



## GLOSAS

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

Volumen 9, Número 6

Marzo de 2019

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<sup>†</sup>

## 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
María Elena Pelly	Colegio Eton, México D.F.
Gerardo Piña-Rosales	The City University of New York

## COMITÉ CIENTÍFICO

Lucía Alvarado Cantero	Universidad de Costa Rica, Costa Rica
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>Emérita</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	Instituto Cervantes at Harvard 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>Emérita</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](mailto:glosas.anle@gmail.com)

[s.betti@unibo.it](mailto: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*), 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*), MIAR (*Information Matrix for the Analysis of Journals*), MLA (*International Bibliography*), Portal del Hispánico (*Instituto Cervantes*), REBIUN (*Red de Bibliotecas Universitarias*), ROAD (*The Directory of Open Access Scholarly Resources to Promote Open Access Worldwide*), Todoole.net, 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>.



# CONTENIDO

---

## PRESENTACIÓN

El español, lengua viva en los Estados Unidos  
Spanish, living language in the United States

*Silvia Betti*

Pág. 7

## ARTÍCULOS

El español estadounidense y el complejo dialectal hispánico: policentralidad,  
periferalidad dialectal y socioasimetrías  
The Spanish of the United States and the Hispanic dialect complex: polycentricity, dialectal  
peripherality and socioasymmetries

*Godsuno Chela-Flores*

Pág. 11

Los hablantes de herencia y la norma lingüística del español estadounidense  
Heritage speakers and the linguistic norm of US Spanish

*Lauren Miller, César Gutiérrez*

Pág. 32

## INFORME

El judeoespañol en los Estados Unidos  
Judeo-Spanish in the United States

*Frank Nuessel*

Pág. 51

## USTED TIENE LA PALABRA

Mis recuerdos de don Valentín García Yebra  
My Memories of Valentín García Yebra

*Gerardo Piña-Rosales*

Pág. 64

---

	PROVERBIOS Y REFRANES	
	Fotorrefranes (y algo más) Illustrated sayings (and something more)	Pág. 68
	<i>Gerardo Piña-Rosales</i>	
	Entrevista a Gerardo Piña-Rosales en su cámara oscura Interview to Gerardo Piña-Rosales in his darkroom	Pág. 75
	<i>Daniel R. Fernández</i>	
	NORMAS EDITORIALES	Pág. 87
	INDEXACIÓN	Pág. 99

ACADEMIA NORTEAMERICANA  
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

**PRESENTACIÓN**

1973

# El español, lengua viva en los Estados Unidos

Spanish, living language in the United States

**E**l español es el segundo idioma más hablado en los Estados Unidos, el principal –y ya oficial– en Puerto Rico y uno de los idiomas oficiales, de facto, de Nuevo México. Los datos del Censo sobre los cambios demográficos de los Estados Unidos evidencian que para 2060 la población hispana de este país, es decir, los grupos con más probabilidades de hablar español, crecerá un 115 por ciento, hasta los 119 millones. Así, si consideramos solo factores demográficos, el español parece imparable.

Se espera que en 2055 la población latina del país supere así en número a la comunidad blanca angloparlante. Ese aumento de las comunidades hispanounidenses es tan evidente que influye en todas las esferas, así como la presencia del español, ya presente en todos los aspectos de la vida en el país (Lacorte/Suárez García). El incremento de radio, periódicos y cadenas de televisión en español es notable y evidente, y con ello, su audiencia (Fernández Vítóres 2013).

Pero en la “America First” del Presidente Trump tampoco hay hueco para esta lengua. El borrar el español de la página oficial de la Casa Blanca “no fue, como algunos lo explicaron en su momento, una medida transitoria con la que se pretendía mejorar la información contenida, sino una verdadera declaración de principios” (Rivera Garza 2018: 1). Para Trump, como vemos, el español es “ajeno, foráneo, otro” asume también Badillo (2018: 7) en un estudio reciente. Este investigador opina que para el Presidente la división de los Estados Unidos no es de tipo político o económico, sino identitario, y es la pérdida del inglés la señal de alarma de este proceso. Hoy, más que nunca, hay una necesidad urgente de fortalecer la democracia en los Estados Unidos y parte de ello es la aceptación, la convivencia, comenzando por el idioma, comprendiendo su valor histórico, cultural, sociológico e identitario, convirtiéndolo

en una lengua de cultura, gracias a la ciencia, la investigación, la literatura, el cine, la tecnología... en español (Betti en prensa). Y, sobre todo, como afirma Piña-Rosales: “lo importante no es que nos cuenten, sino que contemos”. Este es el reto actual de los hispanounidenses (idem).

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

Según Godsuno Chela Flores, en su estudio “El español estadounidense y el complejo dialectal hispánico: policentralidad, periferalidad dialectal y socioasimetrías”, el español estadounidense “es un conjunto de variedades americanas tanto conservadoras como innovadoras sin una estandaridad consolidada, hablado en los Estados Unidos desde el siglo XVI y en la actualidad, convertido en la lengua de la minoría más grande seguida de la afroamericana”. Chela Flores prosigue explicando que: “el español estadounidense contribuye significativamente a que la lengua española emerja con ese índice, seguida del inglés. La revitalización del español estadounidense provee una doble identidad lingüística a esa nación e intensifica la proyección lingüística de la lengua española como lengua mundial.”

A este estudio, sigue la investigación de Lauren Miller y César Gutiérrez titulada “Los hablantes de herencia y la norma lingüística del español estadounidense”, que analiza “143 composiciones escritas por estudiantes de herencia en un curso universitario de español”. Gracias a los trabajos de estos estudiantes, los investigadores establecieron “una tipología de fenómenos lingüísticos analizables: solecismos presentes en otras variedades del español (por ejemplo, dequeísmo, haiga, tú hablastes), y calcos y préstamos del inglés (por ejemplo, tomar ventaja, experimentar). Miller y Gutiérrez clasificaron estos fenómenos “en tres categorías

pedagógicas: los que deben ser corregidos, los que pueden ser corregidos y los que no deben ser corregidos”. Estos dos investigadores opinan que la presente “metodología pretende contribuir a que los estudiantes de herencia (y sus profesores) adquieran un papel más activo tanto dentro como fuera de la clase de español en la discusión sobre la estandarización del español estadounidense, la discriminación lingüística y la identidad de los hispanos en EE.UU.

Frank Nuessel en “El judeoespañol en los Estados Unidos” se ocupa de esta fascinante lengua hablada por los judíos expulsados de la Península Ibérica el 31 julio de 1492. Este autor da una “visión de conjunto del judeoespañol estadounidense actual” y, además, incluye “dónde se habla, el número actual de hablantes, la posibilidad de su pérdida, los esfuerzos para mantenerlo, y seis recomendaciones específicas y realizables para preservar el idioma en Estados Unidos.”

Gerardo Piña-Rosales en la sección “Usted tiene la palabra” evoca a su profesor Valentín García Yebra en el trabajo “Mis recuerdos de don Valentín García Yebra”. Piña-Rosales revive sus momentos escolares en Tánger (Marruecos), el encuentro con su mentor, una figura especial. Don Valentín, rememora Gerardo, le “imponía un gran respeto mezclado con su buena dosis de miedo, sobre todo cuando arqueaba la ceja derecha, nos lanzaba con sus ojos verdes una penetrante mirada y sus finos labios esbozaban una media sonrisa de ironía”. Gerardo prosigue su recuerdo, cuando en el año 1994 volvió a ver a su profesor, “en el X Congreso de la Asociación de Academias, que se celebró en la Real Academia Española”, y evoca: “Fue un abrazo largo y emocionado. Don Valentín había visto mi nombre en el programa académico, y se había preguntado si ese nombre respondía a aquel alumno de griego que tuvo hacía muchos años en el Instituto de Tánger”. Es un relato conmovedor que nos muestra también cuánto ha cambiado la forma de vivir la escuela en los años, el respeto hacia los maestros que hoy en día no podemos dar por descontado...

Los “Fotorrefranes (y algo más)” presentes en la sección “Proverbios y refranes” de este nuevo número de *Glosas* son tomas fotográficas de nuestro director honorario, imágenes muy poderosas, que, al mismo tiempo, nos hacen reflexionar sobre la caducidad de la vida y, quizá, la importancia de vivirla plenamente en su momento.

Al final una entrañable entrevista, que nos desvela un poco más de nuestro querido director honorario, quien tanto ha hecho por y para la ANLE, téngase muy presente que durante años, y sin el apoyo ni del Gobierno español ni del estadounidense, ha trabajado, luchado por y para la lengua española en los Estados Unidos, tarea no fácil en un territorio donde no se quiere, ahora más que nunca, reconocer el valor del otro idioma *de facto* de la nación. Gerardo está y estará siempre en nuestros corazones.

Y no queremos terminar, sin dar la bienvenida al nuevo director de la Academia, el amigo Carlos E. Paldao, quien seguirá haciendo grande e importante nuestra ANLE en los Estados Unidos.

Espero que este nuevo número sea de interés para los lectores e investigadores y que puedan encontrar sugerencias para sus futuros estudios.

Un saludo afectuoso,

Silvia Betti



Directora  
Silvia Betti  
(foto: Miroslav Valeš)

## Referencias bibliográficas

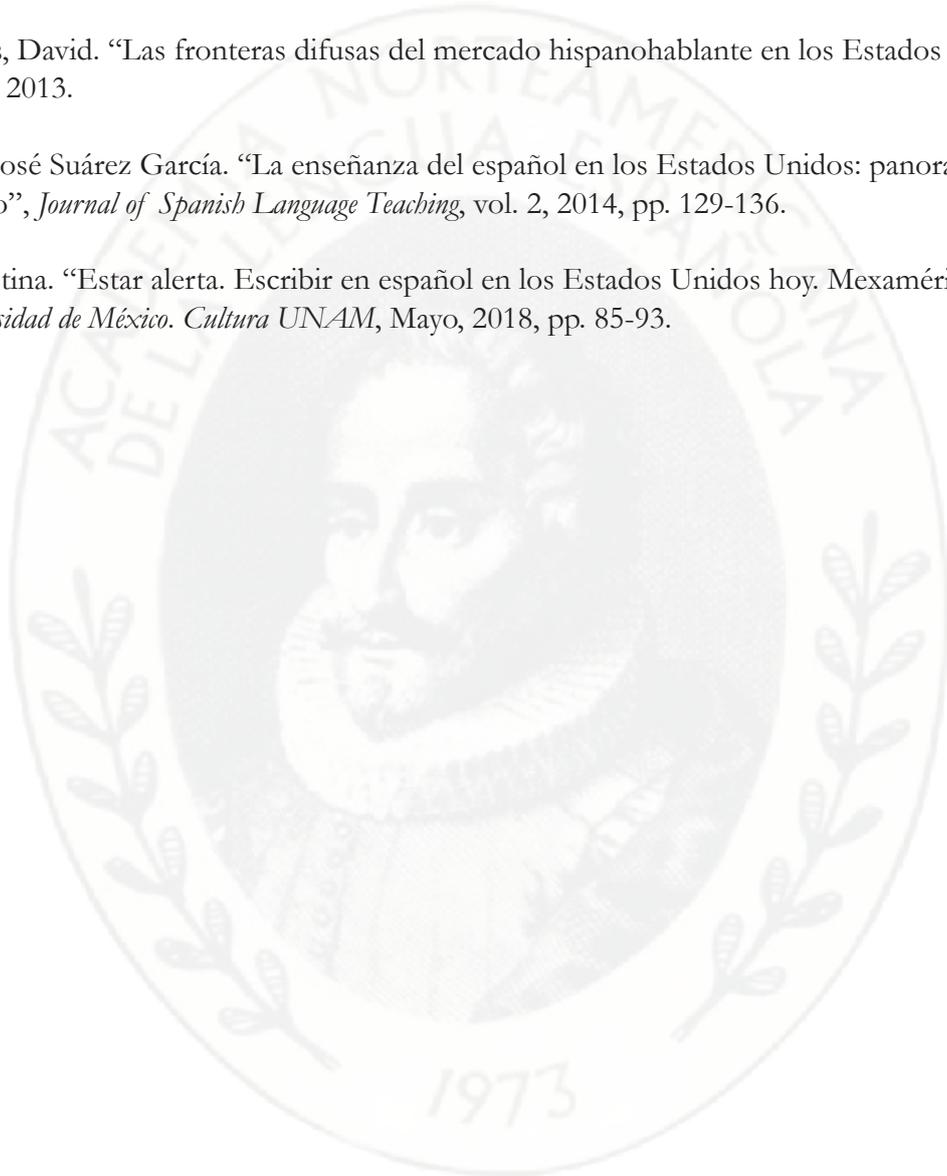
Badillo, Ángel. “Torres y muros frente al multiculturalismo: hispanos y español en la presidencia de Donald Trump”. *Real Instituto Elcano. Análisis del Real Instituto Elcano* ARI 11/2018. Madrid, disponible en: [http:// www. realinstitutoelcano.org](http://www.realinstitutoelcano.org) [consulta 21/12/2018].

Betti, Silvia. ““Mi Casa (Blanca) no es tu Casa (Blanca)”. El ‘efecto Trump’ en el español en los Estados Unidos”. En *El inglés y el español en contacto. Reflexiones acerca de los retos, dilemas y complejidad de la situación sociolingüística estadounidense*, Silvia Betti y Renata Enghels (eds.), Roma: Aracne. En prensa.

Fernández Vítóres, David. “Las fronteras difusas del mercado hispanohablante en los Estados Unidos”, *Tribuna Norteamericana*, 12, 2013.

Lacorte, Manel y José Suárez García. “La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro”, *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 2, 2014, pp. 129-136.

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



ACADEMIA NORTEAMERICANA  
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

**ARTÍCULOS**

1973

# El español estadounidense y el complejo dialectal hispánico: policentralidad, periferalidad dialectal y socioasimetrías

The Spanish of the United States and the Hispanic dialect complex:  
polycentricity, dialectal peripherality and socioasymmetries

Godsuno Chela- Flores

Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas  
Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela

## Resumen

El español estadounidense es un conjunto de variedades americanas tanto conservadoras como innovadoras sin una estandaridad consolidada, hablado en los Estados Unidos desde el siglo XVI y en la actualidad, convertido en la lengua de la minoría más grande seguida de la afroamericana. Esta larga permanencia hispánica hace del país una nación con la combinación del inglés, *lingua franca* del mundo globalizado con el español, la lengua con el mayor número de hablantes nativos (después del mandarín) y con el mayor índice de *policentralidad* en el continente americano, definida aquí como desarrollo de centros internos y externos de proyección lingüística e identitaria variables. El español estadounidense contribuye significativamente a que la lengua española emerja con ese índice, seguida del inglés. La revitalización del español estadounidense provee una doble identidad lingüística a esa nación e intensifica la proyección lingüística de la lengua española como lengua mundial. Se cuestiona el malinterpretado proceso de criollización, y se propone una revisión conceptual de las categorías dialecto/variedad y complejo/dialectal con el objetivo de analizar conjuntamente todas las realizaciones hispánicas, incluyendo el español de Estados Unidos, que muestran diversos índices de periferalidad dialectal. Dicha periferalidad equivale a distanciamiento variable de los prototipos categoriales bajo condiciones socioasimétricas, y su análisis en conjunto conlleva la revaluación de su estatus sociolingüístico. Esto representa una nueva y más amplia perspectiva del alejamiento de la estandaridad, enfatizando alcance, funcionalidad y sociocoherencia como las propiedades relevantes para el análisis de estas variedades. Finalmente, se evalúan diferentes versiones del concepto de diglosia a la luz del español estadounidense.

## Palabras clave

Diglosia, español estadounidense, periferalidad dialectal, policentricidad, socioasimetrías.

## Abstract

US Spanish is a set of American varieties ranging from traditional to novel ones, un beholden to an institutionalized standard. Spoken in the U.S. since the XVI century, it has become the language of its largest minority. This long permanence of Spanish has endowed the USA with combination of English – the *lingua franca* of the globalized world – and the language with the largest number of native speakers in the world (with the exception of Mandarin) as well as the highest index of polycentricity in the North American continent, followed by English, polycentricity defined here as the development of internal and external centers of variable linguistic and identity projection. US Spanish becomes a significant factor behind that index and its revitalization provides a double linguistic identity to the nation and intensifies the linguistic projection of Spanish as a World Language. The misinterpreted concept of creolization is questioned and a conceptual revision of dialect/variety and dialectal complex categories is proposed with the objective of reevaluating the sociolinguistic status of US Spanish and all nonstandard varieties of various indexes of dialectal peripherality. This peripherality is equivalent to a distancing from the categorial prototypes under socioasymmetrical conditions. This represents a newer and more inclusive approach to nonstandardness, emphasizing reach, functionality and social cohesiveness as relevant properties to be analyzed. Finally, different versions of the concept of diglossia are evaluated with regard to US Spanish.

## Keywords

Dialectal peripherality, diglossia, polycentricity, socioasymmetries, USA Spanish

Nació en Caracas, Venezuela. Formación académica en las universidades de Londres, Oxford y Essex (Reino Unido). Profesor Emérito de Lingüística Teórica y Dialectología Social de la Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo, Venezuela. Director-fundador de la División para Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación (1978-1982) y Coordinador doctoral de la línea de investigación en Lingüística Teórica (2009-2014, LUZ.). Profesor Invitado (Visiting Scholar) del Departamento de Lingüística General, Universidad de Helsinki, Finlandia (1982-1983). Catedrático-encargado (Acting Professor) de Lenguas Iberorománicas en la Universidad de Helsinki, por tres años académicos no consecutivos (1986-1987; 1989-1990, 1994-1995) por invitación del Senado Universitario. Coordinador del I Simposio de Lingüística Iberorománica de la Universidad de Helsinki (abril 1995). Conferencista invitado en las universidades de Turku, 1983, Tampere 2007 y Helsinki 2001, 2004, 2005, 2007 (Finlandia), Las Palmas de Gran Canaria, 2011 y Málaga 2015 (España). Electo Vice-Presidente de la International Society of Phonetic Sciences (ISPhS) por un período, en reunión del Consejo Directivo de la ISPhS, X Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas en Utrecht, Holanda, agosto 1983. Fellow de ISPhS desde 1992. Miembro Correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua Española. Mis líneas de investigación son Lingüística Polisistémica y Cognitiva, Dialectología Social Hispánica y Sociolingüística. Ha publicado 88 artículos y 5 libros sobre esas líneas en ambas orillas del Atlántico. Autor del Modelo Polisistémico Natural con orientación neofrancia y ampliación cognitiva. La más reciente publicación es "Ideologies, inter-varietal conflict and their repercussions on language and society: the Hispanic Dialect Complex" (Dialectologia et Geolinguistica, 25: 123-150 2017). Editor-fundador de *Lingua Americana* desde 1997.

C.e.: [godsumo.cb@gmail.com](mailto:godsumo.cb@gmail.com)

## Origen de la coexistencia del español estadounidense y el inglés

**L**a presencia hispánica en Norteamérica comenzó con la llegada de Juan Ponce de León en 1513 a lo que se convertiría en La Florida y se extendió a los llamados Territorios Fronterizos de Luisiana y el suroeste abriendo el camino que llevó en diversas etapas a cubrir el extenso territorio que al cese de la guerra entre México (independizado de España en 1821) y Estados Unidos (1846-1848) pasó a ser parte del victorioso vecino norteamericano formalizado con la firma en febrero de 1848 del tratado de Guadalupe Hidalgo. El territorio cedido fue más de la mitad de México (Silva-Corvalán 2000: 1). La lengua española, símbolo del reino de España y del Sacro Imperio Romano Germánico, era la lengua del gobierno real posmedieval más poderoso jamás visto hasta comienzos del siglo XVI. En términos contemporáneos fue el primer super poder global de la historia. El período 1520-1682 vio emerger una España, cuyo rey Carlos I desde 1516 se convirtió en Carlos V Emperador (1520-1558), heredero de la corona imperial de un mundo que incluía también la vasta América recién descubierta por Colón con ayuda de los reyes católicos, Isabel y Fernando. También fue el Siglo de Oro de las artes y de la literatura. Este poderío multidimensional solo duró algo más de siglo y medio hasta 1681-1682, durante el infeliz reinado de Carlos II, el último de los Habsburgos españoles, cuando las muertes de Calderón de la Barca y Murillo simbolizaron el fin de la gloria mundana: *“In ictu oculi, Finis gloriae mundi”* (Goodwin 2015: 480-481). Acertadamente, Betti (2010: 30) se refiere al sector más numeroso e influyente del hispanoamericanismo, los mexicanos, a su larga permanencia en el suroeste estadounidense y su eventual expansión hacia todo el país sin pérdida identitaria notable y en ese sentido cita a Zaccaria (2004): “la resistencia chicana al colonialismo lingüístico obtiene su fuerza del conocimiento de que la tierra en que

viven fue suya antes de la conquista española y del expansionismo estadounidense hacia el suroeste”.

Sin embargo, la lengua imperial continuó siendo la lengua de prestigio en la nación norteamericana por dos siglos más hasta mediados del siglo XIX. La población hispanohablante no aumentó significativamente hasta el siglo XX cuando la Revolución mexicana produjo una masiva inmigración y después de la II Guerra Mundial ocurrió otra. Desde entonces, en el resto de ese siglo y en el presente se agregaron los hispanohablantes de México, las Antillas, América Central y parte de la América del Sur, además de la contribución demográfica de la otra orilla del Atlántico. Esta constante inmigración “asegura la presencia de la lengua española en Estados Unidos” (Silva-Corvalán: *op.cit.* 2 y 5) a pesar del debilitamiento de la lealtad lingüística en segundas y terceras generaciones en la relación algo asimétrica entre las dos lenguas al ser el inglés la primera lengua. Sin embargo, como Dumitrescu (2015: 1) claramente afirma: “No es un secreto para nadie que el español es la segunda lengua *de facto* de los Estados Unidos o como la llamó [ ... ] Carlos Alonso (2007) la segunda extranjera nacional”. La situación de decrecimiento cíclico no es única para los hispanohablantes en Estados Unidos, ya que la estandaridad coloca a los hablantes de las variedades no estándares en desventaja en todas las naciones del universo hispánico, así como en otros dominios lingüísticos. Mientras más elevado es el alejamiento de la estandaridad, más incompleto es el proceso de socialización.

### Policentralidad y periferalidad dialectal

La injusta situación de las lenguas o variedades no estándar tiene repercusión universal y es un factor clave en el desarrollo político-cultural del español en ambas orillas del Atlántico y contribuye a complicar la situación sociolingüística de su rico complejo dialectal. Su dinámica y sorprendente revitalización en las variedades del territorio de los Estados Unidos, presentes allí desde la llegada de los conquistadores españoles

a comienzos del siglo XVI, ha generado una situación *sui generis* que no ha recibido la misma atención académica que otras variedades y “necesita una masa crítica de investigación mucho mayor de la que existe en la actualidad en materia sociolingüística, geolingüística, lexicográfica y discursiva” (Moreno Fernández: 2017:19). Conuerdo con esa apreciación y agrego que también dado que el español estadounidense se encuentra en un contexto inédito en contraste con la evolución y aceptación de otras variedades en la historia de la lengua española, requiere de una aproximación más amplia y esclarecedora de su valor intrínseco y esencial en el anglomundo de su actual ubicación, en el cual ni todos los hispanohablantes del universo hispánico ni los anglohablantes estadounidenses perciben los beneficios o los peligros.

En este trabajo incluiremos otras dimensiones sin analizar o no suficientemente analizadas en la ya extensa – aunque no exhaustiva – bibliografía existente. El concepto de *pluricentralidad* fue introducido por Clyne (1992: 1, con su propuesta de siete características) sobre la base de centros lingüísticos y se empleará aquí, pero con la visión y noción del desarrollo de centros de proyección lingüística e identitaria variables dentro y fuera de cada dominio de las lenguas naturales y preferimos el calificativo de *policentralidad* para indicar nuestras coincidencias y diferencias con la propuesta de Clyne. Esta última, conducente a la noción de la posible existencia de varios estándares en cada dominio lingüístico, encontró una reacción contraria en Schmeuring (1996) con su propuesta de *plurirealidad* y su corolario de un solo estándar por cada dominio, lo cual tomó el alemán como ejemplo, negando la existencia del alemán austríaco estándar. Hemos tomado la propuesta de Clyne con nuestras modificaciones, como la más acorde con la pluralidad de realizaciones lingüísticas. Dollinger (2016: 5-6) ha rechazado la plurirealidad, tomando como ejemplo, la realidad del inglés canadiense estándar, argumentando que no es una variedad derivada del estándar estadounidense a pesar de la cercanía geográfica entre centros lingüísticos, como

por ejemplo, Vancouver (Canadá) y Washington D.C. (EE.UU.).

El índice de policentralidad está en relación inversa con la *periferalidad dialectal*, que se define como la distancia sociogeográfica y sociolingüística que separa las variedades de una lengua de aquella que ha sido seleccionada y establecida como estándar: por consiguiente, a menor periferalidad, mayor proyección y más alto índice de policentricidad. Las variedades americanas del español y las de los otros euroimperios del Nuevo Mundo desde fines del siglo XV (inglés, portugués, francés y holandés) fueron consideradas inicialmente *periféricas* con una connotación peyorativa desde las metrópolis europeas y por consiguiente, no contribuyeron a la policentricidad – sin definir o percibirse como tal en aquel entonces - de cada una de esas lenguas, lo cual no fue motivo de inquietud, dada la perspectiva eurocéntrica de la época. Sin embargo, como veremos, en virtud del multidimensional cambio operado en un mundo caracterizado primero por las fases de modernidad y posmodernidad seguidas de la insólita y avasallante globalización actual, en drástico contraste con todas las vividas anteriormente por la humanidad, conlleva el hecho de que ambas dimensiones - policentricidad y periferalidad dialectal - hayan adquirido una importancia nueva y altamente relevante.

El resurgimiento del español como segunda lengua definitoria de la identidad de los Estados Unidos lleva a esta lengua a un alto índice de policentralidad, ya que aumenta la proyección del hispanismo y de la hispanofonía. Este hecho beneficia en alto grado al vasto conjunto de naciones hispanohablantes (el español estadounidense ha emergido como miembro relevante de este conjunto), lo cual se añade al innegable peso interlingüístico de ser el idioma que tiene el mayor número de hablantes nativos del planeta, solo después del mandarín, lengua oficial del pueblo chino. Sin embargo, el altísimo número de hablantes de ese país está circunscrito a su nación y a una gran diáspora. Además, internamente las diferencias por ejemplo, entre mandarín y cantónés son muy grandes y solo se unifican por el lenguaje

escrito, ya que la inteligibilidad interdialectal por vía oral es muy difícil, si no imposible.

El muy alto número de dialectos hispánicos repartidos en cuatro continentes –la mayoría en América y Europa– y su relación interdialectal, no han dado nunca señales de ininteligibilidad a través de su larga historia, lo cual hace del español un universo de hablantes *nativos* sin paralelo en este mundo globalizado.

El español estadounidense por lo tanto, adquiere una especial significación ya que transforma la imagen de los Estados Unidos en la de una nación-estado nunca concebida por las generaciones de los dos últimos siglos. Se trata de la única que reúne la lengua franca del mundo actual –el inglés– y la lengua con el mayor número de hablantes nativos (con la citada excepción del mandarín con su ya también citada restricción territorial) distribuidos en *cuatro* continentes. Agrego una dimensión no considerada e igualmente poderosa, el español en sus numerosas variedades, es la lengua con el índice más alto de policentralidad de las lenguas indoeuropeas –según nuestra definición– solo seguida en segundo lugar, por el inglés, ambas no solamente en América (en contraste en este continente con el portugués, francés y holandés), sino en el resto del mundo occidental. Las semillas de esta inédita combinación se sembraron en los Estados Unidos desde comienzos del siglo XVI, como hemos indicado ya que el español ha sido la lengua original de casi la mitad de su territorio antes de ser el estado o nación actuales. Garrido indica que “la herencia hispana es clave para entender la historia de la nación [norteamericana]” (2017: 36, los corchetes son nuestros), lo cual es cierto, ya que la historia encierra las claves del desarrollo de *cualquier* nación, pero en el caso que nos ocupa es particularmente importante.

Los sectores minoritarios en Estados Unidos que temen y rechazan el creciente e indetenible crecimiento de la hispanofonía con su concomitante hispanismo –elemento clave identitario– hacen caso omiso del nacimiento de su nación con doble identidad, una explícita

y otra semi escondida, cual gemelo reconocido ante gemelo cuasi rival heredero de la eventual corona. El desarrollo y crecimiento de los Estados Unidos ha tenido como factor fundamental, las olas de inmigrantes europeos y asiáticos durante los siglos XIX y XX, quienes se asimilaron a las estructuras sociales y lingüísticas, pero el hispanismo las precedió y ha estado allí siempre, marcando una diferencia lingüovivencial, ya que su lengua y su cultura han mantenido su presencia y la han reforzado con masiva inmigración de la fuente original (México) y con la activa participación de otros hispanohablantes. En la actualidad es la minoría demográficamente mayor, superando la afroamericana, el otro elemento constitutivo estadounidense, pero anglohablante con su dinámica y creativa variedad no estándar de inglés afroamericano (*Black English*), de gran poder identitario, calificada de semicriollizada y comparada entre otras variedades con el portugués brasileño no estándar y el Afrikaans de Suráfrica. (Holm, 2010: 258-259). Es relevante indicar que la última fue creada en condiciones sociales totalmente diferentes de las dos primeras por su vinculación a la génesis de la aberración del *apartheid* surafricano, ya superado.

### **Pasos hacia la probable institucionalización del español estadounidense**

La periferalidad resultante tuvo sus consecuencias y la situación de las lenguas indoeuropeas habladas en el continente americano y sus variedades fueron consideradas periféricas y no estándar por las metrópolis europeas y por un tiempo, también por las élites de las nuevas naciones-estado en el norte y sur continentales. Sin embargo, el tiempo y el desarrollo inevitables de las nuevas estructuras sociales –aunque inicialmente fueron fruto del nacionalismo político-cultural mencionado– condujeron al parcial reconocimiento y aceptación de sus hablantes de la validez de las versiones americanas. Se utiliza el calificativo de *parcial* porque los resultados difieren y requieren de una primera

división: el español y el inglés tienen índices de policentralidad significativamente más altos que el francés, portugués y holandés.

La cohesión interna de las variedades españolas e inglesas (menor en el caso de la segunda) son quizás las más altas de las lenguas indoeuropeas clasificadas como Lenguas Mundiales (*World Languages*). Un importante factor contribuyente de lo que indicamos, es en el caso que nos ocupa la inclusión del español estadounidense en el rico complejo dialectal hispánico y el hecho de que este país cuenta con el mayor número de hispanohablantes con excepción de México. El reconocimiento y aceptación del español estadounidense como una dinámica y sólida realidad se debe a los muchos factores históricos indicados y a dos contemporáneos: el primero, la fundación en 1974 de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y a sus múltiples actividades, apoyadas y realizadas por hispanohablantes estadounidenses, latinoamericanos y españoles. El segundo, de más reciente creación, muy importante por su proyección nacional e internacional y su contribución a la imprescindible labor de la ANLE y a la policentricidad de la lengua española definida aquí, es el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas, producto de un convenio entre el Instituto Cervantes y la Universidad de Harvard (firmado en 2013 y renovado en abril de 2018). Al frente del Observatorio, su ex Director Ejecutivo, Francisco Moreno Fernández, prolífico y reconocido lingüista español, ha desplegado una intensa actividad (como ejemplo de sus muchos y variados trabajos sobre el tema, véanse sus publicaciones de 2017 y 2018 - la primera analiza los perfiles lingüísticos y sociales de la variedad y la segunda es el *Diccionario de anglicismos en el español estadounidense*, elemento esencial para una eventual estandarización del español estadounidense).

El desarrollo de la dialectología hispánica en ambas orillas ha tenido una repercusión significativa en ese alto índice al profundizar en la descripción y reconocimiento del valor intrínseco y extrínseco de todas las variedades y asimismo en la producción de instrumentos teórico-prácticos

para su difusión. Entre estos productos está Guitart 2004, en el cual se aprecia el rigor descriptivo instrumental a la par con el acertado soporte teórico de un distinguido lingüista hispánico, quien dedica su obra a los numerosos estadounidenses (y anglohablantes de otras latitudes) dedicados al aprendizaje de la segunda lengua estadounidense, lo que es un lógico derivado de su doble ciudadanía lingüística.

### **Estándares regionales, el factor de la cohesividad de diversos índices de las variedades hispánicas y angloamericanas y el caso de exclusión social en Inglaterra derivada de la estandaridad RP.**

La periferalidad lingüística también se ha reducido en las variedades americanas del inglés de los Estados Unidos, los sectores angloparlantes de Canadá y las repúblicas caribeñas previamente parte del imperio británico, (aunque con cierta ambigüedad en las últimas), pero no ha sucedido lo mismo en los casos del portugués, francés y holandés americanos, idiomas que han tomado rumbos diferentes.

El español es definitivamente la lengua que tiene mayor índice de policentralidad y su proyección interna es clara, ya que empezando por España, su versión estándar basada en los dialectos centrales y norteños –sin incluir características fonetológicas o gramaticales meridionales (Andalucía y las Islas Canarias)– se enfrenta al hecho de la sólida existencia de la variedad estándar sevillana (Hernández Campoy y Villena Ponsoda 2009). Las variedades canarias son periféricas geográficamente, pero con notable estabilidad y significativa cercanía lingüística tanto a la variedad sevillana como a las variedades americanas (*vide* Samper Padilla 1990, 2005, 2006, 2011 con acertado soporte). A pesar de algunas señales de convergencia de algunas provincias andaluzas hacia la variedad estándar (en Málaga por ejemplo, Villena Ponsoda y Vida Castro 2012), y también de cambios fonetológicos andaluces en progreso de carácter inédito (Vida Castro 2013), la solidez del

prestigio sevillano, la cercanía del español canario a las hablas americanas, con la indicada inclusión de la estadounidense, y su concomitante prestigio en el área de mayor expansión hispánica, hacen que la división dialectal/varietal de España no incida desfavorablemente en la socialización de los miembros de esas comunidades. Por consiguiente, la revitalización de los dialectos/variedades regionales hispánicas (Chela-Flores 2017 a: 142-144 presenta ejemplos hispanoamericanos de ella y Moreno Fernández, 2017, 2018 a *op.cit.*, de la creciente e indetenible variedad estadounidense) es clara señal del movimiento firme hacia una policentricidad cada vez más alta.

Las hablas hispanoamericanas y angloamericanas (Canadá y los Estados Unidos) –periféricas inmediatamente después de su independencia– tienen también en la actualidad, un alto índice de policentricidad, vale decir, reconocimiento y aceptación de las características de sus variedades y las primeras cuentan cada una con una Academia de la Lengua Española (incluyendo el español de Estados Unidos) y todas forman parte de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) con igual participación. La ASALE fundada en 1951, ha sido coordinada desde 1994 por distinguidos lingüistas hispanoamericanos: Humberto López Morales hasta 2015 y en la actualidad, por su sucesor, Francisco Javier Pérez, ambos hablantes antillanos. Existe otro factor, quizás el más importante en el análisis de la policentricidad hecho hasta ahora: la gran cercanía y cohesión de las variedades de la lengua española, Moreno Fernández (2015: 235 *et passim*) en su revelador análisis de datos perceptuales y actitudinales del español, indica esa significativa cohesión (percibida y actual) de las variedades hispánicas y cita y concuerda con Crystal 2003, que ella es mayor que la de las variedades del inglés.

Es relevante indicar aquí que las variedades del inglés norteamericano exhiben también una interesante cohesión –aunque menor que la del español– ya que ambas, la canadiense y la estadounidense –explícita e implícitamente– giran en torno al llamado *General American*, con las

naturales diferencias entre naciones colindantes y dueñas de una misma lengua. Esas diferencias son léxicas en su mayoría y en menor grado de naturaleza fonetológica, lo cual permite dos estándares diferentes (Dollinger, *op.cit.*). Esa cohesión norteamericana se debe a la ausencia de la rígida estratificación sociolingüística y mayormente fonetológica, de Inglaterra en el Reino Unido, en la cual por largo tiempo se impuso la llamada *Received Pronunciation* (Pronunciación Aceptada, conocida por sus siglas inglesas RP y codificada por el gran fonetista inglés Daniel Jones 1976 [1918]) y se excluyó a los no hablantes de RP –la mayoría de la población– de las profesiones de mayor proyección social como la docencia y los medios de comunicación social. Lo más intrigante de esta situación es que contaba con la *expectativa comunicacional general* (ECG), a pesar de que incidía en la socialización de la mayoría. En la actualidad, la ECG ha sido algo modificada al aceptar rasgos fonetológicos de otras variedades dando origen al llamado *Estuary English* (Inglés del estuario) sin necesariamente eliminar la RP (Trudgill 2001, 2011).

Lo relevante de este fenómeno del inglés de Estados Unidos y Canadá para nuestros objetivos, no es solamente que la ausencia del fenómeno sociolingüístico de Inglaterra explica la relativa cohesión anglonorteamericana, sino que no hay señal de que esta estratificación/exclusión social haya ocurrido en ningún contexto hispanohablante, incluyendo el estadounidense, en el cual casos de exclusión lingüística para profesiones de proyección social, se derivarían del manejo insuficiente de una de sus dos lenguas y no de características fonetológicas léxicas específicas. Esta situación aumenta el índice policéntrico interno del español y del inglés de los Estados Unidos y facilita la socialización de sus habitantes.

## Mestizaje racial, lingüístico y cultural y la reinterpretación del criollismo y su relevancia en el estudio del español estadounidense

El inglés estadounidense es un resultado directo de la formación de los euroimperios en América desde el siglo XVI, pero a su vez, es el producto de factores diferentes de los que condujeron a lo que eventualmente llegaron a ser las repúblicas hispanohablantes, luego conocidas como la América Latina, de la cual los Estados Unidos con la doble identidad anglo-hispánica que hemos propuesto aquí, no está muy lejos. Las repúblicas hispanoamericanas no han estado ausentes del estado de coexistencia con otras lenguas, ya que han compartido su historia y parte de su desarrollo con las indoamericanas, así como los Estados Unidos y Canadá. En ambos casos, sus poblaciones autóctonas se han reducido crecientemente y con ellas su influencia social, pero hay un factor diferencial de gran repercusión. Lo más relevante de esta reducción de su relevancia explícita ha sido la liberal mezcla racial de españoles con indígenas desde el comienzo de la expansión ibérica y luego con la población de origen africano, lo cual incluye el gigantesco territorio brasileño, ya que la actitud de sus colonizadores hacia la población femenina particularmente, fue similar a la española. La actuación británica en su larga y compleja historia colonial con sus altibajos, fue radicalmente diferente tanto en América como por ejemplo en su larga permanencia en la India. El mestizaje hispanoamericano (y el portugués en Brasil) es quizás el mayor en la historia de la humanidad y conlleva una actitud más flexible ante la *otredad*, tanto lingüística como racial o cultural.

El caso del español estadounidense y su impacto real en la sociedad que lo contiene, tiene varias explicaciones. La primera es su presencia continua en el escenario norteamericano y su flexibilidad multidimensional transmitida por lengua, identidad y marco cultural, todo lo cual conlleva un mestizaje de dimensiones significativas, aunque en menor grado que el hispanoamericano

de las repúblicas latinas. Este mestizaje presente en los sectores hispanohablantes ubicados en el suroeste y extendido actualmente a todo el país ha creado nuevas variedades mixtas con un elevado índice de hibridismo (chicano, novomexicano, tex-mex, *espanglish*, etc.).

El resultado de mayor proyección sociolingüística es el *espanglish*, evidentemente de gran poder comunicacional, el cual se ha transformado en el español estadounidense popular y coloquial (*vide* Betti 2010, 2014, 2016; Dumitrescu, 2013, 2015). El *espanglish* es, de acuerdo a nuestra definición una versión criollizada del español americano, resultado de un hibridismo de elevado índice de periferalidad dialectal, caracterizado por una masiva invasión lexical del inglés. Esta es una característica fundamental de lo que se ha llamado *criollización*, proceso que ha sido malinterpretado y estigmatizado por su génesis en situaciones de gran socioasimetría en términos de poder en las relaciones de contacto entre lenguas naturales. La criollización surge en *segunda vida* como producto de la primera expansión europea de la premodernidad hacia territorios vulnerables al poder de Occidente y es un proceso universal –no *local*– ya que la Antigüedad escena de su *primera vida*, inevitablemente también fue testigo de relaciones socioasimétricas y versiones criollizadas de las lenguas bajo *manu militari*. Esa expansión fue realizada por navegantes portugueses bajo el auspicio del Príncipe de Portugal, conocido como Enrique el Navegante (1394-1460). Sin embargo, como hemos indicado se trata de un proceso universal que necesita ser redefinido a la luz del español estadounidense y de otras variedades con diversos grados de cercanía o alejamiento de la estandaridad.

Los productos de la criollización tienen tres características definitorias de naturaleza *gradiente*: masiva invasión y reestructuración léxica (presente en el *espanglish* y en otros casos como la normandización del inglés antiguo, la cual describiremos más adelante), simplificación morfosintáctica, especialmente con erosión drástica del repertorio afijal que actúa como

marcador funcional de los elementos léxicos, y aumento de formación léxica transparente, lo que reduce la formación de elementos portadores de significación abstracta.

La criollización es realmente un proceso de *simplificación* que corresponde a situaciones de amplia asimetría en términos de poder y otros factores, generalmente en procesos de colonización o situaciones de dominación cuasi absoluta de una lengua sobre otra, lo que implica que la comunidad de habla dominante impone su habla sobre la dominada, desprovista de los recursos para la comunicación en términos igualitarios. Los lingüistas y dialectólogos –dos caras de la misma moneda– han analizado estos casos, calificados de *criollos* como *estados patológicos comunicacionales* y dado que los casos estudiados en primera instancia fueron productos de la expansión colonialista de los euroimperios, con su concomitante esclavista, particularmente proveniente de África en los casos americanos, se les añadió *ins-* o *conscientemente* un rasgo racista. En otras palabras, la degeneración o deterioro de las lenguas occidentales derivados de las condiciones totalmente ajenas a lo que calificamos actualmente como aprendizaje de una lengua extranjera, se adscribió a retraso o insuficiencia mental de seres que eran incapaces de alcanzar lo que se consideraba la capacidad cognitiva cuasi divina de los colonizadores, actitud ideológica divorciada de la realidad. La injustificada malinterpretación de los criollos por muchos lingüistas y criollistas es corregida por otros distinguidos investigadores contemporáneos, muchos de los cuales se han forado en Estados Unidos, como ha sucedido con el desarrollo de la lingüística estructuralista, pre- y post-chomkista. Michel DeGraff, catedrático del MIT y distinguido criollista (2001: 54-62) muestra con datos del Criollo Haitiano (HC), la falsedad de lo que él califica como uno de los “mitos” del criollismo con respecto a la generalizada opinión de que la afijación está totalmente ausente del HC (2001: 54-62).. DeGraff aporta una larga lista de 14 afijos activos en ese criollo (pp. 59-60) y concluye que “el HC no está a la par de las lenguas algoquinas

o bantúes [de complicada y sofisticada morfología afijal], pero tampoco lo están el inglés, francés o el fongbe [las lenguas fon de Benin y Togo]... lenguas consideradas “regular[es]”, “normal[es]”, “antigua[s]”, “avanzada[s]” (p. 60). Valdman (1978: 173) en un gesto displicente y generoso le había concedido *dos* afijos activos. En actitud parcialmente opuesta, Hockett, el reconocido lingüista estadounidense a pesar de la época en que vivió, aceptaba el grado de desviación del HC, pero lo reconocía como una *variedad* del francés norteño: “it is properly classified as a variety of North French” (Hockett 1958: 423).

Evidentemente, los errores y omisiones de un vasto sector del criollismo anterior pueden ser corregidos y su alcance ampliado como realizaciones lingüísticas funcionales lo cual invalidará su clasificación linguopatológica de lo que han llamado “criollos”.

Nuestra aproximación a un caso *sui generis* en el hispanismo como es el español estadounidense, por lo tanto justifica ampliar y revisar conceptualmente las categorías dialecto/variedad y complejo dialectal, como se propondrá en la siguiente sección.

En nuestro mundo actual, la inhumana desviación de considerar señal de incapacidad cognitiva la de ser hablante de variedades alejadas de la centralidad prototípica –con o sin elevados índices de periferalidad dialectal– es efectivamente una aberración inaceptable y se supone que la humanidad se ha corregido en virtud del consenso sobre la eliminación de todo poder autocrático y esclavizador. Lamentablemente, sabemos también que esa corrección y ese consenso no se han alcanzado todavía de forma universal. Las dos guerras mundiales del siglo pasado, el *apartheid* en sus diversas formas –no solo surafricanas– y los numerosos gobiernos dictatoriales son prueba de ello.

## Redefinición y ampliación de las categorías dialecto/variedad y complejo dialectal en relación con el español estadounidense

La selección de la variedad destinada a la estandaridad responde sistemáticamente a criterios de poder económico, político y hasta religioso y no a criterios lingüísticos. Como las capitales nacionales –con escasas excepciones en el mundo actual– son efectivamente los centros del poder en todas sus dimensiones, los nacidos en el resto de los territorios de cada una de las naciones-estado tienen una gran desventaja en el proceso de socialización, el cual incluye la formación ciudadana y la consolidación de la identidad. Cada acto de habla es un acto de identidad, relación clave expuesta claramente por Le Page and Keller-Tabouret (1985), notables criollistas, miembros de la generación de precursores de la sociolingüística contemporánea.

La conjunción de la inevitable función identitaria de la lengua en la interacción social –regida por la expectativa comunicacional y con la acción del eje mito-discurso-ideología de la lengua pura y única (Chela-Flores 2017), crean la necesidad de revisar la conceptualización de estandaridad, prototipo y periferalidad dialectal para una comprensión satisfactoria del español estadounidense. Esta revisión conlleva en primer término, la consideración de *todas* las realizaciones dialectales, marginadas o no (incluyendo la estándar, que es un *dialecto* de cierta artificialidad y que en realidad, *nadie* habla), como instrumentos válidos en términos de su alcance, y funcionalidad en el universo sociovivencial, para así crear una perspectiva diferente y quizás, más satisfactoria.

Nuestra definición de lengua intenta reunir los elementos presentes en la difusa y compleja situación que nos ocupa por lo que proponemos que la lengua es el seno de un *conflicto permanente* entre la variedad privilegiada y protegida, seleccionada generalmente de acuerdo a criterios extralingüísticos y las no seleccionadas, las cuales tienen igual validez social. Esta validez y legitimidad sociales se derivan de la acción conjunta

de su funcionalidad en la comunidad lingüística, regida por la *expectativa comunicacional*, actitud dinámica, *cohesiva* y cambiante, la cual constituye el elemento identitario clave de sus miembros. Las realizaciones dialectales marginadas por las socioasimetrías están sujetas a diversos grados o índices de periferalidad gradiente con respecto a un prototipo que debe su centralidad a un conjunto de factores lingüísticos y extralingüísticos también gradientes como parte de la interacción vivencial de la comunidad lingüística. La marginalización extralingüística de una –o más de una– variedad, no invalida sus realizaciones como dialecto/variedad, parte de un complejo dialectal, si cumple con las propiedades de *alcance* para cada miembro de la comunidad de habla, de *funcionalidad* regida por la expectativa comunicacional colectiva y sensible al cambio interaccional y del índice necesario de *sociocohesividad* sistémica.

Estas tres propiedades emergen como los parámetros más indicados para analizar –y comprender– los problemas derivados del conflicto dialectal/varietal social permanente, de las versiones criollizadas, vale decir *simplificadas* de cualesquiera épocas y circunstancias, de las nuevas variedades producto del contacto y del bilingüismo y/o convergencias recíprocas entre lenguas como dominios lingüísticos compartiendo la misma nación-estado, el último es el caso del español estadounidense. La estandaridad institucionalizada como nacional y/o regional debe definirse sobre la base tripartita propuesta. La nacional se erige para asegurar cohesión y funcionalidad a ese nivel y la regional para satisfacer los requerimientos específicos de cada sección territorial con definición propia. Esta institucionalidad en dos niveles al menos reducirá significativamente el conflicto varietal permanente entre variedad estándar y variedades no estándares que hemos indicado anteriormente (ver la exposición en Chela-Flores 2017a). La diacronía y la sincronía se integran en la lingüística contemporánea (Chela-Flores 2013) y los parámetros indicados pueden aplicarse a cualquier etapa de la evolución de las lenguas

Nuestra revisión conceptual y definiciones resultantes reúnen por consiguiente, todas las realizaciones cualesquiera que sean sus índices de periferalidad y alejamiento del o los prototipos que rijan la *centralidad* vigente en las áreas de cada dominio lingüístico. En el caso de las versiones marginalizadas y categorizadas de manera imprecisa y errada tanto en América como en el resto del mundo, deben ser reconsideradas y evaluadas sobre la base tripartita propuesta. Si consideramos el caso malinterpretado, ideologizado y estigmatizado de los criollos caribeños como uno de muchos otros, se debe reconocer que están al alcance de cada miembro de la comunidad, su funcionalidad es evidente porque son un medio idóneo de comunicación en la interacción social de la comunidad “criolla” regida por una expectativa comunicacional propia y sensible a los cambios del contexto. Finalmente, son comunidades con la estructura de cualquier comunidad de habla, es decir que su “criollo” tiene el índice de sociocohesión necesario y suficiente. Lo mismo puede afirmarse del español estadounidense popular y coloquial al que se le ha dado el nombre de *espanglish*, implicando que es una mezcla de lenguas, lo que es una verdad a medias porque es una variedad del complejo dialectal estadounidense con un léxico ampliado por un bilingüismo largo y extendido, cuya estructura es sensible al ambiente de casi igualdad en los términos de la coexistencia nacional.

Utilizamos el calificativo de “*versiones criollizadas*” y no el de “criollos” no solo para evitar o minimizar el estigma y la malinterpretación del término, sino para indicar que se trata de un proceso universal que ocurre entre lenguas naturales, una de las cuales está en situación dominante, vale decir, en relación de contacto asimétrico definido por alguno de los siguientes factores o de una combinación de ellos: el poder en todas sus dimensiones, el prestigio (como sea que se defina) y los *logros* perceptibles. Este proceso se identifica por invasión léxica y/o simplificación sistémica manifestada por erosión morfosintáctica y/o formación vocabular con tendencia hacia la

transparencia y por consiguiente con dificultad de expresar la abstracción.

La investigación sobre este multidimensional proceso se ha dirigido tradicionalmente hacia el contacto lingüístico asimétrico entre lenguas dominantes y lenguas vulnerables.

Sin embargo, es preciso indicar que la linguoagresión o linguorivalidad puede ocurrir entre lenguas inicialmente de iguales condiciones, aunque efectivamente, esta situación ha sido algo menos frecuente. Un claro ejemplo fue la normandización del inglés germánico del siglo XI (*Old English* o *Anglo-Saxon*). Los normandos, también de origen germánico, pero francohablantes por asimilación, invadieron Inglaterra e impusieron la lengua francesa por tres siglos (comenzando en 1066 con intensidad hasta 1200 y solo reoficializando el inglés en 1362) con el resultado previsto en nuestra definición de socioasimetría: reducción drástica del arsenal afijal del antiguo inglés, masiva invasión léxica y modificando la fonetología significativamente (Poussa 1982). El inglés pasó de ser una lengua germánica con literatura respetable a la condición de una lengua *latinizada* a la cual además de los efectos ya indicados se añaden reestructuración sintáctica con un orden oracional rígido, fijado por la secuencia vocabular, situación usual en el inglés actual y otras características de menor grado pero también presentes en la *lingua franca* de hoy. Un sencillo ejemplo es la cohabitación del antiguo genitivo germánico (con la flexión <s> del poseedor) y la frase preposicional con **of** de posesión (es posible que la sintaxis céltica haya sembrado la semilla de la segunda [Hickey 2010:16]). Por consiguiente, el llamado Inglés Medio (*Middle English*) que emergió de la relación asimétrica con el francés de los conquistadores, era una versión criollizada de la lengua germánica anterior. Es muy relevante indicar que esa versión criollizada fue la que Inglaterra legó a *todas* sus colonias y asentamientos (Estados Unidos, Canadá, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda y el Caribe anglohablante).

El caso de la criollización del inglés antiguo a merced del francés normando indica que dominios lingüísticos establecidos pueden ser afectados por este proceso multidimensional. El español que llegó a tierras americanas a comienzos del siglo XV, había sufrido también una coexistencia con la lengua árabe que duró siete siglos hasta 1492, cuando cayó Granada, el último bastión árabe. Sin embargo, la lengua española no sufrió la previsible criollización, ya que el poderío musulmán empezó a debilitarse desde el comienzo de la Reconquista con la recuperación de los territorios norteños y continuó progresivamente hasta que a mediados del siglo XIII, las fronteras castellanas llegaron al pequeño reino de Granada, único enclave que sobrevivió hasta 1492 cuando el sultán Boabdil lo entregó a las tropas de los reyes católicos (Obediente Sosa 2007: 143-145). En cuanto a la interacción interlingual, las dos lenguas “estuvieron frente a frente influenciándose mutuamente en distintos niveles y en diversos grados” (Obediente Sosa: 146). La hibridez lexical en el castellano fue importante, pero no alcanzó la intensidad del caso inglés bajo el dominio normando, aunque dejó una enriquecedora huella en la lengua y culturas cristianas por vía mozárabe (Corriente 2018: 23, 27; Obediente Sosa: 147). Este español imperial y semicriollizado, sirvió como instrumento identitario de prestigio inicial de lo que sería siglos después, los Estados Unidos de América, lengua que en virtud de competir activa y crecientemente con el inglés, aunque en clara pero decreciente desventaja, sufre una vez más algunas de las fases de la criollización como la hemos definido aquí.

Por lo tanto, debemos tratar los casos de periferidad dialectal/varietal y la inevitable gradencia a la luz de la conceptualización de la periferidad dialectal/varietal propuestas aquí. Asimismo, reiteramos el rol de la expectativa comunicacional, en última instancia quizás la variable clave y la menos estudiada.

## El español estadounidense, hibridismo lexical y simplificación

Quizás las dos características más frecuentemente esgrimidas contra las variedades alejadas de los prototipos lingüísticos son su *hibridismo* o ADN lingüístico *impuro* y su *simplificación* sistémica. En cuanto a la primera, es prudente recordar que *todas* las lenguas tienen un significativo índice de hibridismo, lo cual incluye, para desilusión de muchos, las mismas versiones estándares, ya que ninguna lengua es pura, a pesar del efecto cuasi permanente del eje mito-discurso-ideología de la lengua pura y del acendrado nacionalismo político-cultural de fines del siglo XVIII detrás de la noción de una lengua por nación-estado. Siempre ha habido relaciones de contacto, simétrico o asimétrico, y esa relación –subyacente o explícita– está presente en una gran mayoría de casos de cambio lingüístico como un factor de alta relevancia. En los casos de relaciones asimétricas el índice de hibridismo puede ser muy elevado como en las versiones criollizadas, producto de colonialismo explotador y esclavista, que son resultado de una masiva reestructuración léxica entre otros efectos. Sin embargo, la transferencia lexical ha estado presente desde la Antigüedad y más claramente en las diversas globalizaciones en la historia de la humanidad derivadas generalmente del poder militar. Los ejemplos son la acadiana, la babilónica, la del imperio romano con su amplia latinización, la española (entre 1519 y 1682 Goodwin *op. cit.*), la británica, la francesa, la parcial del ruso (en Europa oriental después de la II Guerra Mundial) y la anglosajona actual. Su marcado origen militar les impidió ser permanentes, en claro contraste con la actual, de origen tecnológico. Por lo tanto, el hibridismo *lexical* es una característica de todas las lenguas y no es señal de deterioro.

El español estadounidense en su versión coloquial y espontánea muestra un elevado hibridismo lexical, hispanizado o no y esto es aceptable, dado el contexto de doble identidad lingüística de los Estados Unidos (Moreno

Fernández 2017, esencial para este aspecto) y su complejo dialectal no tiene una variedad estándar, la cual al formarse tendrá un aceptable índice de hibridismo lexical y de anglización general a diferencia de otras variedades estándares hispánicas. La otra característica interesante de este español es la presencia del cambio o alternancia de códigos, injustamente criticado y/o malinterpretado, ya que en hablantes de segunda y tercera generaciones y posteriores, es un proceso de dos dimensiones: una de marca identitaria ya que crea una expresión lingüística de su doble existencia e identidad y otra al ser muestra de manejo eficiente de las dos lenguas como Lipski (1977: 257-258 y 262) y Poplack (1980: 585-586 y 588) comprobaron. Betti (2015: 11) describe la dualidad vivencial, ya que cada hispanohablante “vive y se mueve entre dos entornos [...] dos culturas, dos sensibilidades y dos lenguas” (Betti 2015 11; los corchetes son nuestros) y también es cierto que la alternancia es “una estrategia de imagen [simultánea] de afiliación intragrupal y [...]extragrupal” (Dumitrescu 2015: 22; los corchetes son nuestros).

El contacto lingüístico a largo plazo con el inglés podría teóricamente producir *complejización* o *simplificación* (Trudgill 2010: 301-306) Sin embargo, el español estadounidense en su coexistencia de larga duración y de bilingüismo extenso y continuo, no presenta señales sistémicas de la primera, sino de la segunda en sus realizaciones coloquiales en el continuo dialectal.

La simplificación sistémica puede tomar tres formas: (a) regularización de irregularidades, con la lógica pérdida de irregularidades sintácticas y léxicas, lo que conlleva la tendencia hacia la nivelación, necesaria para lo que podría ser una eventual koiné; (b) incremento de la transparencia morfológica y lexical, lo cual dificulta la formación vocabular para transmitir abstracciones y (c) reducción de la redundancia, la cual presenta dos posibilidades: la primera, evasión de repetición de información o redundancia sintagmática, como por ejemplo en la rigurosa concordancia gramatical del español y la segunda, pérdida de categorías morfológicas como el escaso o nulo uso

en algunos casos, del subjuntivo o construcciones analíticas para evitar el uso de formas verbales sintéticas (Trudgill 2010 307-308.)

En lo que respecta al sistema fonetológico (término que expresa la fusión de la dicotomía fonética/fonología), no hay señales significativas en el español estadounidense ni de complejización ni de la esperada simplificación, ya que no se reportan pérdidas en el inventario fonémico en esta variedad que pertenece al complejo dialectal americano (Chela-Flores 1998 a y b) y que como toda variedad *atlántica* (término creado por Catalán 1960, para incluir las variedades hispánicas y las meridionales de España, andaluzas y canarias), el español estadounidense no incluye los fonemas /θ/ fricativa interdental sorda (obstruyente) y /λ/ lateral palatal (sonante); no hay fricativización de /tʃ/ africada alvéolo-palatal sorda hacia /ʃ/ fricativa sorda del mismo lugar de articulación, lo que sí ocurre en algunos dialectos americanos como el panameño y en dialectos andaluces, ya que la africadas tienen un alto índice de marcadez. No hay señales de simplificación fonémica.

Las variedades no estándares del español en España y América, excluyendo la estadounidense, estuvieron bajo la presión de la estandaridad peninsular, forjada sobre la base de los dialectos centronorteños sin tomar en cuenta las variedades meridionales, andaluzas y canarias, más cercanas a las variedades americanas, particularmente las segundas.

El caso estadounidense difiere de las otras hablas hispanoamericanas porque en los hablantes de ese complejo dialectal no hay conciencia del modelo estándar ibérico, la estandaridad quizás percibida sea la de una normatividad de una variedad coínética *mexicano-antillana* por formar o consensuar (esto es, la de la fuente poblacional original y la de la inmigración posterior, puertorriqueña, cubana, dominicana y centroamericana en ese orden). Este es un problema por resolver, ya que la estandaridad auténtica que prevemos para el español estadounidense, requerirá de una concienciación multidimensional y de una decisión consensuada, lo cual no es fácil, pero posible.

La estandaridad peninsular se logró en virtud de la decisión de excluir las hablas meridionales, innovadoras, las andaluzas liberadas del poder morisco después de la reconquista del reino de Granada en 1492 y las canarias, conquistadas e hispanizadas desde comienzos del siglo XV. La exclusión de las variedades innovadoras siguió el camino de favorecer el habla de los centros del poder, ya analizados en nuestras tres primeras secciones.

La permanencia del español y de su marco cultural es inevitable. La desaparición de ese español está negada al menos por dos factores: la continuidad de la inmigración hispanoamericana, como refuerzo ante un cuasi debilitamiento generacional y el caso de Puerto Rico, estado libre asociado a Estados Unidos por un largo tiempo y por lo tanto, aunque convive con el inglés no en paridad de condiciones, ya que este es el primer idioma del centro del poder que podría considerarse como el polo estándar en el continuo bilingüe (como hace Moreno Fernández 2017: 11, ver próxima sección). Sin embargo, Puerto Rico ha mantenido su lengua de variedad innovadora y su marco cultural, ambos dentro del universo hispanoamericano, aunque la cuasi coexistencia con el inglés ha abierto la puerta a un índice –menos elevado que el del *espanglish*– de neologismos y préstamos lexicales, de origen estadounidense, muchos ya hispanizados (López Morales 2004).

El destino de las variedades no estándares parecía ser la de la eventual convergencia hacia la estándar con el consecuente debilitamiento de las hablas regionales o no estándares, lo cual incluiría el español estadounidense en su situación de convivencia con el inglés. Sin embargo, existen señales significativas de que ese no es un destino inevitable.

En España ha habido indicaciones de tal movimiento hacia el polo centronorteño entre las generaciones más jóvenes en busca de mejores beneficios derivados del poder capitalino. Esta tendencia se nota en la Andalucía oriental llegando hasta Málaga, pero Sevilla, centro histórico y de contacto con el Nuevo Mundo, ha desarrollado

un sólido *estándar regional*, basado no solo en su desarrollo económico ligado a América, sino a su posición como foco cultural (Hernández-Campoy y Villena-Ponsoda 2009). La primera gramática rigurosa de una lengua europea fue publicada en Salamanca (1492) por Antonio de Nebrija, eminente estudioso sevillano de la lengua española y distinguido lexicógrafo. Esta obra mantuvo su vigencia hasta el siglo XVIII. El año de su publicación fue el *anno mirabilis* de un estado que no era todavía una nación consolidada, ya que fue el año del descubrimiento de América, primer encuentro de Europa con el mundo americano y también el momento de la reconquista del reino morisco de Granada. Sevilla estaba en la periferia del poder central, pero impuso su visión certera y virtualmente imperecedera de la lengua del naciente imperio. Las señales de cierta convergencia de la Andalucía oriental hacia la estandaridad centronorteña y por ende, la ausencia de un estándar regional se explican porque no hay centro urbano que tenga el prestigio y logros de Sevilla. Como hemos indicado, la estandaridad depende de factores extralingüísticos. El grado de posibilidad de revitalización regional está claramente en relación directa con los *logros* en sus dimensiones cultural, económica y política, lo cual se aplica a los asentamientos hispanohablantes de los Estados Unidos por sus crecientes demografía, poder económico, político y cultural.

### **El español estadounidense: ¿Un único español o muchos?**

En primera instancia, podemos aceptar solo parcialmente lo expresado por Silva-Corvalán entre otros (*op. cit.*: 2000: 14) en el sentido de que “no hay un único español en Estados Unidos sino muchos”. Efectivamente, hay cuatro regiones tradicionales con respecto a la presencia del español: el Suroeste (con la mayoría de la población de origen mexicano), el Sureste (donde la diáspora cubana de mediados del siglo XX se estableció) el Noreste (con un significativo porcentaje de puertorriqueños, cubanos y

dominicanos) y el Medio Oeste (con creciente inmigración hispanoamericana). Sin embargo, Escobar y Potowski (2015: 43-49) agregan Medio-Atlántico, Centro-Sur y Noroeste como nuevas regiones en el hispanismo de los Estados Unidos, firme señal de que la movilidad y el crecimiento numérico de los hispanohablantes es incesante, lo cual hace necesario precisar sus perfiles sociales y lingüísticos, cambiantes pero necesarios (Moreno Fernández 2017).

Por consiguiente, indicar que no hay un solo español sino muchos, está basado en las diferentes variedades habladas en el país, lo que por otro lado, es la realidad de prácticamente la mayoría de los países hispanohablantes, ya que casi todos tienen variedades conservadoras e innovadoras o radicales (Zamora y Guitart 1982 introdujeron el término “radical”), las cuales tienen un grado de diferencia por lo menos igual al de las estadounidenses. No hay un solo español en Estados Unidos, porque no se ha impuesto una variedad estándar todavía. Existe un español estadounidense formal no institucionalizado, con diferencias propias y a la vez, coincidentes con otras variedades hispánicas que tienen sus estándares nacionales, también con sus diferencias intervrietales.

Esta situación es la misma que ocurre con lenguas internacionales como el inglés, francés, alemán etc., con la diferencia de que todavía no hay un polo estandarizado en el continuo estadounidense. Esta variedad formal es el acrolecto activo de un continuo que parte del basilecto híbrido (el *espanglish*). Esa variedad formal es perfectamente inteligible en el universo hispánico, pero es producto de su peculiar y compleja situación en los Estados Unidos y por consiguiente, tendrá un cierto índice relativamente elevado, pero aceptable, de anglización en sus diversos niveles. Los medios audiovisuales de Estados Unidos han nivelado muchas diferencias entre los diversos dialecto/variedades del país y también las que existen en las realizaciones conservadoras e innovadoras en el resto del complejo dialectal hispánico. Esta nivelación no es producto del análisis del habla espontánea o formal en diversos registros, sino el

resultado de la búsqueda de un español *neutro* o universal, que permita el mayor alcance y más amplia aceptación en el universo hispánico de los Estados Unidos (Ávila 2011) y más allá. La búsqueda de un español neutro no es objetivo solamente de los medios audiovisuales, sino de actividades esenciales en el mundo globalizado como la enseñanza de lenguas extranjeras. El inglés por ejemplo, a pesar de tener numerosas variedades, todas de igual funcionalidad en sus territorios, se presenta para estas actividades, por razones pragmáticas, solo con dos modelos: el norteamericano (*General American*) o inglés británico (RP) o para evitar esa injustificada simplificación, se pensó en lo que se llamó un inglés “Medio Atlántico” (*Mid-Atlantic English*). En parte es algo parecido a la búsqueda de Ávila (*op.cit.*) y la reducción a cuatro normas del español para los medios (neutro, argentino, castellano, mexicano).

Mientras no haya una codificación académica consensuada del español estadounidense, y por ende, una variedad estándar, habrá la sensación de que en los Estados Unidos no hay un español sino muchos, lo que reiteramos no es más que la situación de cada país hispanohablante. La lengua escrita es el medio que provee el grado de unificación y de cuasi homogeneización, lo cual no es específico de la situación hispánica y/o estadounidense, ya que casos mucho más extremos como el del chino y sus variedades no inteligibles entre sí (mandarín y cantonés es un claro ejemplo), solo pueden conservarse como instrumento identitario de la identidad política y nacional gracias al medio escrito.

### **Diglosia entre variedades del español estadounidense. Futuro de la lengua.**

Como existe el *espanglish* entre los diversos productos dialectales de la larga relación de contacto entre las dos lenguas y tiene proyección y uso suficientes, se ha pensado en la relación diglósica postulada en su forma clásica y elegante por Ferguson en 1959 y ampliada por Fishman en 1967 (López García-Molins 2016: 36 / 37) y en

una modificada de acuerdo a la peculiar situación bilingüe del español estadounidense (Moreno Fernández, 2017:11).

La arquitectura social es dinámica y por lo tanto, no siempre se presta a esquemas simples y elegantes y se puede establecer tres tipos de diglosia: (i) la clásica de Ferguson (*op. cit.*) “estrecha”, orientada hacia el uso con multilingüismo social e individual y de especialización estrictamente funcional; (ii) “amplia”, orientada al usuario con multilingüismo sociocomunitario e individual y con estratificación social (iii) la pseudodiglosia con multilingüismo sociocomunitario pero no individual (Deumert 2010: 276, en Meshtrie, editor)

Sin embargo, la situación estadounidense, multidimensional y dinámica requiere un enfoque diferente y nos acogemos a la propuesta de Moreno Fernández, quien plantea la existencia de un *complejo diglósico* en vista de que la diglosia clásica es adecuada solamente para una situación menos compleja que la producida en Estados Unidos. Indudablemente que la situación está marcada por el largo contacto del español con el inglés a través de sus diversas etapas de entrada (desde la del siglo XVI hasta las posteriores de rehispanización/revitalización y las sociohistorias de los inmigrantes de las diversas variedades hispánicas). Por consiguiente, su empleo de la *diglosia de doble esquema* (ya introducida en su libro de 2005:231, con respecto a Jalipur al norte de Delhi, India) presenta un modelo más acorde con la intrincada relación de las dos lenguas. En esta relación diglósica se presenta la lengua inglesa como la variedad alternativa (A)lta y el español popular, el *espanglish*, como la (B)aja, ambas con subcategorías *a* y *b* que se entrelazan como Aa (inglés americano estándar), Ab (inglés coloquial) y Ba (español general), Bb la mezcla dialectal llamada *espanglish*, lo cual representa más claramente la complejidad y la multidimensionalidad de la relación diglósica estadounidense. Ahora bien, creo correcto el reemplazo del esquema sencillo de Ferguson –precursores de la sociología de la lengua– por el doble esquema, ya que esta diglosia es multidimensional. Sin embargo,

la realidad sociolingüística nos indica que los cambios o movimientos hacia arriba y hacia abajo y transversalmente en combinación, en lo que es realmente un *continuum*, no son separables, discretos, sino brazadas en un flujo lingüoexistencial. Además, representan diferentes niveles de dominio lingüístico, lo que agrega una dimensión adicional.

También, creo conveniente aceptar el complejo diglósico hasta donde llega, pero llevarlo también al español aisladamente, ya que en el universo lingüístico estadounidense, también está la meta de la eventual estandarización de ese español con los innegables matices y elementos lingüísticos de la anglización, lo cual es un camino paralelo al bilingüismo intenso y extendido y sus repercusiones intensificadas por los trashumantes procesos de inmigración y movimientos intraterritoriales.

El español llegó hace siglos a esas tierras como una de las dos lenguas fundadoras y su revitalización es señal de su carácter americano imperecedero, a pesar de enfrentarse a dificultades y obstáculos linguofraticidas (Moreno Fernández 2018b sobre intentos de represión), uno de los cuales es la acción conjunta del eje mito-discurso-ideología y del nacionalismo político-cultural, que todavía en algunos sectores, causa el temor a la *otredad*, lingüística y social. Ese temor a lo *distinto* es acompañado de la obsesión por la lengua pura o superior, cualidades míticas que generalmente se aplican ins- o conscientemente a la lengua propia.

La aceptación completa de la doble identidad anglohispanica será un hito en la evolución de los Estados Unidos, nación que a pesar de haber crecido sobre los hombros de oleadas de inmigrantes, nunca se ha enfrentado a otra relación, endógena o exógena, de similares bilingüismo y biculturalismo, dimensiones activas y hermanadas, pero de diferente funcionalidad.

## Conclusiones

El objetivo principal de este artículo ha sido presentar el español estadounidense desde una perspectiva diferente, ya que esta variedad o

complejo dialectal ha emergido en circunstancias y contexto que no se asemejan a los de otras variedades hispánicas. Además, coexiste con la *lingua franca* del mundo globalizado y se ha hablado en territorio norteamericano, prácticamente desde la llegada de los españoles allí. Este complejo dialectal no tiene todavía una estandaridad institucionalizada, pero es parte legítima y reconocida del universo hispánico, aunque en cierta forma, existe la sensación no definida explícitamente, de que también es uno de los sospechosos permanentes del mundo hispánico. La sospecha existe quizás, porque convive con el inglés americano y ha sobrevivido como lengua activa con su rol identitario. Ha hecho uso de diversos recursos universales como por ejemplo el hibridismo lexical en su búsqueda de legalizar su longevidad norteamericana (olvidando por el momento que México, el país con mayor número de hispanohablantes, es también parte de ese territorio). De hecho, su permanencia como la primera de las dos lenguas habitantes de Estados Unidos antes de que esta nación viera la luz, la hace su hermana mayor, aunque la menor haya crecido y como a veces sucede en la vida terrenal, piense que debe acaparar toda la atención.

Hemos optado por aceptar que el inglés estadounidense tiene una estandaridad institucionalizada por medios diferentes de los usados por la hispanidad y la ha compartido a medias, pero amigablemente con las versiones canadienses, sin mostrar indiferencia ni condescendencia hacia la versión del Reino Unido. El español estadounidense tiene un complejo dialectal que podemos visualizar como un continuo que tiene un basilecto dinámico y popular conocido por el calificativo de *espanglish*, que algunos sectores tanto hispanohablantes como anglohablantes lo consideran con sospecha o como un apodo para una mezcla descuidada y lejos de la formal y “cuidada” anglicidad. El *espanglish* evidentemente, no merece esa actitud, ya que cumple su función varietal muy adecuadamente. No hay consenso definitivo sobre cuál es al acrolecto de ese continuo, y algunos optan por pensar que debe ser el inglés americano y otros pensamos que quizás sea una

variedad hispánica *anglizada* moderadamente, lo que puede tomar la forma de una koiné o lo que es casi lo mismo, de un español innovador que como el dios Janus de la mitología romana, tenga un ADN doble, uno heredado de México y otro de las Antillas, vale decir, dos rostros que en el mundo lingüístico no es imposible. En este trabajo hemos afirmado que no hay lenguas puras ni homogéneas, sino que todas –hasta las versiones estándares, para desilusión de muchos– tienen claras señales de hibridismo lexical y de otros niveles, quizás como señal inevitable de infidelidad ante la pureza y/o castidad lingüísticas pregonada por los nacionalistas de fines del siglo XVIII, de las cuales se ha demostrado su carácter mítico. Se ha reinterpretado el concepto de criollización, constantemente malinterpretado y estigmatizado y hemos propuesto que no se trata de un proceso *local* sino *universal* y de *simplificación* multidimensional, presente en todas las relaciones de contacto socioasimétrico, lo cual es relevante para el análisis del español estadounidense. Consecuentemente hemos propuesto revisión y ampliación conceptuales de las categorías dialecto/variedad y complejo dialectal, mediante las cuales hemos reunido rigurosamente todas las realizaciones lingüísticas sea cual sea su índice de alejamiento de los prototipos fijados en las estandarizaciones de las lenguas naturales que se hayan sometido a esa cirugía plástica, supuestamente embellecedora, pero artificial. Las variedades estándares responden generalmente a criterios extralingüísticos de poder económico, político y hasta la dimensión religiosa en alguna época y prácticamente nunca a criterios lingüísticos o sociolingüísticos como alcance, funcionalidad, sociocohesividad o todo lo que corresponda a la expectativa comunicacional. *Nadie* realmente las habla, solo ocurren aproximaciones en la interacción social y sobreviven gracias al medio escrito

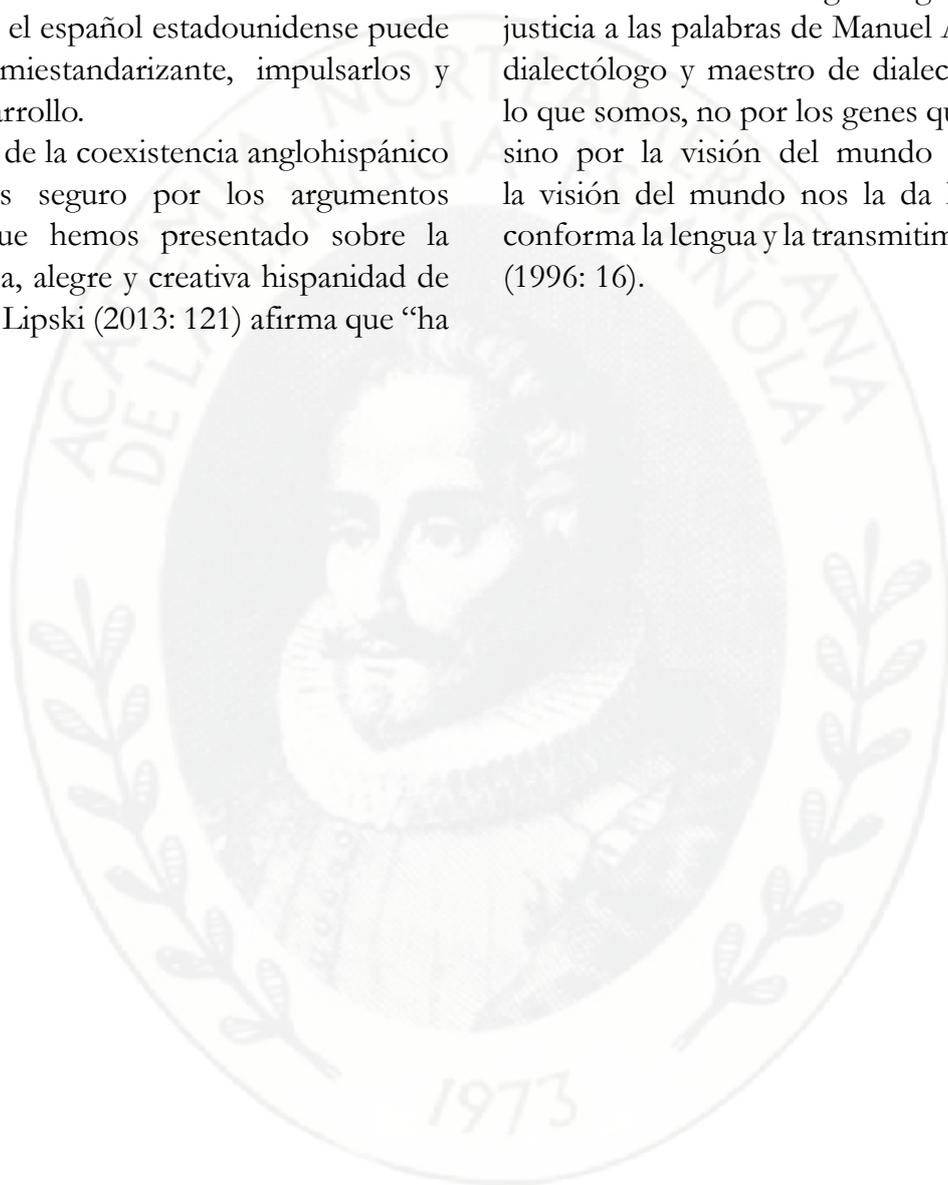
El español estadounidense no tiene todavía una variedad estándar y quizás no necesite institucionalizar el acrolecto hispánico del continuo que visualizamos, pero evidentemente esta sugerencia es debatible. A pesar de esta indicación,

hemos tomado en cuenta los significantes pasos que se han dado para proveer esa estandaridad. Las socioasimetrías que han assolado el universo linguovivencial deben ser controladas y así reduciríamos las injustas situaciones de los hablantes de las variedades no estándares. El crecimiento de estándares regionales que hemos encontrado en el hispanismo de ambas orillas del Atlántico es una señal de que el español estadounidense puede como salida semiestandarizante, impulsarlos y estimular su desarrollo.

El futuro de la coexistencia anglohispanico lo consideramos seguro por los argumentos y reflexiones que hemos presentado sobre la dinámica, mestiza, alegre y creativa hispanidad de Estados Unidos. Lipski (2013: 121) afirma que “ha

llegado la hora de asignarle una casilla propia al español de los Estados Unidos [y no considerar a sus hablantes...] como pasajeros en una balsa que flota sin rumbo” (Lipski 2013: 121).

Este español estadounidense como variedad del español de América y parte de un universo hispánico enriquecido por una histórica hermandad con la lengua inglesa, hace y hará justicia a las palabras de Manuel Alvar, inolvidable dialectólogo y maestro de dialectólogos: “Somos lo que somos, no por los genes que nos formaron, sino por la visión del mundo que tenemos. Y la visión del mundo nos la da la lengua, nos la conforma la lengua y la transmitimos por la lengua” (1996: 16).



## Referencias bibliográficas

- Alvar, Manuel. *Manual de Dialectología Hispánica: el español de España*. Barcelona, Editorial Ariel, 1966.
- Ávila, Raúl. *Variación del español en los medios*. México D.F, El Colegio de México, 2011.
- Cestero, Ana María, Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García. *Estudios sociolingüísticos de España y América*. Madrid, Arco Libros, 2006.
- Chela-Flores, Godsuno. “Orígenes y estado actual del español de Venezuela”. Cumaná, Ediciones de la Comisión Regional “Macuro: 500 Años”, 1998 a.
- . “Explicación y descripción fonológicas”. *Español Actual. Revista de español vivo* 69, 1998 b, pp. 19-28.
- . “Language Ideologies, Intervarietal Conflict and their Repercussions on Language and Society: the case of the Hispanic Dialect Complex”. *Dialectología et Geolingüística*, vol. 25, 2017 a, pp. 123-150.
- . “The Myth-Discourse-Ideology Axis and the Hispanic Dialect Complex”. *Memories of Caribbean Futures 2017* vol. 2, eds. Nick Faraclas, Richard Severing, Christa Weijer, Elisabeth Echteld, Wim Rutgers y Robert Dupey, Curacao and Puerto Rico, Edición de las universidades de Curacao y Puerto Rico, 2017 b, pp. 83-93.
- Clyne, Michael. *Language and Society in the German-speaking Countries*. Cambridge y Nueva York, Cambridge University Press, 1984.
- . *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlín, Mouton de Gruyter, 1992.
- Crystal, David. *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- DeGraff, Michel. “Morphology in Creole Genesis: Linguistics and Ideology”. *Ken Hale: A Life in Language*, ed. Michael Kenstowicz, Cambridge MA, MIT Press. 2001, pp. 53-121.
- Deumert, Ana. “Multilingualism”. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics*, ed. Rajend Meshrie, Cambridge, Cambridge University Press, 2012, pp. 261-282.
- Díaz Campos, Manuel. *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Malden, MA / Oxford UK, Wiley-Blackwell. 2011.
- Dollinger, Michael G. “On parallels, differences and distortions in the pluricentricity of English and German”. Conferencia dictada en Schönbrunn Castle, Viena, 7 de julio, 2006.
- Escobar, Anna M. y Kim Potowski. *El español en los Estados Unidos*. Cambridge, Cambridge University Press, 2015.
- Ferguson, Charles. “Diglossia”. *Word*, vol. 15, 1959, pp. 325-340.
- Fishman, Joshua A. “Bilingualism with or without diglossia; diglossia with or without bilingualism”. *Journal of Social Issues*, vol. 23, 2, 1967, pp. 1-143.
- Garrido, Antonio. “En defensa del español de USA”. *Glosas*, vol. 9, 2, 2017, pp. 36-37.
- Goodwin, Robert. *Spain. The Centre of the World 1519-1682*. Londres, Bloomsbury, 2015.

- Guitart, Jorge M. *Sonido y Sentido. Teoría y Práctica del español*. Washington DC, Georgetown University Press, 2004.
- Hernández Alonso, César. *Historia y presente del español de hoy*. Valladolid, Junta de Castilla y León, 1992.
- Hernández-Campoy, Juan Manuel y Juan Andrés Villena-Ponsoda. "Standardness and nonstandardness in Spain: dialect attrition and revitalization of regional dialects". *International Journal of the Sociology of Language*, 2009, 196 / 197, pp.181-214.
- Hernández-Campoy, Juan Manuel y Juan Camilo Conde-Silvestre. *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. Malden MA / Oxford UK, Blackwell Publishing Ltd., 2012.
- Hickey, Raymond. "Language Contact: Reconsideration and Reassessment". *The Handbook of Language Contact*, ed. Raymond Hickey, Chichester, John Wiley & Sons publishers, 2010, pp. 151-169.
- . *The Handbook of Language Contact*. Malden MA (USA) / Oxford (UK), Blackwell Publishing Ltd., 2010.
- Hockett, Charles F. *A Course in Modern Linguistics*. Nueva York, MacMillan. 1958.
- Holm, John. "Contact and Change. Pidgin and Creoles". *The Handbook of Language Contact*, ed. Raymond Hickey, Chichester, John Wiley & Sons publishers, 2010, pp. 252-262.
- Jeppesen Krach, Kirsten & Jan Lindschouw. *Les Variations diasystématiques et leur interdépendances dans les langues romanes. Actes de Colloque DLA II, Copenhague (nov. 9-2, 2012)*. Strasbourg, Éditions de linguistique et philologie, 2015.
- Jones, Daniel. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1976.
- Kenstowicz, Michael. *Ken Hale: A Life in Language*. Cambridge MA, MIT Press. 2001, pp. 53-121.
- Le Page, Robert B. y Andrée Tabouret-Keller. *Acts of Identity. Speech and Ethnicity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- 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*, 9, 1, 2016, pp.17-40.
- López Morales, Humberto. "Panorama del español antillano de hoy". *Historia y presente del español de América*, coord. César Hernández Alonso, 1992, pp. 295-331.
- Meshtrie, Rajend. *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- Moreno Fernández, Francisco. *Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. Vervuert, Iberoamericana, 2005.
- . "La percepción global de la similitud entre las variedades de la lengua española". *Les variations diasystématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes : Actes du Colloque DLA II à Copenhague (19-21 nov. 2012)*, ed. Kirsten A. Jeppesen Kragh, Jan Juhl Lindschouw, Strasbourg, Société de linguistique roman, ÉLiPhi, 2015, pp. 217-238.
- . "Perfiles lingüísticos y sociales del español estadounidense". *Glosas*, 9, 2017, pp. 10-23.
- . "Diccionario de anglicismos en el español estadounidense". *Informes del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas*, Harvard, Instituto Cervantes y la Universidad de Harvard, 2018 a.

- . “La represión lingüística del español en Estados Unidos”. *New York Times*, junio 23, 2018b.
- Poussa, Patricia. “The Evolution of Early Standard English: The Creolization Hypothesis”. *Studia Anglicana Posnaniensi*, 14, 1982, pp. 69-85.
- Rosenblat, Ángel. *Estudios sobre el español de América*. Tomo 3, Biblioteca Ángel Rosenblat, Caracas, Monte Ávila Editores, 1984.
- Rutten, Gijsbert. “Standardization and the myth of neutrality in language history”. *International Journal of the Sociology of Language* 242, 2016, pp. 25-57.
- Samper Padilla, José Antonio. *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas, La Caja de Gran Canaria, 1990.
- . “Sociolingüística del español de Canaria”. *Jornadas Internacionales en memoria de Manuel Alvar*. Eds. J. M. Enguita, T. Buesa y M.A. Martín Zorraquino, Zaragoza, Institución Fernando el Católico (C.S.I.C) y Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2005, pp. 109-136.
- . “El español de Canarias”. Eds. Cestero *et alii*, 2006, pp. 255-263.
- . “Sociophonological Variation and Change”. Ed. Díaz Campos, 2011, pp. 98-120.
- Schmeuring, Hermann. “Das Deutsche als plurireale Sprache: ein Beitrag gegen staatlich begrenzten Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich”. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 29 (2), 2006, pp. 147-153.
- Silva-Corvalán, Carmen. “La situación del español en los Estados Unidos”. Madrid, Anuario, Instituto Cervantes, 2000, pp. 1-21.
- Trudgill, Peter. *Sociolinguistics, variation and change*. Edimburgo, Edinburgh University Press, 2001, pp. 171-180.
- . “Contact and Sociolinguistic Typology”. *The Handbook of Language Contact*, ed. Raymond Hickey, Chichester, John Wiley & Sons publishers, 2010, pp. 299-319.
- . “Standard English: what it isn’t” [edición revisada de Peter Trudgill 1999 con el mismo título] en *Standard English: the widening debate*. (eds.) Tony Bex y Richard J. Watts, 2011, pp. 117-128.
- Valdman, Albert. *Le Créole: Structure, statute et origine*. Paris, Klincksieck, 1978.
- Vida Castro, Matilde. “Correlatos acústicos y factores sociales en la aspiración de / s / en el español de Málaga: un cambio en curso”. *Lingua Americana* 38, 2016, pp. 15-36.
- Villena-Ponsoda, Juan Andrés. “Patrones sociolingüísticos del español de Andalucía”. Eds. Villena Ponsoda y Ávila Muñoz, 2012, pp. 27-66.
- Villena Ponsoda Juan Andrés y Matilde Vida Castro. “La influencia del prestigio social en la reversión de los cambios fonológicos. Constricciones universales sobre la variación en el español ibérico meridional. Un caso de nivelación dialectal”. Eds. Villena Ponsoda y Ávila Muñoz, 2012, pp. 67-128.

Villena Ponsoda, Juan Andrés y Antonio M. Ávila Muñoz. *Estudios sobre el español de Málaga*. Málaga, Editorial Sarriá, 2012.

Wright, Roger. Convergence and Divergence in World Languages. Eds. Hernández-Campoy y Conde-Silvestre, 2012, pp. 552-567.

Zamora, Juan .C. y Jorge M. Guitart. *Dialectología hispanoamericana: teoría, descripción, historia*. Salamanca, Ediciones Almar, 1982.



# Los hablantes de herencia y la norma lingüística del español estadounidense

## Heritage speakers and the linguistic norm of US Spanish

Lauren Miller

Wake Forest University

César Gutiérrez

Wake Forest University

### Resumen

Ante la falta actual de obras de referencia que describan la norma lingüística del español estadounidense, las dos preguntas de las que arranca este artículo son: 1. ¿cómo pueden los profesores de español en EE.UU. corregir de manera adecuada las producciones lingüísticas de los hablantes de herencia (HH) en sus clases?, y 2. ¿cómo pueden los HH contribuir a la estandarización del español de los EE.UU.? Para ayudar a responder a estas cuestiones, se examinaron 143 composiciones escritas por HH en un curso universitario de español. A partir de estas composiciones se estableció una tipología de fenómenos lingüísticos analizables: solecismos presentes en otras variedades del español (p. ej. *dequeísmo*, *baiga, tú hablastes*), y calcos y préstamos del inglés (p. ej. *tomar ventaja*, *experimentar*). A su vez, estos fenómenos se clasificaron en tres categorías pedagógicas: los que deben ser corregidos, los que pueden ser corregidos y los que no deben ser corregidos. En este trabajo se propone que los solecismos deben ser corregidos en el aula de español para HH, los calcos y préstamos de baja frecuencia pueden ser corregidos, y los calcos y préstamos de alta frecuencia no deben ser corregidos. En línea con las pedagogías críticas, esta metodología pretende contribuir a que los HH (y sus profesores) adquieran un papel más activo tanto dentro como fuera de la clase de español en la discusión sobre la estandarización del español estadounidense, la discriminación lingüística y la identidad de los hispanos en EE.UU.

### Palabras clave

Español, Estados Unidos, estandarización lingüística, hablantes de herencia

### Abstract

Considering the current lack of reference works describing a standard US Spanish, this study aims to answer two questions: 1. How can Spanish professors in the US appropriately and validly correct their heritage speaker students' language? and 2. How can these heritage speakers contribute to the standardization of US Spanish? In order to do so, this study analyzes 143 writing samples produced by university-level heritage language learners. Based on these data, we categorized the linguistic phenomena found into two groups: solecisms present in other native dialects of Spanish (e.g. *dequeísmo*, *baiga, tú hablastes*) and calques or Anglicisms (e.g. *tomar ventaja*, *experimentar*). Our study goes on to divide these productions into three pedagogical groups: those that should be corrected, those that instructors may want to correct, and those that should not be corrected. Specifically, this study suggests that instructors correct solecisms present in other dialects of Spanish as well as infrequent calques and Anglicisms (individual innovations). On the other hand, frequent community-level calques and Anglicisms should not necessarily be corrected, and, in line with critical pedagogies, these frequent innovations should serve as a discussion point in class of language change, linguistic discrimination and US Hispanic identity.

### Keywords

Heritage speakers, linguistic standardization, Spanish, United States

#### Lauren Miller

Bachelor of Science en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Concentración en Lengua Española por la University of Oklahoma, máster y doctora en Lingüística Española por la Purdue University. Es también profesora licenciada de español de niveles primario y secundario en los estados de Arkansas y de Carolina del Norte. En la actualidad es profesora visitante de español en la Wake Forest University. C.e.: [millerle@wfu.edu](mailto:millerle@wfu.edu)

#### César Gutiérrez

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Fonética y Fonología por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, y doctor en Lingüística Española por la Purdue University. En la actualidad es profesor asistente de español en la Wake Forest University. C.e.: [gutiermc@wfu.edu](mailto:gutiermc@wfu.edu)

## 1. Introducción

**E**l análisis del Pew Research Center (2017) sobre los datos aportados por el censo de EE.UU. del año 2010 revela que el aumento de la población hispana en este país entre los años 2000 y 2010 procede más de nacimientos (7,2 millones) que de inmigrantes nuevos (4,2 millones); paralelamente, se observa que el 65,6% de los hispanos de este país ha nacido aquí. Estos datos indican con claridad que la mayoría de hispanohablantes en EE.UU. es de 2.<sup>a</sup> generación (Dumitrescu 2013), por lo que, ahora más que nunca, se hace evidente que los hablantes de herencia son una parte fundamental de los hispanohablantes en los Estados Unidos.

El término *hablante de herencia* (en adelante HH), utilizado en la bibliografía en lingüística hispánica para denominar a los hablantes de español oriundos de Estados Unidos y a los hijos de inmigrantes hispanos, se refiere genéricamente a aquel hablante que se ha criado aprendiendo una lengua en casa que no es la lengua mayoritaria de la sociedad en la que vive (en este caso, el español en Estados Unidos), y que es bilingüe hasta cierto punto en ambas lenguas, la mayoritaria y la minoritaria (en este caso, el inglés y el español, respectivamente). Estos hablantes forman un grupo bastante heterogéneo con respecto a sus destrezas lingüísticas, su exposición a cada una de las lenguas, sus dialectos de procedencia (p. ej., mexicano frente a dominicano) y sus actitudes hacia el uso de cada lengua en determinadas situaciones comunicativas. No obstante, en general sobresalen en la comunicación oral, la pronunciación y su dominio del registro informal; por el contrario, muestran dificultades con la escritura, la lectura y el registro formal. Además, su habla se caracteriza por una marcada influencia del inglés, no sólo

en el léxico (p. ej. *yarda* del inglés *yard*), sino también en la pronunciación (uso de la *schwa*: p. ej. *plátano* ['platəno] –véase Ronquest 2013), en la morfología (*De pequeño, siempre caminé a la escuela* –véase Silva-Corvalán 1994) y en la sintaxis (*La chica que trabajo con* –véase Pascual y Cabo y Gómez Soler 2015). Algunos investigadores (Rothman 2007) han planteado que esta influencia del inglés entre los HH no surge necesariamente de un fallo en el proceso de adquisición o de innovación por parte de estos hablantes, sino que proviene de la adquisición completa de un dialecto ya influido por el inglés como es el español de los Estados Unidos, que es el que pueden hablar los padres de estos hablantes o los miembros de su comunidad. El español de los HH ha sido tradicionalmente subestimado y marginado por las academias de la lengua de los países en los que el español es lengua oficial<sup>1</sup>. Sin embargo, los HH son hablantes nativos de español y conforman la mayoría de los hispanohablantes en EE.UU., por lo que sus producciones lingüísticas deberían servir como punto de partida esencial para la elaboración de diccionarios, gramáticas y demás obras de referencia en el proceso de estandarización del español estadounidense.

En este contexto sociolingüístico, en el presente estudio se analizan los escritos de un grupo de HH a lo largo de un semestre de instrucción universitaria. El objetivo es buscar patrones léxicos y gramaticales seguidos por estos hablantes y, basándose en estos patrones, diseñar una metodología que pueda ayudar, por un lado, a los docentes de cursos para HH a corregir con más confianza y menos prejuicio a este tipo de alumnos, y por otro, a los lingüistas a notar innovaciones difundidas entre estos hablantes y cuya incorporación en futuros diccionarios o gramáticas del español estadounidense deba considerarse necesaria.

Finalmente, como aclaración terminológica, a lo largo de este trabajo *estándar* y *norma* se

<sup>1</sup> Recuérdese la controversia en torno a la definición de la voz *espanGLISH* aparecida en el avance de 2012 de la 23.<sup>a</sup> edición del *Diccionario de la lengua española (DLE)*: “Modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés” (Betti 2015). Felizmente, gracias a la mediación de la Academia Norteamericana, ese “deformándolos” fue suprimido en la versión final de la 23.<sup>a</sup> edición (2014).

usarán como sinónimos. Ambos se entienden aquí como el conjunto de reglas codificadas y asumidas por un grupo de hablantes que delimitan los usos correctos de la variedad dialectal empleada por esos hablantes. Consecuentemente, *estandarización* y *normativización* se utilizarán también indistintamente para denominar el proceso por el cual se lleva a cabo la creación de un *estándar* o *norma*. Esta concepción de *estándar* y *norma* se alinea con la política panhispánica promovida en la actualidad por las Academias del español, en la que la estandarización del idioma es construida sobre la norma culta de cada dialecto (norma culta policéntrica) (Moreno-Fernández 2006).

## 2. Estado de la cuestión

Es innegable que los HH exigen ser reconocidos como hablantes de español tanto en los círculos académicos como en los socio-políticos y económicos. Sin embargo, la inclusión de estos hablantes dentro del mundo hispanohablante ha generado algunos problemas ya desde el principio en el aula. Los objetivos de Guadalupe Valdés (1997) para la enseñanza de las lenguas de herencia que han servido como base para la mayoría de los libros de texto ahora disponibles son los siguientes:

- i. Mantener la lengua de herencia
- ii. Adquirir una variedad de prestigio
- iii. Ampliar los contextos de uso
- iv. Transferir las habilidades de alfabetización

El objetivo de esta lista que más polémica ha suscitado es el segundo: la adquisición de una variedad de prestigio. Esta polémica surge a raíz del menosprecio percibido por muchos del español estadounidense. Por ejemplo, Leeman (2005) escribe que “the construction of Spanish as a ‘foreign language’, the privileging of non-U.S. varieties in academia, and the underrepresentation of native bilinguals among teaching faculty, have

all contributed to the notion that ‘real’ or ‘correct’ Spanish is something other than what U.S. speakers speak” (pág. 39). En su trabajo, Leeman destaca una constante duda entre los profesores de español para HH: si en el aula hay que adquirir una variedad de prestigio, ¿cuál enseño? A modo de respuesta a este interrogante, si se acepta que el español de Estados Unidos es, como el de cualquier otro país hispanohablante, digno de tener una variedad de prestigio, lo que hace falta entonces es estandarizar y codificar esa variedad por medio de diccionarios, gramáticas y manuales de referencia.

Esta tarea es de gran urgencia en la actualidad, ya que el florecimiento por todo el país de programas y cursos para HH en educación secundaria y universitaria durante los últimos años<sup>2</sup> no ha venido acompañado ni de la disponibilidad de las obras de referencia que los profesores necesitan para el desempeño de su trabajo ni de un cambio en la metodología de la enseñanza en estas clases, ya que éstas siguen concibiéndose y enseñándose casi exclusivamente como clases de español como segunda lengua (Potowski y Carreira 2004, Russel y Kuriscak 2015, Scalera 2000). Esta generalizada falta de apoyo y formación de los profesores de español para interactuar con los HH puede repercutir negativamente en su labor, como se pone de manifiesto en la inseguridad que estos profesionales pueden experimentar al enfrentarse a la revisión de producciones como las siguientes<sup>3</sup>:

- (1) tener un tiempo relajante
- (2) Lo que es más seguro, nunca vas a experimentar algo nuevo y hacer una persona mejor.
- (3) Cada vez que voy al parque me recuerdo de mis tiempos allí.
- (4) Lo interesante es de que las dos creencias pueden coexistir.

Por diversas razones, para un profesor, ya sea nativo de cualquier dialecto, incluido el

2 Se estima que en el año 2012 el número de cursos de español para HH se había duplicado a escala nacional con respecto al año 2002 (Beaudrie 2011, 2012, Ingold, Rivers, Tesser y Ashby 2002).

3 Estos ejemplos están sacados de nuestro corpus y se reproducen, al igual que el resto de ejemplos presentados a lo largo del artículo, tal y como fueron escritos por los alumnos en sus redacciones.

estadounidense, o no nativo de español, estas frases plantean diversas dificultades: ¿debería corregirse *tener un tiempo relajante* por *pasar un rato relajante* o *experimentar* por *experimentar*? En este sentido, Russel y Kuriscak (2015) encuentran que existe cierto prejuicio entre los docentes, pues, incluso cuando estos afirman respetar todas las variedades del español en el aula, tienden a describir el español de los HH como “descuidado” o “chapucero”, resistiéndose con frecuencia a aceptar cualquier producción de estos hablantes nativos que se diferencie de lo que se dice en el libro de texto. Para aliviar esta tensión y formar a un profesorado más consciente del español de los EE.UU., se requieren obras que difundan las características estándares de esta variedad.

Algunos de los esfuerzos llevados a cabo en esta dirección corresponden a la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y al Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard. A cargo de la primera de estas instituciones están dos libros con un marcado fin divulgativo: *Hablando bien se entiende la gente* (Piña-Rosales, Covarrubias, Segura y Fernández 2010) y *Hablando bien se entiende la gente 2* (Piña-Rosales, Covarrubias y Dumitrescu 2014). Estos trabajos, sin embargo, han recibido algunas críticas importantes (Potowski y Lynch 2014), entre ellas, el hecho de que sus recomendaciones se fundan más en opiniones que en datos empíricos, el rechazo de los anglicismos más comunes en el español estadounidense (algunos de ellos presentes, incluso, en el *DLE*), y, en general, una actitud desdeñosa hacia el español de los EE.UU., la cual se expresa abiertamente en la misma contraportada del libro cuando se asevera que “cuando vives en Estados Unidos, hablar español correctamente se vuelve una misión casi imposible” (Piña-Rosales, Covarrubias y Dumitrescu 2014).

Un cambio de aproximación a esta cuestión de la estandarización del español de los EE.UU. es el que se viene proponiendo desde el Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard, donde se desarrolla el *Diccionario de anglicismos del español estadounidense*

(*DAEE*) (Moreno-Fernández 2015, 2017, 2018). Este complejo proyecto, cuyos primeros resultados han sido publicados a principios de 2018 (Moreno-Fernández 2018), está llamado a ser la primera obra de referencia del español estadounidense elaborada a partir de una metodología lexicográfica científica y de una base de datos empírica. Sin embargo, debido precisamente a su carácter lexicográfico, la cobertura que este diccionario puede dar a fenómenos sintáctico-semánticos es limitada.

En cualquier caso, ya sea por su inadecuación o por encontrarse en un estadio muy inicial de su desarrollo, de nuevo queda patente la carencia en el momento presente de manuales efectivos para la enseñanza del español como lengua de herencia que, primero, puedan diferenciar entre errores particulares de un hablante y patrones de uso extendidos en una región o en todo Estados Unidos y, segundo, que sean válidos para los HH al tener en cuenta su variedad y la de sus pares.

Otro de los problemas a los que puede contribuir esta falta de un estándar para el español estadounidense es a facilitar el desplazamiento, ya de por sí rápido, del español por parte del inglés entre los HH. Puesto que la ANLE tiene por misión “preservar el uso de la lengua española estableciendo, difundiendo y promoviendo entre los hispanounidenses los criterios de propiedad y corrección mediante normas que justifiquen y clarifiquen ese uso”<sup>4</sup>, el abandono del español en favor del inglés entre los HH debe ser una de las principales fuentes de preocupación para esta corporación. Como demuestran los datos demográficos expuestos más arriba, el grueso de los hablantes de español en EE.UU. son HH, por lo que, si estos hablantes dejan de utilizar el español, la pervivencia de esta lengua en la mayor parte de este país estará seriamente amenazada.

Sobre este particular, la situación de la lengua española en los EE.UU. suscita bastante inquietud: frente al patrón tradicional de desaparición de idiomas minoritarios (Fishman 1964, Veltman 1983), según el cual la primera

4 <http://www.anle.us/87/Nuestra-mision.html>.

generación es dominante en la lengua minoritaria (el español), la segunda es bilingüe (español-inglés) y la tercera es dominante en la lengua mayoritaria (el inglés), en algunas comunidades de Estados Unidos el español se está viendo sustituido por el inglés ya en la segunda generación, acelerando así su pérdida (Bills, Hudson y Hernández-Chávez 2000, Hakuta y D'Andrea 1992). Este fenómeno de inversión de la dominancia lingüística (del español al inglés) comienza a manifestarse habitualmente a una temprana edad en los hablantes (alrededor de los 8 años), lo que lleva a estos individuos a experimentar un bilingüismo sustractivo que desemboca muchas veces en un conocimiento pasivo del español cuando llegan a adultos (Bylund 2009, Miller y Cuza 2013, Montrul 2004, 2008).

Considerando que los HH suelen abandonar el español o lo utilizan con menos asiduidad que los hablantes monolingües debido al *síndrome de la vergüenza*, es decir, a la percepción de que su español es “pocho” o “Spanglish” (Beaudrie y Ducar 2005, Carreira y Kagan 2011, Leeman 2012, Lynch 2003), corresponde a los educadores y lingüistas hacer un esfuerzo para no alienar a estos hablantes y que puedan así mantener su español. Esta sensación se afianza entre los HH cuando se corrigen sus producciones sin pautas ni razones objetivas. Por ejemplo, si un grupo de alumnos produce con frecuencia *tomar ventaja* en vez de *aprovechar*, corregir con obstinación este fenómeno en el aula hace que el profesor, el manual del curso y el español como lengua pierdan autoridad y validez para estos alumnos.

Precisamente esta idea de brindar autoridad al HH de español se basa en las teorías contemporáneas para la enseñanza de las lenguas de herencia. Estas pedagogías críticas proponen que la existencia de una variedad prestigiosa no es natural ni necesaria en la sociedad, sino que se trata de un constructo social en el que todos participamos. Esta oposición a la noción de variedad prestigiosa abre la posibilidad a discutir en la clase de español la aceptación de ciertos usos. Mediante esta discusión, los alumnos pueden reconocer y apreciar conscientemente las implicaciones del uso

de la lengua y tomar decisiones informadas sobre la aceptabilidad del español de los Estados Unidos. Con esta práctica, se les otorga autoridad sobre su propio idioma, sembrando en ellos confianza y voluntad propia (Correa 2011, Parra 2016). Paralelamente a su aceptación dentro del aula, estas ideas deben incorporarse de manera más explícita en el trabajo de descripción y estandarización del español estadounidense para prevenir los problemas arriba mencionados (frustración de profesores y alumnos a la hora de saber si un uso concreto es parte o no del estándar, abandono del español, vergüenza al hablarlo).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, las preguntas de investigación de las que se parte en este estudio son las siguientes:

PI 1: Mientras se estandariza el español estadounidense, ¿cómo puede un profesor de español dar comentarios relevantes a un HH sin denigrar la variedad de éste, especialmente cuando el profesor es hablante no nativo o nativo de otra variedad?

PI 2: ¿Cómo pueden los HH contribuir a la estandarización del español estadounidense?

PI 3: ¿Qué características más allá de los calcos y préstamos léxicos se deben incluir en una gramática del español estadounidense?

### 3. Metodología

Los datos analizados en esta investigación proceden de 143 muestras de escritura. Estas muestras consisten en actividades de escritura realizadas en un curso universitario de gramática y composición avanzadas para HH en Estados Unidos (SPAN 308). Cada una de las muestras tiene una extensión de entre cinco y diez oraciones completas en español y fue realizada al principio de cada clase, durante los primeros 10 minutos, aproximadamente. Los temas fueron muy variados y abarcaron desde gramática, vocabulario y ortografía a aspectos de la cultura y de las lecturas discutidos a lo largo del semestre. Ejemplos de algunos de estos temas se ofrecen en (5) a continuación.

(5) Ejemplos de temas dados a los alumnos para sus composiciones diarias:

- Describe tu lugar feliz. ¿Por qué es importante para ti ese lugar? Describe cómo te hace sentir con ejemplos, no con nombres de sentimientos.
- Una compañía de té quiere hacer publicidad subliminal. Te han contratado para escribir un cuento con la mayor cantidad posible de usos de la sílaba *te*. (*teléfono, antena, kárate*, etc.) El cuento puede tener cualquier tema. La persona que más veces use la sílaba *te* ganará.
- ¿Qué sabes de Colombia? ¿Qué te gustaría saber? Escribe entre cinco y diez oraciones completas.
- Describe una cita romántica usando por lo menos cinco onomatopeyas diferentes.

Los alumnos siempre recibieron comentarios sobre estos escritos, pero no tuvieron que revisarlos en función de esos comentarios ni recibieron una calificación según la precisión con la que escribieron. Este sistema sirvió para darles la oportunidad de practicar y experimentar con su español sin la ansiedad de preocuparse por su nota. Los alumnos eran en su mayoría de origen mexicano (13/15, 86%), aunque también había representación de Argentina (1/15, 7%) y de España (1/15, 7%).

Los fenómenos lingüísticos extraídos de los textos para su análisis fueron de tres tipos: solecismos, calcos (semánticos y sintácticos) y préstamos léxicos del inglés. La elección de estos fenómenos se debe, como se pudo comprobar en los ejemplos de (1-4), a que estos son los que potencialmente pueden ocasionar más problemas a los profesores y, a su vez, representar los rasgos más idiosincráticos del español estadounidense.

Los solecismos incluyeron aquellos rasgos lingüísticos, presentes entre hablantes nativos de otras partes del mundo hispano, que son considerados gramaticalmente erróneos o vulgares en la norma de cualquier variedad dialectal: p. ej. *baiga* por *baya*, *andé* por *anduve*, *traducí* por *traduje*, *es*

*de que* por *es que* (dequeísmo), el uso del condicional o del imperfecto de subjuntivo tanto en la prótasis como en la apódosis de oraciones condicionales (*Si tendría dinero, compraría una casa* o *Si tuviera dinero, compraría una casa*) (NGLE 2009: §23.15 y §24.2m). Los calcos engloban tanto los semánticos (palabras del español cuyo campo semántico se ha modificado de algún modo por el contacto con el inglés –*registrar*, alt.<sup>5</sup> *matricular*, *suburbio*, alt. *las afueras*–) como los sintácticos (traducciones directas del inglés a nivel de la frase, como *tener un buen tiempo* –alt. *pasarlo bien*–, *estar en un accidente* –alt. *sufrir un accidente*–, y *cuando tengo tiempo, lo leeré* –alt. *cuando tenga tiempo, lo leeré*–). Finalmente, en los préstamos se encuadran aquellas palabras que se han tomado del inglés (*taxes* –alt. *impuestos*–, *frisar* –alt. *congelar*–, *watchbear* –alt. *mirar, ver*–). Los dos autores de este estudio leyeron todos los textos para identificar y clasificar las ocurrencias de estos fenómenos. Ambos autores tienen experiencia enseñando cursos de español para HH, son bilingües y residen en los Estados Unidos.

Teniendo en cuenta los objetivos para la enseñanza del español como lengua de herencia enunciados por Valdés (1997), se decidió dividir los tres tipos de fenómenos arriba especificados en tres categorías: los que deben ser corregidos, los que pueden ser corregidos y los que no deben ser corregidos. El engarce entre los fenómenos lingüísticos analizados y las categorías pedagógicas establecidas se puede esquematizar como sigue:

- deben ser corregidos: solecismos;
- pueden ser corregidos: calcos y préstamos de baja frecuencia no registrados en obras de referencia;
- no deben ser corregidos: calcos y préstamos registrados en obras de referencia, y calcos y préstamos de alta frecuencia no registrados en obras de referencia.

5 Se utiliza *alt.* como abreviatura de *alternativa* para marcar la existencia de más de una expresión en otros dialectos del español equivalente a una determinada producción de un HH. Por ejemplo, otra alternativa a *pasarlo bien* podría ser *pasarla bien*, ya que en algunos dialectos del español el pronombre enclítico de esta expresión es normalmente femenino.

El motivo detrás de que se sugiera la corrección de los solecismos es que, aunque formen parte del español de los HH, como del de cualquier otro hablante nativo de esta lengua, no contribuyen a que el HH adquiera dominio sobre la gramática normativa de su variedad dialectal. La finalidad de las clases de lengua para hablantes nativos es enseñar tanto qué es sociopragmáticamente aceptable en los diferentes registros diafásicos de su lengua como qué es prescriptivamente correcto en esos registros según la norma gramatical vigente. Por ello, del mismo modo que fenómenos como el laísmo (*la dije a mi amiga que viniera*), la adición de -s en la segunda persona del singular del pretérito perfecto simple (*corristes, hicistes*), la concordancia del *haber* impersonal con su objeto directo (*habían muchos papeles en la mesa*) o las faltas de ortografía son censurados en las clases de lengua de todos los países hispanohablantes por considerarse incorrectos en sus respectivos dialectos, igualmente deben serlo en las clases de lengua española para nativos en EE.UU.

En este punto puede ser útil señalar cómo interactúan los registros formal e informal con los solecismos. Tal como explica Briz (1996), las etiquetas de *formal* e *informal* se pueden visualizar como los dos extremos imaginarios del continuo de habla en el que se sitúan los registros intermedios. En general, el registro formal se caracteriza por su planificación, mientras que el registro informal lo hace por su coloquialidad y espontaneidad. No obstante, aunque el registro informal está más expuesto a la presencia de solecismos (es decir, errores gramaticales), estos también pueden estar presentes, según el nivel sociocultural del hablante, en el registro formal. Así pues, cuando se habla de corregir los solecismos en los HH no nos referimos a corregir su registro informal en español, sino a corregir aquellas producciones que supongan desviaciones con respecto a la gramática normativa. Por ejemplo, si un alumno utiliza *mijo* o *nomás* en una composición, se le deberá notar que no son incorrectos, pero que pertenecen al ámbito del registro informal, por lo que probablemente no son recomendables en una situación comunicativa

formal. Sin embargo, si el alumno utiliza *que su* en lugar de *cuyo* (*El chico que su padre es médico vive en mi edificio*) se le deberá corregir, alegando que *que su* es gramaticalmente incorrecto en la norma del español actual. Estos últimos usos son los que hemos incluido en nuestro estudio.

En lo concerniente a los calcos y a los préstamos, los dos criterios para clasificarlos fueron su aparición o no en obras de referencia y, en caso negativo, su frecuencia en el corpus. Primero se localizaron y etiquetaron todas las ocurrencias de calcos y préstamos en el corpus de 143 textos; después se catalogaron por tipo y se contabilizó cuántos alumnos las produjeron y en cuántos enunciados diferentes aparecían; por último, se consultó el *Diccionario de la lengua española (DLE)* (RAE 2014), el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* (RAE/ASALE 2005), el *Diccionario de americanismos (DA)* (ASALE 2010) y el *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)* (RAE 2013-). La consulta a estas obras de referencia publicadas por la RAE y la ASALE permitió separar los calcos y préstamos computables de los no computables para determinar la frecuencia. Se entendió como no computables aquellos calcos y préstamos de nuestro corpus que estaban registrados y reconocidos como parte del estándar de alguno de los dialectos hispánicos por el *DLE*, el *DPD*, el *DA* o el *CORPES XXI*. Por ejemplo, el término *celebridades* con el significado de ‘persona famosa’ es un anglicismo en español (< ingl. *celebrities*), pero, aunque fue utilizado por uno de nuestros alumnos, se prescindió de él en el cómputo porque según *CORPES XXI* este anglicismo es de uso corriente en varios países de habla hispana (Perú, Argentina, España, Puerto Rico, etc.) y, consecuentemente, no sirve para caracterizar el español estadounidense frente a otros dialectos. Asimismo, al estar recogidos en alguna de las obras de referencia como parte del estándar de uno o más dialectos del español, se justifica que no se corrijan en una clase de HH y que se acepten en el estándar del español estadounidense.

Con respecto a los calcos y préstamos no hallados en ninguna de las cuatro obras de

referencia citadas, se determinó, teniendo en cuenta el tamaño del corpus manejado, que el uso de un calco o préstamo por un único alumno una o más veces representa una frecuencia baja y que el uso de un calco o préstamo más de una vez por dos o más alumnos representa una frecuencia alta. Desde el punto de vista docente, por este medio se discriminó entre los calcos y préstamos que pueden ser corregidos (los de baja frecuencia), si el profesor lo considera oportuno, y los que no deben ser corregidos (los de alta frecuencia).

## 4. Resultados

Los calcos y préstamos del corpus hallados en obras de referencia se tratan en §4.1., y los no hallados en obras de referencia, en §4.2. Dentro de esta última categoría se distinguieron los calcos que implicaron una ampliación semántica en una palabra española (§4.2.1.), los que conllevaron la creación de nuevas formas perifrásticas (§4.2.2.) y los préstamos que produjeron la incorporación de neologismos léxicos (§4.2.3.). Finalmente, se examinó la frecuencia de estos tres tipos de anglicismos en el corpus (§4.3.).

### 4.1. Calcos y préstamos encontrados en obras de referencia

En la tabla 1 se enumeran los calcos y préstamos hallados en nuestro corpus sobre los que el *DLE*, el *DPD*, el *DA* o el *CORPES XXI* dan alguna información. Su presencia en estas fuentes quiere decir que se usan en otras variedades hispánicas fuera de EE.UU., por lo que se recomienda aceptarlos si aparecieran entre los HH en una clase de español.

Ítem	Fuente
<i>Afectar (a) + objeto directo</i>	<i>DPD</i>
<i>Terrífico (alt. excelente)</i>	<i>DA</i>
<i>Recordarse de</i>	<i>DA</i>
<i>Carpeta (alt. alfombra, moqueta)</i>	<i>DA</i>
<i>Gas (alt. petróleo)</i>	<i>DA</i>

Tabla 1: Calcos y préstamos del corpus encontrados en obras de referencia.

#### 4.1.1. *Afectar + objeto directo*

Este uso del verbo *afectar* sin la preposición *a* se localizó en dos ocasiones, en sendas muestras producidas por dos alumnos diferentes.

(6) “La guerra de drogas especialmente entre la cultura latina se está poniendo mas grave y eso afecta el país y los humanos igual con sus propias vidas.”

(7) “Tambien habla sobre como la guerra afecta los derechos humanos.”

*Afectar* puede regir la preposición *a*, pero ésta “es opcional ante nombres de cosa cuando funcionan como complemento directo de algunos verbos que significan daño o provecho y que se construyen normalmente con un complemento directo de persona: *El tabaco perjudica (a) la salud; La humedad afectó (a) los cimientos del edificio*” (*DPD*, s. v. *a*?).

#### 4.1.2. *Recordarse de*

Este verbo, con el sentido de ‘acordarse de algo’, es el resultado del cruce entre *recordar* y *acordarse de*. Este uso de *recordar* como reflexivo rigiendo la preposición *de* se encontró una vez en nuestros datos.

(8) “Cada vez que voy al parque me recuerdo de mis tiempos allí”

Según el *DA*, *recordarse de* es utilizado con esta acepción en México, la mayoría de Centroamérica y del Caribe, así como en Colombia, Chile, Paraguay y Uruguay; por ello no hay motivo para proscribirlo entre los HH en EE.UU.

### 4.1.3. *Terrífico*

Aunque *terrífico* está presente en varios países hispanos para significar ‘terrorífico’ (*DLE*, s. v. *terrífico*), en nuestro corpus fue empleado por un alumno para expresar la idea de ‘excelente’.

(9) “En resumen, creo que Olive Garden es terrífico y se lo recomiendo a todos”

Es evidente que se trata de un anglicismo (< ingl. *terrific*), pero, puesto que aparece en otros lugares del mundo hispanohablante como Puerto Rico (‘estupendo, magnífico’ –*DA*–), podría contemplarse su aceptación en el español estadounidense y, por ende, en las clases de HH.

### 4.1.4. *Carpeta*

La atribución a la palabra *carpeta* de los significados ‘alfombra, moqueta’ (< ingl. *carpet*) en EE.UU. se ha discutido mucho (Chavez 1987, Montrul 2013, Moreno-Fernández 2018, Ramos 2000). En nuestros datos la encontramos una vez.

(10) “Un día el chico que estaba fingiendo de que era un príncipe fue a la puerta de la princesa en una carpeta volando. La carpeta sonaba bzzzzzz cuando volaba”

La reputación popular de esta voz entre los hispanohablantes como una de las peculiaridades más señeras del español de este país debería bastar para aceptarla y no corregirla. Además de esto, el *DA* indica que también se usa en Chile (‘alfombra con que se cubre el piso de una habitación’) con un significado semejante que en EE.UU.

### 4.1.5. *Gas*

El término *gas* para referirse a algún tipo de combustible derivado del petróleo (querosén, petróleo o gasolina) es usado en Guatemala, Nicaragua, República Dominicana, Colombia, Costa Rica, Bolivia y Paraguay (*DA*, s. v. *gas*). En nuestro corpus lo hemos documentado una vez, pero dada su amplitud geográfica en Hispanoamérica, aconsejamos que no se corrija.

(11) “La nave espacial estaba por caer, y

no sabíamos en qué galaxia estábamos en. La navegación no estaba funcionando. De repente, podíamos ver una planeta que estaba mas o menos cerca. No tenemos mucho gas, entonces esa planeta era la única opción”

## 4.2. Calcos y préstamos no encontrados en obras de referencia

Como se apuntó anteriormente, los calcos y préstamos que no fueron encontrados en las obras de referencia se distribuyeron en tres categorías: calcos semánticos, calcos sintácticos y préstamos léxicos.

### 4.2.1. Calcos semánticos

En esta categoría están encuadrados los calcos que provocaron alguna modificación (normalmente, ampliación) en el significado de palabras (tanto léxicas como gramaticales) previamente existentes en español.

#### 4.2.1.1. *Tiempo*

Según se comprueba al leer los ejemplos de (12) a (18), todos ellos extraídos de nuestro corpus, el sustantivo *tiempo* ha adquirido una serie de nuevos valores semánticos no contemplados en las obras de referencia consultadas. Específicamente, en (12) *tiempo* denota la idea de ‘vez’ o ‘rato’, mientras que en (13, 14, 16, 18) denota la de ‘hora’, ‘momento’ o ‘época’. En (15) “tener un tiempo relajante” es un calco de la expresión inglesa *to have a(n) X time*, que está en lugar de *pasar un rato X*, más habitual en otros dialectos del español.

(12) “Por ejemplo, antes corría allí entonces recuerdo esos tiempos de cansancio”

(13) “Mi lugar feliz para mi será mi casa, pero para ser mas específica será el tiempo cuando tenemos que comer.

(14) “Siempre los di algo de comer cada los días pero cada día cuando era tiempo para darle algo de comer vi menos patos de el día anterior.”

(15) “La atmósfera es tranquila y te permite tener un tiempo relajante con tus amigos”

(16) “Me debes dar los cinco dolares porque llamero es el tiempo del almuerzo”

(17) “En ese tiempo no amaba a Jose como esposo, pero le dije que sí me casaría con el”

(18) “Comimos tan agosto y todo estaba llendo muy bien pero ya era tiempo”

Salta la vista que, a causa de la influencia del inglés, el sustantivo *tiempo* ha incrementado su nómina de significados en español hasta alcanzar contextos de uso muy similares a los de *time* en esa lengua. De este modo, para los HH que produjeron las muestras escritas que integran el corpus, *tiempo* en español es sinónimo de palabras como *hora*, *momento*, *vez* o *rato*, y, en consecuencia, puede estar en variación libre con ellas.

#### 4.2.1.2. *Porque*

(19) “Mi novio ideal porque es un romantico, hace cositas chiquitas para mí solo para serme reir y para serme sentir especial como llamarme solo porque escuchar mi voz.”

(20) “Porque mis papas estaban enojados querían que yo pagé todo sola.”

En estos ejemplos, *porque* ha desarrollado los valores de la conjunción causal *como*, cuya función principal es la de introducir cláusulas causales externas al predicado (NGLE 2009: §46.3). Ello es debido al contacto con el inglés, en donde *because* posee estos mismos valores.

#### 4.2.1.3. *Tan/tanto*

(21) “Cada momento pasa tan lento, Luis solo podía escuchar el tic toc tic toc del reloj.”

(22) “¡Aún así nos enseñas con tanta entusiasmo!”

En (21) y (22) el adverbio *tan* y el adjetivo *tanto* no están introduciendo cláusulas consecutivas suspendidas (NGLE 2009: §45.14o), sino que se están utilizando con el valor enfático que en

otras variedades del español podría expresarse respectivamente con *muy* o *mucho*. Este uso se asemeja al de *so* o *so much* en inglés como intensificador: p. ej. *so slow* ‘muy lento’, *so much enthusiasm* ‘mucho entusiasmo’.

#### 4.2.1.4. *Pero*

(23) “No importa donde esta, pero que estoy con ellos.”

(24) “eso no quiere decir que otras culturas no valean a sus mayores, pero que cuidan y ponen mas atención a los niños pequeños.”

En estas ocurrencias se pone de manifiesto que algunos de los HH utilizan *pero* en contextos en los que se esperaría *sino* por influencia de la conjunción inglesa *but*, la cual engloba en esta lengua los valores de ambas conjunciones españolas<sup>6</sup>.

#### 4.2.1.5. *Alarma*

(25) “Por ejemplo, hay dias que no suena su alarma y llega tarde a la oficina”

Éste podría ser un caso de una ampliación semántica por vía del inglés *alarm* en la que *alarma* recibe el significado que en otros dialectos tiene *despertador*. No obstante, también podríamos estar ante una ampliación semántica por metonimia (la parte *-alarma-* por el todo *-despertador-*). Se necesitarían más datos de otras variedades del español para confirmar cualquiera de estas dos posibilidades.

#### 4.2.2. Calcos sintácticos

Aparte de los calcos semánticos, en nuestro corpus también se registraron calcos sintácticos. En concreto, fueron casos de nuevas formas perifrásticas no comunes en otras variedades hispánicas y causadas previsiblemente por la influencia del inglés.

<sup>6</sup> Es sabido (NGLE 2009: §31.10s) que en el español puertorriqueño *pero* y *sino* pueden ser equivalentes, lo cual se ha achacado a la influencia del inglés. Entre los alumnos del curso analizado no había ninguno de Puerto Rico.

#### 4.2.2.1. Tomar

(26) “Parece que siempre tienen empleados alegres tomando tu orden y preparando tu comida”

(27) “Hay situaciones donde es bueno tomar riesgos, pero también se debe considerar lo que se puede perder”

(28) “Tengo que tomar más tiempo para la clase así no tengo tanto para estudiar”

(29) “Tomé mucho tiempo para escoger una carrera”

(30) “Mis padres siempre me enseñaron que no puede ganar nada en la vida si no toma arriesgos”

En estos ejemplos se observa que algunos alumnos utilizan determinadas construcciones perifrásticas formadas por *tomar* + SN en vez del verbo simple correspondiente más frecuente en otros dialectos: p. ej. *tomar riesgos* (*to take risks*) por *arriesgarse*, *tomar la orden* (*to take the order*) por *atender*, *tomar tiempo* (*to take time*) por *tardar* o *demorarse*. Esta preferencia por las formas perifrásticas representa una clara transferencia del inglés, en donde este recurso es en general más productivo que en español (p. ej. *take down*/*bajar*, *take away*/*llevar*).

#### 4.2.2.2. Hacer

(31) “Tú podrías hacer la diferencia con tan solo \$5, aunque sea por solo un día”

(32) “Cuando hago algo siempre estoy buscando la aprobación de todos y trato de hacerlos orgullosos de mí”

(33) “Un día, el hermano mayor le hizo una broma de muy mal gusto”

Aunque en menor medida que *tomar*, *hacer* fue usado asimismo por algunos HH en formas perifrásticas con SN o SAdj (*hacer orgulloso* por *enorgullecer*). Además de en estas construcciones, *hacer* se utilizó para calcar las expresiones *to make a difference* (*hacer la diferencia*) y *to make a joke* (*hacer una broma*), que en otros dialectos se realizan con *marcar* y *gastar*, respectivamente. Todos estos ejemplos permiten vislumbrar lo que parece una tendencia por el uso de las expresiones con verbos genéricos o *de facto* entre los HH.

#### 4.2.3. Préstamos léxicos

La última categoría de producciones no recogidas en las obras de referencia es la de los préstamos léxicos. Aquí se encuentran los siguientes neologismos:

(34) *Pagamiento* (alt. *pago*)

“Él ha sido un ejemplo para mí porque él hace mucho por lo de más y nunca pide pagamiento”

(35) *Corregir* (alt. *corregir*)

“La idea central es que quieren corregir las palabras que se han cambiado”

(36) *Experienciar* (alt. *experimentar*)

“Si siempre haces lo que es más seguro, nunca vas a experienciar algo nuevo y hacer una persona mejor”

(37) *Calculaciones* (alt. *cálculos*)

“Durante mi primer semestre me di cuenta que me gusta hacer calculaciones pero no me gusta el estudio tan abstracto”

Todas estas nuevas palabras representan ejemplos de préstamos léxicos, ya que sólo se ha acomodado al español la forma de cada término inglés original: *corregir* de *to correct*, *experienciar* de *to experience* y *calculaciones* de *calculations*. *Pagamiento* parece haber resultado del cruce entre el verbo español *pagar* y el sustantivo inglés *payment*.

#### 4.3. Frecuencia de los calcos y préstamos no encontrados en obras de referencia

La frecuencia de los calcos y préstamos no hallados en las obras de referencia se consideró baja si fueron producidos una o más veces por un alumno y alta si fueron producidos por dos o más alumnos. De acuerdo con estos criterios, estas producciones quedan clasificadas de la manera siguiente:

Frecuencia	Producción	N.º de ocurrencias
Frecuente	<i>tiempo</i> (12-18)	7
	<i>tan/tanto</i> (21-22)	3
	construcciones perifrásticas con <i>tomar</i> (26-30)	5
	construcciones perifrásticas con <i>hacer</i> (31-33)	3
No frecuente	<i>porque</i> (19-20), <i>pero</i> (23-24), <i>alarma</i> (25), préstamos léxicos (34-37)	Todos se dan en un alumno una o más veces

Tabla 2: Clasificación por frecuencia de los calcos y préstamos del corpus no encontrados en obras de referencia.

De las siete estructuras estudiadas, las más frecuentes son los calcos semánticos que conllevaron la ampliación de los significados de *tiempo* y *tan/tanto*, y los dos calcos sintácticos de las construcciones perifrásticas con *tomar* y *hacer*. Por el contrario, los usos causales de *porque*, la expansión de *pero* a los contextos de *sino* y *sino que*, *alarma* con el significado de ‘despertador’ y todos los préstamos léxicos tuvieron una frecuencia baja. Con respecto a *porque* y a *pero*, aun repitiéndose en dos ocasiones, su catalogación en las producciones con baja frecuencia se debe a que cada una de ellas fue realizada por el mismo alumno: las dos producciones de *porque* fueron halladas en dos muestras escritas del mismo alumno y las dos de *pero*, en otras dos muestras escritas de otro alumno.

A pesar de su baja frecuencia en este estudio, todas las producciones de esta categoría (*porque*, *pero*, *alarma* y los préstamos léxicos) poseen gran importancia, ya que pueden estar vaticinando usos similares de otros alumnos en el futuro. Esta posibilidad nos lleva a contemplar dos tipos de frecuencia: la intrasemestral, la cual examina las producciones de los alumnos de una misma clase durante un semestre, y la intersemestral, la cual examina las producciones de todos los alumnos a lo largo de varios semestres. Dado que en este estudio sólo se han tenido en cuenta datos de un semestre, los resultados recabados son intrasemestrales. No obstante, su comparación con los de próximos cursos para HH llevará a obtener frecuencias intersemestrales, las cuales permitirán comprobar si producciones poco frecuentes ahora

mismo en nuestro corpus son una tendencia incipiente o consolidada entre otros HH.

Ciertamente, este doble conteo de frecuencias otorgará en el futuro una visión más global de las producciones posibles realizadas por los HH, lo que contribuirá a alcanzar una descripción más precisa de su gramática. En este sentido, hay que subrayar que, si bien estos usos innovadores (tanto frecuentes como no frecuentes) de las palabras y estructuras gramaticales observados en nuestro corpus son consecuencia del intenso contacto entre el español y el inglés en los EE.UU., el hecho de que no sucedan en otros dialectos del español obliga a pensar en ellos como potenciales rasgos característicos del español estadounidense general. Sólo su descubrimiento en más HH de otras zonas de EE.UU. puede hacer que esa potencialidad se convierta en una realidad estandarizable.

Este doble conteo también puede servir para discriminar entre lo pedagógicamente aceptable en el aula y lo incorporable a la norma. Para explicarlo con un ejemplo, si en una clase de español para HH coincide una mayoría de alumnos con un bagaje lingüístico del español del Cono Sur, zona en principio menos representada lingüísticamente en EE.UU. que otras como México, el Caribe o Centroamérica, ¿quiere decir esto que los rasgos típicos de los dialectos del Cono Sur que estos HH pueden exhibir en su habla deben ser incorporados en la norma del español estadounidense? Es evidente que el profesor de esa clase tendrá que ser consciente

de estos rasgos y estar preparado dentro del aula para distinguir los que pertenezcan a los registros formales de los que pertenezcan a los registros informales, así como para corregir aquellos que sean incorrectos. No obstante, la entrada de estos rasgos en el español estadounidense estándar dependerá de que se manifiesten en más clases de español para HH y de que su frecuencia intersemestral alcance valores altos.

En la siguiente sección, volveremos a las preguntas de investigación para discutir las implicaciones de esta metodología y cómo se puede aplicar tanto al aula como a los trabajos de investigación.

## 5. Discusión y conclusiones

Retomemos las preguntas de investigación de las que partíamos al comienzo:

PI 1: Mientras se estandariza el español estadounidense, ¿cómo puede un profesor de español dar comentarios relevantes a un HH sin denigrar la variedad de éste, especialmente cuando el profesor es hablante no nativo o nativo de otra variedad?

PI 2: ¿Cómo pueden los HH contribuir a la estandarización del español estadounidense?

PI 3: ¿Qué características más allá de los calcos y préstamos léxicos se deben incluir en una gramática del español estadounidense?

Con respecto a la PI 1, se ha aconsejado que el profesor corrija sistemáticamente todos los solecismos que encuentre entre los HH, aclarando siempre al alumno que, aunque estos usos puedan ser comunes entre hablantes nativos de español en determinados ámbitos sociolingüísticos y pragmáticos, no son considerados estándares. Por este medio, el profesor puede explicar con objetividad por qué algo que se corrige en la clase de español se puede escuchar fuera de ella.

Asimismo, se ha señalado que el profesor puede corregir los calcos y préstamos del inglés que no se hallan en ninguna obra de referencia y que tengan una baja frecuencia de aparición entre sus alumnos. En relación a esto, reconocemos que estar familiarizado con todas las características de todos los dialectos que pueden hablar los HH en un aula es casi imposible para cualquier profesor de español. Por ello, sugerimos que cuando un profesor encuentre un aparente anglicismo consulte las siguientes obras de referencia generales para confirmar si el calco o préstamo en cuestión existe y es aceptado en otras variedades del español:

- Dicionarios y corpus

*Diccionario panhispánico de dudas* (RAE/ ASALE 2005)

*Diccionario de americanismos* (ASALE 2010)

*Diccionario de la lengua española* (RAE 2014)

*Corpus del español del siglo XXI* (RAE 2013-)

- Gramáticas

*Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ ASALE 2009)

Fundación del español urgente (Fundéu)

Tras la consulta de estas fuentes, todas ellas disponibles gratuitamente en internet, el profesor no sólo estará preparado para tomar una decisión informada sobre si el calco o préstamo en cuestión debe ser corregido, sino que también podrá proveer al alumno con detalles lingüísticos concretos sobre el uso de ese calco o préstamo.

Un aspecto adicional a tener en cuenta es el de cómo actuar cuando se cuenta en el aula con un grupo nutrido de HH que procede de una misma variedad de español. En ese caso sería de gran utilidad servirse de obras más específicas que describan esa variedad. Por ejemplo, en una clase donde exista una mayoría de alumnos de origen mexicano, se podría añadir a la lista de fuentes el *Diccionario de mexicanismos* (DM, AML 2016)<sup>7</sup> de la Academia Mexicana de la Lengua<sup>8</sup>.

7 Ninguno de los calcos semánticos ni de los préstamos léxicos examinados en este artículo aparece en el DM. Sin embargo, una muestra de la utilidad de esta obra está, por ejemplo, en el mexicanismo *botdog*: efectivamente se trata de un anglicismo para designar al panecillo alargado con una salchicha cocida dentro, pero en México es el término general. El DA, empero, solo nota su uso en EE.UU., República Dominicana, Puerto Rico y Chile.

8 La primera edición, publicada en papel, es de 2010. La segunda edición ha ido saliendo a la luz periódicamente desde 2016 en la página

Para los calcos y préstamos que no están contemplados en las obras de referencia pero cuya frecuencia entre los HH es alta, se recomienda que el profesor mantenga un registro de los más comunes y que, cuando alguno comience a manifestarse en el habla de más de un alumno, se deje de corregir. Este proceder debe ir acompañado de una discusión hacia el final del semestre en la que el profesor exponga a la clase los calcos y préstamos que hayan supuesto mayor dificultad para él, así como la información (o ausencia de ella) que contengan las obras de referencia. Por su parte, los alumnos colaborarán dando sus impresiones sobre el significado, uso y connotaciones de esos anglicismos. De esta manera se crea una comunidad de habla en el aula en la que, por un lado, el profesor cumple su papel de facilitador de la información académica disponible a los alumnos y, por otro, los alumnos trabajan conjuntamente dentro de unos márgenes, decidiendo qué rasgos son los que caracterizan su español como hablantes nativos de la variedad estadounidense. Basadas en las pedagogías críticas propugnadas por varios autores (Correa 2011, Leeman 2015, Lowther Pereira 2015, Martínez y Schwartz 2012, Parra 2016), colaboraciones de este tipo entre profesor y alumnos se antojan muy necesarias en el contexto del español de los EE.UU., ya que ante la falta generalizada de herramientas para distinguir entre lo que es estándar y lo que no en el español de este país, el profesor no posee ni el apoyo ni la autorización suficiente de investigaciones previas para determinar por sí solo si algunos de los usos lingüísticos de sus alumnos forman parte de ese estándar o no y, por tanto, si deben ser censurados o no. De igual forma, los HH pueden contribuir constructivamente por medio de estas interacciones con su profesor a la estandarización de su lengua, generando en ellos mismos una sensación de propiedad intelectual y de inclusión dentro de la comunidad hispanohablante.

Este proceso se puede resumir en los siguientes pasos:

1. identificar aparentes producciones no estándares (véase §3);
2. corregir solecismos que se corrigen en todo el mundo hispanohablante (véase §3);
3. consultar obras de referencia para determinar qué calcos y préstamos son usados y aceptados en otras variedades del español con las que el profesor está menos familiarizado (véanse §§4.1. y 4.2.);
4. no corregir los calcos y préstamos aceptados en alguna variedad del español (véase §4.1.);
5. analizar los calcos y préstamos que no se mencionan en las obras de referencia del español (véanse §§4.2. y 4.3.);
6. no corregir los frecuentes o, por lo menos, discutirlos en clase (véase §4.3.); y,
7. corregir los no frecuentes (véase §4.3.)

Con todo, más allá de los beneficios locales dentro del aula para profesores y alumnos, estos vacíos normativos donde las producciones lingüísticas de la comunidad hispanohablante no encuentran criterio (ni para aprobarlas ni para desapropiarlas) entre los interesados en la obtención de un estándar para el español estadounidense marcan el camino de por dónde urge que discurran los esfuerzos, precisamente, de estos interesados en dotar al español de los EE.UU. de un estándar. La reflexión sobre este punto está estrechamente conectada con la PI 2, ya que si bien la PI 1 se centra en la comunicación desde arriba (las instituciones encargadas de la estandarización lingüística) hacia abajo (el profesor y el alumno), la PI 2 se interesa por cómo puede fluir la información desde abajo hacia arriba, es decir, por cómo pueden los HH contribuir a la estandarización del español estadounidense.

Los HH producen innovaciones léxicas y gramaticales en su español tan legítimas como las de cualquier otro hablante nativo de esta lengua, y

---

web de la Academia Mexicana de la Lengua a medida que han ido avanzando los trabajos de la Comisión de Lexicografía de esta institución. En la actualidad llega hasta el final de la letra Ñ.

estas innovaciones, particularmente y en muchas ocasiones, son fruto del intenso contacto con el inglés. El gran interrogante radica en cómo recolectar esas producciones novedosas para que se conviertan en datos analizables que ayuden a los lingüistas en la confección de obras de referencia. Este punto ha empezado a ser solventado por iniciativas como las del *DAEE*, para el que se han utilizado materiales extraídos, entre otros, de la prensa digital, de mensajes de *Twitter* y de una encuesta léxica difundida por internet.

En este estudio se ha propuesto una metodología de actuación en las clases de HH para lidiar con la carencia de fuentes que describen la norma estándar del español estadounidense. No obstante, esta metodología también podría aplicarse a la inversa en la creación de un cuestionario con preguntas y categorías uniformes sobre léxico y gramática específicamente dirigido a los docentes universitarios y preuniversitarios que tienen a su cargo clases de español para HH. Este cuestionario se podría poner al alcance de los usuarios a través de internet, lo que facilitaría la recogida de un gran volumen de datos con la colaboración de quienes conocen de primera mano los hábitos lingüísticos de los HH, esto es, sus profesores de español. Una colaboración como ésta no sería sólo provechosa para los investigadores, en tanto que les daría acceso a informes estandarizados a escala nacional sobre la lengua de los HH, sino también para los propios HH, porque les permitiría verse mejor representados como comunidad de hablantes, aspecto especialmente sensible para un grupo tan temeroso y tradicionalmente marginado como el de los HH.

La PI 3 continúa esta línea de pensamiento, preguntándose por qué características más allá de

los calcos y préstamos léxicos deben incluirse en una gramática del español estadounidense. A la espera de un estudio más amplio, los resultados de este artículo sugieren que en el español de los EE.UU. los campos semánticos de *tiempo* y *tan/tanto* se pueden estar incrementando, equiparándose a los de *time* y *so* en inglés. Además, el uso de perífrasis con *tomar* y *hacer* (p. ej. *tomar riesgos*) frente al verbo simple correspondiente (*arriesgarse*) ha sido otro de los rasgos identificados repetidamente entre nuestros alumnos. Aunque está claro que estos resultados no son representativos de todo EE.UU. ni de todos los HH, sí es cierto que pueden valer de pistas para intuir qué panorama lingüístico podría emerger de un análisis basado en más datos y, sobre todo, qué tendencias podrían llegar a configurar el estándar del español de este país.

Para concluir, conviene resaltar que la relación de los HH y del resto de hablantes de español en los EE.UU. con los hablantes de español de los países donde esta lengua es oficial tiene que ser un camino de doble dirección: así como es importante que se reconozcan, con el respeto necesario, las complejas circunstancias en las que a veces los HH y otros hispanohablantes viven como hablantes de español en los EE.UU., es igualmente importante que los HH y los otros hispanohablantes en EE.UU. sean conscientes de que lo sustancial de su peso y fuerza como grupo lingüístico en este país reside en que cuentan con el apoyo de otros 350 millones de hablantes fuera de EE.UU. con los que comparten la misma lengua. De aquí, el apuro por un estándar, porque hasta que el español estadounidense no tenga una norma codificada y aceptada no estará en pie de igualdad con el español de las demás comunidades hispanohablantes del mundo.

## Referencias bibliográficas

- Beaudrie, Sara. "Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs". *Spanish as a Heritage Language in the United States: The state of the field*, ed. Sara Beaudrie y Marta Fairclough, Washington, D.C., Georgetown University Press, 2012, pp. 203-221.
- "Spanish Heritage Language Programs: A Snapshot of Current Programs in the Southwestern United States". *Foreign Language Annals*, vol. 44, n. 2, 2011, pp. 321-337.
- Beaudrie, Sara y Cynthia Ducar. "Beginning Level University Heritage Programs: Creating a space for all heritage language learners". *Heritage Language Journal*, vol. 3, n. 1, 2005, pp. 1-26.
- Betti, Silvia. "La definición del Spanglish en la última edición del *Diccionario de la Real Academia* (2014)". *Glosas*, vol. 8, n. 8, 2015, pp. 5-14.
- Bills, Garland, Alan Hudson y Eduardo Hernández-Chávez. "Spanish Home Language Use and English Proficiency as Differential Measures of Language Maintenance and Shift". *Southwest Journal of Linguistics*, vol. 19, n. 1, 2000, pp. 11-27.
- Briz, Antonio. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco/Libros, 1996.
- Bylund, Emanuel. "Maturational Constraints and First Language Attrition". *Language Learning*, vol. 59, n. 3, 2009, pp. 687-715.
- Carreira, Maite y Olga Kagan. "The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum, Design, and Professional Development". *Foreign Language Annals*, vol. 44, n. 1, 2011, pp. 40-64.
- CORPES XXI = Real Academia Española. *Corpus del español del siglo XXI*. 2013-. Disponible en < <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=C19465DAC74286F619B7612E9F32A> >.
- Correa, Maite. "Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations". *Foreign Language Annals*, vol. 44, n. 2, 2011, pp. 308-320.
- DA = Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de americanismos*. Madrid, Santillana, 2010. Disponible en < <http://lema.rae.es/damer/> >.
- DLE = Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23.<sup>a</sup> edición, Madrid, Espasa, 2014. Disponible en < <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc> >.
- DM = Academia Mexicana de la Lengua. *Diccionario de mexicanismos. Edición digital*. México, Siglo XXI, 2016. Disponible en < <https://www.academia.org.mx/index.php/obras/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-de-mexicanismos> >.
- DPD = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana, 2005. Disponible en < <http://lema.rae.es/dpd/> >.
- Dumitrescu, Domnita. "El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: Los retos de las próximas décadas". *Hispania*, vol. 96, n. 3, 2013, pp. 525-541.
- Fishman, Joshua. "Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry". *Linguistics*, vol. 9, pp. 32-70.

Fundéu = Fundación del español urgente. Disponible en < <https://www.fundeu.es> >.

Hakuta, Kenji y Daniel D'Andrea. "Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high school students". *Applied Linguistics*, vol. 13, n. 1, 1992, pp. 72-99.

Leeman, Jennifer. "Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers". *Foreign Language Annals*, vol. 38, n. 1, 2005, pp. 35-45.

--- "Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language". *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*, ed. S. Beaudrie y M Fairclough, Washington, DC: Georgetown University Press, 2012, pp. 43-60.

--- "Identity and heritage language education in the United States". *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 35, 2015, pp. 100-119.

Lowther Pereira, Kelly. "Developing Critical Language Awareness via Service-learning for Spanish Heritage Speakers". *Heritage Language Journal*, vol. 12, n. 2, 2015, pp. 159-85.

Lynch, Andrew. "The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building". *Heritage Language Journal*, vol. 1, n. 1, 2003, pp. 26-43.

Martínez, Glenn y Adam Schwartz. "Elevating "Low" Language for High Stakes: A case for critical, community-based learning in a medical Spanish for heritage learners program". *Heritage Language Journal*, vol. 9, n. 2, 2012, pp. 37-49.

Miller, Lauren y Alejandro Cuza. "On the status of tense and aspect morphology in child heritage Spanish: An analysis of accuracy levels". *Proceedings of the 2013 Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*, ed. Jennifer Cabrelli Amaro, Tiffany Judy y Diego Pascual y Cabo, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 2013, pp. 117-129.

Montrul, Silvina. "Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morpho-syntactic convergence". *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 7, n. 2, 2004, pp. 125-142.

--- *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam, John Benjamins, 2008.

Moreno-Fernández, Francisco. "Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo". *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, ed. Ana María Cestero Mancera, 2006, pp. 75-94.

--- "Lexicografía del español estadounidense. Propuesta de diccionario de anglicismos". *Glosas*, vol. 8, n. 8, 2015, pp. 39-54.

--- "Geografía léxica del español estadounidense. A propósito del anglicismo". *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 034-10, 2017.

--- "Diccionario de anglicismos del español estadounidense". *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 037-01, 2018.

NGLÉ = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid, Espasa, 2009. Disponible en < <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi> >.

Parra, María Luisa. "Critical Approaches to Heritage Language Instruction: How to foster students' critical consciousness". *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A practical guide for the classroom*, ed. Marta Fairclough y Sara Beaudrie, Washington, D.C., Georgetown University Press, 2016, pp. 166-190.

Pascual y Cabo, Diego e Inmaculada Gómez Soler. "Preposition Stranding in Spanish as a Heritage Language". *Heritage Language Journal*, vol. 12, n. 2, 2015, pp. 186-209.

Pew Research Center, Washington, D.C. 2017. Disponible en < <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/18/how-the-u-s-hispanic-population-is-changing/> >.

Piña-Rosales, Gerardo, Jorge I. Covarrubias y Domnita Dumitrescu (Eds.). *Hablando bien se entiende la gente: Consejos de la ANLE para mejorar su español*. New York, ANLE, 2014.

Piña-Rosales, Gerardo, Jorge I. Covarrubias, Joaquín Segura y Daniel Fernández (Eds.). *Hablando bien se entiende la gente: Consejos de la ANLE para mejorar su español*. New York, ANLE, 2010.

Potowski, Kim y María Carreira. "Towards Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language". *Foreign Language Annals*, vol. 37, n. 3, 2004, pp. 427-437.

Potowski, Kim y Andrew Lynch. "La valoración del habla bilingüe en los Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en Hablando bien se entiende la gente". *Hispania*, vol. 97, n. 1, 2014, pp. 32-46.

Ronquest, Rebecca. "An Acoustic Examination of Unstressed Vowel Reduction in Heritage Spanish". *Selected Proceedings of the 15<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Chad Howe, Sarah Blackwell y Margaret Lubbers Quesada, Somerville, MA, Cascadia Proceedings Project, 2013, pp. 151-171.

Rothman, Jason. "Heritage speaker competence differences, language change and input type: inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese". *International Journal of Bilingualism*, vol. 11, n. 4, 2007, pp. 359-389.

Russell, B. D. y Kuriscak, L. M. "High School Spanish Teachers' Attitudes and Practices Toward Spanish Heritage Language Learners". *Foreign Language Annals*, vol. 48, n. 3, 2015, pp. 413-433.

Scalera, Diana. "Teacher Beliefs and the Heritage Language Learner: What Will You Teach Your Students?". *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom*, ed. John B. Webb y Barbara L. Miller, New York, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2000, pp. 71-82.

Silva-Corvalán, Carmen. *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford, Clarendon Press, 1994.

Valdés, Guadalupe. "The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions". *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*, ed. M. Cecilia Colombi y Francisco X. Alarcón, Boston, Houghton Mifflin, 1997, pp. 8-44.

Veltman, Calvin. *Language Shift in the United States*. Berlin, De Gruyter Publishers, 1983.

ACADEMIA NORTEAMERICANA  
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

**INFORME**

1973

# El judeoespañol en los Estados Unidos\*

## Judeo-Spanish in the United States

Frank Nuessel

University of Louisville y ANLE

### Resumen

El judeoespañol, o el ladino (< *latino*) o el djudezmo es el idioma hablado por los judíos expulsados de la Península Ibérica el 31 julio de 1492. Este estudio habla brevemente de varios aspectos del idioma en Estados Unidos. Se considera la terminología para referirse a la lengua desde una perspectiva histórica. Se ofrece también una concisa visión de conjunto del judeoespañol estadounidense actual que incluye dónde se habla, el número actual de hablantes, la posibilidad de su pérdida, los esfuerzos para mantenerlo, y seis recomendaciones específicas y realizables para preservar el idioma en Estados Unidos.

### Palabras clave

Estados Unidos, hablantes del judeoespañol, mantenimiento de una lengua, pérdida de una lengua, recomendaciones para preservar el judeoespañol

### Abstract

Judeo Spanish, or Ladino (< *latino*), or Djudezmo is the language spoken by the Jews expelled from the Iberian Peninsul on July 31, 1492. This study speaks briefly about various aspects the language in the United States. Historical terminology to refer to the language is considered. It also offers a concise overview of present day US Judeo Spanish that includes where it is spoken, the current number of speakers, the possibility of its loss, efforts to maintain it, and six specific and realizable recommendations to preserve Judeo Spanish.

### Keywords

United States, speakers of Judeo Spanish, language maintenance, language loss, recommendations to preserve Judeo Spanish

*Frank Nuessel (PhD, University of Illinois, Urbana-Champaign). Es profesor 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: [fbnues01@louisville.edu](mailto:fbnues01@louisville.edu)*

\*Dedico este estudio a la memoria de la inolvidable y la sin par Laurie Piña.

*Buenas palavrícas tenéis, al saquito vernéis.  
(Buenas palabras tenéis, a nosotros vendréis.)*

*Se dice de alguien con quien se piensa que se va a coincidir)  
Refrán judeoespañol*

## Introducción

**E**n este estudio, se comentan los siguientes temas: los términos para designar el judeoespañol, dónde se habla en Estados Unidos, el número actual de los hablantes, la posible pérdida del idioma, los esfuerzos para mantenerlo, y una serie de recomendaciones explícitas para preservarlo en Estados Unidos.

### Definiciones de términos para el idioma hablado por los sefardíes.

Puede haber cierta confusión con respecto a los términos asociados con las variedades del español habladas por los judíos expulsados de la Península Ibérica. Por eso, vale la pena comentar estos vocablos (Véase Harris 1982a, 1994: 20-29 para una explicación).

Existen varios términos para la lengua usada por los judíos expulsados de España el 31 julio 1492. Uno es el ‘judeoespañol’ definido en el *Diccionario de la lengua española* publicada por la Real Academia Española (2018a) como “variedad del español que hablan los sefardíes, principalmente en Israel, Asia Menor, el norte de África y los Balcanes, caracterizada por conservar muchos rasgos del castellano anterior al siglo XVI.” Israilev (2010) explica que la expresión ‘judeoespañol’ “surge de la necesidad de diferenciarlo del español actual o moderno, al ser una lengua que, aunque comprensible, es evidentemente distinta, con muchos vocablos ‘arcaicos’; cuando se lee o se escucha se tiene la impresión de estar frente al castellano del Siglo XV”. Otras formas para el

judeoespañol incluyen ‘espanyol’, ‘espaniol’, y ‘djudezmo’ (Véase Gold 1977 para una discusión de esta palabra).

La mejor y más breve explicación para los términos que se refieren a este idioma se encuentra en la siguiente cita de Bürki, Schmid y Schwegler (2006: 7) cuando dicen que

El *judeoespañol* o *ladino* es la variedad particular del español que se habló y se escribió en las comunidades sefardíes en la cuenca del Mediterráneo oriental y en el norte de África. Una de las cosas que primero llama la atención al abordar el estudio de este idioma es la gran variedad de nombres que se usan en las publicaciones tanto científicas como divulgativas para denominarlo ....

Los apelativos empleados tradicionalmente por los propios hablantes eran, por un lado, términos que subrayan su origen hispano como *español*, *españolico* o *españolit* (con sufijo hebreo) o *sefardí* (hebr. ‘español’) y, por otro lado, *jidió/judió* o *judezmo*, nombres que ponen en manifiesto que el español era la lengua por antonomasia en las comunidades judías del Mediterráneo oriental. En territorios norteafricanos, la variedad del español sefardita desarrollada en contacto con el árabe recibió el nombre de *haquetía* o *haquitía*. Por el contrario, *judeoespañol* es el término moderno, de indudable impronta académica, mediante el cual se pone de relieve tanto la condición hispana de esta modalidad lingüística como la particularidad étnico-religiosa de sus hablantes. Por su parte, el término *ladino* se emplea de tres maneras distintas: en su origen, para designar el romance en contraposición con el hebreo; en segundo lugar, de acuerdo con la escuela francesa de estudios sefardíes, para denominar una lengua calco del hebreo basada en una traducción literal al español de los textos sagrados, en contraposición a *judeoespañol* o *judezmo*; y finalmente en la actualidad, desde Israel –donde *sefardí* designa el español estándar– *ladino* se va imponiendo como término internacional general al lado del tecnicismo *judeoespañol*.

El término *Sefarad* es un topónimo para la Península Ibérica. De ahí viene la palabra derivada *sefar(a)dí* que se usa para diferenciarlo de *askenazi* una designación que se refiere a otro grupo étnico-cultural del judaísmo: la rama franco-germana-eslava (Bürki, Schmid y Schwegler 2006: 7). La palabra *sefardí* tiene como uno de sus significados los descendientes expulsados de la Península Ibérica (Bürki, Schmid y Schwegler 2006: 7).

Hay tres fases de la diáspora sefardí, según Bürki, Schmid y Schwegler (2006: 9): (1) *Sefarad* o *Sefarad 1* (“la cultura hispanojudía medieval en la Península Ibérica”); (2) *Sefarad 2* (“la vida en las comunidades sefardíes formadas fuera de la Península tras la expulsión”); y (3) *Sefarad 3* (“los asentamientos en Estados Unidos, América Latina Europa occidental e Israel). *Sefarad 3* representa la llegada de los hablantes del judeoespañol a Estados Unidos y América Latina, Europa occidental e Israel. Este ensayo tiene que ver con *Sefarad 3* y el judeoespañol en Estados Unidos.

## **Dónde se habla el judeoespañol en Estados Unidos**

Según Enrique Arias (2014: 3-4), es difícil de determinar con certeza el número preciso de la llegada de los judíos sefardíes a los Estados Unidos. Enrique Arias (2014: 4) se refiere a datos de varios expertos, p. ej., Stern (1977: 67-116) que dice que hubo 25.591 sefardíes entre 1899 y 1925) de Turquía, Bulgaria, Serbia, Montenegro y Grecia. También, Angel (1982: 17-18) propone que hubo 30.000 inmigrantes sefardíes que llegaron de 1890 a 1924. El punto de desembarco para la mayoría de los judíos sefardíes era Nueva York (Papo 1992, Harris 1994: 141-146). Con el tiempo, ellos fueron a otras partes de Estados Unidos, p. ej., Rochester, NY (Agard 1950), Cincinnati (Angel 1973), Los Ángeles (Enrique Arias 2013, 2014, Harris 1994, 2006, Stern 1977), Indianapolis (Nemer 1981), Montgomery y Atlanta (Bar-Lewaw 1968, Angel 1973, Ben-Ur 2009), Seattle (FitzMorris 2014, 2015, Umphrey y Adatto 1936). Teschner, Bills y Craddock (1975: 323-27) ofrecen una breve

bibliografía de estudios del judeoespañol en Estados Unidos.

## **El número actual de hablantes del judeoespañol**

En realidad, se dan varios números para los hablantes del judeoespañol y el número depende de la fuente y de la fecha de publicación. Los datos de varios autores se presentan aquí. Ethnologue (2018), p. ej., dice que el número total de hablantes en todos los países es 137.000. Harris (2006: 129) especuló que hoy en Estados Unidos hay entre 5.000 y 10.000 hablantes del judeoespañol. En otro artículo publicado en 2011, Harris (2011: 58) cree que hoy en día hay unos 3.000 hablantes del judeoespañol en Estados Unidos. Es claro que el número de hablantes del judeoespañol va disminuyendo rápidamente. Sin embargo, no existen datos fiables para saber el número exacto y esto requiere más investigación.

Varon (2016) explica que existe una tendencia a exagerar el número de hablantes del judeoespañol en el mundo y da tres razones reproducidas aquí. Claro que estas observaciones tienen que ver con el ladino del este, pero tienen mucho que ver con el judeoespañol de Estados Unidos.

First, in the absence of a census, which has never been attempted, the available estimates are based on deduction drawn from place of origin, namely, that since their ancestors came from Spain, all Turkinos (Turkish Jews) in Israel speak Ladino, which is not true, as do all Jews of Greece, Bulgaria, Romania, etc., which does not hold either. Second, since the long-term trend in the number of Sephardim and Ladino-speakers among them has been dramatically downward, the latest number always overstates, or lags behind, the reality. In a world of chronic erosion of Sephardim and Ladino, a period as short as twenty years in the date of estimation can make a great difference. Third, and most important, is the problem of what one is measuring, that is, the degree of proficiency in Ladino. Those who speak Ladino well are a fraction of those who

claim they do. Speaking well, for the purpose of this essay, means being able to carry out a conversation on daily life but also current events, to relate an experience, tell a story, and contribute an item to a Ladino periodical such as *El Amanecer* or *Aki Yerushalayim*.

## La pérdida del judeoespañol

En términos generales, Resnick y Hammond (2011: 354) hablan de la larga historia del judeoespañol y su disminución rápida durante y después de la segunda guerra mundial cuando dicen que

El judeoespañol mantuvo su vitalidad y floreció durante cuatro siglos y medio como la lengua principal de los sefardíes orientales y de otras comunidades sefardíes de Europa, África, Asia y las Américas. Los eventos mundiales de mediados del siglo XX cambiaron la estructura demográfica y social de las poblaciones sefardíes alrededor del mundo. En apenas cincuenta años el uso del judeoespañol se desfavoreció en los dominios institucionales públicos de los sefardíes. Las funciones principales del judeoespañol fueron asimiladas por lenguas nacionales.

Existe la posibilidad de la pérdida total del judeoespañol como lengua de comunicación en el futuro. Se ha estudiado el fenómeno de la pérdida de una lengua en términos generales por varios lingüistas (Crystal 2000, Skuttnab-Kangas 2000, Fishman 2001). Harris (1982b, 1985, 1994: 251-265, 1999, 2006, 2011 y Malinowski (1983, 1985) han estudiado este proceso con respecto al judeoespañol. En realidad, este fenómeno es bastante común con inmigrantes de otros países. Harris (2006: 115-121) ofrece varias explicaciones para la pérdida del judeoespañol. Primero, hay el proceso de asimilación cultural, es decir, los recién llegados o quieren o tienen que adaptarse al nuevo ambiente para integrarse bien. Segundo, las actitudes negativas respecto a hablantes de otros idiomas que contribuyen a un deseo de hablar la lengua dominante u oficial del país. Tercero, está la influencia del español moderno Estandarizado en

Estados Unidos. Cuarto, el matrimonio mixto es otro motivo para la pérdida de una lengua. Quinto, la dispersión de los barrios sefardíes, es decir, el movimiento de los hablantes del judeoespañol a otras partes de la ciudad por varios motivos. Sexto, hay una falta de nuevos inmigrantes que hablan el judeoespañol. Séptimo, hay una reducción de la población sefardí. Finalmente, hay la reducción de comunidades de habla y usos lingüísticos, es decir, este idioma se usa solo en ciertos contextos (Los viejos hispanos sí que entienden las bromas y los chistes y se saben romances de memoria). Otros eruditos están de acuerdo con la inminente pérdida del judeoespañol (Bean 2018, Besso 1981: 660-663, Penny 2000: 174-193). Una manifestación de la pérdida del judeoespañol en Estados Unidos se ve en el cese de dos periódicos dedicados al judeoespañol (Ben-Ur 1998): (1) *La Amerika* (1910-1925, Editor: Moshe Godel [1874-1871]; Véase Vernon 2015) y (2) *La Vara* ('la verdad') publicado desde 1922 hasta 1948, y editado en inglés y judeoespañol por Albert Levy (Minno 2012).

Lo que se ve en la pérdida del judeoespañol como idioma de comunicación diaria es un proceso típico de inmigrantes a Estados Unidos (Malinowski 1983: 144-146). Se trata de diferencias generacionales. En la primera generación, los inmigrantes hablan su lengua común, en este caso, el judeoespañol. En la segunda generación, los hijos empiezan a hablar la lengua dominante (en Estados Unidos, el inglés) porque es el idioma de las escuelas y la lengua que usan sus amigos. Poco a poco, van perdiendo el primer idioma de sus padres con la excepción de ciertas frases fijas (refranes, oraciones, romances, etc.). En la tercera generación, los nietos no saben hablar el idioma de sus abuelos o bisabuelos. De este modo, existen fuerzas sociales que contribuyen a la pérdida de una lengua. Este proceso no es inevitable (Harris 1994: 266-278).

## Los esfuerzos para mantener el judeoespañol

Se ve claramente que el judeoespañol es un idioma que está en peligro de perderse. Hay varios esfuerzos para mantenerlo como una lengua viva y hacerlo sobrevivir, renacer y florecer (Angel 1973, Bean 2018, Fernández Vicet 2016, Goodman 2014, Kushner Bishop 2004, Romero 2015, Shaul 1996, Malinowski 1981). Primero, se ofrecen clases de judeoespañol en al menos dos universidades estadounidenses (la Universidad de Pennsylvania y la Universidad de Tufts en Massachusetts (Goodman 2014: 28). Segundo, la tecnología ofrece una rica fuente de recursos para la revitalización del judeoespañol. Roumani (2012). Esta nueva fuente electrónica tiene varios sitios que tienen datos sobre el judeoespañol. El sitio *Ladinokomunita.org* (2018) moderado por Rachel Amado Bortnick que tiene estas propuestas: (1) promover el uso de ladino, (2) difundir el uso de una ortografía uniforme con el tipo de letra de imprenta romana, y (3) hacer y responder a preguntas sobre la gramática, la cultura, la historia, y las tradiciones del Sephardim. Otro recurso es *eSefarad.com* (2018) que ofrece noticias del mundo sefardí en español Estandarizado y en judeoespañol. Tiene información sobre programas en la televisión y en la radio y mucho más (Malinowski 1981; Véase Aroeste 2018 que tiene muchos datos sobre materiales para el judeoespañol). *Sephardic Horizons* (2018) editado por Judith Roumani ofrece artículos y reseñas en inglés y en judeoespañol. Tercero, en su tesis doctoral de la Universidad de California, Los Ángeles, Kushner Bishop (2004; Véase Fernández Vicet 2016: 81-89 con respecto a Turquía e Israel) habla de los esfuerzos para hacer renacer el judeoespañol en Israel donde existen varios proyectos para la revitalización del judeoespañol, p. ej., un sistema ortográfico uniforme, el establecimiento de la Autoridad Nacional del Ladino (ANL) establecida en 1996 por una ley del Knesset. Los objetivos de la ANL son estos (Autoridad Nacional del Ladino 2018a):

- Propagar al seno del pueblo el conocimiento de la cultura djudeo-espanyola en todas sus formas promoviendo a este efekto la investigasion de esta kultura, su ensenyansa i su difizion, entre otras en los medios de komunikasion.
- Ayudar a la fundasion i al enrezamiento, instituciones aktivas en el kampo de la kultura djudeo-espanyola.
- Promover, enkorajar i ayudar al arekojimiento, dokumentasion i katalogasion de los tesoros de la literature djuedo-espanyola.
- Promover, enkorajar i ayudar a la edision de livros de autores kontemporaneos ke eskriven sobre temas de la kultura djudeo-espanyola, ansi ke otras de valor de la literature djudeo-espanyola, en sus lengua orijinala o en traduksion al ebreo.
- Organizar i promover actividades de informasion i esklaresimiento sobre las komunidades sefardis ke fueron eksterminadoas en la Shoa i las graves konsekuensas ke esto tuvo para la kultura djudeo-espanyola.

La versión en español sigue (Autoridad Nacional del Ladino 2018b).

- Difundir el conocimiento de la cultura judeoespañola en todas sus formas, promoviendo de esta forma la investigación de esta cultura, su enseñanza y su difusión, entre otras en los medios de comunicación.
- Ayudar a la fundación y al rebustecimiento de instituciones activas en el campo de la cultura judeoespañola.
- Promover, animar y ayudar a la recopilación, documentación y la catalogación de los tesoros de la literatura judeoespañola.
- Promover, animar y ayudar a la edición de libros de autores contemporáneos que escriben sobre temas de la cultura judeoespañola.
- Organizar y promover actividades de información y esclarecimiento sobre las comunidades sefardíes que fueron exterminadas en la shoá y las graves consecuencias que esto tuvo para la cultura judeoespañola.

La Real Academia Española ha confirmado que en el futuro se creará en Jerusalén una Academia del judeoespañol.

Si se habla de la enseñanza del judeoespañol como idioma de comunicación, para tener verdadero éxito, las clases de ladino en Israel deben tener maestros y profesores educados en la pedagogía y que saben hablar el idioma con

soltura, la música, colecciones de romances en judeoespañol, el folclor, narración de eventos, y la necesidad de la transmisión intergeneracional del idioma. Es importante notar que Harris (1985: 205-6) no se ve totalmente adversa a la idea de resucitar y restablecer el judeoespañol cuando habla de un cambio de actitud hacia la preservación del judeoespañol en Estados Unidos y en Israel.

Varon (2016; Véase Recomendaciones abajo) sugiere varias soluciones a este problema, es decir, es necesario: (1) Ser realista, (2) implementar un censo o un estudio cuantitativo para determinar el número de hablantes del judeoespañol, (3) continuar y aumentar los programas del judeoespañol, (4) seguir con la investigación científica del judeoespañol, y (5) trabajar con los profesores y maestros de español debido a las semejanzas entre los dos idiomas.

## **Recomendaciones**

1. Para mantener y preservar el judeoespañol en Estados Unidos, hay varias cosas que se pueden hacer. Varon (2016 citado arriba), por ejemplo, tiene sus propias recomendaciones que merecen consideración. En esta sección, hay una lista explícita de seis recomendaciones para mantener el judeoespañol estadounidense. Las propuestas que se plantean en esta sección requieren trabajo y esfuerzo en conjunto de varias comunidades.
2. Crear una asociación académica nueva para el estudio del judeoespañol estadounidense al nivel nacional. Debe ser parte de un esfuerzo mucho más amplio y coordinado nacionalmente con departamentos de antropología, ciencias políticas, estudios judíos, lingüística, sociología, sinagogas, grupos comunitarios y más. Además, debe asociarse con grupos académicos como la Autoridad Nacional de Ladino (Israel), la Modern Language Association, la Linguistic Society of America, la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese y la Academia Norteamericana de la Lengua Española, entre otros. Debe haber congresos anuales o bienales. Este nuevo grupo tendrá una constitución y estatutos con una declaración de la misión de la asociación que incluye el mantenimiento del judeoespañol para promover, avanzar y preservar el idioma y su cultura por medio de la educación, congresos anuales, la publicación de investigaciones científicas, servicio y la colaboración con otras sociedades académicas. Skutnabb-Kangas (2000: 84-88), en su obra monumental sobre la muerte de los idiomas, tiene una lista de organizaciones dedicadas a la información sobre lenguas en vía de extinción. The Endangered Language Fund (2018) y National Endowment for the Humanities (2018) entre otros ofrecen ayuda económica para los esfuerzos de mantener idiomas en peligro de perderse.
3. Preparar una enciclopedia con una bibliografía amplia y completa de los estudios sobre el judeoespañol en las universidades, las sinagogas, las organizaciones comunitarias y en otros lugares estadounidenses para ayudar a los investigadores a tener una fuente única de información básica sobre el judeoespañol. Está claro que ya existen muchos datos valiosos dispersados en varias partes del mundo (universidades, bibliotecas, Internet, sinagogas, etc.) pero es importante tener una sola obra de consulta para estos datos. Esta tarea es enorme, como lo sabe cualquier académico que haya editado una enciclopedia o manual. Por eso, se debe tener un plan específico para llevarla a cabo. Debe haber un experto académico bien versado en la historia, la comunidad sefardí y en la lingüística del judeoespañol. Esta persona debe ponerse en contacto con varios colegas con un fuerte interés en judeoespañol. Esta persona necesita nombrar un grupo pequeño de individuos responsables para determinar el contenido total de la enciclopedia. Será necesario determinar una lista completa de temas para la enciclopedia a base de comunicación con los otros miembros del comité.

4. Determinar lo que se ha hecho y lo que debe hacerse para preservar el judeoespañol. Esto se puede hacer por ponerse en contacto con el comité mencionado en la recomendación 2 y con grupos y organizaciones, que ya han hecho investigaciones sobre el judeoespañol. Claro que esta tarea es enorme. Primero, debe incluir al mínimo una bibliografía anotada de investigaciones ya existentes. Segundo, se debe incluir una lista anotada de organizaciones, sociedades y academias dedicadas al estudio del judeoespañol. Tercero, se debe incluir una lista anotada de periódicos, diarios y otras publicaciones efímeras, (un verdadero desafío). Finalmente, debe haber una lista anotada de sitios de web con su dirección y el propósito del sitio. Estas fuentes proveerán un buen punto de partida para todas las otras recomendaciones en esta lista. Además, esta clase de investigación tiene la posibilidad de recibir fondos externos.
5. Empezar a coleccionar y grabar el habla de las personas cuyo primer idioma es el judeoespañol. Esta tarea requiere mucha planificación antes del acto de grabar. Se debe consultar con expertos académicos en los departamentos de antropología, historia, estudios gerontológicos, y psicología para grabar de una manera apropiada el lenguaje de las personas mayores que todavía hablan judeoespañol. Nuessel (2015: 94-95) nota que hay tres etapas para producir buenas y válidas grabaciones de los hablantes de judeoespañol y ofrece todos los detalles en su artículo. Las fases de la preparación para las entrevistas y las entrevistas mismas deben incluir preactividades, actividades y post-actividades.
6. Comenzar y mantener un sitio en el Internet para tener un lugar único de consulta sobre las noticias del judeoespañol estadounidense. Este sitio tendría información sobre nuevos estudios, comentario lingüístico y preguntas sobre la gramática del judeoespañol, blogs, etc. A la vez, el sitio debe tener un nombre apropiado a su propósito y al contenido. Un buen ejemplo de esto es la revista académica *Sephardic Horizons* de Judith Roumani (2012). En su primer editorial, Roumani (2010) dice que “We are proud to bring to our readers the first issue of *Sephardic Horizons*, a new online journal of Sephardic culture.” Vale la pena explicar lo que es un buen sitio de web para un nuevo sitio sobre el judeoespañol estadounidense. Tendrá una página de inicio con una mancheta distintiva y un nombre apropiado que representa el propósito del sitio, p. ej., El judeoespañol estadounidense y su futuro. La primera página debe tener a lo largo de la parte superior del sitio web un menú desplegable con descripciones específicas de otras páginas del sitio.
7. Preparar buenos materiales pedagógicos para enseñar cursos en judeoespañol. Ya existen dos obras: una gramática pedagógica (Markova 2008, Shaul 1996, Varol 2008) y un diccionario (Kohen y Kohen-Gordon 2000). La tarea de producir materiales pedagógicos buenos y apropiados para un curso del judeoespañol estadounidense representa un desafío para la lingüística aplicada. Primero, los hablantes nativos del judeoespañol son de varias partes del mundo donde se habla el judeoespañol (Turquía, los países balcanes, Grecia, etc.). La diáspora judía de España el 31 julio 1492 y el hecho de que estos judíos expulsados no mantuvieron contacto con España ni con otros grupos judíos en otros países quiere decir que la posibilidad de un idioma estandarizado es difícil. Sin embargo, el desarrollo de materiales pedagógicos es posible pero es un desafío. Hay que mostrar parentéticamente la variación ortográfica con letra romana, la variación fonética, fonológica, morfológica, sintáctica, léxica entre los varios dialectos del español en un libro de texto básico. A la vez, debe haber un diccionario con todas las variantes léxicas. Esto sería una etapa intermedia con el objetivo de crear una gramática judeoespañola. Es

importante notar que a causa de las vicisitudes de los hablantes del idioma quiere decir que tal gramática requiere una lista de sus variedades. Henry R. Kahane y Sol Saporta (1953a,b) han hecho un estudio excelente y muy útil que sirve de punto de partida para la gramática de las categorías verbales del judeoespañol. Los dos estudios de Kahane y Saporta (1953a,b) tienen ejemplos del judeoespañol de otras investigaciones y de hablantes nativos del idioma. Además, se puede trabajar con la Autoridad Nacional del Ladino en Israel, el vigésimo cuarto y más reciente miembro de las Academias de la Lengua Española.

## **Conclusión**

El judeoespañol es un idioma de fundamental importancia cultural para la comunidad sefardí. Su existencia como una lengua viva de conversación es problemática por varias

razones enumeradas por Harris (1982b, 1985, 1994, 1999, 2006, 2011), p. ej., la edad de los hablantes, la asimilación, el español Estandarizado, los matrimonios mixtos, la dispersión de los hablantes de sus comunidades tradicionales, etc. Sin embargo, hay varios individuos y grupos que quieren mantenerlo como una lengua viva por medio de la tecnología (Internet), la enseñanza, el contacto de las personas interesadas en su preservación, existen dos organizaciones: la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) desde 2018 y la Autoridad Nacional del Ladino (ANL) desde 1996 en Israel que quieren preservar y revitalizar el idioma. La preservación del judeoespañol requiere mucho trabajo pero es realizable. El refrán judeoespañol “la pasiencia es la madre de ciencia” (Kohen y Kohen-Gordon 2000: 588) quiere decir que todos los eruditos deben trabajar paciente y regularmente para mantener y preservar el judeoespañol.

## Referencias bibliográficas

- Agard, Frederick B. "Present-day Judaeo-Spanish in the United States." *Hispania* 33, 1950: pp. 203-210.
- Angel, Marc D. "The Sephardim of the United States: An exploratory study." *American Jewish Yearbook*, 1973, pp. 77-138.
- Angel, Marc. *La America: The Sephardic experience in the United States*. Philadelphia: The Jewish Publication Society of America, 1982.
- Aroeste, Sarah. "How to learn Ladino." <https://www.myjewishlearning.com/article/how-to-learn-ladino/>. 19 julio 2018.
- Autoridad Nacional del Ladino. *Aki Yerushalayim* 93, Anyo 34, Abril 2013. <https://web.archive.org/web/20131109024207/http://www.aki-yerushalayim.co.il/anl/index.htm>. 13 septiembre 2018a.
- Autoridad Nacional del Ladino. <http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/125517>. 12 diciembre 2018b.
- Bar-Lewaw, Itzhak. "Aspectos del judeo-español de las comunidades safardíes en Atlanta, GA y Montgomery, AL." *XI congreso internacional de Lingüística y Filología Románicas*. Tomo 4. Quliis, Antonio, Ramón B. Carril y Margarita Cananero (Eds.). Tomo 4, 1968, 2109-2126.
- Bean, Ariel. "The linguistic rise and fall of Judeo-Spanish in the United States." <http://lamarcahispanica.byu.edu/files/2012/10/Ling-3-Judeo-Spanish-revised-MARCA-1.pdf>. 22 mayo 2018.
- Ben-Ur, Aviva. "Ladino (Judeo-Spanish) press in the United States." In Werner Sollors, Ed., *Multilingual America: Transnationalism, ethnicity and the languages of American literature*. New York: New York University Press, 1998, 64-87.
- Ben-Ur, Aviva. *Sephardic Jews in America: A diasporic history*. New York: New York University Press, 2009.
- Besso, Henry V. "Los sefardíes sin patria y su lengua." *Nueva Revista de Filología Hispánica* 30, 1981, pp. 646-665.
- Bürki, Yvette, Beatrice Schmid y Armin Schwegler. "Introducción." *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 4:2, 2006. 7-11.
- Crystal, David. *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Endangered Language Fund. <http://www.endangeredlanguagefund.org/>. 21 octubre 2018.
- Enrique-Arias, Andrés. *Once upon a time at 55<sup>th</sup> and Hoover*. Cambridge, MA. Arragel Productions, 2013, DVD.
- . "Judeo-Spanish in the United States." Informes del Observatorio/Observatory Reports. Instituto Cervantes at FAS. Harvard University. 2014. [http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/003\\_informes\\_aea\\_judeo-spanish.pdf](http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/003_informes_aea_judeo-spanish.pdf). 10 julio 2018.
- eSefarad.com. <http://esefarad.com/>. 11 julio 2018.
- Ethnologue. "Ladino." <http://www.ethnologue.com/18/language/lad/>. 22 mayo 2018.

Fernández Vicet, Lester. "The status of Judeo-Spanish in a diachronic and synchronic perspective." Master's Thesis. University of Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52343/Judeo-Spanish-LESTER-VICET.pdf?sequence=1>. 2016. 12 julio 2018.

Fishman, J. A. (2001). "Why is it so hard to save a threatened language?" In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved?* Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1-22.

FitzMorris, Mary K. *The last generation of native Ladino speakers? Judeo-Spanish and the Sephardic community in Seattle*. M.A. Thesis. University of Washington, Seattle. Web. <https://spanport.washington.edu/research/masters-theses/last-generation-native-ladino-speakers-judeo-spanish-and-sephardic-community>. 2014. 22 mayo 2018.

FitzMorris, Molly. "Language shift and speakers' Attitudes in Seattle Ladino." En Bryan Kirschen (Ed.), *Judeo-Spanish and the making of a community*. Newcastle upon Tyne, UK. Cambridge Scholars Publishing, 2015, 72-93.

Gold, David D. "Dzhudezmo." *Language Sciences* 47, 1977, pp. 14-16.

Goodman, Rachel S. "An overview of Ladino: The origins, survival and resurgence of Judeo-Spanish." School for International Training, SIT Graduate Institute. 2014. [http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1702&context=ipp\\_collection](http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1702&context=ipp_collection). Web. 10 julio 2018.

Harris, Tracy K. "Editor's note: The names of the language of the Eastern Sephardim." *International Journal of the Sociology of Language* 37, 1982a, p. 5.

---. "Reasons for the decline of Judeo Spanish." *International Journal of the Sociology of Language*. 37, 1982b, pp. 71-87.

---. "The decline in Judezmo: Problems and perspectives." En *Readings in the sociology of Jewish languages*. Eds. Joshua Fishman, Leiden: E, J. Brill, 1985, pp. 195-211.

---. *Death of a language: The history of Judeo-Spanish*. Newark, DE: University of Delaware Press, 1994.

---. "Judeo Spanish: Survival and decline." En *Judeo Espaniol: The evolution of a culture*. Ed. Raphael Gatenio. Thessalonki: Ets Ahaim Foundation, 1999, pp. 119-137.

---. "The sociolinguistic situation of Judeo-Spanish in the 20<sup>th</sup> century in the United States and Israel." *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 4, 2006, pp. 115-133.

---. "The state of Ladino today." *European Judaism* 44, 2011, pp. 51-61.

Israilev, Silvia Patricia. "Consideraciones acerca del judeoespañol." IX Congreso Argentino de Hispanistas 27 al 30 de abril de 2010. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32973/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32973/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y). 8 julio 2018.

Kahane, Henry R. and Sol Saporta. "The verbal categories of Judeo-Spanish (I). *Hispanic Review* 21 (3), 1953a, pp.193-214.

---. "The verbal categories of Judeo-Spanish (II) (Conclusion). *Hispanic Review* 21 (4), 1953b, pp. 322-336.

Kohen, Dr. Elli and Dahlia Kohen-Gordon. *Ladino-English/English-Ladino. Concise Dictionary (Judeo-Spanish)*. New York: Hippocrene Books, 2000.

Kushner Bishop, Jill. *More than a language, a travel agency: Ideology and performance in the Israeli Judeo-Spanish revitalization movement*. Ph.D. diss. University of California, Los Angeles, 2004.

Ladinokomunita. <http://www.sephardicstudies.org/komunita.html>. 11 julio 2018.

Luria, Max. "Judeo-Spanish dialects in New York City." *Todd Memorial Volume II*, 1930, pp. 7-16.

Malinowski, Arlene. "The KOL Israel radio broadcast in Judeo-Spanish and its role in the preservation of the language." *La Corónica* 9, 1981, pp. 183-86.

---. "Judeo-Spanish language-maintenance efforts in the United States." *International Journal of the Sociology of Language* 44, 1983, pp. 137-151.

---. "Judezmo in the U.S.A. today: Attitudes and institutions. *Readings in the Sociology of Language*, Ed. J. A. Fishman. Leiden: Brill, 1985, pp. 212-224.

Markova, Alla. *Beginner's Ladino with online audio*. New York: Hippocrene Books, 2008.

Minno, Kristin M. *Learning from La Vara: Shaping Sephardic identity in New York City after the second diaspora*. Senior Honors Thesis. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University. 2012. <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=hsshonors>. Web. 8 julio 2018.

National Endowment for the Humanities. "Funds to document endangered languages." <https://www.languagemagazine.com/funds-to-document-endangered-languages/21> octubre 2018.

Nemer, Juli F. *Sound patterns and strategies – loanwords in Judeo Spanish*. Ph.D. diss. Bloomington, IN: Indiana University, 1981.

Nuessel, Frank. "Clinical discourse analysis and Alzheimer's Disease: Overview and Recommendations". En *Case studies in discourse analysis*. Eds. Marcel Danesi y Sara Greco. Muenchen: Lincom, 2015, pp. 76-87.

Papo, Joseph. "The Sephardim in North America in the twentieth century." *American Jewish Archives* 44, 1992, pp. 267-308.

Penny, Ralph. *Variation and change in Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Web. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>. 7 de julio 2018a.

---. "Se acuerda la creación de la Academia Nacional del Judeoespañol en Israel. Web. <http://www.rae.es/noticias/se-acuerda-la-creacion-de-la-academia-nacional-del-judeoespanol-en-israel>. 10 julio 2018b.

Resnick, Melvyn C. y Robert M. Hammond. *Introducción a la historia de la lengua española*. 2<sup>nd</sup> ed. Washington, DC: Georgetown University Press, 2011.

Romero, Rey. "Dialect concentration and revitalization: Challenges to Judeo-Spanish revitalization efforts." En Bryan Kirschen (Ed.), *Judeo-Spanish and the making of a community*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2015, pp. 50-71.

Roumani, Judith. "Editor's note." *Sephardic Horizons* 1 (2010). [http://www.sephardichorizons.org/Volume1/Issue1/Articles\\_V1I1/EditorNote.html](http://www.sephardichorizons.org/Volume1/Issue1/Articles_V1I1/EditorNote.html). 12 julio 2018.

---. "The Story of Ladino: From Roots to Branches." 2012. <http://www.sephardichorizons.org/Volume2/Issue3/roumani.html>. 11 julio 2018.

*Sephardic Horizons*. <http://www.sephardichorizons.org/>. 11 julio 2018.

Shaul, Moshe. "El djudeo-espanyol: pasado, presente i perspectivas para su futuro." *Donaire* 6 (1996), pp. 75-77.

Skutnabb-Kangas, Tova. *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Stern, Stephen. *The Sephardic community of Los Angeles*. Ph.D. diss. Bloomington, IN: Indiana University, 1977.

Teschner, Richard V., Garland D. Bills, and Jerry Russell Craddock. *Spanish and English of United States Hispanos: A critical, annotated linguistic bibliography*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1975, pp. 321-27.

Umphey, G. W. and Emma Adatto. "Linguistic archaisms of the Seattle Sarpardim." *Hispania* 19, 1936, pp. 255-264.

Varol, Marie-Christine. *Manual of Judeo-Spanish: Language and culture*. College Park, MDZ: University Press of Maryland, 2008.

Varon, Bension. "The future of the past: Judeo-Spanish in the twenty-first century." *Sephardic Horizons* 6 (2016): Sin paginación. <http://www.sephardichorizons.org/Previous.html>. 16 julio 2018.

Vernon, Holly D. "Attitudes toward Sephardic language change and multilingualism expressed in *La Amerika* in early twentieth-century New York." En Bryan Kirschen (Ed.), *Judeo-Spanish and the making of a community*. Newcastle upon Tyne, UK. Cambridge Scholars Publishing, 2015, pp. 191-221



**USTED TIENE  
LA PALABRA**



## Mis recuerdos de don Valentín García Yebra

My Memories of don Valentín García Yebra

Gerardo Piña-Rosales

Director honorario de la ANLE

**D**on Valentín García Yebra llegó a Tánger en 1955. Tenía entonces 38 años. Venía como director del Instituto Español (hoy Severo Ochoa), que había dirigido desde su fundación el profesor de literatura española José María López Aguilar. Ese mismo año, mi familia y yo emigramos a Marruecos, que a la sazón acababa de obtener su independencia de España y Francia. En Tánger, que hasta ese entonces había sido ciudad internacional, comencé yo a dar mis primeros pasos colegiales en el Grupo Escolar España (hoy Ramón y Cajal).

Unos años después, me llegó el momento de matricularme en el Instituto Español para cursar el bachillerato. El Instituto era un edificio de un estilo muy de posguerra, medio escurialense, medio africanense. Recuerdo la estatua —un busto de bronce— del Padre Betanzos, situada frente a la entrada porticada del colegio. El pobre obispo aparecía unas veces tocado de gorro moruno, otras abrigado con una bufanda de colorines, etc. Al traspasar las puertas del Instituto, uno se encontraba frente a un mostrador tras el que atendía M<sup>r</sup>abet, con su uniforme gris y su impresionante fez, siempre solícito y eficiente. A ambos lados del mostrador, en las paredes del vestíbulo de donde partían dos pasillos —uno hacia el aulario del piso superior y el otro hacia el coto y campo de deportes—, había unos frescos descoloridos: en un flanco, el enturbantado Ibn Batouta y el mapa de Marruecos; en el otro, Isabel la Católica, con una corona digna de Miss Universo y las torres de la Alhambra a lo lejos.

El primer día de clases, en el mismo vestíbulo del colegio, mi padre saludó a don Valentín. Don Valentín era un hombre de estatura mediana, de cejas circunflejas, traje gris y zapatos marrones de punta roma, muy lustrosos. Y más serio que un guardia civil. En seguida, después de preguntarme el nombre, con un marcado acento castellano (luego supe que era leonés), me mandó a que pasara por secretaría donde me dirían a qué aula tenía que dirigirme.

*Gerardo Piña-Rosales nació en La Línea de la Concepción (Cádiz, España) en 1948, y emigró a Marruecos en 1956. Hizo estudios superiores en el Instituto Español de Tánger, en la Universidad de Granada y en la Universidad de Salamanca, en España. Ya en Nueva York (donde reside desde 1973), se graduó por el Queens College de CUNY y se doctoró en el Centro de Estudios Graduados de esa misma Universidad con una tesis sobre la literatura del exilio español de 1939. Desde 1981 ejerce como Profesor de Literatura en la City University of New York. Es Miembro de Número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, y su actual director, y Correspondiente de la Real Academia Española. Es también Correspondiente de la Academia Panameña de la Lengua y de la Real Academia Hispano Americana de Ciencias, Artes y Letras, y Presidente Honorario de la Sociedad Nacional Hispánica Sigma Delta Pi.*

*Gerardo Piña-Rosales se estrenó como autor en 1984 con De La Celestina a Parafernalia: estudios sobre teatro español (1984). A esta primera entrega siguieron: Narrativa breve de Manuel Andújar (1988); De la catedral al rascacielos. Actas de la XVII Asamblea General de ALDEEU en Nueva York (1998), coed.; La obra narrativa de S. Serrano Poncela (1999); Acentos femeninos y marco estético del nuevo milenio (2000), coed.; 1898: entre el desencanto y la esperanza (1999), coed.; Confabulaciones. Estudios sobre artes y letras hispánicas (2001), coed.; Presencia hispánica en los Estados Unidos (2003), coed.; Hispanos en los Estados Unidos: Tercer pilar de la hispanidad (2004), coed.; Odón Betanzos Palacios: la integridad del árbol herido (2004); España en las Américas (2004), coed.; Locura y éxtasis en las letras y artes hispánicas (2005), coed.; Desde esta cámara oscura (2006), novela; Escritores españoles en los Estados Unidos (2007); Gabriela Mistral y los Estados Unidos (2011), coed.; El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares (2013), con Domnita Dumitrescu; Los amores y desamores de Camila Candelaria (2014), novela; Los académicos cuentan (2014), ed.; El secreto de Artemisia y otras historias (2016).*

*Junto a su pasión por la literatura, Piña-Rosales ha cultivado desde muy joven la fotografía. En sus escritos, las fotografías no se limitan a ser piezas ancillares de la escritura sino que pretenden alcanzar validez por sí mismas, en perpetua dialéctica con las palabras. Y es también a lo que aspira su próxima novela, Voz que clama en el Estrecho, en la que cuenta, polifónicamente, y en tierras de España y Marruecos, una fascinante historia de amor y de odio.*

C.e.: [acadnorteamerica@aol.com](mailto:acadnorteamerica@aol.com)

Don Valentín vivía, con su esposa Lola (profesora de latín) y sus cuatro hijas en los mismos jardines del Instituto, en una hermosa casa rodeada de grandes eucaliptos, pinos y cedros.

Mis primeros años de bachillerato fueron más bien difíciles: solo obtenía buenas notas en las materias que me gustaban: historia (cuyo profesor era don Manuel Segura, siempre dándose aliento con su perilla de asmático); ciencias naturales (con el señor Luna, más sordo que una tapia, a punto de jubilarse); francés (con Mme. Pimentel, alta y oronda, a quien apodábamos Moby Dick); árabe (con don Abdelhued Driss, cuya dentadura postiza le venía grande y le obligaba a hacer unas muecas que al principio nos parecían terroríficas); y claro está, literatura (con el ya mentado López Aguilar). Pero en matemáticas, física y química, disciplinas que siempre me parecieron esotéricas, recibí una y otra vez humillantes y bien merecidas calabazas.

En general no era yo un alumno díscolo, aunque sí recuerdo haber tenido algunos contratiempos en los que don Valentín hubo de intervenir. El primero fue por asuntos de gimnasia. Los jueves por la tarde los dedicábamos al deporte. Unos jugaban al fútbol, otros al baloncesto, otros al frontón. El deporte era una asignatura obligatoria, como la religión y la formación del espíritu nacional. Quien nos vigilaba, silbato en mano, era don Millán, una especie de energúmeno con bigote fascista. Iba del campo de fútbol a la cancha de baloncesto, y de ahí al frontón, pasando lista y dando unos pitidos que a mí me helaban la sangre. No es que yo tuviera nada en contra de los deportes, pero la verdad es que pasarme la tarde dando patadas a un balón o arrojándolo al aro de una cesta no me seducía en absoluto. Así que, siempre que podía, y cuando don Millán estaba dirigiendo, a grito pelado, la tabla de gimnasia que debíamos presentar al final de curso, me escapaba al coto, un bosquecillo de pinos, salvias y rododendros, que había más allá de lo que llamábamos campo de deportes, tras descender por un terraplén a cuyos pies algunos chicos jugaban al fútbol. Los silbidos de don Millán no llegaban hasta el coto. En aquel

bosque encantado, tumbado sobre la rozagante hierba, me enfrascaba en la lectura de alguno de mis libros favoritos: *El conde de Montecristo*, *Los tres mosqueteros*, o la última entrega de Richmal Crompton. Pero un aciago jueves, don Millán me sorprendió saliendo del coto. Allí fue Troya. Sentí la garra de aquel gorila apretándome el colodrillo, mientras me amenazaba diciéndome: “A ver qué le cuentas ahora a don Valentín, pedazo de granuja”. Cuando don Valentín supo de mis bosquimanas escapadas, arqueó las cejas y me lanzó la sentencia: “Como castigo, debes escribir mil veces *'Mens sana in corpore sano'*; cuando lo termines, tráemelo”. Después, me señaló la puerta. No había más remedio: me agencí un cuadernillo escolar (de aquellos que traían la tabla de multiplicar en la contratapa) y durante toda una tarde cumplí la condena. Cuando se lo enseñé a don Valentín, este, llevándose las manos a la cabeza, soltó una carcajada: en vez de *mens sana*, yo había escrito “manzana”. Tampoco sonaba tan mal, pensé yo: “Manzana in corpore sano”.

Estoy seguro de que fue por intercesión del morabito que había cerca de mi casa, en el barrio de la Emsallah, que pude pasar la Reválida. En adelante no tendría que vérmelas con raíces cuadradas, ni triángulos escalenos, ni valencias, ni ácidos sulfúricos.

Comenzaba el quinto curso de bachillerato. Y yo era el único muchacho — junto a siete chicas (entre las cuales se hallaba Pilar, una de las cuatro hijas de don Valentín)— que había escogido estudiar Letras. El aula se hallaba en el segundo piso del Instituto, frente a la biblioteca. Tenía grandes ventanales por donde se veían los pinares del coto. Aquella iba a ser nuestra primera clase de griego. El profesor era, nada más y nada menos, que don Valentín. A las 9 en punto de la mañana apareció don Valentín. Confieso que a mí (y me consta que a mis condiscípulas también) don Valentín me imponía un gran respeto mezclado con su buena dosis de miedo, sobre todo cuando arqueaba la ceja derecha, nos lanzaba con sus ojos verdes una penetrante mirada y sus finos labios esbozaban una media sonrisa de

Al día siguiente, no recuerdo por qué razón, llegué tarde a clase. No me atrevía a entrar, pero don Valentín me vio rondar la puerta del aula y me llamó. Me temblaban las piernas. “¿Qué hora es en tu reloj?” me preguntó rematando la pregunta con una jota que me sonó a estertor de ahorcado. No me dijo más. Todo estaba dicho. Pero esa jota pendería durante mucho tiempo sobre mi cabeza como espada de Damocles. En realidad, pronto me di cuenta de que don Valentín me tenía simpatía. Al fin y al cabo, yo era el único varón en todo el Instituto que había tomado el rumbo de las Letras. Aquel primer año lo dedicamos a estudiar los fundamentos de la gramática griega. Recuerdo cómo se me atravesaban los aoristos y aquellos enigmáticos acentos de media luna. Pero me gustaba. Además, ante mis compañeros me sentía superior por entender aquellas letras exóticas, que recitaba sin venir a cuento. Al principio me fue difícil, pero una vez que dominé la gramática y empecé a leer y traducir la *Anábasis* de Jenofonte, quedé subyugado por aquella lengua remota y a la vez tan cercana a nosotros. Después, pero ya con otro profesor, siguieron la *Ilíada* y la *Odisea*. Pero sin don Valentín no era lo mismo.

Creo que fue por entonces cuando don Valentín regresó a España, a Madrid. Yo terminé el bachillerato (mucho mejor de como lo había empezado) y me trasladé a Granada, en cuya Universidad empecé los estudios de Filología. De vez en cuando me llegaban noticias de la brillante carrera de mi antiguo profesor de griego. A veces descubría en las librerías algunos de sus libros. A principios de los años setenta, emigré a los Estados Unidos. Me doctoré en la Universidad

de la Ciudad de Nueva York. Y años después me nombraron académico de la lengua. «Anda, como don Valentín», me dije.

En el año 1994, en el X Congreso de la Asociación de Academias, que se celebró en la Real Academia Española, volví a ver a don Valentín. Fue un abrazo largo y emocionado. Don Valentín había visto mi nombre en el programa académico, y se había preguntado si ese nombre respondía a aquel alumno de griego que tuvo hacía muchos años en el Instituto de Tánger.

Poco tiempo después viajé de nuevo a Madrid, esta vez para participar en un coloquio en la Casa de América. En primera fila estaban don Valentín y su esposa.

Volví a ver a don Valentín en el Congreso de Academias que se celebró en Puebla de los Ángeles. Me regaló y dedicó varios de sus libros. Al poco tiempo le envié uno de mis libros. Me acusó recibo en seguida diciéndome que le había gustado mucho, que estaba muy orgulloso de mí, etc. «Ahora bien —me advertía—, si algún día publicas una segunda edición procura corregir algunas preposiciones inadecuadas...».

La última vez que estuve con don Valentín fue en Puerto Rico, en otro congreso. Le di el pésame por el fallecimiento de una de sus hijas. Recuerdo que desde la ventana de mi habitación del hotel lo vi caminar cabizbajo, las manos entrelazadas a la espalda. Y el pasado, que nunca lo es, me asaltó de pronto: don Valentín se paseaba bajo la pérgola del Instituto de Tánger, con un libro en las manos; yo me escabullía hacia el coto, a leer, lector furtivo, *Las aventuras de Guillermo el proscrito*.



**PROVERBIOS  
Y  
REFRANES**

# Fotorrefranes (y algo más)

Illustrated Sayings (and Something More)

**Gerardo Piña-Rosales**

*The City University of New York*

*Director honorario de la ANLE*

C.e: [acadnorteamerica@aol.com](mailto:acadnorteamerica@aol.com)



**“La muerte es una vida vivida. La vida es una muerte que viene”**

**(Jorge Luis Borges)**



**“A menudo el sepulcro encierra, sin saberlo, dos corazones en el mismo ataúd”  
(Alphonse de Lamartine)**



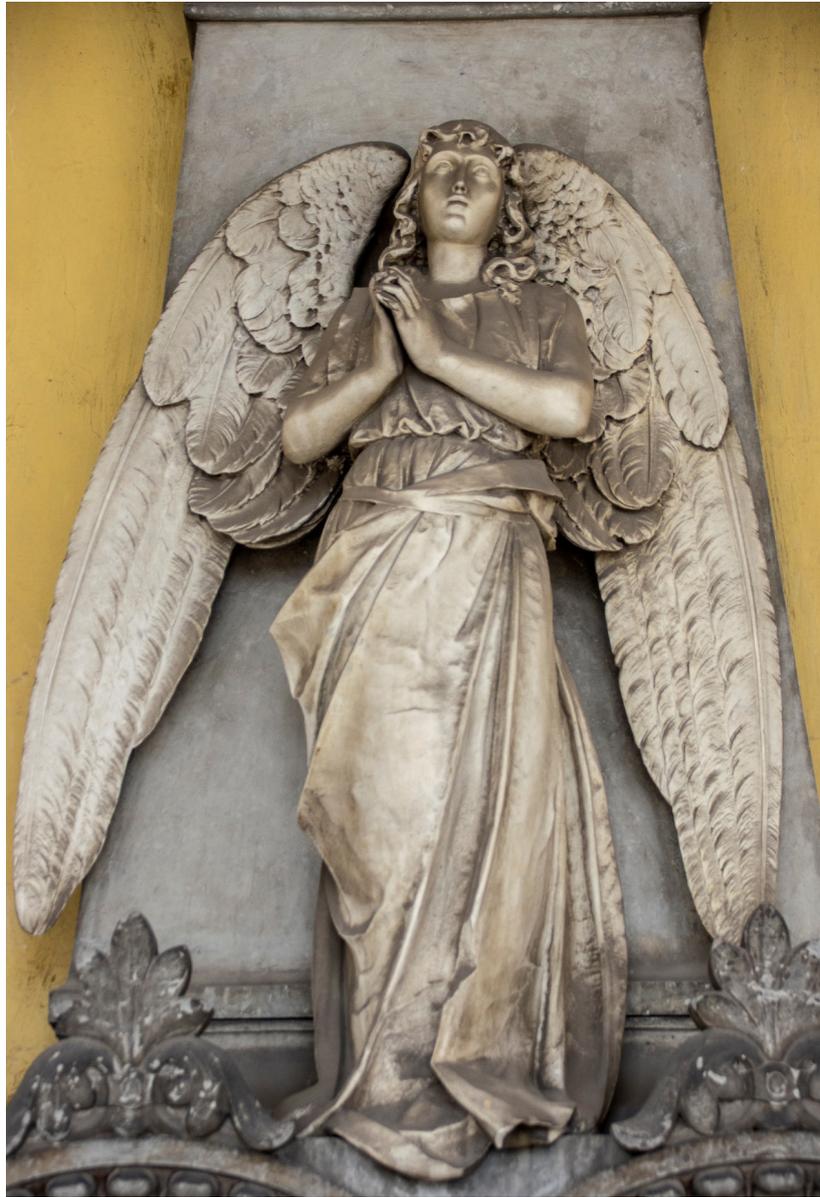
**“Si la muerte no fuera el prelude a otra vida, la vida presente sería una burla cruel”  
(Mahatma Gandhi)**



**Bendita la muerte cuando viene después de buen vivir**



A la muerte, ni temerla ni buscarla, hay que esperarla



**Buen amor y buena muerte, no hay mejor suerte**

ACADEMIA NORTEAMERICANA  
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

**ENTREVISTA**

1973

## Entrevista a Gerardo Piña-Rosales en su cámara oscura

Interview to Gerardo Piña-Rosales in his darkroom

Daniel R. Fernández

Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY) y ANLE

**N**o es esta la primera vez que sigo este camino. Raudas ruedas sobre indiferente asfalto, alegre y sereno me lleva mi auto, como muchas otras veces, por la Garden State Parkway, de Monclair, Nueva Jersey, a Valley Cottage, Nueva York. El recorrido parece largo pero no lo es, por muy interestatal que este sea: tan solo 35 millas me separan de mi entrañable amigo, mi hermano mayor, mi imprescindible carnal Gerardo. Sí, Gerardo Piña-Rosales. Sé que al salir de la autopista, luego de conducir un par de minutos más por dos o tres calles del apacible pueblo hudsoniano donde vive, y nada más topar con la Gateway Drive, giraré a la izquierda donde mi vista admirará de nueva cuenta la fachada de esa magnífica y espaciosa casa doble, estilo *split-level*, donde vive Gerardo, con sus hijas y sus gatos. Casi nunca dirijo mi pasos hacia la izquierda donde se encuentran las escalerillas que llevan a la puerta principal, sino a una puerta lateral, donde Gerardo tiene lo que él llama su Madriguera (estudio-biblioteca), junto a un riachuelo y a un copudo olmo centenario. He estado frente a esta puerta muchas veces. Y, sin embargo, esta vez es decididamente es diferente. He venido hoy pertrechado de bolígrafo, cuadernillo, grabadora digital, con el objetivo de hacerle una entrevista a Gerardo en toda regla, por encargo de Silvia Betti, amiga mutua y directora de *Glosas*.

Es casi imposible describir lo que el visitante, sea primerizo o asiduo, encuentra a primera vista detrás de esta puerta. Nada más abrirla su mirada se ve avasallada por una apabullante avalancha de libros, retratos, objetos de toda laya, cosas todas que parecen disputarse encarnizadamente cada rincón, recoveco, y arista de este enorme espacio sin espacio. Gumías marroquíes sobre una repisa mirando aprensivas y recelosas la chulería de un florete renacentista italiano sobre una torre de libros a punto de desplomarse. Desde lo alto de esta precaria torre de papel y tinta (hay varias) vigilan acechantes los ojos negros, de pozos sin

*Profesor, investigador y crítico literario. Nacido en la ciudad de Los Ángeles, California, criado entre México y los Estados Unidos. Comienza sus estudios universitarios en la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), institución de la cual egresa con una licenciatura en Lengua Española y Letras Hispánicas. Algunos años más tarde se doctora por la Universidad de Columbia (Nueva York).*

*Es actualmente catedrático de Literatura Mexicana e Hispanoamericana en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY), recinto Lehman College. Se integra en la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) en calidad de colaborador en el año 2005. Es incorporado como miembro de número en el año 2016 con un discurso sobre Carlos Fuentes y la frontera. Es miembro de la Junta Directiva de la Academia y su coordinador de información.*

*Ha participado en múltiples congresos, presentaciones y actos culturales en representación de la Academia. Coeditó con Gerardo Piña-Rosales, Jorge I. Covarrubias y Joaquín Segura el libro de consejos idiomáticos Hablando bien se entiende la gente (ANLE/Santillana, 2010).*

*Sus artículos y reseñas han aparecido en Revista Hispánica Moderna, Ventana Abierta y Revista Literaria Baquiana, en la Enciclopedia del Español en los Estados Unidos (Santillana) así como en la Revista de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (RANLE) y en el Boletín (ANLE), entre otras publicaciones.*

*C.e.: [drfernandez19@gmail.com](mailto:drfernandez19@gmail.com)*

fondo, de una pareja de pistoletos otomanos, olorosos aún a pólvora. Si el ala de una incauta mosca llegara a derribar la torre biblio-babilónica, esta sofocaría, sepultaría, la rebelión de una brigada de viejas pipas acampadas en un antiguo banco de ordeñar cabras. En una esquina del estudio-biblioteca se ha hecho fuerte un laúd turco esperando los primeros acordes pendencieros de una guitarra apostada en la esquina contraria. Desde los anaqueles, al borde del precipicio, observa y aguarda una abigarrada jauría famélica y carroñera, presta a arrojarse desde las alturas al festín de los despojos y destrozos de la batalla: estatuillas y figurines de todo tipo, artesanías, unas castañuelas españolas, un par de maracas antillanas, cámaras y lentes viejos, alebrijes, varios juguetes del tercer mundo (¿o será del cuarto?) hechos de madera, de lata, baratijas de tianguis, antiguallas y curiosidades añosas de mercado de pulgas, una mano de yeso de tamaño natural, rota, amputada a alguna estatua olvidada, un santo de pueblo hecho polvo, una taza en forma de pecho femenino, con pezón horadado para beber, lagartijas, iguanas, sierpes de plástico, ratas disecadas, esqueletos de ratones y otros roedores, cráneos, huesos sueltos de bestezuelas de identidad desconocida e indeterminable que su curador ha recogido por la vida y sus caminos.

Mientras tanto, una maniquí tamaño natural, desnuda, de espesa cabellera azabache, sombrero bombín y lápiz labial carmín se siente segura de su revulsiva belleza, aunque que sea manca. Ni falta que le hace el brazo, parece decir la desencajada mandíbula del galán que la acompaña: un descarnado esqueleto, de tamaño natural, tocado de boina, y envenenado por los malditos celos. Ah, y luego están, que no se nos olviden, las marionetas que penden del techo como si fueran simios saltando de rama en rama y de estantería en estantería, chillando, desternillándose y mofándose de todos y de todo: títeres tétricos y tenebrosos de muchos tamaños y procedencias, esqueletos liliputienses, dos o tres polvosas panderetas, un papalote mexicano maltratado por los vientos del nordeste, un negro y siniestro pajarraco suspendido en el aire (el cuervo de Edgar Allan Poe, asegura el dueño). Pero el objeto máspreciado, el emperador entre toda esta flora y fauna, es un cráneo humano que le regaló a Gerardo un estudiante de medicina, quien lo había hallado en Víznar, cerca de Granada. ¿Será esta la cabeza de Federico García Lorca?, me pregunto, sin pode

Estamos aquí, que no quepa duda donde no cabe ni un alfiler, en esta extraña mezcla de inframundo, caverna de Alibabá, librería de viejo, laboratorio de alquimista, mazmorra de tortura inquisitorial, museo de montuosidades, *freakshow*, sótano de revelado de voyeur, sacristía de cura onanista, altar de torero suicida, alcoba de ardiente amante necrófilo, reliquiario del sacrílego ladrón de capillas, catacumba, osario de seres anónimos, maltratados y malqueridos por el mundo, materialización surrealista del inconsciente de un artista delirante. Este espacio, aunque me sea familiar, nunca deja de producir en mí un algo de extrañeza, de inevitable desasosiego. Pero también, por qué no decirlo, tras los primeros instantes de zozobra, alegría, buen humor, risa, y hasta algo parecido a la tranquilidad. Es aquí a donde hemos venido a charlar con Gerardo Piña-Rosales, quien luego del abrazo de rigor y las animosas palmadas en la espalda, ha sacado dos sillas de no sé donde y las ha dispuesto una frente a la otra. Tomamos asiento sin mayor ceremonia. Estamos en casa.



### En la Madriguera

**Daniel R. Fernández:** *Si hemos de empezar, por qué no hacerlo desde el principio, ¿no te parece? Y ese principio tiene su propio escenario, su propio marco y atmósfera. A ver, Gerardo, cuéntanos un poco sobre ese mundo que te atrae tanto, me refiero a ese espacio comprendido entre la Línea de la Concepción, Gibraltar y Tánger. ¿Qué importancia tiene para ti?*

**Gerardo Piña-Rosales:** Una importancia –literal y metafóricamente– vital. Nací en La Línea de la Concepción, pueblo sufrido si los hay, olvidado por los gobiernos de izquierdas y derechas, a la sombra siempre del Peñón, su razón de ser. Milagrosamente la casa todavía está en pie, en la calle Pedreras, junto a la que fue fábrica de corcho. Y a un tiro de piedra de la casa: el Estrecho de Gibraltar: Calpe y Abila.



La Línea, septiembre 2007

Del Peñón era mi madre, y en la Roca están enterrados mis abuelos maternos. Siempre que voy a Gibraltar, después de cruzar la verja y esperar que aterrice el avión que viene de Londres, visito el cementerio. La última vez que fui, un par de gatos, al ver que me acercaba, se escabulleron por un agujero abierto en la lápida. Fueron unos segundos, los suficientes para sacar una foto.



Apenas he vivido en La Línea. Mis primeros cuatro o cinco años transcurrieron en Málaga. Mi padre pensaba que en una ciudad grande podría ganar mucho dinero. Y lo ganó. En Málaga vivíamos también cerca del mar, muy cerca del Hotel María Cristina. Por razones que no vienen a cuento, mi familia emigró a Tánger en 1956. Pero durante todos esos veranos me pasaba al menos un mes en La Línea, en casa de mis tíos. Me veo sentado en un escabel junto al pozo leyendo tebeos (hoy les llaman comics), a los que siempre fui muy aficionado: El Guerrero del Antifaz, El Capitán Trueno, Roberto Alcázar y Pedrín, y tantos otros.

Considero un verdadero privilegio haber vivido en Tánger durante mi adolescencia y primera juventud. Fueron años decisivos en la formación de mi personalidad. Siempre me he considerado una persona sin prejuicios, feliz de haber crecido en un entorno cultural y lingüísticamente mestizo.

En Tánger, y ya talludito, me eché mi primera novia, Zayneb, de padre marroquí y madre catalana. En 1968 comencé la carrera de Derecho en la Universidad de Granada. Fue un fracaso total. De aquellas plúmbeas materias solo me interesaba la historia del derecho, el derecho romano, más por lo que tenían de historia que de leyes.



**Plaza de toros y mezquita. Tánger**

**DRF :** *De Granada a Estados Unidos, ¿qué es lo que lleva a ese joven músico en ciernes, de vocación artística y bohemio a dar ese paso tan drástico y decisivo en tu vida? ¿Cómo llegas a Nueva York y dónde vives esos primeros años? ¿Cómo te ganas la vida?*

Aquel año de 1972 en Granada, estudiantón ahora de Letras, conocí, en el Hospital Real (de los Reyes Católicos), al comienzo del curso universitario, a una chica americana, de Nueva York, estudiante de lengua y literatura españolas: Laurie Norwin. Era judía, de orígenes húngaros por parte materna e irlandeses por su padre, y un español impecable, con un ligero acento sudamericano. Recuerdo vívidamente aquella tarde de lluvia en que caminamos por la Gran Vía granadina y nos refugiamos en el café Suizo. Había comenzado un amor que duraría hasta que hace unos meses un cáncer de páncreas se la llevó de este mundo. Ya te puedes imaginar el golpe que su muerte ha supuesto para mí y mis hijas. Pero la vida sigue, y no tengo más que una, así que debo vivir hasta que el destino quiera.



**Laurie en tres instantáneas**

**GPR:** Zayneb me dejó por otro (como dice la canción), y yo, por cambiar de aires, me fui con un amigo de Linares, a Salamanca, docta y venerable ciudad en la que me corrí unas juergas de muy señor mío, por ser menos que el mismo Torres Villarroel. Me había hecho amigo de un grupo de gitanos. A ellos les encandilaba mi toque a la guitarra, y a mí me fascinaban sus historias y sus cantes.



### El encuentro entre la Plaza Mayor de Salamanca y una amenazante grúa

*DRF: En esos primeros años neoyorquinos también se da un cambio importante en tu vida. Sin dejar la guitarra completamente de lado, tu vida toma otro derrotero en lo que respecta a la carrera que decides seguir. ¿Cómo es que decides dar este paso?*

Mis primeros años en Nueva York no fueron fáciles. Tuve que aprender inglés, porque lo poco que había aprendido en la American School of Tangier no me servía de mucho. Desde luego aquella Nueva York de los setenta era de una tremenda sordidez. Sí, los puentes, el Hudson, el MoMa, el Empire, etc., todo eso estaba muy bien, pero en general la ciudad me parecía un horror, una pesadilla. Había vagabundos bajo los aleros de los puentes, hombres que dormían entre cuatro cartones en lo más crudo del invierno. En fin, no puedo detenerme ahora en describir aquellos primeros años. De no haber sido por Laurie, me hubiera vuelto a España a los pocos meses. Pero me quedé. Y había que ganarse la vida. Un día vi en el *Diario La Prensa* un anuncio donde solicitaban guitarrista para el cabaret Chateau-Madrid (hoy desaparecido). Y no corto ni perezoso, me fui en metro desde el Bronx, donde a la sazón vivía, hasta el cabaret (que estaba por la calle 70 y Lexington). El gerente del local, un tal Rugiero, argentino, me ofreció 150 dólares a la semana, más el almuerzo. Tenía que tocar piezas del repertorio clásico y flamenco, y algún que otro bolerito románticón. Aquello era un bar, con unas cuantas mesas y sillas en torno a la tarima donde yo actuaba. Los camareros iban y venían, con bandejas de cubalibres y caipiriñas, con tapas de aceitunas y tortilla española. Los parroquianos me hacían poco caso. Pero a mí me daba igual. Mi vida de entonces, y algo de la de después, se presta para una novela picaresca.



**The Bowery, New York City, 1976**

**DRF:** *¿Qué recuerdas de esos años del Graduate Center? ¿De tus profesores? ¿De tus estudios y tesis doctoral?*

**GPR:** Después de mi aventura como guitarrista en el Chateau-Madrid (donde por cierto conocí una noche a Olga Guillot, a quien después saqué en mi novela *Aventuras y desventuras de Camila Candelaria*), me presenté como profesor de guitarra en un estudio de música de la calle 42, en un viejo edificio de ladrillos (que años después ardería en un incendio). El director (por llamarlo de alguna manera) se llamaba López (aunque usaba diferentes alias), y era puertorriqueño, veterano de la guerra de Corea. Me pidió que tocara, y, feliz como si conmigo le hubiera tocado la lotería, me contrató. De música sólo sabía las escalas, que practicaba en una vieja trompeta, y poco más. Pero Manhattan no tenía secretos para él. Se convirtió en mi Virgilio boricua. En el Nathans de la calle 43 y sexta me invitaba de vez en cuando a café y donas, y me presentaba a sus amigotes, a sus compinches, tan excéntricos y craqueaos como él. Lo dije antes: la picaresca.

Pero yo sabía que mi futuro no estaba en la música sino en la literatura, pasión de mi vida. De modo que, después de casarnos, nos mudamos a una casita en Jewel Avenue, en Queens, no muy lejos de Flushing Meadows Park. Laurie encontró enseguida trabajo en una compañía de exportación a Latinoamérica, y yo me matriculé en el Queens College, donde acabé la licenciatura iniciada en Granada. Tuve suerte. Conocí a estupendos profesores como Andrés Franco (mi director de tesis doctoral), Ottavio Di Camilo, Jerald Green, Francisco Márquez Villanueva y otros. Pasé después al Graduate Center, que se ubicaba por entonces en un rascacielos de la calle 42, frente a Bryant Park. El jefe del departamento de español era Martin Nozick, conocido por sus estudios sobre Unamuno. Me apreciaba mucho. El pobre había sufrido un derrame cerebral y se encontraba muy deprimido. Traté de ayudarlo a ver si se recuperaba, pero había perdido el deseo de vivir. Como en Queens College, conocí en el Graduate Center (donde poco después yo mismo enseñaría) a grandes profesores: Ildefonso-Manuel Gil, Albert Sicroff, Isaías Lerner, Thomas Mermall, Marlene Gottlieb y otros.

Durante ese tiempo trabajé como director de clases en el Spanish Institute, en la 68 y Park Avenue. Mis peripecias en lugar tan linajudo merecen toda una novela. Picaresca, of course!



**Flushing Meadow Park, 1976**

*DRF: Sé, porque me lo has mencionado antes, que el año de 1985 ocupa un lugar privilegiado en tu vida y memoria. ¿Por qué? ¿Qué pasa ese año?*

**GPR:** Pues nada menos que haber tenido una hija, Mariel, y haberme doctorado de la City University of New York. Fueron años maravillosos. Había conseguido un puesto en el Lehman College. Tenía ante mí un futuro brillante. No sé si lo habrá sido, pero recuerdo aquellos años con alegría. Hasta llegué a convertirme, sometiéndome a una férrea disciplina, en corredor de fondo.



**Mariel con Milena**

**DRF:** Y a Odón Betanzos Palacios, antiguo director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, ¿cómo y dónde lo conoces? ¿Qué supone para ti conocerlo y entablar una amistad y relación de trabajo con él?

**GPR.:** Fue precisamente en el Graduate Center donde conocí a Odón Betanzos, que terminaba por entonces su tesis doctoral sobre Miguel Hernández. Como andaluces, enseguida nos pusimos a charlar, y nos hicimos amigos. Odón ya era director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Al poco tiempo, y para que reemplazara a Gumersido Yepes, me pidió que me encargara de la secretaría de la ANLE. Por aquel entonces, en el grupo neoyorkino de la ANLE, se encontraban, además de Odón, el también andaluz, profesor en St. John's University, Nicolás Toscano; el aragonés Joaquín Segura, experto en teoría y práctica de la traducción, antiguo redactor de *Life en español*; Theodore S. Beardsley, presidente de la American Hispanic Society; José Antonio Cubeñas, historiador cubano; Mordecai Rubin, de Teachers College, Columbia University. Años después se incorporaron Jorge Ignacio Covarrubias y Daniel R. Fernández, argentino y mexicano respectivamente

No voy a referirme ahora a la obra literaria de Betanzos. Hace años que, en su homenaje, edité un libro sobre su poesía con artículos de diferentes autores sobre su poesía: *Odón Betanzos Palacios o la integridad del árbol herido*. Me limito a decir que su mejor poemario, a mi juicio, es *Sonetos de la muerte*, dedicado a la memoria de su hijo, fallecido, aun joven, en un estúpido accidente. Hicimos muchos viajes juntos: a México, a Panamá, a Guatemala, a España, etc, casi siempre para intervenir en congresos de la ASALE. Cuando Odón murió en 2007, tras un breve periodo de transición, fui nombrado director de la ANLE. Lo he sido hasta el pasado diciembre. Han sido muchos los años de trabajo constante, pero creo que ha valido la pena. Hoy, la ANLE es una academia admirada y respetada. Y seguirá adelante, ahora con Carlos E. Paldao, un hombre con gran experiencia como educador y de una extraordinaria capacidad de trabajo.



**Odón Betanzos Palacios**

**DRF:** Gerardo, al entrar en tu estudio-biblioteca (que él llama a veces madriguera, y a veces cubil), se encuentra el incauto visitante de inmediato ante la mirada penetrante, escrutador, y la irónica sonrisa del joven Franz Kafka, que parece exponerte, desnudarte y a la vez arroparte, protegerte. Sí, me refiero a esa foto que tienes ahí. Dime, ¿por qué Franz Kafka? ¿Por qué está tan presente no solo en esa fotografía sino también en tu pensar y hacer?

**GPR:** Creo que leí por primera vez *La Metamorfosis* allá por los años sesenta, en alguna edición de Alianza.

Recientemente, he releído toda su obra —además de su extensa correspondencia— en la edición de Galaxia-Gutenberg. He leído todo lo que he podido sobre sus escritos, sobre su torturada y malograda vida, etc. A mí no me cabe duda de que Kafka fue un ser excepcional, y en todos los sentidos. Es más, yo diría que Franz Kafka fue una especie de santo, de una pureza y de una bondad extraordinarias. Como escritor, nos presenta un mundo absurdo, cruel, deshumanizado, donde el hombre —el mismo Kafka— es víctima de fuerzas esquizoides, destructoras. Pero un mundo, también, donde alienta la sonrisa, donde la vida es una aventura, una feliz esperanza: *América*. Su prosa es siempre precisa, sin concesiones. ¡Lástima no poder leerlo en alemán!

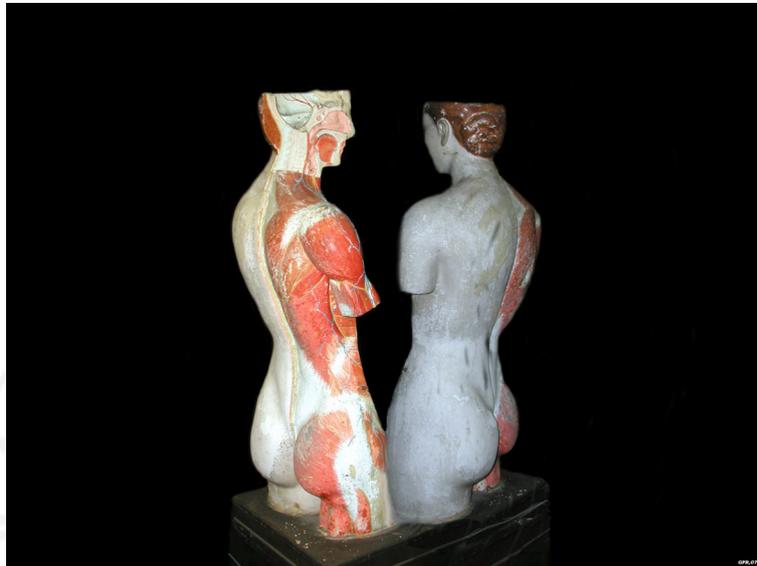


Franz Kafka en su laberinto

**DRF:** Y aparte de Kafka, ¿qué otros autores y lecturas te han marcado o han dejado su huella en ti?

**GPR:** Desde niño he sido un lector voraz. El placer de la lectura es un regalo divino. Leer para vivir más. Siento cierta displicente lástima por personas que dicen aburrirse cuando leen una novela, por ejemplo. En mi casa, desde luego había pocos libros, pero con el tiempo llegué a tener varios miles. Hoy, en mi Madriguera, ahí los tienes, en estantes combados por el peso, seis o siete mil volúmenes. He leído siempre, y de todo. La mención de un autor desconocido en un libro me lleva a conocer a ese autor. Un libro me lleva a otro libro, y éste a otro. Toda una constelación de voces y de ecos. El escritor se alimenta de todo lo que lee. Ahora bien, hay autores que por afinidades electivas me atraen unos más que otros. En primer lugar, quiero repetir lo que he afirmado en otras ocasiones: que para mí la división entre literatura española y literatura hispanoamericana es absurda, espúrea y estéril. Españoles e hispanoamericanos —y, de refilón, con portugueses y brasileños— formamos un orbe común, una historia y una lengua compartidas. De todos modos, la literatura, es siempre (o debería ser) literatura comparada. Por eso, sea en traducción o en original, he incursionado en por la literatura de otros países. Más que autores, pienso en obras: el *Quijote* de Cervantes; el *Periquillo* Sarniento de Lizardi, *La Regenta* de

Clarín, *Los cantos de Maldoror* de Ducasse, *Crimen y castigo* de Dostoyewski, *Ulyses* de Joyce, *The Delicate Prey* de Bowles, *The Place of Dead Roads* de Burroughs, *El lobo estepario* de Hesse, *Terra Nostra* de Fuentes, *Larva* de Julián Ríos, *Tiempo de silencio*, de Martín-Santos; la *Reivindicación del conde Don Julián* de Juan Goytisolo, y tantos y tantos otros.



### Amores truncos

*DRF: Quisiera preguntarte ahora sobre el que es, junto a la música y la literatura, otro de tus grandes amores. Me refiero por supuesto a la fotografía. Es obvio que te acompaña siempre vayas a donde vayas y estés donde estés. He de dar fe aquí de que son muy pocas veces, contadísimas de hecho, las que he visto a Gerardo Piña-Rosales en la calle sin su cámara fotográfica, ya sea colgada del hombro o dirigiendo el objetivo hacia algún objeto o punto del espacio.*

**GPR:** En mi bachillerato, allá en el Instituto Español de Tánger, tuve profesores magníficos. Yo creo que mi afición a las artes la despertó el profesor Manuel Segura. Por aquellos años mi padre me regaló una Voigtlander, una cámara en la que había que hacerlo todo manualmente: velocidad de exposición, apertura del diafragma, enfoque. Con esa misma cámara hice mis primeras fotos de Nueva York. Soy consciente de que la fotografía depende, en mayor o menor medida, de una máquina; pero si tras el visor no hay una inteligencia, un gusto, una mirada personal, la fotografía, desde un punto de vista artístico, no vale gran cosa. Fotografíar es descubrir y dar testimonio de una realidad personal, intransferible. Soy, como casi en todo, muy ecléctico; y sin embargo hay ciertos temas que me atraen. Y, como en la literatura, también en la historia de la fotografía tengo mis autores favoritos: Eugene Atget, con esos siniestros maniqués que sonríen tras el vidrio de una vieja sastrería; Nadar, y sus retratos de Baudelaire; Clarence Laughlin, y sus fotos de prostitutas de New Orleans; Walker Evans, con sus tomas de las antiguas plantaciones en el Sur; Edward Weston, con sus imágenes de Point Lobos; Álvarez Bravo, con sus fotos del desierto jaliscense (por donde anduvo también Juan Rulfo, cámara en mano); Diane Arbus, con sus retratos de gente marginada, y un largo etcétera. El acto de fotografiar sigue siendo para mí algo mágico.

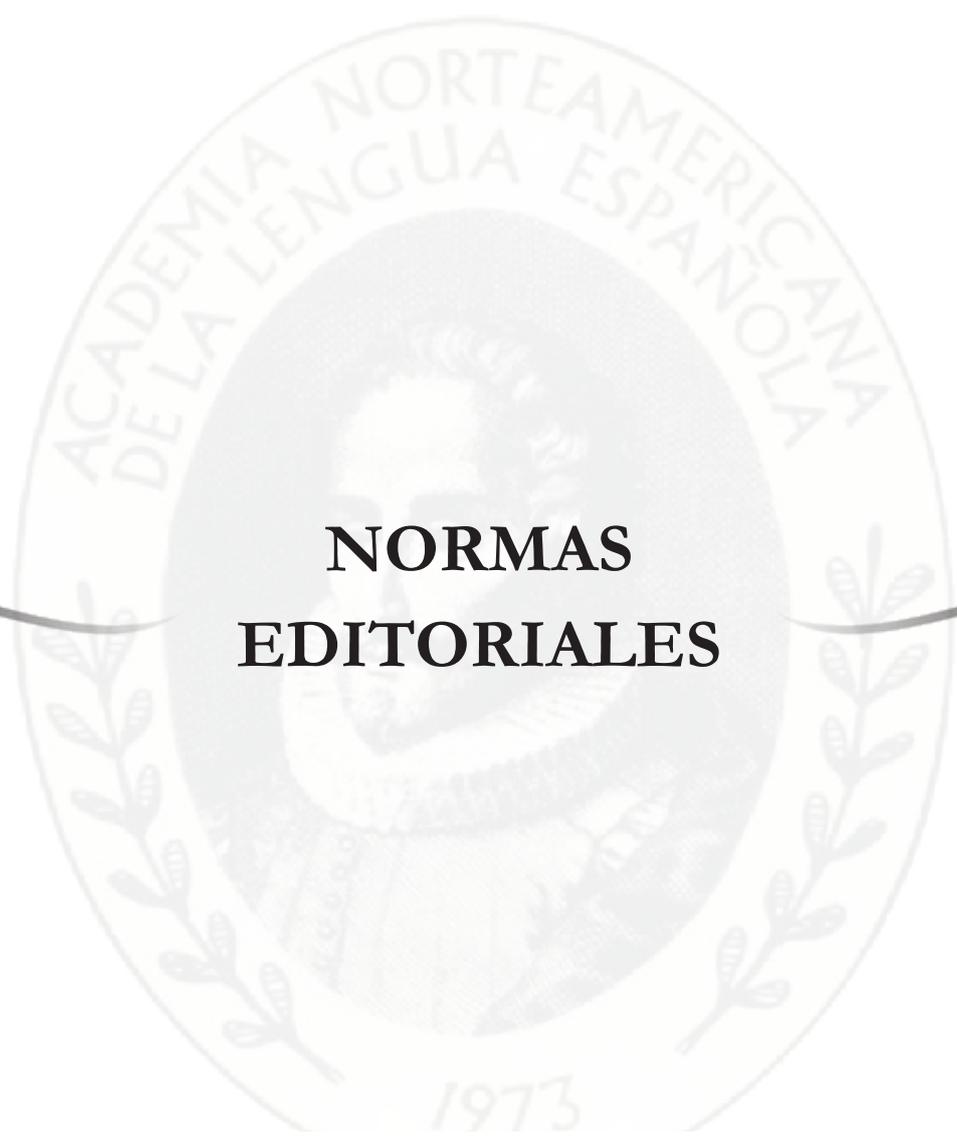


### El ojo que ves

**DRF:** *Hace un par de semanas me enviaste el enlace a un ciber sitio donde estás colocando fotografías selectas de tu autoría (dirección de ciber sitio). Dime, ¿qué le lleva a emprender a este hombre de tinta y papel, de gustos más bien táctiles, a emprender esta aventura ciberespacial? ¿Cómo organizas el material? ¿Cómo seleccionas las fotos que muestras?*

**GPR.:** A lo largo de los años he ido acumulando negativos, diapositivas, en blanco y negro y en color. Mi Archivo Fotográfico Digital contiene miles y miles de fotografías. De ese archivo he comenzado a seleccionar fotos para mi nueva web fotográfica. Hasta hace poco, solo había publicado mis fotografías en soportes de papel, en libros y revistas. Las fotografías están agrupadas en series: Abstracciones, Callejando, el Valle del Hudson, etc.

Pueden ver las primeras series en: <https://www.pinarosales.com/>



**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](mailto:glosas.anle@gmail.com) y/o [s.betti@unibo.it](mailto: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](mailto:glosas.anle@gmail.com) y [s.betti@unibo.it](mailto: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](mailto:glosas.anle@gmail.com) y [s.betti@unibo.it](mailto: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 paragrafos: 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 pts.) 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). *Nombre del sitio en cursiva*. Nombre de la editorial del sitio (si posible), n°. Medio de publicación. Fecha de creación del sitio (si posible), url, doi o permalink. Fecha de consulta.

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

Felluga, Dino. *Guide to Literary and Critical Theory*. Purdue U, 28 Nov. 2003. Consultado el 23 de abril de 2008.



## 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 nº..... (todos los datos) del organismo (Ministerio, organismo internacional...)

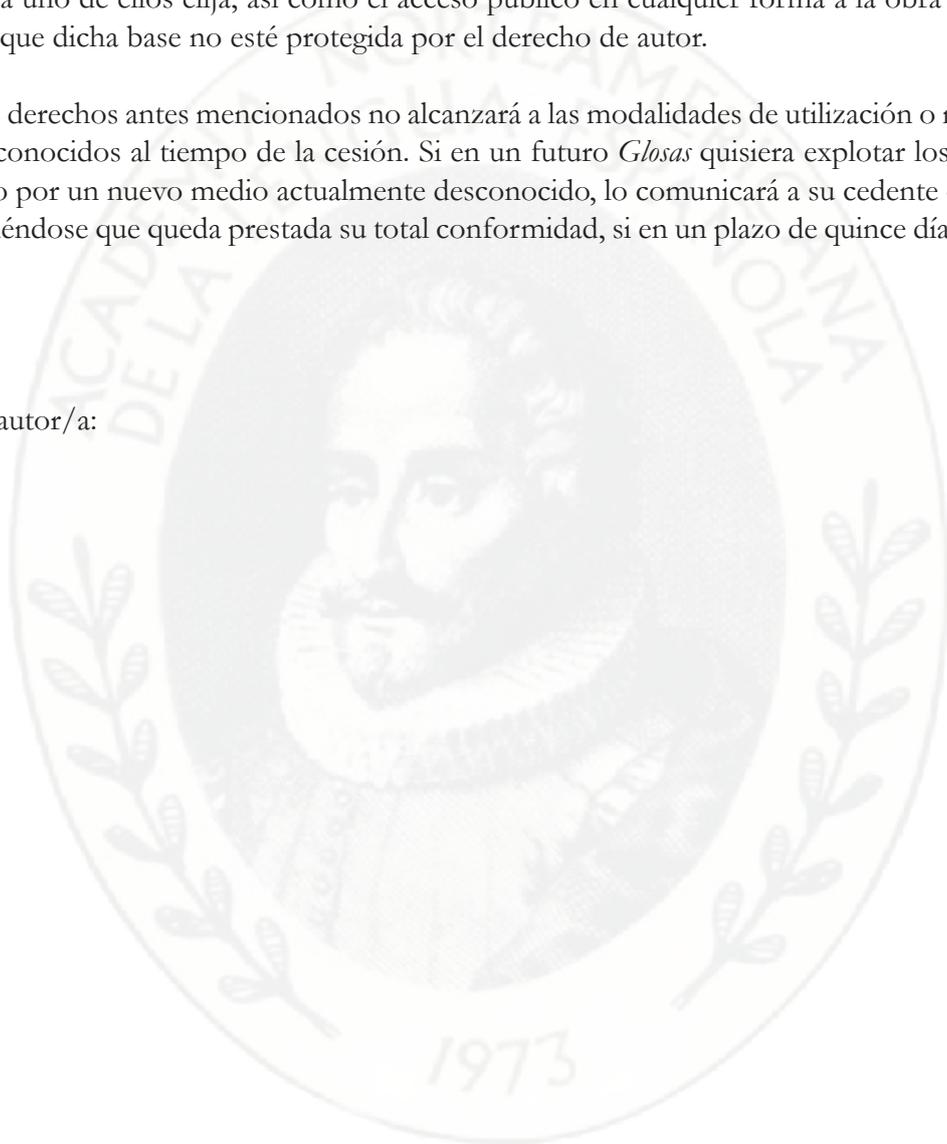
- Institución responsable:  
Instituto o Facultad.  
Universidad de XXX  
Ciudad, País.
- Datos del autor/a
- Nombre y apellido
- DNI
- Dirección postal personal
- Teléfono
- Correo electrónico

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](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:



ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA  
LENGUA ESPAÑOLA

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>



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](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>



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 aspects of modern languages and literature.

# Portal del hispanismo

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>



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



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>

