



GLOSAS

ACADEMIA NORTEAMERICANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA
(Correspondiente de la Real Academia Española)

Volumen 9, Número 10

Marzo de 2021

E-ISSN 2327-7181

Glosas es una revista digital dedicada al estudio del español *en* y *de* los Estados Unidos, y a los temas relacionados con ello, sin olvidar los problemas de la traducción.

DIRECTOR EMÉRITO Y MIEMBRO DE HONOR

Joaquín Segura[†]

CONSEJO EDITORIAL

Olvido Andújar	Universidad Camilo José Cela, España
Emilio Bernal Labrada	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Eugenio Chang-Rodríguez [†]	The City University of New York
Jorge I. Covarrubias	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Adolfo Elizaincín Eichenberger	Universidad de la República, Academia Nacional de Letras del Uruguay
Marta A. Fairclough	University of Houston
Daniel R. Fernández	The City University of New York
David T. Gies	Universidad de Virginia
Rolando Hinojosa	University of Texas, Austin
Eduardo Lolo	The City University of New York
Carlos E. Paldao	Academia Norteamericana de la Lengua Española, director
María Elena Pelly	Colegio Eton, México D.F.
Gerardo Piña-Rosales	The City University of New York

COMITÉ CIENTÍFICO

Lucía Alvarado Cantero	University of California, Santa Cruz
Alfredo Ardila	Florida International University
Milton Azevedo	Universidad de California, Berkeley
Robert Blake	University of California, Davis
Yvette Bürki	Univesidad de Bern, Suiza
Domnita Dumitrescu	<i>Emérta</i> - California State University, Los Angeles
Alberto Gómez Font	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Ángel López García-Molins	Universidad de Valencia, España
Ricardo Morant	Universidad de Valencia, España
Francisco Moreno-Fernández	Alexander von Humboldt Professor - Heidelberg University y Universidad de Alcalá, España
Fernando A. Navarro	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Frank Nuessel	Universidad de Louisville
Antonio Pamies Bertrán	Universidad de Granada, España
Ana Roca	<i>Emérta</i> - Florida International University
José Romera Castillo	Universidad de Córdoba y Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Gonzalo Santonja Gómez-Agero	Universidad Complutense de Madrid, España

DIRECTORA

Silvia Betti, Alma Mater Studiorum-Università di Bologna

C.e.: glosas.anle@gmail.com

s.betti@unibo.it

MAQUETACIÓN

Federico Gabriele Ferretti

Glosas está indexada y registrada en: ASALE (*Asociación de Academias de la Lengua Española*), BASE (*Bielefeld Academic Search Engine*), CARHUS Plus+, CIRC (*Clasificación Integrada de Revistas Científicas*) DOAJ (*Directory of Open Access Journals*), EBSCO, ERIH PLUS (*The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences*), Google Scholar (*Academic search engine*), ISSN Portal (*The Global Index for Continuing Resources*), JURN (*Academic Search Engine*); Latindex (*Online Regional Information System for Scientific Journals from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal*), MIAR (*Information Matrix for the Analysis of Journals*), MLA (*International Bibliography*), Portal del Hispanismo (*Instituto Cervantes*), REBIUN (*Red de Bibliotecas Universitarias*), ROAD (*The Directory of Open Access Scholarly Resources to Promote Open Access Worldwide*), todoELE, Ulrichsweb y WorldCat (*The World's Largest Library Catalog*)

Glosas se adhiere al [código ético de COPE](#) para la publicación de artículos científicos.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 Unported License](#).

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format. **Adapt** — remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially. The licensor cannot revoke these freedoms as long as you follow the license terms.

Under the following terms:

Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. **No additional restrictions** — You may not apply legal terms or technological measures that legally restrict others from doing anything the license permits.

You do not have to comply with the license for elements of the material in the public domain or where your use is permitted by an applicable exception or limitation. No warranties are given. The license may not give you all of the permissions necessary for your intended use. For example, other rights such as publicity, privacy, or moral rights may limit how you use the material.

The full legal code can be read at the following link: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/legalcode>.



Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE)
618 Gateway Avenue
Valley Cottage, New York 10989
U. S. A.

CONTENIDO



PRESENTACIÓN

El español, protagonista una vez más, y ahora con Biden
Spanish, protagonist once again, now with Biden

Pág. 7

Silvia Betti



ARTÍCULOS

Tienes que hablar 'Americano'. El rechazo público del español en los Estados Unidos durante la presidencia de Trump
You have to speak 'American'. The public rejection of Spanish in the United States during the Trump presidency

Pág. 11

Silvia Betti

Las personas que manejan el español como lengua de herencia en EE.UU.
son hablantes tan legítimos como los demás
People who speak Spanish as a heritage language in the US are just as legitimate speakers as everyone else

Pág. 23

Ángel López García-Molins

El uso de los refranes en cursos básicos e intermedios del español a base de un corpus de Los Ángeles, California
The use of proverbs in basic and intermediate Spanish courses based on a Los Angeles, California corpus

Pág. 34

Frank Nuessel

Spanglish (neo)barroco
(Neo)baroque Spanglish

Pág. 47

Marcos Rico Domínguez



SIN FRONTERAS

Los estudiantes marfileños y el español americano:
entre seducción y aprensión
Ivorian students and american spanish:
between attraction and apprehension

Pág. 54

Bi Drombé Djandué
Kouakou Béhéghin Désiré Konan



LA ANLE Y SUS ESTUDIOSOS

Francisco Moreno Fernández
lingüista entusiasta y comprometido
Francisco Moreno Fernandez
enthusiastic and committed linguist

Pág. 74

Silvia Betti



PROVERBIOS Y REFRANES

Fotorrefranes
Illustrated sayings

Pág. 79

Gerardo Piña-Rosales



NORMAS EDITORIALES

Pág. 86



INDEXACIÓN

Pág. 98



PRESENTACIÓN

El español, protagonista una vez más, y ahora con Biden

Spanish, protagonist once again, now with Biden

Poco después de la investidura del presidente Joe Biden, en el mes de enero de 2021, reapareció en la web de la Casa Blanca la página en español.

Como es sabido, el ex presidente Donald Trump había eliminado la versión creada por la Administración de George W. Bush y continuada por la de Barack Obama, en reconocimiento de los millones de hispanohablantes que viven en los Estados Unidos.

La retirada de la web oficial de la Casa Blanca fue objeto en su día de numerosas críticas por parte de amplios sectores *hispanounidenses* de los Estados Unidos e, incluso, de las autoridades españolas y los responsables de las Academias de la Lengua Española.

Biden ha anunciado que quiere adoptar diferentes medidas de gran interés para la comunidad latina en ese país, como, por ejemplo, un proyecto de ley sobre la reforma migratoria que dé acceso a la ciudadanía a los aproximadamente 11 millones de personas indocumentadas y, entre otras acciones, parece que se va a detener la construcción del muro fronterizo impulsado por Trump.

En la nueva web de la Casa Blanca se observa una lucha incipiente contra la pandemia del coronavirus, que está afectando de manera pavorosa a la comunidad hispana. Precisamente sobre este tema, el gobierno de Trump también se negó a proporcionar información en español y, solo en marzo de 2020, finalmente, apareció una traducción de las pautas gubernamentales de lucha contra la enfermedad en los sitios web de la Casa Blanca y los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés). Se publicó después de días de presiones y protestas

de algunos de los principales grupos latinos del país, que querían información en su idioma para los cerca de 60 millones de hispanos que viven en el país.

Con este nuevo número queremos mostrar otros aspectos de la presencia de esta lengua en los Estados Unidos, gracias a los artículos que contribuyen al análisis y al estudio de este idioma en el país.

El estudio de Silvia Betti “*Tienes que hablar americano*’. El rechazo público del español en los Estados Unidos durante la presidencia de Trump” trata del periodo de presidencia de Donald Trump y de la discriminación que sufrió en diferentes ámbitos y momentos el idioma español, y de las actitudes de los estadounidenses hacia esta lengua. Discriminación que no es reciente pero que se ha agudizado en estos últimos años, respaldada también por las actitudes del presidente mismo.

En el texto titulado “Las personas que manejan el español como lengua de herencia en EE. UU.” de Ángel López García Molins, se pone en evidencia, en palabras de su propio autor, que “que el dominio de un idioma se establece en tres dimensiones: la del sistema lingüístico, la de la complejidad de los textos y la de la situación comunicativa. A partir de ellas resultan varias posibilidades expresivas y todas son legítimas”. López García-Molins prosigue explicando que “Esta perspectiva permite una consideración novedosa de los hispanohablantes de herencia en los Estados Unidos, los cuales tienen el español como segunda lengua apropiada, que no propia”. Según este investigador es perfectamente lícito, entonces, que estos hablantes formen parte del universo de la Hispanofonía.

Frank Nuessel nos propone un interesante trabajo sobre el uso de los refranes, cuyo título es “El uso de los refranes en cursos básicos e intermedios del español a base de un corpus de Los Ángeles, California”, refranes que representan una “parte esencial de saber hablar español” porque simbolizan “la sabiduría popular anónima hispana que se usa frecuentemente en el lenguaje conversacional para mantener los vínculos íntimos con los familiares y los conocidos”. Nuessel aporta datos de refranes usados en la ciudad de Los Ángeles y nos enseña su valor pedagógico en la enseñanza de este idioma.

Un estudio peculiar es el que nos propone Marcos Rico Domínguez sobre el spanglish y su relación con el neobarroco en su texto titulado: “Spanglish (neo)barroco”. Se trata de un sugerente ensayo que en el que se reflexiona de manera lúcida sobre el fenómeno del spanglish y la cultura de la que surge y en la que se abre camino. Como el mismo autor aclara: “El spanglish (neo)barroco en cuanto realidad hecha de frontera, cruce y mezcla, es también un acto de fundación performativo de la subversión y la resistencia de las culturas latinas en los Estados Unidos, a través de una relectura histórica y cultural que lleva a recrear en lo fronterizo una expresión de la mezcla y la interferencia en cuanto aspectos enriquecedores y valorados positivamente”.

Y llegamos así a una nueva sección de la revista llamada “Sin fronteras”, que queremos dedicar a estudios sobre el español en otras partes del mundo.

Nos complace presentar, como primer artículo de esta sección, el texto de Bi Drombé Djandué y Kouakou Béhégbin Désiré Konan, titulado: “Los estudiantes marfileños y el español americano: entre seducción y aprensión”. Como escriben sus mismos autores se trata “de una encuesta aplicada a 300 estudiantes de las universidades públicas de Abidjan y Bouaké”, y estos investigadores intentan comprender con su análisis “los motivos objetivos y subjetivos de

estas actitudes hacia el español americano”. Por lo que se refiere a la que ellos llaman “seducción”, estos autores escriben que los “motivos se deben fundamentalmente a una mayor identificación cultural de los marfileños con Hispanoamérica a pesar de la distancia geográfica, gracias a la fuerte presencia de afrodescendientes en esta parte del mundo”. Mientras que por lo que concierne a la “aprensión”, Bi Drombé Djandué y Kouakou Béhégbin Désiré Konan la ilustran “por la escasez de contactos con los hispanoamericanos y la relativa dificultad de comprensión de su habla para personas que tienden naturalmente a asociar el español más a España que a América”.

En este número aparece también otra sección novedosa que se dedica a los Miembros de la Academia y a sus presentaciones que se ha decidido llamar: “La Academia Norteamericana de la Lengua Española y sus estudiosos. Recuerdos de la Academia. Presentación de Numerarios”.

Y aquí presentamos el texto que se leyó en ocasión de la presentación como Numerario de Francisco Moreno Fernández (cuyo título es: “Francisco Moreno Fernández lingüista entusiasta y comprometido”) que se celebró el 15 de febrero de 2017 en el ámbito de las Jornadas que la Academia Norteamericana dedica a sus Miembros, este caso en el Instituto Cervantes de Nueva York.

Finalmente, la sección “Proverbios y refranes” nos da la oportunidad de apreciar una vez más la creatividad fotográfica y la agudeza verbal de Gerardo Piña-Rosales, quien, a través de sus fotorrefranes, nos invita a asistir el diálogo, ora manso ora pugnaz, entre texto e imagen. Agradecemos el último, que nos habla de esperanza: *“Llegará el día en que podamos echar las campanas al vuelo. Mientras tanto, mascarilla y no te me acerques”*.

En estos momentos todavía tan duros, esperemos que esta campana suene con alegría para anunciarnos el fin de una pesadilla, y de una vida recuperada...

Alentamos a nuestros lectores y colegas a enviar trabajos para el próximo número.

Se recomienda a los futuros colaboradores una particular consideración a los aspectos formales de presentación de trabajos, para lo cual deben revisar atentamente las normas editoriales que aparecen al final de la revista misma.

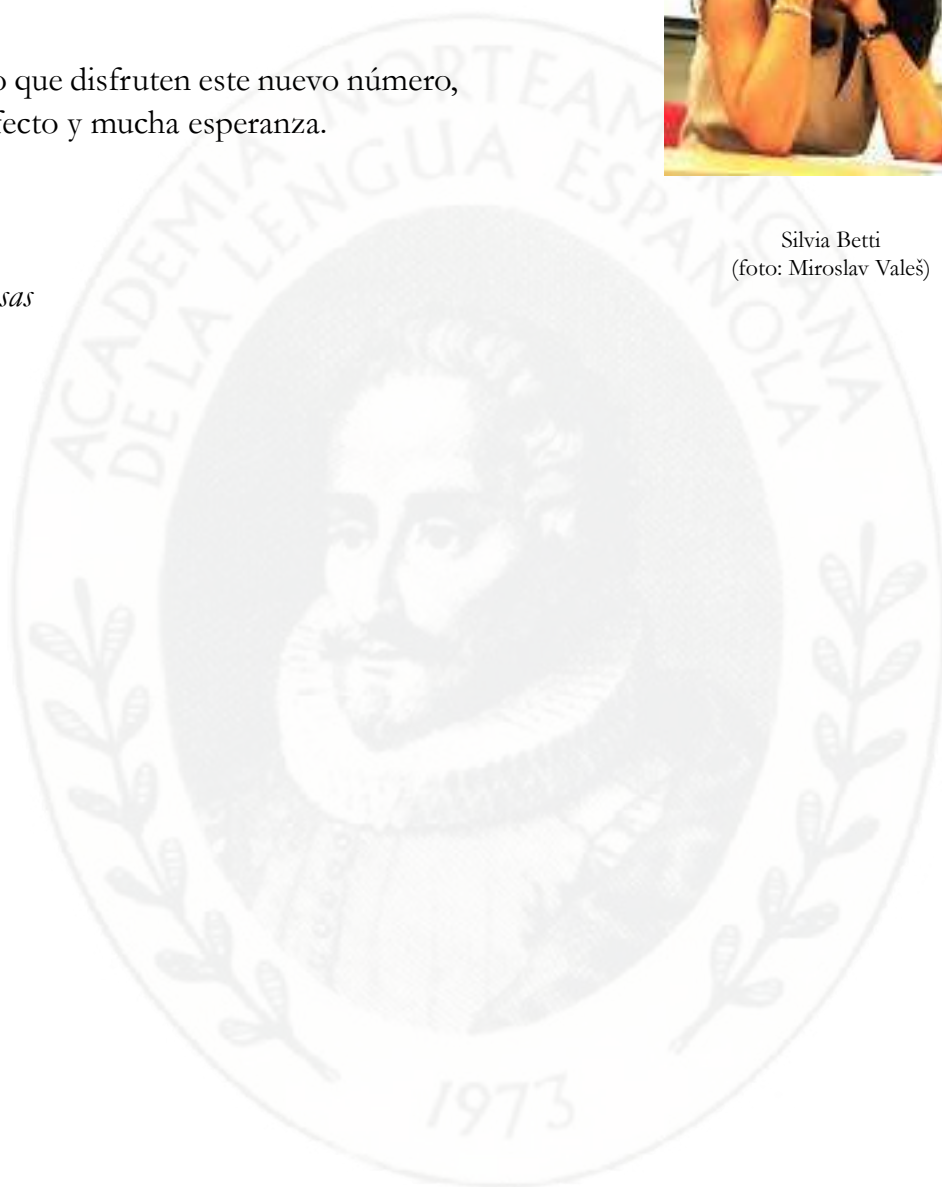
Deseando que disfruten este nuevo número, los saludo con afecto y mucha esperanza.

Silvia Betti

Directora de *Glosas*



Silvia Betti
(foto: Miroslav Valeš)





ARTÍCULOS

Tienes que hablar 'americano'.
El rechazo público del español en los Estados Unidos
durante la presidencia de Trump¹

You have to speak 'American'.
The public rejection of Spanish in the United States
during the Trump presidency

Silvia Betti

Università di Bologna y ANLE

Resumen

El español es la segunda lengua más hablada en 43 de 50 Estados de los Estados Unidos de América, según datos de la Oficina del Censo estadounidense que se remontan a 2017. Sin embargo, en la “America First” de Trump, no había espacio para el español y lo hispano. Una vez elegido presidente, el borrar el español de la página oficial de la Casa Blanca no representó, como se dijo en aquel entonces, una medida transitoria con la que se pretendía mejorar la información que contenía, sino “una verdadera declaración de principios”.

El presente texto quiere indagar en los últimos años de la presidencia de Donald Trump y mostrar las actitudes lingüísticas de una parte de estadounidenses frente al uso del español en lugares públicos.

Palabras clave

Español, Estados Unidos, “America First”, Trump, actitudes lingüísticas

Abstract

Spanish is the second most widely spoken language in 43 out of 50 states in the United States of America, according to data from the US Census Bureau dating back to 2017. However, in Trump’s “America First”, there was no space for Spanish and that which is Hispanic. Once elected president, deleting Spanish from the official page of the White House did not represent, as was said at the time, a transitional measure which was intended to improve the information that it contained, but rather “a true declaration of principles.”

This text seeks to investigate the last years of the presidency of Donald Trump and show the linguistic attitudes of a part of US citizens towards the use of Spanish in public places.

Keywords

Spanish, United States, “America First”, Trump, linguistic attitudes

Silvia Betti enseña en el Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne del Alma Mater Studiorum-Università di Bologna (Italia).

Sus investigaciones, y numerosas publicaciones, incluyen aspectos sociolingüísticos del español en/de los Estados Unidos, el (denominado) spanglish, la didáctica de la lengua con enfoque contrastivo español e italiano, el lenguaje juvenil de los SMS y el lenguaje gestual, y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. En: <https://www.unibo.it/sitoweb/s.betti/publicazioni>

Ha impartido conferencias, cursos y seminarios en diversas universidades italianas, europeas (Valencia, Alcalá, Liberec -Rep. Checa; Gante y Bruselas -Bélgica-, Barcelona -UB-, Málaga, etc.), iberoamericanas (Costa Rica y México), estadounidenses (San Antonio, New York City, Denver, Harvard, Miami-FIU, Chicago, Washington DC, etc.). Figura entre los expertos del Observatorio Cervantes en el seno de la Universidad de Harvard (Estados Unidos). Es Miembro Correspondiente de la ANLE y pertenece a su Comisión de Estudio sociolingüístico del Español en Estados Unidos. Es Directora de la revista Glosas. Directora de la colección editorial “Cruces y bordes: la voz de la otredad. El inglés y el español en contacto en los Estados Unidos”, Aracne, Roma. Pertenece a muchos Comités científicos y editoriales de revistas italianas y extranjeras, entre ellas: Lingue e Linguaggi, LinRed, LynX, Camino Real, EFIT, etc...

Es Socia de Honor de la Sigma Delta Pi (National Collegiate Hispanic Honor Society- USA)

C.e.: s.betti@unibo.it

¹ El presente texto fue escrito durante la presidencia de Donald Trump.

Introducción

En Cliffsides Park High School, una escuela secundaria de New Jersey (Estados Unidos), una docente, en 2017 dijo a sus alumnos: “Hombres y mujeres luchan; no luchan por su derecho a hablar español. Están luchando por su derecho a hablar American” (Redacción *Diario de NY* 2017: web). El episodio suscitó airadas reacciones entre los estudiantes del instituto -de alumnado heterogéneo, y con una gran población hispanohablante-, y algunos de ellos abandonaron la clase después del suceso, que fue grabado con un móvil, y que se hizo viral reavivando la cuestión de la lengua en los Estados Unidos.

El mantenimiento del idioma y de la cultura hispana en este país sirve para que convivan idiomas y culturas que, sin lugar a dudas, son enriquecedores, ya que posibilitan una capacidad de comprensión intercultural más amplia, además de ofrecer una apertura cultural inestimable. El hispano y el anglosajón pertenecen a dos dimensiones diferentes en sensibilidad, culturas y lenguas, y esta condición plural presente en el país, estas identidades múltiples reconocen que existen otras vías para llegar a ser estadounidense (Betti 2008). Del mismo modo, expresarse en otra lengua o cambiar de códigos es reflejo de realidades étnicas, culturales, políticas, identitarias, económicas e individuales que cambian de una comunidad a otra, de una persona a otra.

El 15 de septiembre de 2020, fue el primer día de celebración del “Mes de la Herencia Hispana”, un acontecimiento muy simbólico, ya que se evocan los logros, los aportes y las contribuciones de la presencia hispana en los Estados Unidos, así como las primeras exploraciones de los españoles en este territorio. Y, de hecho, si consideramos los primeros asentamientos de población y los primeros flujos de migrantes procedentes de los países de la América Latina de mediados del siglo XIX –hasta la actualidad– las comunidades hispanas se han configurado como un actor imprescindible para

interpretar en toda su diversidad y complejidad la sociedad estadounidense contemporánea (Retis/Badillo 2015). No hay una única cultura ‘latina’, aunque sí existe una lengua común, que es el español. Y esta lengua está vigente en ese país, a pesar de la narrativa antiinmigrante de Donald Trump.

El español en los Estados Unidos

El español, efectivamente, es la segunda lengua más hablada en 43 de 50 Estados, según datos de la Oficina del Censo estadounidense que se remontan a 2017. Sin embargo, en la “America First” de Trump, remedando uno de sus eslóganes, no había espacio para el español y lo hispano. El suprimir el español de la página oficial de la Casa Blanca una vez elegido presidente, no representó, como se aseveró en aquel entonces, una medida transitoria con la que se pretendía mejorar la información presente en el sitio web, sino “una verdadera declaración de principios”, según lo que escribió Rivera Garza (2018: 1; en Betti 2020a, Betti 2020b). Porque, como muchos saben, ni en la Declaración de Independencia, ni en la Constitución, ni en ninguna ley federal se habla de un idioma oficialmente reconocido como idioma de los Estados Unidos (a pesar de ser el inglés, la lengua en la que están escritas ambas, la Declaración de Independencia y la Constitución).

La lengua, como es sabido, es un sistema abstracto, y se hace “habla”, en términos saussurianos, gracias a sus hablantes, y es esta la cuestión central: los hablantes, o mejor dicho, los hispanohablantes. Efectivamente, el verdadero problema no es el español de por sí en este país, sino la equiparación del español con la inmigración de los indocumentados, la pobreza y la delincuencia. Canales Lizaola y Lizárraga Salas (2019: 128), a este propósito, destacan:

En la narrativa antiinmigrante de Trump, los migrantes mexicanos fueron su enemigo preferido, entre sus declaraciones más polémicas se encuentra la de afirmar que “Cuando México envía a su gente, no envía a

la mejor” o sentenciar que sería México quien pagaría por el muro. Algunas de sus iniciativas están estancadas en el Congreso, otras se han cumplido parcialmente o han sido rechazadas por diversas cortes, pero sus decisiones han tenido consecuencias para miles de migrantes.

Ya Frank Nuessel, en un estudio de hace algunos años, observaba que “las actitudes hacia la tolerancia del bilingüismo y multilingüismo fueron cambiándose con la llegada de cada vez más inmigrantes a los Estados Unidos” (2013: 280). Y König, por su lado, sostenía que: “la historia del Estado-nación moderno se ha entretejido con el ideal del *monolingüismo* [...] este ideal ha generado una discriminación contra los grupos lingüísticos no dominantes” (König 2001: 87).

No obstante esta discriminación contra los grupos lingüísticos no dominantes, en muchos casos evidente, y más o menos disfrazada a lo largo de los siglos, el español pudo conseguir un espacio comunicativo en este país, un espacio sociolingüístico vivo y cambiante, que permitió a sus hablantes poder integrarse, en varias medidas, en la sociedad de acogida, y no sin dificultades, usando también su idioma. Es verdad que, actualmente, algunos estudios recientes demuestran que el español podría, poco a poco, desaparecer debido a una legislación federal que no protege las lenguas habladas por las minorías, junto al intento de asimilación a la cultura dominante. Ana Sánchez Muñoz (2013: 220) pone de relieve sobre este punto que “abandonar o renunciar al uso de la lengua ancestral o de herencia, bien sea literal o simbólicamente, supone ceder al mismo tiempo una parte esencial de la dimensión personal y social de la propia identidad”. Además, las personas no podrían beneficiarse de las ventajas que conlleva el ser bilingüe. Así, la segunda lengua *de facto* de muchas zonas del territorio estadounidense sigue sufriendo repulsas hoy en día. Linda Flores Ohlson, en un estudio reciente (2014), explica que el movimiento antiinmigrante en los Estados Unidos recobró fuerza en los medios de comunicación durante las últimas décadas. Y Santa Ana (2002), por su lado,

registra una serie de metáforas que describen a los inmigrantes con las mismas palabras utilizadas también por el presidente Trump: “animales, epidemias, cataclismos”, y sobran las noticias sobre la discriminación de los latinos por hablar español (véase, entre otros, los trabajos sobre el discurso antiinmigrante en los Estados Unidos de O’Brien -2003-, Barry -2005-, Larsen -2007-, Gómez-Peña -2008-, Shattell/Villalba -2008-, McGuire/Canales -2010-, Burghart -2011-, y Valdés -2011-).

Mas esta discriminación no es reciente y llegó a ser palmaria en Marfa, Texas, durante el rodaje de la famosa película *Gigante* (*Giant*) de 1956, dirigida por George Stevens y protagonizada por Liz Taylor, Rock Hudson y James Dean. La película analizaba un tema tan candente como el racismo que sufrían los mexico-estadounidenses en estas zonas del país, pero a los niños que fueron elegidos como comparsas se les impedía hablar español en su escuela, en la vida real, en la cual, desgraciadamente, se encontraban segregados (Betti 2020a, Betti 2020b). Así, los alumnos mexico-estadounidenses que vivían en los estados del Suroeste se encaraban, en muchos casos, a la segregación *de facto*, incluso cuando no existía ninguna ley que les prohibía de forma explícita su acceso a las escuelas u otros lugares públicos. Esta segregación mexicano-estadounidense era apoyada por funcionarios que trabajaban en las escuelas estatales y/o locales y, a menudo, sostenían la creación y el mantenimiento de “escuelas mexicanas” separadas (Nájera 2015). También el reconocido poeta chicano Tino Villanueva dedicó un libro —*Scene from the Movie GLANT*² (1993), ganador del *American Book Award for Poetry* en 1994— a una parte central de esta película en donde la discriminación hacia los hispanos se hace patente. Villanueva recuerda cómo le impactaron de adolescente los seis minutos de la película en los que el dueño de un *diner*, Sarge, se niega a atender a una familia chicana, escena con la que él se había identificado.

En la contraportada del libro *Escena de la película GIGANTE* (edición bilingüe de 2005, traducción de Rafael Cabañas Alamán) podemos leer:

2 El autor usa la mayúscula en la edición inglesa y española de su libro.

Es 1956. En el Cine Holiday, en San Marcos, Texas, un adolescente solitario de 14 años, de ascendencia mexicana, contempla la violenta escena que se produce hacia el final de la película *Gigante*, protagonizada por Rock Hudson y Elizabeth Taylor, que narra la historia de tres generaciones de una familia de rancheros texanos: Sarge, el fornido gañán propietario de un café de carretera, se niega a servir a unos mexicoamericanos y, al querer expulsarlos, se enfrenta a su defensor Nick Benedict (Hudson), al que derrota en una desigual pelea, proyectando su racismo como una ley triunfante. El joven es incapaz de articular una respuesta. Un nudo lo ha atenazado y pervivirá sin desgaste en su memoria [...].

Y fue allí, en el sur de Texas, en la escuela Blackwell, donde la maestra Emily Davis decidió hacer enterrar al “Señor Español”, explicando que esta medida dependía del hecho de que era difícil mejorar el inglés de estos niños, ya que tenían un acento muy ‘fuerte’ (Valdés 2019). Los alumnos tuvieron que escribir palabras en español en papeles, antes de colocarlos en una caja con forma de ataúd y protagonizar un funeral simbólico para enterrar al “Señor Español” (*Mister Spanish*), según cuenta el documental de 2015 *Children of Giant*, de PBS Voces (CNN)³ (Moreno Fernández 2018; Betti 2020a, Betti 2020b, Betti en prensa).

Todo esto, creó, ciertamente, dificultades en estos jóvenes y en los que vivieron situaciones similares. Efectivamente, los llamados “hablantes de herencia” de español en este país, es decir, los que nacieron en los Estados Unidos y que aprendieron el español de sus padres, llegaron a sufrir crisis de identidad porque el dominio de esta lengua no era como el de un hablante nativo. Ni se puede olvidar que en algunos contextos monolingües de los Estados Unidos los maestros y profesores (e incluso algunos padres) les animan a no usar el español por juzgarlo la lengua de los inmigrantes de las clases sociales más bajas y de los que no pueden dominar el inglés.

El rechazo público del español durante la presidencia de Donald Trump

En la extinta presidencia de Trump se asistió a estas mismas circunstancias, y a intimidaciones contra los hablantes de la lengua española. Esta legitimación del rechazo público al uso del español –de hecho, de cualquier idioma distinto al inglés– fue causa de una serie de incidentes de violencia social xenófoba: reprimendas a hispanos por hablar español en lugares públicos, como las tiendas, la calle o las escuelas, insultos (Badillo 2018) y otros ataques de varia naturaleza (Betti 2020a, Betti 2020b). Pero el miedo no ha hecho que los *hispanounidenses* dejen de hablar su lengua. Conocidos son los episodios de intransigencia hacia el uso del español del agente fronterizo O’Neal o del abogado Schlossberg, solo para citar algunos de los casos más conocidos por haberse hecho virales en la Red durante mucho tiempo. El agente O’Neal, de la Patrulla Fronteriza de Havre, en el estado de Montana, estaba patrullando al lado de una estación de servicio cuando escuchó a dos señoras, Ana Suda y Mimi Hernández, ambas ciudadanas estadounidenses, hablar en español mientras iban a hacer la compra en este lugar. Durante media hora, ante los clientes del autoservicio, las dos mujeres fueron interrogadas sobre sus orígenes (al tiempo que, una de ellas, grababa con su móvil el suceso) (Betti 2020a, Betti 2020b). Cuando una de las señoras preguntó por los motivos de la inusual retención, O’Neal le contestó: “Señora, la razón por la que le pedí su identificación es porque vine aquí y vi que ustedes estaban hablando español, algo que no se escucha por estos lados” (en Guillenea 2018: web). Mientras que el 16 de mayo de 2018, el abogado Aaron Schlossberg (grabado, también en este caso, con un dispositivo inteligente por los testigos del episodio) insultó a varios camareros de un restaurante de Nueva York por comunicarse entre ellos en español (Laborde 2018).

Estos episodios se han convertido en ejemplos de la separación ideológica y social que

3 Documental: *Children of Giant*, PBS Voces, 2015 (en: <https://www.pbs.org/video/voces-2012-children-giant-full-episode/> [consultado el 06/01/2019]).

experimenta hoy en día este gran país, haciéndonos pensar en “un regreso del *melting pot* [...] más que en un futuro multicultural y multilingüe para EE.UU.” (Badillo/ Hernández 2019: 6). Este país parece que aún no tiene claro cómo asimilar la presencia del español en sus espacios públicos (Betti 2020a, Betti 2020b). Y la oficialidad estadounidense contestó a todo esto reforzando el monolingüismo en inglés como rasgo esencial de la identidad de este territorio (Hernández Nieto 2018).

*

“¿Sobrevivirá el español en EE.UU. al huracán Trump?” (Gallego Espina, 2017)⁴, “Emigrantes españoles en EE.UU. reivindican el idioma ante la “hispanofobia” de Trump” (Sutil, 2017)⁵, “Trump manipula el censo de EE.UU. para quitarle poder a inmigrantes y latinos” (Martínez Nucete, 2019)⁶, “How Trump is dehumanizing Latinos” (Pérez/O’Leary Carmona, 2018)⁷, “El peligro de hablar español en los EE.UU. de Donald Trump” (Redacción *El Español* 2018)⁸, “Ataques racistas contra hispanos se disparan en EE.UU. al ritmo de un discurso político cada vez más agresivo” (Rambaldi 2018)⁹, “Trump el predicador del odio” (Klein 2018)¹⁰... Estos son solo algunos titulares de prensa recientes que nos muestran la narración contra los migrantes, la discriminación lingüística y la hispanofobia no solo del presidente, sino de muchos sectores de la vida pública estadounidense, hasta de la gente común.

Tal vez la discriminación lingüística en los Estados Unidos sirva para camuflar prejuicios más ocultos que son de naturaleza étnica, social y religiosa. “La lengua se ha convertido en una especie de sustituto para la raza, pues en la actualidad se considera inaceptable señalar o atacar a la gente por

motivos raciales” (Vélez-Rendón 2017: 3-4, en Betti 2020a, Betti 2020b). ¿Y cuáles son las tres cosas que simbolizan esto? Son expresiones tangibles como el color de la piel, la religión y la lengua, las cuales suscitan el atávico recelo contra el ‘Otro’ por parte de ciertos sectores de la sociedad. El ultraje contra los hablantes del español, de todos modos, no fue solo algo típico de la retórica antiinmigrante de la Administración Trump. Ya en el siglo XVIII se temía que hablar otro idioma pudiera comprometer la identidad de los anglosajones. Piénsese que en 1753 Benjamin Franklin manifestó sus temores de que la creciente población de origen alemán que llegaba a los Estados Unidos hiciera que el inglés se convirtiera en una lengua minoritaria. Y en 1918, Roosevelt declaró que en los Estados Unidos había espacio “[...] para una lengua, y esa es la inglesa, porque tenemos la intención de ver que el crisol convierte a nuestra gente en americanos, y no en habitantes de una residencia políglota” (en Rumbaut 2009).

Del Valle (2007), por su lado, observa que hay una especie de persistencia de los discursos que transforman el español de los Estados Unidos en lengua de inmigrantes y la racializan en un contexto político adverso a la inmigración e inclinado a la racialización de la desigualdad económica y social.

*

El español es hablado por millones de personas en este país, pero no está acompañado de prestigio cultural en todos los ámbitos. Esta lengua parece no ser reconocida por el anglosajón medio, si se excluyen las Universidades donde los departamentos de español son importantes; pero, también en este caso, hay estudiosos que consideran que esta lengua puede sobrellevar recelos porque se

4 www.lespañol.com (24/01/2017)

5 www.laopiniondezamora.es (19/07/2017)

6 www.alnavio.com (25/04/2019)

7 www.edition.cnn.com (29/05/2018)

8 www.lespañol.com (24/05/2018)

9 <https://www.univision.com/noticias/politica/los-ataques-racistas-contra-hispanos-se-disparan-en-eeuu-al-ritmo-de-un-discurso-politico-cada-vez-mas-agresivo>

10 <https://www.dw.com/es/trump-el-predicador-del-odio/a-46135169> (02/11/2018)

enseña solo como lengua extranjera¹¹. Y en la vida diaria del estadounidense medio la identificación del español con los inmigrantes y la miseria es continua, en particular en la zona del Medio Oeste (el *Midwest*, que abarca doce estados en el centro-norte del país) (Betti 2020a, Betti 2020b).

El español, en todo caso, se encuentra ya en diversos ámbitos públicos y formales. Piénsese, por ejemplo, en las iglesias en donde la mayoría de las actividades religiosas que se dirigen a los *hispanounidenses* se llevan a cabo en esta lengua o los folletos e informaciones de vario tipo sobre salud, política, educación, censo, etc. Hay intérpretes en los tribunales¹², existen papeletas bilingües para permitir el voto a los hispanos. Hay muchos medios de comunicación en esta lengua. Sin olvidar la literatura en este idioma, con autores y autoras que usan su lengua materna para reafirmar sus raíces, y, en ocasiones, gracias al cambio de código (*code switching*) muestran su pertenencia a ambos mundos.

A pesar de todo esto, la presidencia de Trump asumió la línea de la defensa de la asimilación cultural de las culturas no anglófonas, rehusando, entre otros, justo el uso del español.

Mas en el mundo laboral, el saber hablar y comunicarse en esta lengua podría ser un factor clave que ejerce una influencia creciente a la hora de conseguir un trabajo, además del sueldo que se recibe, según analizaron De la Garza, Cortina y Pinto (2010). Alonso, Durand y Gutiérrez (2014: 56), algunos años más tarde, explicaban a este propósito que:

La ventaja que para la empresa proporciona el dominio del español por parte del migrante debe ser, además, de suficiente magnitud como para compensar el marcador de estatus que aparece asociado a esa lengua, en caso de que sea negativo. Por ejemplo, hasta el año 2000, los estudios sobre el mercado laboral de los hispanos en Estados Unidos revelaban que el dominio del español (además del inglés), lejos de aparecer asociado a una prima, generaba una penalización en el salario del migrante. Es

decir, las potenciales ventajas del bilingüismo eran para las empresas tan pequeñas que no compensaban el marcador de estatus negativo (en términos de formación, disciplina laboral o adaptación social, entre otros). No es irrelevante señalar que tal resultado comenzó a cambiar a partir del año 2000, haciendo que el dominio del español (además del inglés) empiece a aparecer asociado a una prima salarial relevante en una significativa relación de sectores de actividad (Alonso/Gutiérrez 2010).

Mientras que Calero Hernández (2017: 17), por el contrario, en un estudio reciente, observa sobre este mismo punto:

[...] No obstante, en muchas ocasiones estos trabajadores no reciben una remuneración extra, pese a que se requiera un mayor esfuerzo cognoscitivo para el dominio de dos lenguas. Valdés (1995) cita un ejemplo, el caso Pérez contra el FBI [707 F. Supp. 891 (W.D. Tex. 1988)], en el que se requería que los agentes del FBI hispanos pusiesen en práctica su bilingüismo en tareas de escucha telefónica de líneas interceptadas. El conflicto vino cuando, debido a la carga desproporcionada de estas tareas, los agentes hispanos no podían ascender dentro del cuerpo, por lo que Valdés concluye que “entonces, el bilingüismo se consideraba deseable y esencial para el trabajo del FBI y, al mismo tiempo, no se compensaba la presencia y el uso de las habilidades bilingües” (Valdés, 1995: 33). La Corte de EE.UU. dio la razón al demandante y, de forma significativa, “determinó que, debido a su conocimiento del idioma español, se había discriminado a los latinos en términos de beneficios y promociones” (Valdés, 1995: 33). No obstante, pese a que en este caso se dio la razón a quien había sido discriminado, en muchas otras ocasiones, el empleo del español en el lugar de trabajo conlleva prácticas discriminatorias hacia los hispanos por parte de quienes no hablan español y consideran que pueden ser objeto de burlas o críticas por parte de dichos hispanos.

Sin embargo, más allá de las leyes, es incuestionable que el español forma parte de

11 En los Estados Unidos existe también toda la cuestión de los hablantes de herencia, a los que hay que dedicar un análisis a parte.
12 Se trata de un tema que requeriría un estudio *ad hoc*.

la realidad social de los Estados Unidos y se ha convertido, *de facto* y sin lugar a dudas, en la “segunda lengua” más hablada en el país. La expansión del español ha generado, por esto, inquietud entre los sectores más conservadores de este gran territorio, los cuales ven en tal idioma la representación tangible de las oleadas de migrantes que salen de sus países para subvertir los valores fundacionales e identitarios de la patria (¿Cómo no recordar los escritos de Samuel Huntington?) (Betti 2020a, Betti 2020b). Conceptos repetidos varias veces por Donald Trump, quien calificó de “violadores” y “animales” a los inmigrantes (definidos también como “*Bad Hombres*”), o llamó a algunos países con nombres irrepetibles. Rumbaut (2017: 4), a este propósito, reconoce que:

Trump comenzó su campaña presidencial acusando falsamente a los inmigrantes mexicanos de ser delincuentes y violadores y proponiendo la construcción de un muro en la frontera, proponiendo el fin de la ciudadanía por nacimiento (una señal de identidad del derecho constitucional estadounidense desde el final de la Guerra de Secesión), anunciando el establecimiento de un registro de musulmanes, la reducción de la acogida a refugiados (o la negativa de asilo a nacionalidades enteras), la retirada de la financiación federal a las *ciudades santuario* [que protegen a los inmigrantes indocumentados] y un enorme incremento de la detención y la deportación de inmigrantes -que ya están en un nivel sin precedentes-.

El problema, como es evidente, no reside entonces en la lengua, sino en las personas. No se debería pensar que alguien habla español, inglés u otra lengua, se debería considerar, ante todo, que cada uno es “una persona”, un ser humano que merece respeto, cualquiera que sea el idioma que hable, cualquiera la etnia a la que pertenezca.

Mas debido a la narrativa antiinmigrante de Trump hay también latinos que tienen miedo y que,

incluso, ni siquiera quieren salir de casa o hablar español, debido al clima que generó, entre otros sucesos trágicos, el tiroteo de El Paso en la tienda Walmart (2019), en el cual murieron veintidós personas. El sospechoso confesó a la policía que su objetivo eran los “mexicanos” (*BBC News Mundo* 2019). La masacre sucedió horas antes de otro tiroteo en Dayton (Ohio) -donde murieron nueve personas- y dio el comienzo a un debate sobre la retórica divisoria del presidente Donald Trump (Laborde 2019).

Amnistía Internacional publicó en aquellos mismos días un comunicado para quienes deseaban visitar los Estados Unidos durante el mes de agosto de 2019 donde se explicaba que hubiera sido mejor “evitar lugares concurridos, especialmente bares y casinos”, “estar vigilando todo el tiempo” y “ubicar rutas de escape en caso de emergencia”¹³. Otros observadores de la realidad estadounidense subrayaron en el mismo periodo de los ataques: “Dependiendo del género, raza o país de origen de los viajeros, pueden tener más riesgo de ser objetivo de un ataque” (Gómez 2019: web). En palabras de Francisco Carriscondo Esquivel (2017: 15): “Trump no sólo reactiva, sino que lleva al extremo el ideario hispanofóbico”.

Hacia una conclusión abierta...

La educación bilingüe no solo sería una solución para fortalecer el español y dar confianza y reputación a sus hablantes, sino también para otorgarle el valor que merece en los Estados Unidos, abandonando el bilingüismo diglósico para asumir un bilingüismo completo y no subordinado. Porque usado en ámbitos académicos y formales, entre otros, adquiriría prestigio, no como ahora que en muchos casos sigue padeciendo discriminación y celos de clase que rebajan su capital cultural (en términos de Bourdieu, 1987), donde se enfrenta “al doble estigma de ser la lengua de los indígenas colonizados,

13 En el comunicado de Amnistía Internacional (2019, y todavía en línea) se podía, y se puede, leer: “The Amnesty International travel advisory for the country of the United States of America calls on people worldwide to exercise caution and have an emergency contingency plan when traveling throughout the USA. This Travel Advisory is being issued in light of ongoing high levels of gun violence in the country” (en: <https://www.amnestyusa.org/our-work/government-relations/advocacy/travel-advisory-united-states-of-america/>)

los conquistados, los subdesarrollados, los pobres inmigrantes (Aparicio 2000; García y Mason 2009), y de ser una variedad inferior del español, 'deformada' [como el spanglish, *N. de la A.*] y contaminada por la influencia del inglés [...]" (Bruzos 2016: 7; Betti 2020a, Betti 2020b).

Hoy, más que nunca, sentimos la necesidad de fortalecer la democracia en los Estados Unidos y parte de ello es la aceptación, la convivencia, el respeto, comenzando por el idioma, comprendiendo su valor histórico, cultural, sociológico, económico e identitario (Betti 2020a, Betti 2020b), porque "[...] el valor de una lengua depende muy crucialmente de la vitalidad económica, política, científica y cultural de la sociedad que la sustenta" (Alonso, Durand, Guitiérrez 2014: 57).

La educación, sin duda, es una de las mejores perspectivas de futuro. Es fundamental enseñar a conocer, aceptar y defender la diversidad gracias a acciones educativas. El conocimiento nos lleva a comprender, y conocer para poder comenzar un verdadero diálogo. Habría que promover, implementar y aplicar los programas de educación bilingües que puedan conciliarse también con un ideal de interculturalidad, que pueda armonizar las diferentes culturas en este país, y que son la verdadera riqueza de toda sociedad.



Referencias bibliográficas

- Alonso, José Antonio y Rodolfo Gutiérrez (dirs.). *Emigración y lengua: El papel en las migraciones internacionales*, Madrid/Barcelona, Fundación Telefónica, 2010.
- Alonso, José Antonio, Jorge Durand y Rodolfo Gutiérrez. “Persistencia del español en los colectivos hispanos de los Estados Unidos”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 12, 2 (24), *Demografía, economía y política del español*, 2014, pp. 39-58.
- Aparicio, Francis R. “Of Spanish Dispossessed”, eds. Roseann Dueñas González e Ildikó Melis, *Language Ideologies: Critical Perspectives on the Official English Movement*, vol. 1, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000, pp. 248-275.
- Badillo Matos, Ángel y Rosana Hernández. “El español se cuida solo”: desafíos para una geopolítica lingüística del español ante el horizonte multilateral”. *Real Instituto Elcano*, Madrid, Documento de trabajo, DT 2/2019, pp. 1-18.
- Barry, Tom. “Anti-immigrant backlash on the ‘home front’”, *NACLA Report on the Americas*, 6, 2005, pp. 28-41.
- Betti, Silvia. *El Spanglish ¿Medio eficaz de comunicación?* Bologna, Pitagora editrice, 2008.
- . “‘Mi Casa (Blanca) no es tu Casa (Blanca)’. El ‘efecto Trump’ en el español en los Estados Unidos”, eds. Silvia Betti y Renata Enghels, *El inglés y el español en contacto en los Estados Unidos. Reflexiones acerca de los retos, dilemas y complejidad de la situación sociolingüística estadounidense*, Roma, Aracne, 2020a.
- . “‘Querido Mister Trump...’ La lengua española en los Estados Unidos de hoy en día”. *Confluenze, Rivista di Studi Iberoamericani*, vol. 12, n 1, 2020b, pp. 1-14.
- . “Lo hispano y el español en los Estados Unidos durante la presidencia de Donald Trump: algunas consideraciones”, eds. Renata Enghels y Diana Castilleja, *Cruzando fronteras: español e inglés en contacto. Prácticas lingüísticas, ideologías e identidades*, Roma, Aracne, en prensa.
- Bourdieu, Pierre. “Los tres estados del capital cultural”. *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, 5, 1987, pp. 11-17.
- Bruzos, Alberto. “El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos”. *Hispania*, 99, 1, 2016, pp. 5-16.
- Burghart, Devin. “Nativists shift target to documented immigrants”, *IREHR*, 2011 (<http://irehr.org/issue-areas/nation-state-and-citizenship/item/370-nativists-shift-target-to-documented-immigrants> [en línea]).
- Calero Hernández, Estela. “La discriminación lingüística de los hispanohablantes en Estados Unidos”, coords. Manuela Fernández Rodríguez, Erika Prado Rubio y Leandro Martínez Peñas, *Estudios sobre Derechos Humanos*, Valladolid, España, Omnia Mutantur S.L., 2017, pp. 9-39.
- Canales Lizaola, Laura y Frambel Lizárraga Salas. “El efecto Trump: la migración mexicana en la agenda mediática de la prensa de México y Estados Unidos: *La Jornada*, *El Universal* y *La Opinión*”. *INTERdisciplina*, 7, 18, 2019, pp. 127-147.
- Carriscondo Esquivel, Francisco. “La ideología lingüística de la Administración Trump y su reflejo mediático en la prensa española”. *Glosas*, 9, 3, 2017, pp. 10-16.

De la Garza, Rodolfo O., Jerónimo Cortina y Pablo M. Pinto. “Los efectos del bilingüismo en los salarios de los hispanos en EE.UU.”, eds. José A. Alonso, y Rodolfo Gutiérrez, *Emigración y lengua: el papel del español en las migraciones internacionales*, Madrid, Ariel, 2010, pp. 229-259.

Flores Ohlson, Linda. “La discriminación de los latinos en Estados Unidos – Ideas centrales en el discurso valorativo de blogs escritos por latinas”. *Lingüística*, 30, 1, junio 2014, pp. 85-130.

Gallego Espina, José. “¿Sobrevivirá el español en EEUU al huracán Trump?” *El Español*, 24 de enero de 2017 (https://www.elespanol.com/mundo/america/eeuu/20170123/188232144_0.html[en línea]).

García, Ofelia y Leah Mason. “Where in the World is US Spanish? Creating a Space of Opportunity for US Latinos”, eds. Harbert Wayne, Sally McConnell-Ginet, Amanda Miller, y John Whitman. *Language and Poverty*, Bristol, UK; Buffalo, NY, Multilingual, 2009, pp. 78-101.

Gómez, Camilo. “Hablar en español, el nuevo temor de los latinos en EE. UU.” *El Espectador*, 15 de agosto de 2019 (<https://www.elespectador.com/noticias/el-mundo/hablar-en-espanol-el-nuevo-temor-de-los-latinos-en-ee-uu-articulo-876253>[consulta 02/09/2019]).

Gómez Peña, Guillermo. “Border hysteria and the war against difference”. *The Drama Review*, 1, 2008, pp. 196-203.

Guillenea, Javier. “Insultos por hablar español en Estados Unidos: la polémica que sigue creciendo”. *Ideal*, 28 de mayo de 2018 (<https://www.ideal.es/sociedad/deslenguados-20180529000829-ntvo.html>? [consulta 07/01/2019]).

Hernández Nieto, Rosana. “A vueltas con la identidad hispana”. *Política exterior*, febrero-enero 2018, 181, pp. 2-10.

Klein, Konstantin. “Trump el predicador del odio”. *DW.com Opinión*, 2 de noviembre de 2018 (<https://www.dw.com/es/trump-el-predicador-del-odio/a-46135169>[en línea]).

König, Matthias. “La diversidad cultural y las políticas lingüísticas”. *Codhem*, 51, 2001, pp. 86-92.

Laborde, Antonia. “Un abogado entra en cólera cuando escucha hablar español a unos dependientes en Nueva York”. *El País*, 18 de mayo de 2018 (https://elpais.com/internacional/2018/05/17/mundo_global/1526579532_766826.html[en línea]).

---, Antonia. “El autor del tiroteo de El Paso confiesa que su objetivo eran los mexicanos”. *El País*, 10 de agosto de 2019 (https://elpais.com/internacional/2019/08/09/actualidad/1565375757_618559.html[en línea]).

Larsen, Solana. “The anti-immigration movement: From shovels to suits”. *NACLA Report on the Americas*, 3, 2007, pp. 14-18.

Martínez Nucete, Leopoldo. “Trump manipula el censo de EE.UU. para quitarle poder a inmigrantes y latinos”. *Al Navío*, 25 de abril de 2019 (<https://alnavio.es/noticia/18422/firmas/trump-manipula-el-censo-de-eeuu-para-quitarle-poder-a-inmigrantes-y-latinos.html>[en línea]).

McGuire, Sharon y Mary K. Canales. “Of migrants and metaphors: Disrupting discourses to welcome the stranger”. *Advances in Nursing Science*, 2, 2010, pp. 126-142.

Moreno Fernández, Francisco. "La represión lingüística del español en Estados Unidos". *The New York Times, Opinión*, 23 de junio de 2018 (<https://www.nytimes.com/es/2018/06/23/espanol/opinion/opinion-espanol-estados-unidos-expulsion-distinto.html>[en línea]).

Nájera, Jennifer R. *The Borderlands of Race: Mexican Segregation in a South Texas Town* (*Las fronteras de la raza: la segregación mexicana en un pueblo del sur de Texas*), Austin, TX, Prensa de la Universidad de Texas, 2015.

Nuessel, Frank. "La política de la educación bilingüe en los Estados Unidos: una introducción", eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales, *El español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*, New York, Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2013, pp. 271-290.

O'Brien, Gerald. "Indigestible food, conquering hordes, and waste materials: Metaphors of immigrants and the early immigration restriction debate in the United States". *Metaphor and Symbol*, 1, 2003, pp. 33-47.

Oficina del Censo estadounidense 2020 (<https://2020census.gov/es.html>[en línea]).

Pérez, Carmen y Rachel O'Leary Carmona. "How Trump is dehumanizing Latinos". *CNN Opinión*, 29 de mayo de 2018 (<https://edition.cnn.com/2018/05/27/opinions/how-trump-is-dehumanizing-latinos-perez-oleary-carmona/index.html>[en línea]).

Rambaldi, Mariana. "Ataques racistas contra hispanos se disparan en EE.UU. al ritmo de un discurso político cada vez más agresivo". *Univisión*, 13 de noviembre de 2018 (<https://www.univision.com/noticias/politica/los-ataques-racistas-contra-hispanos-se-disparan-en-eeuu-al-ritmo-de-un-discurso-politico-cada-vez-mas-agresivo>[en línea]).

Redacción *BBC News Mundo/a*. "Tiroteo en Walmart en El Paso, Texas: cómo fue la balacera cerca de un centro comercial que dejó al menos 22 muertos", *BBC News Mundo*, 3 de agosto de 2019 (<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49222892> [en línea]).

Redacción *BBC News Mundo/b*. "Tiroteo en El Paso: el 'supremacista blanco' sospechoso de la masacre confesó que su objetivo era matar "mexicanos", 9 de agosto de 2019 (<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49301182>[en línea]).

Redacción *Diario de NY*. "Protestan por comentario racista de maestra en escuela de NJ". *Diario de NY*, Nueva York, 19 de octubre de 2017 (<https://eldiariiony.com/2017/10/19/protestan-por-comentario-racista-de-maestra-en-escuela-de-nj/>[en línea]).

Redacción *El Español*. "El peligro de hablar español en los EE.UU. de Donald Trump". *El Español*, 24 de mayo de 2018 (https://www.elspanol.com/mundo/america/eeuu/20180523/peligro-hablar-espanol-eeuu-donald-trump/309469913_0.html[en línea]).

Retis, Jessica y Ángel Badillo. "¿De qué hablamos cuando hablamos de los 'hispanos'?" *Estudios de Política exterior*, n. 167, septiembre-octubre de 2015 (<https://www.politicaexterior.com/articulos/politica-exterior/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-los-hispanos/#imprimir>[consulta 07/01/2019]).

Rivera Garza, Cristina. "Estar alerta. Escribir en español en los Estados Unidos hoy. Mexamérica". *Dossier / Revista de la Universidad de México*, UNAM, Mayo de 2018, pp. 85-93.

Rumbaut, Rubén G. “A Language Graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use among Young Adult Children of Immigrants”, eds. Terrence G. Wiley, Jin Sook Lee y Russell W. Rumbaut, *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*. Bristol, Multilingual Matters, LTD, 2009, cap. 1.

Rumbaut, Rubén G. “¿De la gran inclusión a la gran expulsión?”. *El País*, 15 de enero de 2017 (http://internacional.elpais.com/internacional/2017/01/13/actualidad/1484322393_809504.html[en línea]).

Sánchez-Muñoz, Ana. “Identidad y confianza lingüística en jóvenes latinos en el sur de California”, eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales. *El español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*. New York, Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2013, pp. 217-232.

Santa Ana, Otto. *Brown tide rising: Metaphors of Latinos in contemporary American public discourse*, Austin, University of Texas Press, 2002.

Shattell, Mona y José Villalba. “Anti-immigration rhetoric in the United States: Veiled racism?”. *Issues in Mental Health Nursing*, 2008, pp. 541-543.

Sutil, Tania. “Emigrantes españoles en EE.UU. reivindican el idioma ante la “hispanofobia” de Trump”. *La Opinión, El Correo de Zamora*, 19 de julio de 2017 (<https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2017/07/19/emigrantes-espanoles-eeuu-reivindican-idioma-2756199.html>[en línea]).

The Amnesty International. “TRAVEL ADVISORY: UNITED STATES OF AMERICA”, 7 de agosto de 2019 (<https://www.amnestyusa.org/our-work/government-relations/advocacy/travel-advisory-united-states-of-america/>[en línea]).

Valdés, Guadalupe. “Ethnolinguistic Identity. The challenge of maintaining Spanish-English bilingualism in American schools”, eds. Kim Potowski y Jason Rothman, *Bilingual youth. Spanish in English-speaking societies*, Amsterdam, John Benjamin's, 2011, pp. 113-146.

Valdés, Gustavo. “Enterrando a Mr. Spanish”. *Proyecto Ser Humano. CNN Español*, 22 de abril de 2019 (<https://cnnespanol.cnn.com/2019/04/22/enterrando-a-mr-spanish/>[en línea]).

Valle, José del. “La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo hispánico”. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, ed. José del Valle, Madrid-Frankfurt am Main, Iberoamericana-Vervuert, 2007, pp. 31-56.

Villanueva, Tino. *Scene from the Movie GLANT*, Willimantic, CT (USA), Curbstone Books, 1993. 

---. *Escena de la película GIGANTE*, edición bilingüe, trad. de Rafael Cabañas, Madrid, Catriel, 2005.

Sitios Selectos

www.elespañol.com

www.laopiniondezamora.es

www.alnavio.com

www.edition.cnn.com

Las personas que manejan el español como lengua de herencia en EE. UU. son hablantes tan legítimos como los demás¹

People who speak Spanish as a heritage language in the US are just as legitimate speakers as everyone else

Ángel López García-Molins
Universidad de Valencia y ANLE

Resumen

Existe la idea de que los usuarios de una segunda lengua son una especie de hablantes imperfectos que nunca llegarán a alcanzar el nivel de los nativos. En este artículo se argumenta que el dominio de un idioma se establece en tres dimensiones: la del sistema lingüístico, la de la complejidad de los textos y la de la situación comunicativa. A partir de ellas resultan varias posibilidades expresivas y todas son legítimas. Esta perspectiva permite una consideración novedosa de los hispanohablantes de herencia en EE. UU., los cuales tienen el español como segunda lengua apropiada, que no propia. Esto quiere decir que los hispanohablantes la aprenden porque fue la lengua de sus antepasados y se la apropian emocionalmente, pero no pretenden que reemplace a su inglés nativo, sino que conviva con él. De esta manera los hablantes de herencia pasan a integrarse en la Hispanofonía, el equivalente hispano de lo que en el dominio del inglés es el círculo externo de los hablantes de India, Nigeria o Jamaica.

Palabras Clave

Hablantes de herencia, hispanofonía, lengua apropiada

Abstract

There is an idea that second language users are a kind of flawed speakers who will never reach the native level. In this paper it is argued that the command of a language is established in three dimensions: that of the linguistic system, that of the complexity of the texts and that of the communicative situation. From them, various expressive possibilities result and all are legitimate. This perspective allows for a novel consideration of heritage Spanish speakers in the US, who have Spanish as an appropriate second language, not their own. This means that Spanish speakers learn it because it was the language of their ancestors and they emotionally appropriate it, but they do not want it to replace their native English, but rather to live with it. In this way, heritage speakers become integrated into Hispanophony, the Hispanic equivalent of what in the domain of English is the outer circle of speakers of India, Nigeria or Jamaica.

Keywords

Appropriate language, heritage speakers, outer circle

*Prof. Dr. Angel Lopez García-Molins (*1949). Doctor en Filología románica. En 1981 obtuvo la plaza de catedrático de Lingüística General de la Universidad de Valencia y desde 2019 ejerce como profesor emérito. Premios: ha obtenido el XIII Premio Anagrama de Ensayo en 1985; el VIII Premio Constitución de Ensayo en 1990; el Prix Honoré Chavée de l'Académie Française en 2001. Distinciones honoríficas: Es correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y doctor honoris causa por la UNED. Libros principales de los últimos quince años: El boom de la lengua española, 2007; The neural basis of language, 2007; La lengua común en la España plurilingüe, 2009; Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española, 2010; Anglohispanos, 2010; El español de EE. UU. y el problema de la norma lingüística, 2012; Mecanismos neuronales del lenguaje, 2014; Teoría del Spanglish, 2015; Prolegómenos a un estudio de la variación lingüística, 2018. Acaba de publicar Repensar España desde sus lenguas, 2020, un ensayo polémico sobre la explosiva situación política de su país. Es el fundador y director de I.V.A.L.C.A. (Instituto Valenciano de Lengua y Cultura Amerindia) y coeditor de la serie "Lenguas y culturas amerindias". Ha sido profesor visitante de las universidades de Virginia, Minnesota, Mainz, Tucumán, Aarhus, Verona y Shanghai International Studies.*

C.e.: angel.lopez@uv.es

¹ Parte de este trabajo se presentó en una conferencia plenaria a la que fui invitado por los organizadores del XXII Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Lingüística (Talca, 22-24 de noviembre de 2017). Desde aquí quiero expresarles mi más sincero agradecimiento.

Los hispanounidenses de herencia y la lingüística aplicada

Susana Rivera-Mills, en un detallado trabajo empírico sobre la pérdida y/o conservación del español entre los hispanounidenses, concluía:

Si en efecto existe un retorno a la lengua de herencia en generaciones que tradicionalmente han perdido toda conexión con ella, los datos sugieren que la cuarta generación es el lugar propicio para tal. Quizá se encuentre la respuesta al explorar el contexto y la motivación para la retención de un idioma. En su libro, *Can Threatened Languages Be Saved?* (2001), Fishman elabora el contexto necesario para comprender más a fondo los factores que contribuyen a la retención de un idioma. Fishman propone una escala que llama el Graded Intergenerational Disruption Scale, con ocho etapas para invertir el proceso de pérdida de un idioma (468). Aunque estas etapas se refieren específicamente a políticas y esfuerzos conscientes por parte de la comunidad, el gobierno y el sistema educativo para proteger un idioma, se debe notar que en las etapas 7-8, “reassembling the language and bringing it to adults, some of whom once learned it and still remember it marginally and others of whom never acquired it before...” (2001: 472), a un nivel individual los esfuerzos hechos para estudiar su idioma y usarlo tienen un impacto positivo en el retorno a la lengua de herencia.

Sin embargo, el aprendizaje de la lengua de herencia no deja de estar estigmatizado. A todo el mundo le parece bien estudiar segundas lenguas. Incluso en este siglo de la aldea global, dominado por el inglés, a veces hay que relacionarse con personas que no lo conocen o lo conocen deficientemente. Lo que se critica no es el multilingüismo, sino los fundamentos románticos que pretenden sustentarlo. Como si dijésemos: si usted necesita saber árabe o chino porque sus negocios le llevan a oriente medio o al lejano oriente, hágalo, pero estudiar una lengua porque fue la de sus antepasados, ¡hasta ahí podríamos llegar! Y se remacha el veredicto señalando que, por la

misma razón, en los Estados Unidos habría quienes estudiarían italiano, quienes estudiarían polaco, quienes estudiarían coreano..., y así hasta cerca de doscientas lenguas diferentes, entre ellas el español. En consecuencia, a Rivera-Mills no le queda otra opción que justificar el aprendizaje de las lenguas de herencia con argumentos emotivos. Parece un capricho -viene a decir, citando a Lynch-, al fin y al cabo la modalidad lingüística que se puede dominar es un instrumento empobrecido e invadido por el idioma dominante, pero a pesar de todo merece la pena hacer el esfuerzo para sentirnos cerca de nuestra familia y de nuestros orígenes:

Estos datos ofrecen alguna esperanza para aquellos de la cuarta generación que parecen haber recuperado su lengua de herencia a diferentes niveles ... Como afirma Lynch (2008), no hay duda que “the restricted social use of minority languages in a situation of language contact leads to a grammatically simplified system....that is, nonnormative... at the lexical and discourse levels” (253). Sin embargo, a pesar del alto nivel de aculturación a la vida estadounidense y la lucha para mantener una competencia comunicativa en español, las declaraciones de los participantes muestran una fuerte conexión afectiva asociada con la lengua y la cultura de herencia. Esta perspectiva les ayuda a formar un vínculo importante con la comunidad hispanoparlante, lo cual indica un comienzo hacia la restauración de una lengua perdida. En efecto, el presente estudio ha proporcionado datos que nos ayudan a definir la retención de una lengua como un proceso cíclico y dinámico, en vez de lineal y con un fin inevitable. A medida que el individuo se aleja de la experiencia de la primera generación y el uso de la lengua materna en casa, un alto número de variables externas (e.g., valor comunicativo, contacto con hispanohablantes, acceso a recursos en español, cursos en español, medios de comunicación) adquieren un papel mucho más importante en la retención o pérdida de la lengua. Tal vez no estemos a punto de declarar la existencia de un español *de* Estados Unidos, pero sí parece existir una comunidad hispanohablante utópica a la que aquellos que han perdido su lengua de herencia quieren pertenecer y lo están haciendo por medio de un proceso de readquisición de esta misma.

Me interesa destacar la sugerencia de que habría una *comunidad utópica* a la que muchos hispanounidenses querrían pertenecer y que simboliza el tan discutido introductor preposicional *de* (español *de* EE. UU.) frente al empírico e indiscutible introductor *en* (español *en* EE. UU.). Nadie puede discutir que en los EE. UU. se habla mucho español, pero de ahí a que exista un *español propio* de los EE. UU. media un abismo. Sin embargo el dilema *en* frente a *de* tiene su miga. Seguramente Ortega (1916) criticaría nuestra obsesión hodierna, como cuando relata una anécdota sobre Baroja, a quien acompañó en un viaje por la Sierra de Gata en el que el escritor vasco comenta sus dudas gramaticales cuando está corrigiendo las pruebas de una novela al regresar por la noche a Coria:

¿Lo ven ustedes? No hay cosa peor que ponerse a pensar en cómo se deben decir las cosas, porque acaba uno por perder la cabeza. Yo había escrito aquí: “Aviraneta bajó de zapatillas”. Pero me he preguntado si está bien o mal dicho, y ya no sé si se debe decir: “Avinareta [sic] bajó de zapatillas, o bajó con zapatillas, o bajó a zapatillas...”

Cierto, solo que en mi opinión lo que importa no es si Aviraneta bajó de, con, a, sino que se trataba de zapatillas. Dicho de otra manera: las zapatillas definen todo un entorno vivencial y, cuando hay personas que llegan a estudiar un idioma para sentirse miembros de dicho entorno, nos hallamos ante algo que tal vez sea utópico, pero que en ningún caso es ni falso ni improcedente. Todas las religiones se basan en creencias indemostrables, pero a menudo las religiones mueven el mundo. Y lo mismo cabe decir de las constituciones de los estados o de los manifiestos revolucionarios. Volviendo a Ortega, a propósito de las creencias, que distingue de las ideas, sostenía lo siguiente (Ortega, 1940):

Estas ‘ideas’ básicas que llamo ‘creencias’ —ya se verá por qué— no surgen en tal día y hora dentro de nuestra vida, no arribamos a ellas por un acto particular de pensar, no son, en suma, pensamientos que tenemos, no son ocurrencias

ni siquiera de aquella especie más elevada por su perfección lógica y que denominamos razonamientos. Todo lo contrario: esas ideas que son, de verdad, ‘creencias’ constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos.

¿Por qué habríamos de desdeñar las lenguas en las que creemos, aunque no las dominemos? En lo que sigue me propongo analizar la utopía del español como lengua de herencia investigando el lugar que sus componentes ocupan en el mundo de los hispanohablantes. Cuando hablamos de *lingüística aplicada* —de la que la enseñanza de L2 constituye un apartado central— damos por supuesto que esta disciplina es a la *lingüística* lo que la *química aplicada* es a la *química*. Y sin embargo, nada más falso. Un ingeniero químico (o un químico técnico, como se dice en otros países) se limita a poner en práctica las leyes de la química para fabricar una enorme cantidad de productos que facilitan nuestra vida: medicinas, productos de limpieza, abonos, combustibles, etc. Jamás se le ocurre vulnerar las leyes. Por supuesto que muchas veces es imposible evitar las impurezas, pero se trata de una mera consecuencia de la distancia que separa la teoría de la práctica. Conforme avanzan los procedimientos de síntesis, dichas imperfecciones se van subsanando: por ejemplo, el acero es simplemente hierro colado en el que se han logrado eliminar impurezas que hacían quebradizo a aquel.

No hay que decir que la lingüística aplicada no funciona así. Con independencia de la progresiva mejora de los métodos de enseñanza de lenguas —que es buena y necesaria—, el profesor de L2 sabe que sus alumnos nunca llegarán a tener las capacidades lingüísticas de los hablantes nativos de L1. Y si esto es así, ¿por qué se empecina en alcanzar unos frutos prohibidos que, como le ocurría a Tántalo, nunca llegará a gozar? A mi modo de ver la razón estriba en que los paradigmas de la lingüística general no le ayudan en absoluto. El estructuralista se obstina en proclamar que cada lengua es un mundo cerrado (hipótesis Sapir-Whorf), lógicamente vedado a los

infieles. El generativista parte de la idea de una base común de las lenguas —la gramática universal— pero la confunde con la lógica y sus algoritmos. Sin embargo, algo está empezando a cambiar.

La gramática de L2 no es deficiente, sino diferente

Todos los métodos de enseñanza de idiomas convienen en aseverar que la gramática de L2 a la que puede llegar el aprendiz siempre será una versión limitada y deficitaria de la gramática de los nativos. Por muy bien que la aprenda, siempre le fallará alguna regla gramatical, siempre empleará inadecuadamente alguna palabra, siempre pronunciará con acento. Esta convicción está tan profundamente arraigada que todas las escuelas la comparten de una u otra manera. Por ejemplo, el

análisis contrastivo que se practicaba en la década de los cincuenta y de los sesenta del siglo pasado habla de interferencias de la lengua materna en la lengua de aprendizaje. Por su parte, el *análisis de errores* que vino a sustituirlo supone toda una tipología de errores, la cual se va moderando conforme las sucesivas interlenguas del aprendiz se acercan a la gramática meta, pero sin alcanzarla del todo.

Estos puntos de vista se justifican en apariencia bastante bien por la dualidad funcional del lenguaje. En realidad, la situación del aprendiz de L2 es más débil todavía que la del oyente de L1 respecto del hablante de L1. De la misma manera que los oyentes de L1 reciben instrucción retórica para hablar mejor, aunque a nadie se le enseña a oír, sucede que los no nativos reciben instrucción en L2, mientras que a ningún nativo se le enseña su idioma:

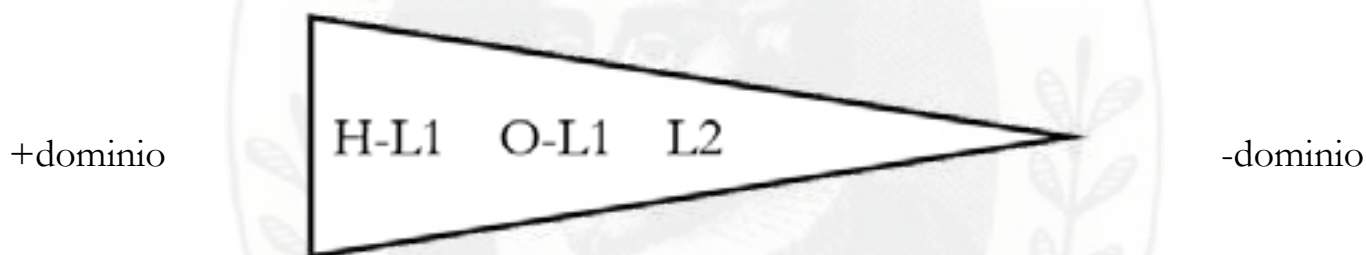


Figura 1

Sin embargo esta conclusión resulta probablemente aventurada. Porque no es evidente que siempre seamos mejores oyentes que hablantes en una L2 y pudiera ser que desde el punto de vista

de la creatividad los aprendices de L2 resulten ser una suerte de ultrahablantes que practican una creatividad desmesurada:

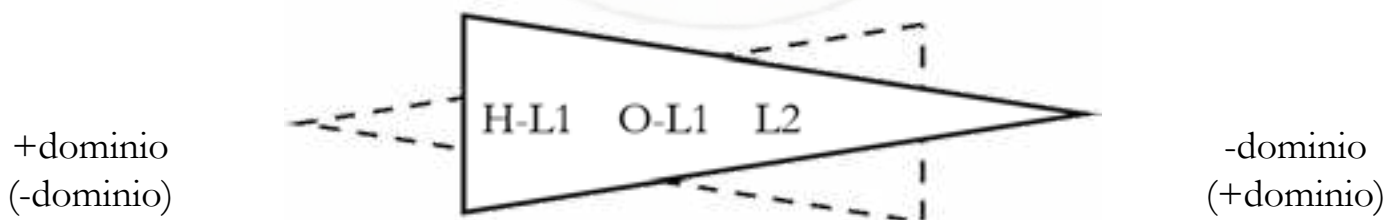


Figura 2

Muchas veces la comprensión del otro viene a ser casi nula y, sin embargo, podemos aprender un vocabulario básico y unas reglas sencillas para darnos a entender. No de otra manera funcionan los millones de turistas que cada día recorren el mundo en busca de experiencias. Algunos se dejan llevar por el *basic* (*and bad*, habría que añadir) *English* que chapurrean de forma parecida los turistas y el personal de hostelería en los países no anglohablantes. Pero otros han aprendido un centenar de expresiones ajustadas a las situaciones más corrientes y logran hacerse entender en la lengua del país, aunque no lleguen a comprender la respuesta de los nativos, que está mucho más elaborada gramatical y léxicamente aparte de enunciarse en un molde fonético que aquellos no llegan a captar con nitidez. Por cierto que esta prevalencia inesperada del emisor de L2 sobre el receptor solo es válida para dos de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, para hablar frente

a comprender, pero no para escribir frente a leer: siempre leemos más y mejor en una L2 aprendida de lo que seríamos capaces de escribir.

Hace algunos años me ocupé de la traducción distinguiendo entre traducción vertical y traducción horizontal (López García-Molins, 2012). La segunda es lo que se conoce habitualmente por traducción, mientras que la primera se refiere a la transformación de un discurso en otro. Adviértase que si el paso de un texto en LO a un texto en LM se puede considerar una traducción cuando se trata de lo mismo, también habrá que conceder que la versión que la madre nos da de los primeros intentos lingüísticos del niño (“dice que está contento”) o el esfuerzo que hace un profesor para adaptar un manual complejo a la mente de sus alumnos son igualmente traducciones, solo que verticales, es decir intraindiomáticas y no interidiomáticas. Surgen así dos dimensiones de equivalencia traductiva:

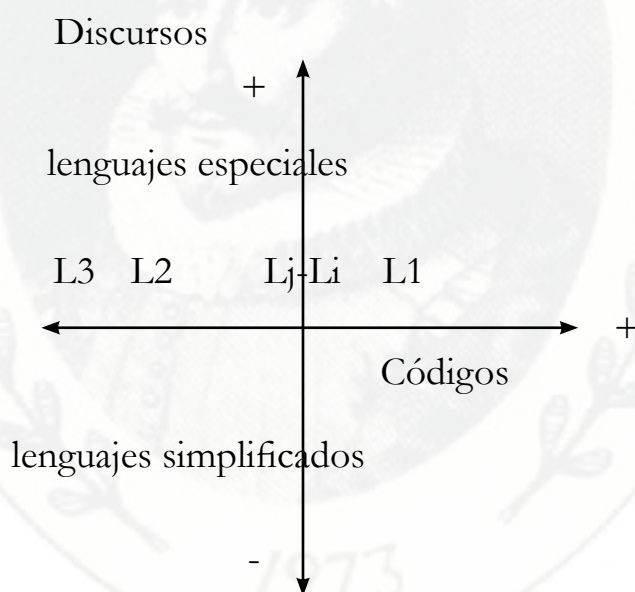


Figura 3

El eje de ordenadas es el de los discursos: la rama positiva señala discursos elaborados (de personas cultas, de lenguajes especiales); la rama negativa, discursos simplificados (de los niños, de las personas incultas, etc). El eje de abscisas es el de las lenguas: la lengua primera se ubica en la rama positiva,

la lengua segunda y sucesivas, se van ubicando en la rama negativa, cada vez más lejos del origen conforme menos se dominan. Cuando existe intercomprensión no estamos ni en el dominio de L1 ni en el de L2, pues entendemos mejor o peor la lengua del otro. Es lo que señala Lj-Li, ubicado en torno al punto origen.

Hasta el momento hemos hecho una lectura unidimensional, o del eje de lenguas o del eje de discursos. Pero realmente lo que existe son discursos en alguna lengua y, a veces, en más de una, como sucede en las situaciones de cambio de

código. Es decir, que nos enfrentamos a un espacio bidimensional en el que cada texto A se define por un valor a_l de lengua en el eje de abscisas y por un valor a_d de discurso en el eje de ordenadas:

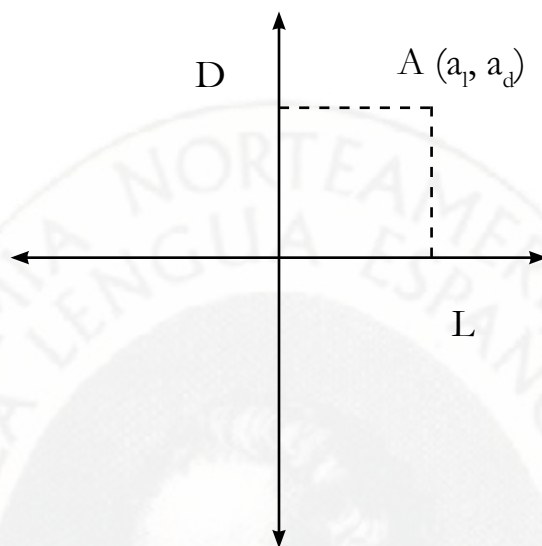


Figura 4

Por otro lado, si introducimos la diferencia entre el hablante y el oyente en un tercer eje con valores comunicativos $-c-$, llegaremos a un espacio

tridimensional, en el que cada punto tiene un valor l , un valor d y un valor c , esto es $[l, d, c]$

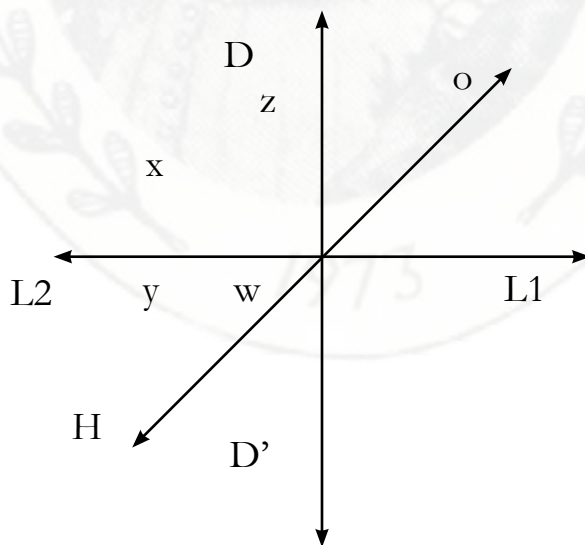


Figura 5

Estos tres ejes pueden combinarse de muchas maneras. La forma prototípica es el discurso culto de un hablante en su lengua, el cual se situaría en un punto [+l, +d, +c]. Pero este mismo discurso cuando lo entiende el oyente se ubica en [+l, +d, -c]. Si el discurso fuese un texto simplificado, tendríamos [+l, -d, +c] para el hablante y [+l, -d, -c] para el oyente. Lo que aquí nos interesa empero son los textos que se producen en una L2 para los que reconocemos las siguientes posibilidades:

- Los puntos [-l, +d, +c] como *x* son discursos elaborados propios del lenguaje académico en los que un científico escribe o expone en un congreso una ponencia en una lengua ajena a la propia, normalmente el inglés;

- Los puntos [-l, -d, +c] como *y* son discursos torpes y poco elaborados en una lengua ajena que se domina mal: es el caso de los turistas que aprenden frases hechas y son capaces de construir secuencias simples en una lengua extranjera;

- Los puntos [-l, +d, -c] como *z* son discursos elaborados en una lengua ajena que, sin embargo, somos capaces de entender. Es el supuesto de la intercomprensión considerado arriba;

- Los puntos [-l, -d, -c] como *w* se refieren a textos fragmentarios en lenguas extranjeras, normalmente frases hechas de la publicidad, que entendemos sin que realmente se pueda decir que conocemos el idioma (tipo *Thanksgiving, Merry Christmas, on sale*, etc).

Evidentemente no hay ninguna razón para preterir los textos en L2, pues representan otras tantas posibilidades en el sistema tridimensional de la lengua. De aquí se sigue una importante consecuencia: *el espacio de una lengua no está constituido solo por sus hablantes nativos, sino por todos sus hablantes oyentes, los que la tienen como L1 y los que la tienen como L2.*

La geografía de las lenguas globales y el español de herencia

A efectos numéricos y de imaginario lingüístico la divergencia entre el conjunto de usuarios L1 de un idioma y el conjunto de usuarios L1+L2 es poco relevante en la mayoría de las lenguas del mundo, pero deja de serlo en el caso de las lenguas globales. Porque a menudo lo que se está planteando no es un simple número, sino la probabilidad de que crezca el número de neohablantes que se suman a un idioma. Existe cierta frivolidad entre los estudiosos al dar las cifras de hablantes de las grandes lenguas mundiales. Ocurre con el inglés, con el español y con otras. Las cifras que se dan son muy variables porque las técnicas que conducen a ellas dependen en alta medida de qué contamos y cómo lo hacemos. No es lo mismo que se trate de hablantes nativos que de hablantes de segunda lengua ni tampoco que el procedimiento de recogida de datos sea el censo o los expedientes escolares. El lingüista indio Braj Kahru (1985) propuso conceptualizar la expansión mundial del inglés mediante tres conceptos: *inner circle*, *outer circle* y *expanding circle*, tal y como refleja la imagen de la figura de abajo, donde el círculo interior se representa de color oscuro, el círculo exterior de color claro y el círculo en expansión de color gris intermedio:

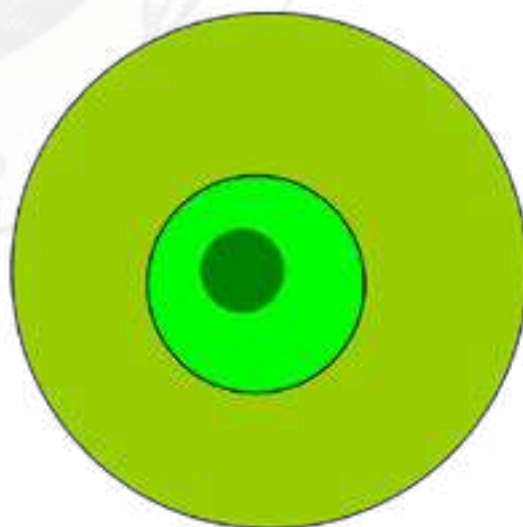


Figura 6

El círculo interior representa países como Gran Bretaña, EE UU o Australia en los que el inglés es la lengua nativa; el círculo exterior incluye aquellos países como la India, Nigeria o Singapur que fueron colonizados por alguno de los anteriores y a los que el inglés fue llevado por los colonizadores convirtiéndose en la lengua culta que solo conocen las elites. El círculo en expansión incluye prácticamente todos los demás países del mundo en los que el inglés se aprende como L2.

En un trabajo posterior Kahru (1996) modifica la imagen expansionista proporcionada por estos tres círculos concéntricos, pues da la impresión –afirma– de que lo que había llamado *priority country* (Gran Bretaña y en particular Inglaterra) tiene una centralidad que lo legitima para establecer la norma de la lengua inglesa. Y es que hoy en países como los del círculo exterior se han desarrollado verdaderas modalidades del inglés –los llamados *world Englishes*– que cantidades crecientes de ciudadanos emplean en muchas situaciones de la vida diaria. Aun así la sugestión imperialista de los círculos concéntricos era demasiado fuerte y cuando poco después David Crystal (1997) haga su conocida apología del inglés como lengua global no sólo adoptará dicha imagen de círculos concéntricos, sino que apuntará claramente las razones políticas, económicas y militares que –en su opinión– la legitiman. También ha sido inútil destacar, como hace Graddol (2006, 116), a la sazón director del British Council, que los *world Englishes* empiezan a funcionar a su aire y que, en realidad, la norma histórica del inglés constituye un lastre para la condición global del idioma:

Native speakers of English have enthusiastically promoted the learning of their language abroad ... In the new, rapidly emerging climate, native speakers may increasingly be identified as part of the problem rather than the source of a solution. They may be seen as bringing with them cultural baggage in which learners wanting to use English primarily as an international language are not interested, or as ‘gold plating’ the teaching process...

Hace algunos años, en la enciclopedia del Instituto Cervantes, me hacía eco de estas distinciones aplicándolas al español (López García-Molins, 2006) Seguía así no solo la clasificación originaria de Kachru, sino también la adaptación de los conceptos “círculo interior”, “círculo exterior” y “círculo en expansión” que habían hecho Francisco Fernández Moreno y Jorge Otero (1998) transformándolos respectivamente en hablantes nativos, hablantes de competencia limitada y hablantes aprendices de L2. Adviértase que entre una y otra clasificación la diferencia principal está en quién debe fijar la norma: obviamente un oyente de competencia limitada no tiene nada que decir respecto a un oyente nativo, pero no está claro que un hablante del círculo interior tenga por qué predominar sobre uno del círculo exterior. Pues bien, siendo claramente deudor de ambas propuestas, yo las maticé imprimiéndole a la terna en cuestión un sesgo ideológico. Cuando se habla del español en el mundo –decía– conviene distinguir tres formas de estar que me gustaría diferenciar mediante tres categorías conceptuales: Hispanidad, Hispanofonía e Hispanoproclividad:



Figura 7

En el siglo XXI los hablantes de una lengua no son solo los nativos. En el caso del español, a los países que lo tienen de idioma oficial y/o nacional, es decir a la Hispanidad, se suman los que lo reclaman como referencia histórica (la Hispanofonía, que incluye los usuarios de *heritage language*) y un número creciente de usuarios de ELE, la Hispanoproclividad.

La lengua de herencia como lengua apropiada

Conviene, sin embargo, prevenir un posible malentendido. Los hablantes de español de herencia en EE.UU. no son hablantes factuales, sino fundamentalmente hablantes volitivos. Se trata de personas que, tal vez, no necesiten el español, pero que sin duda lo desean. Por eso, aunque yo no me atrevería a decir que el español es su *lengua propia*, sí que afirmaría que se trata de su lengua apropiada, jugando con los dos sentidos que da el diccionario inglés-español de Collins para la voz *appropriate*, el sentido verbal “apropiarse de” y el sentido adjetival “conveniente”.

Es importante destacarlo porque en la bibliografía sociolingüística española se ha generalizado el término *lengua propia* aplicado a una supuesta obviedad referencial de tipo nacionalista y no creo que el *heritage language* de muchos hispanounidenses pueda clasificarse bajo dichas coordenadas ideológicas. Los argumentos que se suelen esgrimir para sustentar la ideología nacionalista (a menudo también independentista) en España manejan cuatro conceptos clave: la *lengua propia*, el *mito del bilingüismo*, el *conflicto lingüístico* y el *auto odio*. El criterio de la lengua propia lleva a afirmar a Rafael Ninyoles (1977, 247) que España es un país formado por cuatro naciones, cada una basada en su propia lengua propia, valga la redundancia. Evidentemente esta propuesta se basa en una equiparación entre lengua, territorio y nación que suelen desmentir la historia y la geografía en la mayor parte del mundo:

La opción territorial implica el hecho de que el plurilingüismo estatal se apoya en unidades

lingüísticas homogéneas y diferenciadas. El ‘cuatrilingüismo’ español habría de mantenerse, pues, sobre la base de unidades lingüísticas autónomas: Países Catalanes, Galicia, País Vasco y regiones castellanoparlantes.

Ninyoles plantea una utopía, pues es consciente de que en la España de hoy lo que se encuentra es o zonas donde se habla solo español o donde se habla alguna de las otras tres lenguas junto con el español. Para solucionar el desajuste entre la realidad y su deseo vislumbra un futuro inverosímil con una perspectiva biológica. En el transfondo, viene a decir, nos encontramos, por un lado, con una imagen procedente de la ecología: las especies *autóctonas* de un territorio, tanto vegetales como animales, son las que lo poblaban en otras épocas y se las opone a las especies llamadas *invasoras*, que las van desplazando; por otro lado, a este punto de vista se opone la perspectiva darwinista, según la cual las especies compiten entre ellas por un mismo espacio ecológico y siempre triunfa la que está mejor adaptada (*fitness*) al mismo. Pongan membretes lingüísticos a autóctonos e invasores y tendrían respectivamente, sostiene Ninyoles, a los catalanohablantes, como representantes de la nación catalana, frente a los hispanohablantes, que lo serían de la española, con dos estrategias claramente enfrentadas: defender a las especies autóctonas y arrancar las malas hierbas forasteras; o dejar a la naturaleza que obre libremente permitiendo que las especies foráneas más fuertes vayan sustituyendo a las autóctonas. Generosamente (?), Ninyoles propone una solución de compromiso: permitamos a los hispanohablantes invasores que conserven su lengua para usos menores (familiares, etc) hasta que se extinga, pero convirtamos Cataluña en una región oficial, administrativa y educativamente monolingüe con el catalán como *llengua pròpia*. El resultado de esta propuesta xenófoba ha sido manifiestamente distópico: la mayoría hispanohablante de Cataluña, los llamados *xarnegos*, está discriminada en sus derechos ciudadanos, su lengua es acosada por el gobierno regional y el país es una verdadera jaula de grillos en la que la paz social ya es solo un recuerdo.

En todo el mundo, cuando en un territorio conviven dos lenguas, la solución adoptada por sus habitantes es el bilingüismo. Para prevenir dicha solución, Ninyoles (1969) y Aracil (1983) descubren lo que llaman “el falso mito bilingüe”: según ellos, las situaciones de bilingüismo son inestables y necesariamente conflictivas. Así surge la idea de *conflicto lingüístico*, que también fue propugnada por autores anglosajones, pero que realmente expandieron estos autores. El bilingüismo equilibrado es un error de apreciación, sostienen: aunque haya dos lenguas, no se puede aceptar la existencia de un equilibrio consolidado porque este siempre se consolida a costa de una perversión psicológica: el *auto odio*. Si hay dos lenguas, una será la buena y la otra, la mala, sancionan, porque así lo dictamina la ciencia. El auto odio aplicado a la lengua constituye una aportación extravagante de la sociolingüística catalana. Aunque el concepto surge en psicología y en sociología, donde se atribuye a los afroamericanos estadounidenses de clase media o a los judíos en Centroeuropa (Lewin, 1941), aplicado a situaciones lingüísticas fue introducido por Ninyoles para estigmatizar a los catalanohablantes de Valencia que habían optado por el español.

He traído a colación esta terna ideológica (*lengua propia / mito del bilingüismo / auto odio*) para mostrar que a la luz de esta lente deformadora la

situación de la lengua española en los EE. UU. resulta paradójica. Si nos situamos a comienzos del siglo XX, lo que tenemos es auto odio (los hispanos se avergüenzan de su lengua), un bilingüismo mítico tendente a desaparecer y una convicción creciente de que el inglés es la lengua propia del país que han escogido como patria. Pero un siglo más tarde, las cosas no han sucedido como se esperaba, pese a la presión ejercida por el movimiento *English Only*, pese a las soflamas del señor Huntington (2004) y pese a las medidas xenófobas del presidente Trump. Los hispanohablantes de herencia crecen cada día y resulta que: 1) su lengua propia es el inglés, naturalmente, pero intentan hacerse también con su lengua apropiada, el español de sus antepasados; 2) no hay auto odio, sino al contrario, existe auto satisfacción por recuperarla; y 3) no puede decirse que vayan a ser bilingües equilibrados (ni por supuesto tampoco lo serán los EE.UU. en su conjunto), pero sí que hay en los hispanounidenses un equilibrio emocional entre su inglés perfecto y su español aprendido, entre su L1 y su L2. Y es que los hablantes son, antes que nada personas, y su posición ante el plurilingüismo suele estar exenta de envoltorios ideológicos que casi siempre esconden los prejuicios, cuando no el interés por medrar, de sus propugnadores.

Referencias bibliográficas

- Aracil, Lluís. "Sobre la situació minoritària". *Dir la realitat*. Barcelona, Edicions Països Catalans, 1983.
- Crystal, David. *English as a global language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Fishman, Joshua. *Can Threatened Languages be Saved?*. Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- Graddol, David. *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. London, British Council, 2006.
- Huntington, Samuel P. *Who are We?: The Challenges to America's National Identity*. New York, Simon and Schuster, 2004.
- Kahru, Braj. 'Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle'. Eds. R. Quirk & H. G. Widdowson. *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, Cambridge University Press for The British Council, 1985.
- . 'World Englishes: Agony and Ecstasy'. *Journal of Aesthetic Education*, 30-2, 1996, pp. 135-155.
- Lewin, Kurt. "Self-Hatred among Jews". *Contemporary Jewish Record* 4, 1941, pp. 219-232.
- López García-Molins, Ángel. "La lengua española y sus tres formas de estar en el mundo". *Enciclopedia del español en el mundo*. Madrid, Instituto Cervantes, 2006, pp. 471-476.
- . "Traducción vertical y traducción horizontal. El concepto de distancia en traducción", en A. López García y M. Veyrat Rigat. *Lingüística aplicada a la traducción*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2012, cap. III.
- Lynch, Andrew. "The Linguistic Similarities of Spanish Heritage and Second Language Learners". *Foreign Language Annals*, 41.2, 2008, pp. 252-81.
- Moreno Fernández, Francisco y Jaime Otero. "Demografía de la lengua española". *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo*. Madrid, Arco, 1998, pp. 59-86.
- Ninyoles, Rafael. *Conflicte lingüístic valencià*. València, Eliseu Climent, 1969.
- . *Cuatro idiomas para un Estado (El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica)*. Madrid, Cambio 16, 1977.
- Ortega y Gasset, José. "Ideas sobre Pío Baroja". *El Espectador*, I, Madrid, Espasa-Calpe, 1932 (1º ed. 1916).
- . "Ideas y creencias". *Ideas y creencias y otros ensayos*. Madrid, Alianza Editorial, 1940.
- Rivera-Mills, Susana. "La cuarta generación: ¿punto de retorno al español o desplazamiento continuo?". Eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales. *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*. Nueva York, ANLE, 2003, pp. 166-199.

El uso de los refranes en cursos básicos e intermedios del español a base de un corpus de Los Ángeles, California

The use of proverbs in basic and intermediate Spanish courses based on a Los Angeles, California corpus

Frank Nuessel

Universidad de Louisville y ANLE

Resumen

Los refranes son una parte esencial de saber hablar español porque representan la sabiduría popular anónima hispana que se usa frecuentemente en el lenguaje conversacional para mantener los vínculos íntimos con los familiares y los conocidos. Se pueden usar para enseñar varios aspectos lingüísticos y culturales de español. Este artículo usa un corpus limitado de los refranes más frecuentes de Los Ángeles. Muestra su valor pedagógico para la enseñanza de español en los cursos básicos e intermedios.

Palabras clave

Chicano, cultura, lingüística aplicada pedagogía, refranes

Abstract

Proverbs are an essential part of knowing how to speak Spanish because they represent Hispanic anonymous popular wisdom so frequently used in conversational language in order to maintain close ties with family members and acquaintances. They can be used to teach various linguistic and cultural aspects of Spanish. This article uses a limited corpus of the most frequent proverbs in Los Angeles. It shows their pedagogical value for the teaching of Spanish in basic and intermediate Spanish courses.

Keywords

Chicano, culture, applied linguistics, pedagogy, proverbs

Frank Nuessel (PhD, University of Illinois, Urbana-Champaign). Es professor titular de Lenguas Modernas y Lingüística de la Universidad de Louisville en Kentucky. Tiene el título de Escolar Universitario (University Scholar) desde 2008 y en 2015 fue elegido Miembro numerario de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y correspondiente de la Real Academia Española. Fue Presidente de la Asociación de Semiótica de América en 2011. Fue Presidente de la Asociación Americana de Profesores de Italiano (2012-2014). También fue Lector Principal de (Chief Reader) de AP® Italian Language and Culture Exam (2006-2009, 2011-2012). Es Editor de Names: A Journal of Onomastics (2008-) y Editor de Reseñas de Language Problems and Language Planning (1983-). Es socio de las siguientes organizaciones American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Institute of Communicology (2005-), Gerontological Society of America (1982-). Sirve como Editor Asociado de seis revistas académicas. Ha escrito artículos y libros sobre lingüística hispánica, estudios italianos, semiótica, y estudios gerontológicos. Su dirección es: 912 Pennwood Drive, New Albany, IN 47150.

C.e: fhnues01@louisville.edu

Introducción

Este estudio usa un corpus de refranes recogido en la ciudad de Los Ángeles de un grupo diverso de hispanohablantes y, sobre todo, de la comunidad mexicano-americana o chicana en la misma ciudad. Es una fuente útil para enseñar varios elementos lingüísticos y culturales en los cursos básicos e intermedios de español. Se comentarán los temas siguientes: (1) la comunidad mexicano-americana en los Estados Unidos, (2) el concepto de materiales auténticos para la enseñanza de español, (3) los aspectos lingüísticos en la pedagogía de la enseñanza de español como una segunda lengua, (4) los aspectos culturales en la enseñanza de español. Los refranes son útiles porque tienen varios elementos que los hacen fáciles de recordar (brevedad, rima, forma fija, aspecto didáctico, naturaleza poética).

La comunidad latina y chicana

Según el censo estadounidense (United States Census Bureau 2021), el porcentaje actual de los latinos en los Estados Unidos es 18.5% o más de una de cada seis personas en los Estados Unidos. En 2060, este número crecerá a 28.6% de la población total (Colby y Ortman 2015: 9). Las personas de origen mexicano, o los chicanos, representan 61.9% de la población latina ahora mismo (Hispanic and Latino Americans 2021, Mexican Americans 2021) y este grupo latino seguirá teniendo una gran influencia en el futuro.

Los materiales auténticos

Existen muchos estudios sobre el concepto de materiales auténticos (Abrate 1999, Gilmore 2007, Glisan 1998, Glisan y Donato 2017, Simonsen 2019, Villegas Rogers y Medley 1988, Zyzik y Polio 2017). Una definición de materiales auténticos es la de Glisan y Donato (2017: 65; citado en Simonsen 2019: 247) quienes dicen que son materiales

created for various social and cultural purposes *by and for* monolingual, bilingual, or multilingual users of the T[arget]L[anguage] and various other cultural groups. The term *authentic* . . . also implies the text has not been simplified or edited for the purpose of foreign language instruction. Additionally, authentic texts . . . have a sociocultural purpose . . . that goes beyond providing contrived, artificial, and unmotivated examples of the target language to learners, as is the case with most textbook material. (cursiva en la cita original)

Los refranes representan materiales auténticos por excelencia porque son textos que vienen de una larga tradición de la sabiduría popular anónima oral que pasa de una generación a otra.

Los refranes de Los Ángeles

En esta sección se comentarán varios aspectos de la inclusión de refranes en los cursos básicos e intermedios de español. La sección incluye una definición de refrán, sus aspectos culturales, la fuente de los refranes usados en este ensayo, y una lista de los treinta y cinco refranes más populares de Los Ángeles.

Una definición del refrán

Norrick (1985: 31-51, Veyrat Rigat 2008) observa que los refranes tienen varios elementos que los definen. Primero, son independientes, porque son frases u oraciones autónomas y anónimas. Segundo, son declaraciones concisas que comentan una costumbre específica. Tercero, son tradicionales porque vienen de una larga tradición de dichos que pasan de una generación a otra oralmente. Cuarto, tienen un componente didáctico que enseña un principio de buena conducta. Cinco, son formas fijas o invariables y por eso se aprenden de memoria fácilmente. Finalmente, tienen un elemento poético porque poseen componentes retóricos (metáfora, símil, rima).

Una definición del refrán es la siguiente (Refrán 2021):

El **refrán**, o también conocido como proverbio, es una **frase o dicho que tiende a mostrar una enseñanza**; es una sabia máxima y conseja que pertenece a la sabiduría popular; proviene de las experiencias de los pueblos, acumuladas a través de los siglos, y que el folklore ha ido adaptando al conocimiento propio de cada pueblo. Este es una oración corta, de carácter sentencioso y muy fácil de memorizar; con muy poco que se diga, el interlocutor entiende perfectamente que es lo que se trasmite, se enmarca dentro del lenguaje popular, es sencillo y de simplicidad gráfica.

Se acaba de reproducir una definición de la palabra ‘refrán’. Sin embargo, hay otras formas breves que se deben mencionar cuando se habla del refrán, es decir, *adagio, aforismo, axioma, dicho, epigrama, proverbio y sentencia*. Son reflexiones o juicios sobre varios aspectos de la vida y de la conducta humana. El adagio, por ejemplo, representa una observación breve y profunda. El aforismo, según el *Diccionario de la lengua española* es una “máxima o sentencia que se propone como pauta en alguna ciencia o arte”. Hipócrates (460-370 a.e.c.) aplicó este concepto a varios principios científicos. George Christoph Lichtenberg (1742-1799), quien era físico y matemático en la Universidad de Gotinga, escribió una serie de observaciones sobre el comportamiento de los seres humanos escritas en cuadernos que él compuso (Lichtenberg 2013). Se puede ver que un aforismo tiene un autor específico. Un dicho, en cambio, es popular y anónimo. Estas frases fijas tienen que ver con la conducta humana. Un epigrama es el producto de un escritor conocido, p. ej., Marco Valerio Marcial (40-104, era común) de Hispania (ahora España), quien escribió varios epigramas famosos con un intento satírico sobre la condición humana. El proverbio, en cambio, tiene un origen conocido, p. ej. la Biblia el mundo grecolatino, la literatura nacional o internacional, la historia y la propaganda política y comercial (Sevilla Muñoz y Crida Álvarez 2013: 108). La sentencia es un enunciado que expresa una opinión. Según el *Diccionario de la lengua*

española, una sentencia un “dicho grave y sucinto que encierra doctrina o moralidad”, es decir, es una figura retórica que expresa un juicio.

Aspectos culturales del refrán en la comunidad chicana

Arora (1997: 72) dice que los refranes

sirven para mantener, o tratar de mantener, la identidad cultural y social dentro de la familia y de la comunidad, frente a las presiones que vienen de fuera. Es una de las funciones típicas del refrán en cualquier ambiente, aunque tal vez intensificada por las condiciones especiales de las “zonas de contacto” que caracterizan una sociedad urbana multiétnica. Pero tiene el refrán en este ambiente otro papel específico, y creo que menos típico: el de ayudar a establecer vínculos entre individuos y grupos que tal vez no los hayan tenido antes.

La fuente de los refranes usados en este ensayo

Existen varios estudios sobre el uso de refranes en la comunidad chicana (Arora 1982a,b, 1997, 1998). Arora (1997) participó en una encuesta para determinar los refranes más frecuentes de Los Ángeles. Los participantes eran de 18 regiones de habla española: los países americanos, España, Las Filipinas, y los hablantes del judeoespañol. Había unos mil informantes. 46% del grupo total era chicanos (Arora 1997: 68). Arora (1997: 69) explica que de la lista recogida de la encuesta en Los Ángeles (Tabla 1 #s 1-15), los primeros quince se encuentran en el *Diccionario de refranes* (Campos y Barella 1975) y en el *Vocabulario de refranes y frases proverbiales* (Correas 1967/1627) con una sola excepción, es decir, que son de procedencia española (Arora 1997: 69). Del segundo grupo (Tabla 1 #s 16 a 35) solo quince están en el refranero de la Academia (Campos y Barella 1975) y solo diez en la colección de Correas (1967/1627). En este estudio, se usan estos treinta y cinco refranes como una fuente de un comentario para su uso pedagógico en las clases de español del primer y segundo año.

Los refranes más communes de Los Ángeles (Arora 1997: 69-70)	El número total
1. Dime con quien andas y te diré quien eres.	173
2. Más vale pájaro en mano que cien volando.	113
3. Al que madruga Dios le ayuda.	97
4. Perro que ladra no muerde.	92
5. No hay mal que por bien no venga.	88
6. A caballo regalado no se le mira el diente.	88
7. El que mucho abarca poco aprieta.	87
8. En boca cerrada no entran moscas.	87
9. Ojos que no ven, corazón que no siente.	85
10. No por mucho madrugar amanece más temprano.	73
11. Más sabe el diablo por viejo que por diablo.	71
12. En casa del herrero cuchillo [asador, azadón, etc.] de palo.	69
13. De tal palo tal astilla.	67
14. Más vale tarde que nunca.	63
15. Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.	61
16. Agua que no has de beber, déjala correr.	59
17. Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.	52
18. Cuando el río suena; piedras lleva.	45
19. Amor de lejos, amor de pendejos.	45
20. Más vale andar solo que mal acompañado.	44
21. El que nace para tamal, del cielo le caen las hojas.	43
22. El que con lobos anda, a aullar se enseña.	43
23. No hay mal que dure cien años, ni cuerpo que lo resista.	40
24. Haz bien sin mirar a quien.	39
25. El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cae encima.	39
26. Cada oveja con su pareja.	39
27. Tanto va el cántaro a la fuente que al fin se rompe.	35
28. Del dicho al hecho hay mucho trecho.	35
29. El que a hierro mata, a hierro muere.	34
30. Caras vemos, corazones no sabemos.	34
31. El muerto al hoyo y el vivo al bollo.	38
32. A falta de pan buenas son tortas.	33
33. Árbol que crece torcido jamás su tronco endereza.	32
34. Más vale malo conocido que bueno por conocido.	30
35. El que no oye consejo no llega a viejo	30

Tabla 1
Lista de refranes más communes en Los Ángeles, California (Arora 1997: 69-70)

Recomendaciones para la inclusión de los refranes en los cursos básicos e intermedios de español

En esta sección se muestra selectivamente cómo se pueden incorporar los refranes más populares de Los Ángeles en un curso básico o intermedio de español (Nuessel 2013a,b,c 2016, 2018, Nuessel y Cicogna 2013). El uso de los treinta y cinco refranes de Los Ángeles asegura que los estudiantes tendrán un inventario personal de estos dichos. Se hablará de las siguientes posibilidades: la lingüística (fonética, ortografía, léxico, sintaxis), la pragmática y ciertos aspectos culturales. Se presentan ejemplos seleccionados de cada fenómeno del corpus de los refranes en la Tabla 1. A causa de su tamaño, este corpus está limitado en el número de ejemplos gramaticales y culturales que tiene.

Esta parte del artículo comenta la fonética, la ortografía, el léxico, la sintaxis y la pragmática. Los dichos más comunes del corpus de refranes de Los Ángeles (Arora 1997: 69-70) son útiles porque son textos auténticos usados por los hispanos de varios países de habla española del mundo. También son breves y fáciles de recordar. Cuarenta y seis por ciento de los mexicano-americanos, o los chicanos de Los Ángeles, usan los refranes de este corpus en su habla cotidiana.

La fonética

La fonética es una parte importante de los cursos básicos de español porque los estudiantes deben practicar el sistema fonético del lenguaje para adquirir este componente del idioma.

Las vocales

Las vocales sencillas *a*, *e*, *i*, *o* *u*. Deben pronunciarse con la boca abierta para evitar la diptongación típica de estos sonidos vocálicos de parte de los anglohablantes. Se pueden repetir los refranes en voz alta delante de un espejo para asegurar que se pronuncian las vocales correctamente. El ejemplo siguiente del corpus de

refranes de Los Ángeles (1997: 69-70) muestra un refrán con las vocales *a*, *e*, *o*.

Más vale andar solo que mal acompañado.

Además de este ejemplo, hay otros refranes que tienen las vocales *u* e *i*.

Al que madruga Dios le ayuda.

De tal palo tal astilla.

Los diptongos

Los diptongos pueden ser decrecientes (vocal tónica + deslizada, p. ej., *causa*, *ley*, *hay*, *my*, *hoy*, etc., Azevedo 2009: 57). También pueden ser crecientes (deslizada + vocal tónica, p. ej., *cuida*, *fue*, *cuatro*, *pie*, *criada*, *miura*, etc., Azevedo 2009: 57).

Los diptongos decrecientes (vocal tónica + deslizada) se ven en este corpus.

Aunque la mona se vista de seda, mona se queda

Los diptongos crecientes (deslizada + vocal tónica) se encuentran en este corpus también.

Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.

Las consonantes

Hay consonantes que no existen en el inventario fonético de inglés, p. ej. la *r* sencilla y la *rr* múltiple.

La *r* sencilla requiere práctica de parte del anglohablante porque la *r* inglesa se articula de forma diferente. Se encuentra en posición medial y final de una palabra.

Ojos que no ven, corazón que no siente.

La *rr* vibrante múltiple también requiere mucha repetición para que se pronuncie como el sonido español. Se encuentra en posición inicial y media de una palabra.

A caballo regalado no se le mira el diente. [Se pronuncia la *r* vibrante múltiple en posición inicial de palabra.]

Perro que ladra no muerde. (Se pronuncia la *r* vibrante múltiple en posición media de palabra de manera que existen pares mínimos de palabras como *pero* y *perro*.)

La ortografía

La ortografía requiere práctica para la forma escrita del lenguaje. Hay varias diferencias entre la ortografía española e inglesa.

La *h* es una letra del alfabeto que no representa un sonido (Resnick y Hammond 2011: 113-116).

Haz bien sin mirar a quien.
El muerto al hoyo y el vivo al bollo.

Hay grupos de dos letras que representan un solo sonido, p. ej., la *ll* y la *rr*.

Cuando el río suena; piedras lleva.
Perro que ladra no muerde.

Una letra y un grupo de dos letras representan el mismo sonido, p. ej. la *y* y la *ll*.

El muerto al hoyo y el vivo al bolllo.

Un sonido tiene dos manifestaciones ortográficas, p. ej., se puede escribir el sonido fonético de [k] de dos maneras *qu* delante de las vocales *i* y *e* y con *c* delante de *o*, *a*, *u*.

Dime con quien andas y te diré quien eres.
Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
Cuando el río suena; piedras lleva.

La Tabla 2 tiene un ejercicio oral para enseñar y practicar la fonética y la ortografía con los refranes de Los Ángeles. Los dictados son útiles para la comprensión auditiva y la práctica ortográfica. Se pueden usar refranes seleccionados del corpus de Los Ángeles, California para esta clase de ejercicio. Hay que leer en voz alta dos veces con una breve pausa una serie de refranes que se enfocan en varios aspectos de la fonética y ortografía.

Refrán	Punto grammatical
1. M <u>á</u> s v <u>a</u> le p <u>á</u> jar <u>o</u> en m <u>a</u> no que c <u>ie</u> n v <u>o</u> l <u>an</u> do.	Las vocales sencillas (<i>a</i> , <i>o</i> , <i>e</i>). El diptongo creciente (ie).
2. <u>H</u> az bi <u>e</u> n sin mir <u>a</u> r a qu <u>ie</u> n.	La letra muda (<i>h</i>). Las vocales sencillas (<i>a</i> , <i>e</i> , <i>i</i>). El diptongo creciente (ie).
3. <u>P</u> err <u>o</u> que l <u>a</u> dr <u>a</u> n <u>o</u> mu <u>e</u> rd <u>e</u> .	Las vocales sencillas (<i>e</i> , <i>o</i> , <i>a</i>). El diptongo creciente (ue).

Tabla 2
Ejercicio oral para la comprensión auditiva y la práctica ortográfica

El léxico

El léxico consiste de campos semánticos, p. ej., palabras que se refieren a grupos de palabras relacionadas por su significado como los animales y las partes del cuerpo.

Los animales constituyen un grupo semántico.

Más vale pájaro en mano que cien volando.

Perro que ladra no muerde.

A caballo regalado no se le mira el diente.

En boca cerrada no entran moscas.

Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.

Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.

El que con lobos anda, a aullar se enseña.

Cada oveja con su pareja.

Las partes del cuerpo son otro grupo semántico.

En boca cerrada no entran moscas.

Ojos que no ven, corazón que no siente.

Caras vemos, corazones no sabemos.

Otra relación semántica de las palabras son los antónimos que tienen un significado contrario o inverso al de otra palabra, p. ej., pares de palabras como alto-bajo, simpático-antipático, feliz-triste, etc.

No hay mal que por bien no venga.

El que mucho abarca poco aprieta.

El muerto al hoyo y el vivo al bollo.

Más vale malo conocido que bueno por conocido.

Un ejercicio con el léxico de los refranes puede incluir una búsqueda para palabras de varios campos semánticos como los días de la semana, los meses del año, y las estaciones del año. El ejercicio en la La Tabla 3 muestra una lista de las estaciones del año.

Refrán	Estación del año
1. La <u>primavera</u> o te adormece o te altera.	Primavera
2. Buen tiempo en junio, <u>verano</u> seguro.	Verano
3. <u>Otoño</u> lluvioso, año copioso.	Otoño
4. El <u>invierno</u> neblina, y la nieve por encima.	Invierno

Tabla 3
Refranes sobre las estaciones del año

La sintaxis

El pronombre *se* tiene varios usos y manifestaciones sintácticos y semánticos como se ve en los siguientes ejemplos (Azevedo 2009: 178-187, Bull 1965: 265-273, Roldán 1971, Whitley 2002: 173-184). Se debe recordar que el significado del uso del *se* depende del contexto (Bull 1965: 268-271, Whitley 2002: 181-183).

El *se* indeterminado se usa para indicar la indeterminación del sujeto (Azevedo 2009: 184-185).

A caballo regalado no *se* le mira el diente.

El *se* reflexivo se usa cuando el *se* se refiere al sujeto de la oración (Azevedo 2009: 178-180). En el segundo caso (*se queda*), el verbo *quedarse* tiene un significado idiomático (Whitley 2002: 177).

Aunque la mona *se* vista de seda, mona *se* queda.
El que con lobos anda, a aullar *se* enseña.

Se puede usar el *se* para indicar una acción espontánea (Azevedo 2009: 185, Whitley 2002: 173-174).

Tanto va el cántaro a la fuente que al fin *se* rompe.

El *se* intrínseco se usa para indicar lo que el sujeto experimenta sin su propia voluntad (Azevedo 2009: 180-181). El *se* del verbo *llevarse* es otro ejemplo.

Camarón que *se* duerme *se* lo lleva la corriente.

Un ejercicio creativo para usar el *se* indeterminado es inventar un refrán basado en una viñeta. La Tabla 4 tiene un refrán inventado con otro refrán entre corchetes del refranero español.

Viñeta	Refrán
1. Un estudiante no estudia para un examen y recibe una mala nota.	1. Se debe estudiar y practicar para tener éxito académico. [<i>Para ser tonto, no se necesita estudiar.</i>]
2. Un estudiante tiene que pagar las cuentas mensuales.	2. Se necesita trabajar para recibir un sueldo. [<i>En la casa en que se trabaja, no falta grano ni paja.</i>]

Tabla 4
Creación de un refrán con el *se* indeterminado basado en la experiencia personal

El subjuntivo

Se usa el subjuntivo en cláusulas adjetivas con antecedentes negativos.

No hay mal que por bien no *venga*.

Se usa el subjuntivo en cláusulas adverbiales concesivas hipotéticas.

Aunque la mona *se vista* de seda, mona *se* queda

La pragmática

La pragmática es la “disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los hablantes, así como los enunciados que estos profieren y las diversas circunstancias que concurren en la comunicación” (Pragmático 2021). La metáfora es una manifestación importante de la pragmática. En el caso de la metáfora, se puede hacer un esquema de un enunciado proverbial donde el significado se aplica a una situación específica, es decir $X = Y$ en el contexto Z , es decir que son actos de habla indirectos, p. ej., sugerencias, mandatos, etc.

(Searle 1975). El refrán “En boca cerrada no entran moscas” quiere decir que más vale no decir nada en ciertos contextos porque es mejor quedarse callado que equivocarse. Se aplica el significado de un refrán a un contexto conversacional específico. Los interlocutores reconocen el significado metafórico del refrán y lo aplican a una situación concreta (Nuessel 2013b,c). Se pueden usar los refranes en un ejercicio en el cual hay un contexto y un refrán (Tabla 5). La habilidad de saber usar un refrán en contextos conversacionales quiere decir que el estudiante tiene un alto nivel de destreza con el lenguaje.

Viñeta	Refrán
1. ____ Miguel muchas veces habla sin pensar y dice tonterías.	a. Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
2. ____ A María no le gusta hacer mucho y por eso pierde muchas oportunidades.	b. El que con lobos anda, a aullar se enseña.
3. ____ Enrique y Claudio suelen asociarse con un grupo de criminales y por eso tienen problemas con la policía.	c. De tal palo tal astilla.
4. ____ Ana imita a su padre, quien es un hombre de negocios que tiene mucho éxito, por eso lleva una buena vida.	d. En boca cerrada no entran moscas.
Respuestas: 1-d, 2-a, 3-b, 4-c	

Tabla 5
Ejemplos del uso de un refrán aplicados a un contexto conversacional

La cultura

En Tabla 1 (# 21 [‘El que nace para *tamal*, del cielo le caen las hojas’]), hay un refrán que tiene el sustantivo indígena, *tamal* (Noriega 2021; Véase Arora 1968, 1975). La Real Academia Española (Tamal, 2021) define esta palabra de esta manera: “Especie de empanada de masa de harina de maíz, envuelta en hojas de plátano o de la mazorca del maíz, y cocida al vapor o en el horno. Las hay de

diversas clases, según el manjar que se pone en su interior y los ingredientes que se le agregan.” Se puede hablar de este préstamo léxico como un ejemplo prototípico de dos culturas en contacto. También se puede comentar que este fenómeno lingüístico representa una muestra del colonialismo español. *Tamal* es una palabra de origen náhuatl (**tamalli*) que quiere decir ‘envuelto’. Esta palabra indígena ofrece la oportunidad de comentar la gran variedad de los préstamos léxicos indígenas y sus

campos semánticos (alimentación, flora y fauna, etc.) en español, p. ej., quechua '*papa*', taíno '*tabaco*', guaraní '*tapioca*', maya '*cigarro*' (Véase Azevedo 2009: 270 para una lista más larga).

Conclusión

Este estudio de un grupo limitado de refranes populares recogido en Los Ángeles muestra que son útiles para enseñar varios aspectos lingüísticos (fonética, léxico, sintaxis, pragmática) del lenguaje.

Además, estos refranes proveen la oportunidad de aprender a adquirir una parte importante del idioma porque todavía se usan comúnmente en la conversación cotidiana. Sirven como micro-lecciones pedagógicas. El saber aplicar estos refranes a contextos conversacionales muestra que el estudiante ha dominado un aspecto avanzado del lenguaje. De esta manera, el uso de los refranes pueden usarse para enseñar aspectos lingüísticos y culturales de español.



Referencias bibliográficas

Abrate, Jayne. "Using authentic documents: Making connections to the wider world." Nerenz, A. G., ed. *Standards for a new century*. Lincolnwood, IL, National Textbook Company, 1999, pp. 75–88.

Aforismo. *Diccionario de la lengua española*. 12 de febrero de 2021 (<https://dle.rae.es/aforismo>)

Arora, Shirley L. "El que nace para tamal...": a study of proverb patterning." *Folklore Americas* 28, 2, 1968, pp. 55-79.

---. "The 'el que nace' proverbs: a supplement." *Journal of Latin American Lore* 1, 2. 1975, pp. 185-198.

---. "A critical bibliography of Mexican American proverbs." *Aztlán* 13, 1982a, pp. 71-80.

---. "Proverbs in Mexican American tradition." *Aztlán* 13, 1982b, pp. 43-69.

---. "El refranero en Los Ángeles (California)." *Paremia* 6, 1997, pp. 67-76.

---. "Como decimos nosotros: the transcultural use of Spanish proverbs." *Proverbium* 15, 1998, 37-58.

Azevedo, Milton M. *Introducción a la lingüística española*. 3ra. ed. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 2009.

Bull, William E. *Spanish for teachers: applied linguistics*. New York: The Ronald Press, 1965.

Campos, Juana G. y Ana Barella. *Diccionario de refranes*. Boletín de la Real Academia Española, Anejo XXX. Madrid, Real Academia Española, 1975.

Colby, Sandra L. y Jennifer M. Ortman. "Projections of the size and composition of the U.S population: 2014 to 2060. 20156. 18 de enero de 2021 (<https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf>)

Correas, Gonzalo. *Vocabulario de refranes y frases populares*. Louis Combet, ed. Bordeaux, Institut d'Études Ibérique et Ibéro-américaines, 1967/1627.

Gilmore, Alex. "Authentic materials and authenticity in foreign language learning." *Language Teaching* 40, 2, 2007, pp. 97-118.

Glisan, Eileen W. "Constructing cultural realities: 'Facts' and frameworks of association." Harper, J. M. Lively & M. Williams, eds., *The coming of age of the profession*. Boston, MA, Heinle & Heinle, 1998, pp. 129-9– 140.

Glisan, Eileen W. and Richard Donato. *Enacting the work of language instruction, high leverage teaching practices*. Fairfax, VA, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2017.

"Hispanic and Latino Americans". 22 de enero de 2021 (https://en.wikipedia.org/wiki/Hispanic_and_Latino_Americans).

Lichtenberg, Georg Christoph. *Aforismos*. México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 2013.

"Mexican Americans". 18 de enero de 2021 (https://en.wikipedia.org/wiki/Mexican_Americans).

Noriega, José Luis. "El tamal original." 28 de enero de 2021 (<https://www.milenio.com/estilo/gastronomia/tamales-origen-e-historia-en-mexico>)

Norrick, Neal R. *How proverbs mean: semantic studies in English proverbs*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1985.

Nuessel, Frank. "Incorporating proverbial language into the Spanish classroom". *Studies in proverbial language*, ed. Frank Nuessel, Ottawa, Legas, 2013a, pp. 17-25.

---. "Proverbial language as applied metaphor". *Studies in proverbial language*, ed. Frank Nuessel, Ottawa, Legas, 2013b, pp. 61-69.

---. "Proverbs and metaphoric language in second-language acquisition." *Studies in proverbial language*, ed. Frank Nuessel, Ottawa, Legas, 2013c, pp. 45-59.

---. "Los refranes de los mexicano-americanos en Los Ángeles, California y en el Valle del Río Grande, Tejas" *Glosas*, vol. 8 n. 9, 2016, pp. 35-42.

---. "L'uso dei proverbi nell'insegnamento dei concetti sociolinguistici a studenti anglofoni." *Cultura & Comunicazione*, 13, 2018, pp. 28-30, 88.

--- y Caterina Cicogna. "Proverbial language in the Italian curriculum". *Studies in proverbial language*, ed. Frank Nuessel, Ottawa, Legas, 2013, pp. 27-43.

"Pragmático". *Diccionario de la lengua española*. 24 de enero de 2021 (<https://dle.rae.es/pragmatico>).

"Refrán". 22 de enero de 2021 (<https://conceptodefinicion.de/refran/>).

Resnick, Melvin C. y Robert M. Hammond. *Introducción a la historia de la lengua española*. Washington, DC, Georgetown University Press, 2011.

Roldán, Mercedes. "Spanish constructions with *se*." *Language Sciences*, 18, 1971, pp. 15-29.

Searle, John. "Indirect speech acts." P. Cole y J. Morgan, eds. *Syntax and semantics (volume 3): speech acts*. New York, Academic Press, 1975, pp. 59-82.

Sentencia. *Diccionario de la lengua española*. 12 de febrero de 2021 (<https://www.rae.es/drae2001/sentencia>).

Sevilla Muñoz, Julia y Carlos Alberto Crida Álvarez. "Las paremias y su clasificación." *Paremia*, 22, 2013, pp. 105-114.

Simonsen, Russell. "An analysis of the problematic discourse surrounding 'authentic texts'." *Hispania*, 102 (2), 2019, pp. 245-258.

"Tamal". Real Academia Española. 29 de enero de 2021 (<https://dle.rae.es/tamal?m=form>).

United States Census Bureau. "Quick facts". 18 de enero de 2021 (<https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/RHI725219>).

Veyrat Rigat, Montserrat. “Aproximación lingüística al estudio del refrán como unidad comunicativa.” *Dialogía*, 3, 2008, pp. 5-31.

Villegas Rogers, Carmen y Frank W. Medley, Jr. “Language with a purpose: using authentic materials in the foreign language classroom.” *Foreign Language Annals*, 21, 5, 1988, pp. 467-478.

Whitley, M. Stanley. *Spanish/English contrasts: A course in Spanish linguistics*. 2nda ed. Washington, D.C., 2002.

Zyzik, Eve y Charlene Polio. *Authentic materials myths; applying second language research to language teaching*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 2017.



Spanglish (neo)barroco

(Neo)baroque Spanglish

Marcos Rico Domínguez

École Espéciale des Travaux Publics (ESTP - Paris) y
CRIMIC - Sorbonne Paris

Resumen

Estas breves notas sobre el *spanglish* y el *(neo)barroco* se presentan como un primer acercamiento a dicho fenómeno creativo y comunicativo que voy a desarrollar y a consolidar en una investigación mayor. Este breve artículo pretende ser una introducción en forma de obertura para entrar en materia en el cruce de ambos términos. Mi interés por el *spanglish (neo)barroco* parte del cruce entre ambos conceptos que definen a su vez fenómenos y realidades mucho más vastas y complejas. Sin duda, se trata también de un discurso sobre lengua, cultura e identidad. Mi investigación parte del hecho de que el *spanglish* en cuanto mezcla de culturas revela en sí mismo su carácter híbrido y antropológico, es decir, un fenómeno cultural de grandes alcances y confluencias muy cercano al *(neo)barroco*. Si, por una parte, la presencia de la frontera o lo fronterizo es fundamental para entender el *spanglish* como fenómeno cultural, por otra parte también lo *(neo)barroco* es una estrategia expresiva y creativa (una estética) que se sale del margen y que puede ser rescrita en la modernidad en relación con una relectura de la propia tradición barroca de América Latina presente en territorio norteamericano. El *spanglish (neo)barroco* en cuanto realidad hecha de frontera, cruce y mezcla, es también un acto de fundación performativo de la subversión y la resistencia de las culturas latinas en los Estados Unidos, a través de una relectura histórica y cultural que lleva a recrear en lo fronterizo una expresión de la *mezcla* y la *interferencia* en cuanto aspectos enriquecedores y valorados positivamente.

Palabras clave

Frontera, Mezcla, Modernidad, (Neo)barroco, Spanglish

Abstract

These brief notes about *Spanglish* and the *(Neo)Baroque* are presented as a first approach to this creative and communicational phenomenon which I will develop and consolidate in a larger research endeavor. This brief article intends to be an initial overture to delve into the matter of the intersection of both terms. My interest in *(Neo)Baroque Spanglish* stems from the cross between both concepts that define phenomena and realities which are vaster and more complex. Indeed, this represents a discourse as well about language, culture, and identity. My research takes off from the fact that *Spanglish*, as a mix of cultures, reveals within itself its hybrid and anthropological characteristics; that is to say, a cultural phenomenon of great reach and confluence quite close to the *(Neo)Baroque*. If, on the one hand, the presence of the border or of that which is bordering, is fundamental in understanding *Spanglish* as a cultural phenomenon, on the other hand, the *(Neo)Baroque* is also an expressive and creative strategy (an aesthetic) that goes beyond its frontiers and that can be rewritten in modernity related to a reinterpretation of the Latin-American baroque tradition in the United States. *(Neo)Baroque Spanglish*, as a reality made into a border, a cross and a mix, is also a performative foundational act of the subversion and resistance of the Latino cultures in the US, through a historical and cultural reinterpretation that leads to recreate the bordering into an expression of the *mix* and the *interference* as both enriching and valuable aspects.

Keywords

Border, Mix, Modernity, (Neo)baroque, Spanglish

Marcos Rico Domínguez (México, 19/06/1979) es Doctor en Literatura Comparada por la Universidad de Bolonia, misma universidad donde ha trabajado como Lector de intercambio (UNAM) de Español y Literatura Hispanoamericana (enero de 2005 – septiembre de 2014). Durante dicho periodo fue miembro fundador de la revista Confluente, Rivista di Studi Iberoamericani : <http://confluente.cib.unibo.it/>. Desde el año 2013 vive en París. En Francia ha trabajado en varias universidades (Université de Franche-Comté, Le Havre, Cergy Pontoise) y en las « Grandes Écoles » (ESTP de Paris, Centrale Supélec, EPF, IPC) con el cargo de Maître de Langue y Lecteur d'espagnol. Desde el año 2011 ha desempeñado actividades de investigación doctoral y postdoctoral como miembro del CRIMIC de la Université Paris-Sorbonne: (http://www.crimic.paris-sorbonne.fr/_RICO-Marcos_.html). En su tesis doctoral (juicio unánime del tribunal: “excelente”) se ha ocupado sobre las Correspondencias entre Barroco histórico y Barroco moderno. Se trata de un estudio de la historia cultural del Barroco y de su reinterpretación a lo largo del siglo XX así como de la actualidad subversiva del Neobarroco en América Latina. Una parte de la tesis trata asimismo de la prosa neobarroca del italiano Carlo Emilio Gadda, traductor excepcional del “Siglo de Oro” español (Quevedo, Salas Barbadillo y Juan Ruiz de Alarcón).

C.e.: marcos.ricodominguez@estp.fr

Escribir sobre el *spanglish* y el (*neo*) *barroco* es una tarea complicada que implica, en principio, explicar el porqué de tan dichosa asociación. He aquí un primer acercamiento a dicho fenómeno creativo y comunicativo que espero, próximamente, consolidar en una investigación mayor. Este primer paso o acercamiento en nuevos territorios pretende ser una introducción o una obertura para entrar en materia en el cruce de ambos términos. Cabe decir que tanto el *spanglish* como el (*neo*) *barroco* han dado lugar a una infinidad de conceptos y definiciones a lo largo del tiempo. Aclaro que no es mi intención, al menos no en estas breves notas, llevar a cabo dicho recorrido genealógico. Mi interés por el tema parte del cruce entre los dos conceptos que definen a su vez fenómenos y realidades mucho más vastas y complejas. Espero que estas breves notas puedan acercar al lector a la mezcla híbrida del *spanglish* (*neo*) *barroco* en toda su presencia expresiva y contemporánea.

Hace pocos años Silvia Betti se preguntaba si todavía había algo nuevo e interesante que decir al respecto del *spanglish*: la respuesta es un libro (Betti y Serra Alegre 2016) muy completo y riquísimo donde se aborda, desde varias perspectivas y de forma poliédrica, el fenómeno del *spanglish*. Hoy, en los primeros meses del año 2021, todavía en plena pandemia, podemos afirmar indudablemente que muchos aspectos en la investigación y en el estudio del *spanglish* siguen esperando salir a la luz. Por una parte, la investigación de Betti ha abordado el estudio del *spanglish* partiendo de una perspectiva lingüística (Betti 2008) aunque sin considerarlo un “dialecto del español” (López García-Molins 2014) sino más bien una mezcla de español e inglés. Y si ella habla de una de las características que lo definen como es el caso del cambio de código (*code switching*), por otra parte, su reflexión se orienta en ver cómo el *spanglish* es algo más, algo entre dos idiomas, dos culturas, dos maneras de ser, lo que la lleva a enunciar dicho principio retomando la frase “we speak both because we are both” (Zentella 2016)

que en buena parte define su propia visión de las cosas. Este primer acercamiento en la definición del *spanglish* entendido como: “an ingroup and informal style of speaking among Spanish-English bilinguals that honors the rules of both Spanish and English--an act of ‘doing being bilingual’ that reflects our dual worlds” (Zentella 2016, en Betti 2016: 8) conforma fundamentalmente un discurso sobre lengua, cultura e identidad (Betti 2009). Y no sólo esto: el *spanglish* más allá de ser un *dialecto* es una intensa mezcla de culturas que revela un carácter híbrido y antropológico: en suma, constituye un fenómeno cultural de grandes alcances y confluencias (Stavans 2003) y es aquí donde podría ya anunciarse e insinuarse la presencia del (*neo*) *barroco* al interior mismo del *spanglish*.

En los dos primeros capítulos de mi tesis doctoral, *Gadda neobarroco. Correspondencias entre Barroco histórico y Barroco moderno*, publicada en línea por la Universidad de por la Universidad de Bolonia (Rico 2013), me he ocupado de la resistencia del Barroco a los estratos conceptuales negativos del término “barroco” así como de su carácter moderno propicio a su revalorización posterior desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Asimismo, he investigado el debate histórico, ideológico y estético que ha conformado no sólo la revalorización crítica y teórica del Barroco, a lo largo del siglo XX, sino que a través de esa misma crítica se ha logrado crear y conceptualizar el llamado (*Neo*) *barroco* (Rico 2018). Es por esto que la reflexión sobre el Barroco trata de comprenderlo y también definirlo: la expresión *neobarroca* comienza a delinearse, en el caso de América latina, primero con Alejo Carpentier y José Lezama Lima en una visión compartida de una América que siempre fue, desde sus orígenes hasta el presente, *barroca* y, posteriormente, con la obra de Severo Sarduy que ve en el Barroco su actualización y posibilidad presentes, es decir, (*neo*) *barrocas* (Sarduy 1987). A partir de dichas premisas sobre el Barroco histórico y el Barroco moderno, quisiera poner en relación la presencia de la frontera o lo fronterizo como el aspecto fundamental para entender el *spanglish* en cuanto fenómeno cultural y, asimismo, por otra parte, considerar el (*neo*) *barroco*

en cuanto estrategia expresiva y creativa (en suma, una estética) que se sale del margen y que puede ser rescrita en la modernidad en relación con una relectura de la tradición barroca del pasado colonial de América Latina (México, Puerto Rico, Cuba, por citar sólo algunos ejemplos) que se hace presente en territorio norteamericano (Chagoya, Gómez-Peña, y Rice 2000). El *spanglish (neo)barroco* es la frontera misma de una realidad vista como cruce, mezcla, es decir, es el ser y el estar atravesados por esa misma realidad, llegando a ser, en ese mismo acto de fundación, la subversión y la resistencia (Sarduy 1987) de las culturas latinas en los Estados Unidos o, incluso, una *latinización* de los Estados Unidos (Cohen 2005). Betti afirma con claridad que “las comunidades latinas en los Estados Unidos viven en espacios fronterizos, entre dos mundos, dos culturas, dos lenguas y dos sensibilidades” (Betti 2016: 9) Es esta manera de afrontar el problema lo que le confiere a su visión, partiendo desde un punto de vista lingüístico, la capacidad de abarcar una perspectiva mayor que comprende aspectos culturales, antropológicos, emotivos, personales y, por esto mismo, le permite tratar el fenómeno del *spanglish* desde una vasta gama de aspectos humanos. De hecho, junto a la memoria de las culturas indígenas y africanas presentes en dicho territorio Betti (2016: 9) retoma el discurso de Dionisio Cañas (1997) considerando el *spanglish* como un cruce de “interferencias enriquecedoras”. Este hecho permite una retroalimentación de ambos idiomas, español e inglés, que a su vez conlleva un acto creativo, es decir, “una mezcla de esas dos lenguas”.

Ese concepto de *mezcla*, enunciado desde una consideración lingüística para llegar a una consideración mayor del fenómeno, es el que me permite profundizar en el acto creativo del *spanglish (neo)barroco* en cuanto presencia literalmente atravesada por la frontera y que se manifiesta en un devenir de acciones: ser lo fronterizo, habitar los intersticios, moverse entre los pliegues (Deleuze 1988), suturar los cortes, hacer fluir los vasos comunicantes. Puede verse en la relectura histórica y cultural que lleva a cabo el *(neo)barroco*

una conexión con el *spanglish*. Es decir, en el recrear en lo fronterizo una comunicación que presenta interferencias que son enriquecedoras y que se valoran positivamente. Todo esto gracias a una lectura positiva del concepto de interferencia. ¿Qué pasa durante una interferencia? ¿Qué se crea o qué ocurre? Hay resistencia sin duda para vivir la propia lengua y cultura y, en última instancia, para sobrevivir a la destrucción y aniquilación de la propia lengua, cultura o de la propia vida. El *spanglish (neo)barroco* es esa interferencia en el mundo, en la frontera, en la línea que separa vida y muerte. Se trata de desarrollar una idea enfocándose en el aspecto humano donde el *spanglish* permite a los hispanos comunicarse en ambos idiomas, pero hay también otro hecho fundamental que hay que mencionar: “interiorizar la idea de otra lengua, otra cultura, otro mundo diferentes” (Betti 2016: 9). Es decir, hacer propio algo, sentirse bien en un determinado ámbito. Recordemos que muchas veces hablamos de circunstancias y medios adversos a la comunicación en español o incluso en *spanglish*. De esta manera, el propio *spanglish* es un medio eficaz, oportuno, necesario para *interiorizar* el idioma inglés, hacerlo propio, castellanizarlo en un cierto sentido o, de acuerdo con su origen, por ejemplo, podríamos hablar de *mexicanizar*, *cubanizar*, etc. el idioma inglés. Al respecto quisiera citar la definición de *spanglish* propuesta al inicio del primer artículo que abre la lectura del libro donde se considera al *spanglish* “el término más generalizado”, aunque otros estudiosos “prefieren usar la forma castellanizada *espanglish*” y que es emblemática como ejemplo, entre otros, de *mexicanizar* al inglés: “Además se conocen las formas *slanglish*, *casteyanqui*, *ingleñol*, *bilingo*, *Tex-Mex*, *pocho*, *caló*, *pachuco*, *papiamento gringo*, *español bastardo*, *español mixtureado*, *spanglés*, *angliparla*, etc. (vid., entre otros, Moreno Fernández 2006). En nuestro estudio usaremos principalmente el término *spanglish*” (Betti 2016: 17).

Hacer propio algo, interiorizarlo, es entrar en la lengua, el gran sistema, y desestructurarlo desde una o más de sus cambios o variantes. De hecho, son esas variedades lingüísticas, culturales, y humanas (por ejemplo, el *spanglish* o en otro aspecto el *(neo)*

barroco) las que permite al gran sistema denominado lengua sobrevivir, adaptarse, regenerarse, devenir otra cosa. El *spanglish (neo)barroco* tiene lugar en ese espacio, *pasaje* fronterizo vital, ese desierto u oasis en medio del horror y de la miseria donde atraviesa el viento sobrevolando los muros de la frontera más controlada del mundo. Incluso Betti nos invita a reflexionar sobre el hecho necesario de que el idioma cambia continuamente en cuanto que es un sistema que se hace día tras día y que sus cambios o “sustituciones” lingüísticos tienen lugar en el interior de lo que Gimeno Menéndez (2001) llama “un proceso complejo de mestizaje social, cultural y lingüístico” (en Betti 2016: 9). Y sin duda en dicho proceso el *(neo)barroco* tiene un lugar clave en la definición de aspectos sociales, culturales, lingüísticos en la modernidad (Chiampi 2000) y que confieren una dimensión abierta a reflexionar y a considerar aspectos tales como el del ser hispano (identidad en devenir) desde su posición subalterna a la cultura dominante de los Estados Unidos.

Es por este motivo que fenómenos culturales tales como el *spanglish (neo)barroco* se vuelven no sólo necesarios sino pertinentes ya que confieren una nueva luz al vasto y complejo proceso de mestizaje e hibridez que viven las diferentes culturas y lenguas que habitan los Estados Unidos de América. Es un proceso, un cruce y una confluencia al mismo tiempo. En el *spanglish (neo)barroco* confluyen, por citar algunos ejemplos, lo chicano, lo pocho, lo pachuco, en suma lo mexicano en la extranjería migrante en devenir. Indudablemente, la inmensa y emblemática obra de Guillermo Gómez Peña podría ser considerada como un ejemplo magistral de dicha *estrategia (neo)barroca*. Su obra es a la vez rescritura y actualización del *barroco* en *spanglish*: un conjunto de estéticas y performances presentes desde ya hace varias décadas en la cultura en los Estados Unidos (Landrin 2008).

El *spanglish (neo)barroco* se nutre de un enlace o cruce en el que confluyen, como corrientes submarinas, los vasos rizomáticos que configuran las raíces y los lazos más profundos de la cultura hispana al interior de una cultura mayor presente en los Estados Unidos: son los rizomas y pliegues

que conforman un vasto proceso de mestizaje y de resistencia. En el *spanglish (neo)barroco* se trata de atravesar la lengua y la cultura hispanas a través del vaivén de un uso del bilingüismo (español e inglés) creando una mezcla, fusión o *work in progress* que representa en sí mismo fenómenos del *spanglish*. Esta práctica da lugar y origen, indudablemente, a un *biculturalismo* constante pero ahora mucho más rico, pues se le agrega una connotación estética cultural más fuerte y marcada: lo *(neo)barroco*. Es en el cruce constante de ambas prácticas y fenómenos culturales vastos y complejos como el *spanglish* y el *(neo)barroco* que van a confluir nuevas estéticas, maneras de ser y de devenir: cruzar y atravesar mundos, fronteras y tradiciones ; crear nuevas maneras de ser y en devenir; expresarse en *spanglish* y de forma *(neo)barroca* atravesando tradiciones y estilos, mezclando experiencias y devenires. En suma, el *spanglish (neo)barroco* en los Estados Unidos de América.

Sin duda alguna el *spanglish* ha creado nuevos caminos hacia un nuevo ser en devenir : un ser que ya está presente hablando desde hace décadas en las calles de Nueva York o Los Ángeles, un ser que comunica mezclando sin ningún problema el español y el inglés, un ser que vive literalmente en la frontera, un ser fronterizo y atravesado por la frontera. En ese espacio vive también el *spanglish (neo)barroco* que resiste configurando un espacio lleno de pasajes, túneles, conexiones, analogías, relaciones, convergencias, confluencias. El *spanglish (neo)barroco* es el resultado de un espacio, de un conjunto de nuevas culturas híbridas, bilingües, bifrontes, proteicas y en devenir constante. Contemporánea estrategia creativa como pocas, el *spanglish (neo)barroco* refleja el emblema mayor de nuestro tiempo a través de una alegoría luminosa, como un *passage* en devenir, donde se entremezclan realidades opuestas o en contradicción permanente y en una relación de combate y resistencia.

Referencias bibliográficas

- Betti, Silvia. *El Spanglish ¿medio eficaz de comunicación?* Bologna, Pitagora, 2008.
- . “Spanglish en los Estados Unidos: Apuntes sobre lengua, cultura e identidad”. *Confluenze. Rivista in Studi Iberoamericani. Lingua e identità*, 1, 2, 2009, pp. 101-121.
- . “Spanglish: ‘We speak both because we are both’”. “Con otro acento. El Spanglish visto desde esta orilla”, eds. Silvia Betti y Enric Serra Alegre, *Nuevas voces sobre el spanglish. Una investigación polifónica*. Nueva York/Valencia, Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE)/Universidad de Valencia, 2016, pp. 7-10.
- . “Spanglish imaginativo y sugerente. Entre práctica lingüística e identidad”, eds. Silvia Betti y Enric Serra Alegre, *Nuevas voces sobre el spanglish. Una investigación polifónica*. Nueva York/Valencia, Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE)/Universidad de Valencia, 2016, pp. 17-42.
- Betti, Silvia y Enric Serra Alegre (eds.). *Nuevas voces sobre el spanglish. Una investigación polifónica*. Nueva York/Valencia, Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE)/Universidad de Valencia, 2016.
- Cañas, Dionisio. “Los latinos en USA: una nación virtual”. *Revista Número 14*, 1997. 18 de febrero de 2021 (<http://www.revistanumero.com-14latin.htm>).
- Carpentier, Alejo. *Tientos y diferencias*. Montevideo, Arca, 1967.
- Chagoya, Enrique, Guillermo Gómez-Peña y Felicia Rice. *Codex Espangliensis: From Columbus to the Border Patrol*. San Francisco Santa Cruz, City Lights Books Moving Parts, 2000.
- Chiampi, Irlemar. *Barroco y modernidad*. México, FCE, 2000.
- Cohen, James. *Spanglish America. Les enjeux de la latinisation des États-Unis*. Paris, Le Félin, 2005.
- Deleuze, Gilles. *Le Plí. Leibniz et le Baroque*. Paris, Editions Minuit, 1988.
- Gimeno Menéndez, Francisco. “El desplazamiento lingüístico del español por el inglés en la prensa hispana de Estados Unidos”. *Centro Virtual Cervantes*, 2001. 18 de febrero de 2021 (cvc.cervantes.es).
- Landrin, Ophélie. “Marges et hybridité dans les performances de Guillermo Gómez-Peña”. *Frontières: marges et confins*, ed. Corinne Alexandre-Garner Paris, Presses Universitaires de Paris Nanterre, 2008, pp. 197-214.
- Lezama Lima, José. *La expresión americana*. Almería, Confluencias, 2011.
- López García-Molins, Ángel. *El español de Estados Unidos y el problema de la norma lingüística*, New York, ANLE, 2014.
- Moreno Fernández, Francisco. “Sociolingüística del español en los EE. UU.”. *E-Excellence*, 2006. 18 de febrero de 2021 (<http://www.liceus.com>).
- Rico Domínguez, Marcos. *Gadda neobarocco. Corrispondenze fra Barocco storico e Barocco moderno*, Tesis doctoral, Universidad de Bolonia, 2013. 18 de febrero de 2021 (<http://amsdottorato.unibo.it/id/eprint/5516>).
- . “L’échec et la splendeur : les allégories du baroque moderne dans l’œuvre d’Octavio Paz”, *IdeAs*, 11, 2018. 18 de febrero de 2021 (<http://doi.org/10.4000/ideas.2637>).

Sarduy, Severo. *Ensayos sobre el Barroco*. México, FCE, 1987.

Stavans, Ilán. *Spanglish: The Making of a New American Language*. New York, Harper Collins, 2003.

Zentella, Ana Celia. "Spanglish: Language Politics vs el habla del pueblo". *Spanish-English codeswitching in the Caribbean and the U.S.*, eds. Rosa E. Guzzardo Tamargo *et al.*, Amsterdam, John Benjamins series Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics, 11, 2016, pp. 11-35.





SIN FRONTERAS

Los estudiantes marfileños y el español americano: entre seducción y aprensión

Ivorian students and american spanish: between attraction and apprehension

Bi Drombé Djanué

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

Kouakou Béhégbin Désiré Konan

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

Resumen

El español americano a la vez seduce y asusta a los estudiantes marfileños de filología hispánica. Esta actitud ambivalente se explica por las formas de pronunciar de los hispanoamericanos y un léxico enriquecido por voces procedentes del sustrato lingüístico indígena y de lenguas africanas llegadas al Nuevo Mundo con los africanos esclavizados. A partir de la experiencia personal y de una encuesta aplicada a 300 estudiantes de las universidades públicas de Abidjan y Bouaké, buscamos comprender los motivos objetivos y subjetivos de estas actitudes hacia el español americano. En lo que a la seducción atañe, dichos motivos se deben fundamentalmente a una mayor identificación cultural de los marfileños con Hispanoamérica a pesar de la distancia geográfica, gracias a la fuerte presencia de afrodescendientes en esta parte del mundo. En cuanto a la aprensión, se explica por la escasez de contactos con los hispanoamericanos y la relativa dificultad de comprensión de su habla para personas que tienden naturalmente a asociar el español más a España que a América.

Palabras claves

Alumnado marfileño, motivos objetivos, motivos subjetivos, percepciones, variedades del español.

Abstract

American Spanish both seduces and frightens Ivorian students of Hispanic Philology. This ambivalent attitude is explained by the ways of pronouncing of Hispanic Americans and a lexicon enriched by voices coming from the indigenous linguistic background and from African languages that arrived in the New World with enslaved Africans. Based on personal experience and a survey applied to 300 students from the public universities of Abidjan and Bouaké, we seek to understand the objective and subjective reasons for these attitudes towards American Spanish. As far as seduction is concerned, these reasons are fundamentally due to a greater cultural identification of the Ivorians with Latin America despite the geographical distance, thanks to the strong presence of Afro-descendants in this part of the world. As for apprehension, it is explained by the scarcity of contacts with Hispanic Americans and the relative difficulty of understanding their speech for people who naturally tend to associate Spanish more with Spain than with America.

Keywords

Ivorian student, objective reasons, perceptions, subjective motives, varieties of Spanish.

Licenciado en Filología hispánica por la Universidad Félix Houphouët-Boigny, doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Granada. Su profesión docente empezó en la enseñanza secundaria y se desarrolla hoy en la universidad. Traductor e intérprete independiente, consejero de la Asociación Marfileña de los Profesores de Español de Enseñanza Secundaria (APESCI) así como de la Asociación de las Mujeres Marfileñas Hispanófonas (AFIH), autor de numerosos artículos sobre la situación del Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil, analizada desde los puntos de vista didáctico y sociolingüístico.

C.e.: bathestyd@yahoo.fr

Estudiante de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan desde 2008, es titular de un Máster en Lingüística-Didáctica española y de un Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE, nivel B2). Doctorando en Didáctica española en la misma universidad, es autor de varios artículos científicos y de una novela. Especializado en didáctica de las lenguas extranjeras, orienta muy a menudo sus investigaciones en el ámbito de la léxico semántica y de la traducción pedagógica, haciendo continuamente el acercamiento entre la traducción y el aprendizaje del español.

C.e.: desirebehegbin@gmail.com

Introducción

Existe entre los estudiantes marfileños de filología hispánica, tanto los que optan por la especialidad “Estudios latinoamericanos” como aquellos que eligen otras especialidades, una actitud ambivalente hacia el español americano por sus características particulares. Esta actitud psicoafectiva entre seducción y aprensión se explica fundamentalmente no solo por las formas de pronunciar de los hispanoamericanos en su conjunto, sino también por un léxico enriquecido por voces procedentes del sustrato lingüístico indígena y de lenguas africanas llegadas al Nuevo Mundo con los africanos esclavizados.

A partir de la experiencia personal y de una encuesta aplicada a estudiantes de dos universidades públicas, pretendemos comprender los motivos objetivos y subjetivos de esta actitud ambivalente hacia el español americano. Los motivos objetivos hay que buscarlos en el currículo escolar y universitario, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas imperantes en Costa de Marfil en lo que al Español Lengua Extranjera toca, así como en el perfil general del profesorado secundario y universitario. Los motivos subjetivos se construyen forzosamente sobre esos factores objetivos, pero hace falta preguntar a los directos involucrados para dar cuenta de ellos.

El presente estudio se organiza por eso en tres grandes apartados. Para empezar, abordamos en un marco teórico la cuestión del español de América y sus características por un lado y, por el otro, la situación del español americano en el sistema educativo marfileño. El marco metodológico del estudio expone luego el objetivo y la hipótesis del mismo, describe el proceso de la colecta de la información y expone los resultados conseguidos. Por último, se discuten los resultados para concluir el trabajo.

1. Marco teórico

En este primer apartado hacemos dos cosas: 1.1) recurrir a autores de referencia para destacar las áreas dialectales del español en Hispanoamérica y las características comunes de esas diferentes formas de hablar la misma lengua en la parte más hispanizada del planeta; 1.2) a partir del propio conocimiento del contexto y documentos de primera mano, dar cuenta de la situación del español americano en la enseñanza secundaria y superior de Costa de Marfil.

El español de América y sus características

Si bien todos los hispanohablantes del mundo pueden entenderse entre sí (Hammond, 2012), que haya diferencias entre las formas de hablar/escribir el español de un país a otro, e incluso de una región a otra en el mismo país, no da lugar a duda. Aunque los usuarios no nativos del idioma tengamos a veces una percepción exagerada de dichas diferencias. Desde este punto de vista general, comparándolo implícitamente con el español peninsular, ¿cuáles son las grandes áreas dialectales del español americano y sus principales características?

Las grandes áreas dialectales

El tema del español en América ha hecho correr ríos de tinta, debido a las investigaciones que se multiplican en el campo. Valga como muestra de ello las cincuenta páginas de bibliografía del libro coordinado por Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010) sobre *La lengua española en América: normas y usos actuales*. En las consideraciones generales, se deja constancia de que el sintagma “español de América” remite al conjunto de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas pertenecientes a la comunidad idiomática de la lengua española al otro lado del Atlántico, con peculiaridades que pocas veces poseen validez en todos los países, aunque contrastan con las realizaciones de España, sobre todo las del norte y del centro peninsulares (Aleza y Enguita, 2010: 24).

Así las cosas, los estudiosos tratan siempre de clasificar las áreas dialectales para definir las características relacionadas con el idioma en diferentes zonas del continente. De hecho, la diversidad interna del español americano es algo fácilmente constatable, tan evidente que no necesita demostrarse. Algunos autores como Moreno de Alba (1993) prefieren hablar de “español en América” en vez de “español de América”, destacando de este modo su carácter de macrosistema o complejo dialectal que agrupa múltiples formas de hablar español (citado por Ramírez, 2007: 74; Aleza y Enguita, 2010: 24).

A juicio de Ramírez Luengo (2007: 85), a la hora de describir las peculiaridades del español en América, es preciso señalar que su enorme diversidad imposibilita apuntar una serie de rasgos comunes que aparezcan de forma homogénea a lo largo de todo el continente. Citando otra vez a Moreno de Alba (1993), señala que son numerosos los investigadores que han intentado dividir y subdividir Hispanoamérica en zonas dialectales. Entre ellos, tenemos a Juan Ignacio de Armas y Céspedes (1882), Max Wagner (1920), Henríquez Ureña (1921), Lincoln Colfield (1962). Sin embargo, la subdivisión de Henríquez Ureña (1921) es la que nos llama la atención por parecer más completa y tener en cuenta casi todas las áreas hispanohablantes de América:

a) las regiones bilingües del sur y suroeste de Estados Unidos, México y las repúblicas de América Central;

b) las tres Antillas españolas (Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana), la costa y los llanos de Venezuela y probablemente la porción septentrional de Colombia;

c) la región andina de Venezuela, el interior y la costa occidental de Colombia, el Ecuador, el Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el norte de Chile;

d) la mayor parte de Chile;

e) Argentina, Uruguay, Paraguay y tal vez la parte de sudoeste de Bolivia.

Se observa que las áreas dialectales no coinciden con las fronteras geográficas, y se pone entonces de relieve la gran complejidad del fenómeno lingüístico. No hay una forma única de hablar español en el continente americano y existen situaciones en las cuales varias variantes dialectales conviven en un mismo país, lo cual, a su vez, supone la existencia de variedades dialectales transfronterizas. Tanto es así que, en un estudio que traza una división dialectal del español de América según la opinión de sus hablantes, Quesada Pacheco (2014) llega a la conclusión de que los entrevistados sienten como cercana el habla de un país geofísicamente lejano, como sucede con México respecto a Centroamérica y de los países andinos. Lo cual refuerza, según él, el principio del contínuum dialectal.

Las principales características del español americano

Se deben a lo que constituye su base y las condiciones históricas de su construcción. Al respecto, Sánchez Lobato (1994) menciona el elemento indígena como sustrato lingüístico autóctono y la influencia del español andaluz en general y del sevillano en particular. En lo que al elemento indígena toca, Henríquez Ureña (1921) (citado por Sánchez, 1994: 558-559) establece cinco grandes zonas diferenciadas: a) *influencia del náhuatl* (México, Nuevo México y América Central); b) *mezcla del español con el arahuaco* (Antillas, Venezuela y la costa caribeña de Colombia); c) *influencia del quechua* (Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Chile); d) *mezcla del español con el araucano* (centro y sur de Chile); e) *influencia del guaraní* (Argentina y Paraguay).

Sobre el parentesco entre el español americano y el andaluz, dos autores citados por Sánchez Lobato (1994: 560) lo tienen por históricamente fundado. En palabras de Menéndez Pidal (1966), en la base de la lengua colonial no solo está la norma general de la lengua común, sino también un dialecto particular destacado sobre los otros desde comienzos del siglo XVI, por lo que el español ultramarino recibió un marcado tinte andaluz al aceptar la simplificación fonológica. Por su parte, Fontanella de Weinberg (1992) sostiene que la comprobada antelación

de la mayor parte de los rasgos en Andalucía y su traslación desde los primeros tiempos de la conquista a América, así como el peso demográfico de los colonos de esa procedencia, no dejan ya dudas de que los andaluces constituyeron el fermento de varios de los principales rasgos fonológicos que caracterizan a gran parte del español americano.

Debido a la gran variedad señalada arriba, resulta difícil destacar características comunes del español en todo el continente. En realidad, el español ha sufrido y sigue sufriendo diferenciaciones en América al nivel de la pronunciación, la ortografía, la morfosintaxis, etc. (Aleza y Enguita, 2010). Sin embargo, en el caso del vocabulario y sus especificidades americanas, más que de unidades léxicas comunes, se debe hablar de procesos que se dan de forma semejante a lo largo del continente y afectan a vocablos muy distintos: creación, arcaísmos, incorporación, indigenismos, afronegrismos, tabúes, eufemismos, disfemismos, reincorporación, etc.

No es de extrañar, evidentemente, esta coincidencia en los fenómenos desarrollados, ya que desde un punto de vista histórico responden al problema común y básico con el que los españoles se encuentran al llegar al Nuevo Mundo: la existencia de un gran número de seres desconocidos a los que hay que dar nombre, en una cantidad nunca antes conocida en Europa (Fontanella de Weinberg, 1992) (citado por Ramírez, 2007: 93). Así es como los primeros colonos van a discurrir soluciones comunes tales como las adaptaciones semánticas de los vocablos tradicionales que vemos hoy en el léxico español hispanoamericano.

Para Sánchez Lobato (1994: 563-564), la gran diversidad léxica del español americano frente al peninsular se encuentra en su propia orografía y sus hábitos culturales, pese a su no uniformidad entre los diferentes pueblos. Los españoles que llegaban a América poseían sus referencias espaciotemporales y sus denominaciones de la fauna y flora, pero el enorme caudal léxico suministrado por las lenguas indígenas (*hamaca, barbacoa, piragua, alpaca, cancha, piraña, mandioca*, etc.) debió imponérseles para encontrar el léxico apropiado que marcara un poco

sus referencias, al ser tan diferente el paisaje, la fauna, la flora y las relaciones humanas a las dejadas en su rincón de origen peninsular.

Además del léxico, lo autóctono del español de América se encuentra en su aliento, su voz, es decir, en la entonación y el ritmo (Zamora, 1967) (citado por Sánchez, 1994: 560). Con respecto a la pronunciación, aparte del seseo y el yeísmo, como fenómenos generales y extendidos por todo el continente, son dignos de tenerse en cuenta los siguientes rasgos: la *H* aspirada; el cambio de /s/ en /h/ en posición implosiva, final de palabra y final de sílaba (/pehkar/ por pescar). Entre las fricativas, la más propensa a relajarse y perderse es la *d*: no se pronuncia en final de palabra, salvo en los monosílabos (Sánchez, 1994: 562).

De cara a la morfología y la sintaxis, los rasgos más característicos del español americano son, entre otros, el uso de *vos* en lugar de *tú* (voseo) con las formas verbales correspondientes; la eliminación de la distinción *vosotros/ustedes*, empleando *ustedes* tanto para el tratamiento de respeto como para el de confianza; la tendencia a hacer más notoria la innovación de hacer formas femeninas o masculinas a voces sin distinción genérica (*huéspedea, parienta*) o (*pianista*); plural a nombres generalmente singulares (los *regazos*); la adverbialización de adjetivos (cantaba *lindo*); la frecuente sustitución del posesivo por el personal con preposición (es idea *de* nosotros); la sufijación diminutiva (*corriendito, lejitos*) (Sánchez, 1994: 562-563).

El español americano en el ámbito educativo en Costa de Marfil

El español es la segunda lengua extranjera estudiada en Costa de Marfil por número de aprendices y profesores. En la enseñanza reglada marfileña, el inglés es obligatorio desde primero de secundaria. A partir de tercero se elige entre español o alemán, y los dos tercios del alumnado prefiere el español (Djandué, 2018b) por su relativa semejanza con el francés, la lengua oficial. En la enseñanza superior, hay un departamento de Español en la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan

(en adelante UFHB) y en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké (en adelante UAO). Para las dos ramas del sistema educativo, analizamos la situación del español americano según tres criterios: el plan curricular, los materiales didácticos y el perfil del profesorado.

La situación en la enseñanza media

En la enseñanza media y secundaria marfileña, los objetivos del aprendizaje del ELE son: “comunicarse con toda persona que se exprese en español, oralmente o por escrito; producir un discurso coherente en una lengua correcta oral y/o escrita; y descubrir y comprender la cultura hispánica” (Koffi, 2009: 105). El “toda persona que se exprese en español” incluye naturalmente a la gran familia hispanoamericana. Así pues, en el nivel inicial de aprendizaje (*Quatrième*)¹, se le dedica un tiempo al descubrimiento del mundo hispánico haciéndole conocer al alumnado, en general, los países de la región con sus capitales.

Pero “las áreas geográficas, las notamos más en el segundo ciclo”² y el conocimiento del mundo hispánico por medio de mapas y de las realidades históricas y culturales constituye, teóricamente al menos, el primer contenido curricular en los cinco niveles de aprendizaje del ELE en la enseñanza media y secundaria. A la hora de elegir textos del libro para estudiarlos, si antes se recomendaba dos textos que trataran de Hispanoamérica, especialmente en bachillerato³ (Djé, 2014: 205), parece que en la actualidad, para la selección de un texto, la prioridad se da más bien al criterio de la función comunicativa a desarrollar⁴. Lo cual favorece más a la variedad peninsular porque los profesores son menos propensos a elegir textos hispanoamericanos.

En cuanto al libro de texto en sí, en Costa de Marfil se ha utilizado hasta finales de los años 1990 manuales elaborados en Francia. El primer libro de texto de elaboración local se llama *Horizontes*, al que ha seguido hace muy poco *¡Ya estamos!* De la tesis doctoral de Djé Ana Maria (2014: 168-188) sobre “Las representaciones de España e Hispanoamérica en los manuales de español en Costa de Marfil de 1960 a 2007” (Nuestra traducción), se desprende lo que a continuación se expone en dos tablas:

		TEXTOS		ICONOGRAFIA	
		Hispanoamérica	España	Hispanoamérica	España
ESO	<i>Pueblo uno</i>	15%	85%	29%	71%
	<i>Pueblo dos</i>	21%	79%	47%	53%
	<i>Caminos del idioma</i>	40%	60%	47%	53%
Bachillerato	<i>Sol y sombra 2^{de}</i>	42%	58%	46%	54%
	<i>Cambios 1^{ère}</i>	33%	67%	26%	74%
	<i>Cambios Tle</i>	47%	53%	44%	56%

Tabla 1

La representación de España e Hispanoamérica en los manuales de elaboración francesa

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Djé (2014)

- 1 Para la disciplina Español en particular, corresponde a tercero de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) español.
- 2 Aclaración del Sr. Yao N’goran Victor (ngoranvik@yahoo.fr), inspector pedagógico, en su correo electrónico del 9 de agosto de 2019.
- 3 En Costa de Marfil, el bachillerato se cursa en tres años como en Francia (*Seconde, Première, Terminale*).
- 4 “Los soportes más pertinentes para la función comunicativa serán elegidos por la Unidad Pedagógica, el Consejo de Enseñanza o el Profesor para estudiar la lección. [...] Pueden buscar otros soportes auténticos (con fuentes y autores conocidos) en relación con las funciones comunicativas.” (Traducido de un documento oficial de la Coordinación Nacional Disciplinar Español de la Dirección de la Pedagogía y la Formación Continua del Ministerio de Educación Nacional para el curso 2018-2019: “PROGRESSION NATIONALE (Année scolaire 2018-2019)”).

Los porcentajes demuestran una continua desventaja de textos e imágenes relacionados a Hispanoamérica en comparación con aquellos que representan a España en los libros.

La diferencia es más importante todavía en el caso de los textos aunque esta se va reduciendo a medida que sube el nivel de aprendizaje. Los manuales de elaboración francesa⁵ se caracterizan por invisibilizar sistemáticamente a África en sus páginas.

		TEXTOS			ICONOGRAFIA		
		América	África	España	América	África	España
ESO	<i>Horizontes 4ème</i>	26%	25%	49%	13%	38%	49%
	<i>Horizontes 3ème</i>	22%	28%	50%	56%	19%	25%
Bachillerato	<i>Horizontes 2de</i>	24%	24%	52%	22%	33%	45%
	<i>Horizontes 1ère</i>	17%	43%	40%	0%	100%	0%
	<i>Horizontes Tle</i>	31%	24%	45%	46%	25%	29%

Tabla 2

La representación de España, África e Hispanoamérica en los manuales de elaboración marfileña

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Djé (2014)

Al dar cabida a África, los manuales *Horizontes*⁶ inauguran una nueva era en la enseñanza-aprendizaje del ELE en nuestro país, la de la “inculturación del español” entendida por Djandué (2018a) como la utilización de este idioma para expresar realidades socioculturales típicas, en este caso, de Costa de Marfil. Como había de esperar, se reduce el porcentaje de representación de Hispanoamérica y España, si bien España sigue privilegiada globalmente en la repartición de textos e imágenes. El fortalecimiento de la dimensión intercultural supone una mayor inculturación de *Horizontes* a ¡Ya estamos!, y la evolución desde la africanización de los contenidos a su marfileñización supone una drástica reducción del espacio dedicado a Hispanoamérica (Djé, Kumon y Djandué, 2020: 359).

Por último, los 2 319 docentes que atienden a 566 178 alumnos (Djandué, 2018b, Instituto Cervantes, 2019: 13) son hombres y mujeres formados in situ para impartir clases de español en toda la geografía nacional. Habiendo aprendido el español en el mismo contexto en el que lo enseñan, son herederos y transmisores, a pesar suyo, de esa actitud ambivalente entre seducción y aprensión que demuestran los estudiantes marfileños frente al español de América. Además, desde su condición de hablantes no nativos (Djandué, 2015), sus interlenguas no permiten a los alumnos escuchar el acento nativo auténtico de ninguna de las áreas geográficas del español.

5 Mercier, Albert (1979). *Pueblo uno. Première année d'espagnol. Classe de 4ème*. Paris: Colin, 180 p.; Mercier, Albert (1980). *Pueblo dos. Deuxième année d'espagnol. Classe de 3ème*. Paris: Colin, 191 p. ; Kourimnollet, Sylvie (1988). *Caminos del idioma. 2ème année d'espagnol*. Paris: Didier, 207 p. ; Duviols Jean-Paul (1977). *Sol y sombra. Classe de 2de*. Paris: Bordas, 224 p. ; Balian, Monique ; Cazaux, Élisabeth ; Delgado Girón, Manuel ; Duviols, Jean-Paul (1988). *Cambios. Classe de 1ère*. Paris: Bordas, 255 p. ; Balian, Monique ; Cazaux, Élisabeth ; Duviols, Jean-Paul (1989). *Cambios. Classes terminales*. Paris: Bordas, 271 p.

6 Autor no mencionado (1998). *Horizontes quatrième*. Abidjan: Éditions Classiques d'Expression Française/Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 112 p.; Autor no mencionado (1999). *Horizontes troisième*. Abidjan: Éditions Classiques d'Expression Française /Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 128 p.; Autor no mencionado (2000). *Horizontes seconde*. Abidjan : Éditions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 144 p.; Autor no mencionado (2001). *Horizontes premières*. Abidjan : Éditions Classiques d'Expression Française/Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 191 p.; Autor no mencionado (2002). *Horizontes terminales*. Abidjan: Éditions Classiques d'Expression Française/Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 191 p.

La situación en la enseñanza superior

En Costa de Marfil, el español americano es más visible en la enseñanza superior que en la enseñanza secundaria. Entre otras razones porque los “Estudios latinoamericanos” y los “Estudios

hispanicos” han sido durante varios decenios las dos principales especialidades antes de añadirse recientemente los “Estudios hispanoafricos” y la “Lingüística-Didáctica”. En la actualidad, los estudiantes se especializan en tercer año (*Licence 1*) en la UFHB y un año más tarde en la UAO (Máster 1).

		Estudios latino-americanos	Estudios hispanicos	Estudios hispano-africos	Lingüística-Didáctica
UFHB	2016-2017	134	45	113	46
	2017-2018	73	29	85	35
	2018-2019	112	23	85	42
	Total	319	97	283	123
UAO	2016-2017	36	40	43	42
	2017-2018	40	28	40	48
	2018-2019	30	18	30	28
	Total	106	86	113	118

Tabla 3

Evolución del número de estudiantes en las diferentes especialidades en los departamentos de Español de la UFHB de Abidjan y de la UAO de Bouaké en los últimos tres años

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las administraciones de los departamentos

La evolución del número de estudiantes en año de especialización en ambas universidades demuestra una ventaja cuantitativa de los estudiantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” en Abidjan. Sobre los últimos tres cursos, son un total de 319 estudiantes (casi 40% de los matriculados). En Bouaké, sobre el mismo período, los “Estudios latinoamericanos” llegan en tercera postura.

No es de extrañar, pues, que tanto en Abidjan como en Bouaké, Hispanoamérica esté bien presente en el currículo universitario ya desde el inicio de la carrera para el conjunto del alumnado. En la Tabla 4 (UFHB) y la Tabla 5 (UAO), se puede observar los contenidos curriculares de grado y máster en relación con la vida sociopolítica, económica, cultural y literaria hispanoamericana.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Historia de la literatura hispanoamericana; De la conquista a las independencias; Cosmogonía de los pueblos precolombinos.	Novela hispanoamericana	Violencia política en América hispánica; Marginalización e integración en América hispánica; Novela poscolonial; Poesía poscolonial; Teatro poscolonial.
MÁSTER		
Ritmos afroamericanos; Cine y propaganda en América Latina (A. L.); Arquitectura en A. L.; Sincretismo religioso; Estética y ética del carnaval; Literatura e identidad; Movimientos literarios de A. L.; Representaciones y retóricas en la literatura latinoamericana; Novela, poesía y teatro; Problemas económicos de A. L.; Vida política y social; La problemática de la violencia en A. L.; La Iglesia y la teología de la liberación; Los nuevos populismos; -Cuestiones identitarias; Mitos y leyendas indios; Literatura afroamericana; Las nuevas dramaturgias.		

Tabla 4

Módulos relacionados a Hispanoamérica en el currículo del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la UFHB de Abidjan

Fuente: Elaboración propia, traducido del documento oficial de referencia.

Ningún módulo en este currículo contempla de esta variedad del español. Las obras literarias de forma explícita la variedad dialectal del español estudiadas (novela, poesía, teatro) constituyen americano. Pero no cabe duda que al desarrollar además materiales didácticos de primera mano para todos los contenidos, el alumnado se vaya el conocimiento de algunos usos particulares que familiarizando con conceptos y términos propios del español se hace en Hispanoamérica.

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Historia de la literatura latinoamericana; La América precolombina; Vida socioeconómica y cultural de la América precolombina; Novela latinoamericana del siglo XX; Descubrimiento y conquista de América latina; Geografías físicas de América latina.	Poesía latinoamericana del siglo XX; Civilización latinoamericana: de la colonización a las independencias; Ideas y mentalidad en la prensa hispanófono; Teatro latinoamericano del siglo XX; El mundo hispanófono y el nuevo orden internacional; El español de África y América latina.	Geografía humana y económica de América latina; Vida política de América latina.
		MÁSTER
		América latina-Europa

Tabla 5

Módulos relacionados a Hispanoamérica en el currículo del Departamento de Español de la UAO de Bouaké

Fuente: Elaboración propia, traducido del documento oficial de referencia.

En el currículo universitario de Bouaké, en cambio, el módulo “El español de África y América latina” (Segundo año) supone un tratamiento explícito del español americano. Cae de su peso que la América hispánica también se hace visible aquí mediante las diversas obras literarias propuestas

por los profesores para estudiar la novela, la poesía o el teatro hispanoamericano de diferentes épocas (Djandué, 2017).

Hablando del profesorado en ambas universidades, el perfil general ofrece básicamente las siguientes características:

		UFHB (44 profesores)		UAO (24 profesores)	
		N	%	N	%
Nacionalidad	Marfileños	41	93,18%	24	100%
	Espanoles	3	6,82%	0	0%
	Hispanoamericanos	0	0%	0	0%
Lugar de estudio (máster y/o doctorado)	Costa de Marfil	24	54,54%	13	54,16%
	España	12	27,27%	10	41,66%
	Hispanoamérica	1	2,27%	0	0%
	Francia	7	15,92%	1	4,18%
Especialidad	Estudios hispánicos	17	38,63%	11	45,83%
	Estudios hispanoamericanos	13	29,54%	5	20,85%
	Estudios hispanoafrianos	2	4,54%	4	16,66%
	Lingüística, didáctica, traducción	12	27,29%	4	16,66%

Tabla 6

Características del profesorado universitario marfileño

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las administraciones de los departamentos

En los departamentos de español de la UFHB y la UAO, no interviene ningún profesor de origen hispanoamericano. Solo un profesor de Abidjan se ha doctorado en México e imparte también clases allí. Pero tanto en Abidjan como en Bouaké, los especialistas en literatura-civilización latinoamericana constituyen el segundo grupo cuantitativamente más importante tras el de literatura-civilización española.

Después de lo hasta aquí expuesto sobre los currículos, los materiales didácticos y el perfil del profesorado de enseñanza secundaria y superior, es conveniente preguntarse qué español se enseña y aprende en Costa de Marfil antes de cerrar este sub-apartado dedicado a la situación del español americano en el ámbito escolar y universitario marfileño.

¿Qué español se enseña y aprende en Costa de Marfil?

Ante la preocupación por saber qué variedad del español enseñar en un contexto de lengua extranjera, los entendidos recomiendan siempre la variedad estándar, o sea ese tipo neutro en el que se reconocen todos los hispanohablantes. Andión Herrero (2008:21) lo denomina metafóricamente el “esqueleto de la lengua”. Esta variedad “neutra” del español es la que impera en las aulas marfileñas. Pero por muy estándar que pueda parecer, debido a la propia complejidad del fenómeno lingüístico (pronunciación, morfología, sintaxis, semántica, lenguaje no verbal, etc.), no existe realmente para ninguna lengua una variedad neutra.

En Costa de Marfil, la percepción más generalizada entre los profesores consiste en ver inmediatamente a “España” detrás de la palabra “Español”, lo cual viene inducido no solo por la relación de derivación entre los dos términos, sino también por el hecho de ser España, al fin y al cabo, la cuna de un idioma que los Hispanoamericanos recibieron como herencia de una larga colonización (Djé, 2014: 205). De ahí que en su mente, “el verdadero español” sea el hablado en España. Sobre esta consideración, no difieren de los extranjeros en general, y especialmente los estadounidenses que

“eligen la variedad peninsular como más prestigiosa, sin distinción de zona geolectal” (Fairweather, 2013).

La sistemática identificación del español a España tanto por parte del profesorado, sobre todo el de enseñanza secundaria, y del alumnado marfileño también puede considerarse como un efecto colateral de los materiales utilizados, los cuales, como queda reflejado más arriba, tienden todos a privilegiar a España. Además, desde Costa de Marfil, España, geográfica y diplomáticamente más cercana, es mejor conocida que los países hispanoamericanos. Casi todos los profesores que algún día viajaron a un país hispanohablante se fueron a España; así como la gran mayoría de los estudiantes marfileños que estudiaron o estudian hoy en un país hispanófono (Djé, 2014: 207).

“¿Qué español se enseña y aprende?” supone también “¿En qué español se enseña?”, pues, antes que el currículo y las herramientas, el discurso del profesor constituye la primera fuente de la lengua meta en nuestras aulas. Pero, ¿son capaces las interlenguas variopintas de los profesores marfileños de exponer el alumnado al acento hispanoamericano? Sea cual sea la respuesta a esta pregunta, en la UFHB de Abidjan, por ejemplo, tras el largo protagonismo de los primeros doctores formados en Francia, la generación de jóvenes procedentes de universidades españolas supuso un verdadero valor añadido al flujo de lengua meta en los anfiteatros y a la capacidad de los estudiantes para identificarse mejor con la lengua que están aprendiendo (Djandué, 2018a: 128).

Del análisis de la situación del español de América en el sistema educativo marfileño, retengamos que el currículo, los materiales didácticos, la condición mayoritaria de no nativo de los profesores tienden a hacer más visible el español peninsular, especialmente la variedad dialectal del centro. En la universidad es donde los estudiantes realmente toman consciencia de la existencia del español americano, y más aún cuando eligen la especialidad “Estudios latinoamericanos”. Con todo, debido al contexto en el que se mueven desde siempre y la escasez de contactos con los hispanoamericanos,

los estudiantes marfileños están como moldeados para asimilar el español de América a algo “raro” que seduce por su originalidad y asusta por su peculiaridad.

2. Marco metodológico

En este segundo apartado volvemos a precisar el objetivo de la investigación así como la hipótesis de partida, y describimos el instrumento y el proceso de recogida de los datos.

Objetivo e hipótesis de trabajo

A partir de la experiencia personal y del conocimiento del contexto de la investigación descrito en el apartado anterior, postulamos que el español americano a la vez seduce y asusta a los estudiantes marfileños de español. El objetivo principal de la investigación es comprobar esta aseveración encuestando directamente a los interesados.

Método e instrumento de la investigación

Tanto en la configuración del cuestionario como en el análisis de los resultados, el estudio se adscribe al método cuantitativo. Las preguntas se han formulado en francés para garantizar su “total” comprensión y la fiabilidad de las respuestas. Son una (1) pregunta abierta, una (1) semi-abierta y cuatro (4) cerradas. Todas las preguntas cerradas se contestan en la escala de Likert con cinco ítems: *No cómodo del todo*, *Un poco cómodo*, *Sin opinión*, *Cómodo*, *Muy cómodo* (Véase Anexo).

El cuestionario se ha aplicado entre julio y agosto de 2019 en la UFHB de Abidjan y en la UAO de Bouaké, a estudiantes de tercer año para arriba. Es el año de estudio que, además de ser el de especialización en la UFHB de Abidjan, lo vemos como el nivel donde los estudiantes están lo suficientemente al tanto del español americano para saber más o menos de qué hablamos.

Para conseguir el objetivo marcado, los cinco (5) ítems siguientes nos han parecido útiles: 1) *el estado de ánimo de los informantes al hablar español con un hispanohablante nativo de América*; 2) *o con un hispanohablante nativo de España*; 3) *su estado de ánimo al leer un texto escrito por un hispanohablante nativo de América*; 4) *o un hispanohablante nativo de España*; 5) *una a tres palabra(s) asociadas al español americano*.

3. Resultados de la investigación

Los participantes en la investigación son 300 estudiantes marfileños de español de ambos sexos y de las cuatro áreas disciplinarias de especialización en las universidades de Abidjan y Bouaké: “Estudios latinoamericanos”, “Estudios hispánicos”, “Estudios hispanoafricanos” y “Lingüística-Didáctica”. A la hora de exponer y analizar los resultados, teniendo en cuenta el tema que nos ocupa, nos ha parecido más pertinente para esta investigación la variable “Estudiantes de la especialidad” (entiéndase especialidad “Estudios latinoamericanos”), con 93 informantes (31 %) y “Estudiantes de otras especialidades”, con 207 informantes (69%).

El estado de ánimo al hablar con los nativos

Los informantes responden a las dos preguntas siguientes: a) *¿Cómo se sentiría usted al hablar español con un hispanohablante nativo de América latina?* y b) *¿Cómo se sentiría al hablar español con un hispanohablante nativo de España?*

		Nativos de América		Nativos de España	
		N	%	N	%
Estudiantes de la especialidad	No cómodo del todo	4	4,32%	16	17,22%
	Un poco cómodo	25	26,88%	10	10,75%
	Sin opinión	9	9,67%	12	12,90%
	Cómodo	38	40,86%	41	44,08%
	Muy cómodo	17	18,27%	14	15,05%
Estudiantes de otras especialidades	No cómodo del todo	37	17,90%	6	2,89%
	Un poco cómodo	97	46,85%	65	31,90%
	Sin opinión	28	13,52%	15	7,24%
	Cómodo	34	16,42%	71	34,79%
	Muy cómodo	11	5,31%	48	23,18%

Tabla 7

El estado de ánimo de los estudiantes marfileños al hablar con hispanohablantes nativos

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los mismos estudiantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” encuestados dicen globalmente sentirse algo menos cómodos al hablar con hispanohablantes nativos de América que con hispanohablantes nativos de España. Los estudiantes de las otras especialidades afirman también sentirse más a sus anchas hablando con hispanohablantes nativos

de España que haciéndolo con hispanohablantes nativos de América. Resulta muy lógico en cambio que, al interactuar con hispanohablantes nativos de América, los estudiantes que no son de la especialidad “Estudios latinoamericanos” aleguen sentirse menos cómodos que sus compañeros de la especialidad.

El estado de ánimo al leer textos escritos por los nativos

Los informantes responden a las dos preguntas siguientes: a) *¿Cómo se siente usted al leer un texto en español escrito por un autor hispanohablante nativo de América latina?* y b) *¿Cómo se siente al leer un texto en español escrito por un autor hispanohablante nativo de España?*

		Textos nativos de América		Textos nativos de España	
		N	%	N	%
Estudiantes de la especialidad	No cómodo del todo	2	2,17%	3	3,24%
	Un poco cómodo	17	18,27%	14	15,05%
	Sin opinión	10	10,75%	6	6,45%
	Cómodo	46	49,46%	48	51,61%
	Muy cómodo	18	19,35%	22	23,65%
Estudiantes de otras especialidades	No cómodo del todo	16	7,75%	3	1,47%
	Un poco cómodo	81	39,13%	31	14,97%
	Sin opinión	27	13,04%	18	8,69
	Cómodo	67	32,36%	100	48,30%
	Muy cómodo	16	7,72	55	26,57

Tabla 8
El estado de ánimo de los estudiantes marfileños al leer textos nativos
Fuente: Elaboración propia

En su conjunto, las cifras y porcentajes coinciden en demostrar que tanto los estudiantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” como los de las otras especialidades se sienten más cómodos ante escritos de autores españoles que ante escritos de autores hispanoamericanos. Pero al

cotejar estos resultados con los de la tabla anterior, se nota que los informantes parecen más cómodos en situación de lectura que en interacciones orales, lo cual se explica por las propias características naturales del lenguaje escrito y del lenguaje oral.

Las palabras asociadas al español americano

Los informantes responden a las dos preguntas siguientes: *Sin pensarlo mucho, ¿qué una a tres palabras asocia usted al español hablado por los Latinoamericanos?*

	Estudiantes de la especialidad	Estudiantes de otras especialidades
PALABRA 1	<i>Rápido (11)</i>	<i>Rápido (21)</i>
PALABRA 2	<i>Interesante (5)</i>	<i>Vulgar (10)</i>
PALABRA 3	<i>Rico (2)</i>	<i>Mala pronunciación (4)</i>

Tabla 9

Las percepciones del español americano por los estudiantes marfileños

Fuente: Elaboración propia

La cifra entre paréntesis delante de cada adjetivo corresponde al número de veces que ha sido marcado por los informantes como primera, segunda o tercera palabra que, en su opinión, caracteriza al español hispanoamericano. Si bien ambos grupos de estudiantes coinciden en calificarlo de “rápido” como primera característica, los de la especialidad “Estudios latinoamericanos” lo valoran

luego positivamente (interesante y rico) cuando sus compañeros de otras especialidades tienden a despreciarlo (vulgar y con mala pronunciación). Luego, del conjunto de los términos mencionados se desprenden cuatro grandes percepciones por parte del alumnado universitario marfileño que recogemos en la tabla a continuación:

Percepción	Descripción
RÁPIDO	<i>Rápido (48), Fluido (10)</i>
INTERESANTE	<i>Interesante (30), Sencillo (6), Bonito (5), Fácil (3), Atractivo (3), Comprensible (3), Divertido (2)</i>
VULGAR	<i>Vulgar (20), Mala pronunciación (12), Incomprensible (8), Difícil (5), Complicado (3), Confuso (2), Feo (2), Deformado (2), Incorrecto (2)</i>
PARTICULAR	<i>Raro (16), Complejo (5), Diferente (4), Rico (3), Peculiar (3), Híbrido (3), Creativo (2), Libre (2), Típico (2)</i>

Tabla 10

Resumen de las percepciones del español americano por parte de los estudiantes marfileños

Fuente: Elaboración propia

A la vez rápido, interesante, vulgar y particular a ojos de los estudiantes encuestados, el español americano parece tenerlo todo, en efecto, para seducir y asustarlos a un tiempo. Seduce por ser interesante al oído, particular y algo diferente en su pronunciación, su léxico, su morfología y su sintaxis; asusta por su rapidez como característica que dificulta la comprensión y complica la interacción comunicativa con los nativos hispanoamericanos.

4. Discusión de los resultados y conclusiones

Si retomamos nuestra hipótesis de partida, esta se confirma nítidamente a la luz de los resultados analizados: el español americano a la vez seduce y asusta a los estudiantes marfileños de filología hispánica. Se trata de una actitud psicoafectiva ambivalente que comparten todos los estudiantes encuestados independientemente de su especialidad, pues, al fin y al cabo, son jóvenes que se mueven en el mismo contexto socioeducativo y, por lo tanto, han recibido las mismas influencias o los mismos estereotipos a lo largo de su recorrido escolar y universitario.

Pero no las comparten en la misma proporción. Como era de esperar, la seducción se encuentra más entre los informantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” y la aprensión, bajo la forma de un rechazo en este caso, entre los de otras especialidades. Ello se perfila en los argumentos esgrimidos por unos y otros para justificar la elección o la no elección de los “Estudios latinoamericanos”. Los primeros apuntan a la riqueza y la diversidad cultural del mundo hispanoamericano, su amor a esa cultura e historia, la forma de hablar de los hispanoamericanos, el afán de descubrir y conocer los países de la región, y su mayor identificación cultural a Hispanoamérica. La segunda categoría de informantes apunta a la enorme pluralidad de los países hispanoamericanos, el afán de conocer “la verdadera lengua española” (la de España) y la distancia geográfica que hace difícil y costoso ir a Hispanoamérica para estudiar.

Los grados de comodidad marcados en la escala de Likert se relacionan ante todo con

la comprensividad, lo cual pone de manifiesto las habilidades interpretativas (escuchar y leer), es decir, la comprensión auditiva u oral y la comprensión lectora o escrita. Por tratarse de aprendices extranjeros, y considerada la misma situación del español americano tal como queda descrita en la parte teórica del estudio, solo tenía relevancia contemplar esas dos habilidades a la hora de evaluar la actitud de los estudiantes marfileños hacia el español de América.

Dicho esto, las respuestas de los encuestados sobre sus sensaciones al leer textos de nativos hispanoamericanos o españoles parecen menos ficticias que aquellas que se relacionan a sus sensaciones al hablar (lo cual supone sobre todo escuchar) con nativos hispanoamericanos o españoles. Y es así porque cuando el currículo universitario les permite efectivamente a casi todos leer novelas, teatros o poesías hispanoamericanas entre otras posibles lecturas personales, las posibilidades de interactuar oralmente con hispanoamericanos son más escasas todavía que con españoles. Esta realidad puede haber contribuido a que los resultados sean globalmente más positivos para la comprensión lectora que para la auditiva, o sea al hecho de que de las respuestas se desprenda que se sienten más cómodos al leer un texto escrito por un hispanohablante nativo de América o España que al hablar con un hispanohablante nativo de una u otra área geográfica.

Pero la causa más profunda de esta tendencia, quizá haya que buscarla en las características mismas del lenguaje oral y del lenguaje escrito. El lenguaje oral es la forma más natural de la comunicación humana y, como tal, especialmente en el registro coloquial o conversacional, el canal de expresión por excelencia de los rasgos dialectales propios del español americano tales como la “mala pronunciación” o el ritmo “rápido” señalados por las dos categorías de informantes. El lenguaje escrito es artificial y donde puede plantear problemas a los informantes pese a su mayor adscripción a la norma, es en las peculiaridades léxicas y sintácticas del español americano.

A pesar de todo lo que venimos expresando, cabe subrayar que la seducción no es exclusiva de los estudiantes de la especialidad “Estudios latinoamericanos” ni la aprensión de los estudiantes de las otras especialidades. Como lo demuestran los resultados, entre estos últimos los hay que se sienten cómodos o muy cómodos al interactuar con hispanoamericanos o al leer escritos de autores hispanoamericanos. También los hay que lo ven interesante, bonito o atractivo. Tanto que sería sin duda más acertado afirmar que a cada uno de los encuestados, independientemente de su especialidad, el español americano a la vez lo seduce y lo asusta de una u otra forma.

Lo demuestra muy bien, por ejemplo, que de las 30 veces que se ha marcado el adjetivo “interesante” como característico del español americano (véase Tabla 10), 20 se deban a los informantes de otras especialidades y solo 10 a los de la especialidad “Estudios latinoamericanos”. Que esta característica venga luego en segunda postura después de la rapidez (48) dice mucho no solo de la propensión de los africanos y marfileños a identificar la lengua española a la música, sino también y sobre todo del papel catalizador de los ritmos latinoamericanos en el proceso de construcción de la música moderna marfileña (Djandué, 2021).

De hecho, en palabras de Ndoye Amadou (2007), los “grupos musicales cubanos como Abelardo Barroso, Benny Moré, Celia Cruz y la Sonora Matancera hicieron más por la difusión del español” en el continente africano que el Instituto Cervantes y todas las Academias de la Lengua Española reunidas. Asimismo, las músicas latinoamericanas son las que revelaron la lengua española a muchos africanos subsaharianos, por lo que la presencia del español en el imaginario africano va íntimamente asociada a la popularidad de grupos musicales latinos. En la actualidad, las telenovelas de origen latinoamericano contribuyen a perpetuar esta tradición y esta opinión generalizada de la que son también herederas, de alguna manera, las nuevas generaciones de marfileños.

De lo inmediatamente anterior se puede deducir que el ámbito escolar y universitario es el que, al no promover lo suficiente el español americano, infunde a los estudiantes marfileños cierta aprensión allí donde, de alguna forma, la cultura popular suscita más bien seducción y atracción. Muchas veces, hace falta pocas cosas para seducir, pero las personas nos asusta menos aquello que conocemos bien. Por lo tanto, les incumbe a los centros educativos marfileños fomentar realmente el conocimiento del español americano para disipar la aprensión entre nuestros estudiantes, pues estamos hablando de la variedad dialectal cuantitativamente más importante por el gran número de locutores nativos que concentra Hispanoamérica.

Anexo

ENQUÊTE SUR « LA PERCEPTION DES VARIÉTÉS DIALECTALES DE L'ESPAGNOL PAR LES ÉTUDIANTS IVOIRIENS »

Cette enquête a pour objectif de recueillir des données fiables sur la perception qu'ont les étudiants en Espagnol de l'espagnol parlé/écrit en Amérique Latine. Nous vous remercions d'avance de votre précieuse contribution. C'est vous qui rendez notre étude possible. Grand merci !

I. IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTÉ(E)

Sexe : H ☐ F ☐ Niveau d'étude : L3 ☒ M1 ☐ M2 ☐ ☐

Spécialité : Études Hispano-américaines : OUI ☐ NON ☐

II. QUESTIONS

1- Pourquoi **AVEZ-VOUS** ou **N'AVEZ-VOUS PAS** choisi la spécialité hispano-américaine ?

.....

2- Comment vous sentiriez-vous en PARLANT ESPAGNOL avec un ressortissant de l'ESPAGNE ? (Cochez une seule colonne sur l'échelle)

Pas du tout à l'aise	Un peu à l'aise	Sans avis	À l'aise	Très à l'aise
☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi ? (Facultatif) :

3- Comment vous sentiriez-vous en PARLANT ESPAGNOL avec un ressortissant d'un pays d'AMÉRIQUE LATINE ?

Pas du tout à l'aise	Un peu à l'aise	Sans avis	À l'aise	Très à l'aise
☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi ? (Facultatif) :

4- Comment vous sentez-vous en LISANT un texte en espagnol écrit par un auteur originaire d'ESPAGNE ?

Pas du tout à l'aise	Un peu à l'aise	Sans avis	À l'aise	Très à l'aise
☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi ? (Facultatif) :

5- Comment vous sentez-vous en LISANT un texte en espagnol écrit par un auteur originaire d'un pays d'AMÉRIQUE LATINE ?

Pas du tout à l'aise	Un peu à l'aise	Sans avis	À l'aise	Très à l'aise
☐	☐	☐	☐	☐

Pourquoi ? (Facultatif) :

6- Sans trop penser, quels mots associez-vous à l'espagnol parlé par les LATINO-AMÉRICAINS ? (Citez 1 à 3 mots)

Mot 1 : Mot 2 : Mot 3 :

Referencias bibliográficas

- Aleza Izquierdo, Milagros y Enguita Utrilla, José María (coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Libro electrónico de libre acceso, Primera edición, Valencia, Universitat de Valencia, 2010.
- Andión Herrero, María Antonieta. “La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad”. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, ed. Antonio Moreno Sandoval, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2008, pp. 1-14.
- Djandué Bi Drombé. “Huellas de hispanidad en la música marfileña de siempre”. *Nzassa, Revue Scientifique des Lettres, Langues et Arts, Littératures et Civilisations, Sciences Humaines et Sociales, Communication*, n. 5, Édition spéciale, 2021, pp. 174-185.
- . “De la interlengua de los usuarios marfileños de ELE a un español marfileño asumible”. *España en contacto con África, sus pueblos y sus culturas*, eds. Williams Jacob Ekou y Juan Miguel Zaradona, Tradhuc/Afrilenguas, Universidad de Valladolid y Universidad FHB de Cocody-Abidjan, 2018a, pp. 127-140.
- . “El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor”. *Nodus Sciendi*, Vol. 23, 2018b, pp. 4-15.
- . “La literatura en la enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil”. *Revue Anyasa, Revue des Sciences Humaines*, n. 8, 2017, pp. 171-182.
- . “La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE”. *Revista Electrónica del Lenguaje*, n. 2, 2015, pp. 1-20.
- Djé, Ana Maria. *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007*. Thèse de doctorat, Tours, Université François-Rabelais, 2014.
- Djé, Ana Maria, Kumon Anougba Simplicie y Djandué Bi Drombé. “África e Hispanoamérica en el manual «¡Ya estamos!» de Costa de Marfil: anatomía de una representación”. *Áfricas, Américas y Caribes Representaciones colectivas cruzadas [siglos XIX-XXI]*, coord. Jean-Arsène Yao, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2020, pp. 349-360.
- Fairweather, Eden. *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. Trabajo de Fin de Master, Stockholm, Stockholms Universitet, 2013.
- Giménez Folqués, David. “¿Es conveniente enseñar las variantes del español en clase de E/LE?” *Ricognizioni. Rivista di lingue, letteratura e culture moderne*, n. 3, 2005, pp. 149-155.
- Hammond, Alex. “Las diferencias entre el español de América Latina y el español de España”, 2012. 15 de junio de 2019 (<https://blog.esl-idiomias.com/blog/aprender-idiomias/las-diferencias-entre-el-espanol-de-america-latina-y-el-espanol-de-espana/>).
- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes, Edición digital, 2019.
- Koffi, Konan Hervé. *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*. Memoria de DEA, Universidad de Granada, Granada, 2009.

Ndoye, El Hadji Amadou. “La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto”. *Ponencia presentada en el IVº Congreso de la Lengua Española en Cartagena de Indias*, Colombia (26-29 de marzo de 2007), 2007.

Sánchez Lobato, Jesús. “El español en América”. *ASELE, Actas IV, Centro Virtual Cervantes*, 1994, pp. 553-570.

Quesada Pacheco, Miguel Ángel. “División dialectal del español de América según sus hablantes Análisis dialectológico perceptual”. *Boletín de Filología*, Tomo XLIX, n. 2, 2014, pp. 257-309.

Ramírez Luengo, José Luis. “Más allá del océano: una descripción del español en América”. *Per Abbat*, n. 2, 2007, pp. 73-99.



**La Academia
Norteamericana
de la Lengua
Española y sus
estudiosos**

Recuerdos de la Academia
Presentación de Numerarios

Francisco Moreno Fernández¹ lingüista entusiasta y comprometido

Francisco Moreno Fernandez
enthusiastic and committed linguist

Silvia Betti
Università di Bologna y ANLE

Un día de octubre de 2016, mientras estábamos paseando por Bolonia, Gerardo Piña-Rosales² me preguntó si quería presentar yo a Francisco Moreno Fernández en el acto de recepción de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) como académico de número. Le dije, de inmediato, que sí, que me gustaría, sin saber todavía si eso sería, o no, posible. Sabía que ello representaba, por parte de Gerardo, un acto de consideración hacia mí, y un gran privilegio.

Presentar a Francisco Moreno Fernández en el Instituto Cervantes de Nueva York, que representa “su casa” académica, no es tarea sencilla, lo que tampoco me resulta a mí (aunque sí supone un honor).

Cuando empecé a oír hablar de él imaginé a un señor ya mayor, de pelo blanco, con una larga trayectoria académica... pero, un día, por casualidad, tropecé con una foto suya en Internet, y la sorpresa fue enorme.

¿Cómo podía un chico tan joven haber escrito tanto y de suma calidad? La respuesta no tardó en llegar. Paco Moreno Fernández pertenecía, y pertenece, a aquella nómina de personas a las que suele llamárseles “*enfant prodigé*”; en su caso, *enfant prodigé* de la Lingüística en el sentido más amplio.

Sólidos estudios, sólida formación de dialectólogo y sociolingüista, con los más grandes maestros de ese campo, comenzando por D. Manuel Alvar.

Paco ha recogido la herencia de esos grandes estudiosos, convirtiéndose, él mismo, en un investigador y docente brillante. Estudioso de la Lengua en todos sus aspectos. Podemos hablar de las obras que ha escrito, de los premios que ha recibido, de los proyectos que ha coordinado, y coordina pero, por mucho que digamos, siempre nos quedaremos cortos, porque Paco Moreno Fernández no solo es eso, sino mucho más.

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología. Doctor en Lingüística Hispánica. Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alcalá. Fundador del Programa de Doctorado «Lingüística Aplicada» de la misma Universidad. Ha dirigido los Centros del Instituto Cervantes en Sao Paulo, Brasil (1998-2001) y Chicago, Estados Unidos (2001-2005).

Desde 2013 es Director ejecutivo del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard (*Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos*) donde coordina una ingente serie de actividades sobre la Lengua española y las culturas hispánicas.

Son múltiples los títulos que sobresalen de entre su *curriculum vitae*³, entre otros: Académico

1 El presente texto se refiere a la presentación como Numerario de Francisco Moreno Fernández que se celebró el 15 de febrero de 2017 en el ámbito de las Jornadas que la Academia Norteamericana dedica a sus Miembros: <http://www.asale.org/noticias/ingreso-del-linguista-francisco-moreno-en-la-anle>

2 En aquel entonces, director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Actualmente, director emérito de la misma (2021).

3 Actualmente (2021), después de haber dejado la dirección del Observatorio Cervantes de Harvard, Moreno Fernández es Alexander von Humboldt Professor en la prestigiosa Universidad de Heidelberg, en Alemania, Catedrático de Lengua Española por la Universidad de Alcalá, Académico de número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Académico correspondiente de la Real Academia Española

correspondiente de la Academia Cubana de la Lengua, de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y de la Real Academia Española. Director Académico y de Investigación de la Fundación Comillas de España, Director de Programa Oficial de Posgrado en “Lengua Española y Literatura” de la Universidad de Alcalá (*Distinguido con Mención de Calidad por el Ministerio de Educación* (2006-2010)⁴.

Además, Investigador Visitante en las universidades de Londres, Nueva York (SUNY – Albany), Québec (Montreal) y Tokio. Profesor Visitante o invitado en las Universidades de Gotemburgo (Suecia), Sao Paulo (Brasil), de Illinois en Chicago (EE.UU.), del Sur de California, Brigham Young en Utah (EE.UU.) y Pontificia Universidad Católica de Chile⁵. Profesor Invitado del Instituto Caro y Cuervo (Bogotá, Colombia) (2000), Universidad Nacional Autónoma de México (2015). Ha impartido conferencias, cursos o seminarios en numerosas universidades y centros de Europa, África, Asia, Estados Unidos, Canadá e Iberoamérica⁶.

La calidad científica de sus investigaciones se hace patente en sus obras, alrededor de 200⁷, ya referencias imprescindibles en los ámbitos lingüístico y sociolingüístico. Y, de hecho, muchas de sus publicaciones están relacionadas con los campos de la sociolingüística, la dialectología, y la metodología lingüística pero, no solo con estos, ya que impresiona su rica variedad. Entre ellos, me atrevo a destacar: *Metodología sociolingüística* (1990), *Sociolinguistics and Stylistic Variation* (1992), *La división dialectal del español de América* (1993), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (1998, 2005, 4ª ed. 2009).

En 1998 coordina el primer *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo*.

Escribe *Qué español enseñar* (2000, 2007), libro que pretende transmitir un modo de entender las variedades del español para llevarlas al aula.

Otros trabajos señeros son: *Historia social de las lenguas de España* (2005), *Demografía de la lengua española* (2007, con Jaime Otero) trabajo fruto de una ingente labor científica y no exento de dificultades, al que siguen, entre otros, el *Atlas de la lengua española en el mundo* (otra vez en colaboración con Jaime Otero, 2007)⁸, *La lengua española en su geografía* (2009), *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* (2010),

4 Proyectos de investigación (2017):

* Director del proyecto internacional PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América) (desde 1995).

* Consejero e investigador del proyecto internacional VARILEX (Variación léxica del español) (Tokio, desde 1994)

* Co-director del Atlas Lingüístico (y etnográfico) de Castilla-La Mancha (1988-2003). Financiación: Ministerio de Educación y Ciencia (CICYT - PB86-0583).

* Coordinador para el estudio del español castellano dentro del proyecto DIES – RTVP (Difusión Internacional del Español por Radio, Televisión y Prensa) (México, desde 1992).

* Investigador Principal del proyecto “Integración sociolingüística de la población inmigrante en España” (2006-2009). Financiación: Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2006-01237/FILO)

* Coordinador de la red de grupos de investigación “INMIGRA2007” para el estudio interdisciplinar de la integración lingüística de población inmigrantes. Financiación: Comunidad de Madrid. * Investigador del proyecto “El valor económico del español”. Financiación: Fundación Telefónica

5 Profesor Visitante en las universidades de Nueva York (SUNY) (1985), Orán (1987), Tokio (1993), Gotemburgo (1997), São Paulo (USP) (1998-2001), de Illinois en Chicago (UIC) (2001-2005), Brigham Young (2013), Católica de Chile (2014).

6 Conferencias, cursos o seminarios en numerosas universidades españolas y en las universidades de Amberes (Bélgica), Belém 6 (Brasil), Bolonia (Italia), Brasilia (Brasil), Bratislava (Eslovaquia), Bremen (Alemania), Cartagena de Indias (Colombia), Católica de Chile, Coimbra (Portugal), Cracovia (Polonia), Goiânia (Brasil), Gotemburgo (Suecia), Halle-Wittenberg (Alemania), Heidelberg (Alemania), de Illinois en Chicago (UIC – EE.UU.), Londres (Reino Unido), Londrina (Brasil), Lovaina (Bélgica), Mendoza (Argentina), Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México), del Norte (Barranquilla, Colombia), Orán (Argelia), París-Nanterre (Francia), Pekín (China), Puerto Rico, Rouen (Francia), Simon Fraser (Canadá), Río de Janeiro (Brasil), Santa María (Brasil), São Paulo (Brasil), del Sur de California (EE. UU.), Tel Aviv (Israel), Tokio (Japón), Uberlandia (Brasil), Umeå (Suecia) y Veracruzana de Jalapa (México).

7 En 2017, cuando fue escrito este texto.

8 En 1998 trabajaron con fuentes indirectas, principalmente con la “Enciclopedia Británica”; en 2008 acudieron a los datos de los censos oficiales de los países hispanohablantes y de aquellos territorios en los que el español es conocido y usado. Esos autores

Sociolingüística cognitiva (2012), *Las lenguas de España a debate* (2013), *Spanish Revolution. Ensayo sobre los lenguajes indignados* (2014), y muchos otros. Es codirector del *Atlas Lingüístico (y etnográfico) de Castilla-La Mancha*.

También trabaja en el ámbito de la semántica y de la lexicografía. En ese campo destacamos: *Lecturas de semántica española* (1994), *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española* (1995), *Diccionario bilingüe de uso. Español-Portugués* (2005) y el reciente Proyecto entre la ANLE y el Instituto Cervantes, que dirige con la profesora Dumitrescu: *Libsus, Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos*.

Ya director de la publicación *Lengua y migración / Language & Migration*, coeditor general de la revista *Spanish in Context* y miembro de los Consejos de Redacción y Científicos de una serie de revistas especializadas: *International Journal of the Sociology of Language*, *Journal of Linguistic Geography*, *Journal of World Languages*, así como de otras publicaciones dedicadas al estudio y la enseñanza de la lengua española, entre ellas: *Lingüística Española Actual*, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, *Oralia*, *Glosas* de la ANLE.

En relación con el español en los Estados Unidos y su estudio, ha sido investigador Fulbright en la Universidad del Estado de Nueva York, colaborador de la *Enciclopedia del Español en los Estados Unidos* (2008) y autor de informes sobre el presente y el futuro del español en los Estados Unidos para el Real Instituto Elcano, el Instituto Benjamin Franklin de Alcalá de Henares y el Observatorio Cervantes en Harvard. Además, cuenta con publicaciones especializadas sobre el español del Suroeste y de Chicago.

En 2015 publica *La maravillosa historia del español*, que cuenta la historia del español como una gran aventura; no se limita a tratar del español en España, sino que relata la evolución de la lengua en todos los territorios en los que se habla, “desde Extremadura hasta la Patagonia, desde Chicago hasta el Pacífico”.

En 2000 se le concede el *Voto de Louvor* de la Universidade Federal do Rio de Janeiro y en 2003 recibe el Premio de la *National Association of Hispanic Publications* de los Estados Unidos a la mejor serie de artículos publicados en prensa de gran tirada (diarios estadounidenses en español): *La Opinión* (Los Ángeles), *Diario. La Prensa* (Nueva York) y *La Raza* (Chicago)⁹.

Como dijo Enrique Alcaraz Varó (1940-2008), Catedrático del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante, “No es tan importante saber mucho, como saber comunicar lo poco que sabemos”. La personalidad de Francisco Moreno Fernández, en ese sentido, es emblemática porque no solo sabe mucho, sino que sabe comunicarlo con una sencillez digna de los grandes maestros. Cuando lo conocí, me impresionaron no solamente sus inmensos conocimientos, su extraordinaria agudeza, su mente abierta, también sobre temas como el aborrecido *spanGLISH* sino, sobre todo, su sencillez (“la sencillez de los sabios”), su carácter cercano y comunicativo, su entusiasmo, su disponibilidad, su amabilidad y generosidad, rasgos que no son tan presupuestos en el mundo académico, y que podemos considerar como auténticas lecciones de vida.

creen que los análisis actuales son mucho más fiables porque están elaborados con unos criterios propios y coherentes. Además, conceden la importancia que se merecen a los estudios procedentes de la dialectología y la sociolingüística.

⁹ Premios y distinciones: * Premio de investigación “Cardenal Lorenzana”. Instituto de Investigaciones y Estudios Toledanos (1984).

* Voto de Louvor de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000).

* Premio Nacional 2003 de la “National Association of Hispanic Publications” de los Estados Unidos, a la mejor serie de artículos publicados en prensa de gran tirada (Las Vegas, EE.UU.; marzo 2003).

* Reconocimiento oficial del Estado de Illinois (Estados Unidos) por una sobresaliente labor de promoción cultural (junio de 2005).

* XV Premio de investigación “Juan Martín de Nicolás”. (2006)

Como me comentó hace poco (2017) Maitena Etxebarria, Catedrática de Lingüística de la Universidad del País Vasco, “Francisco es una persona muy valiosa, un gran trabajador, infatigable, que siempre ha estado dispuesto a abordar las tareas de una manera entusiasta y comprometida y ha formado una importante escuela de Sociolingüistas,

en el ámbito hispánico. Además, es un gran lingüista que ha sabido, con sus abundantísimas investigaciones, situar a la lengua española en el lugar que le correspondía, un lugar importante en el mundo”.

En fin, un gran amigo, una “joya”... para mí y para todos ustedes.



**PROVERBIOS
Y
REFRANES**

Fotorrefranes

Illustrated sayings

Gerardo Piña-Rosales

The City University of New York

Director honorario de la ANLE

C.e: acadnorteamerica@aol.com

<https://www.pinarosales.com/>



Árbol que crece torcido jamás su tronco endereza.



Perro que ladra no muerde.



Más vale solo que mal acompañado.



El que a hierro mata, a hierro muere.



Cuando las barbas de tu vecino veas pelar, pon las tuyas a remojar.



Cuchillo de melonero, todo lo cala, malo o bueno.



**Llegará el día en que podamos echar las campanas al vuelo.
Mientras tanto, mascarilla y no te me acerques.**

**NORMAS
EDITORIALES**



Normas de publicación



Misión

La revista *Glosas* (ISSN 2327-7181), fundada en 1994 como órgano periódico de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), tiene por misión el estudio del español *de* y *en* los Estados Unidos y temas conexos, sin olvidar los problemas de la traducción.



Periodicidad y requisitos

Glosas se publicaba al principio con frecuencia trimestral. A partir del n° 6 de diciembre de 2014 empezó a aparecer con frecuencia cuatrimestral hasta el n.1 del vol. 9. A partir del n°2 del vol. 9 de marzo de 2017 *Glosas* aparece semestralmente (marzo y septiembre). Para ser publicables, las colaboraciones (artículos sobre el español de y en los Estados Unidos-, reflexiones sobre temas conexos, bilingüismo y/o diglosia en los Estados Unidos, etc.), se someterán a la evaluación a ciegas de dos evaluadores y se ajustarán a las siguientes condiciones: 1) estar redactadas en español; 2) ser originales, 3) no haber sido difundidas antes por Internet, 4) ni postuladas simultáneamente a otras publicaciones.



Envío

El autor remitirá su colaboración en español a glosas.anle@gmail.com y/o s.betti@unibo.it indicando su nombre completo y sus datos de contacto, es decir, direcciones postal y electrónica, teléfonos, centro de trabajo y especialidad profesional. *Glosas* le acusará recibo, también vía correo electrónico



Formato

El autor adaptará su texto a la plantilla “Word (Anexo I)”.



Palabras clave

Se seleccionarán cinco palabras clave en español y cinco en inglés.



Citas y referencias bibliográficas

Para la redacción de citas y de referencias bibliográficas ver el apartado.



Proceso de evaluación

El Consejo científico es el órgano que decide qué artículos serán publicados en *Glosas*, a partir de las observaciones del Comité editorial que, de acuerdo con una revisión ciega por pares, propondrá a los evaluadores externos a la revista la publicación o no del artículo. Las fases del proceso editorial son las siguientes:

Recepción de las propuestas. En esta fase se comprueba si los artículos recibidos cumplen con las normas de publicación indicadas por *Glosas* o no.

Revisión por pares (a ciegas). El artículo es enviado, de forma anónima, a dos miembros del Consejo científico que aconsejarán la publicación o no del artículo.

Análisis de los evaluadores externos. Aquellos artículos que hayan sido evaluados favorablemente o cuyos análisis presenten discrepancias entre los dos revisores, serán enviados a dos evaluadores externos.

Decisión sobre la publicación o no del artículo. A la vista de las opiniones realizadas por parte de los evaluadores externos, se decidirá la publicación o el rechazo del artículo.

Se notifica al autor por correo electrónico la aceptación o no de su trabajo.



Derechos

La propiedad de los textos publicados corresponde a sus autores. Los artículos y documentos cedidos a *Glosas* se entiende que lo son gratuitamente. El contenido de los artículos podrá ser reproducido siempre que se cite la procedencia y se solicite la autorización a la revista.

Los autores de los trabajos son los responsables de obtener la debida autorización para incluir textos e imágenes de otras obras así como de citar su procedencia.

En el *Anexo 2* se recoge la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual que deberán firmar los autores una vez que su propuesta haya sido aceptada.



Contactos

Para consultas e informaciones, manden un correo electrónico a glosas.anle@gmail.com y s.betti@unibo.it.

Anexo 1

ISSN: 2327-7181

- **Título del artículo:** en español e inglés
- **Nombre y apellidos del autor/a**
- **Institución a la que está vinculado**
- **Correo electrónico**
- *Biografía del autor de, aproximadamente, 250 palabras.*
Garamond, cursiva, 12 puntos, alineación justificada, interlineado simple.
- **Resumen (español)**
Breve resumen del artículo, de aproximadamente 250 palabras. Garamond, 10 puntos, alineación justificada, interlineado simple.
- **Abstract (English)**
Short abstract of the article, about 250 words. Garamond, 10 points, justified alignment, 1 spacing.
- **Palabras clave en orden alfabético**
Palabra, palabra, palabra, palabra, palabra... (5)
- **Keywords (5) in alphabetical order**
Keyword, keyword, keyword, keyword, keyword... (5)

Normas editoriales

Ensayos: Todos los aportes propuestos deberán ser originales e inéditos tanto impresos como en soporte electrónico y presentados en el programa Word. Se enviarán a la siguiente dirección: glosas.anle@gmail.com y s.betti@unibo.it. **El texto debe enviarse listo para su edición.** *Glosas* no se hace responsable de las ideas vertidas por los autores.

Páginas: tamaño 215 x 280 mm.

Márgenes: En los cuatro bordes 2,5 cm.

Interlineado: Interlineado simple en todas las páginas y sin numerar.

Alineación: Justificar el texto.

Sangría y párrafos: 0,5 cm. (sangrados automáticos). No dejar espacios de interlínea entre los párrafos.

Título artículo en español: Garamond, 18 puntos, sin subrayar, centrado, interlineado simple. Mayúscula solo en la primera palabra.

Título artículo en inglés: Garamond, 14 puntos, en cursiva, sin subrayar, centrado, interlineado simple. Mayúscula solo en la primera palabra.

Autor: A un espacio del título del trabajo, alineado al margen derecho, en Garamond, 12, en negrita, el nombre y apellido del autor. En la siguiente línea, la afiliación institucional sin abreviaturas, en Garamond, 12, en cursiva.

Datos personales: Todos los autores deberán enviar en archivo electrónico aparte un CV breve de, aproximadamente, 250 palabras y que contenga: nombre, apellido, correo electrónico, dirección postal (no institucional), títulos, afiliación institucional, publicaciones recientes, distinciones y sitio Web en caso que posea.

Estructura del texto: Según corresponda podrá incluir introducción, desarrollo y conclusión. En el interior del trabajo:

- Títulos parágrafos: Garamond, 14, en negrita.
- Subtítulos: Garamond, 13, en cursiva, sin numeración.
- Texto: Garamond, 13.
- Citas: Garamond, 13.
- Citas extensas: Garamond, 11, en línea aparte, con sangría a ambos lados (4 ptos.) y sin comillas
- Notas a pie de p.: Garamond, 10.

Tablas, figuras, esquemas, ilustraciones: En la medida de lo posible irán al final del trabajo. En caso de ser necesario intercalarlas en el texto se indicará entre paréntesis “Insertar tabla (figura, esquema, etc.)” y su número. Las mismas acompañarán por separado al manuscrito y numeradas en forma consecutiva.

Fotografías: Se aceptan fotografías solamente digitales y de alta resolución

Notas al pie: Se enumeran en el orden en que aparecen en el manuscrito, en números arábigos, y estarán ubicadas a pie de página en Garamond, 10 puntos. No se emplearán sangrías. No se utilizarán para referencias bibliográficas. Su número se limitará al mínimo indispensable para comentarios que no puedan ser incorporados al texto del artículo.

Referencias bibliográficas en el cuerpo del trabajo: Se coloca entre paréntesis el año y el número de página correspondiente.

Citas: Las citas que tengan una extensión menor a 4 líneas, aparecerán entre comillas en el cuerpo del texto, y se emplearán comillas (“”), **no** paréntesis angulares («»). Los signos de puntuación van **después** de las comillas, paréntesis o llamadas a nota. **En las citas con una extensión mayor se utilizará el sangrado (4 ptos.),** con dos retornos. Si se omite parte de una cita, deberá marcarse la elipsis con [...]. Cuando se precisen comillas dentro de una cita entrecomillada, se utilizarán comillas sencillas ("). Para indicar la procedencia de una cita en el texto, en el caso de que en la sección **Referencias bibliográficas**, Lecturas complementarias, etc., aparezca solo una obra de ese autor, se señalará entre paréntesis el apellido y, con un espacio de separación y sin coma, el año y, con dos puntos, el número de la página correspondiente.

Ej. (Dumitrescu 2015: 20)

Bibliografía: Ver el apartado **Referencias bibliográficas**.

Apéndice: Se acompañarán por separado al manuscrito y numerados en forma consecutiva.

Resumen y Abstract: El resumen será preciso, informativo y de naturaleza concisa que refleje el propósito y el contenido del trabajo. La extensión máxima será de 250 palabras con interlineado simple y texto justificado.

Palabras Clave y Keywords: Cinco palabras y sus equivalentes en inglés, en orden alfabético.

Referencias bibliográficas

La lista de obras citadas, sugeridas o recomendadas aparecerá después del texto (tamaño de letra 12). Se indicará con el encabezamiento **Referencias Bibliográficas** (tamaño de letra 14).

a. Las referencias de **libros citados** seguirán el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. *Título de la obra en cursiva* [punto]. Lugar de publicación [coma], Editorial [coma], fecha [punto].

Ej. Fishman, Joshua. *Do Not Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy*. Mahawh, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

b. Las referencias de **artículos en revistas** deberán seguir el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. [comillas] “Título del artículo [comillas y punto]”. *Título de la revista en cursiva* [coma], Volumen de la revista en arábigos [coma], Número de la revista en arábigos [coma], Fecha de publicación [coma], pp [punto]. número de la página donde comienza el artículo [guión]- número de la página donde termina el artículo [punto].

Ej. López García-Molins, Ángel. “Bosquejo de historia de la norma lingüística del español a la luz de la irrupción del español de EE. UU...”. *Glosas*, vol. 9, n. 1, 2016, pp. 17-40.

c. Las referencias de **artículos o capítulos de libros** deberán seguir el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. [comillas] “Título del artículo [comillas y punto]”. *Título del libro en cursiva* [coma], Función del encargado de la edición (ed. en caso de que sea editor, coord., si es coordinador, selec. si es el encargado de la selección) Nombre y Apellidos del encargado de la edición [coma], lugar de publicación [coma], editorial [coma], fecha [coma], pp [punto]. número de página donde comienza el artículo [guión]-número de página donde termina [punto].

Ej. Otheguy, Ricardo. “El llamado espanglish”. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, coord. Humberto López Morales, Madrid, Instituto Cervantes-Santillana, 2009, pp. 222-47.

Si una obra tiene más de un autor, se utilizará el siguiente formato: Apellidos del primer autor [coma], Nombre del primer autor y Nombre y Apellidos del segundo autor.

Ej. Escobar, Anna María y Kim Potowski. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

O, si son tres: Apellidos del primer autor [coma], Nombre del primer autor [coma] Nombre y Apellidos del segundo autor [coma], y Nombre y Apellidos del tercer autor.

Ej. Alderson, J. Charles, Caroline Clapham, y Dianne Wall. *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

e. **Si hay varias obras de un mismo autor**, su apellido y nombre aparecerán en la referencia de la primera obra. En las restantes, se pondrán tres guiones seguidos, punto y un espacio.

Ej. ---. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros, 2010.

● Web

f. Nombre del Editor, autor, o compil. (si posible) [punto]. *Nombre del sitio en cursiva* [punto]. Nombre de la editorial del sitio (si posible) [coma], n° [punto]. Medio de publicación [punto]. Fecha de creación del sitio (si posible) [coma], Fecha de consulta [paréntesis] (url, doi o permalink [paréntesis]) [punto].

The Purdue OWL Family of Sites. The Writing Lab and OWL at Purdue and Purdue U, 2008. 23 de abril de 2008.

Felluga, Dino. *Guide to Literary and Critical Theory*. Purdue U, 28 Nov. 2003. 23 de abril de 2008. (<https://purdue.edu/academic/theory/>)



Anexo 2

Carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual

- Título del artículo
- Palabras clave
- Nombre y apellido del autor/a
- Filiación institucional
- En su caso

Presentado parcialmente como comunicación al “XX Congreso XXX”, Ciudad, País, Fecha.
Proyecto subvencionado n°..... (todos los datos) del organismo (Ministerio, organismo internacional...)

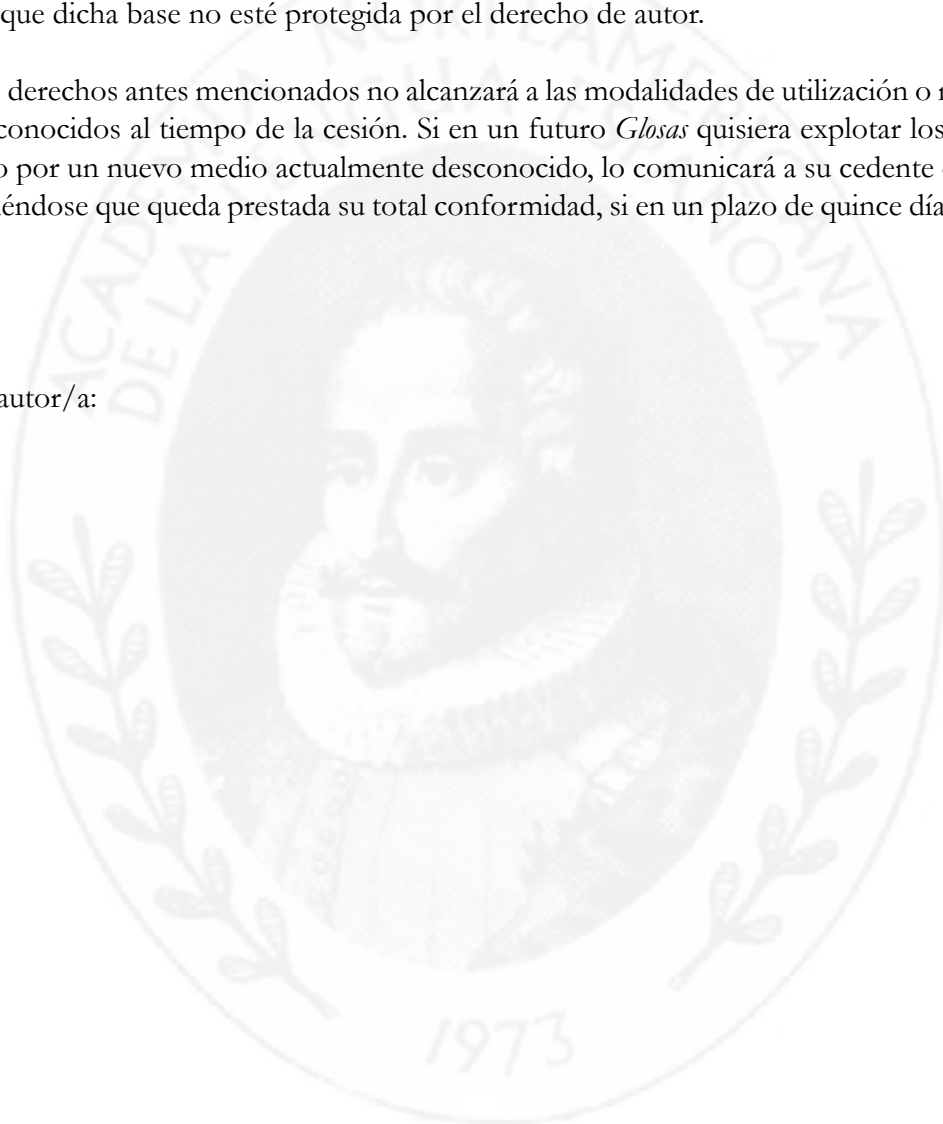
- Institución responsable:
Instituto o Facultad.
Universidad de XXX
Ciudad, País.
- Datos del autor/a
- Nombre y apellido
- DNI
- Dirección postal personal
- Teléfono
- Correo electrónico

Asimismo cedemos a título gratuito a la Revista los derechos de explotación de la propiedad intelectual del presente trabajo y, en especial, los derechos de reproducción, distribución, transformación en cualquiera de sus modalidades y comunicación pública de dicha obra. La correspondiente cesión revestirá el carácter de no exclusiva (o exclusiva si se desea difundirlas con exclusividad o ceder la explotación de la obra a otro) se otorgará para un ámbito territorial mundial y tendrá una duración equivalente a todo el tiempo de protección que conceden a los autores, sus sucesores y derechohabientes las actuales leyes y convenciones internacionales propias de la materia de propiedad intelectual y las que en lo sucesivo se puedan dictar o acordar, prorrogables automáticamente por períodos iguales, salvo denuncia expresa por alguna de las partes en los dos meses anteriores a la fecha del vencimiento.

Los derechos de explotación citados se cederán en todas sus modalidades de explotación y en particular en las que a continuación se detallan:

- a) Respecto al derecho de reproducción, la reproducción total o parcial en forma gráfica, sonora, visual y audiovisual, o cualquier otra forma en todo tipo de soportes, ya sea dicha reproducción efectuada por procedimientos analógicos, digitales o cualesquiera otros.
- b) Respecto al derecho de distribución, su venta, alquiler, préstamo o cualquier otra forma de puesta a disposición del público.
- c) Respecto al derecho de comunicación pública, su puesta a disposición al público por medios alámbricos o inalámbricos, de forma que los miembros de ese público puedan acceder a dicha obra desde el lugar y en el momento que cada uno de ellos elija, así como el acceso público en cualquier forma a la obra incorporada a una base de datos, aunque dicha base no esté protegida por el derecho de autor.
- d) La cesión de los derechos antes mencionados no alcanzará a las modalidades de utilización o medios de difusión inexistentes o desconocidos al tiempo de la cesión. Si en un futuro *Glosas* quisiera explotar los derechos por una nueva modalidad o por un nuevo medio actualmente desconocido, lo comunicará a su cedente o, en su caso, a sus herederos, entendiéndose que queda prestada su total conformidad, si en un plazo de quince días no hacen reserva alguna.

Fecha y firma del autor/a:



Glosas ISSN 2327-7181 CÓDIGO ÉTICO EN GLOSAS

Glosas como revista de excelencia internacional se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE - Comité on Publication Ethics: http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_1.pdf), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

Compromisos de los Autores

- *Originalidad y plagio*: Los autores de manuscritos enviados a Glosas aseguran que el trabajo es original. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- *Publicaciones múltiples y/o repetitivas*: El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada éticamente incorrecta.
- *Lista de fuentes*: El autor debe proporcionar la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- *Autoría*: En cuanto a la autoría del manuscrito, los autores garantizan la inclusión de aquellos estudiosos que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se han jerarquizado los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.
- *Conflicto de intereses y divulgación*: Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.
- *Errores en los artículos publicados*: Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo.
- *Responsabilidad*: todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que se ha escrito. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

Compromisos de los Revisores

- *Contribución a la decisión editorial*: La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la contribución enviada para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva.
- *Respeto de los tiempos*: El revisor que no sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado notificará de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el tiempo menor posible para respetar los plazos de entrega, dado que en Glosas los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados.

- *Confidencialidad*: Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se deben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.
- *Objetividad*: La revisión por pares se realizará de manera objetiva. No se considera adecuado ningún juicio personal sobre los autores de las contribuciones. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para sus valoraciones. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de *Glosas* y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado.
- *Visualización de texto*: Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- *Conflicto de intereses y divulgación*: Información confidencial o información obtenida durante el proceso de revisión por pares debe considerarse confidencial y no puede utilizarse para propósitos personales. Los revisores solo revisan un manuscrito si no existen conflictos de interés.

Compromisos de los Editores

- *Decisión de publicación*: los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.
- *Honestidad*: los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sólo sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.
- *Confidencialidad*: los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar la información relativa a los artículos enviados para su publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.
- *Conflicto de intereses y divulgación*: los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento del autor.
- *Respeto de los tiempos*: los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen a cumplir los tiempos publicados (máximo de 30 días en la estimación/desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos). Asimismo, los trabajos no permanecerán aceptados sin publicarse en listas de espera infinitas más allá del tiempo justo para su edición en el siguiente número.
- ***Glosas* es una revista sin fines de lucro. No se cobra por la recepción de los manuscritos.**



INDEXACIÓN

Glosas está incluida en:



La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) se conformó en México en 1951 y está integrada por las 23 academias de la lengua española existentes en el mundo.

<http://www.asale.org/academias/academia-norteamericana-de-la-lengua-espanola>



BASE is one of the world's most voluminous search engines especially for academic web resources. BASE provides more than 100 million documents from more than 5,000 sources. You can access the full texts of about 60% of the indexed documents for free (Open Access). BASE is operated by Bielefeld University Library.

<https://www.base-search.net/Search/Results?q=dccoll:ftdoajjournals>



Carhus Plus + es un sistema de clasificación de revistas científicas de los ámbitos de las Ciencias Sociales y Humanidades que se publican a nivel local, nacional e internacional.

https://boga.agaur.gencat.cat/agaur_boga/AppJava/FlowControl



La Clasificación Integrada de Revistas Científicas – CIRC tiene como objetivo la construcción de una clasificación de revistas científicas de Ciencias Sociales y Humanas en función de su calidad, integrando los productos de evaluación existentes considerados positivamente por las diferentes agencias de evaluación nacionales como CNEAI, ANECA.

https://clasificacioncirc.es/ficha_revista?id=301570



The Directory of Open Access Journals was launched in 2003 at Lund University, Sweden, with 300 open access journals and today contains ca. 9000 open access journals covering all areas of science, technology, medicine, social science and humanities.

<https://doaj.org/toc/2327-7181>



The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS) was created and developed by European researchers under the coordination of the Standing Committee for the Humanities (SCH) of the European Science Foundation (ESF). ERIH was a timely project which contributed substantially to debates on the impact and appropriate evaluation mechanisms for humanities research within Europe as well as globally.

<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=489614>



Es un buscador de Google enfocado en el mundo académico que se especializa en literatura científica-académica. El sitio indiza editoriales, bibliotecas, repositorios, bases de datos bibliográficas, entre otros; y entre sus resultados se pueden encontrar: citas, enlace a libros, artículos de revistas científicas, comunicaciones y ponencias a congresos, informes científicos-técnicos, tesis, tesinas, archivos depositados en repositorios.



Infoling es una lista de distribución moderada, que está especializada en lingüística hispánica. Difunde informaciones sobre eventos científicos, novedades bibliográficas y ofertas de trabajo. La lista de distribución Infoling está formada por una comunidad virtual de más de 12.000 miembros repartidos en 53 países: 6.000 participantes comparten las informaciones de Infoling por correo-e y más de 6.000 las comparten a través de las redes sociales, Facebook y Twitter, y por los canales de RSS.

<http://www.infoling.org/informacion/R506.html>



The International Centre for the Registration of Serial Publications, which is also known as the ISSN International Centre coordinates a global network that has created an international system of numbering and bibliographic references which is essential for identifying and describing serial publications and other continuing resources on a global level.

<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2327-7181>



JURN is a unique search tool, helping you to find free academic articles and books.

<http://www.jurn.org/#gsc.tab=0>



Latindex es producto de la cooperación de una red de instituciones que funcionan de manera coordinada para reunir y diseminar información sobre las publicaciones científicas seriadas producidas en Iberoamérica.

<https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=29281>



Actualizada anualmente, la base de datos MIAR reúne información clave para la identificación y el análisis de revistas. Éstas se agrupan en grandes áreas científicas –subdivididas a su vez en campos académicos más específicos–.

<http://miar.ub.edu/issn/2327-7181>



The MLA International Bibliography is an essential tool for research in all aspe

https://www.ebscohost.com/titleLists/mla-coverage.htm?_ga=2.230379420.1447229069.1548070146-1650088976.1548070146



Proporciona información de actualidad sobre los estudios hispánicos en el mundo. Contienen, además, tres grandes bases de datos del hispanismo: hispanistas, departamentos de español y asociaciones.

<https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/glosas-glosas-academia-norteamericana-lengua-espanola-2>



El catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas Universitarias (Catálogo REBIUN) reúne los registros bibliográficos de las 76 bibliotecas universitarias y del CSIC que forman parte de esta red.

<http://rebiun.baratz.es/rebiun/record/Rebiun00019730>



The REDIB is a platform for aggregating scientific and academic content in electronic formats produced in the Ibero-American space.

https://redib.org/Record/oai_articulo1579118-glosas



ROAD, the Directory of Open Access scholarly Resources, is a service offered by the ISSN International Centre with the support of the Communication and Information Sector of UNESCO.

<http://road.issn.org/issn/2327-7181>



Todoele.net

Recursos, materiales e información para profesores de español como lengua extranjera y segunda

Todoele.net es un espacio creado por y para profesores de español como lengua extranjera donde puedes encontrar información, materiales y recursos para la enseñanza del español.

http://www.todoele.net/revistas/Revistas_maint.asp?IdRevistas=80



ULRICHSWEB™

GLOBAL SERIALS DIRECTORY

Ulrichsweb

<http://ulrichsweb.serialssolutions.com/login>



OCLC
WorldCat®

WorldCat is the world's largest network of library content and services. WorldCat libraries are dedicated to providing access to their resources on the Web, where most people start their search for information.

<http://www.worldcat.org/oclc/657050061>