los tímidos movimientos iniciales y en la formación posterior de grupos de activistas de izquierdas que con el tiempo habían de convertirse en líderes políticos hoy reconocibles (otra vez la técnica de *lo consabido*: Enrique Mújica, Javier Solana, Santesmases, etc. Se agradece también el desenfado con que el autor presenta a una de las *vacas sagradas* del ensayismo catalán, Eugenio D’Ors, aquel mitificado “Xènius”, vividor, sentencioso en sus *glosarios*, a quien parecía arriesgado discutir tanto fuera como dentro del régimen. Por otra parte, ¿qué lector atento no identificará a Fonseca —al menos en su primera época— con el inefable Camilo José Cela, censor que fue del régimen, sujeto egoísta, maleducado y venal, aunque su suerte y su capacidad de intriga le acarrearán mayor gloria que al *letraherido* Fonseca? Los comentarios del comisario jefe al margen de los informes que prodiga nuestro personaje reflejan irónicamente el desprecio olímpico con que estos funcionarios desnudos de alma trataban a los mercenarios pretendidamente intelectuales. El guiño de Molina Foix al lector cómplice, que también ha repudiado alguna vez a Cela, es reproducir casi textualmente (con algunas adiciones) la carta que éste envió al Comisario General de Investigación, ofreciéndose como informador y delator de cuantos universitarios e intelectuales de izquierdas se movían por la Complutense. Aparece la carta de Cela en un ensayo de Rodríguez Puértolas: “Historia de la Literatura fascista española”. Copio en primer lugar el fragmento correspondiente a este ensayo —página 743, segundo tomo— y, a continuación, la carta que el personaje de Molina Foix —página 59— dirige al también comisario general en “El abrecartas”.

1.- *La Guerra Civil sorprende al joven Cela en Madrid, donde es militarizado en un organismo burocrático del Ministerio de la Guerra; tras escapar a Francia, pasa al territorio franquista en octubre de 1937, donde prestó breve servicio militar —en Logroño— hasta ser declarado inútil total. En La Coruña, y con fecha 30 de marzo de 1938, firma Cela una instancia, dirigida al Comisario General de Investigación y Vigilancia, en que expone lo siguiente:*

“...Que queriendo prestar un servicio a la Patria adecuado a su estado físico, a sus conocimientos y a su buen deseo y voluntad, solicita el ingreso en el Cuerpo de Investigación y Vigilancia.

Que habiendo vivido en Madrid y sin interrupción durante los últimos 13 años, cree poder prestar datos sobre personas y conductas que pudieran ser de utilidad.

Que el Glorioso Movimiento Nacional se produjo estando el solicitante en Madrid, de donde se pasó, con fecha 5 de octubre de 1937, y que por lo mismo cree conocer la actuación de determinados individuos.

{...} Que por todo lo expuesto solicita ser destinado a Madrid, que es donde cree poder prestar servicios de mayor eficacia {...}

2.- Excmo. Sr. Comisario General de Investigación y Vigilancia.- Ministerio de Orden Público.- Burgos.

La Coruña, 30.III.1938.

Por la presente instancia debidamente cumplimentada en la Delegación Provincial del Gobierno sita en La Coruña, el infrascrito, Trinidad López Douce, varón, soltero, natural de Aiazo de Frades, provincia de La Coruña, de 25 años de edad y con estudios superiores de Historia y Leyes cursados en las universidades de Santiago de Compostela y Madrid, expone lo siguiente:

Que queriendo prestar un servicio a la Patria adecuado a su estado físico, a sus conocimientos y a su buen deseo y voluntad solicita el ingreso en el Cuerpo de Investigación y Vigilancia que usted tan eficazmente dirige.

Que habiendo el infrascrito vivido mayormente en Madrid durante los últimos seis años, cree poder ofrecer datos fehacientes sobre personas y conductas observadas en dicha capital entre los círculos literarios y cultivados, que pudieran resultar de utilidad, dado el cobarde sometimiento de una mayoría de tales ‘artistas’ e ‘intelectuales’ a los principios de la subversión comunista y las normas emanadas desde Moscú.

Que el Glorioso Movimiento Nacional se produjo estando el solicitante en Madrid, de donde se pasó a la Zona Nacional con fecha 15 de septiembre del año de 1937, y que por lo mismo cree conocer sobradamente la actuación de determinados individuos implicados en acciones de favorecimiento y militancia a favor de la causa republicana, así como de criminal intervención tanto civil como militar en contra de las fuerzas patrióticas Nacionales solapadamente operantes en la capital de España con la máxima heroicidad y riesgo de sus vidas.

Que por todo lo expuesto solicita, caso de ser bien considerada su solicitud de ingreso en el Cuerpo, ser destinado a Madrid, ciudad en la que cree poder prestar servicios de mayor eficacia en la defensa y sostenimiento de la Gloriosa Cruzada de liberación nacional.

Y a tal efecto firma y rubrica esta solicitud que respetuosamente dirige a su excelentísima señoría.

Firmado: Trinidad López Douce.

No es, aunque así pudiera parecer, la obra de Rodríguez Puértolas la fuente de inspiración de esta y otras actuaciones atribuidas a personajes de Molina Foix. La realidad, sin embargo, es la misma, tomada de las hemerotecas (la solicitud, por ejemplo, fue publicada por “El Alcázar” en su momento) o de los documentos policiales cuya consulta hoy es posible. La obra de Puértolas es dos años posterior a “El abrecartas” por lo que Molina

Foix, que pretende quitar importancia a la fase de preparación de sus novelas, ha tenido que realizar una labor previa de documentación, si no minuciosa, bastante selectiva.

La ironía se incrementa cuando trata de otro escritor al que contempla más festivamente, con aparente frivolidad, sin poder ocultar cierta simpatía por su epicureísmo: Eugenio D’Ors. En el capítulo titulado “Eugénicas”, el tal Trinidad López Douce, convertido ahora en el inspector-delator Fonseca (un alias con connotaciones de colegio universitario gallego, triste y solo, con evidente rencor hacia los estudiantes de izquierdas más dinámicos y más afortunados también en sus relaciones con sus compañeras) emite un informe sobre el filósofo, autor de los “Glosarios”. La imagen que el informante da de aquél es la de un *bon vivant*, rodeado de admiradores y, sobre todo, de una cohorte de señoritas a las que denomina *idólatras eugénicas* y les atribuye nombres como *Yvonne*, *Valeria* o *Nucella* que jugarán su papel de decorado “gauche divine”, muy del gusto catalán. D’Ors sirve de excusa para continuar el *divertimento* —nos imaginamos aquí a Molina Foix disfrutando con la deriva que iba tomando el relato— por vericuetos anticlericales. Cito textualmente (página 94):

Se ha podido igualmente averiguar que, estando la casa propiedad del Sr. D’Ors en el pueblo de Villanueva y La Geltrú adosada a una antigua ermita, el obispado de Barcelona intervino hace unos meses ordenando tapiar la ventana interior que comunicaba directamente el dormitorio de Don Eugenio con la capilla de la ermita en prevención de que, hallándose expuesto el Santísimo en el altar, hubiese simultáneamente una ocupación concupiscente del lecho, dado que, aun en su avanzada edad, el escritor mantiene relaciones venéreas con varias de las señoras a él devotas.

En relación con los nombres cosmopolitas de las damas de su entorno, está comprobado por pesquisa de este mismo funcionario que la denominada Yvonne es de apellido Fernández, y la tal Nucella o Nuchela, que acompaña a D’Ors también en sus estancias madrileñas, se llama verdaderamente Pepita y es cordobesa, muy morena de pelo y con moño.

Estos rasgos grotescos son asimilados por el lector con cierto regocijo, pero con naturalidad, porque previamente el “informante” ha introducido hechos y nombres reales, de elementos bien conocidos en la vida pública española, como Luis Rosales, Laín Entralgo o Torrente Ballester y, más tarde, Federico Marés, Ramón Sarró, Antonio Tapies o Modesto Cuixart. También los lugares, perfectamente identificables, apoyan la verosimilitud del relato: Villanueva y la Geltrú; la Galería Biosca, de Madrid; la iglesia de San Agustín, de Pamplona...

IV. PARADIGMAS

Curiosamente, Rodríguez Puértolas (que adjunta una abundantísima bibliografía consultada y un índice onomástico —personas que se citan en el texto— que supera las mil

quinientas entradas) no menciona a Eugenio D'Ors. Para el novelista la diferencia entre persona real y personaje de ficción no es relevante. Importa el símbolo, el paradigma. Un ser real, conocido en su momento o no, tiene importancia en la medida en que representa a un determinado tipo humano. En ese momento, esa persona es universalizable, trascendiendo el tiempo y el lugar en que existiera. Del mismo modo, un puro ente de ficción, el personaje de una obra literaria, pervive fuera de su obra y de su ambiente (trasciende la novela o relato en que fue creado por su autor) si tiene la fortuna de simbolizar un tipo humano. Así podemos hablar de un Quijote, un Don Juan, un Casanova, una Celestina, un Narciso, una Lolita, un Edipo, una Electra, un Fausto, un Hércules... la lista sería interminable.

V. EL MOMENTO DE LOS PERDEDORES

En este sentido, casi todos los personajes (los supuestos corresponsales de “El abrecartas”) son paradigmas, es decir, trascienden el carácter de un ser humano ordinario para convertirse en representantes de un tipo humano universalizable. Así el pobre admirador (**Rafael**) del poeta encumbrado (Lorca), será paradigma del frustrado escritor y frustrado hombre de teatro porque las circunstancias adversas —comienzo de la Guerra Civil— y, sobre todo, su origen humilde le asignan un destino esencialmente distinto: no trascender, no pasar a la posteridad por la fama de sus hechos o de sus creaciones. Ambos —García Lorca y Rafael— mueren violentamente en la Guerra Civil (el primero, asesinado por los fascistas; el segundo, en el campo de batalla, como miliciano del ejército republicano). Sin embargo, sólo el poeta, de una clase social acomodada, pudo recorrer el camino que le llevó pronto a la fama antes de ser fusilado.

Es idea comúnmente compartida que la historia la escriben los poderosos. Son ellos los que pasan a la posteridad porque han sido capaces de pagar sus mansiones y sus mausoleos o de mantener artistas o historiadores que los inmortalizaran. En “El abrecartas”, sin embargo, Lorca es simplemente un punto de referencia, cuya existencia depende de la admiración que Rafael le profesa. Es Rafael el verdadero protagonista de la parte en que ambos aparecen. Protagonista perdedor.

En la misma línea, Seta (**Setefilla** Romero Sanahúja, prima de Rafael) va a ser paradigma de la mujer procedente de clase humilde que lucha por progresar: termina magisterio; ejerce como maestra; se convierte —velando su identidad— en una estrella radiofónica; se oculta tras el nombre de “Salvador” para no declarar inicialmente su orientación sexual (su homosexualidad) y conquistar a una bella mujer, Manuela, actriz de éxito y compañera de un republicano encarcelado, con la que parte a Sudamérica. Para rizar el rizo, la tal Setefilla acaba convertida en autora de gran éxito de relatos para escolares y adolescentes. Y no lo hemos dicho todo, porque resta hablar de la relación Setefilla-**Alfonso**, el esposo de Manuela, abandonado por ésta cuando la actriz opta por vivir una relación homosexual con Setefilla, haciendo tabla rasa de su vida anterior y aprovechando la campaña teatral en Sudamérica para distanciarse también espacialmente.

Alfonso es otro perdedor, a pesar de que logra un merecido prestigio como profesor universitario en una de las universidades suizas (otra vez Suiza en la memoria del desaparecido autor).

¿Qué decir de **Manuela**? Una bella mujer determinada a triunfar como actriz, pero vapuleada también por el destino por no haber sabido soportar la prolongada ausencia del hombre que de verdad la amaba, Alfonso. La correspondencia entre ambos discurre casi en una sola dirección: de Alfonso, desde la cárcel, a Manuela, contaminada (a espaldas de Alfonso) por las cartas que comienza a recibir aquella de “Salvador”, un hábil señuelo puesto por el autor para que el lector sospeche la existencia de un amante y, de nuevo, se sienta cómodo persiguiendo los detalles de una situación cotidiana que vuelve a formar parte de la estructura de *lo consabido*.

Manuela triunfa como actriz, pero fracasa en su relación sentimental, porque desaparece de nuevo de la vida de Salvador-Setefilla y abandona el teatro cuando se encontraba en la cumbre de su carrera.

Trinidad López Douce (alias Ramiro Fonseca) huele a fracasado desde que comienza a existir en el relato. La falta de armonía entre sus deseos y sus actos hace presumir su hundimiento posterior. Pero también es prototípico: clase humilde, pretensiones intelectuales y artísticas, encaje intelectual en un estadio más elevado pero imposibilidad de instalarse en él, a pesar de traicionarse a sí mismo y convertirse en delator de esos otros seres a los que admira con rencor y, por lo tanto, envidia. Ni siquiera el amor le redime, cuando camina sobre la cuerda floja, participando en actividades contrarias al régimen al que sirve. La muchacha de la que Trinidad se enamora, Begoña, es una revolucionaria hija de la burguesía, oscuro objeto de deseo de demasiados intelectuales de derechas (por revolucionaria) y de izquierdas (por burguesa). Al fin y al cabo, algo demasiado común para un espíritu que aspiraba a ser delicado.

El rencor de López Douce es ya el último ingrediente con que el autor remata la imposibilidad de triunfar o de liberarse de las mezquindades o de las bajas pasiones. Tanto Alfonso, como Setefilla, como Begoña, como Manuela, como Ramón Bonora (el hijo burgués de Mercedes que seguirá también el exilio universitario en Suiza) deben saber que siguen amenazados por “el régimen”, por ese inspector de pacotilla que **“nunca cerrará el expediente de vuestra memoria”**.

VI. CUANDO LOS PERSONAJES SON LA MEMORIA

En la Universidad de Berna (antes en la de Ginebra) Vicente Molina Foix reconocía que, a diferencia de otros autores como José Luis Sampedro o Vargas Llosa, él no hacía un esquema de la novela que se disponía a escribir; el relato iba tomando cuerpo y desarrollándose en función de la importancia que hechos y, sobre todo, personajes iban adqui-

riendo por sí mismos. A lo largo de nuestra ya larga vida de lectores, nos hemos encontrado a menudo con autores que confiesan algo parecido, que son sus personajes los que se abren paso en el relato, a veces contra el proyecto de su creador.

No podemos dudar que Alfonso o Setefilla o López Douce o Begoña terminaran viviendo en el relato unas vidas que en principio no habían sido destinadas para ellos e, incluso, que terminaran siendo ellos mismos diferentes de aquéllos en quienes el autor pensó al hacerlos aparecer por primera vez. Pero no hay que engañarse: el autor siempre desea contar unos hechos y, finalmente, sacrifica la personalidad de los personajes a la índole de esos hechos, los hace evolucionar. Porque es él, el creador, quien se desdobra en cada uno de ellos y quien vive cada una de sus vidas, incluso las inconfesables. Es la grandeza de la creación: superar las limitaciones de un sencillo ser humano desde el punto de vista físico, espacial, temporal e, incluso, moral o ético. Pero finalmente el lector arrastra la certeza —si el autor es convincente— de que el hombre puede hacer cambiar su destino o lo contrario, que jamás podrá variar: “un coup de dés jamais n’abolira le hazard”, en versos de Mallarmé.

VII. TODO COMENZÓ EN SUIZA

En el retorno (también a pie) el caminante miraba con más atención a las personas que se cruzaban con él por la calle. Recordaba muchos de los rostros que había visto en Londres (en torno al centro español *Cañada Blanch*, de Portobello), en Bruselas (no en las Escuelas Europeas, sino en las reuniones de los consejos de residentes españoles), en algunas de las actuales ALCES de Suiza. También en algunos de los centros españoles, residuos de la emigración. Han cambiado mucho las cosas y los actuales residentes —hijos y nietos— no tienen nada que ver con aquellos emigrantes de los sesenta. Muchos de éstos se sientan ahora en las gradas de las aulas universitarias suizas, belgas, alemanas o inglesas y uno no es ya capaz de distinguir unos ciudadanos europeos de otros. Afortunadamente.

Aquel **Angelillo** que, curiosamente, también se llamaba Rafael (según nos confesaba Molina Foix) que viajaba con lo puesto en tren penosamente desde Extremadura, fue el protagonista del relato que se publicó en aquella edición colectiva promovida por las autoridades suizas. Tampoco él sabía que se iba a transformar en un nuevo Rafael, admirador y compañero pobre de García Lorca y que había de nacer posteriormente en la más reciente ficción de Molina Foix. Un viaje a Suiza tuvo la culpa. O, tal vez, la memoria. Los lugares, los tiempos y las personas comienzan a dar vueltas en la cabeza del autor que quiere vivir en todos ellos —tiempos, personas, lugares— a la vez.

Es verdad, como decía Balzac, que “**sólo inventamos lo real**”, pero al creador nunca podrán hurtarle el placer —y a veces el dolor— de transformar esa realidad a su gusto o movido por sus emociones y vivir la vida de sus personajes, usurpar su existencia o prolongarla, jugando a ser un dios sin demasiadas limitaciones.

El caminante vuelve a pasar por Spitalgasse. Ya no dirige la mirada a los escaparates para verse de vez en cuando furtivamente. Ha tenido que cubrir sus orejas con la bufanda y lleva el sombrero bien calado. Siente un escalofrío. Tiene la tentación de tomar el tranvía antes de iniciar el descenso por el desangelado Kirchenfeldbrücke. Piensa que ha tomado la mejor decisión, no sea que *Rafael*, con sus zapatos abiertos y su chaquetilla de lana, coja una pulmonía y muera antes de que las balas de otro desgraciado movilizado por el otro bando acaben con su vida en el frente de Teruel. La historia (es decir, el pasado) está aún por suceder.

Hans-Jörg Döhla

El español en contacto con el inglés en los EE. UU.

EL ESPAÑOL EN CONTACTO CON EL INGLÉS EN LOS EE. UU.

Hans-Jörg Döhla
Universidad de Zúrich

1. INTRODUCCIÓN

Cuando Antonio de Nebrija publicó su *Gramática de la lengua castellana* en 1492 escribió en el prólogo dedicado a los Reyes Católicos las palabras proféticas “siempre la lengua fue compañera del imperio” (Nebrija 1980: 97 y 99 (facsimile)). Pocos meses después Cristóbal Colón descubrió las islas del Caribe. Este acontecimiento inició la difusión de la lengua española en grandes partes del continente americano, y más allá, en las islas del pacífico. Desde los días de Ponce de León, que por primera vez en la historia eurocéntrica puso pie en el continente norteamericano en la Pascua florida de 1513, y de Pedro Menéndez de Avilés, que fundó el primer asentamiento, San Agustín de La Florida, en 1565¹ el papel del español en América del norte ha cambiado bastante. Hasta 1848 todo el suroeste de los actuales Estados Unidos pertenecía a México y, por lo tanto, la lengua nacional y oficial era el español. Con el tratado de Guadalupe Hidalgo, tras la guerra entre México y los EE. UU., México tuvo que dejar las provincias fronterizas (California, Nevada, Arizona, Utah y partes de New Mexico y Colorado)² a los EE. UU. Pocas son las familias de origen mexicano en los EE. UU. que todavía hoy pueden remontar su árbol genealógico a los tiempos antes de 1848. Sin embargo, el gran número de *Hispanics* (unos 45,5 millones (= 15,1%)) frente a la población estadounidense total (301,5 millones)³ se debe a la inmigración latinoamericana de los siglos XX y XXI. Estas cifras, que suponen una presencia alta de la lengua española en la sociedad estadounidense, contrastan con el hecho de que el español no sólo es lengua minoritaria sino que también fue quitada del currículo escolar de estudiantes bilingües. Dependiendo del punto de vista, en las últimas décadas se escuchan cada vez más voces de miedo que proclaman la decadencia o de la lengua española o de la inglesa en los EE. UU. Por un lado, las variedades españolas habladas sufren una cierta influencia por parte del inglés, por lo que los intelectuales latinoamericanos lamentan estas contaminaciones de su lengua materna. Por otro lado, algunos círculos estadounidenses⁴ temen la subyugación de la lengua inglesa por la española ante la fuerte presencia de hispanohablantes en el subcontinente. Por último,

¹ A pesar del hecho de que los EE. UU. siempre han sido una sociedad multiétnica y multilingüe la mayoría de los americanos hoy en día sólo ve el origen colonial de su país en las 13 colonias británicas cuyo inicio fue la fundación de Jamestown en 1607. De la misma manera perciben la historia de su país como la de la expansión británica y más tarde anglo-americana hacia el oeste del subcontinente.

² Después de su independencia de México en 1836, Texas fue anexionado por los EE. UU. en 1845.

³ Cifras del 2007. Cf. www.census.gov (fecha de acceso 6.9.2008).

⁴ En este caso se trata de los WASP, es decir de *white anglo-saxon protestants*.

desde los años 60 se habla del fenómeno *spanglish*, mezcla entre el español y el inglés hablada por ciertos grupos de origen hispanoamericano.

Este artículo pretende mostrar un panorama de la lengua española en los EE. UU. junto con los resultados del contacto con el inglés americano. El análisis de la sociedad estadounidense nos puede ayudar a comprender la situación compleja en la que se encuentran los hispanohablantes. En este contexto, queremos exponer también el fenómeno *spanglish* entrando en las discusiones sobre el término. Finalmente queremos dar una cautelosa previsión del futuro del español en los EE. UU. A continuación presentaremos los grupos más importantes de hispanohablantes.

2. LOS TRES MAYORES GRUPOS DE HISPANOABLANTES DE LOS EE. UU.

En los tres capítulos que siguen presentamos brevemente los acontecimientos históricos que explican por qué los mexicanos, los cubanos y los puertorriqueños constituyen los mayores grupos hispanohablantes de los EE. UU. Además, proporcionamos algunos datos de los censos actuales.

2.1. Los mexicanos

La inmigración de mexicanos, a gran escala, empezó durante la primera guerra mundial, pero no ha cesado desde aquel entonces y parece seguir subiendo.

1820 – 1829	3.835	1810-1821 Guerra de independencia de México
1830 – 1839	7.187	
1840 – 1849	3.069	1848 Tratado de Guadalupe Hidalgo
1850 – 1859	3.446	
1860 – 1869	1.957	
1870 – 1879	5.133	
1880 – 1889	2.405	
1890 – 1899	734	
1900 – 1909	31.188	
1910 – 1919	185.334	1914-1918 Primera Guerra Mundial
1920 – 1929	498.945	1910-1929 Revolución mexicana
1930 – 1939	32.709	La Gran Depresión
1940 – 1949	56.158	1939-1945 Segunda Guerra Mundial
1950 – 1959	273.847	1950-53 Guerra de Corea
1960 – 1969	441.824	1965-73 Guerra de Vietnam
1970 – 1979	621.218	
1980 – 1989	1.009.586	
1990 – 1999	2.757.418	
2000 – 2006	1.208.627	

Tabla 1: Número absoluto de mexicanos (por década) que han obtenido el estatus de residente permanente legal. (www.census.gov, 16.11.2008)

Esta fuerte inmigración mexicana se debe principalmente al desempleo en México, complementado por la falta de mano de obra barata en los EE. UU. Allí constituyen una parte importantísima de la que la economía estadounidense depende bastante, hasta tal punto que no puede prescindir de ella. Para los años 30 del s. XX Meier/Ribera (1993: 130) afirman que

The prosperity of the Southwest in the first thirty years of this century was in large measure based on Mexican and Mexican American labor. Rapid expansion and modernization could not have taken place without mexicano workers. [...] One could argue that much of the prosperity of the era was at the expense of mexicanos in the form of low wages and poor working conditions. In a way they thus subsidized United States agriculture, industry, and mining. They still do.

Por la naturaleza del empleo que consiguen los mexicanos (sobre todo jardineros, empleados de restaurantes etc.), pertenecen a las capas bajas de la sociedad. Aunque esta imagen ya ha cambiado, sobre todo en lo que concierne a la gente que se queda más tiempo en los EE. UU., desgraciadamente, los mexicanos mantienen una imagen negativa a los ojos de los americanos blancos.⁵ Los estados principales donde se ubican estos inmigrantes se encuentran en el suroeste, California, Nevada, Arizona, New Mexico y Texas, es decir en los territorios que hasta 1848 habían pertenecido a México. Al lado de este patrimonio histórico, la cercanía con México, y con eso las similitudes climáticas, geomorfológicas y botánicas, ciertamente desempeñaron un papel fundamental cuando en la segunda mitad del s. XIX los primeros inmigrantes se asentaron en estas tierras fronterizas. En el censo de 2000⁶ el número total de mexicanos legales ascendió a los 20.640.711, es decir un 58,5% del número total de *Hispanics* (35.305.818).⁷ En este lugar, no queremos especular sobre la cifra oscura de inmigrantes ilegales que aún habrá que sumar a ésta.

2.2. Los cubanos

La inmigración cubana empezó a principios del s. XX después que España hubiera perdido sus cuatro últimas colonias –Cuba, Puerto Rico, Guam y las Filipinas– en 1898.

5 Por razones de espacio, no podemos abarcar la historia de esta actitud, por interesante que sea. Sin embargo, hacemos referencia a las publicaciones siguientes: Meier, Matt S.; Ribera, Feliciano: *Mexican Americans/American Mexicans, From Conquistadors to Chicanos*. Nueva York: Hill and Wang 1993 y Weber, David J.: *The Spanish Frontier in North America*. New Haven/London: Yale University Press 1992.

6 El censo tiene lugar cada 10 años, el próximo en 2010. Las cifras entre 2000 y hoy que se encuentran en las tablas y en la introducción solamente cuentan como *population estimates* y no se deberían tomar como cifras absolutas sino aproximadas. Además, según la página individual consultada del U.S. Census Bureau (www.census.gov) se pueden leer cifras diferentes.

7 Que a su vez constituyeron un 12,5% de la población total de 28.121.906.

1920 – 1929	12.769	[Cuba es república independiente desde 1902]
1930 – 1939	10.641	
1940 – 1949	25.976	
1950 – 1959	73.221	1959 – 1961 Revolución Cubana
1960 – 1969	202.030	1962 Crisis de los misiles en Cuba
1970 – 1979	256.497	
1980 – 1989	132.552	
1990 – 1999	159.037	
2000 – 2006	160.133	

Tabla 2: Número absoluto de cubanos (por década) que han obtenido el estatus de residente permanente legal. (www.census.gov, 16.11.2008)

En este caso, la Revolución Cubana inició la inmigración masiva de cubanos a EE. UU. Al contrario que los mexicanos, los inmigrantes cubanos siempre han pertenecido a las capas medianas y altas de la sociedad, descontentas con todas las implicaciones del socialismo en Cuba y ejerciendo más bien de médicos, abogados, banqueros etc. Como los cubanos no habían tenido raíces históricas en el terreno estadounidense —como por ejemplo los mexicanos— en primer lugar no tenían preferencia por un estado en especial. Sin embargo, la gran mayoría de los 1.241.685 cubanos del censo de 2000 vive en la Florida, sobre todo en el área de Miami, cuya Calle Ocho de la Pequeña Habana representa un núcleo de resistencia contra la dictadura cubana, donde se sueña con regresar a la isla el día de la caída del comunismo. Por su poder económico y político los cubanos exiliados desempeñan un papel muy importante en las elecciones presidenciales de los EE. UU.

2.3. Los puertorriqueños

La relación de los EE. UU. con Puerto Rico se distingue de la que mantienen con México y Cuba por más de una razón. Primero, Puerto Rico es miembro del *U.S. Commonwealth* desde 1952 y los puertorriqueños disponen de pasaportes estadounidenses desde 1917. Por eso, los movimientos de los puertorriqueños entre la tierra firme y la isla no aparecen en los datos de inmigración proporcionados por el *U.S. Census Bureau*. Además, los puertorriqueños no tienen los mismos problemas que los mexicanos o los cubanos para obtener un *Permanent Resident Card*, es decir, una *green card*. De esa manera, los estadounidenses y los puertorriqueños tienen una historia común desde hace más o menos un siglo. Según el censo del 2000, 3.406.178 puertorriqueños vivían en los EE. UU., mientras que en Puerto Rico mismo vivían 3.808.000. Su área principal de residencia se centra en el estado de Nueva York, especialmente en la ciudad de Nueva York, donde mayoritariamente viven en “El Barrio”, en East Harlem. Pero desde comienzos del nuevo milenio se nota un movimiento más hacia el sur, a estados como el de la Florida, donde los puertorriqueños parecen encontrar mejores condiciones climáticas, más parecidas a las de su isla de origen. Así dejan “El Barrio” a inmigrantes de otros estados caribeños, sobre todo a inmigrantes de la República Dominicana.

Para terminar las estadísticas añadimos una tabla con las últimas cifras del *population estimate* (véase nota 6) comparadas con el censo del 2000:

	2000	%	2006	%	2007	%
Total population	281.421.906	100	298.754.819	100	301.621.157	100
Hispanic	35.305.818	12,5 (100)	44.629.418	14,9 (100)	45.504.311	15,1
<i>Mexican</i>	20.640.711	58,5	28.339.354	63,5	carecemos de datos detallados	
<i>Puerto Rican</i>	3.406.178	9,6	3.987.947	8,9		
<i>Cuban</i>	1.241.685	3,5	1.520.276	3,4		
<i>Dominican</i>	764.945	2,2	1.217.225	2,7		
<i>Central American (excluding Mexico)</i>	1.686.937	4,8	3.372.090	7,6		
<i>South American</i>	1.353.562	3,8	2.421.297	5,4		
<i>Spaniard</i>	100.135	0,3	377.140	0,8		
<i>OTHERS</i>	6.111.665	17,3	3.394.089	7,6		

Tabla 3: Números absolutos de personas de origen hispánico en los EE. UU. según el censo de 2000 y los *population estimates* de 2006 y 2007. El porcentaje de la categoría *Hispanic* se refiere a la población total, el del origen concreto al número total de *Hispanics*. (Fuente: www.census.gov, 16.11.2008)

Lo que llama la atención es el aumento del número de inmigrantes procedentes de la República Dominicana, de América Central y del sur de América, y, por el otro lado, la disminución de residentes clasificados como “*others*”. Desde el censo del 1990 las personas pueden elegir entre el origen mexicano, cubano, puertorriqueño y “otro” origen. En el caso de los que marcan “otro” origen, tienen espacio adicional en el formulario para los orígenes latinos, como argentino o venezolano. Los que no especifican su procedencia se contabilizan en la categoría *others*, aunque son de origen latino. (“La población hispana 2000”, pp. 1-2)

Resumiendo podemos advertir que, con casi 46 millones de personas en el 2007, la población hispánica es la “minoría” más grande de los EE. UU. Estas cifras convierten a los EE. UU. en el país hispánico más grande después de México (aprox. 110 millones)⁸ y antes de España (aprox. 41 millones).⁹ A nivel regional las cifras y los porcentajes demuestran una inclinación hacia la parte hispánica. Por ejemplo, en los estados de Nuevo México y California un 42,1% (765.386 de 1.819.046) y un 32,4% (10.966.566 de 33.871.648) de la población son de origen latino según el censo del 2000. Ciudades como Los Ángeles y Nueva York disponen de una población latina de 46,5% (1.719.073 de 3.694.820) y 27% (2.160.554 de 8.008.278). Zentella comenta este hecho advirtiendo: “*New York City... More than 2 million Latinos constitute 27 percent of the city’s 8 million residents. It might surprise you to know there are more Spanish speakers in New York City than in thirteen Latin American capitals.*” (2004: 184)

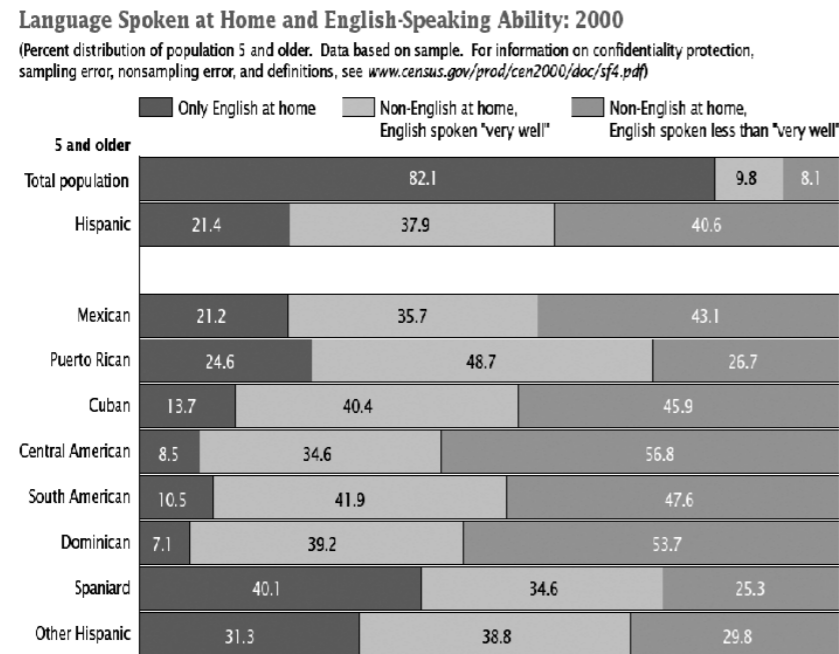
⁸ Cf. www.inegi.gob.mx para el censo de 2000 y el conteo de 2005.

⁹ El último censo fue en 2001 (cf. www.ine.es).

3. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL EN LOS EE. UU.

Por cierto, las estadísticas presentadas en el capítulo anterior no nos permiten sacar conclusiones sobre la vivacidad y el grado de dominio del español en las comunidades de origen hispanoamericano. Para averiguar eso, tenemos que recurrir a otro tipo de estadísticas, a la literatura sobre este tema y a nuestra experiencia propia de 18 años siendo visitante regular de Los Ángeles y esporádico de Nueva York.

El *Census 2000 Summary File* del *U.S. Census Bureau* nos proporciona la estadística siguiente:



Source: U.S. Census Bureau, Census 2000 Summary File 4.

Estos porcentajes nos indican que, a pesar de la abolición de la educación bilingüe, se sigue hablando español en la gran mayoría de los hogares de origen hispánico, con más o menos dominio del inglés. Además se pueden deducir los hechos siguientes:

- los grupos de inmigrantes con menos tradición en los EE. UU. muestran un porcentaje más alto en cuanto al dominio del español;
- eso quiere decir que los mexicanos, cubanos y puertorriqueños muestran un mayor grado de americanización lingüística;
- entre éstos últimos destaca el grupo de los cubanos, que parece ser menos americanizado, y el grupo de los puertorriqueños con el grado mayor de americanización, dejando los mexicanos en una posición intermedia.

No sorprende nada que los grupos con más historia y tradición en los EE. UU. muestren un grado más alto de americanización lingüística. La primera generación que llega a los EE. UU. ciertamente sólo habla español dado que es su lengua materna, la cual es la lengua oficial en su país de origen. Por su mal dominio del inglés se distinguen de la sociedad "autóctona" americana y muchas veces se casan dentro del mismo grupo de inmigrantes. Los hijos de estos inmigrantes, es decir la segunda generación, nacen en los EE. UU. y crecen con el español como primera lengua. Sin embargo, dado que viven en un país de habla oficial inglesa¹⁰ ya tienen contacto con el inglés en su infancia, así que lo aprenden desde una edad que les permite llegar a hablarlo perfectamente. Además, hijos de inmigrantes tienen que asistir a clases de inglés antes de entrar a la escuela. Se aumenta el uso del inglés en los colegios, donde se habla exclusivamente inglés después de haber abolido la educación bilingüe.¹¹ De esta manera, la segunda generación es una generación bilingüe que habla tanto el español como el inglés perfectamente. Las capacidades de la expresión escrita dependen de la formación escolar. Por lo general, el dominio del inglés escrito es mayor que el del español porque estudian el inglés ya en la *preschool* y después, en los colegios, siempre emplean el inglés como lengua escrita. Sin embargo, normalmente, no asisten a clases del español que les permitirían alcanzar un cierto nivel del español escrito. Es esta segunda generación la que se destaca por cambiar de código dentro de la misma frase cuando hablan entre ellos.

Las características lingüísticas de la tercera generación, asimismo nacida en los EE. UU., dependen de muchos factores. Los primordiales, ciertamente, son la actitud de los padres y la situación lingüística en la que viven. Como la segunda generación es más móvil por sus capacidades lingüísticas también se efectúan matrimonios fuera del grupo de latinoamericanos. Eso puede significar que, al final, no se habla español en casa y que el niño solamente crece con el inglés. Si el habla en casa es exclusivamente el español la situación es similar a la de la segunda generación. Si uno de los padres habla a los niños en inglés y el otro en español ya son bilingües desde su infancia. Eso quiere decir que algunos mezclan el inglés y el español en función de los interlocutores, y otros no. Por último, conocemos unas familias en Los Ángeles que, aunque ambos padres son hispanohablantes, prefieren hablar exclusivamente inglés con sus hijos para resguardarlos de desventajas y para proporcionarles más oportunidades en el futuro mercado laboral.

Por un lado, con el avance de las generaciones, los ciudadanos de origen hispanoamericano pierden más y más la capacidad de hablar español. Por otro lado, como hemos visto arriba en 2, el número de inmigrantes nuevos va subiendo cada año, llevando a los EE. UU. personas que, en la mayoría de los casos, hablan exclusivamente el español. Por eso, no se puede decir que el español en los EE. UU. esté en vías de desaparición. Además, hemos notado en los últimos diez años un aumento del uso del español en la ciudad de Los Ángeles cuyo alcalde, Antonio Ramón Villaraigosa¹², es de origen mexicana-

¹⁰ Eso quiere decir que escuchan el inglés en los medios de comunicación, lo utilizan con sus amigos americanos con los que hacen deporte, etc.

¹¹ Los únicos estados bilingües son Hawaii y Louisiana (con el francés). New Mexico, Oregon, Rhode Island y Washington tienen la resolución "English Plus" que sí reconoce el hecho de que existen minoridades que hablan otras lenguas sin que éstas tienen estatus oficial.

¹² Es el primer alcalde de origen latinoamericano desde Cristóbal Aguilar en 1872.

no. Parece que los latino-americanos son cada vez más conscientes de sus orígenes. Esta conciencia resurgida seguramente se debe en parte a la actitud negativa de los americanos blancos contra todos los idiomas que no sean el inglés, actitud que se ve reflejada en la abolición de la educación bilingüe y en la resolución “English Only”.

Resumiendo, podemos afirmar que la situación lingüística del español en los EE. UU. tiene una cierta dinámica que consiste en la pérdida del dominio del español por parte de grupos con más historia y tradición en los EE. UU. por un lado, y, por otro lado, en la llegada de nuevos inmigrantes de habla española.¹³ Además, la cercanía con México, el ir y venir a Puerto Rico¹⁴ y el sueño de regresar a Cuba tienen como efecto que los tres grupos arriba mencionados mantengan, a pesar de todo, una cierta relación con su patria cuyo elemento integral y común ciertamente es la lengua española. En cuanto a los mexicanos en California, Grosjean advierte:

The region they live in once belonged to them, as the Spanish place names remind them; they often return to Mexico to visit relatives, newcomers to the States arrive almost daily, many TV and radio stations broadcast in Spanish, and they live in Spanish-speaking areas, where life is imbued with Mexican customs and traditions. (Grosjean 1982: 101)

Por último, cabe advertir que el español en los EE. UU. no es homogéneo, sino que cada uno de los grupos de inmigrantes habla su propia variedad regional del español, originariamente traído de su país de origen, es decir hablan puertorriqueño, cubano, etc. Además, por la inmigración continua desde todos los países latinoamericanos, junto con la migración dentro de los EE. UU.¹⁵, hay una cierta nivelación de las variedades que se mezclan y que convergen. De esa manera, en Los Ángeles ya hemos escuchado la palabra *guagua* ‘ómnibus’ (a lo mejor del inglés *waggon*), voz de origen cubano que se usa en las Antillas y en Canarias (DCECH III 237 y DRAE s.v. *guagua*¹). En Nueva York ya se ha difundido la voz *chavo* ‘centavo, moneda’ (de *ochavo* < lat. OCTAVUS)¹⁶ fuera de su grupo originario de puertorriqueños.

Lo que todas las variedades del español tienen en común es el contacto con el inglés. A continuación, presentamos los aspectos más fundamentales del contacto entre el español y el inglés en los EE. UU.

¹³ Para conocer el aumento absoluto de la población hispanoamericana, es decir la cifra neta de la inmigración, tendríamos que descontar el número de personas que sale de los EE. UU. Solamente disponemos de las cifras aproximadas del número total de inmigrantes. Según *La Opinión* (Los Ángeles) del 31 de agosto del 2007 (p. 1) “anualmente 1.6 millones de inmigrantes legales e indocumentados llegan a Estados Unidos y 350 mil salen del país resultando en una inmigración neta de 1.25 millones de personas”.

¹⁴ La gran influencia histórica de los EE. UU. ha conllevado que el inglés tiene bastante prestigio y que los puertorriqueños hablan bastante bien el inglés en comparación con otras naciones hispanohablantes. La continua migración puertorriqueña sigue como movimiento circular: mientras que unos abandonan la isla, otros vuelven. Esto causa una situación lingüística muy dinámica con unos exportando el español y otros reciclandolo y aportándole influencias del inglés.

¹⁵ Como p. ej. los puertorriqueños que cada vez más mudan a la Florida, dejando “El Barrio” a grupos de inmigrantes nuevos de la República Dominicana.

¹⁶ Era una moneda de cobre en uso desde los días de los Reyes Católicos hasta el s. XIX (cf. DCECH IV 262 y TLEPR 193)

4. LOS EFECTOS DEL CONTACTO CON EL INGLÉS

El contacto de lenguas no se efectúa por sí sólo, es decir, no debemos imaginárnoslo como el contacto entre por lo menos dos organismos (= lenguas) autóctonos que interactúan con el efecto de que se influyen mutuamente. Más bien, el contacto de lenguas tiene lugar en el cerebro de los individuos que hablan más de una lengua, con más o menos perfección. Weinreich (1966: 1) afirma que “two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact.” Es decir, los interlocutores pueden decidir libremente si quieren incorporar elementos de una lengua a otra, o no. Ciertamente, los resultados del contacto de lenguas dependen mucho del grado de dominio de las lenguas por parte del hablante. Sobre todo el acento revela el grado de dominio de una lengua: personas que tienen poco conocimiento de una segunda lengua, normalmente, la hablan con un acento fuerte proveniente del sistema fonológico de su lengua materna. En la mayoría de los casos, también cometen errores en el plan morfológico, morfosintáctico, sintáctico y léxico, muchas veces por influencia de su lengua materna. Sin embargo, hay gente que, a pesar de sus problemas de pronunciación, habla la segunda lengua bien en cuanto a su morfosintaxis y sintaxis etc. En cambio, personas bilingües¹⁷ (o incluso multilingües), que tienen más de una lengua materna, normalmente hablan las lenguas en cuestión con bastante perfección, y eso, en lo que se refiere a todos los subsistemas lingüísticos. Eso quiere decir que los tipos de interferencias y sus efectos también son distintos. No todos los casos de contacto de lenguas tienen efectos más allá de los individuos que los producen, convirtiéndose en convención para toda una comunidad. P. ej. el hecho de que los hablantes de algunas lenguas no pueden pronunciar bien el inglés no ha tenido ningún efecto en la pronunciación del inglés actual.

Por lo general, y entre otros fenómenos, hay que distinguir entre préstamo, sustrato¹⁸ y cambio de código, términos que abordamos brevemente a continuación. La primera distinción hay que hacerla entre préstamo y sustrato (Thomason/Kaufman 1988: 37–57). La diferencia primordial está en el mantenimiento o en la renuncia de la lengua que influye en otra. En el caso de interferencia sustrática, una comunidad lingüística deja de hablar su lengua materna (ingl. *language shift*) después de haber aprendido la lengua de otra comunidad con menos perfección, y lo último, sobre todo, careciendo de interés o voluntad de aprenderla. Así los miembros de aquella comunidad hablan la nueva lengua con ciertos rasgos provenientes de su lengua materna. Después, estos rasgos ajenos a la nueva lengua también son adaptados por la otra comunidad y se difunden por toda la sociedad. En cuanto al préstamo, las dos lenguas en contacto se mantienen, prestándose unilateralmente o de manera bilateral elementos lingüísticos.

¹⁷ Seguimos la definición de Weinreich (1966: 1) que dice que “The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved BILINGUAL.” Precisamos esta definición limitando este fenómeno a personas que tienen una cierta fluidez en las lenguas que hablan, excluyendo a la gente que habla mal un segundo idioma.

¹⁸ No utilizamos aquí el término *sustrato* en su sentido originario que proviene de la lingüística románica comparada (cf. Kontzi 1982), sino en un sentido más amplio.

Los dos términos también se distinguen en cuanto al material transferido. Mientras que el sustrato se manifiesta más bien en la fonética y fonología de una lengua, el préstamo se da más fácilmente a nivel léxico.¹⁹ La influencia sustrática de las lenguas celtas en las hablas del latín vulgar de la Península Ibérica da testimonio de eso (Cano Aguilar 2004). Los préstamos léxicos se pueden tratar de distinta manera: o se mantiene la pronunciación de la lengua originaria o se adapta al sistema de la lengua receptora, como p. ej. en el caso del inglés *to scan*, que ha dado en alemán *scannen*, con la [æ] del inglés, pero en esp. *escanear*, con la e protética y la adaptación de la vocal radical (a [æ]) al sistema español (a [a]). La adaptación española se orienta más en la versión escrita de la palabra.

El cambio de código se distingue de estos dos fenómenos. No se trata de ninguna manera de la adaptación o incorporación de léxico de una lengua a otra con el efecto de que se amplía el léxico de la lengua receptora (Poplack 1993: 256 y Zentella 1997: 81). Sino el cambio de código (ingl. *code-switching*) se manifiesta como yuxtaposición de elementos procedentes de distintos sistemas lingüísticos en el mismo acto de habla:

Code-switching is the juxtaposition of sentences or sentence fragments, each of which is internally consistent with the morphological and syntactic (and optionally, phonological) rules of the language of its provenance. Code-switching may occur at various levels of linguistic structure (e.g. sentential, intrasentential, tag) [...]. (Poplack 1993: 255-256)

Los que hablan cambiando de código tienen que conocer bastante bien las dos lenguas en acción, y al mismo tiempo los oyentes también tienen que conocer las dos lenguas para poder participar en la conversación.²⁰ El cambio de lengua se puede efectuar en cualquier nivel de la jerarquía de constituyentes. Eso quiere decir que hay cambio de código tanto al nivel inter-oracional (ingl. *inter-sentential*) como al intra-oracional (ingl. *intra-sentential*). Por lo común, si los interlocutores son bilingües respetan la pronunciación de cada una de las lenguas.

Aplicando esta terminología a los efectos del contacto entre el español y el inglés en los EE. UU. llegamos a las constataciones siguientes: como no hay *language shift* en el sentido especial de arriba, no se puede aplicar la interferencia sustrática a la situación en los EE. UU. Pero sí, tenemos que considerar préstamos y cambio de código y, a la vez, tenemos que distinguirlos bien.

De esa manera, podemos identificar un gran número de palabras inglesas prestadas por las comunidades hispanohablantes en los EE. UU. Se registran voces como *bróder* (< ingl. *brother*), *hangear/janguear* (< ingl. *to hang out*), *guachear* (< ingl. *to watch*) o *lonchear*

¹⁹ Como no todos los elementos de la lengua se prestan con la misma facilidad, Ross (1988: 12) (cf. Curnow 2001: 417) propone la siguiente jerarquía de la facilidad de préstamo ('ease of borrowing'): elementos léxicos > fenómenos sintácticos > palabras funcionales libres > morfemas ligados > fonemas.

²⁰ Una de las críticas de algunos autores literarios chicanos es precisamente ésta: si utilizan como medio estilístico el cambio de código entre el español y el inglés en sus obras, el círculo de lectores se limita a gente bilingüe excluyendo sobre todo los anglos blancos que sólo saben inglés.

(ingl. *to lunch*) (Stavans 2003) que forman una parte integral del habla cotidiana de los hispanohablantes estadounidenses.²¹ Sin embargo, parece que no todos los préstamos se conocen de igual manera por todos los hispanohablantes, sino que hay diferencias regionales: p. ej. preguntamos a californianos de origen mexicano si conocen el arriba mencionado *hangear/janguear*, ni uno lo conocía.²² Por un lado, es bastante normal que hablantes de un idioma L_A que viven en el territorio de hablantes de un idioma L_B tomen palabras de L_B y las incorporen en su lengua. Por otro lado, parece también bastante corriente el cambio de código en comunidades bilingües.²³ Pero hay una diferencia fundamental. En el primer caso, L_A se modifica en cuanto a su sistema léxico por la incorporación de léxico de L_B . Como ya hemos visto, esta incorporación puede ser total en lo que se refiere a la adaptación al sistema fonológico de la lengua receptora (véanse los ejemplos arriba). Por lo contrario, el cambio de código, por lo común, no trae consigo la ampliación del inventario léxico de ninguna de las lenguas participantes, y cada una de las lenguas mezcladas se pronuncia de manera auténtica y correcta (Poplack 2004: 4). Eso quiere decir que, cuando un puertorriqueño de Nueva York cambia entre el español y el inglés, su pronunciación española es puertorriqueña y su inglesa la de Nueva York.

A propósito, todavía no hemos introducido el término *spanglish* en este capítulo. Esto se debe al hecho de que no se utiliza de manera consecuente en la literatura. Algunos autores lo emplean para designar los préstamos ingleses en el español de EE. UU. (tal como Rose Nash), otros lo emplean a la vez para los préstamos y para el code-switching (como llán Stavans), y algunos lingüistas, tales como Shana Poplack (2004) y Ana Celia Zentella (1997: 81), lo atribuyen exclusivamente al cambio de código entre la variedad hispanoamericana y la variedad inglesa en EE. UU. Para evitar confusiones, dado que evidentemente se usa un término para referirse a dos fenómenos distintos, proponemos junto con los dos últimos autores lingüistas emplear el término *spanglish* (o *españolés*) exclusivamente para el cambio de código. Es justamente este rasgo lingüístico el que merece una terminología a parte por ser una característica especial de los hispanohablantes de los EE. UU. A continuación presentamos un ejemplo del cambio de código entre el español y el inglés (las partes inglesas están en cursiva):

Cord: No me gusta el calor. Me gusta el *wintertime*. Y no me gusta, a mí me gusta, me encanta el *wintertime*.

Carmen: ¿Y qué es lo que más te gusta de Puerto Rico?

Cord: Bueno, que, *you know*, mi mamá nació allí, mi pai nació allí, *so, you know*, yo soy puertorriqueño, *so, okay*, me dijeron que el agua está *beautiful*, *so, I guess*, *that would be* el agua, la playa.

(Jany 2001: 361; la entrevista tuvo lugar en Brooklyn, Nueva York en el año 1999)

²¹ De la misma manera, inmigrantes hispanohablantes en Suiza incorporan palabras alemanas nuevas en su léxico, tal como *anmeldear* (< alem. *anmelden*) y *abmeldear* (< alem. *abmelden*) que en algunas comunidades sustituyen al español *dar de alta* y *dar de baja*.

²² No fue una encuesta planeada, sino que en los últimos tres años hemos preguntado espontáneamente a hispanohablantes en California sobre algunas palabras que hemos escuchado en otros lugares.

²³ Otra vez nos sirve el ejemplo de los inmigrantes hispanohablantes en Suiza. También suelen hacer *code-switching* entre el español y el alemán o el suizo-alemán. Este fenómeno es muy evidente entre los estudiantes de nuestro Seminario de Lenguas Románicas de la Universidad de Zúrich.

Además, el préstamo de palabras a gran estilo es un asunto bastante corriente, que se encuentra muchas veces en la historia de las lenguas: p. ej. después de la batalla de Hastings en 1066, el inglés ha adaptado muchas voces normando-francesas, hasta tal medida que se pueden pronunciar frases cuyos elementos germánicos se limitan a los gramaticales: *the river rapids catch people by surprise*; solamente *the* y *by* son de origen germánico. El léxico del inglés antiguo fue fuertemente reestructurado por la incorporación de un alto número de palabras francesas, así que se podía llamar *franglés* o *frenghish* o *englench*. De la misma manera, podíamos llamar al japonés *chiponés*, o al persa *persá-rabe*, por su gran influencia por parte del léxico chino o árabe respectivamente. Hoy en día, la influencia del léxico inglés no solamente se puede sentir en las lenguas minoritarias de los EE. UU., sino que es un fenómeno internacional que afecta a muchas lenguas del mundo: p. ej. jap. *boru pen* (< ingl. *ball pen*), jap. *teburu* (< ingl. *table*), *el nuevo look* (visto en una peluquería en Madrid), alem. *software* (< ingl. *software*). La única lengua que conocemos que lucha vehementemente contra la “contaminación” por parte del inglés, nos parece ser la francesa. P. ej., en lugar de adaptar la palabra informática inglesa *software* la academia francesa de la lengua ha creado el término *logiciel*. De esto hay muchos ejemplos más. Claro está que falta tal elemento regulador para las variedades españolas habladas en los EE. UU., así que el número de préstamos ingleses es bastante alto. Desde este punto de vista, no sorprenden los gritos que temen la contaminación o incluso la desaparición del español en los EE. UU. La interferencia del inglés también se ve en los muchos calcos del inglés, como p. ej. *tener un buen tiempo* (< ingl. *to have a good time*), *llamar para atrás* (< ingl. *to call back*), etc.

5. SPANGLISH

A continuación tratamos con más detalle el fenómeno de *spanGLISH*. La mayoría de los estudios se limitan al análisis del cambio de código en “El Barrio” de Nueva York (con los autores Rose Nash, Shana Poplack y Ana Celia Zentella entre otros), existen menos estudios sobre el suroeste (como Carol Pfaff y Carmen Silva-Corvalán) o la Florida (Humberto López Morales). Esto ciertamente se debe al hecho de que los puertorriqueños muestran un dominio más elevado del inglés, lo que resulta en un mayor número de bilingües que cambian de código. Sin embargo, también se escuchan los cambios de código en el suroeste y en la Florida.²⁴ Además, hay que advertir que la recolección de datos sobre el *spanGLISH* no resulta nada fácil, dado que solamente se habla en el grupo mismo de hispanohablantes, es decir no nace de una necesidad comunicativa sino se trata de un fenómeno espontáneo que se debe al hecho de que sus hablantes viven en dos mundos simultáneamente. Los investigadores no pueden acercarse a los grupos potenciales de hablantes de *spanGLISH* con un cuestionario con preguntas como “¿Cómo se dice ... en espanglés?”. Científicamente, lo que ciertamente hace falta son más estudios sobre el

cambio de código y el comportamiento lingüístico, sobre todo entre los mexicanos en el suroeste y los cubanos de Miami.

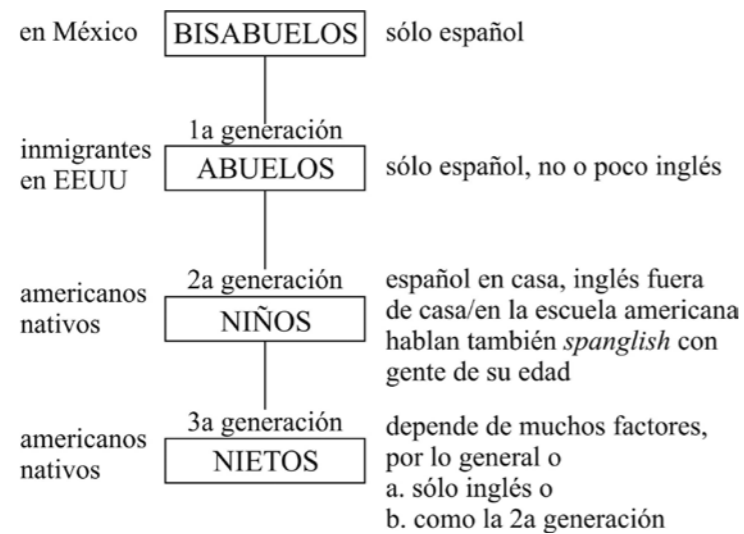
Pero no todo el mundo cambia de código. Empezando por la primera generación de inmigrantes que llegan a los EE. UU., hay que destacar que éstos no hablan *spanGLISH* debido a su mal o nulo dominio del inglés. En julio del 2007 hablamos con Jorge Sánchez, cura de la comunidad hispánica de la Lake Avenue Congregational Church (Pasadena, CA), preguntándole quién hablaba *spanGLISH*. Según él, son más bien los hispanohablantes jóvenes y adolescentes que han frecuentado un colegio inglés y que con el tiempo perderán otra vez el *spanGLISH*. Además atribuye el uso de *spanGLISH* a las capas más bajas (e incluso criminales²⁵) advirtiendo que en su comunidad no hay nadie que lo hable. La descripción de Jorge Sánchez alude a la segunda y tercera generación de latinoamericanos que, nacidos en EE. UU., van a una escuela en inglés etc. (véase 3). Empiezan a cambiar de código en el mismo discurso con sus amigos y con sus familiares de la misma edad. Después, parece que depende de muchos factores si siguen con el *code-switching* o no: de la formación profesional, del ambiente lingüístico en el que ejercen su empleo, del “nuevo” ambiente familiar por un posible matrimonio etc. De todas formas, es un fenómeno que solamente se ve en el grupo cerrado de bilingües que hablan tanto el español como el inglés, y los dos idiomas perfectamente.

Una de nuestras informantes en Los Ángeles, Griselda de 32 años²⁶, que es secretaria en el negocio de un amigo americano nuestro, siempre había negado que ella mezclara español e inglés, desconociendo también el término *spanGLISH* o *espanglés*. Sin embargo, en julio del 2008, volviendo de un viaje de negocios de Las Vegas junto a nosotros en el coche, habló por teléfono con su prima contándole algunas novedades de Las Vegas, y toda la conversación fue una mezcla entre el español y el inglés. Preguntándole sobre su forma de hablar nos contestó que siempre hablaba así con sus primas. Además, “I just say whatever comes to me first”, refiriéndose a la selección de lengua. También afirmó que los hijos de sus primas asimismo hablaban así, dirigiendo la palabra a veces a los abuelos utilizando *spanGLISH*, pero como los abuelos no hablaban inglés no entendían todo. De esta manera, los hijos de sus primas aprendieron a no hablar *spanGLISH* con los abuelos. Claro está que los niños de tercera generación solamente pueden entender y hablar *spanGLISH* si los padres les enseñan el español (véase 2). Podemos resumir el desarrollo de las generaciones de la manera siguiente:

²⁴ Además desconocemos estudios que se ocupan de la situación lingüística de otros grupos hispanohablantes, fuera de los mexicanos, cubanos y puertorriqueños.

²⁵ La triste estadística de homicidios de Los Ángeles nos revela que de 664 asesinatos entre el 1.1.2007 y el 9.10.2007, 358 ocurrieron en un ambiente hispánico (fuente: *LA Times homicide report*, latimesblogs.latimes.com/homicidereport).

²⁶ Nació en EE. UU. de padres mexicanos. Tiene formación escolar mediana. Sólo recientemente ha empezado a viajar a México.



Este desarrollo no es una vía única sin salida, es un proceso dinámico porque continuamente llega gente nueva, nuevas primeras generaciones que hablan español.

Parece que en las últimas dos décadas, la imagen negativa del *spanglish* ha cambiado bastante. Ya no se ve tanto como una variante contaminada o del español o del inglés; ya no se ve como una incapacidad lingüística que contrasta con el inglés puro y que tanto tiempo fue promocionada por los puristas del programa “English Only”. Más bien, el cambio de código se ha convertido en un elemento de identidad propia de los latinoamericanos bilingües en los EE. UU., junto con el aumento del uso del español, como reacción ante la fuerte corriente de actitudes como “English Only”. Ilán Stavans advierte en este contexto:

[...] *Spanglish cuts across economic terrain. It isn't only spoken por los pobres, the dispossessed. The middle class has embraced it as a chic form of speech, una manera moderna y divertida de hablar. This is in sharp contrast with other slang more often than not defined by turf: the language of drugs, for instance. Spanglish, instead, is democratic: de todos y para todos.* (Stavans 2003: 20)

Por último, la cuestión si *spanglish* es una lengua o no, no es tan fácil de contestar. Algunos proclaman que sí se trata de una lengua nueva; entre ellos se encuentra p. ej. Ilán Stavans. Para ser aceptada lingüísticamente como lengua tiene que cumplir algunos requisitos. *Spanglish* y sus signos lingüísticos tienen que ser convencionales para el grupo de personas que lo habla. Eso sí es el caso, aunque los hablantes tomen los signos de dos fuentes, lo que significa que tienen que saber dos lenguas para poder seguir una conversación. De esa manera, uno también puede aprender *spanglish*, con la condición de que aprenda español e inglés, y después tiene que mezclarlos. Así uno puede dar una

conferencia en *spanglish*, como Ilán Stavans, con la condición de que los oyentes sepan las dos lenguas:

Imaginémonos for an instant esa atávica civilización muda de Covarrubias —o si no muda, al menos malenguada— that utters itself incorrectly, abruptamente y sin cuidado. (Stavans 2000: 6)

Sin embargo, lo que le falta al *spanglish* es una cierta estabilidad, y esa en dos sentidos. Primero, *spanglish* se modifica constantemente por el flujo continuo de nuevas generaciones de bilingües de procedencia distinta. Segundo, la mezcla entre el español y el inglés es de índole espontánea, de manera que no sigue reglas concretas. Cada hablante puede cambiar de código como quiera.²⁷ Así, no nos es posible predecir qué lengua es usada en qué momento. Esta falta de previsibilidad convierte al *spanglish* en un modo de hablar bastante heterogéneo. La selección de la lengua para expresar cualquier cosa puede ser utilizada como medio estilístico. Ilan Stavans, que trata el *spanglish* como si fuera una lengua, nos presenta una traducción del principio del *Quijote* al *spanglish*. A continuación, reproducimos parte de esta traducción cotejándola con el modelo de Cervantes:

In un placete de La Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua, a skinny caballo y un grayhound para el chase. (Stavans 2003: 253)

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor.

Los cambios de código parecen espontáneos y arbitrarios. Otro traductor podía haber procedido de otra manera, p. ej. “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, not so long ago there lived a hidalgo” etc. Sin embargo, dos elementos —arriba subrayados— llaman la atención. Primero, introduce la palabra *remembrear*, en lugar de *recordar*. La desinencia ciertamente tiene sus raíces en los EE. UU. dado que no se registra en otras variedades del español. *Remembrear* mismo no es *spanglish*, sino una voz oral del español hablado en los EE. UU., no documentada por escrito excepto en Stavans (2003: 253). Segundo, *a skinny caballo* es agramatical en español, donde tendría que ser *un caballo flaco*. Representa la gramática inglesa violando la española. Según los estudios de Pfaff 1979 y Poplack 1980 una de las reglas del *spanglish* es la combinación del inglés y del español con el respeto mutuo de la gramática respectiva. Otras obras literarias que utilizan el *spanglish* como medio de expresión, p. ej. *Pollito Chicken* o *Killer Crónicas* (véase 6), sí respetan esta restricción.

Para que el *spanglish* se convirtiera en una lengua con sistema propio de reglas más o menos fijas, ciertamente haría falta que las comunidades bilingües español-ingleses fueran aisladas del resto de los EE. UU., y con eso también de la influencia del español y del

²⁷ Sin embargo, hay ciertas restricciones morfosintácticas y sintácticas que se han descubierto en el contexto del *spanglish*. Para eso, véase Pfaff 1979, Poplack 1980, Zentella 1997 (cap. 6) y Lipski 2005.

inglés. Tal aislamiento podía acabar en la fusión de las dos lenguas con una gramática y un léxico propios, convencionales y más homogéneos para todos los hablantes. Uno de los ejemplos más conocidos de génesis de una nueva lengua como resultado de la convergencia de dos lenguas que han quedado en aislamiento, es el *michif* de la frontera entre Canadá y EE. UU. (Manitoba, North Dakota). Esta lengua mixta nació en el s. XIX como fusión del francés de tramperos con la lengua indígena *cree*, manteniendo la gramática y el léxico verbal del *cree* y relexificando las otras clases de palabras con el francés (Bakker 1997).

6. SPANGLISH EN LA LITERATURA

También existe literatura de ambos lados fronterizos cuyos autores emplean como medio estilístico el cambio de código (Bürki 2008). Uno de los primeros cuentos en *spanglish* fue el *Pollito Chicken* de Ana Lydia Vega en 1977²⁸ que, según nuestro parecer, representa bastante bien la situación lingüística de los puertorriqueños entre Nueva York y Puerto Rico. Trata de Suzie Bermiúdez de origen puertorriqueño que vive en EE. UU. y que viene a visitar Puerto Rico. Con su jefe en EE. UU. habla inglés puro:

I really had a wonderful time, dijo Suzie Bermiúdez a su jefe...

El marco narrativo que cuenta la historia de Suzie está completamente en *spanglish*, reflejando así al hecho de que vive entre los dos mundos que se mezclan, el estadounidense y el puertorriqueño, sin embargo, la lengua básica parece ser el español con el inglés intercalado al igual que un intruso:

Lo que la decidió fue el *breathtaking poster* de Fomento que vio en la *travel agency* del *lobby* de su *building*.

La parte plenamente *spanglish* del cuento contiene 1423 palabras de las que 273 son inglesas. De estos cambios al inglés, sólo 4 son verbales. Además, aparecen dos palabras prestadas: *hanguedores* (de *hanguear*, véase arriba) y *bródel* (que además tiene una influencia dialectal puertorriqueña al adoptar el intercambio de *-r/-l* en posición final de sílaba), cuando se habla del mesero del bar del hotel como cuenta a sus amigos puertorriqueños su aventura amorosa con Suzie (la cursiva es nuestra):

Esa misma noche, el *bartender* confesó a sus *buddies* hanguedores de *lobby* que:

La tipa del 306 no se sabe si es gringa o pueltorra, *bródel*. Pide room service en inglés legal pero, cuando la pongo a gozal, abre la boca a grial en boricua.

²⁸ Vega, Ana Lydia; y Filippi, Carmen Lugo: *Virgenes y mártires*. Quinta edición. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Antillana 1994, pp 73-80 o www.omni-bus.com/n4/pollito.html.

El *bartender* habla con sus amigos en pleno español puertorriqueño (con ciertos rasgos orales puertorriqueños: *gozal* en lugar de *gozar* etc.) utilizando un préstamo del inglés, pero sin cambiar de código. Eso contrasta con Suzie que, aunque siendo de origen puertorriqueño, habla siempre inglés con los empleados del hotel:

This is Miss Bermiúdez, room 306. Could you give me the bar, please?

Solamente, en el momento más íntimo de la relación amorosa con el *bartender* se le sueltan las palabras en español puertorriqueño cuando grita:

¡VIVA PUELTO RICO LIBREEEEEEEEEEEEEEEEEEE!

Otras obras en *spanglish*, como *Killer Crónicas* de Susana Chávez-Silverman no favorecen una des las dos lenguas envueltas en la mezcla:

Mom, el día que descansaste it rained here en México. En Oaxaca, to be precise. No precisamente el México that you knew –creo que nunca estuviste this far south– pero it may as well have been. (Chávez-Silverman, *Killer Crónicas*, p. 45)

Esto también refleja bien la realidad del *spanglish*, dado que hemos escuchado tres tipos distintos de mezcla: incorporando palabras inglesas en habla española; intercalando elementos ingleses en un discurso en español; o mezclando el español con el inglés de manera igual.

7. CONCLUSIONES

Resumiendo podemos afirmar que el español en los EE. UU. de ninguna manera está en peligro de extinción. Más bien goza cada vez más de popularidad entre los latinoamericanos dándoles no solamente una identidad propia, sino también un sentimiento de unión. Mientras el flujo de inmigración hispanohablante no cesa, el español sigue existiendo en los EE. UU. Además, esta circulación y renovación de hispanohablantes produce más generaciones de bilingües que hablan *spanglish* como medio de comunicación dentro del mismo grupo lingüístico de bilingües. El *spanglish* refleja muy bien el estado de ánimo de los bilingües que viven entre dos mundos que se mezclan, pero que, a la vez, se pueden distinguir bastante bien. Esta imagen corresponde exactamente al nuevo concepto general de la sociedad estadounidense, que se ha dejado de llamar un *melting-pot* comparándola ahora con un *salad bowl*. El concepto del *melting-pot* fue por primera vez tematizado por J. Hector St. John de Crèvecoeur en 1782:

What then is the American, this new man? [...] leaving behind him all his ancient prejudices and manners, receives new ones from the new mode of life he has embraced, the government he obeys, and the new rank he holds. He becomes an

American by being received in the broad lap of our great Alma Mater. Here individuals of all nations are *melted* into a new race of men, whose labors and posterity will one day cause great changes in the world. (Crèvecoeur 2005: 26; cursiva nuestra)

Sin embargo, parece que se refirió más bien a una mezcla europea, y no internacional, más allá de lo europeo:

...whence came all these people? They are a mixture of English, Scotch, Irish, French, Dutch, Germans, and Swedes [...] What, then, is the American, this new man? He is either a European or the descendant of a European, hence that strange mixture of blood, which you will find in no other country. [...] The Americans were once scattered all over Europe; here they are incorporated into one of the finest systems of population which has ever appeared. (Crèvecoeur 2005: 24 y 26)

Como vemos, únicamente se refiere a una mezcla europea, y con eso a los anglos blancos, excluyendo de esta manera a los que no eran/son de origen europeo. En los últimos años, considerando más la realidad, se ha divulgado cada vez más la imagen del *salad bowl* para describir la situación multiétnica de los EE. UU. Tal como en un *salad bowl*, donde se encuentran juntos todos los elementos distintos de la ensalada, la sociedad estadounidense se compone de muchos grupos étnicos que tienen su propia identidad como grupo, que se distingue de los otros grupos por su aspecto físico, su lengua, sus tradiciones etc. Lo que les es común a todos es el lugar (EE. UU. = *bowl*) y la cultura estadounidense que comparten todos de mayor o de menor grado, y que se podría comparar con el aliño de una ensalada. Aunque todos los grupos étnicos, o ingredientes de la ensalada respectivamente, vivan mezclados en el mismo sitio, siguen distinguiéndose unos de los otros, justamente por su identidad propia. Por eso, también se pueden separar los elementos de la mezcla. Esto no es posible en un *melting-pot*, donde los elementos individuales abandonan su identidad propia, y se fusionan en una nueva entidad con una mezcla de identidades y que al final resulta como identidad nueva, ajena a las parciales que la han compuesto originariamente. De igual manera, *spanglish* es una mezcla de dos lenguas, el español y el inglés, cuyas partes integrales aún pueden ser bien distinguidas, a pesar de la mixtura. Como ya hemos visto en el capítulo 6, la literatura en *spanglish* que intenta imitar la mezcla auténtica, respeta eso sin inventar nuevas amalgamas, sino trabajando con elementos ingleses y españoles separadamente y de manera espontánea:

Stunned into silence. ¿Qué se puede escribir ahora, in the wake of the blast del 11 de septiembre, esa fecha already etched into my conciencia as the aniversario of Pinochet's golpe contra Allende and democracy en Chile? (Chávez-Silverman, *Killer Crónicas*, p. 51)

Por último, el aumento del uso del español que hemos notado en la ciudad de Los Ángeles en los últimos 18 años contrasta enormemente con la política lingüística estadounidense que ha abolido la educación bilingüe. De hecho, la realidad nos abre los ojos:



(Foto sacada en el centro de Los Ángeles, julio del 2007)

Sea como fuere. En el futuro próximo no vamos a dejar de escuchar conversaciones como la siguiente:

Cord: Que no me gusta, bueno, a veces, you know, it's summertime come then I'll be, ah the summertime's here and I don't like the summer, I don't like the summer, so, yeah, I guess, the summertime, el verano, que no me gusta mucho. Pero me encantan el, los inviernos. Yeah.

Carmen: ¿Y tú te sientes puertorriqueño, norteamericano o las dos cosas?

Cord: Puertorriqueño.

Carmen: Cien por ciento.

Cord: A hundred percent.

(Jany 2001: 362)

LITERATURA CITADA

BAKKER, PETER: *A Language of Our Own: the Genesis of Michif, the mixed Cree-French Language of the Canadian Métis*. Oxford: Clarendon Press, 1997.

BÜRKI, YVETTE: "La representación de la oralidad bilingüe en la literatura: *Caramelo*" en: Brumme, Jenny; Resinger, Hildegard (eds.): *La oralidad fingida: obras literarias. Descripción y traducción*. Frankfurt/Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2008, pp. 33-58.

- CANO AGUILAR, RAFAEL (COORD.): *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 2004.
- CHÁVEZ-SILVERMAN, SUSANA: *Killer Crónicas. Bilingual Memories – Memórias Bilingües*. Madison: The University of Wisconsin Press, 2004.
- CRÈVECOEUR, J. HECTOR ST. JOHN: *Letters from an American Farmer*. Ed. por Warron Barton Blake. Nueva York: Dover Publications, 2005.
- CURNOW, TIMOTHY J.: “What language features can be ‘borrowed’?” en: Aikhenvald, Alexandra Y.; Dixon, R. M. W. (eds.): *Areal Diffusion and Genetic Inheritance. Problems in Comparative Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2001, 412-436.
- DCECH = COROMINAS, JOAN; PASCUAL, JOSÉ A.: *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. 6 tomos. Madrid: Gredos², 1980–1991.
- DRAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA: *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe²², 2001.
- GROSJEAN, FRANÇOIS: *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- KONTZI, REINHOLD (ED.): *Substrate und Superstrate in den romanischen Sprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982.
- LIPSKI, JOHN M.: “Code-switching or Borrowing? No sé so no puedo decir, *you know?*” en: Sayahi, Lofti; Westmoreland, Maurice (eds.): *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2005, pp. 1–15.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO: *Los cubanos de Miami. Lengua y sociedad*. Miami: Ediciones Universal, 2003.
- NASH, ROSE: “Spanglish: Language Contact in Puerto Rico” en: *American Speech* 45, 1970, pp. 223–233.
- NEBRIJA, ANTONIO DE: *Gramática de la lengua castellana*. Ed. de Antonio Quilis. Madrid: Editora Nacional, 1980.
- PFAFF, CAROL: “Constraints on Language Mixing: Intrasentential Code-Switching and Borrowing in Spanish/English” en: *Language* 55.2, 1979, pp. 291–318.
- POPLACK, SHANA: “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching” en: *Linguistics* 18, 1980, pp. 581–618.
- POPLACK, SHANA: “Code-switching” en: *Soziolinguistik. An international handbook of the science of language*. 2ª edición, ed. por U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier y P. Trudgill. Berlin: Walter de Gruyter 2004, vol. 2, art. 129.
- POPLACK, SHANA: “Variation theory and language contact” en: Preston, David (ed.): *American Dialect Research; an Anthology Celebrating the 100th Anniversary of the American Dialect Society*. Amsterdam: Benjamins, 1993, pp. 251-286.
- ROSS, MALCOLM D.: *Proto Oceanic and the Austronesian Languages of Western Melanesia*. Canberra: Pacific Linguistics, Australian National University, 1988.
- SILVA-CORVALÁN, CARMEN: *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon, 1996.
- STAVANS, ILÁN: *Spanglish para millones*. Casa de América, 2000.
- STAVANS, ILÁN: *Spanglish. The Making of a New American Language*. Nueva York: HarperCollins, 2003.
- THOMASON, SARAH; KAUFMAN, TERRENCE: *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1988.
- TLEPR = TESORO LEXICOGRÁFICO DEL ESPAÑOL DE PUERTO RICO. ED. POR MARÍA VAQUERO AMPARO MORALES. SAN JUAN: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 2005.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, MARÍA: *Tesoro lexicográfico del español de Puerto Rico*. María Vaquero, Amparo Morales. San Juan: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 2005.
- WEINREICH, URIEL: *Languages in contact. Findings and Problems*. Con un prefacio de André Martinet. Mouton: London/The Hague/Paris, 1966 [primera edición como el número 1 en la serie “Publications of the Linguistic Circle of Nueva York”, Nueva York, 1953], p. 1.
- ZENTELLA, ANA CELIA: “Spanish in the Northeast” en: Finegan, Edward; Rickford, John R. (eds.): *Language in the USA. Themes for the Twenty-first Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 182–204.
- ZENTELLA, ANA CELIA: *Growing up Bilingual. Puerto Rican Children in Nueva York*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell, 1997.

Fuentes en línea

U.S. CENSUS BUREAU: www.census.gov.

“LA POBLACIÓN HISPANA 2000” EN: www.census.gov/prod/2001pubs/c2kbr3sp.pdf (16.11.2008).

Núria Borda Ortiz

Consideraciones didácticas sobre la utilización de juegos en la clase de lenguas extranjeras

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA UTILIZACIÓN DE JUEGOS EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Núria Borda Ortiz
Consejería de Educación en Suiza

Decía el filósofo inglés Samuel Butler (1835 – 1903) que todos los seres vivos excepto el hombre saben que la finalidad principal de la vida consiste en disfrutarla. Es posible que, en su afirmación, Butler se estuviera refiriendo al hombre adulto, es decir, cultivado, pues los niños sí dedican tiempo a disfrutar —al juego y a otras actividades aparentemente superfluas— mientras que los adultos nos limitamos, esencialmente, a lo necesario. El hecho de que los niños sonrían unas 400 veces al día, mientras que los adultos, en el mundo occidental, lo hacemos unas 15 veces diarias debería ser motivo de reflexión.

Cualquier persona, independientemente de su edad, tiene necesidad de comunicación, de expresión de la propia identidad y de realización de actividades creativas. De vez en cuando, también siente la necesidad de traspasar fronteras, de ser espontáneo, de liberarse de ciertas reglas y de escapar de la monotonía diaria. El juego es un medio que contribuye a la realización de estos deseos. Ayuda a desarrollar la capacidad de comprensión y de observación, la iniciativa, la sensibilidad, el valor, la autoconfianza, la sagacidad, la tolerancia y la creatividad, entre otros. Puede propiciar experiencias insólitas, contribuir al conocimiento de uno mismo, desarrollar la capacidad de empatía y transformar ideas en acciones concretas.

La relación entre juego y aprendizaje es más estrecha de lo que pudiera parecer: ambos vocablos comparten un mismo componente semántico. Tanto “jugar” como “aprender” consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entretenerse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar. Parece, pues, natural utilizar el juego como un componente más de las clases de lengua extranjera, integrado en una programación didáctica, para contribuir a alcanzar los objetivos marcados por el currículo. En este artículo vamos a reflexionar sobre el significado del término “juego”, vamos a exponer los argumentos que abogan por la utilización de los juegos en clase y las ventajas que se derivan de su utilización. Vamos a proponer maneras de usarlos y a enumerar los objetivos que nos pueden ayudar a conseguir. Finalmente esbozaremos una tipología de juegos y presentaremos ejemplos de ellos, tanto diseñados por el profesor, como de los existentes en el mercado.

HACIA UNA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

Tratemos en primer lugar de delimitar el significado del término “juego”. Existen en la literatura especializada una gran cantidad y variedad de definiciones pero, para nuestro propósito de situarlo en un contexto de enseñanza-aprendizaje, nos parece adecuada la definición que ofrece Huizinga:

“El juego es una acción libre ejecutada ‘como si’ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella provecho alguno, que va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y de un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual” (Huizinga 2000: 29)

Podemos decir por tanto, que el juego es una actividad en la que están presentes todas o la mayoría de las siguientes características:

- Posee una motivación por sí mismo.
- No tiene necesariamente una finalidad: se asocia a diversión y placer.
- Es una acción voluntaria y autorregulada.
- Comporta una interacción con el contexto inmediato.
- Está libre de sanciones y de represiones sociales.
- No tiene un carácter serio.
- Está caracterizado por su ambivalencia, proporcionando un contexto de semi-realidad, a caballo entre la fantasía y la realidad.

Una vez definido el concepto, veamos qué elementos son característicos de éste y lo distinguen de otras actividades o ejercicios utilizados en clase. Kleppin (1980) destaca siete criterios que diferencian al juego de otro tipo de actividades didácticas.

- Los juegos tienen, no solamente un objetivo de aprendizaje, sino también un objetivo lúdico.
- Están concebidos de tal manera que estimulan el gusto por el descubrimiento, la invención, la representación y la acción.
- Se basan en el elemento sorpresa. Crean expectación.
- Son actividades abiertas, pues no pueden planificarse ni el final, ni cada uno de los pasos o momentos concretos.
- Pueden tener un carácter competitivo, en cuyo caso estarán dotados de unos criterios que determinen quién gana y quién pierde. Pueden, por el contrario, tener carácter cooperativo si el objetivo del juego se alcanza a través del trabajo conjunto del grupo.

- Deben de poder ser valorados por sí mismos y ofrecer la posibilidad de autoevaluación.
- El profesor no debe de poner una calificación a la actuación de los alumnos en el juego, pues éste se caracteriza por desarrollarse en un contexto libre de sanciones.

MOTIVOS PARA UTILIZAR LOS JUEGOS EN CLASE

Existen muchos argumentos a favor de la utilización de juegos en la enseñanza de lenguas extranjeras y que abogan por considerarlos, no sólo como un material del que echar mano cuando el ambiente decae o para rellenar los últimos cinco minutos de clase, sino como elementos centrales en el repertorio de recursos del profesor. Veamos algunos de esos argumentos:

El aprendizaje de una nueva lengua es una tarea ardua, que requiere un esfuerzo constante que debe, además, ser mantenido durante un largo período de tiempo. En este sentido, los juegos pueden ayudar al alumno a mantener el interés y a aliviarle el esfuerzo, por cuanto añaden interés a algo que quizá carece de él, o que así es percibido por los alumnos. Mantener el interés puede significar ayudar a mantener el esfuerzo. (Wright, Betteridge y Buckby, 2005).

Los juegos son un importante recurso para el profesor, por cuanto le ayudan a crear contextos en los cuales el lenguaje puede ser utilizado de una manera real y significativa. Un contexto significativo empuja a los alumnos a participar, y para ello deben de ser capaces de entender lo que otros dicen o escriben. Es bien sabido que los alumnos responden a un contenido concreto de una determinada manera. Si resultan estar divertidos, enfadados, intrigados o sorprendidos, ello probablemente es debido a que el contenido es significativo para ellos. De esta manera, la lengua que escuchan, leen, hablan o escriben es experimentada con mayor vividez y, por tanto, será más fácil recordarla.

Incluso en aquellos juegos más orientados a la práctica formal de la lengua, la comunicación significativa también está presente cuando los alumnos, por ejemplo, tratan de entender el juego o cuando hablan acerca de él: antes, durante y después (Wright, Betteridge y Buckby, 2005).

Esta comunicación significativa proporciona ocasiones para un *input* comprensible (Krashen, 1985), es decir, aquello que entienden cuando leen y cuando escuchan. Asimismo facilita la interacción para mejorar la comprensión —por ejemplo, cuando se solicita al interlocutor que repita algo, o cuando se ofrecen ejemplos—. Finalmente proporciona un contexto para producir un *output* comprensible, por cuanto el alumno debe hablar y escribir de manera que su actuación sea inteligible para los demás.

Las emociones que se generan en el juego incorporan algo de variedad al proceso, a veces seco y serio, de la enseñanza de lenguas (Wright, Betteridge y Buckby, 2005).

El juego ofrece un contexto libre de sanciones, convirtiéndose en una herramienta que permite practicar sin peligro y de manera relajada situaciones reales, a través de actividades no reales y de carácter probatorio. Ello reduce el miedo a equivocarse, facilitando por tanto que el alumno esté dispuesto a arriesgar más.

La variedad e intensidad que los juegos aportan contribuye a aminorar la ansiedad y puede propiciar que aquellos alumnos más tímidos participen en la actividad, especialmente si ésta tiene lugar en grupos pequeños.

Los juegos pueden activar todas las destrezas básicas —escuchar, hablar, leer y escribir—, estando normalmente presente varias de ellas, o todas, en un mismo juego (Lee, 1995).

Los juegos facilitan un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en la que éste juega un papel principal y activo. El desarrollo de los juegos suele organizarse de tal manera que los alumnos son los protagonistas y el profesor, el facilitador.

Muchos juegos se desarrollan en grupos pequeños, proporcionando así una oportunidad para que los alumnos desarrollen habilidades de interacción, como por ejemplo la habilidad de expresar desacuerdo de una manera educada, o de solicitar ayuda, de mantener el turno de palabra, de conseguir hacerse con él, etc. (Jakobs, Kline Liu, 1996).

La mayoría de juegos permiten la participación de todos los alumnos. Ya sea organizando la clase en grupos pequeños, o bien en grupos más grandes con turnos, instrucciones o roles, cada alumno tiene en algún momento del juego una o varias oportunidades de participar.

El juego, al desarrollarse normalmente en grupos, contribuye a favorecer el espíritu de equipo. Aún cuando muchos de ellos contienen un elemento competitivo, ello no es un obstáculo, a nuestro entender, para que la cohesión de grupo se vea reforzada. De todos modos, si nos sentimos incómodos con juegos competitivos, siempre podemos transformarlos en algo cooperativo.

Los juegos activan diferentes tipos de inteligencias (Gardner, 1999). Por ejemplo, aquellos juegos basados en la interacción con otros activan la inteligencia interpersonal. Los que incluyen el dibujo o diseño de algo activan la inteligencia visual o la espacial. Muchos de los juegos presentan un componente manual, por ejemplo, cartas, ruletas o dados, conectando así con la inteligencia kinestésica.

¿CÓMO Y CUÁNDO UTILIZAR LOS JUEGOS?

Los juegos tienen una gran variedad de aplicaciones en un currículo de lenguas. Tradicionalmente, el juego en la clase se ha limitado a aquellas situaciones en las que se pretendía distender o conseguir un buen ambiente: al inicio de la clase como calentamiento, para que los alumnos vayan entrando en materia; al final, para rellenar unos minutos; o, esporádicamente, en determinados momentos para añadir variedad al currículo o cuando vemos que el ambiente decae. Todo ello está muy bien, pero los juegos también pueden erigirse en una parte significativa de la programación de un curso de lenguas. Dentro de una metodología de “presentación – práctica – producción” (donde primero se *presenta* un aspecto determinado, de forma oral o escrita, luego se *practica* de manera controlada y finalmente los alumnos lo *producen* de manera menos controlada) los juegos pueden utilizarse para practicar y reforzar aspectos lingüísticos determinados, destrezas, o bien para propósitos comunicativos, así como para revisar aspectos previamente tratados.

Los niños suelen reaccionar de manera muy favorable ante los juegos, pero precisamente por esa razón algunos adultos pueden mostrar reticencias, por encontrarlos demasiado infantiles. En estos casos, el profesor deberá de mostrarles las ventajas y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar, dejando claro que detrás de ese componente lúdico se esconde un componente “serio”, un objetivo de aprendizaje.

Como en la mayoría de actividades didácticas, el profesor debe de cerciorarse del nivel de dificultad de los juegos. Una parte del atractivo de los juegos recae en el reto que presentan. Sin embargo, si el reto es demasiado grande puede llegar a desanimar a los participantes. El desafío puede ser de dos tipos: entender cómo funciona el juego y entender el contenido lingüístico. He aquí algunas sugerencias para facilitar ambos tipos de comprensión:

- Mostrar cómo funciona el juego. Puede hacerlo el profesor con un grupo de alumnos, o bien un grupo ante el resto de la clase.
- Preparar una especie de guión o una lista con expresiones o palabras que los alumnos vayan a necesitar. Asimismo, para facilitar la comprensión, deberán explicarse aquellas palabras o conceptos clave.
- Transmitir unas instrucciones claras, que pueden ir acompañadas de ejemplificaciones de determinados momentos del proceso. Cuando las instrucciones implican varios pasos, podemos también considerar la posibilidad de transmitir las progresivamente, a medida que vayan necesitándose, en lugar de explicarlo todo al principio.
- No esperar que todos los alumnos entiendan las reglas del juego desde el principio. A veces es suficiente con que las hayan entendido algunos, quienes las transmiten a sus compañeros a medida que avanza el juego. (A veces los primeros en entender son precisamente aquellos que en la gramática tardan más. Tener la oportunidad de aclarar el juego a sus compañeros les proporcionará seguramente una buena dosis de prestigio y confianza).

- Tener en cuenta que algunos o todos los alumnos pueden ya conocer el juego.
- Utilizar los juegos para practicar y revisar contenido ya visto y no usarlos para introducir contenido nuevo.
- Distribuir en la clase materiales de consulta y animar a su uso: diccionarios, libros de texto, gramáticas, recursos en línea, etc.

¿QUÉ JUEGOS NO DEBEMOS UTILIZAR?

Por regla general, solamente llevaremos al aula aquellos juegos que nos gusten o con los que nos sintamos cómodos. Ello significa que no es aconsejable presentar a los alumnos un juego que a nosotros mismos no nos guste. Probablemente no conseguiríamos transmitir el entusiasmo necesario para hacer que a los demás les apetezca jugar y el resultado sería un estrepitoso fracaso.

Por otra parte, también debemos descartar aquellos juegos que precisen de largas y complicadas explicaciones o que contengan una gran cantidad de reglas, que no harían más que paralizar el entusiasmo. Igualmente no son adecuados los juegos que sobrepasen las capacidades de los alumnos. El objetivo del juego es que puedan practicar, en un contexto lúdico, algo que ya conocen. Ello debería proporcionarles un sentimiento de éxito en su manejo de la nueva lengua. Si no están preparados para la tarea a ejecutar, primero, no tiene sentido el juego y, segundo, habremos provocado que al terminar la clase se marchen con un sentimiento de frustración y de fracaso.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Los juegos utilizados en el aula de idiomas pueden contemplar una amplia gama de objetivos, que van desde los más lúdicos con una finalidad intrínseca, hasta los más didácticos, con un claro objetivo de aprendizaje. Lo que el alumno interpreta por “juego” puede llegar a variar en el transcurso del mismo. Incluso aquellos ejercicios más formales de gramática o vocabulario, adecuadamente dotados de un componente lúdico —por ejemplo, un elemento competitivo— pueden hacer que el alumno, llevado por la expectación sobre el desenlace del “ejercicio”, acabe repitiendo incansablemente un monótono patrón lingüístico.

Con los juegos pueden alcanzarse una gran variedad de objetivos didácticos. Debemos de tener en cuenta, de todos modos, que, a causa de su carácter abierto y ambivalente, los objetivos previstos pueden diferir notablemente de los objetivos alcanzados, incluso dentro de un mismo grupo. Ello precisamente los hace especialmente interesantes para potenciar las capacidades individuales y para fomentar el aprendizaje autónomo.

Kleppin (1980) enumera distintos tipos de objetivos de aprendizaje en la utilización de juegos, aunque reconoce que algunos de ellos pueden solaparse:

- Práctica y refuerzo de aspectos formales de la lengua: Fonética/fonología, léxico/semántica, morfosintaxis, pragmática.
- Práctica de destrezas (comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita).
- Desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua estudiada y hacia su aprendizaje, a través de actividades placenteras o también a través de éxitos conseguidos (ganar en un juego, dominar una situación, etc.)
- Anticipación de situaciones en las que los alumnos puedan encontrarse en la comunicación real con hablantes de esa lengua. En este punto son muy adecuados los juegos de rol y las simulaciones.
- Adquisición de conocimientos culturales y del país. Para ello pueden utilizarse juegos comerciales, o bien juegos existentes en Internet, especialmente diseñados para la adquisición de lenguas extranjeras.
- Utilización de estrategias de comunicación. Especialmente en los juegos de rol y en las simulaciones, las estrategias de comunicación pueden utilizarse para salir airoso de una situación ficticia, aunque plausible. Se puede ensayar la utilización de gesticulación, mímica, paráfrasis, recurrir a otras lenguas, etc. El ensayo de estrategias de comunicación puede ser tratado como un tema en sí mismo si el profesor facilita a priori unas instrucciones específicas.
- Utilización de estrategias de aprendizaje. La utilización de estrategias comunicativas suele acarrear como consecuencia que el profesor reaccione ante dificultades detectadas, o que los alumnos pregunten cuando se enfrentan a un problema. De esta manera el ensayo de estrategias de comunicación puede desembocar en la utilización de estrategias de aprendizaje destinadas a trabajar las dificultades detectadas.
- Fomento de la autonomía del aprendiente. El papel del profesor se transforma cuando se trabaja con juegos. Pasa a ser un facilitador, un apoyo a la tarea desarrollada por los alumnos. Incluso las funciones de moderador o guía de un juego pueden ser desempeñadas por alumnos.
- Fomento del aprendizaje cooperativo. Durante el desarrollo del juego, los alumnos aprenden unos de otros, a la vez que aprenden algo nuevo conjuntamente. Un éxito conseguido por el grupo puede reforzar positivamente la autoestima y la confianza de cada uno de los individuos.
- Finalmente, práctica del aprendizaje con todos los sentidos, ya que entran en acción distintas partes del cuerpo, distintos sentidos, así como elementos de la comunicación no verbal.

TIPOS DE JUEGOS DIDÁCTICOS

La clasificación de juegos en categorías entraña cierta dificultad, pues algunas de ellas llegan a solaparse. Hadfield (1999) ofrece dos tipos de clasificaciones para los juegos didácticos. En primer lugar, los divide en dos categorías: juegos lingüísticos y juegos comunicativos. Los juegos lingüísticos centran la atención en la corrección. Un ejemplo de ello es proporcionar el antónimo correcto. Por el contrario, los juegos comunicativos priorizan el intercambio de información y de ideas. Un ejemplo de juego comunicativo es el de “encuentra las diferencias”, en el que dos personas deben encontrar un determinado número de diferencias entre dos imágenes parecidas pero no idénticas. En este caso, el uso correcto del lenguaje, aún siendo importante, desempeña un papel secundario en la consecución del objetivo comunicativo.

La segunda taxonomía usada por esta autora para la clasificación de juegos didácticos presenta muchas más categorías.

Juegos de clasificar y ordenar. Por ejemplo, los alumnos tienen un juego de cartas que contienen diferentes productos y deben clasificarlas según se refieran a productos que se encuentran en una frutería, en una carnicería o en una panadería.

Juegos de buscar información. En este tipo de juegos, uno o varios alumnos poseen la información que otro/s alumno/s necesita/n para completar una tarea. Por ejemplo, un alumno tiene un dibujo y su compañero tiene que hacer un dibujo similar a partir de la información oral que le facilite. La búsqueda de información puede darse en un sentido, como en el ejemplo anterior, o bien en dos sentidos, como en las actividades de encontrar la diferencia, en la que dos alumnos tienen dibujos parecidos pero no iguales y deben identificar cuáles son las diferencias.

Juegos de adivinar. En realidad, éstos son una variante de los de búsqueda de información. Uno de los ejemplos más conocidos es el de las 10, 20 o X preguntas, en el que un alumno piensa en una persona, lugar o cosa conocida. Los demás deben formular 10, 20 o X preguntas que puedan contestarse con sí o con no y tratar de adivinar en quién o en qué ha pensado.

Juegos de búsqueda. Estos juegos son también una variante de la búsqueda de información en dos sentidos. En ellos, todos los participantes buscan y dan información. Un ejemplo de esta categoría es *Busca a alguien que...* Se reparte una parrilla a cada alumno o a cada grupo. La tarea consiste en rellenar las celdas de la parrilla con el nombre de un compañero que se ajuste a lo solicitado: alguien que es vegetariano, alguien que practica el esquí, alguien a quien le gustan las películas de miedo, etc. Los alumnos circulan por la clase completando su propia parrilla y ayudando a sus compañeros a completar la suya.

Juegos de formar parejas. Los participantes deben encontrar la pareja que complete a una determinada palabra, ilustración o carta. Un ejemplo perteneciente a esta categoría es el juego de *Memory*: se colocan, en orden aleatorio y boca abajo, 30 cartas (o cualquier otra cantidad), formadas por 15 parejas. Cada participante gira dos cartas a la vez con el objetivo de encontrar dos que formen una pareja. Suele utilizarse para practicar aspectos de gramática o de vocabulario. Podemos llevar al aula cartas ya preparadas, o bien llevar tarjetas en blanco y pedir a los alumnos que las preparen ellos, con un contenido que se ajuste al tema que estamos tratando.

Juegos de etiquetar. Es una variante de la categoría anterior, en la cual los participantes deben relacionar conceptos e ilustraciones.

Juegos de intercambiar. En este tipo de juegos, los alumnos intercambian cartas, otros objetos o ideas.

Juegos de mesa. *Scrabble* es el juego más popular de esta categoría. Trabaja de manera intensiva el vocabulario y es por ello muy adecuado para llevarlo al aula de idiomas.

Juegos de rol. Los conceptos *juego de rol*, *simulación* y *dramatización* se utilizan a veces de manera indistinta, pero en realidad cada uno de ellos tiene unas características bien definidas. El juego de rol se basa, al igual que las simulaciones, en la interpretación de un papel en una situación determinada. Mientras que los juegos de rol son relativamente cortos, tienen una estructura bastante simple y están generalmente alejados de la realidad, las simulaciones están encaminadas a la resolución de un problema, en un contexto simulado, pero con una función auténtica y presentan una estructura relativamente compleja. Por último, la dramatización suele consistir en interpretar, más o menos fielmente, un texto ya existente. Ello la distingue del juego de rol y de la simulación, donde los alumnos tienen que usar sus propias palabras.

A partir de esta taxonomía, los profesores podemos preparar nuestros propios juegos, diseñados pensando en un grupo específico, con unos objetivos de aprendizaje que se adapten a la programación de clase, y atendiendo a nuestras propias preferencias y a las que atribuyamos a nuestros alumnos.

EJEMPLOS DE JUEGOS PARA LLEVAR AL AULA

A continuación presentamos una pequeña muestra de juegos, que pretende ilustrar cómo, con una mecánica simple y unas sencillas instrucciones, podemos llevar al aula juegos de una variada tipología, con objetivos diferenciados, para practicar o revisar determinados contenidos. Esta reducidísima relación es sólo un ejemplo de lo que pode-

mos encontrar en libros especializados o, por qué no, de lo que podemos preparar nosotros mismos.

Juegos para conocerse

¿Qué sabes de tus compañeros?

Cada participante recibe un cuestionario que deberá contestar con suposiciones sobre uno de sus compañeros. P. ej.: “¿Qué hace tu compañero cuando se aburre / cuando está solo / cuando está enfermo”. “Creo que, cuando se aburre, llama a un amigo”. “Me parece que, cuando está solo, lee un libro”. Tras completar el cuestionario individualmente, cada alumno intercambia la información con el compañero en cuestión, comprobando así si sus suposiciones son ciertas. Finalmente, cada alumno presenta a su compañero ante la clase por medio de la información obtenida.

Objetivos comunicativos: — Formular suposiciones
— Preguntar y responder
— Intercambiar información
— Realizar presentaciones

La silla de mi derecha está libre

Los alumnos están sentados en sillas colocadas formando un círculo. Una silla está libre. El alumno situado a la izquierda de esa silla libre dice: “La silla de mi derecha está libre. Me gustaría que viniera Daniel. Debe de venir como un mono”. Daniel viene, caminando como un mono. Así sucesivamente hasta que todos han cambiado una vez de sitio. Este juego es adecuado para los primeros días de clase, aunque no para el primero, pues contiene ciertos elementos humorísticos que podrían inhibir a alumnos que se ven por primera vez. Si lo situamos en la tercera o cuarta sesión de clase puede contribuir a romper el hielo.

Objetivo comunicativo: — Expresar deseo
Objetivo lingüístico: — Nombres de animales

Juegos de calentamiento

Maldito 7

En pequeños grupos, los alumnos empiezan a contar todos juntos del 1 al x. Existe una sencilla regla: no pueden pronunciar ni el 7 ni ningún número que lo contenga o que sea un múltiplo de él. (Quedan descartados, pues, el 7, el 14, el 17, el 21, el 27, etc). Deben de contar muy deprisa. Quien comete un error, se retira o bien paga una prenda.

Objetivo comunicativo: — Enumerar
Objetivo lingüístico: — Números cardinales

Juego del ABC

Los alumnos contestan, siguiendo el orden en el que están sentados, a una pregunta del profesor. La/s palabra/s de la respuesta que contiene/n la información nueva debe/n de seguir el orden alfabético. “Qué vas a llevar mañana a la escuela, para comer?” “Unas

apetitosas aceitunas. ¿Y tú?” “Un buen bocadillo.” “Un colacao caliente” (Se puede simplificar contestando sólo con el sustantivo)

Se puede jugar también en grupos de 6 – 7 personas. El profesor da a cada grupo una letra por la que empezar: A – G – L – R. Al final, un portavoz de cada grupo cuenta a la clase todo lo que van a llevar sus compañeros.

Objetivo comunicativo: — Intercambio de información
Objetivo lingüístico: — Vocabulario de comida
— Adjetivos para la descripción de comida

El juego del picnic

El profesor: “Vamos a ir de picnic y cada uno debe de traer algo. Yo he preparado una ensalada (el profesor se llama Ernesto) y ahora quiero saber qué podéis traer vosotros. Jutta, ¿qué te gustaría traer?” J: “Traeré unos bocadillos” Prof: “Y no podrías traer unas judías?”. J: “Creo que sí.” Prof: “Estupendo, gracias. Y tú, Martha?” M: “Yo traeré manzanas” “Sí, muy bien, estupendo”. (Cada uno debe de traer algo que empiece por la misma letra que su nombre).

Objetivo comunicativo: — Intercambio de información
Objetivo lingüístico: — Vocabulario de comida

Juegos con palabras

Ampliar frases

El profesor dice una frase de dos palabras, que debe ser ampliada por pequeños grupos de alumnos lo máximo posible. Gana el grupo que formula la frase correcta más larga.

Ejemplo: “Gente duerme”

Alguna-gente-duerme-por-la-noche-en-la-cama-con-tres-mantas-hasta-que-se-hace-de-día.

Objetivo comunicativo: — Narrar hechos de manera coherente
Objetivo lingüístico: — Estructura de la frase

Similitudes y diferencias

Cada grupo busca 5 similitudes o cinco diferencias entre dos conceptos. Gana el grupo que termina antes. La clase en pleno debe emitir su veredicto sobre la plausibilidad de las similitudes o diferencias encontradas por el grupo ganador.

Ejemplo: “Encontrad 5 similitudes entre los conceptos *mesa* y *gafas*”

“Ambos son objetos cotidianos —contienen la letra 'a'— están sujetos a modas —pueden ser de material sintético— pueden ser de cristal”.

Ejemplo: “Encontrad 5 diferencias entre *farola* y *vela*”

Objetivo comunicativo: — Caracterizar, describir, comparar
Objetivo lingüístico: — Campo semántico que determinemos

Cadena de asociaciones

“La radio me hace pensar en música”, dice un alumno. “Música me recuerda a concierto”, dice el siguiente. “Un concierto me hace pensar en...”

Al cabo de 15 ó 20 asociaciones intentamos reconstruir la cadena hacia atrás, hasta que llegamos a la primera palabra “radio”.

Objetivo comunicativo: — Relacionar conceptos
Objetivo lingüístico: — Campo semántico que determinemos

Frase-serpiente

Un alumno empieza una frase. Los demás compañeros deben de ir alargándola, manteniendo la coherencia (aunque tenga un sentido algo inusual) y la corrección. Podemos, antes de empezar la actividad, hacer apuestas sobre el número de palabras que contendrá el producto final.

Cuando entré en la cocina esta mañana ...

Cuando entré en la cocina esta mañana vi un montón de platos sucios ...

Cuando entré en la cocina esta mañana vi un montón de platos sucios, que debían ser todavía de la noche anterior, ...

Cuando entré en la cocina esta mañana vi un montón de platos sucios, que debían ser todavía de la noche anterior, cuando estuvimos cenando con mis padres, ...

Cuando entré en la cocina esta mañana vi un montón de platos sucios, que debían ser todavía de la noche anterior, cuando estuvimos cenando con mis padres, que no habían estado en casa desde hacía tiempo, ...

Cuando entré en la cocina esta mañana vi un montón de platos sucios, que debían ser todavía de la noche anterior, cuando estuvimos cenando con mis padres, que no habían estado en casa desde hacía tiempo, y vinieron para conocer a nuestra hija, ...

Cuando entré en la cocina esta mañana vi un montón de platos sucios, que debían ser todavía de la noche anterior, cuando estuvimos cenando con mis padres, que no habían estado en casa desde hacía tiempo, y vinieron para conocer a nuestra hija, nacida hace 5 años en Hongkong, ...

Objetivo comunicativo: — Narrar hechos de manera coherente
Objetivo lingüístico: — Estructura de la frase

Ensalada de sílabas

5 alumnos salen de la clase y escogen una palabra de 5 sílabas (o se la da el profesor). Se distribuyen las sílabas entre ellos. Cuando entran de nuevo, pronuncian todos “su” sílaba a la vez. El resto de la clase debe de adivinar la palabra.

Objetivo comunicativo: — Entrenar el oído
Objetivos lingüísticos: — Trabajo con pronunciación
— Formación de palabras

Parejas de profesiones

Cada alumno recibe una tarjeta en la que está escrita una profesión o un rol. Las profesiones y roles están agrupadas en parejas: Médico-enfermero; vendedor-cliente; profesor-

alumno. Cada alumno describe brevemente la profesión o el rol que le ha tocado, sin mencionar el nombre. Quien cree poseer la tarjeta que completa la pareja se da a conocer y, sin intercambiar todavía el nombre de las respectivas profesiones o roles, representan una pequeña situación típica de su profesión. Esto da pie a que los demás alumnos juzguen si la pareja formada es “correcta”.

Objetivo comunicativo: — Describir, caracterizar
Objetivo lingüístico: — Vocabulario de profesiones

Pantomima por episodios

Dos alumnos salen de la clase. De los que quedan, un voluntario representa con mímica una escena —inventada o dada por el profesor. Al finalizar, el grupo verbaliza lo que ha visto o entendido, poniéndolo, eventualmente, por escrito. A continuación se hace entrar a uno de los que estaban fuera. Un alumno de los que estaban dentro representa nuevamente la pantomima. Se hace entrar nuevamente a otro de los que estaban fuera. El primero de los que han entrado representa de nuevo la pantomima. Al final, el segundo en entrar verbaliza lo que ha visto y se compara con el “original”.

Ejemplo de escena: Cambiar una bombilla: subirse a una silla – la bombilla está caliente – coger un pañuelo – desenroscar – la bombilla cae al suelo – barrer los pedazos.

Objetivo comunicativo: — Narrar sucesos / procesos
Objetivo lingüístico: — Pretérito perfecto

Juegos con la gramática**“Si” y “no” están prohibidos**

Los alumnos se formulan preguntas de sí-no unos a otros de manera rápida. Sin embargo, para contestar no se pueden utilizar esas palabras, sino que debe hacerse de manera indirecta. Ejemplo: “¿Has dormido bien?” “Claro, yo siempre duermo bien”. “¿Estás cansado todavía?” “Nunca estoy cansado por las mañanas”. El juego puede organizarse como una competición entre varios grupos. Quien comete un fallo recibe un punto de penalización.

Objetivos comunicativos: — Formular preguntas
— Reaccionar
Objetivos lingüísticos: — Estructuras interrogativas
— Adverbios de tiempo

Adivinar preguntas

Un alumno formula una pregunta en voz baja al oído de su compañero. El compañero responde en voz alta. Los demás tratan de adivinar la pregunta. Puede organizarse también como competición.

Objetivos comunicativos: — Formular preguntas
— Reaccionar
Objetivos lingüísticos: — Vocabulario básico de diferentes campos (comida, diversión, hechos cotidianos)
— Estilos directo e indirecto (Te ha preguntado si / dónde / cuándo ...)

Postales

Llevamos a clase postales que presenten lugares conocidos y emblemáticos (ciudades, lugares de interés). Las mostramos a los alumnos y éstos dicen si conocen el lugar. Cuando se han puesto de acuerdo sobre el lugar del que se trata, escribimos el nombre de la ciudad (o del monumento, o del lugar de interés) en una tarjeta. A continuación se reparten las postales y tarjetas entre los participantes, de manera que la mitad del grupo recibe unas y la otra mitad las otras. Los alumnos, sin mostrar su tarjeta y sin mencionar el lugar, empiezan a circular por el aula, preguntando a sus compañeros y describiendo la tarjeta que llevan, hasta que encuentran el lugar o la imagen que corresponde con lo que ellos tienen.

Objetivos comunicativos:

- Describir, caracterizar, situar
- Formular preguntas
- Reaccionar

Objetivos lingüísticos:

- Vocabulario referido a ciudades o paisajes
- Práctica del presente
- Estructuras interrogativas

Una historia insólita

El profesor cuenta una historia insólita. A continuación, los alumnos, en grupos de cuatro, deben imaginar los motivos que puedan explicar cómo se llegó a esa situación extraña. Podemos introducir al final un elemento competitivo votando en la clase cuál es la explicación más original, la más plausible, la más elaborada, la verdadera, etc.

Esta mañana, mientras venía en el autobús he visto algo insólito. Frente a mí estaban sentados dos hombres. Uno de ellos llevaba calcetines negros; el otro, blancos. De repente, cada uno de ellos se ha quitado un calcetín y se los han intercambiado. Han bajado en la estación siguiente, llevando cada uno un calcetín blanco y uno negro.

Objetivos comunicativos:

- Argumentar con causas
- Formular hipótesis

Objetivos lingüísticos:

- Conectores de causa
- Pretérito perfecto, pretérito imperfecto.

JUEGOS EXISTENTES EN EL MERCADO

Además de los juegos que podamos preparar, o en lugar de ello, existen en el mercado gran cantidad de juegos, diseñados por las editoriales especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras y publicados en forma de libro, o bien integrados en los libros de texto o en las carpetas de recursos para el profesor. Igualmente, las empresas del sector lúdico ofrecen en sus catálogos gran cantidad de juegos que pueden ser adecuados para su uso en el aula de idiomas. A continuación ofrecemos una relación, que no pretende ser completa, de algunos de los juegos específicos para el ámbito de español como lengua extranjera, que actualmente se encuentran en el mercado.

Gente joven 1. Carpeta de recursos para el profesor, (Difusión): Incluye 3 tableros de juegos: Oca, Parchís y Trivial.

Gente joven 2, Carpeta de recursos para el profesor, (Difusión): Incluye tres juegos, con fichas y tableros: el Juego Dale que Dale, el Juego del Laberinto y De Ruta por Latinoamérica.

¡Vamos a jugar! (Difusión): 175 propuestas de juegos y de actividades didácticas organizadas alrededor de 9 temas: presentación, alfabeto y ortografía, numerales, música, práctica gramatical, vocabulario, práctica oral, expresión escrita y dramatizaciones.

Actividades comunicativas, entre bromas y veras, (Edelsa): 60 actividades con las que, entre bromas y veras, el alumno puede practicar y aprender determinados contenidos. El libro del profesor contiene la ficha descriptiva de cada actividad (nivel - duración - sistema de trabajo - objetivos - preparación y desarrollo de la actividad).

Actividades interactivas, (Edelsa): Actividades y juegos con material fotocopiable para el aula. Cada propuesta consta de una ficha didáctica que explica las reglas de la actividad, las tarjetas, los tableros y el material necesario para realizar las diferentes explotaciones. Asimismo, se incorporan referencias a diferentes manuales.

DELE al juego, (Edelsa): CD-Rom para la preparación del D.E.L.E. de Nivel Intermedio. Los ejercicios de estos juegos ofrecen, de manera graduada, contenidos funcionales, gramaticales y culturales sobre los países de habla hispana y comunidades autónomas españolas.

Historietas y pasatiempos, (Edelsa): Dos libros para aprender jugando en clase, con dos niveles de dificultad. La primera parte de cada nivel está dedicada al relato de unas historietas, seguidas de unas preguntas de comprensión. En la segunda parte encontramos juegos, adivinanzas y pasatiempos.

Uso interactivo del vocabulario, (Edelsa): Libro con vocabulario temático, seleccionado en función de la frecuencia de uso. Propone actividades para utilizar el léxico nuevo en contexto, tanto con ejercicios controlados como con actividades creativas. En cada tema, el listado de palabras aparece según un orden alfabético, y se invita al alumno a confeccionar su propio diccionario en su idioma.

La cultura en juego, (Edelsa): Material interactivo diseñado para el autoaprendizaje de la cultura española e hispanoamericana.

Conversemos en clase, (Edinumen): Material para desarrollar 60 sesiones de expresión oral. Contiene también reflexiones sobre el valor de la expresión oral como medio pedagógico, sobre cómo desarrollar esta competencia en clase y sobre la función del profesor.

Hablemos en clase, (Edinumen): Manual con 50 propuestas distintas para desarrollar sesiones de expresión oral, a partir de fichas de vocabulario o de tarjetas de juego. Las fichas pretenden interesar, intrigar o provocar el interés de los alumnos, con el objetivo de animarlos a hablar.

¡Hagan juego!, (Edinumen): Libro estructurado en unidades encaminadas a propiciar la participación activa del alumno y a fomentar diferentes habilidades: escribir textos, imaginar soluciones, reaccionar, preguntar, contestar.

Juegos con palabras, (Edinumen): 20 juegos distintos, de los que se aportan las normas y el material gráfico (tarjetas ilustradas y tarjetas con nombres). Sirve para aprender y practicar vocabulario a través de referentes visuales y textuales.
Juegos de tablero y tarjetas, (Edinumen): 28 juegos de tablero y tarjetas para la práctica del español en todos los niveles, atendiendo al léxico, la gramática, la sintaxis, la fonética y la producción oral.

Juguemos en clase, (Edinumen): Libro con 23 juegos que reproducen aspectos y situaciones típicos de la vida real. Al final se ofrece una teoría sobre el juego aplicado a la enseñanza y se proporciona material fotocopiable para desarrollar un número ilimitado de juegos.

Las ocas del español, (Edinumen): A través del juego de la oca se practica el vocabulario básico agrupado por temas: los oficios, los colores, los animales, las formas verbales, etc.

Vocabulario en movimiento, (Edinumen): Manual de actividades de léxico y tarjetas con palabras, que facilitan el conocimiento y la memorización del vocabulario. Niveles A1-A2.

El juego del pozo, (Eli): Juego de cartas pensado para la práctica de preposiciones.

El juego del ¿Qué es?, (Eli): Juego destinado a alumnos de nivel intermedio para practicar las interrogativas y el vocabulario básico.

El juego del zigzag, (Eli): Juego en grupos para alumnos de nivel elemental que consiste en la práctica de vocabulario.

Actividades lúdicas para la clase de español, (Sgel): Libro que incluye sugerencias de trabajo y material fotocopiable para su utilización en el aula. Está dividido en treinta unidades y cuenta con actividades para practicar la gramática, el vocabulario y la expresión oral. Incluye referencias culturales. En cada actividad se determina el nivel, la destreza que se practica y su tiempo de realización.

Jugamos, (Sgel): Adaptación de juegos tradicionales a la clase de español. Para niñas y niños de entre 8 y 13 años.

Carpetas Pasacalle 1, 2, 3 y 4, (Sgel): Carpetas para trabajar, por temas, el léxico que aparece en el manual Pasacalle. Contiene láminas ilustradas con el vocabulario correspondiente. En el dorso de cada lámina hay sugerencias de utilización: Actividades lúdicas, juegos, canciones... En la carpeta del profesor hay, además, cinco juegos de tablero para utilizar en clase, seleccionados entre los que aparecen en el libro del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

DAUVILLIER, CH.; LEVY-HILLERICH, D. (2004). *Fernstudieneinheit 28. Spiele im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt

GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.

HADFIELD, J. (1999). *Intermediate vocabulary games*. Harlow, Essex: Longman.

HUIZINGA, J. (2002). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

JACOBS, G. M., & KLINE LIU, K. (1996). Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. *TESL Reporter*, 29, 21-33.

KLEPPIN, K. (1988): "Sprachspiel, Sprachlernspiel". En: Bausch, K.- R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.- J. (Ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 185-187.

KRASHEN, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

LEE, S. K. (1995, JANUARY-MARCH). Creative games for the language class. *Forum*, 33(1), 35. exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no1/P35.htm.

VV.AA. (2000). Carabela 41. Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE. Madrid: SGEL.

WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., & BUCKBY, M. (2005). *Games for language learning* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.

Rosa María Silva

Trabajar con cuentos en clase

TRABAJAR CON CUENTOS EN CLASE

*Rosa María Silva. Responsable de la formación didáctica para profesores de español a nivel de bachillerato
Universidad de Zúrich*

1. INTRODUCCIÓN

En las clases de literatura a menudo nos enfrentamos al difícil reto de motivar y despertar el interés de nuestros alumnos para que se dediquen con afán y entusiasmo a una lectura durante un determinado período de tiempo. A veces la lectura con la que nos interesa trabajar o bien es demasiado larga o incompatible dentro del programa a seguir con nuestras clases.

La verdad es que todos los géneros literarios tienen su justificación e importancia para ser tratados en nuestras aulas de español, tanto por su riqueza de contenidos y estructuras narrativas, como por sus referencias culturales y lingüísticas, entre otros. En el caso concreto de los cuentos, la trama compacta de las historias y el número aceptable de páginas constituyen dos de las cualidades que pueden facilitar a los alumnos el análisis literario con un primer texto en versión original. Este género es, además, muy provechoso para aplicar en clases numerosas, ya que podemos tratar diferentes cuentos de un autor o de diferentes autores a la vez. Podemos dividir a la clase en grupos y definir tareas determinadas centradas en un cuento para un grupo fuera de clase, mientras analizamos otro cuento con otro grupo en clase.

2. PROYECTO CON CUENTOS

Durante el semestre de primavera de 2008, los estudiantes del curso II de Didáctica del español de la Universidad de Zúrich¹ tuvieron que elaborar un proyecto literario y preparar propuestas didácticas concretas para trabajar con algunos cuentos de la colección *¿Qué me quieres, amor?* de Manuel Rivas.²

2.1. ENFOQUE Y FINALIDAD

A través de este proyecto se ofreció a los estudiantes la posibilidad de aprender a elaborar una propuesta didáctica y metodológica, según los instrumentos discutidos durante el curso de didáctica, con reflexiones y discusiones sobre el mejor acercamiento práctico a

¹ Los cursos de didáctica forman parte del programa de formación didáctica para profesores de institutos suizos dentro de la Universidad de Zúrich y están dirigidos por el *Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik*, IGB.

² Manuel Rivas, *¿Qué me quieres, amor?*, Grupo Santillana de Ediciones S.A., puntodelectura, Madrid, 2000.

textos literarios de esta índole. El producto final a presentar por los diversos grupos de estudiantes pretendía ser una “guía práctica” con un conjunto de propuestas para su posible aplicación directa en la clase de literatura.³

2.2. PROCEDIMIENTO

Para una uniformidad de las propuestas se indicaron algunas instrucciones generales. Éstas contenían informaciones tanto de contenido como de forma a respetar. En este sentido, pues, se les pidió lo siguiente:

- Breve resumen del cuento en cuestión.
- Esquema con propuesta concreta de trabajo con el cuento elegido, indicando el número de lecciones previstas para el trabajo con el cuento, el desarrollo de las lecciones en cuanto a tema a tratar, metodología, reflexiones didácticas y metas a seguir.
- Inclusión de material adicional conveniente para el cuento elegido.

OBJETIVO	FASE / ACTIVIDAD y FORMA SOCIAL	QUIÉN	MATERIAL
<p>Motivación / Presentación: - cómo empezar un tema / un capítulo / una actividad.</p> <p>Desarrollo detallado con enfoques concretos, p.ej.: - controlar la comprensión - practicar la lectura - controlar el vocabulario - fomentar la destreza escrita o auditiva - otros</p> <p>Conclusión / Final Feliz, p.ej.: - retomar las conclusiones generales del análisis del cuento - programar un desarrollo posterior de las actividades elaboradas</p>	<p>Descripción detallada de las diferentes fases y actividades previstas durante todo el proceso del análisis literario.</p> <p>Indicación de la forma social para cada actividad: - en el pleno - en grupos - en parejas - de forma individual</p>	<p>¿Quién dirige la actividad?: - sólo profesor/a - sólo alumnos/as - profesor/a con alumnos/as - alumnos/as con profesor/a</p>	<p>Indicación de los materiales previstos para cada actividad: - pizarra - retroproyector - copias - imágenes - material auditivo - otros</p>

Propuesta de esquema presentado durante el curso de Didáctica II con los detalles a tener en cuenta para la elaboración del trabajo con los cuentos.

³ Las propuestas estaban pensadas para clases de nivel avanzado (mínimo nivel B1, es decir 3er y 4º año de español).

Se discutieron los diferentes criterios básicos a respetar durante la preparación y elaboración de las propuestas. Los estudiantes se enfrentaron primero al reto de cómo motivar mejor a los alumnos y captar el interés para la lectura a seguir. Las ideas presentadas en esta primera fase fueron muy interesantes y variopintas. Así, pues, hubo quien prefería empezar la clase presentando camisetas del equipo de fútbol gallego “ Depor” para incentivar la atención de los alumnos y adentrarse poco a poco en la temática de las preferencias de los pasatiempos.⁴ A otro grupo le pareció oportuno proyectar la imagen de un niño delante de la tele y así abrir una discusión sobre el consumo televisivo antes de centrarse en la lectura de su cuento.⁵ En otro caso, en cambio, se optó primero por hablar de instrumentos musicales y conocer un poco el vocabulario correspondiente y luego pasar a la lectura del cuento en cuestión.⁶ Cada grupo, pues, presentó ideas originales para una primera fase de motivación para la lectura a seguir después.

A continuación se trataba de preparar las unidades didácticas teniendo en cuenta diferentes aspectos de índole teórica como práctica. Éstos fueron los siguientes:

- Aspectos didácticos (enfoque y meta del trabajo con el cuento).
- Aspectos metodológicos (cómo proceder de forma práctica para llegar a la meta definida, qué formas sociales aplicar en qué momento con la clase: pleno, grupos, parejas, individualmente).
- Aspectos a respetar a nivel de la narración (personajes, espacio, tiempo dentro de la historia, acontecimientos, hechos etc.).
- Aspectos a nivel del enunciado (el modo de contar la historia, el punto de vista del narrador, la técnica narrativa, el título etc.).
- Aspectos prácticos (materiales y ejercicios adicionales a incluir).

En un siguiente paso los diferentes grupos se centraron en tematizar el trabajo con el vocabulario del cuento y ofrecieron diferentes propuestas de desarrollo y control léxico. A pesar del enfoque diferente en cada grupo, todas las variantes ofrecidas fueron igual de válidas y posibles para fomentar la comprensión del texto y la adquisición de nuevas palabras a través del cuento. Así, pues, hay quienes optaron por ofrecer una lista de vocabulario a entregar para facilitar la comprensión de la lectura desde un principio; otros exigían que fueran los propios alumnos quienes buscaran y estudiaran el nuevo vocabulario de la lectura. Un grupo, en cambio, prefirió incluir un ejercicio de vocabulario previo a la lectura. Además, había que decidir si se deseaba hacer un control posterior del nuevo vocabulario adquirido a través de la lectura o no.

Hubo dos grupos a quienes les pareció conveniente aprovechar el cuento también para elaborar, repetir y profundizar un tema gramatical. Así, pues, en los cuentos “¿Qué me quieres, amor?” y “Solo por ahí”⁷, se elaboraron ejercicios adicionales para repetir los tiempos del pasado.

⁴ Introducción al cuento *El Mister & Iron Maiden*, en Manuel Rivas, *¿Qué me quieres, amor?*.

⁵ Introducción al cuento *La luz de la Yoko*, op. cit.

⁶ Introducción al cuento *Un saxo en la niebla*, op. cit.

⁷ Manuel Rivas, op.cit.

Durante el proceso de elaboración de los proyectos definitivos los grupos tuvieron la oportunidad de presentar una primera versión en el curso de didáctica para su discusión en el pleno. De esta forma se pretendía ofrecer ayuda y hacer sugerencias de mejoría de las propuestas presentadas. Dado que fueron ocho cuentos a presentar y el tiempo a disposición más bien poco, no se pudo discutir a fondo ninguna de las propuestas durante las clases de didáctica. No obstante, los estudiantes acogieron de buena manera todas las críticas hechas en el pleno e intentaron corregir sus propuestas de forma conveniente. Cada grupo recibió, además, un comentario con sugerencias más sobre detalles a mejorar y/o tener en cuenta, tanto para el contenido como para la forma.

3. CONCLUSIÓN

En este proyecto los estudiantes se adentraron a fondo en el trabajo con cuentos, discutieron sus propuestas, las compararon y las corrigieron. Esto sin tener en cuenta las adversidades a las que se tuvieron que enfrentar durante todo el proceso de elaboración. Así, por ejemplo, a nivel de organización y logística el proyecto supuso un gran reto para el curso de didáctica. Al tener que trabajar en grupos, los estudiantes se vieron obligados a planificar y coordinar los horarios personales fuera del curso de didáctica: cosa que no siempre fue fácil llevar a cabo por razones de diferente índole como responsabilidades laborales, familiares, sociales. Tampoco el envío e intercambio de materiales entre todos los estudiantes funcionó siempre debidamente por cuestiones técnicas.

Pero el proyecto no pretendía ser un mero ejercicio de práctica para aprender a trabajar con un género literario. Durante la elaboración de las propuestas los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar y mejorar sus conocimientos didácticos y metodológicos y de seguir perfilando y profundizando sus capacidades en el proceso de preparación a la enseñanza. Esto fue posible sobre todo con ayuda de la discusión de intercambio y de aportaciones de sugerencias a partir de las observaciones y discusiones dentro y fuera de la clase de didáctica.

Los estudiantes consiguieron elaborar un producto de gran envergadura y tener en sus manos algo muy práctico para su futuro profesional: ¡una “guía práctica” creada por ellos mismos, lista para ser usada en cualquier momento en el aula de español! En este sentido el proyecto “Trabajar con cuentos en clase” merece un gran reconocimiento hacia sus autores y autoras.⁸

BIBLIOGRAFÍA

RIVAS, MANUEL. *¿Qué me quieres, amor?*, Madrid, Grupo Santillana de Ediciones S.A., puntodelectura, 2000.

⁸ Por motivos de derechos de autoría de algunos de los materiales preparados en las propuestas, el proyecto no se ha publicado. No obstante, si alguien desea obtener más información sobre una de las propuestas concretas, podrá dirigirse a la siguiente dirección: silvarosa@kanti.ch.

Ángela Cenzual
Pedro Herranz
Ana María Samplón

Un viaje de estudios a Guadalajara y Madrid

UN VIAJE DE ESTUDIOS A GUADALAJARA Y MADRID

*Ángela Cenzual, Pedro Herranz, Ana María Samplón
Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Berna*

Posiblemente no haya centro docente o entidad educativa que no tenga entre sus actividades complementarias una a la que se llama “viaje de estudios” y que, con más o menos fortuna y repercusión en su quehacer educativo, se desarrolla en momentos especiales del calendario. De modo que, entendiendo que se trata de una actividad más que conocida por todos, recogeremos aquí sólo aquello que pudiera ser específico del viaje que realizó un grupo de 21 alumnos y alumnas de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Berna, acompañado de dos madres y tres miembros del Equipo Docente, del 5 al 10 de abril de 2008.

1. CUÁLES ERAN LOS OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Mejorar el uso de la lengua participando en actividades especialmente ricas en oportunidades de práctica de las diferentes destrezas lingüísticas.
- Ampliar y consolidar algunos conocimientos socioculturales sobre España.
- Ofrecer a nuestros alumnos oportunidades que les permitieran enriquecer sus relaciones con el grupo, con otros grupos de alumnos de la ALCE de Berna y con grupos de jóvenes de habla hispana en un contexto diferente al que ofrecen las vacaciones.

2. QUÉ ACUERDOS PREVIOS SE ADOPTARON EN EL EQUIPO DOCENTE

- La propuesta, presentada al ED en el mes de noviembre, fue acogida favorablemente e incluida como actividad complementaria en la revisión del Plan Anual.
- En la propuesta inicial se recogían los objetivos, los alumnos destinatarios, una relación provisional de actividades, el calendario, una previsión del gasto, propuestas de transporte y de alojamiento, modo de hacer llegar la información a los alumnos y a sus padres y procedimiento de inscripción.
- El trabajo en equipo permitió concretar todavía más la propuesta: fijar el límite del gasto en 500 CHF; repartir la información en las diferentes aulas y cerrar el plazo de inscripción en la primera semana de enero; viajar con una compañía de vuelos baratos y, una vez en España, movernos con transporte público, excepto para el viaje de ida y vuelta a Barajas; informar detalladamente, tanto de los contenidos

como de los aspectos organizativos, a los padres en una reunión general antes de efectuar el viaje.

- Los tres miembros del Equipo Docente hicieron efectivo su compromiso de participar en la preparación y ejecución del viaje desde el principio.

3. CÓMO NOS ORGANIZAMOS

- Una vez distribuida la información en las aulas, se fueron comprando los billetes para aquellos alumnos que iban entregando completa la siguiente documentación: a) autorización de los padres; b) fotocopias de Pasaporte o DNI y tarjeta del seguro con información adicional sobre posibles problemas sanitarios o dietéticos; c) resguardo de haber abonado en la cuenta de la ALCE 250 CHF.
- Paralelamente se fueron haciendo las diferentes reservas para las actividades previstas (acuerdos con la dirección del Centro Receptor en Guadalajara; Museo del Prado, Centro de Arte Reina Sofía, Bernabéu; contrato con Alcalaturismo; encuentros en Guadalajara -Ayuntamiento, Escuela de Hostelería, Periódico "Nueva Alcarria"- compra de abonos para el transporte público; reserva de autobuses para la recogida y regreso al aeropuerto...) hasta tener ultimado el programa en todos sus detalles.
- En las aulas afectadas fueron tratados algunos de los temas incluidos en el programa; se dedicó alguna sesión específica a Velázquez, a Goya y al Cid.

4. QUÉ PROGRAMA DE ACTIVIDADES NOS TRAZAMOS

Se incluye seguidamente el programa tal como lo recibieron los alumnos y sus padres. Todas las actividades pudieron llevarse satisfactoriamente a la práctica, excepto las actividades deportivas que habíamos previsto realizar al aire libre: el tiempo se puso, por una vez, a favor de los agricultores de la zona.

Sábado, día 5 de abril

Hora	Actividad	Responsable	Anotar observaciones
Según acuerdos de la reunión	Traslado al aeropuerto de Basilea Vd. Hoja aparte con la relación de los que van en tren o por otros medios	Cada participante responde de estar a la hora convenida	
15.00 hora tope	Llegada al aeropuerto de Basilea <i>Quien no llega pierde el vuelo</i>	Cada participante responde de sí mismo	
17.00	Salida del vuelo		
19.00	Llegada a Madrid	Easyjet	
19-21.00	Traslado al colegio	Encargado : Autocar Marín	
21.00	Reparto de alojamientos Cena Fría	Org. Vd. Lista alojamientos	
22.00	Actividades teatrales	Patios del colegio	

Domingo, día 6 de abril

Hora	Actividad	Responsable	Anotar observaciones
8.00	Levantarse. Aseo personal. Arreglo de habitaciones. Desayuno.	Se da una señal para levantarse	
9.00	Salida hacia Madrid	Transporte público	
10.30	Memoria del 11-M-04		
11.30	Visita al Museo del Prado.	Reserva hecha	
13.30	Nos llevamos la comida a Madrid.		
15.00	Recorrido Plaza Mayor y espacios identificativos del Madrid de los Austrias y de los Borbones.		
16.00	Instalaciones del Real Madrid	Reserva hecha Visita guiada Sr. Rubén Rueda Tel. 91 3984362	Recogida y pago de entradas, taquilla nº 10, junto pta.7 Entrada, Puerta 20
20.00	Vuelta a la Residencia		
21.00	Cena Sesión de cine O bien, encuentro con los responsables del colegio: Dirección, representación de profesores, alumnos y padres, si no se hace la tarde del miércoles, a las 19.00		
23.00	Descanso		

Lunes, día 7 de abril

Hora	Actividad	Responsable	Anotar observaciones
7.00	Levantarse. Aseo personal. Arreglo de habitaciones. Desayuno.	Se da una señal para levantarse	
7.45	Salida para Madrid	Transporte público	
9.15	Visita al Congreso de los Diputados	Reservada visita guiada	
12.30	Visita al Centro de Arte Reina Sofía Exposición antológica de Picasso	Reserva confirmada victoria.rodriguez@mcu.es Tel. 91 774 10 00 Ext. 2030	Nº 24801 Pagan 3€>18 Pza. Carlos V s/n (Junto a Ronda de Atocha)
14.30	Nos llevamos la comida a Madrid		
15.30			
18.00	Tarde libre con los compañeros de curso		
21.00	Cena en el Colegio		
23.00	Descanso		

Martes, día 8 de abril

Hora	Actividad	Responsable	Anotar observaciones
8.00	Levantarse. Aseo personal. Arreglo de habitaciones. Desayuno.	Se da una señal para levantarse	
9.00	Visita a la escuela de Hostelería Obsequio: Liria	andralessrob@hotmail.com Jefe de Estudios Tel. +34 949 22 71 63	
11.00	Visita al periódico "Nueva Alcarria". Obsequio: Lorena	Coord. Miriam Pérez	
12.00			
14.30	Comida en el Colegio		
15.00	Competiciones deportivas		
18.00	Tarde libre con los compañeros de curso		
21.00	Cena en el Colegio		
	Noche en ¿?		
23.00	Descanso		

Miércoles, día 9 de abril

Hora	Actividad	Responsable	Anotar observaciones
8.00	Levantarse. Aseo personal. Arreglo de habitaciones. Desayuno.	Se da una señal para levantarse	
9.00	Participación en diversas clases de Lengua, Literatura, Historia... con alumnos paralelos		
11.00	Recepción en el Ayuntamiento de Guadalajara		
12.00	Recorrido guiado por la ciudad		
14.30	Comida en el Colegio		
15.30	Preparación de una presentación con alumnos de grupos paralelos: así es nuestra ciudad, nuestra región, nuestro país...		
19.00	Presentación: para alumnos, padres y profesores		
21.00	Cena en el Colegio / o en el Rincón Suizo		
22.00	Noche por Guadalajara Música / Teatro / Cine / Paseo...		
00.00	Descanso		

Jueves, día 10 de abril

Hora	Actividad	Responsable	Anotar observaciones
8.00	Levantarse. Aseo personal. Arreglo de habitaciones. Desayuno.	Se da una señal para levantarse	
9.00	Salida para Alcalá de Henares	Transporte público	
10.00-13.00	Visita turística por el casco histórico de la Ciudad de Cervantes, patrimonio de la humanidad	promotur@alcalaturismo.com Mª José Encuentro: Plaza Cervantes Junto a la estatua Transporte público, sí	918821354 609199397 Precio:170€
14.30	Comida en el Colegio. Despedida		
	Tiempo libre hasta las 16.00		
16.30-17.00	Salida hacia Madrid	Autocares Martín	Ver sáb. día 5
19.00	Salida del vuelo		
21.25	Hora prevista de llegada a Basilea		
	Regreso a la localidad de cada uno, según lo acordado en la reunión preparatoria del 08-03-08		

5. QUÉ VALORACIÓN HACEMOS DEL VIAJE UNA VEZ REALIZADO

- Tanto la realización de las actividades previstas como la consecución de los objetivos **deja más que satisfechos** a los tres docentes que hemos participado en el desarrollo del viaje y a los padres y a alumnos que han expresado su opinión.
- La **participación de los padres** en las tareas a las que se habían comprometido ha sido muy buena.
- El **comportamiento de los alumnos** se ha adecuado a lo que se esperaba del grupo.
- El **trato recibido** por la dirección del colegio y los profesores implicados en las actividades ha sido excelente. Resaltamos la presencia y el apoyo constante del director, Don José Luis Riesco y del profesor Don César Clemente.
- La puesta a nuestra disposición de **las instalaciones y recursos del albergue** y del colegio ha sido muy satisfactoria.
- Destacamos la **calidad, presentación y cantidad de las comidas** así como el trato cordial recibido por los responsables de este servicio.
- El **trato** recibido en el **Congreso**, la calidad de la **guía**, el **contenido** de las explicaciones y la **impresión** causada en los participantes son difícilmente mejorables.
- En las visitas a los museos de **El Prado y al Centro de Arte Reina Sofía** hemos contado con excelentes **guías**, al igual que en la visita al **Casco Histórico de Alcalá** y en el **recorrido turístico por Guadalajara**.
- Ha llamado la atención a los alumnos la **puntualidad y excelente funcionamiento del transporte público** (Metro y autobuses interurbanos) así como el **precio** de los mismos.
- La visita a la **escuela de hostelería**, que goza de un merecido prestigio sobre todo por la tasa de empleabilidad de quienes se forman en ella, incluyó un exquisito desayuno, preparado y servido por tres alumnas, con el que no habíamos contado.
- La **directora del diario Nueva Alcarria** atendió personalmente al grupo. Este diario nos dedicó en su edición del viernes, día 11, dos páginas completas.
- La atención recibida en la **Alcaldía de Guadalajara** (recorrido por las instalaciones del Ayuntamiento, entrevista con el Alcalde y visita guiada a la ciudad) merece ser reseñada positivamente.
- El **tour del Bernabéu** que, para una buena parte de los alumnos y alumnas, ha sido el punto culminante del viaje quizá no pueda faltar tampoco en ediciones posteriores.

el precio del vuelo cuya reserva más barata fue de 136.40 CHF y la más cara de 207.30CHF

- Los gastos de vuelo, alojamiento y manutención de los tres maestros fueron asumidos por la ALCE de Berna.

Quienes deseen datos específicos sobre cada una de las actividades pueden contactar con nosotros a través del correo electrónico de la ALCE de Berna: alce.berna@mepsyd.es y se los proporcionaremos con mucho gusto.

6. CUÁL FUE EL COSTO POR ALUMNO

- Concluido el viaje, se entregó una copia de la liquidación a cada participante y se le devolvieron los 35€ sobrantes. Esto significa que **el costo total fue de 165€ más**

Kirchenfeldstrasse 57
3000 Bern 6
Tfno: 031-3562828
www.mepsyd.es/sgci/ch



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN SUIZA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN