



GLOSAS

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

Volumen 9, Número 5

Septiembre de 2018

E-ISSN 2327-7181

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

DIRECTOR EMÉRITO Y MIEMBRO DE HONOR

Joaquín Segura[†]

CONSEJO EDITORIAL

Olvido Andújar	Universidad Camilo José Cela, España
Emilio Bernal Labrada	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Eugenio Chang-Rodríguez	The City University of New York
Jorge I. Covarrubias	Academia Norteamericana de la Lengua Española
Adolfo Elizaincín Eichenberger	Universidad de la República, Academia Nacional de Letras del Uruguay
Marta A. Fairclough	University of Houston
Daniel R. Fernández	The City University of New York
David T. Gies	Universidad de Virginia
Rolando Hinojosa	University of Texas, Austin
Eduardo Lolo	The City University of New York
Carlos E. Paldao	Academia Norteamericana de la Lengua Española
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

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*), 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 Hispanismo (*Instituto Cervantes*), REBIUN (*Red de Bibliotecas Universitarias*), ROAD (*The Directory of Open Access Scholarly Resources to Promote Open Access Worldwide*), Tdoele.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

 LAURIE Pág. 6

 PRESENTACIÓN

El español en la era Trump
Spanish in Trump's Era

Silvia Betti

Pág. 8

 ARTÍCULOS

La imposibilidad del Spanglish en “Pollito chicken” de Ana Lydia Vega*
Ana Lydia Vega’s “Pollito chicken”: The Impossible Spanglish

Francisca Aguiló Mora

Pág. 11

Proyectos colaborativos actuales de la ANLE
Current collaborative projects of the ANLE

Domnita Dumitrescu

Pág. 28

Varietades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes
Varieties of Spanish and Assessment. Linguistic Opinions from English speakers

Francisco Moreno-Fernández




Pág. 34

 USTED TIENE LA PALABRA

Lenguas francas
Linguae francae

Carlos Franz

Pág. 62

	PROVERBIOS Y REFRANES	
	<i>Diez fotorrefranes sefardíes</i> Ten illustrated Sephardic sayings <i>Gerardo Piña-Rosales</i>	Pág. 65
	NORMAS EDITORIALES	Pág. 75
	INDEXACIÓN	Pág. 87

Laurie



Es muy difícil escribir en estos momentos porque el dolor se mezcla a un sinfín de emociones y sentimientos.

Acaba de irse un ser bello, de una belleza interior profunda y pura.

Una persona que tuvo el privilegio de conocer y de considerar familia, mi familia americana, como le decía en muchas ocasiones. La persona que se preocupaba por mí, que me hacía encontrar en la nevera los yogures que me gustaban, y las cosas para que todo funcionara en la manera mejor durante mi estancia en su casa...

Laurie para mí era familia, era encontrar un pedacito de hogar al otro lado del charco...

Laurie, siempre risueña, con sus gatos que me decía eran su gran compañía y el dolor de ver que solo le quedaba Zurina...

Cualquier dificultad la afrontaba con calma y una sonrisa contagiosa... La vi la última vez en Salamanca, el junio pasado, con la promesa de volver a vernos en octubre en el congreso de Washington de la ANLE.

Laurie para mí estará en DC, estará siempre, nos acompañará con su sonrisa, con esta luz y el viento entre sus cabellos...

Ciao Laurie



ACADEMIA NORTEAMERICANA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

PRESENTACIÓN

1973

El español en la era Trump

Spanish in Trump's Era

"Donald Trump quiere acabar con el castellano en EE.UU., pero es demasiado tarde"... este es uno de los títulos de *El español.com* (1 de julio de 2018) de los muchos del mismo tenor que se han podido leer esta temporada.

De hecho, como vemos escrito en muchas partes, en los EE.UU. hay más hispanohablantes que en España y varios estudios coinciden en decir que dentro de tres décadas se convertirá en el país del mundo con más hispanohablantes. En estos momentos es la lengua más estudiada en este país, con más de 40 millones de hablantes.

Según Darío Villanueva (2018), director de la RAE: "El español en los EE.UU. da el salto de la diglosia al bilingüismo, momento en el que no habrá una lengua predominante y otra de marginados". Ya no es, prosigue Villanueva, "la lengua de los espaldas mojadas, de los migrantes y la clase trabajadora", porque actualmente "la comunidad hispana tiene dinero, poder, periódicos, televisiones, los Grammy latinos, ganadores de los Oscar, deportistas y artistas..." Ya no se puede hablar de una lengua "b", observa el director de la RAE, que dio a este propósito una conferencia durante el V Congreso Internacional del Español celebrado en Salamanca (junio 2018) y fue cuando destacó la potencia del español en los EE.UU., a pesar de que un Presidente como Donald Trump, es "muy poco favorable al pluralismo y especialmente no es nada favorable al español, al que considera una injerencia peligrosa".

Este número de *Glosas* quiere reflejar los diferentes aspectos del español en este país, presentando estudios sobre la lengua, los proyectos y las evaluaciones relacionados al español en los Estados Unidos.

El sugerente artículo de Aguiló Mora, "La imposibilidad del Spanglish en 'Pollito chicken' de Ana Lydia Vega", analiza las lecturas críticas sobre la lengua del cuento de Ana Lydia Vega "Pollito chicken". La autora observa que la representación intencionada por parte de Vega de "un 'Spanglish' artificial y estático disputa la ideología del guion que se halla tras esta noción, a la vez que aboga por una conceptualización más fluida de lenguas en contacto y de imaginarios nacionales tanto en los Estados Unidos como en el Caribe". Aguiló considera "la artificialidad del cambio de código en el cuento, como representación/manifestación de la ontología del guion y como un cruce lingüístico que pone de relieve cuestiones de lengua e identidad y subraya que el guion es en sí mismo un constructo igualmente artificial e impuesto". De este modo, nos ofrece un punto de vista nuevo sobre el conocido cuento de la escritora puertorriqueña.

Domnita Dumitrescu examina, en su interesante trabajo, la colaboración entre la ANLE y la ASALE, y la ANLE y el Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas en los Estados Unidos del Instituto Cervantes presente en la Universidad de Harvard. Es un artículo que presenta, en palabras de la misma autora, "la colaboración de las comisiones de la ANLE en la preparación del *Glosario de términos gramaticales* (GTG), que saldrá a luz el próximo año, así como en la elaboración de la nueva edición (la 24ª) del *Diccionario de la lengua española* (DLE, anteriormente conocido como DRAE) y la actualización y ampliación de la edición digital existente de esta publicación". Además, Dumitrescu destaca la colaboración entre la ANLE y el Observatorio en la elaboración conjunta de la *Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos* (LIBSUS) y la preparación de un futuro corpus digital del español estadounidense (CORPEEU), parecido a

los corpus ya existentes en las bases de datos de la RAE.

Francisco Moreno Fernández en “Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes” nos ofrece un cuadro detallado, ya publicado en los Informes del Observatorio Cervantes, sobre las variedades del español y las opiniones de los anglohablantes, un estudio muy importante, sobre todo ahora, en este clima tan poco favorable al pluralismo, como se ha indicado arriba. Este investigador observa que “En lo que se refiere a la percepción del mundo hispánico, la mayoría de los hablantes nativos son capaces de moverse entre las categorías del nivel superordinado y del subordinado”. Moreno Fernández nota que “un hispanohablante es capaz de apreciar el aire de familia de las principales variedades del español, así como las categorías subordinadas que se encuentran en un área geográfica muy reducida, pero no distingue otras categorías intermedias: un madrileño común puede percibir si un hablante es ‘mexicano’ o ‘argentino’ y puede llegar a distinguir a un ‘aragonés’ de un ‘extremeño’, pero difícilmente distinguirá a un ‘cordobés’ de un ‘sevillano’ o a un ‘canario’ de un ‘dominicano’”. Sus conclusiones, entre otras, se refieren justo a los exámenes internacionales y sus certificados que, afirma, deberían estar a la altura del tiempo de la globalización y la multiculturalidad.

“Medianoche en la Plaza Mayor de Salamanca...” empieza así el sugerente texto del novelista Carlos Franz. Con la excusa de un Congreso celebrado en la ciudad, nos habla de las lenguas que se mezclan “Sería necesario crear una lengua común –una koiné– que facilite el diálogo entre los distintos saberes y de estos con la sociedad. Esa lengua franca es especialmente necesaria en el caso de las humanidades, para que éstas recuperen una incidencia efectiva sobre nuestra sociedad” escribe Franz; y prosigue subrayando que “La literatura podría ofrecer a las humanidades su viejísima experiencia en el arte de crear ‘lenguas francas’, lenguajes que equilibren la profundidad con la naturalidad”.

Los diez fotorrefranes sefardíes de Gerardo Piña Rosales son de una intensidad formidable. Imágenes y palabras que llegan directas, que despiertan sensaciones y emociones, por el poder que encierran y nos revelan. Una breve galería fotográfica que una vez más nos introduce en el mundo mágico del autor.

Este número hemos querido dedicárselo a mi amiga Laurie Piña, la esposa de Gerardo, una bella persona...

Silvia Betti
directora



*Foto de Gerardo Piña-Rosales
Denver 2015*



ARTÍCULOS

La imposibilidad del *Spanglish* en “Pollito chicken” de Ana Lydia Vega*

Ana Lydia Vega’s “Pollito chicken”: The Impossible Spanglish

Francisca Aguiló Mora

Columbia University

Resumen

Las lecturas críticas de “Pollito chicken” siguen refiriéndose al uso de la lengua en el cuento como “*Spanglish*”. Este artículo sugiere un análisis del cuento alejado de este concepto —inexacto— o de la noción de cambio de código, pues esta conceptualización preserva las metáforas estáticas y binarias del guion o del puente. Por el contrario, el harto conocido cuento de Ana Lydia Vega muestra un uso deliberado y transgresor de lo que aquí denomino un “*Spanglish*” artificial e imposible. Interpreto el controvertido y debatible “*Spanglish*” con el que se expresa la voz narrativa no como mera crítica a los *Nuyoricans* o a la asimilación puertorriqueña de las costumbres y maneras estadounidenses, sino como reflejo de la complejidad de personajes femeninos diaspóricos como Suzie y textos como “Pollito chicken”. Argumento que la representación intencionada por parte de la autora de un “*Spanglish*” artificial y estático disputa la ideología del guion que se halla tras esta noción, a la vez que aboga por una conceptualización más fluida de lenguas en contacto y de imaginarios nacionales tanto en los Estados Unidos como en el Caribe. Interpreto la artificialidad del cambio de código en el cuento como representación/manifestación de la ontología del guion y como un cruce lingüístico que pone de relieve cuestiones de lengua e identidad y subraya que el guion es en sí mismo un constructo igualmente artificial e impuesto.

Palabras clave

Cruce lingüístico, *Spanglish*, cambio de código, guion, imaginario nacional

Abstract

The critical readings of “Pollito chicken” continue referring to the story’s use of language as “Spanglish.” This article suggests that this short story cannot be read through the notion of code-switching or the erroneous concept of “Spanglish.” This conceptualization prolongs the dualistic non-fluid metaphor of the hyphen, or the bridge. Instead, Ana Lydia Vega’s well-known “Pollito chicken” reflects a transgressive, purposeful use of an artificial and impossible “Spanglish.” I read the controversial, debatable “Spanglish” used by the narrative voice not as a mere critique of *Nuyoricans* or Puerto Rican assimilation to the American ways, but as showing the complexity of diasporic female characters like Suzie and texts like “Pollito chicken.” I argue that Vega’s intentional depiction of an artificial, static “Spanglish” disputes the hyphen ideology behind this notion, and advocates for a more fluid conceptualization of languages in contact and national imaginaries both in the US and the Caribbean. I read the artificiality of the story’s code-switching as the representation/manifestation of the hyphen ontology, and as a language crossing that places language and identity in sharp relief, to the end of emphasizing that the hyphen is itself an equally artificial (and enforced) construct.

Keywords

Language crossing, *Spanglish*, code-switching, hyphen, national imaginary

*Este texto es una versión adaptada al español del artículo “Ana Lydia Vega’s ‘Pollito chicken’: The Impossible Spanglish” publicado con anterioridad en la revista *CENTRO: Journal of the Center for Puerto Rican Studies*. Agradezco a la directora de la revista *Glosas* su interés por publicar en estas páginas una adaptación al español de este trabajo.

*Francisca Aguiló Mora obtuvo su doctorado en Estudios Romances en la Universidad de Miami y actualmente es lectora de español en la Universidad de Columbia en la ciudad de Nueva York. Sus principales áreas de investigación son tres: (1) análisis crítico del discurso de narrativa, teatro y performance de autoras latinas en los EE.UU., con énfasis en el uso del lenguaje y en fenómenos lingüístico-literarios derivados del contacto entre lenguas; (2) aspectos sociolingüísticos e ideológicos del español en EE.UU., y del catalán en España; y (3) adquisición del español como segunda lengua y enseñanza del español como lengua de herencia desde la perspectiva de la teoría sociocultural. Estas líneas de investigación han dado lugar a la publicación de artículos en revistas especializadas tales como *CENTRO: Journal of the Center for Puerto Rican Studies*, *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, *Letras Femeninas*, o *Revista Valenciana*, entre otras. Actualmente investiga las actitudes y percepciones de hablantes de español como lengua de herencia ante cruces lingüísticos en textos literarios del Gran Caribe, y sus implicaciones ideológicas y pedagógicas.*

C.e.: fa2443@columbia.edu

La escritora puertorriqueña Ana Lydia Vega publicó “Pollito chicken” en 1981 como parte de la antología *Virgenes y mártires* (en coautoría con Carmen Lugo Filippi). El título del cuento hace alusión a una canción infantil bilingüe que se usaba en las escuelas primarias en Puerto Rico durante la primera mitad del siglo XX. El objetivo era el de instruir al estudiantado en español e inglés para lograr un bilingüismo en las dos lenguas acorde a las políticas lingüísticas promovidas por el gobierno estadounidense en aquella época. El título además anticipa la ostensible postura ideológica de Vega que asoma en la historia: la lucha contra el imperialismo cultural estadounidense en Puerto Rico y la importancia de la lengua y la elección lingüística en su propio talante independentista. Asimismo, el título presenta de forma irónica una traducción directa del español al inglés, una equivalencia no problemática, mientras que el “cambio de código” artificial del texto demuestra lo contrario.¹

El cuento parece también poseer otra finalidad indisputable: la de denunciar la falta de agencia femenina tanto en los Estados Unidos como en el Caribe, concretamente en Puerto Rico. “Pollito chicken” explora el difícil rol de su protagonista dentro de los márgenes que establecen las concepciones nacionales estadounidenses y caribeñas. Yolanda Martínez-San Miguel declara que el “*Spanglish*” en el cuento epitomiza los límites de estos imaginarios nacionales (2014: 147).²

Por otro lado, Diana L. Vélez expone que el propósito ideológico crucial de la historia

reside en la unidad nacional entre los *asimilaos* y los isleños: “national unity between Nuyoricans *malgré lui* and island Puerto Ricans” (1986: 69-70, 71), pero lamenta que el resultado es una voz narrativa que ridiculiza a los nuyorriqueños. Partiendo de la idea que Vélez propone que la aproximación de la historia hacia el fin ideológico de la autora “is everywhere inscribed with hesitancy, gaps and contradiction” (1986: 71), muestro que el uso de la lengua en el cuento traiciona parcialmente las presuntas intenciones de Vega, a la vez que contradice completamente los propósitos del “cambio de código” de la voz narrativa. Así, el argumento principal de mi lectura de “Pollito chicken” se relaciona con el uso del “*Spanglish*” por parte de la voz narrativa. A través de fundamentos teóricos en el campo de la sociolingüística y sirviéndome de los muchos estudios que se han ocupado de este fenómeno, muestro que la noción de “*Spanglish*” en el cuento no se nutre de evidencia empírica, y deviene así en un “cambio de código” que podría considerarse artificial. De hecho, sostengo que el cruce lingüístico de “Pollito chicken” se halla en el uso deliberado por parte de la autora de este “cambio de código” artificial como modo de expresión de la voz narrativa con la intención de cuestionar la ontología de guion inherente a este concepto lingüístico. De igual forma, el hecho de que la “alternancia de código” resulte artificial sirve para desmontar la idea del “*Spanglish*” como una suerte de idioma híbrido e innovador.

En definitiva, el único y particular discurso narrativo en “alternancia de códigos” en “Pollito chicken” se convierte en un subversivo cruce lingüístico por parte de Vega. La caracterización

¹ Es importante destacar que Vega obtuvo en Francia una maestría y un doctorado en literatura francesa y posee amplia experiencia enseñando francés como segunda lengua en la Universidad de Puerto Rico. También fluida en inglés, la autora es plenamente consciente de las complejidades del multilingüismo tanto a nivel práctico como académico.

² Puesto que no me adhiero a las nociones de “*Spanglish*” y “alternancia de código” cuando estas manifiestan una ontología binaria, cada vez que estos términos aparezcan en el artículo irán entrecomillados y, en su mayoría, acompañados por el adjetivo “artificial”. Entiendo que todo texto literario es en cierta manera “artificial” en tanto que es una creación artística. No obstante, con la idea de artificialidad, pretendo cuestionar los principios lingüísticos y nacionales estáticos que se hallan tras las archiconocidas metáforas duales. Propongo que Ana Lydia Vega pone en boca de la voz narrativa de su cuento una expresión lingüística que refleja la falta de multiplicidad y fluidez relativa a ciertos conceptos que tratan cuestiones de lengua e identidad.

intencionada de un "cambio de código" artificial y estático disputa la ideología del guion que se halla tras esta noción, y aboga por una conceptualización más fluida de las lenguas en contacto. La voz narrativa le impone a Suzie la misma ontología binaria que los imaginarios nacionales a cada lado del guion les imponen a las escritoras grancaribeñas.

La noción de las apeladas identidades con guion se basa en un concepto estático y homogéneo de una identidad nacional o cultural opuesta o separada de otra cultura. Gustavo Pérez Firmat expone abiertamente este sentido de dualidad como un vaivén traumático (1995b: 201) que ocurre no solo a nivel identitario sino también lingüístico (2000: lección #17), de ahí la figura del signo ortográfico.³ Otras metáforas conceptuales de puentes, fronteras, u otros espacios intermedios han prevalecido en las lecturas críticas de este tipo de producción artística, creando así lo que denomino 'la ontología del guion'. No obstante, mi lectura va más allá del puente y de "la rayita" (cf. Pérez-Firmat, 1995a, 2000). El Gran Caribe literario y cultural que imagino ofrece la posibilidad de descolonizar imaginarios nacionales predeterminados que se les imponen a las identidades caribeñas y a las denominadas identidades con guion en los Estados Unidos. Me refiero al Gran Caribe como un espacio cultural y sociolingüístico en el cual la dicotomía tradicional de 'los de aquí / los de allá' entre los Estados Unidos y el Caribe se desarma y, en consecuencia, el Caribe hispano conecta con otras partes del Caribe de habla no hispana y sus

diásporas. En este espacio imaginado, diversos artistas caribeños que se encuentran dispersos por diferentes lugares de la geografía estadounidense y caribeña cruzan fronteras y lenguas para compartir proyectos ideológicos o para debatir perspectivas políticas.⁴

La artificialidad de la voz discursiva en el cuento, como representación/manifestación de la ontología del guion, pone de relieve cuestiones tanto de lengua como de identidad y subraya que el guion es en sí mismo un constructo igualmente artificial e impuesto.

Un cuento controvertido

"Pollito chicken" relata mediante prosa en "alternancia de códigos" la historia de Suzie Bermúdez,⁵ una puertorriqueña aparentemente asimilada a las costumbres estadounidenses que vive en Nueva York y que vuelve a la isla con mirada de turista. Lo que la inspira a tomarse unas vacaciones en San Juan es "el breathtaking poster de Fomento que vio en la travel agency del lobby de su building" (1981: 75). A pesar de que la voz narrativa nos informa del desdén que siente la protagonista tanto por los nuyorriqueños, a quienes describe como "lazy, dirty, no-good bums" (1981: 75), como por los puertorriqueños isleños, a quienes define como una "vociferante crowd disfrazada de colores aullantes y coronada por kilómetros de hair

3 Si bien el escritor da un paso muy importante a la hora de cuestionar el discurso nacional canónico centrado en la isla de 'lo cubano' y redefinir las connotaciones negativas de la teoría de asimilación cultural que proclamaran la pérdida de la cultura de origen en los inmigrantes de segunda y tercera generación en los EE.UU. (Duany, 2000: 30-31), tanto la metáfora del guion como sus ideas de aposicionalidad y biculturalidad no ayudan a desarticular narrativas dominantes en cuestiones de etnicidad, género, y clase social, y siguen ofreciendo una conceptualización binaria del sujeto cubano-americano. Por otro lado, el uso del puente que propone Ruth Behar en *Bridges to Cuba* concibe un espacio más abierto de reconciliación y renovación entre Cuba y la diáspora estadounidense, lejos de las metáforas naturales - y naturalizadas - de raíces, trasplantes y la Madre Tierra (cf. Duany, 2000), y del pensamiento polarizador de la Guerra Fría (Behar, 1995: 5). Pero perpetúa un sistema dual divisorio que sigue sin cuestionar categorías culturales y literarias basadas estrictamente en preceptos nacionalistas (ver también Manzor, 1995: 253) y, consecuentemente, masculinistas.

4 Aunque reconozco las dimensiones criollas, francófonas, y anglófonas del Caribe, en este artículo *el Gran Caribe* se refiere a su dimensión hispanohablante debido al texto que nos ocupa. Pero claramente, el que imagino es un Gran Caribe compuesto por múltiples lenguas y acentos, que no necesariamente se corresponde con límites geopolíticos nacionalmente delimitados, y que acoge las contradicciones e ideologías opuestas en las grancaribeñas, junto con sus diferencias en cuestiones de cultura, etnicidad, clase social, y sexualidad.

5 La voz narrativa usa la fonología inglesa en el apellido de la protagonista para demostrar su asimilación de las formas estadounidenses.

rollers” (1981: 76), el supuestamente reprimido ego puertorriqueño nacionalista de Suzie resurge finalmente en el momento del orgasmo sexual con un “native specimen” (1981: 78).

La mayoría de los artículos académicos sobre “Pollito chicken” aluden al debate que tuviera lugar entre Nicholasa Mohr, escritora puertorriqueña nacida en Nueva York, y la isleña Ana Lydia Vega sobre la ya histórica división en términos de identidad y tradiciones literarias entre los puertorriqueños en la diáspora y aquellos que residen en la isla. En su *Testimonio*, Mohr afirmaba que “it is much more than language that separates the Puerto Rican writers born and/or raised here from the writers in Puerto Rico” (1989: 113), refiriéndose a cuestiones de desigualdad de clase, género y raza en la isla, donde a los autores como Mohr se les considera “outsiders”, “gringos”, y “Nuyoricans” (1989: 114). La escritora reprueba a los autores isleños por su menosprecio a los puertorriqueños continentales. Aunque no menciona explícitamente ningún nombre, da como ejemplo “Pollito Chicken”, aseverando que la representación caricaturesca de la alternancia lingüística en el cuento es “ridícula” e “inverosímil” (1989: 114-5). Mohr explica que:

I am not an avid reader of the literature of Puerto Rico. However, throughout the years I have become mildly familiar with some of the work of these writers. Most of the time, I have found their work to be too obsessed with class and race, thus narrowing their subject matter into regional and provincial material. Their commonly used baroque style of writing in Spanish seems to act as filler rather than substance. Recently, I read a story that attempted to deal with a working-class Puerto Rican woman from New York who goes to San Juan for a holiday. The use of what the author considered to be a cross between Spanish and English, which is referred to as Spanglish, was incorrect and ludicrous. No one here speaks that way. The storyline was quite silly and the story rather far-fetched and stupid, much like a cartoon. This writer had very little knowledge of who we are here and, I suspect, holds quite a bit of disdain and contempt for our community. (1989: 114-5)

Si bien es ciertamente preciso declarar que el cruce lingüístico que observamos en “Pollito chicken” no es representativo de la manera de hablar de los puertorriqueños en los Estados Unidos (tal como detallo en este artículo), Mohr parece ignorar el argumento fundamental tras el uso que hace Vega de este lenguaje artificial. El caricaturesco “cambio de código” en “Pollito chicken” es muy probablemente intencional.

Una década después de los comentarios de Mohr respecto a “Pollito chicken”, Vega, en una entrevista con Carmen Hernández, hizo una conexión arriesgada —y bajo mi punto de vista, equívoca—entre lengua y nación al incriminar a Rosario Ferré por escribir en inglés. Aunque Ferré había argumentado que su elección a la hora de escribir y/o traducir algunas de sus obras en/al inglés respondía a demandas de mercado, Vega afirmó que la decisión de Ferré debía ser considerada como una opción política (Hernández 2001: 58). Es más, Vega declaraba en la misma entrevista que la literatura está estrechamente ligada a la primera lengua de los escritores y que, por tanto, en la mayoría de los casos aquellos que no escriben en su lengua materna son de países colonizados, donde la adopción de otro idioma es una consecuencia de la imposición colonial (Hernández 2001: 59; cf. Pavlenko 2006). Por último, le reprochó a Ferré que su uso del inglés va en contra de una sólida tradición en Puerto Rico de defensa del idioma español (2001: 59). Incluso si, en efecto, la decisión de Ferré respondía a motivaciones políticas, los supuestos de Vega en lo que se refiere a lengua (primera/materna) y nación son (de)limitados. En sus argumentos, Vega se olvida de la(s) realidad(es) de los puertorriqueños nacidos en los Estados Unidos. Pues, aunque estos no nacieran ni se criaran en “un país colonizado”, Puerto Rico, un espacio que también les pertenece, ha experimentado (neo-) colonialismo, según defiende la propia autora. La lengua materna de estos (el español) y su actual primer idioma/idioma dominante (el inglés) no coinciden en la mayoría de los casos y, además, su lengua materna colonizada

(el español) fue igualmente una vez una lengua colonizadora. De igual modo, Vega vincula el orgullo nacional con el uso de una supuesta lengua nacional, e ignora los frecuentes cruces lingüísticos que ocurren en los textos de Ferré (en español con inserciones en inglés), basando su discurso en una epistemología dicotómica que perpetúa el binario oposicional inglés/español, aquí/allí, nosotros/ellos.

En la misma entrevista, Vega respondió directamente a las críticas de Mohr, explicando que su lectura del cuento no se ajustaba a lo que ella había pensado al escribirlo: "Suzie Bermúdez, the protagonist, is not even a Nuyorican, because she has been in the States for only ten years. I understand, however, that Puerto Ricans in the States have been subject to so much prejudice and racism that they may feel offended if they thought that the story poked fun at them" (2001: 57). La autora reconoció que, cuando un texto está escrito, este se defiende a sí mismo y que, especialmente cuando se escribe desde la ironía, la sátira o la parodia, el texto se abre a profusas (mal) interpretaciones (2001: 57-8). Esta misma idea de la muerte del autor (cf. Barthes 2001; Belsey 1980) la rescata Vélez para interpretar el cuento de una forma que Vega quizás percibiría de nuevo como una malinterpretación. Si bien mi propia lectura de "Pollito chicken" difiere de la de Vélez, concuerdo con el planteamiento de que el cuento refuta la noción de la "unproblematical straight line of the Saussurian model, [together with] the concept of a single authorial intention, a concept born of that linguistic model" (1986: 68).⁶ Hallamos, en efecto, un vacío y múltiples contradicciones entre las supuestas intenciones de la autora, la voz narrativa, el texto, y la protagonista, lo cual revela un discurso narrativo complejo que—premeditadamente o no—va más allá de una dualidad palmariamente superficial.

Un uso debatible del Spanglish

¿Qué es 'Spanglish'?

Durante décadas, sociolingüistas y eruditos literarios llevan ahondando en el fenómeno del denominado "Spanglish" y todavía no hay un claro consenso en lo que respecta a cómo definirlo. Silvia Betti considera el "Spanglish" como el resultado del "encuentro (o del choque) entre dos mundos, dos sensibilidades, dos culturas e idiomas: el hispánico y el anglosajón" (2009: 104). Ilan Stavans lo describe como "a bridge of sorts" (2000c: 555), una yuxtaposición de las dos lenguas (2000c: 556), el resultado del "evident clash between two full-fledged, perfectly discernible codes" (2000c: 557), el encuentro de dos culturas diferentes (2000a), y como "nuevos crisoles gramáticos y sintácticos, mezclas increíbles de inventiva" (2000b: 32-3). Este tipo de conceptualización prolonga la metáfora dualista y no fluida del guion, o del puente. Más técnicamente, Francisco Moreno Fernández define este fenómeno como una variedad lingüística que refleja anglicismos en el español, o hispanismos en el inglés, préstamos, calcos, y cambios y alternancias aleatorias que emergen cada vez más en las áreas intermedias del continuo bilingüe (2004: 24). Esta definición coincide en gran medida con la enumeración de manifestaciones lingüísticas que, en palabras de Antonio Torres (2004), ocurren en este fenómeno: préstamos no-integrados e integrados (*yarda* de 'yard,' por ejemplo), calcos léxicos simples (*carpeta* de 'carpet'), calcos léxicos compuestos (*máquina lavadora* de 'washing machine'), o calcos sintácticos (*tuve un buen tiempo* de 'I had a good time'). Francisco Marcos Marín (2005) añade la práctica de la gramaticalización a estas entidades lingüísticas: el desarrollo de nuevos elementos morfológicos como la posposición *p'atrás* en *llamar p'atrás* o *para atrás* (lo que significa 'devolver la llamada' o 'call back'). Shana Poplack (1980) demuestra que el cambio de código—tanto intra- como interoracional

⁶ El signo lingüístico de Saussure es un modelo cerrado en el cual el significante y el significado poseen una única correspondencia, lo cual no ocurre en el texto de Vega, cuyo significante lingüístico ofrece múltiples significaciones.

—se halla sujeto a la ‘restricción de equivalencia’, i.e. los cambios tienden a ocurrir en instantes del discurso donde la yuxtaposición de las dos lenguas no vulnera ninguna regla sintáctica en ninguno de los idiomas, como en *That’s the man que cocina tan bien*; y a la ‘restricción del morfema libre’, i.e. no se permiten cambios entre raíz y afijo, y pocos en expresiones idiomáticas y frases hechas, como en *Estaba runeando in the street* o *No hay mal que por good no venga*. John Lipski coincide y rechaza, en concordancia con Marcos Marín (2005), el término “*Spanglish*” porque a menudo sugiere “una procreación ilegítima, una mezcla de español e inglés universalmente considerada como enfermedad lingüística de consecuencias mortales para la vitalidad de la lengua española, no solo en los Estados Unidos sino a través del mundo” (2007: 321). Ricardo Otheguy (2003) también considera inapropiado el vocablo “*Spanglish*”, puesto que no hay evidencia de una hibridación lingüística en el habla de los hispanos estadounidenses (como sostienen Fernández-Ulloa 2004; Limón 2001; Stavans 2000, 2003) ni de un “tercer código” (Betti 2009: 111). Otheguy habla de cambio y selección más que de mezcla o hibridación (2003: 21). Aunque ciertamente Otheguy reconoce que, a menudo, algunos lingüistas (e.g. Zentella 1997; Betti 2009) y académicos en literatura (e.g. Stavans 2000, 2003) usan el término de forma positiva como símbolo de identidad bicultural, de igual forma subraya que dicho término se percibe frecuentemente como “a bastard jargon” (así lo observan Lipski 2007; Stavans 2000d), a la vez que se usa para denigrar a los hispanos estadounidenses y su forma de hablar (Otheguy and Stern 2011: 86).

Este fenómeno erróneamente denominado “*Spanglish*” es más una acción (i.e., un verbo) que una nueva lengua (i.e., un sustantivo); es más bien un “obrar lingüístico” (Otheguy 2003: 31). Otheguy y Stern optan por definir el “*Spanglish*” como una variedad popular del español en los EE.UU. que contiene, al igual que cualquier otra variedad del español, léxico local (*lonch*, *bildin*) y dobles (*beismen/sótano*), así como préstamos

léxicos, significados locales, variación morfológica, y fraseología de origen no hispano. De este modo, de acuerdo con Otheguy y Stern, “[w]ords like *bildin* and *jáiscul* allow us to speak of popular North American Spanish, just as, for example, *trusa* ‘bathing suit’ and *guagua* ‘bus’ allow us to speak of popular Cuban Spanish, but neither justifies terms like *Spanglish* or *Cuban*” (2011: 88). En ningún caso hallamos en los Estados Unidos una comunidad de habla con un sistema lingüístico subyacente nuevo o diferente, sino que se trata de un desarrollo léxico y fraseológico “in perfect Spanish that express new cultural elements” (2011: 92). Otheguy y Stern enumeran cuatro razones primordiales por las que contrarrestar el uso del vocablo “*Spanglish*”: primero, porque oculta el hecho de que las características de las formas populares del español en los Estados Unidos son, en la mayor parte, análogas a las de las variedades populares en Latinoamérica y España; segundo, el término erradamente propone que el español popular en los Estados Unidos posee un talante híbrido; en tercer lugar, implica, equivocadamente, que el español en los Estados Unidos se caracteriza por una mezcla estructural con el inglés; y en cuarto lugar, separa innecesariamente a los hablantes de español de los Estados Unidos de aquellos hablantes de español que viven en otros lugares (2011: 85-6). Añaden que el término conlleva una creencia de excepcionalidad que desposee a las comunidades hispanas en Norteamérica de uno de sus más importantes recursos: el dominio de una lengua global cuyos beneficios tanto para el individuo como para la comunidad son innegables (2011: 86). Así, concluyen afirmando que el término cierra las puertas a un gran potencial personal y económico dirigido a aquellos individuos que claramente se beneficiarían al considerarse hablantes de español (2011: 98).

El presente artículo evita el término “*Spanglish*” por los motivos anteriormente citados y por la ideología del guion que este acarrea. Indudablemente, la investigación sociolingüística en este fenómeno ha servido y sirve para revalorizar

la situación del español en los Estados Unidos. Pese a ello, las nociones ontológicas de "*Spanglish*" y la que mayormente se utiliza en el campo, "cambio (o alternancia de) código" (véase Marcos Marín 2005, Lipski 2007, Stavans 2000, 2003, Betti 2009, Appel and Muysken 1996, McClure 1977, León Jiménez 2003, entre otros), perpetúan la percepción de las lenguas y las comunidades como entes autónomos y (de)limitados en vez de percibir la lengua y el lenguaje como prácticas sociales dinámicas y a los hablantes como actores sociales (Heller 2007, Blommaert 2010, Rampton 1995, 2010, 2013).

Peter Auer ofrece un enfoque alternativo arguyendo que los datos recogidos en estudios que se ocupan de la alternancia lingüística deben analizarse e interpretarse como parte de la acción verbal, de interacción que crea significado comunicativo y social, el cual requiere de interpretación por parte tanto de los co-participantes como de los analistas (2013: 1). El sociolingüista Ben Rampton nota que los académicos en el campo deberían evitar la tendencia a centrarse únicamente en la prominencia de la variación y los contenidos culturales de las categorías étnicas, y por el contrario resaltar la 'recategorización' étnica (2013: 300). Esta visión de la lengua como actuación (*performance*) la elabora Celso Álvarez-Cáccamo, quien, junto con Auer, aboga por un desplazamiento de la perspectiva estructural hacia un enfoque interpretativo del bilingüismo. Álvarez-Cáccamo declara que lo que define un "código" debería depender de las percepciones de los participantes, no de los lingüistas. La idea de que el "cambio de código" es la yuxtaposición de dos códigos o lenguas y de restricciones y gramáticas monolingües no es solamente problemática, sino también irrelevante (Auer 2013: 13, Álvarez-Cáccamo 2013: 36). Álvarez-Cáccamo plantea una perspectiva comunicativa de códigos y valores indiciales de la variación que se aleja de la inmovilidad del concepto de "variedad de habla". El sociolingüista sugiere hablar de alternancia (*switches*) solo en los puntos donde cambian las actividades comunicativas o donde las identidades locales se

reconfiguran a pesar de que se esté usando una única variedad lingüística (2013: 38) y expone ejemplos en los cuales las alternancias relevantes, significativas, e intencionales ocurren no entre lenguas *per se*, sino más bien entre habla formal e informal, o entre materiales léxicos, prosódicos, o sintácticos en la misma lengua.

Asimismo, a través de métodos etnográficos y de interacción, Rampton propone enfocarse más en la emergencia de nuevas etnicidades plurales y menos en grupos bilingües cerrados (y a menudo excluyentes); y también, más en la incongruencia y la contradicción que en la coherencia y la sistematicidad (2013: 290). El interés se centra ahora en la fragmentación, la multiplicidad, y la contradicción: "in the boundaries of inclusion and exclusion, and in the flows of people, knowledge, texts, images, and objects across social and geographical space" (Rampton, 1995: 2), alejándose de una deseada totalidad o un concepto imaginado de estado-nación. Con este fin, Jan Blommaert propone una sociolingüística de la movilidad que aborda la lengua como un fenómeno en constante movimiento y que se enmarca en la perspectiva de redes trans-contextuales, flujos y corrientes, estratos verticales, y múltiples espacios (más allá del estudio variacional de patrones lingüísticos fijados en una localidad o entre dos regiones) y tiempos (más allá de estudios de transmisión generacional) (Blommaert, 2010; cf. Heller, 2007); o sea, una sociolingüística más acorde a la actualidad que el enfoque sincrónico estructuralista del estudio de la lengua en el campo de la lingüística moderna, en el que se entendía el lenguaje como "a bounded, nameable, and countable unit, often reduced to grammatical structures and vocabulary and called by names such as 'English,' 'French' and so on" (2010: 4). Los constantes procesos diaspóricos y los avances tecnológicos en un mundo altamente interconectado (cf. Appadurai, 1996) hacen que la idea de una lingüística fundamentada en límites geopolíticos resulte cada vez menos viable para propósitos de análisis social y cultural. El cruce lingüístico (*language crossing*), por el contrario,

desnaturaliza la noción de las identidades con guion, representada lingüísticamente en el concepto de *code-switching*, en el cual persiste la presuposición de que los hablantes bilingües se mueven entre diferentes identidades lingüísticamente marcadas, las cuales se asocian a imaginarios nacionales establecidos —normalmente una lengua perteneciente a una comunidad minoritaria vis-à-vis la lengua institucionalizada (Rampton, 2010: 6-7; cf. 1995: 9; 2013). Blommaert agrega que los estudios convencionales de alternancia de código no hacen justicia a la complejidad de los repertorios multilingües, multi-escala, y superdiversos que ocurren en micro-ambientes locales concretos en un mundo globalizado (2010: 12, 42). En contraste, la noción de cruce(s) lingüístico(s) da cabida a prácticas lingüísticas transicionales, complejas, y no estáticas capaces de representar identidades culturales con configuraciones múltiples y diversas escalas verticales en cuestiones de género, clase, y etnicidad.

Así, recorro a la noción de Rampton de que, desde el punto de vista de la investigación del cruce lingüístico, es crucial no conceptualizar la conversación como un género distinto al de la estilización y la actuación artística (2013: 309). Para respaldar esta idea, Rampton se basa en la apreciación de Bauman y Briggs: “performances are not simply artful uses of language that stand apart ... from day-to-day life, ... performances move the use of heterogeneous stylistic resources, context-sensitive meanings, and conflicting ideologies into a reflexive arena where they can be examined critically” (1990: 60). En mi análisis del cruce lingüístico en “Pollito chicken”,⁷ examino qué lengua/variedad se está usando tanto en

relación a las ideologías lingüísticas y culturales como a las prácticas sociales y discursivas que este uso lingüístico invoca (i.e., el enfoque de la distribución en sociolingüística). Reflexiono acerca de los cruces lingüísticos en relación a valores indiciales concretos desde una perspectiva de movilidad y multiplicidad, siguiendo los preceptos de Rampton y Blommaert. No contemplo la idea de objetos lingüísticamente definidos, sino que me centro en *recursos* lingüísticos empleados en contextos políticos, históricos, y socioculturales determinados (Blommaert 2010: 5).⁸

Cruces lingüísticos en “Pollito chicken”

La mayor parte de las lecturas críticas de “Pollito chicken” se refieren al uso lingüístico de Vega como “*Spanglish*”. Fátima Rodríguez (2011) interpreta el personaje de Suzie como un palimpsesto en el cual el alma puertorriqueña de la protagonista literalmente se esconde bajo símbolos estadounidenses populares en su búsqueda por borrar su ascendencia isleña:

Tan pronto hizo sus arrangements de rigor, Suzie se precipitó hacia su de luxe suite para ponerse el sexy polkadot bikini que había comprado en el Gimbel’s especialmente para esta fantastic occasion. Se pasó un peine por los cabellos teñidos de Wild Auburn y desrizados con Curl free, se pintó los labios de Bicentennial Red para acentuar la blancura de los dientes y se frotó una gota de Evening in the South Seas detrás de la oreja. (1981: 77)

Los cambios al inglés desde una clara base en español actuarían como un tropo para la deseada transformación de Suzie; la alternancia desde un “sistema” lingüístico a otro refleja, por un lado, las convenciones sociales que Suzie rechaza,

⁷ Auer and Álvarez-Cáccamo continúan usando el vocablo “código” aunque abogan por reconsiderar su significado e implicaciones. Yo seguiré usando la figura del “cruce”, ya que se ajusta más claramente al punto de vista político-ideológico del presente proyecto.

⁸ En su estudio sobre las prácticas lingüísticas y las variedades discursivas de jóvenes adolescentes en Gran Bretaña —a través de las cuales estos participantes desestabilizan las identidades étnicas tales como se imaginan en el discurso público y político—, Ben Rampton (1995) muestra cómo la lengua desempeña un rol significativo en las políticas culturales cotidianas. Rampton basa su investigación en comunidades de práctica, interesándose en cómo “notionally multiple memberships and identities get constructed and integrated in social practice” en vez de en “treating people just aggregations of ‘tickbox’ social variables [such as gender, nationality, ethnicity as independent modules]” (2010: 5). Mi análisis de las prácticas discursivas que tienen lugar en “Pollito chicken” a diferentes escalas verticales de múltiples capas (en términos de género, etnicidad y clase social) se enmarca dentro de este planteamiento —que se interesa por recursos lingüísticos móviles y movibles más que por objetos lingüísticamente definidos, inmóviles e inamovibles.

y por el otro, aquellas que adopta (Rodríguez 2011: 8). Elías Muñoz describe los cruces lingüísticos en "Pollito chicken" como un "cambio de código" manifestado por la voz narrativa con la intención de mostrar cómo "un idioma (el inglés norteamericano) ... invade e influye a otro (el español puertorriqueño)" (1986: 98) lo cual resulta, según el académico, en un discurso que escapa al "monolingüismo colonizador y se erige como un nuevo código comunicativo" (98). De esta manera, la voz narrativa encarnaría la común "subcorriente ideológica que equipara la compenetración del inglés y el español en los Estados Unidos y la tantas veces criticada postura imperialista de los Estados Unidos frente a las naciones hispanoamericanas" (Lipski 2007: 321). No obstante, Muñoz admite que el resultante uso lingüístico no sugiere una "subordinación por parte del hablante bilingüe al discurso colonizador" (1986: 98), y concibe este fenómeno como un "enriquecimiento cultural" (1986: 98). Por consiguiente, conviene en que, lingüísticamente, el texto traiciona las más que probables intenciones de la voz narrativa.

Vélez describe el flujo discursivo del cuento como dividido entre dos lenguas nacionales, las cuales encarnan la subjetividad igualmente dividida de la protagonista. La académica identifica esta expresión lingüística como una versión estilizada de lo que comúnmente se denomina "*Spanglish*" y que los lingüistas califican de "cambio de código" español-inglés (1986: 71). Mary Green interpreta el discurso textual como "a code-switching metaphor" de las inconsistencias de Suzie como personaje colonial constituido por dos idiomas nacionales (2002: 134). Del mismo modo, el epígrafe del cuento sugiere esta idea de hallarse en el medio de dos lenguas y culturas: "Un homme à cheval sur deux cultures est rarement bien assis (Albert Memmi)". Todos estos análisis, y la terminología de la que se nutren (*Spanglish*, código, sistema, dos idiomas nacionales, invasión, entremedio), retratan la conceptualización binaria del guion, también sugerida en la noción de "cambio de código" y en la alternancia lingüística artificial que tiene

lugar en el texto. Los "códigos" lingüísticos en el denominado fenómeno del "cambio de código" simbolizan patrones regulatorios que crean o mantienen una ontología de inclusión y exclusión con relación a discursos étnicos, nacionales, y de género (Heller 2007). Igualmente, la mayoría de los análisis críticos también estarían de acuerdo en que los cruces lingüísticos en el cuento de Vega no son una representación de cruces espontáneos o "auténticos" (Vélez 1986, Mohr 1989). Efectivamente, el presente artículo argumenta que la artificialidad del "*Spanglish*" es precisamente el cruce lingüístico primordial del texto.

La historia, en español con cruces constantes al inglés, la relata una voz narrativa omnisciente explícita que, desde un tono satírico, difama a la protagonista. A Suzie nunca se le ofrece la oportunidad de hablar por sí misma. Los lectores solo escuchan su voz en diálogo directo y sin la mediación de la narración en tercera persona cuando, al inicio del relato, le habla a su jefe en un inglés formal: "I really had a wonderful time, dijo Suzie Bermúdez a su jefe tan pronto puso un spike-heel en la oficina" (1981: 75), y cuando grita en español popular "¡Viva Puelto Rico Libreeeeeeeeeeeeeeeee!" (1981: 79) durante su orgasmo con el *bartender* local en Puerto Rico en la última línea de la historia. El resto del cuento se narra en tercera persona a través del cruce lingüístico. Que Suzie hable en inglés en los Estados Unidos y en español en Puerto Rico (cuando su "yo" reprimido emerge en el punto más álgido de su orgasmo) aparentemente sigue la idea de dualidad y de palimpsesto que propone Rodríguez, i.e., Suzie posee un "yo" puertorriqueño e hispanohablante escondido y silenciado bajo una falsa cubierta estadounidense y angloparlante. Rodríguez afirma que "este singular uso de dos idiomas en contacto metaforiza en definitiva la práctica de una estrategia orientada a destruir el estereotipo evidenciando lo dual" (2011: 4). Sin embargo, mi argumento es que tanto el "cambio de código" artificial de la voz narrativa como la lengua que usa Suzie cuando escapa de la narración son

en realidad ejemplos de cruces lingüísticos. Como tales, problematizan las lecturas tradicionales del cuento citadas anteriormente, dando lugar a una interpretación del relato más compleja y fluida, más allá del guion.

Para empezar, el hecho de que críticos y eruditos literarios perciban el “*Spanglish*” de la voz narrativa como artificial e inauténtico valida la postura que contradice la existencia de algún tipo de “nuevo” código o idioma. La voz narrativa busca crear “cambios de código” (superficiales, artificiales) —que no corresponden con la realidad oral de los hablantes bilingües ni en Nueva York ni en Puerto Rico— para ridiculizar a la protagonista y simbolizar su supuesta superficialidad y simulada “americanidad”. Pero emergen cruces mucho más complejos, que podrían implicar una subjetividad multifacética (fuera del guion) en Suzie bajo un supuesto discurso aparentemente binario o un supuesto “*Spanglish*”. Así, el cruce lingüístico del texto reforzaría los estereotipos negativos que contribuyen a la duda y el rechazo en lo que respecta a una variedad del español propia en/de los Estados Unidos, i.e. lo que se designa como “español estadounidense”. Vélez, por ejemplo, sostiene que “Suzie’s ‘impure’ monologue [and] utterances are caricatures of a colonized discourse known to islanders as that of the *pitiyanqui*” (1986: 70). Ciertamente, hallamos en la historia un uso exagerado de préstamos del inglés no integrados que corresponden a vocablos con un importante referente cultural (tales como ‘welfare’ o ‘food stamps’), y a terminología del mercado y del consumo (tales como ‘Bicentennial Red’ o ‘Coppertone suntan oil’). Con estas expresiones, la voz narrativa parodia y censura el capitalismo y la sociedad de consumo, además del culto al cuerpo estadounidense. Asimismo, la voz narrativa habla por Suzie sobre sus compatriotas puertorriqueños en inglés; incluso cuando se refiere a miembros de su familia: “Mother”, “Grandma”, y “Dad”, con la probable intención de transmitir el repudio que

siente la protagonista por sus raíces isleñas. Esta elección lingüística se repite a la hora de retratar —a través de estereotipos negativos— un tono racista, que se asume generalizado en los Estados Unidos, hacia los puertorriqueños: “[...] prefería mil veces perder un fabulous job antes que poner Puerto Rican en las applications de trabajo y morir de hambre por no coger el Welfare o los food stamps como todos esos *lazy, dirty, no-good bums* que eran sus compatriotas” (1981: 75. El énfasis es mío); o “Y todavía esos *filthy, no-good Communist terrorists* se atrevían a hablar de independencia” (1981: 77. El énfasis es mío). Siguiendo una estrategia similar, el español se usa para manifestar un tono racista extendido en Puerto Rico hacia los afro-americanos, que asimismo se presentan estereotipados: “... sacó todos sus ahorros de secretaria de housing project de *negros* —que no eran mejor que los New York Puerto Ricans pero por lo menos no eran New York Puerto Ricans” (1981: 75-6. El énfasis es mío).

Estas inserciones del inglés en la historia, que corresponden todas a préstamos no integrados, se entrecruzan sin el uso de cursivas. Hallamos una cantidad significativa de frases nominales como, por ejemplo: “Aprender a hablar *good English*, a recoger *el trash* que tiraban como *savages* en las calles y a comportarse como *decent people* era lo que tenían que hacer y dejarse de tanto *fuss*” (77. El énfasis es mío). Los lectores detectan también un uso estilizado y repetido de adverbios que modifican adjetivos, como “strikingly blue” o “deliriously happy”, junto con un uso literario y particularmente formal de adjetivos tanto en inglés como en español, acaso evocando el uso de un lenguaje literario de estilo barroco del cual Mohr acusaba a los escritores de la isla: “breathtaking poster, shocking pink, fabulous job, vociferante crowd, meliflua music, quivering voice, rubicundo crew-cut, batientes eye-lashes, blushing young-lady”.⁹ No obstante, no se observan otras manifestaciones textuales que sean altamente características del español que se habla

⁹ Mohr atribuye connotaciones negativas a la palabra ‘barroco’ al referirse al estilo prosaico de Vega. Sin embargo, no debemos descartar la gran tradición barroca y neo-barroca en el Caribe literario, de la cual la obra de Ana Lydia Vega forma parte.

en los Estados Unidos, como serían préstamos fonológicamente integrados; calcos léxicos y morfo-sintácticos; extensiones semánticas (Lipski 2007, Nash 1970, Otheguy 2003, Mendieta 1999); el uso de marcadores del discurso para organizar la narrativa (Koike 1987); o cruces con un propósito pragmático de clarificación, cambio de posición (tema, estilo directo/indirecto), o para dirigirse al interlocutor o llamar su atención (Zentella 1997). Además, los cruces ocurren entre códigos estándares y nacionales. Apenas aparecen en la voz narrativa inclusiones léxicas y fonológicas de otras variedades lingüísticas y/o registros. Tal como he declarado anteriormente, esta ausencia resulta en un "*Spanglish*" artificioso y poético que desarticula la existencia de dicha noción. Oraciones como "un altoparlante difundía meliflua music from the Tropics" no se corresponden con el registro informal de los cruces lingüísticos conversacionales. En ese sentido, Vega cruza en su creación artística no solo lenguas sino también estilos, alejándose así de narrativas dominantes tanto en los géneros literarios tradicionales como en los contextos socio-políticos y socio-históricos a los que los escritores están acostumbrados.

En "Pollito chicken", los cruces de la voz narrativa son rígidos y humorísticamente superficiales en un intento de representar (y condenar, argumentaría Vélez) el supuesto uso de la lengua por parte de Suzie, además de su identidad dicótoma. Este es un "*Spanglish*" intencional en el cual el "cambio de código" evidencia una existencia en el guion. Sin embargo, como ya he notado con anterioridad, el texto da lugar a múltiples contradicciones. La voz narrativa traiciona a Suzie. Vélez argumenta que "this speaking voice is that of the narrator, but it is inflected with the emotional structure of the character. [However, as] readers, we do not quite know when the fictive narrator agrees with Suzie's assessments and when s/he is being ironic, that is, implicitly criticizing her views" (1986: 70). Quisiera añadir que tampoco sabemos los lectores en qué momentos la voz narrativa sucumbe a los estereotipos que rodean

a los puertorriqueños en el continente y silencia a la gran caribeña Suzie. Cuando finalmente oímos a Suzie hablar español, un cruce significativo acontece, como Álvarez-Cáccamo, Rampton y Auer sugerirían, desde una variedad estándar del español dentro de una "alternancia de códigos" artificial entre dos lenguas nacionales y estándares enunciada por la voz narrativa hacia una variedad local pronunciada por la protagonista. Durante toda la narración, la voz narrativa había hablado por Suzie en un "cambio de código" estilizado y artificial en el que los "cambios" eran entre dos lenguas nacionales en su forma estándar (i.e. alejado del concepto de cruce lingüístico de Rampton).

En cambio, la frase final que Suzie formula en estilo directo muestra un cruce fonológico: Suzie habla con un acento puertorriqueño local (con la lateralización de la /r/ antes de una alveolar sorda /t/), moviéndose desde un idioma estándar en contacto a una inflexión local de esta lengua en el Caribe. Este instante de intimidad, que Vélez describe como una alegoría del concepto Freudiano del retorno de lo reprimido, activa un cruce lingüístico desde un "cambio de código" impuesto (i.e., desde el guion) a un "apparently monolingual Hispanism... expressed in a very popular variant of Puerto Rican Spanish that is hardly a reflection of a traditional pro-Hispanist white creole nationalist imaginary" (Martínez-San Miguel 2014: 150). Este es el único momento en el que oímos directamente a Suzie hablar español. La protagonista adopta brevemente un lenguaje o "código comunicativo" (en el sentido que plantean Álvarez-Cáccamo y Rampton) al que normalmente ella no tiene pleno ni fácil acceso, tal cual ocurre con los cruces de los adolescentes que Rampton analiza en el contexto londinense. Mientras la voz narrativa intenta imponer en Suzie un "cambio de código" artificial entre dos estándares dominantes, la protagonista cruza lengua(je)s y se apropia de otra variedad lingüística en un momento en el que su mundo cotidiano está en suspenso.

No es una coincidencia que sea el *bartender* local el que narra su propio encuentro sexual con Suzie. La voz narrativa está tan enfocada en enfatizar la artificialidad de la puertorriqueñidad (estadounidense) de Suzie que alguien diferente debe narrar su asumido retorno a su “autenticidad” puertorriqueña. El instante del orgasmo muestra una clara interrupción del flujo rutinario del orden social que es normal para Suzie, como apunta Rampton que ocurre en los actos de cruce lingüístico: “moments and events in which the hold of routine assumptions about social reality [is] temporarily loosened” (2013: 298). El cruce de Suzie surge en un marco social en el que los límites étnicos son relativamente fijos. Rampton explica que el cruce lingüístico es una forma de “discurso herético” que transgrede la autoridad dóxica de la idea de que étnicamente [y añadiría nacionalmente], “you are what you’re born and[/or] brought up” (1995: 168-70). La voz narrativa insiste en colocar a Suzie en el guion entre imaginarios nacionales y étnicos estáticos y esencialistas, cada uno con construcciones masculinistas de roles de género. Pero Suzie –aunque sea momentáneamente—se aleja del guion y transgrede estas demarcaciones ideológicas al final del cuento.

A través del cruce lingüístico que epitomiza el “cambio de código” artificial de la narrativa, y a través del propio cruce lingüístico de Suzie en la última línea del relato, Vega cuestiona los imaginarios nacionales y étnicos absolutistas entre los cuales Suzie nació y creció, aquellos que la voz narrativa busca perpetuar. Hemos observado cómo la voz narrativa compele a Suzie a ceder a y a cultivar la visión dicotoma de los imaginarios lingüísticos y nacionales que ha heredado. Pero por un instante, sus vacaciones se convierten en un viaje que completa los vacíos en su historia personal hasta el punto de aceptar y entender la multiplicidad y fluidez de su ser, de su propia (no-) identidad. A pesar de ello, la voz narrativa presenta la vuelta de Suzie a la “normalidad” después del episodio del orgasmo. Con todo, mientras que la voz narrativa habla por Suzie en un “cambio

de código” artificial, que se percibe esperado y rutinario, con el objetivo de ridiculizar a Suzie, propongo que Vega es quien en última instancia ridiculiza a la voz narrativa (i.e., la que personifica la ontología del guion) a través de la artificialidad del lenguaje. Este es el verdadero cruce lingüístico de la historia.

La artificialidad del “*Spanglish*” de la voz narrativa se erige precisamente a favor de la inexistencia de dicha noción. Es más, hay una fisura en la narración por la cual Suzie puede momentáneamente escapar del guion, lo cual nos muestra una identidad lingüística mucho más compleja (que la que mostrara la voz narrativa) que requiere ser analizada desde el enfoque de la sociolingüística de la movilidad (cf. Blommaert): la protagonista habla inglés en el trabajo en los Estados Unidos y en otras esferas sociales tanto en Nueva York como en Puerto Rico, pero viene de una familia de clase trabajadora de Lares –símbolo por excelencia del sentimiento nacionalista en Puerto Rico y de la lucha por la independencia política. Su “Grandma” –muy probablemente representante del imaginario blanco criollo—era racista contra su “Dad” por sus rasgos africanos, lo cual, junto con su condición socio-económica, llevó a su “Mother” a emigrar a los Estados Unidos. El caso no es tan simple como para interpretar el español puertorriqueño de Suzie como su lengua “real” y Puerto Rico como su “verdadera” nacionalidad. La subjetividad de Suzie cruza diversos imaginarios: “the New Yorker and the jíbaro, the aesthete in Old San Juan to the barrio Nuyoricán ... the fox-trot in the Empire State Building, the heat of the sun on a zinc roof in the island’s interior, the bikini from Gimbel’s, the Tarzan-like chest of the bartender” (Natarajan 1994: 135). Como personaje diaspórico que es, se mueve inevitablemente a través de diferentes niveles de indexicalidad que definen “the dominant lines for sense of belonging, for identities and roles in society Movement of people across space [implies that] spaces are always someone’s spaces and they are filled with norms, expectations, conceptions of what counts

as proper and normal (indexical) language use and what does not count as such" (Blommaert 2010: 6). La voz narrativa trata a Suzie como un sujeto migrante que se asimila a la sociedad anfitriona y ansía borrar sus "verdaderos orígenes" en vez de verla como un sujeto migrante que se mueve en un contexto de flujos globales.

Por otra parte, la intención de Vega de unificar a los *asimilaos* y a los isleños (Vélez 1986: 70) se consigue parcialmente. La identidad nuyorriqueña de Suzie aparentemente reconecta con su "yo" insular cuando finalmente se expresa en español puertorriqueño coloquial. Este acto puede interpretarse como que el verdadero "nation language" de Suzie, en el sentido que le otorga Brathwaite al término, es el español de Puerto Rico (cf. Martínez-San Miguel 2014: 151).¹⁰ Sin embargo, el inicio del cuento nos informa que la protagonista parece retornar a su inglés monolingüe una vez de vuelta en Nueva York. En este caso, la aparente postura nacionalista y pro-independentista de la autora flaquea en el contexto de lo que Appadurai denomina esfera pública diaspórica.¹¹ En palabras de Martínez-San Miguel, para sujetos diaspóricos como Suzie, "nationalism is not only impossible but also almost invisible, since that political imaginary effectively denies the possibility of the intracolonial displacement that prompts Suzie's journey" (2014: 151). Aun así, Martínez-San Miguel continúa adoptando la metáfora del guion cuando afirma que es el hecho de que Suzie viva en "*Spanglish*" y entre dos lugares

lo que hace imposible este imaginario nacionalista. Más bien, yo sostengo que Suzie abandona el guion; escapa de un "*Spanglish*" que no le permite ser grancaribeña. Además, mantengo que el cruce lingüístico de Vega, i.e., su representación estratégica de un "cambio de código" artificial, disputa aquellos imaginarios esencialistas a cada lado de un guion impuesto, e incluso desafía la posibilidad de una ideología nacionalista puertorriqueña en Suzie. Suzie no se halla ni en el guion ni en ninguno de sus lados.

En definitiva, tanto el cruce lingüístico en la misma voz narrativa (exteriorizado como un "cambio de código" artificial) como los cruces que se observan entre la narración, Suzie, y las aparentes intenciones de la autora crean un texto que ofrece un imaginario alternativo más allá de los límites de la noción puertorriqueña moderna de nación(alidad). Es más, las paradojas inherentes en el texto siguen más bien una lógica posmoderna. Vega presenta un texto multidimensional que, contrariamente a lo que Vélez afirma, cumple parcialmente con la intención inicial de la autora respecto a la unidad ("nacional") entre los puertorriqueños en los Estados Unidos y los que residen en la isla. Aunque la voz narrativa silencia a la protagonista con su ostensible "cambio de código", otorgándole una identidad con guion estereotípica (que se decanta más hacia el lado estadounidense del guion), el texto escrito resultante contradice a la voz narrativa dominante. El cruce lingüístico de Vega a través de este "*Spanglish*" artificial—en una voz narrativa que

10 Brathwaite prefiere hablar de "nation language" en vez de "dialecto" y lo define como "the kind of English spoken by the people who were brought to the Caribbean, not the official English now, but the language of slaves and labourers, the servants who were brought in" (1984: 5-6).

11 La aserción de Arjun Appadurai de que los estados-nación están entrando en una crisis terminal (1996: 21) le lleva a proponer una conceptualización alternativa a las comunidades imaginadas de Benedict Anderson a través del concepto de "esferas públicas diaspóricas": lugares colectivos imaginados donde se establece un diálogo entre aquellos que se van y los que se quedan, entre lo local y lo global, y entre diversas localidades dentro de lo global; esferas públicas diaspóricas como concepto que nos permite enlazar la imaginación a un mundo político posnacional, el cual "proves not to be a system of homogeneous units (as with the current system of nation-states) but a system based on relations between heterogeneous units" (1996: 23). Los medios de comunicación de masas y los movimientos migratorios han sido los mayores propulsores de la emergencia de las esferas diaspóricas públicas como parte de la dinámica cultural de la vida urbana. Con este proceso, se ha desnaturalizado la concepción de las lenguas asociadas a imaginarios nacionales estáticos y de hablantes unidos a un territorio único. Como consecuencia, las prácticas lingüísticas han comenzado a actuar frente a una normatividad persistente (cf. Blommaert 2010; Rampton 1995, 2010, 2013).

habla en nombre de Suzie—cuestiona y desmonta la supuesta “naturalidad” de la conceptualización del guion. Por consiguiente, concluyo afirmando que la identidad de Suzie no es dicótoma. Al igual que la voz narrativa parece vengarse de Suzie al final de la historia caricaturizando a la protagonista por sucumbir a su supuesto “yo” reprimido, el texto de igual forma subraya las complejidades a las que se enfrentan personajes como Suzie tanto en Puerto

Rico como en los Estados Unidos. Los lectores podrían aspirar a oír a Suzie o, al menos, leer un guion alternativo de su voz. No obstante, esto es precisamente lo que Vega podría estar intentando expresar con su particular cruce lingüístico en este texto: que las identidades grancaribeñas todavía se observan en demasía a través de las lentes de un forzoso guion.



Referencias bibliográficas

- Álvarez-Cáccamo, Celso. "From Switching Code to Code-Switching". *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, ed. Peter Auer, Londres, Routledge, 2013, pp. 29-48.
- Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso Books, 2006.
- Appadurai, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Vol. 1, U of Minnesota P, 2006.
- Appel, René y Pieter Muysken. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel, 1996.
- Auer, Peter. "Introduction: *Bilingual Conversation Revisited*". *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, Londres, Routledge, 2013, pp. 1-24.
- Barthes, Roland. "The Death of the Author". *Contributions in Philosophy*, Westport, Greenwood Press, vol. 83, 2001, pp. 3-8.
- Bauman, Richard y Charles L. Briggs. "Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life". *Annual Review of Anthropology*, n. 19, 1990, pp. 59-88.
- Behar, Ruth. *Bridges to Cuba. Puentes a Cuba*. U of Michigan P, Ann Arbor, 1995.
- Belsey, Catherine. *Critical Practice*. Londres, Methuen, 1980.
- Betti, Silvia. "Spanglish en los Estados Unidos: Apuntes sobre lengua, cultura e identidad". *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, vol. 1, n. 2, 2009, pp. 101-121.
- Blommaert, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge U P, 2010.
- Brathwaite, Kamau. *History of the Voice: The Development of Nation Language in Anglophone Caribbean Poetry*. New Beacon, 1984.
- Duany, Jorge. "Reconstructing Cubanness: Changing Discourses of National Identity on the Island and in the Diaspora During the Twentieth Century". *Cuba, the Elusive Nation: Interpretations of National Identity*, eds. Damián J. Fernández y Madeline Cámara Betancourt, UP of Florida, Tampa, 2000, pp. 17-42.
- Fernández Ulloa, Teresa. "Espanglish y cambio de código en el Valle de San Joaquín, California." *Symposium Proceedings*. 2004, pp. 82-94. En http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/SPANGLISH.pdf. Consultado el 16 de julio de 2018.
- Green, Mary. "The Representation of Puerto Rican Women in Two Short Stories by Ana Lydia Vega: 'Letra para salsa y tres soneos por encargo' (1979) and 'Pollito Chicken' (1977)". *Journal of Iberian and Latin American Studies*, vol. 8, n. 2, 2002, pp. 127-141.
- Heller, Monica. "Bilingualism as Ideology and Practice". *Bilingualism: A Social Approach*, ed. Monica Heller, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007, pp. 1-22.
- Hernández, Carmen Dolores, y Ana Lydia Vega. "A Sense of Space, A Sense of Speech: A Conversation with Ana Lydia Vega". *Hopscotch: A Cultural Review*, vol. 2, n. 2, 2001, pp. 52-59.

- Koike, Dale April. "Code Switching in the Bilingual Chicano Narrative". *Hispania*, vol. 70, n. 1, 1987, pp. 148-154.
- León Jiménez, Raquel. *Identidad multilingüe: el cambio de código como símbolo de la identidad en la literatura chicana*. Universidad de La Rioja, 2003.
- Limón, Graciela. "El impacto del español sobre el inglés en la literatura chicana". *Centro Virtual Cervantes. Congreso de Valladolid*, 2001. En http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/limon_g.htm. Consultado el 17 de julio de 2018.
- Lipski, John M. "El español de América en contacto con otras lenguas". *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco Libros, 2007, pp. 309-346.
- Manzor, Lillian. "Performative Identities: Scene Between Two Cubas", *Language Ideologies. Practice and Theory*, ed. Ruth Behar, Ann Arbor, U of Michigan P, 1995, pp. 253-266.
- Marcos Marín, Francisco A. "Pluralidad del español en los Estados Unidos de América". *Anuario 2005, Centro Virtual Cervantes*, 2005. En <http://www.llf.uam.es/~fmarcos/articulo/05AnCervantes.pdf>. Consultado el 17 de julio de 2018.
- Martínez-San Miguel, Yolanda. *Coloniality of Diasporas: Rethinking Intra-Colonial Migrations in a Pan-Caribbean Context*. Nueva York, Palgrave Macmillan, 2014.
- Mendieta, Eva. *El préstamo en el español de los Estados Unidos*. P. Lang, 1999.
- McClure, Erica. "Aspects of Code-Switching in the Discourse of Bilingual Mexican-American Children". *Linguistics and Anthropology: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 1977, pp. 93-115.
- Mohr, Nicholasa. "Puerto Rican Writers in the U.S., Puerto Rican Writers in Puerto Rico: A Separation beyond Language. (Testimonio)". *Breaking Boundaries: Latina Writing and Critical Readings*, ed. Asunción Horno Delgado, Amherst, U of Massachusetts P, 1989, pp. 111-116.
- Moreno Fernández, Francisco. "El futuro de la lengua española en los EEUU". *Boletín Elcano*, vol. 43, 2004, p. 6.
- Muñoz, Elías Miguel. "El discurso de la mujer colonizada en dos cuentos de Ana Lydia Vega". *Proceedings of the Pacific Coast Council on Latin American Studies*, vol. 14, 1986, pp. S97-S97.
- Nash, Rose. "Spanglish: Language Contact in Puerto Rico". *American Speech*, vol. 45, n. 3/4, 1970, pp. 223-233.
- Natarajan, Nalini. "Modes of Discourse and the National Imaginary in Two Caribbean Texts". *Caribbean Studies*, vol. 27, n. 1-2, 1994, pp. 128-137.
- Otheguy, Ricardo. "Las piedras nerudianas se tiran al norte: Meditaciones lingüísticas sobre Nueva York". *Insula: Revista de letras y ciencias humanas*, vol. 679, 2003, pp. 13-18.
- Otheguy, Ricardo y Nancy Stern. "On so-called Spanglish". *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, n. 1, 2011, pp. 85-100.
- Pavlenko, Aneta. "Bilingual Selves". *Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 56, 2006, pp. 1-33.

Pérez Firmat, Gustavo. *Life on the Hyphen: The Cuban-American Way*, eds. Joe R. y Teresa Lozano, Long Series in Latin American and Latino Art and Culture, U of Texas P, 1995a.

---. *Next Year in Cuba: A Cubano's Coming-of-Age in America*. Anvhor Books, New York, 1995b.

---. *Cincuenta lecciones de exilio y desexilio*. Ediciones Universal, Miami, 2000.

Poplack, Shana. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching". *Linguistics*, vol. 18, n. 7-8, 1980, pp. 581-618.

Rampton, Ben. *Crossing. Language and Ethnicity Among Adolescents*. (Real Language Series) Longman, Londres, 1995.

---. "Language Crossing and the Redefinition of Reality". *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, ed. Peter Auer, London, Routledge, 2013, pp. 290-317.

---. "Speech community". *Society and Language Use*, eds. Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman y Jef Verschuere, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2010, pp. 274-303.

Rodriguez, Fátima. "Contactos y desencuentros. Unas calas en los personajes femeninos de la ficción puertorriqueña actual". *II International Conference on Intercultural Studies*, Porto 25-27 Mayo 2011.

Stavans, Ilan. *Dictionary of Spanglish*. Nueva York, Basic Books, 2000a.

---. *Spanglish para millones*. Madrid, Casa de América, 2000b.

---. "Spanglish: Tickling the tongue". *World Literature Today*, vol. 74, n. 3, 2000c, pp. 555-558.

---. "The Gravitas of Spanglish". *Chronicle of Higher Education*, vol. 47, n. 7, 2000d, pp. B7-9.

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

Torres, Antonio. "El Spanglish, un proceso especial de contacto de lenguas". *1st International Conference on Spanglish: 2-4 abril 2004*. En <http://www3.amherst.edu/~spanglish/Torres.htm>. Consultado el 17 de julio de 2018.

Vega, Ana Lydia. "Pollito Chicken". *Virgenes y mártires*, Río Piedras, Antillana, 1981, pp. 73-80.

Vélez, Diana L. "Pollito Chicken: Split Subjectivity, National Identity and The Articulation of Female Sexuality in a Narrative by Ana Lydia Vega". *The Americas Review*, vol. 14, n. 2, 1986, pp. 68-76.

Zentella, Ana Celia. *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Malden, MA, Blackwell, 1997.

Proyectos colaborativos actuales de la ANLE

Current collaborative projects of the ANLE

Domnita Dumitrescu

California State University, Los Angeles y ANLE

Resumen

Este trabajo se enfoca en la colaboración entre la ANLE y la ASALE, por una parte, y la ANLE y el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos, fundado por el Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard, por otra. En concreto, se describe la colaboración de las comisiones de la ANLE en la preparación del *Glosario de términos gramaticales* (GTG), que saldrá a luz el próximo año, así como en la elaboración de la nueva edición (la 24ª) del *Diccionario de la lengua española* (DLE, anteriormente conocido como DRAE) y la actualización y ampliación de la edición digital existente de esta publicación. En lo que concierne a la colaboración con el Observatorio, se destaca en principal la elaboración conjunta de la *Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos* (LIBSUS) y la preparación de un futuro corpus digital del español estadounidense (CORPEEU), parecido a los corpus ya existentes en las bases de datos de la RAE.

Palabras clave

Corpus del español estadounidense, DLE 24, Glosario de términos gramaticales, LIBSUS.

Abstract

This work focuses on the collaboration between the ANLE and the ASALE, on the one hand, and the ANLE and the Observatory of the Spanish language and Hispanic cultures in the United States, founded by the Instituto Cervantes at Harvard University, on the other hand. In particular, it describes the collaboration of the commissions of the ANLE in the preparation of the *Glossary of Grammatical Terms* (GTG), which will be released next year, as well as in the elaboration of the new edition (the 24th) of the *Dictionary of the Spanish language* (DLE, formerly known as DRAE), and the updating and expanding of the existing digital edition of this publication. With regard to collaboration with the Observatory, the main highlight is the joint elaboration of the *Linguistic Bibliography of Spanish in the United States* (LIBSUS), and the preparation of a future digital corpus of American Spanish (CORPEEU), similar to the existing corpora in the database of the RAE.

Keywords

Corpus of American Spanish, DLE 24, Glossary of grammatical terms, LIBSUS.

Domnita Dumitrescu es doctora por la Universidad del Sur de California y catedrática emérita de lingüística española en la Universidad Estatal de California en Los Ángeles, donde ha enseñado por 30 años. Antes de emigrar a los Estados Unidos, ha sido profesora de la Universidad de Bucarest, de donde se graduó en la carrera de español. Entre otros honores que ha recibido, ha sido becaria Fulbright en Argentina y ha dado conferencias en varias universidades de España, Argentina, Costa Rica y Suecia. Es autora de varios libros y de más de ciento ochenta estudios sobre la sociopragmática del español, el español en Estados Unidos y la gramática contrastiva del español y del rumano (su lengua nativa), publicados en volúmenes y revistas científicas de Europa, Estados Unidos y América Latina. Su más reciente publicación es L2 Spanish Pragmatics: From Research to Teaching, que ha coeditado con Patricia L. Andueza (Routledge, 2018). Desde 2011, es editora de la sección de reseñas de la revista Hispania, órgano oficial de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP), de cuyo comité ejecutivo ha formado parte en el pasado. Marquis Who's Who le ha nombrado recientemente Lifetime Achiever, y la Sociedad Honoraria Hispánica Sigma Delta Pi, de la cual es Presidenta Honoraria, le ha otorgado su más alta distinción, la Orden de Don Quijote. Es miembro Numerario de la ANLE, y miembro Correspondiente en los EE. UU. de la Real Academia Española. Su página web, donde puede encontrar más información sobre su carrera académica, es www.calstatela.edu/faculty/domnita-dumitrescu. C.e.: ddumitr@calstatela.edu

Proyectos colaborativos actuales de la ANLE

En este trabajo¹ voy a enfocarme en la colaboración entre la ANLE y la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) y entre la ANLE y el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos, fundado por el Instituto Cervantes en la sede de la Universidad de Harvard. Como es sabido, la ANLE es la vigésima segunda academia que integra la ASALE, fundada en 1951 con el propósito de «trabajar a favor de la unidad, integridad y crecimiento de la lengua española, que constituye el más rico patrimonio común de la comunidad hispanohablante». La ANLE se fundó en 1973 y hasta hace poco fue la más joven de las academias dentro de la ASALE (donde ingresó en 1980), pero ahora hay una más joven todavía, la Academia Ecuatoguineana, fundada en 2103, y que integró la ASALE en 2016.

La ANLE ha colaborado en el pasado y sigue colaborando activamente en el presente en los principales proyectos panhispánicos llevados a cabo por la corporación, como por ejemplo el *Diccionario de americanismos* y la *Nueva Ortografía de la Lengua Española*, para nombrar solo algunos, bien conocidos. La colaboración se ha intensificado y diversificado en los últimos años, pero yo voy a referirme brevemente solo a dos proyectos que conozco a fondo, por haber estado involucrada directamente en ellos.

GTG

Uno de ellos es *el Glosario de Términos Gramaticales (GTG)*, dirigido a los profesores de español y cuyo propósito fundamental es esclarecer las confusiones terminológicas existentes en los

manuales de gramática, y difundir la terminología adoptada en la *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Es un documento sumamente útil y de fácil consulta, que contiene para cada término, no solo definiciones y ejemplos, sino, además, sinónimos, parónimos, referencias (según corresponda) a la familia léxica, entradas relacionadas dentro del glosario, referencias a los trabajos académicos de donde se saca la información, una especie de “cápsula” expositiva con lo más importante del tema, y una información complementaria, donde se esclarecen dudas y se amplía información, a veces controvertida, otras veces, menos conocida.

Por ejemplo, para un término aparentemente sencillo, como PLURAL, se ofrece información detallada sobre su significado, los alomorfos de sus sufijos flexivos en función de las propiedades fonéticas de la base y su categoría acentual, el plural de los extranjerismos, el plural de los nombres no contables y de los sustantivos colectivos, la concordancia con determinantes, adjetivos y verbos, los plurales no informativos, el plural de los objetos dobles, los casos de *pluralia tantum*, etc. Cada entrada ha sido enviada a todas las academias, que han mandado sus comentarios, y que han recibido respuestas a estos comentarios, con la opción de aceptarlos o de proponer que se discutan a continuación en el pleno de la comisión, cuando esta se reúna este otoño, en Salamanca. De parte de la ANLE, el delegado responsable es Jorge I. Covarrubias, el secretario de la academia, y en la subcomisión de trabajo que él ha formado entra el presidente, Gerardo Piña-Rosales, y yo misma. El trabajo se ha iniciado hace como dos años, y está a punto de terminar, así que podemos esperar que sus frutos vean la luz de la imprenta y/o de la pantalla electrónica pronto: probablemente el año que viene.

¹ Inicialmente presentado como ponencia en la sesión especial de la ANLE en el marco del centésimo congreso anual de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP), celebrado en junio de 2018 en Salamanca.

DLE

Otro proyecto, de más larga duración esta vez, es el del futuro diccionario académico (que ahora, como sabrán, ya no se llama DRAE, sino DLE, precisamente para recalcar el hecho de que no es solo de la Real Academia Española, sino de todas las academias de lengua española en conjunto). Para ello, se ha formado una comisión interacadémica, en la cual tengo el honor de ser la delegada de la ANLE y las Filipinas, y a cuya primera reunión asistí la primavera pasada en Burgos. La subcomisión con la que trabajo está formada por Gerardo Piña Rosales, Jorge Covarrubias y Francisco Moreno-Fernández; y pronto pensamos cooptar a un nuevo colaborador, Javier Muñoz Basol, de la Universidad de Oxford, Inglaterra. El trabajo se desarrolla en dos direcciones: por un parte, hemos trabajado en comentar y aprobar, para su versión definitiva, el proyecto de planta de la 24-a edición, que será en formato electrónica, y que, por ello, cubrirá muchísimo más material que la ediciones anteriores. Se prevé que cada entrada contenga la siguiente estructura:

- Lema
- Variantes
- Información complementaria
 - pronunciación
 - etimología
 - época de entrada en los corpus académicos
 - frecuencia
 - ortografía
 - morfología
- Acepciones simples con subacepciones
- Formas complejas
- Envíos a otros artículos
- Información adicional (asociada a acepciones concretas):
 - información ortográfica
 - información gramatical
 - información normativa y pragmática
 - sinónimos o afines y antónimos

entradas relacionadas
clasificación temática
otros contenidos

Este diccionario se concibe como un diccionario general de la lengua, que deberá ser **fundamentalmente descriptivo**, pero tendrá que proporcionar también, de manera explícita, amplia **información normativa cuando corresponda**, supondrá “una representación adecuada del léxico de la lengua española teniendo en cuenta toda la variación geográfica y social existente” y en el que se dará “un tratamiento similar de las voces propias de cada país hispanohablante”² (noten que ya no se habla de americanismos o españolismos, como en las ediciones anteriores). La base documental del diccionario serán los corpus académicos existentes, a los que se van a añadir los corpus mandados por cada academia en parte. La ANLE ha mandado, a finales del año pasado, un corpus nutrido de textos literarios y de la prensa, en que se ha buscado específicamente incluir estadounidenseismos. Por otra parte, el formato electrónico permitirá ver la extensión geográfica (y la frecuencia, si así se desea) de cada palabras a través de mapas geográficos despleables. Además, el aspecto descriptivo arriba mencionado “permitirá consignar en el Diccionario **formas no recomendadas**, siempre indicando de algún modo su condición de tales y remitiendo a la forma recomendada”.

Como se puede entender, este es un trabajo de gran envergadura, que necesitará muchos años de trabajo, que apenas ha comenzado. Por ello, mientras tanto, la misma comisión ha trabajado y seguirá haciéndolo, en paralelo, en las enmiendas y adiciones de la versión en línea de la 23-a edición del diccionario vigente, enmiendas y adiciones que se han de incorporar cada año en el mes de diciembre. La mencionada comisión de la ANLE, que tengo el privilegio de dirigir, ya ha trabajado en las modificaciones incorporadas a finales del año pasado y ha mandado numerosas propuestas

² La citas textuales son de la Planta de la 24ª edición del DLE, aprobada en junio de 2017, pero es un documento interno de la ASALE, por lo cual no lo incluyo en la bibliografía.

(particularmente de estadounidismos) para incorporar este año. Entre nuestros modestos logros recientes se cuentan la enmienda de la definición de “chicano” y la adición de la acepción de “latino”, para ponerla en paralelo con “hispano”. Como dije, esperamos poder incorporar más términos estadounidenses en el futuro, apoyándonos en el corpus que enviamos.

Para terminar con esta parte, debo mencionar que a finales de mayo se ha puesto en marcha otro proyecto panhispánico, en el que la ANLE está también representada: el diccionario fraseológico panhispánico. Si elaborar el DLE 24 parece difícil, qué decir entonces de este diccionario panhispánico, con sus infinitas posibilidades. Pero es de aplaudir, desde luego, el entusiasmo y la dedicación de las instituciones académicas para realizar todos estos proyectos que desde luego van a revolucionar nuestro conocimiento del segundo idioma no solo de los Estados Unidos, sino de todo el mundo, si se toma en cuenta el número de hablantes nativos que tiene, muy por encima del inglés.

Colaboración de la ANLE con el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos

En lo que concierne ahora la colaboración de la ANLE con el Observatorio de Harvard, se manifiesta de dos maneras: a través de la participación de miembros de la ANLE (como ha sido el caso de Silvia Betti, Gerardo Piña Rosales, Jorge Covarrubias, Angel López García Molins y yo misma, más Francisco Moreno Fernández, el propio director del Observatorio) en actos organizados por el Observatorio y/o en la elaboración de Informes mensuales del Observatorio, sobre diversos temas que atañen a la situación del español en EE UU (y que se pueden consultar en la dirección: <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes>), y, por otra parte, en la elaboración de proyectos comunes.

LIBSUS

El primero es el llamado LIBSUS, o sea *Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos*, una bibliografía bilingüe de todas las publicaciones sobre el español de este país que se puede consultar tanto en la dirección del observatorio <http://observatoriocervantes.org/bsus/bsus.php> como en el ciber sitio de la ANLE (www.anle.us), y que contienen por ahora alrededor de 5000 entradas (entre libros, capítulos de libros, artículos en publicaciones académicas y tesis doctorales). Los directores del proyecto han sido Francisco Moreno-Fernández y yo misma, con la colaboración de otros becarios del Instituto Cervantes, y es una bibliografía que se actualiza periódicamente. En el número de *Hispania* del mes de marzo de 2018, hay una reseña detallada de este proyecto, firmada por Manel Lacorte (de las Universidad de Maryland) en la que se subraya que el punto de partida para el desarrollo de esta bibliografía ha sido “el interés mutuo de la ANLE y el Observatorio por robustecer el estatus del español en EE.UU. a través de la investigación lingüística” (Lacorte 2018: 164) y que este proyecto, entre otras cosas, “brinda la oportunidad de revisar la evolución de los temas de investigación más populares en el campo, principalmente dialectológicos y lexicológicos en los primeros años, y mucho más heterogéneos en la actualidad (contacto entre lenguas, sociopragmática, política e identidad lingüística, translingüismo, pérdida gradual o mantenimiento intergeneracional, prácticas lingüísticas familiares, etc.) (Lacorte 2018: 165). Para más detalles se puede consultar también la comunicación conjunta presentada por los directores del proyecto en el congreso de la ALDEEU de Nueva York, publicada en las Actas del mismo, en 2017.

CORPEEU

El otro proyecto, más ambicioso todavía, y que está apenas en las etapas iniciales, es un Corpus del español estadounidense, comparable

en tamaño y ejecución a los corpus de la lengua española usados por la Academia en sus trabajos lexicográficos y gramaticales.

En septiembre del año pasado hubo una reunión de expertos, convocada por el Observatorio, en colaboración con la ANLE, a raíz de cuyas discusiones resultó el documento llamado “Bases para la formación de un corpus de la lengua española en los Estados Unidos”.

En este documento³ se describen, en la visión de los expertos mencionados, los principales aspectos que deberá recubrir este corpus, así como la metodología a seguir en su elaboración. CORPEEU, como se llamará el corpus, se concibe como “una compilación de manifestaciones de la lengua en este territorio”, “variadas en el tiempo, la geografía, el origen social, el modo y el estilo, sin un criterio de exclusión predeterminado”. “El límite cronológico con el que se propone trabajar, con el fin de reunir un español contemporáneo, puede situarse en 1960, fecha en la que las manifestaciones de la escritura chicana fueron abundantes y a partir de la cual la llegada de población hispanohablante a los Estados Unidos se intensificó notablemente”. Las tres manifestaciones principales del idioma serán lengua escrita, lengua hablada y lengua teclada, en proporción, en principio, de 80%, 10% y respectivamente 10 %, con los textos de lengua escrita divididos en 30 % ficción y 70 % no ficción.

Como es costumbre, los textos no se ofrecerán en su forma completa, sino que “el acceso a ellos será a través de un sistema de búsqueda que permite obtener muestras de secuencia de caracteres con sus contextos inmediatos”.

Por lo que tengo entendido, en este momento se trabaja en la digitalización y el etiquetado de los corpus orales del español de Los Ángeles, Nueva York, y San Antonio, y la obtención de materiales procedentes de prensa.

Conclusión

En conclusión, como se puede ver, la ANLE, plenamente integrada en la ASALE, y con afán de demostrar la fuerza y la riqueza del español en este país, está en plena actividad: lejos, pero muy lejos, de lo que ha afirmado, en un artículo del *New York Times* de esta primavera, el autor de la famosa traducción del Quijote al Spanglish, cuando escribió que la ANLE “es tan anacrónica y cerrada como el resto de las instituciones que regulan el lenguaje” (Stavans 2018). Para mí, esta es una muestra de imperdonable ignorancia de la realidad de nuestro trabajo por parte de un colega que debería saber mejor. Confío en que quienes conocen nuestra labor me den la razón.

³ La misma observación que para la nota 2: se trata de un documento interno, que no ha sido hecho público.

Referencias bibliográficas

Dumitrescu, Domnita y Francisco Moreno-Fernández. “Acerca de *LIBSUS*: Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos”. *Nueva York en español: Intersecciones hispánicas en EE.UU (Actas seleccionadas de la XXXVI asamblea general y congreso internacional de ALDEEU)*, eds. Tina Escaja y Marta Boris Tarré, Nueva York, ALDEEU, 2017, pp. 219-225.

Lacorte, Manel. “Reseña de Francisco Moreno-Fernández y Domnita Dumitrescu (dirs.). *Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos / Linguistic Bibliography of Spanish in the United States*. Con la col. de Andrés Enrique-Arias y Francisco Javier Pueyo Mena. Cambridge, MA: Instituto Cervantes at Harvard University – ANLE, 2016”. *Hispania*, vol.101, nr.1, 2018, pp. 164-165.

Stavans, Ilan. “‘Customizar’ el idioma: los anglicismos y el español”. *The New York Times* (español), 15 de abril de 2018. <https://www.nytimes.com/es/2018/04/15/opinion-anglicismo-espanol-diccionario-spanglish/>



Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes*

Varieties of Spanish and Assessment.
Linguistic Opinions from English speakers

Francisco Moreno-Fernández

*Instituto Cervantes at Harvard University,
Universidad de Alcalá y ANLE*

Resumen

Este estudio propone una reflexión sobre la evaluación del conocimiento de la lengua española, como lengua extranjera, y su certificación, poniéndola en relación con las opiniones y actitudes de los no nativos respecto a la diversidad del español y respecto a la evaluación y las certificaciones. Para cumplir el objetivo principal, se ha recabado la opinión de hablantes no nativos de español procedentes de tres áreas mayoritariamente anglófonas: los Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Los objetivos específicos que nos hemos propuesto son los siguientes: conocer la percepción de potenciales candidatos a certificados de español como lengua extranjera sobre la realidad dialectal de la lengua española; conocer la percepción de no nativos sobre las variedades del español en cuanto a los criterios de corrección, utilidad en la comunicación internacional y agradabilidad; conocer la relevancia concedida por los no nativos a las distintas variedades del español en cuanto a su presencia o consideración en los certificados de conocimiento de lengua.

Palabras clave

Opiniones, variedades, español, evaluación, certificación.

Abstract

This study offers a reflection about evaluating knowledge of the Spanish as a foreign language, and its certification, placing it in relation to opinions and attitudes of non-native speakers with respect to the diversity of Spanish and with respect to its evaluation and certification. In order to fulfill our main objective, we have gathered the opinions of non-native Spanish speakers coming from three predominately Anglophone areas: the United States, the United Kingdom and Australia. The specific objectives that we have proposed are the following: To know the perception of potential candidates pursuing certification of Spanish as a foreign language on the dialectal reality of the Spanish language. To know the perception of non-natives on the varieties of Spanish, in terms of correction, usefulness in international communication and pleasantness. To know the relevance granted by those who are non-native to different varieties of Spanish in terms of their presence or consideration in certificates of language knowledge.

Keywords

Opinions, varieties, Spanish, evaluation, certification

Doctor en Lingüística Hispánica y Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alcalá. Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología. Investigador Visitante en las universidades de Londres, Nueva York (SUNY – Albany), Québec (Montreal) y Tokio, y Profesor Visitante en las universidades de Gotemburgo (Suecia), São Paulo (Brasil), de Illinois en Chicago (EE.UU.) y Católica de Chile. En la actualidad es director del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard. Entre otras obras, es autor de: Atlas de la lengua española en el mundo (con J. Otero, 3ª ed., 2016), Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje (4ª ed., 2009), Historia social de las lenguas de España (2005), La lengua española en su geografía (3ª ed., 2016), Las lenguas de España a debate (2013). Es fundador de la revista Lengua y migración y coeditor de las revistas Spanish in Context y International Journal of Linguistic Geography. Es miembro del comité editorial de International Journal of the Sociology of Language y Journal of World Languages. Además, pertenece al Consejo de redacción de varias revistas de su especialidad, como Lingüística Española Actual, Oralia, Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana o Boletín de Filología de la Universidad de Chile.

C.e.: fmorenof@fas.harvard.edu

* Con el amable permiso del autor, *Glosas* ha querido publicar el presente estudio de Moreno Fernández, aparecido anteriormente en los Informes del Observatorio Cervantes, por la relevancia y actualidad del tema de la evaluación y porque pone en relación las opiniones y actitudes de los no nativos respecto a la diversidad del español. Consideramos que los Estados Unidos son un ejemplo emblemático de esta diversidad y creemos que la difusión de este trabajo puede ser útil a profesionales e investigadores de la lengua española.

Introducción

Las lenguas presentan una multiplicidad de variedades geográficas o dialectales que han de tenerse en cuenta a la hora de abordar todos los aspectos relativos a su enseñanza, incluida la elaboración de manuales, la formación de profesores y, por supuesto, la evaluación (Wiesse 2007; Moreno Fernández 2007; Acuña, Baralo y Moure 2014). En consecuencia, la evaluación y la certificación del conocimiento de una lengua también han de valorar, de un modo o de otro, aspectos relativos a su diversidad dialectal. Este estudio propone una reflexión sobre la evaluación del conocimiento de la lengua española, como lengua extranjera, y su certificación, poniéndola en relación con las opiniones y actitudes de los no nativos respecto a la diversidad del español y respecto a la evaluación y las certificaciones¹.

Fundamentos teóricos

Para abordar el estudio de las opiniones relativas a la evaluación y certificación de las lenguas extranjeras, es preciso contar con una base teórica que facilite y ordene el análisis, y que permita comprender e interpretar de un modo suficientemente simple una realidad enormemente complicada. La base teórica elegida en este caso ha sido la de los estudios de la percepción y, en general, la lingüística cognitiva. Ahora bien, el análisis de la percepción de las lenguas requiere el ensamblaje teórico o metateórico de diversos modelos, dado que se trata de una realidad compleja donde lo psicológico y lo social tienen tanto protagonismo como las unidades y estructuras lingüísticas. Las propuestas teóricas que nos han de servir para enmarcar este trabajo proceden de la *dialectología perceptiva* y de la *sociolingüística cognitiva*, así como del estudio de las *ideologías lingüísticas*. Todos estos

ámbitos teóricos incluyen entre sus antecedentes los estudios de actitudes lingüísticas que vienen realizándose desde los años sesenta (Lambert *et al.* 1960; Giles 1970), también para la lengua española (López Morales 1979; Alvar 1986), si bien en los últimos años han conocido una progresiva sofisticación (Preston 2004; Garrett 2010). Pero veamos someramente cuáles son los conceptos básicos de estas líneas teóricas que han de sernos de utilidad en nuestro análisis.

Dialectología perceptiva

La dialectología perceptiva investiga las creencias de los hablantes no lingüistas acerca de la distribución de las variedades de una lengua en sus comunidades de habla, así como el modo en que se han construido tales creencias. Si trasladamos el objeto de la percepción de las variedades de una lengua a la percepción de lenguas diferentes, estaríamos en el terreno de la percepción idiomática, bien separada de la lingüística general e incluso de una lingüística perceptiva de base gestáltica (López García 2009).

Como la dialectología perceptiva, el estudio de la percepción idiomática —es decir, de lenguas diferentes, segundas o extranjeras— se construye mediante un modelo de *opinión lingüística* (Preston 1989; 1993; 1999), que distingue los estados y procesos cognitivos que rigen lo que realmente dice la gente, de los estados y procesos que rigen las reacciones ante lo que la gente dice. Al mismo tiempo, esa dialectología diferencia con claridad entre la percepción como respuesta a un estímulo externo, en forma de *percepto*, y la concepción como resultado de un proceso cognitivo interno que da lugar a un *concepto*. No obstante, entre percepción y concepción se producen influencias mutuas, observables en las transferencias de rasgos que los hablantes realizan entre perfiles sociales y lingüísticos diferentes o en las imágenes que los hablantes crean de la identidad propia y de la ajena,

1 Este texto en español fue hecho público por primera vez en el III Congreso Internacional SICELE, celebrado en la Universidad de Alcalá del 17 al 18 de noviembre de 2016 y organizado por el Instituto Cervantes. En 2017 fue publicado como informe dentro de la serie Informes del Observatorio / Observatorio Reports (031-05/2017) del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard.

incluidos los estereotipos (Preston 2010).

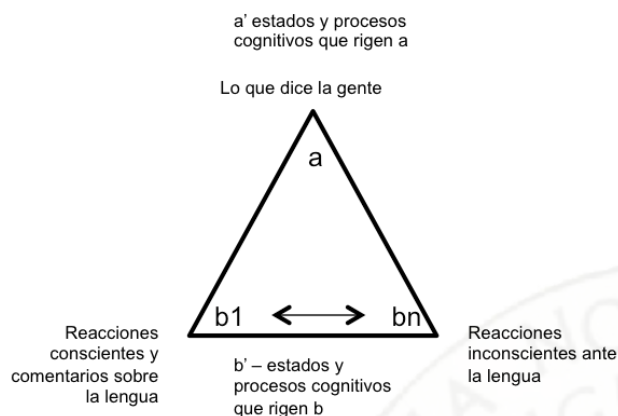


Figura 1

Modelo de la opinión lingüística.

Fuente: Preston 1989.

Por otro lado, la dialectología perceptiva se incluye dentro de la llamada *lingüística popular* (*folk linguistics*). De acuerdo con Preston, junto a la “teoría lingüística” –la de los lingüistas– existe una “teoría popular de la lengua”, por la cual, según las creencias populares, la lengua es algo perfectamente real, una realidad extracognitiva, externa al individuo, platónica y auténtica: el inglés, el alemán, el chino o el español, existen como realidades más allá del uso de sus hablantes. Aquellos hablantes que tienen una relación directa con esa lengua (profesores, académicos, profesionales de los medios de comunicación) hacen un uso totalmente correcto de la lengua, un uso “ejemplar”, aunque está permitido desviarse mínimamente de ella, más que nada para no parecer un resabiado. Aquellos hablantes que no tienen una relación directa con esa lengua real hacen uso de una lengua “normal”; de hecho, cuando en las encuestas de actitudes se le pregunta a la gente sobre su manera de hablar, la inmensa mayoría de las personas piensa que hablan “normal”. Las formas de hablar que más se alejan de esa lengua suelen caer, bien en la categoría del “dialecto”, que es como se interpreta el habla de la gente de regiones diferentes de las que conocemos, bien en la categoría de los “errores”, que es como se interpreta el habla de los extranjeros. La relación

entre la lengua real y su uso ejemplar y, en menor medida, su uso ordinario es una relación natural, tanto que a mucha gente le resulta incomprendible que los que utilizan una variedad “desviada” persistan en sus errores, actitud que incluso llegan a interpretar como producto de la pereza o de la obstinación.

Partiendo de este modelo popular de la lengua, Preston concluye que hay dos argumentos o factores que son los que vienen a determinar, si no todas, sí la mayoría de las actitudes lingüísticas de los hablantes, que son: la naturaleza más o menos (subjetivamente) agradable de las lenguas –su agradabilidad– y la corrección en su uso, especialmente esta última. Si preguntáramos a los hablantes cuáles son los rasgos que más fácilmente permiten la identificación de una variedad lingüística encontraríamos muchas veces como respuesta la “corrección”, dado que las variedades suelen valorarse como más o menos correctas, de acuerdo con las hipótesis del *valor inherente* y de la *norma impuesta* (Giles, Bourhis y Davies 1979; Moreno Fernández 2009). Naturalmente, según las creencias populares, la lengua es ajena al individuo y tiene unas normas propias que han de seguirse lo más rigurosamente posible; el hablante tiene que ajustarse a sus reglas y atender al modelo de referencia más cercano, que suele ser el de los hablantes que saben manejar la “lengua ejemplar” y que, para los extranjeros, es el de los hablantes nativos. A estas creencias se les da el nombre genérico de “ideología de la lengua estándar” (Milroy y Milroy 1985; Milroy 2001).

Los argumentos que acaban de presentarse serían de aplicación tanto entre los hablantes nativos como en los hablantes de lenguas extranjeras. De hecho, dado que la mayor parte de los estudiantes de una lengua extranjera suelen tener en su mente un modelo popular (*lingüística popular*), su actitud ante el proceso y el resultado del aprendizaje puede interpretarse de un modo similar a lo que acabo de comentar. Entre los estudiantes de lenguas extranjeras, suele ser bastante habitual

la aspiración a conseguir aprender una “lengua normal”; en ocasiones, incluso, se produce un rechazo de los rasgos o recursos característicos de la lengua ejemplar, bajo la explicación de que no se quiere hablar “como un libro”, sino conseguir una comunicación fluida y “normal”. Todo ello referido, claro está, a contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sociolingüística cognitiva

La sociolingüística cognitiva (Kristiansen 2001; Moreno Fernández 2012a) aporta la idea de que toda variedad está fuertemente condicionada por la manera en que es percibida, tanto por sus hablantes, como por los usuarios de otras variedades o lenguas, en los contextos en que se enmarca. Entre las proposiciones que la sociolingüística cognitiva presenta a este respecto, podemos destacar las siguientes:

(a) La percepción de la variación y de las variedades lingüísticas responde a un proceso de categorización basado en un aprendizaje.

(b) La percepción de una variedad como central o periférica está relacionada con su prestigio cultural, político y económico, así como con su historia, lo que lleva a la existencia de variedades más prestigiosas y de variedades menos prestigiosas.

Desde una perspectiva también cognitivista, López García (2009) apunta que una lengua es una categoría prototípica en la que sobresalen tres aspectos esenciales para su enseñanza y aprendizaje. Uno de ellos tiene que ver con la apreciación cognitiva de la lengua; el segundo, con las actitudes hacia las lenguas en relación con el prototipo que simbolizan; el tercero, con la condición de nuclear o periférica, respecto de un prototipo, que ofrecen las variedades (Moreno Fernández 2007: 64-65). El primer aspecto supone que los hablantes hacen valoraciones tanto del conjunto de una lengua o sus variedades como de sus niveles lingüísticos: así, de un extranjero puede decirse que tiene mala sintaxis,

pero buena fonética, lo que indica la posibilidad de percibir la lengua de una forma modular. En cuanto al segundo aspecto, es inevitable tener presente que las lenguas policéntricas (Clyne 1992), como el español, se distribuyen por diversos territorios, más o menos conocidos por los aprendices o los usuarios de lenguas segunda o extranjeras, aunque suele haber coincidencia de actitudes en cuanto al prototipo de una lengua determinada porque se contraponen con claridad a los prototipos de otras lenguas. Esto quiere decir que los hablantes de lenguas extranjeras, en su conciencia lingüística, suelen dar más importancia a la distancia que existe entre una lengua y otras lenguas, que a la distancia que pueda haber entre las variedades de una misma lengua.

Por otro lado, desde un terreno aledaño a la teoría de prototipos, se han propuesto tres niveles de categorización que merecen comentario: el nivel básico, el superordinado y el subordinado (Cuenca y Hilferty 1999). El nivel básico es el central y el más importante en el proceso general de categorización; el nivel superordinado incluye miembros muy diversos y suele ser poco eficiente a la hora de jerarquizar; en el subordinado se discriminan elementos de nivel elemental por sus atributos, aunque el proceso requiere un mayor esfuerzo cognoscitivo. A partir de aquí, podría pensarse que la percepción de las lenguas y sus variedades también permite una ordenación por niveles. Así, en lo que se refiere a la lengua española y sus variedades geolectales, podría pensarse en la existencia de un nivel básico –estructura prototípica– de categorías como “mexicano”, “argentino”, “chileno”; en el nivel superordinado –estructura de aire o semejanza de familia– encontraríamos categorías como “español andino” o “español caribeño” o “español castellano”, e incluso “español de América”; y en el nivel subordinado se localizarían categorías como “habanero”, “mendocino” o “madrileño”, entre otras muchas, con una homogeneidad apreciable, aunque relativa, entre los miembros de cada categoría.

Asimismo, la percepción de las variedades dialectales de una lengua también puede ser interpretada de acuerdo con un “modelo focal”, propuesto también desde la sociolingüística cognitiva y que supone un conocimiento de la variación dialectal de una lengua en distinto grado (Moreno Fernández 2012b). El “modelo focal” –de *focos*– propone una visión de la diversidad geolectal basada en distintos tipos de lentes que provocan diferentes percepciones de la realidad. Desde este modelo, existirían tres tipos fundamentales de percepción: *monofocal*, *bifocal* y *multifocal*.

En la *percepción monofocal*, la más común de las tres, la realidad dialectal más cercana e inmediata es apreciada de forma subjetiva con una máxima precisión, a la vez que se tiene una visión nula o escasa de lo externo al propio plano visual: es la visión de los miopes. Esta percepción monofocal es la del hablante que apenas conoce otras variedades más allá de la suya y las de su entorno inmediato; en ella, habría un nivel básico de percepción que se correspondería con lo local y lo regional; habría también un nivel superordinado de percepción, que incluiría las variedades adyacentes o cercanas a la propia; y un nivel subordinado de percepción de las variedades internas de la comunidad o del grupo de aprendizaje (hablas vulgares o jergales, frente a hablas cultas; habla más formal, frente a habla más coloquial). Esto significa que, generalmente, un hispanohablante con *percepción monofocal* solo es capaz de apreciar el aire de familia de las grandes variedades del español, así como las categorías subordinadas que se encuentran en un área geográfica muy reducida, pero no otras categorías intermedias: un madrileño común percibe que un hablante de Nicaragua es ‘americano’, pero no va más allá, y podrá llegar a distinguir a un ‘aragonés’ de un ‘extremeño’, pero difícilmente distinguirá a un ‘bonaerense’ de un ‘mendocino’ o a un ‘habanero’ de un ‘santiaguero’. Por este motivo, un hablante monofocal suele considerar que su modalidad es la ‘normal’, mientras que las demás son ‘dialectos’ de la propia. De hecho, los madrileños, por ejemplo, suelen pensar que son los únicos que hablan sin

acento y que, por supuesto, no hablan un dialecto del español.

La *percepción bifocal*, de extensión creciente, es capaz de percibir tanto la realidad geolectal propia como la de los hablantes procedentes de otras áreas bien diferenciadas. Se produce cuando el hablante conoce con detalle otro espacio dialectal de la lengua, bien porque ha vivido en él, bien porque ha tratado a personas procedentes de allá. En este caso, el hablante es capaz de entender la percepción ajena y de valorarla en relación con la propia, con ventaja para una o para otra dependiendo de la concurrencia en cada una de ellas de factores históricos, sociales y económicos o de prestigio. Desde esta perspectiva, el nivel básico de percepción puede ser bien el local, como en el caso anterior, bien el regional ampliado.

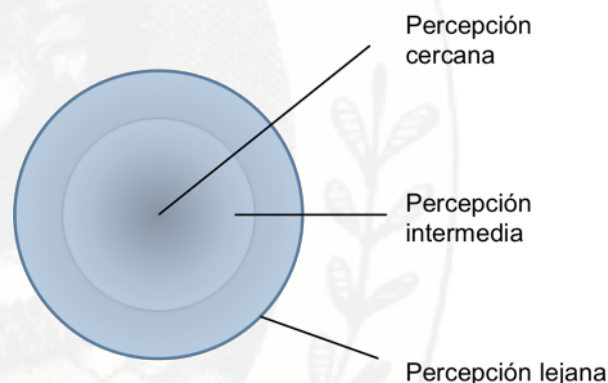


Figura 2.

Grados en la percepción multifocal, según el *modelo focal*. Fuente: Moreno Fernández 2012b.

Finalmente, la *percepción multifocal* es la que incluye la modalidad propia o inmediata junto a un número indefinido de otras variedades de la misma lengua. Cuanto mayor sea el conocimiento de otras variedades, más sensibilidad existirá en la percepción de matices dialectales; esto es, más progresiva será esa percepción. En la percepción multifocal subjetiva, el hablante es capaz de percibir lo cercano, lo intermedio y lo lejano a su propia modalidad. Cuando la percepción multifocal es objetiva, el hablante es capaz de distinguir las

distancias relativas entre variedades y su nivel de similitud, percepción que solo está al alcance de los mejores conocedores de la lengua en su conjunto.

Si llevamos este modelo focal a la experiencia perceptiva de los estudiantes o usuarios de lenguas extranjeras o de segundas lenguas, la interpretación sería paralela, pero con matices diferenciadores. En la *percepción monofocal*, las variedades de la lengua segunda o extranjera no serían apreciadas, de modo que solo se tendría experiencia, real y percibida, de la variedad con la que se ha estado en primer contacto, si es que ese contacto se ha producido. Esta percepción monofocal es la del hablante o aprendiz que apenas conoce otras variedades más allá de la que ha experimentado en un entorno de aprendizaje o en su entorno inmediato; en ella, habría un nivel básico de percepción, que se correspondería con lo inmediato o local (el habla del/a profesor/a; del grupo de aprendizaje); habría un nivel superordinado de percepción que podría incluir las variedades adyacentes a la conocida, en el caso de los hablantes de segundas lenguas, y un nivel subordinado de percepción de las variedades internas del grupo, que en el caso de los aprendices puede venir determinada por el diferente nivel de conocimiento de la lengua de los coaprendices y, en el caso de los hablantes de segunda lengua, por el posible contacto con hablantes nativos.

Una *percepción bifocal* implica la capacidad de percibir que lo aprendido o sabido es variedad de una lengua de más amplias posibilidades, por el contacto bien con aprendices de conocimientos más avanzados, bien con hablantes nativos de distinta procedencia. En este caso, el hablante (aprendiz) es capaz de entender la variedad ajena y de valorarla en relación con la propia, con ventaja para una o para otra dependiendo del nivel de conocimiento de la lengua y de los valores asociados o presupuestos en cada variedad. Finalmente, la *percepción multifocal* incluiría la modalidad propia (adquirida mediante aprendizaje o en contextos naturales) junto a un número indefinido de otras

variedades de la misma lengua. En los hablantes de lenguas o extranjeras, la percepción multifocal suele ser subjetiva, no objetiva, cuando se trata de percibir lo cercano, lo intermedio y lo lejano a la modalidad adquirida.

Ideologías lingüísticas

En cuanto a las ideologías lingüísticas, estas pueden definirse como una representación, explícita o implícita, de la intersección entre la lengua y el ser humano dentro de un mundo social. Para Kathryn Woolard (1998), las ideologías lingüísticas permiten establecer puentes entre la lingüística y la teoría social, entre la microcultura de la acción comunicativa y los componentes políticos y sociales del poder social, conectando los factores macrosociales de la conducta lingüística y el discurso contextualizado (Purvis y Hunt 1993; Siegel 2006; Van Dijk 1999, 2003; Fairclough 2003; Kroskrity 2004).

Para interpretar los fundamentos teóricos relativos a las ideologías lingüísticas, debe partirse de la idea de que las lenguas (primeras, segundas y extranjeras) suelen percibirse más por ideologías que por sus estructuras internas. Las nociones de “lengua”, “ortografía” o “gramática” se ligan a las de “autenticidad”, “desarrollo”, “poder”, “tradición”. Ahora bien, la ideología no está implícita en el uso de la lengua, sino que forma parte de la metalengua, no de la lengua misma. Por otra parte, las ideologías sobre las lenguas internacionales suelen basarse en la improbabilidad de la existencia de comunidades heterogéneas y en la naturalidad de las comunidades homogéneas (Blommaert y Verschueren 1998). Plous (1993; 2003) ha explicado que lo externo tiende a percibirse por su homogeneidad mientras que en lo interno suele priorizarse la heterogeneidad.

Las ideologías lingüísticas pueden hacerse manifiestas a través de opiniones que implican la existencia de procesos de aprendizaje discriminativo y de categorización social. Esta

categorización produce dos efectos automáticos: primero, la distorsión de la percepción, de modo que se acentúa la similaridad del intragrupo y las diferencias del intergrupo, al tiempo que la discriminación evaluativa y conductual favorece al intragrupo. Por otro lado, si la categorización implica la acentuación de unos rasgos, esta acentuación lleva a la estereotipificación. Tradicionalmente los estereotipos se conciben como una creencia exagerada asociada a una categoría, de tal forma que conduce a una simplificación y a una ordenación allá donde existe complejidad y variación. La estereotipificación es un mecanismo cognitivo funcional por el cual sistematizamos nuestro entorno social, creando categorías diferentes y aparentemente homogéneas, exagerando las diferencias entre elementos de categorías distintas y minimizando las diferencias entre miembros de la misma categoría. En cierto modo, la estereotipificación puede interpretarse como un caso de metonimia.

Finalmente, el análisis de las ideologías lingüísticas ha de tener muy presente que estas suelen ser un componente relevante de y en las instituciones de poder. La sociología marxista de Antonio Gramsci (2004) explicaba esta realidad por medio del concepto de “hegemonía”, que sería la capacidad de imponer una visión del mundo por parte de los grupos sociales con poder o capacidad para ello. La sociología de Pierre Bourdieu (1991) prefirió hablar de “poder simbólico” y definirlo como la capacidad de confirmar o de transformar la visión del mundo, un poder que no se ejerce si no es reconocido y que se basa en la creencia en la legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia. En definitiva, la enseñanza puede interpretarse como un sistema desde el que se ejerce un poder simbólico por parte de los que la organizan y dirigen y que se hace patente en todos los componentes y fases del proceso de enseñanza – aprendizaje: el profesorado, los programas, la evaluación y consecuentemente la certificación. De este modo, la enseñanza es un instrumento de poder simbólico, con una innegable base ideológica, como lo son

algunos de sus instrumentos considerados como fundamentales: las normas, las reglas, los exámenes, las calificaciones, las titulaciones.

Objetivos y metodología

Con este mínimo bagaje teórico, la intención de nuestro estudio es conocer cuál es la opinión de potenciales candidatos a cualquier certificado de español en relación con las variedades geolectales de la lengua, así como su relevancia para la evaluación y los propios certificados. Los antecedentes específicos en esta línea de estudio, en lo que se refiere al español, son escasos. A los estudios más recientes de actitudes lingüísticas en entornos bilingües no hispánicos (Achugar y Pessoa 2009), se podrían añadir otros trabajos que valoran la variación lingüística en la enseñanza del español como lengua internacional (Arteaga y Llorente 20029; Monerris 2015), pero en ninguno de ellos se presta atención a la evaluación y la certificación lingüística.

Para cumplir nuestro objetivo principal, se ha recabado la opinión de hablantes no nativos de español procedentes de tres áreas mayoritariamente anglófonas: los Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Los objetivos específicos que nos hemos propuesto son los siguientes:

1. Conocer la percepción de potenciales candidatos a certificados de español como lengua extranjera sobre la realidad dialectal de la lengua española.
2. Conocer la percepción de no nativos sobre las variedades del español en cuanto a los criterios de corrección, utilidad en la comunicación internacional y agradabilidad.
3. Conocer la relevancia concedida por los no nativos a las distintas variedades del español en cuanto a su presencia o consideración en los certificados de conocimiento de lengua.

Para alcanzar estos objetivos, es esencial contar con unos instrumentos analíticos adecuados, que creemos encontrar en el paradigma cognitivista, tanto en las propuestas conceptuales de la dialectología perceptiva, como en la sociolingüística cognitiva, como hemos visto. Así pues, la interpretación de los resultados que obtengamos se realizará tanto desde el cognitivismo como desde el campo de las ideologías lingüísticas, especialmente desde su dimensión social y antropológica.

La investigación ha consistido en recabar las opiniones de no nativos de español residentes en los Estados Unidos, el Reino Unido y Australia en relación con los objetivos y aspectos comentados. La razón principal de buscar informantes de estos países está en que se trata de territorios fundamentalmente anglohablantes en los que, por lo tanto, la proporción de hablantes de inglés es elevada. Se ha querido trabajar con las opiniones de población anglohablante por dos motivos: en primer lugar, porque actualmente una importante proporción de estudiantes o potenciales candidatos a certificados de español son hablantes de inglés, bien como primera, bien como segunda lengua, si se tiene en cuenta la amplia difusión de la lengua inglesa en el mundo; en segundo lugar, hemos querido trabajar con un perfil idiomático relativamente homogéneo con el fin de que la diversidad de orígenes culturales y lingüísticos no hiciera imposible el análisis. Junto a estas razones metodológicas, se han tenido en cuenta otras de carácter técnico, de no poca relevancia. Y es que, para realizar encuestas que permitan conocer la opinión de personas procedentes de cualquier lugar de diferentes países, hay que contar con herramientas de gran alcance, recursos que, en este momento, están habilitados sobre todo para la lengua inglesa y para los países anglohablantes, y no para otros espacios idiomáticos. La herramienta de la que nos hemos servido para el análisis de las opiniones sobre las certificaciones de español es *SurveyMonkey*, concretamente de su servicio denominado *Audience*.

SurveyMonkey es un servicio de encuestas en línea, radicado en los Estados Unidos y creado en 1999, cuya difusión comenzó a destacar a partir de 2009, hasta superar actualmente los 15 millones de usuarios en todo el mundo. El servicio de *SurveyMonkey* permite al usuario elaborar sus propios cuestionarios y facilitar su distribución por medio de correo electrónico, páginas electrónicas y redes sociales. Los datos de los cuestionarios son recogidos en la propia aplicación, dentro de la cual pueden obtenerse en diferentes formatos para proceder a su análisis. Una vez elaborado el cuestionario, el servicio *Audience* puede hacerlo llegar a un conjunto de más de 30 millones de potenciales informantes en los Estados Unidos, el Reino Unido y Australia. Al analista se le ofrece la posibilidad de concretar el perfil de informante que requiere, así como el número de respuestas que necesita y el tiempo de que dispone para reunir las encuestas. A partir de estos requisitos, *SurveyMonkey* elabora un presupuesto de gastos que carga al interesado y cuyos beneficios distribuye parcialmente entre los encuestados. Los cuestionarios son rellenados por medios telemáticos, que incluyen los ordenadores de mesa, los portátiles, las tabletas y los teléfonos inteligentes.

Para el estudio de la opinión de potenciales candidatos a certificados de español sobre la diversidad de esta lengua, he trabajado con tres muestras, correspondientes a cada uno de los países reseñados. El número de cuestionarios completados ha sido de 110 en los Estados Unidos, 100 en el Reino Unido y 51 en Australia. La razón de que Australia cuente con la mitad de informantes que los otros dos países está en el alto número de abandonos de la encuesta, abandonos que no se deben a un mal diseño del cuestionario, dado que funcionó sin problemas en los Estados Unidos y en el Reino Unido con un error inferior al 10%, sino a una falta de identificación de los informantes con la realidad presentada en la encuesta, más ajena al conocimiento del español, a su estudio y a su presencia internacional. Los participantes en la

encuesta no debían reunir ningún requisito especial, por lo que se contó con colaboradores de ambos sexos, siempre mayores de 18 años, con diferente nivel de ingresos y distribuidos por toda la geografía de los países en cuestión. Naturalmente, aparte de esta información, el cuestionario solicitaba información sobre otros aspectos relevantes del

perfil de los informantes, como los siguientes: lengua materna, nivel educativo, posibles estudios de español, nivel de conocimiento de español, si era el caso, y certificado de español conseguido, si era el caso. Los datos esenciales de cada muestra manejada se resumen en el cuadro siguiente.

Muestra de los Estados Unidos

Fecha: 30/06/2016

Cuestionarios completos: 110

Sexo: Hombres: 45% / Mujeres: 55%

Edad: 18-29: 19% / 30-44: 26% / 45-60: 36% / >60: 19%

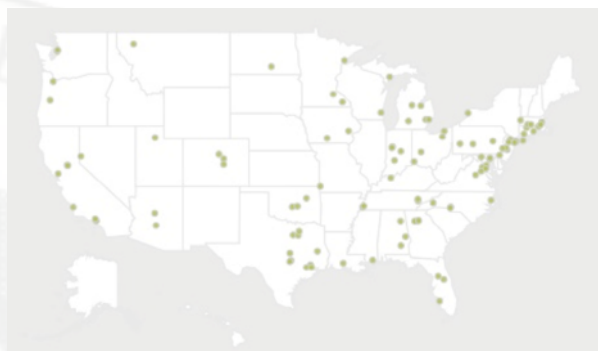
Nivel educativo: Primaria: 10,4% / Secundaria: 14,2% / Grado: 40,6% / Posgrado: 21,7% / +Posgrado: 13,2%

Lengua materna: Inglés: 95,3% / Chino: 1,9% / Otras: 2,7%

Estudios previos de español: Sí: 73,6% / No: 26,4%

Certificación de español: Sí: 2% / No: 98%

Región de los Estados Unidos: Nueva Inglaterra: 8,6% / Atlántico Medio: 18,1% / Central Noreste: 15,2% / Central Noroeste: 5,7% / Atlántico Sur: 15,2% / Central Sureste: 9,5% / Central Suroeste: 11,4% / Montañas: 7,6% / Pacífico: 8,6%



Muestra del Reino Unido

Fecha: 01/07/2016

Cuestionarios completos: 100

Sexo: Hombres: 46% / Mujeres: 54%

Edad: 18-29: 23% / 30-44: 23% / 45-60: 34% / >60: 20%

Nivel educativo: Primaria: 13,9% / Secundaria: 27,7% / Grado: 24,8% / Posgrado: 20,8% / +Posgrado: 12,9%

Lengua materna: Inglés: 86,1% / Árabe: 3% /

Otras lenguas europeas: 8,9% / Otras lenguas: 2%

Estudios previos de español: Sí: 41,6% / No: 58,4%

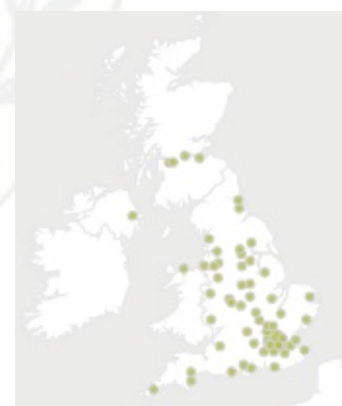
Certificación de español: Sí: 9% / No: 91%

Región de UK: Este: 14% / Centro Este: 11% /

Londres: 20% / Norte: 11% / Irlanda del Norte: 2% /

Escocia: 5% / Sur: 22% / Gales: 1% / Centro Oeste: 6% /

Yorkshire y The Humber: 8%



*Muestra de Australia***Fecha:** 30/06/2016**Cuestionarios completos:** 51**Sexo:** Hombres: 47% / Mujeres: 53%**Edad:** 18-29: 20% / 30-39: 31% / 40-59: 33% / >60: 14%**Nivel educativo:** Primaria: 5,8% / Secundaria: 25,4% / Grado: 15,6% / Posgrado: 25,4% / +Posgrado: 27,4%**Lengua materna:** Inglés: 88,2% / Francés: 3,9% / Portugués: 1,9% / Italiano: 1,9% / Otras lenguas: 3,8%**Estudios previos de español:** Sí: 17,6% / No: 82,3%**Certificación de español:** No: 100%**Región de Australia:** Capital: 3,9% / Nueva Gales del Sur: 17,6% / Norte: 3,9% / Queensland: 23,5% / Sur: 15,6% / Tasmania: 1,9% / Victoria: 29,4% / Occidente: 3,92**Cuadro 1.**

Características de las muestras por países.

Los perfiles de los informantes que enviaron sus respuestas a través del sistema de *SurveyMonkey* coinciden en algunos rasgos y divergen en otros. La coincidencia se observa en un ligero predominio de las mujeres sobre los hombres, de los tramos de edad de 30 a 45 años y de 45 a 60 años, y de los informantes con ingresos económicos medios y estudios universitarios. En principio, estas características son adecuadas para consultar opiniones acerca del aprendizaje de español como lengua extranjera y de la certificación lingüística, dado que el acceso al estudio y a los certificados de idiomas implica no solo el conocimiento de los procesos de enseñanza, sino una mínima capacidad económica y unas perspectivas de actividad sociolaboral. La coincidencia entre informantes también es notable en cuanto a la lengua materna, tal y como se pretendía, dado que la gran mayoría de los encuestados son nativos de lengua inglesa

en una proporción superior al 86%; el porcentaje restante obedece a la propia diversidad étnica y demolingüística de los países sobre los que se ha trabajado. Asimismo, los tres países coinciden en el bajo porcentaje de disposición de un certificado de conocimiento de lengua española. En Australia, ese porcentaje es nulo, probablemente por la corta tradición de enseñanza de español y su menor significación como lengua segunda y extranjera. En los Estados Unidos el porcentaje apenas alcanza el 2%, a pesar de la amplia difusión de la enseñanza de español, probablemente por la utilidad relativa concedida a los títulos y certificados, a menudo subordinados a la demostración directa de habilidades. El porcentaje es algo más alto en el Reino Unido (9%), tal vez por la mayor cultura de certificación que existe en el país en relación con el conocimiento de lenguas, incluida la lengua inglesa.

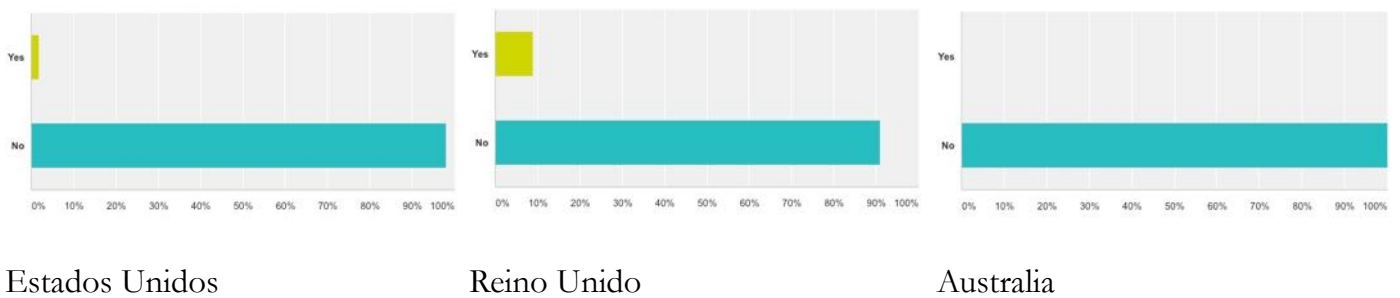


Figura 3.

¿Tiene algún tipo de certificación de español?

Las discrepancias entre nuestras muestras se aprecian principalmente en el conocimiento de la lengua española y en la experiencia en relación con la certificación de español. En este caso, mientras los miembros de la muestra de los Estados Unidos afirman haber aprendido o estudiado español en un 73%, los del Reino Unido afirman haberlo hecho en un 46% y los de Australia en un 17%. La familiaridad con el español, por lo tanto, es muy dispar en los tres países, lo que se explica por la propia configuración histórica y demográfica de cada uno de ellos. Los Estados Unidos cuentan con una población hispana superior a los 52 millones, lo que supone alrededor de un 17% del total. Tan importante grupo étnico hace que el interés por el español por parte de los no hispanos sea muy grande: de hecho, más del 90% de las Escuelas

Secundarias ofrecen estudios de español en los Estados Unidos. La situación en el Reino Unido es distinta. Aquí el español es la tercera lengua extranjera más conocida (8%), tras el francés (23%) y el alemán (9%), además de ser percibida como una de las lenguas extranjeras de mayor utilidad (34%). En cuanto a Australia, la comunidad hispanohablante está compuesta por apenas unas 100.000 personas y el sistema educativo del país no ha sido propicio para el estudio continuado de las lenguas extranjeras. En la enseñanza, el español está creciendo a buen ritmo (un 80% entre 1994 y 2005), aunque las preferencias suelen inclinarse hacia el estudio del chino.

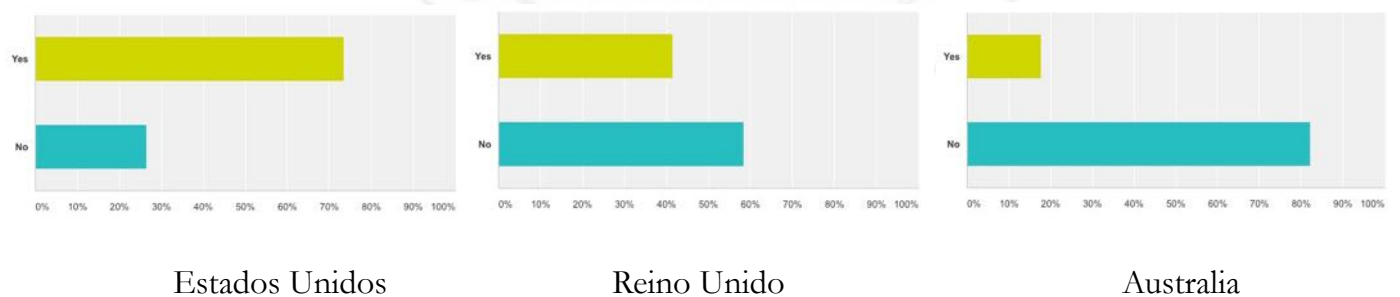


Figura 4.

¿Ha estudiado o aprendido español?

En relación con el conocimiento de español, las diferencias históricas, demográficas y de repertorio lingüístico entre los tres países justifican sobradamente la particularidades de cada uno. Mientras se declara un conocimiento del español, más allá del modo de aprendizaje, superior al 70% en los Estados Unidos, el porcentaje ronda el 40% en el caso del Reino Unido y no llega al 20% en Australia. Naturalmente, el conocimiento de español al que se refieren los encuestados es también dispar, siendo el promedio más alto el

Principiante
Intermedio bajo
Intermedio Alto
Avanzado medio
Avanzado alto
Superior

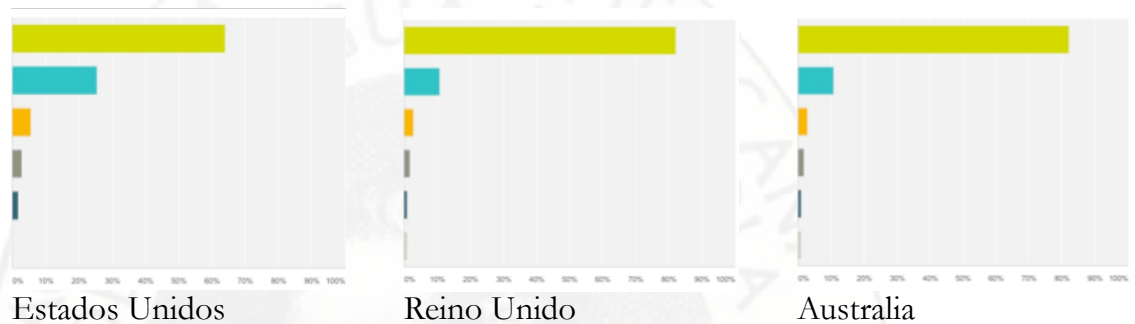


Figura 5.

Si ha estudiado/aprendido español, ¿cuál es su nivel?

Muy interesantes han resultado las respuestas sobre dónde se ha aprendido/ estudiado español, respuestas que ofrecen unas coincidencias y unas discrepancias significativas. Así, aunque la escuela primaria se revela como un

ámbito importante para el aprendizaje de español –para aquellos que han tenido la oportunidad de estudiarlo– no es el entorno más propicio con este fin.

Escuela Primaria
Escuela Secundaria
Universidad
Academia de idiomas
Entre nativos

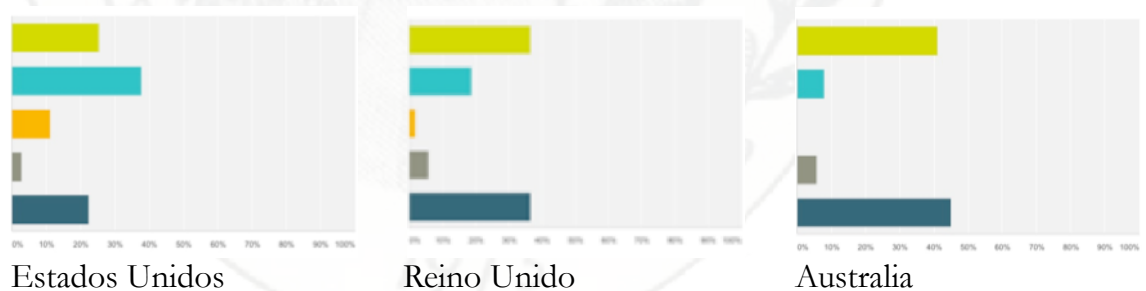


Figura 6.

¿Dónde aprendió español?

En Australia, el aprendizaje más frecuente es el que se produce entre nativos, dadas las precarias condiciones de la oferta educativa idiomática de este país. En el Reino Unido, casi dos tercios de los que saben español lo han aprendido en un entorno docente. Estados Unidos, donde un 75% de los informantes han aprendido la lengua en

entornos académicos (recordamos que se trata de hablantes no nativos), revela la importancia tanto de la Escuela Secundaria como de la Universidad para el aprendizaje de español, al tiempo que la incidencia de las academias de idiomas al respecto es muy pequeña en los tres países.

Certificados y variedades lingüísticas

El contenido del cuestionario sometido a nuestros informantes internacionales se redactó en inglés, por razones obvias, y se construyó de acuerdo con algunos de los fundamentos teóricos ya presentados. En primer lugar, de acuerdo con los principios del cognitivismo, se tuvo en cuenta que la realidad puede ser percibida y posteriormente categorizada en niveles diferentes. Esto supone aceptar, como hemos visto, que, en torno al nivel central de categorización, existe un nivel superordinado, menos discriminatorio de rasgos, y un nivel subordinado, que supone una mayor discriminación. El nivel superordinado supone, al ser menos discriminatorio, una simplificación de la realidad, mientras que el subordinado pone de relieve la complejidad de una realidad determinada. En la redacción de las preguntas de nuestro cuestionario se han manejado categorías centrales, superordinadas y subordinadas, de modo que se permitiera el reflejo de la sensibilidad en la percepción por parte de los informantes.

Por otro lado, la teoría cognitivista tiene en el concepto de prototipo uno de sus puntales básicos. Por lo general, las lenguas son percibidas como categorías prototípicas a las cuales pueden adscribirse diferentes variantes, que se apartan más o menos del prototipo. Este hecho es decisivo a la hora de interpretar las percepciones y categorizaciones que puedan hacerse de las variedades de una lengua. Del mismo modo, junto a los prototipos pueden funcionar otros mecanismos de categorización, como los rasgos y los ejemplares. Los rasgos son hechos lingüísticos particulares cuya presencia o ausencia puede determinar la adscripción de un elemento (una lengua, una variedad) a una categoría determinada. Los ejemplares son unidades o individuos que permiten asociar un elemento a una categoría determinada, de modo que un hablante puede asociar una variedad a la forma en que se manifiesta en un hablante o ejemplar determinado. En el caso de los aprendices de lenguas extranjeras, un

profesor puede funcionar como “ejemplar” al cual se asocia una variedad dada, puesto que no es infrecuente que tal ejemplar, como hablante de una variedad, sea el único conocido por los estudiantes. Los demás ejemplares similares que se vayan conociendo se irán asociando a la misma categoría.

En la redacción de nuestro cuestionario también se han considerado como esenciales los principios de la lingüística popular que hablan de la especial sensibilidad de los hablantes hacia dos características de los usos lingüísticos: su corrección (ligada a la “ideología del estándar”) y su agradabilidad, factores ambos no sujetos a una definición técnica puesto que la lingüística popular no las ofrece. Asimismo, la investigación ha sido cautelosa en el terreno de las ideologías lingüísticas y con el alcance del poder simbólico de las entidades y procesos ligados a la enseñanza de lenguas. Dado que lo hegemónico o lo simbólico puede concebirse como prototípico, se ha intentado no presentar realidades educativas concretas que pudieran sesgar las percepciones: así, las universidades o los certificados se han tratado como entidades genéricas, no en sus formas concretas, evitando la cita explícita de ninguno de ellos. Así pues, siendo que los informantes manejados no son hablantes de español o al menos no son hablantes nativos de esta lengua, se ha prescindido de menciones específicas a certificados, estudios y universidades hispanohablantes, que no tienen por qué ser conocidas universalmente y que podrían introducir sesgos interpretativos de consecuencias negativas para el análisis.

Dentro del cuestionario, las cuestiones relativas a las opiniones lingüísticas se han organizado en tres secciones, aunque no identificadas como tales externamente. Una primera sección está orientada a recabar percepciones de la diversidad lingüística interna de la comunidad hispanohablante. Incluye cuatro preguntas: sobre la existencia de variedades, sobre conocimiento de variedades, y sobre su posible

reconocimiento tanto en la lengua hablada, como en la lengua escrita. La segunda sección se interesa por la percepción de las variedades del español en relación con los conceptos de corrección y de agradabilidad, a los que se ha sumado el concepto de utilidad para la comunicación internacional, muy presente en relación con el estudio de lenguas extranjeras. Finalmente, la tercera sección se interesa específicamente por la certificación e incluye tres preguntas, referidas al tipo de certificación preferida, a la necesidad de vincular los certificados a variedades específicas y a la preferencia por algún país como emisor de la certificación.

Sección 1: opiniones sobre la diversidad de la comunidad hispanohablante

La primera pregunta de esta sección es sencilla y directa: “¿considera que el español tiene múltiples variedades o dialectos?” Podría pensarse que se trata de una cuestión obvia y, por tanto, sin interés, pero aquí es donde entran en juego los modos de percepción y las posibilidades que ofrece una teoría focal. Generalmente, consideramos más homogéneo aquello más lejano a nosotros, lo que supone la adopción de una percepción monofocal a la hora de interpretar una realidad lingüística desconocida. Recordemos que estamos ante informantes no hispanohablantes nativos inmersos en un contexto anglohablante.

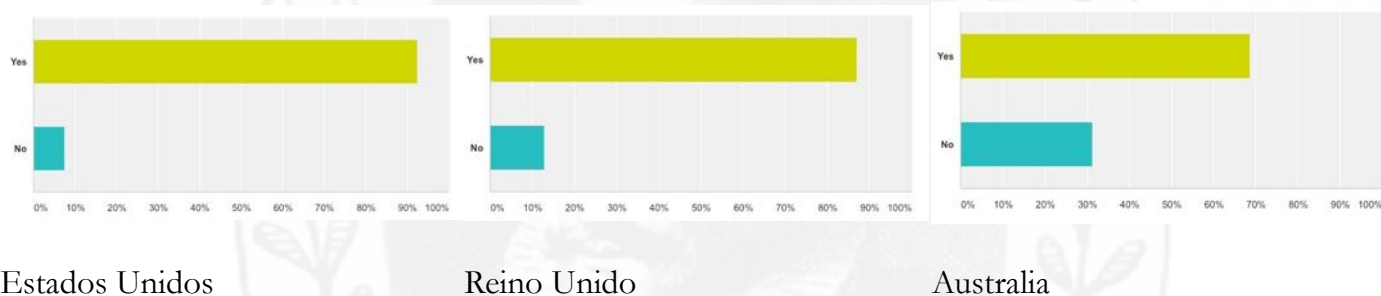


Figura 7.

¿Considera que el español tiene múltiples variedades o dialectos?

Las respuestas obtenidas en nuestros tres países de referencia coinciden en reconocer o aceptar la multiplicidad de variedades del español, no en vano los Estados Unidos y el Reino Unido están en contacto interno con un contingente importante de hispanohablantes de diversa procedencia. Observamos, sin embargo, que, cuanto más lejanía aparente existe respecto a la comunidad hispánica, menos se reconoce la diversidad dialectal. En el caso de Australia, casi un tercio de los encuestados consideran que el español no tiene dialectos, mientras que solamente un 8% de los estadounidenses no ha percibido esa realidad diversa, probablemente los que proceden de áreas con menor demografía hispana.

Cuando se trata de reconocer variedades del español, las tres muestras ofrecen pautas comunes, aunque con significativas diferencias. Las pautas comunes se hallan en el más nítido reconocimiento del español de España y, en segundo lugar, del español de México. En el caso de los Estados Unidos, por razones de contigüidad geográfica y de demografía interna, el español de México cuenta con un perfil más relevante que el español de España. Tanto en el Reino Unido como en Australia, la afirmación de conocer el español de España, en el primer caso también por proximidad geográfica, es la que muestra una mayor frecuencia.

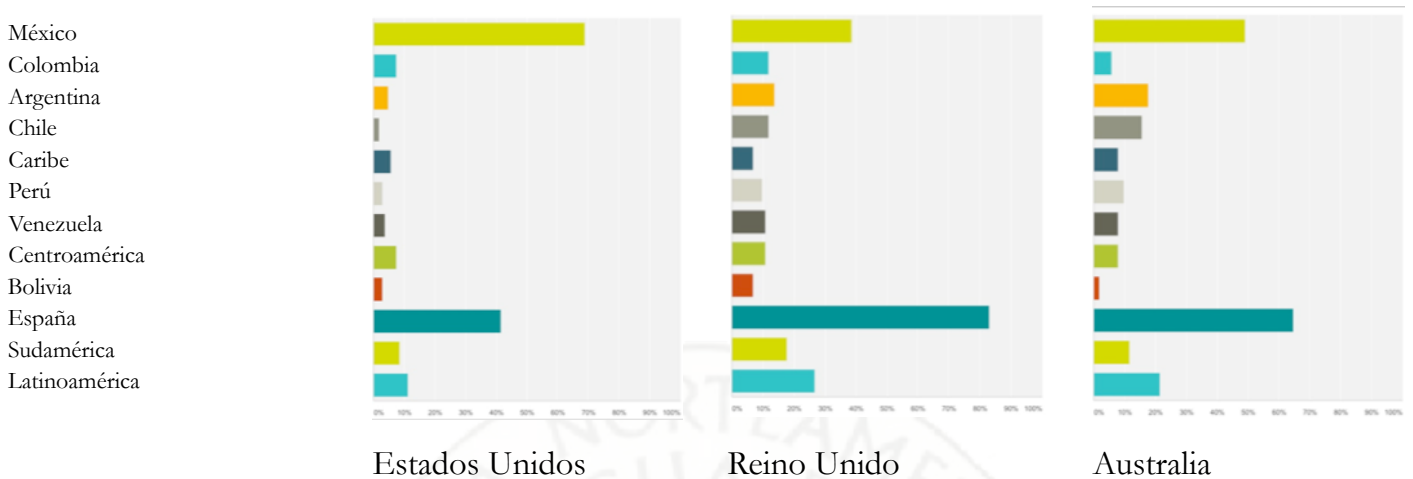


Figura 8.

¿Qué variedades del español conoce?

Las variedades del español ya han sido identificadas y descritas en otros trabajos por lo que no resulta apropiado ahora entrar su descripción ni en otro tipo de valoraciones (Moreno Fernández 2007, 2016; Moreno Fernández y Otero 2016). En relación con las variedades que nuestros informantes dicen conocer o reconocer, el panorama que se presenta es sumamente interesante. Por un lado, podría hablarse de la existencia de dos prototipos de español (de España y de México) internacionalmente más relevantes en cuanto a su percepción y categorización. Por otro lado, es significativo el hecho de que dos categorías superordinadas como “América del Sur” y “Latinoamérica” tengan, conjuntamente, más relevancia que cualquier otra categoría de país, exceptuando los dos mencionados. Esto nos lleva de nuevo en una visión simplificada de la realidad, por la que se aprecia homogeneidad donde la cercanía muestra diversidad. También podría hablarse de

la existencia de una visión bifocal donde existen unos prototipos y frente a ellos unas categorías superordinadas y simplificadas, entre las que se incluye “Centroamérica” y el “Caribe”. Por último, en cuanto al resto de países mencionados, cabe destacar la frecuencia de la mención de Colombia, en los Estados Unidos, de Colombia, Argentina y Chile para los británicos y de Argentina y Chile para los informantes australianos. Probablemente, la percepción del español de estos países esté vinculada a la demografía de la población hispana en cada uno de ellos y a la fuerza de sus relaciones bilaterales.

Como complemento de estas opiniones sobre las variedades de español más conocidas, el cuestionario incluía dos preguntas más, relativas al reconocimiento de tales variedades en la lengua hablada y en la lengua escrita.

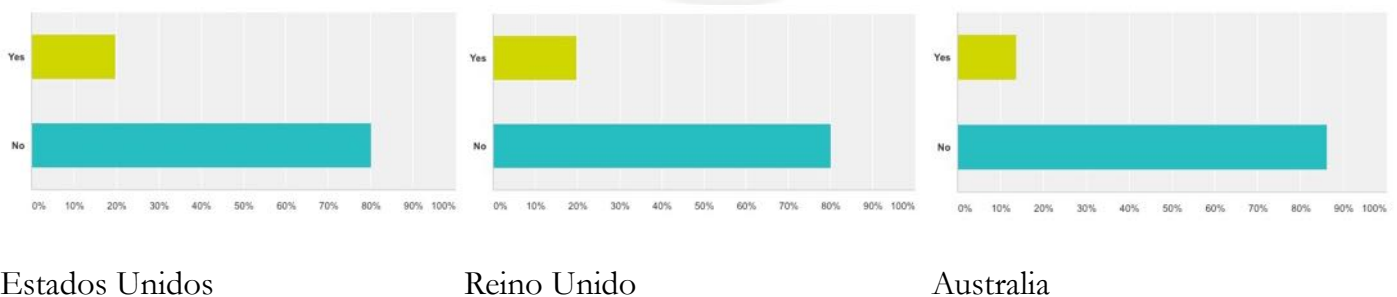


Figura 9.

¿Reconoce variedades del español al oírlas?

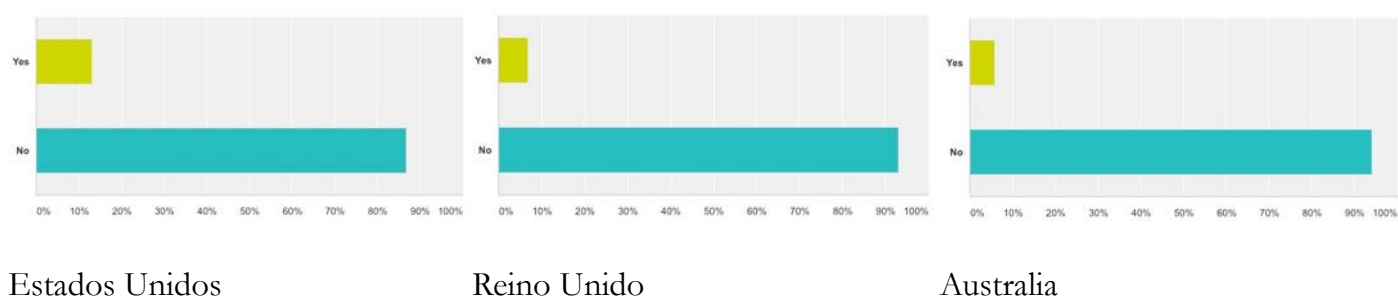


Figura 10.

¿Reconoce variedades del español cuando lee?

Las respuestas revelan unas realidades que suelen hacerse evidentes también entre nativos por razones fácilmente explicables. En primer lugar, pese a haberse aceptado la existencia de variedades en la lengua y pese a haberlas identificado, concediendo un lugar destacado a dos modalidades prototípicas, la mayoría de los informantes afirman no ser capaces de reconocerlas ni en la lengua hablada ni en la lengua escrita. Este hecho evidencia que pueden existir percepciones, categorizaciones y opiniones de realidades que no se conocen directamente, sino a través de una formación o información recibidas, de estereotipos culturales o de un aprendizaje discriminativo. Curiosamente, el nivel de no reconocimiento de variedades en la lengua hablada no muestra unas diferencias llamativas entre los tres países, aunque son algo mayores en el reconocimiento de la lengua escrita. En segundo lugar, el hecho que acaba de comentarse en cuanto a la lengua escrita no debe extrañar si se parte de una ideología del estándar por la cual la estandarización afecta singularmente a la escritura, donde tienden a neutralizarse diferencias que en el habla suelen hacerse explícitas.

Sección 2: opiniones sobre variedades de español

Como se ha comentado, las teorías populares de la lingüística o, si se quiere de la lingüística popular, han servido de base a las tres preguntas de esta sección. La pregunta “¿qué variedad de español considera más correcta?” nuevamente nos lleva a algunas de las categorizaciones aparecidas

más arriba. Las más relevantes tienen que ver con el lugar preeminente que presentan el español de España y, en segundo lugar, el español de México, posición que se le concede incluso en los Estados Unidos de América. Este hecho nos habla de la percepción del español de España como prototipo de la corrección, lo que, dentro de la ideología del estándar, supondría hablar también de prototipo de legitimidad y de historicidad. Este hecho, con todo, no descubre nada nuevo en cuanto a las opiniones populares internacionales. Más interesante es el reconocimiento que se concede a cualquier otra variedad del español, del país que sea, con un porcentaje superior al de México. El retrato que esta respuesta nos muestra es que los tres países anglohablantes analizados consideran que existe un prototipo bien identificado con la corrección, que corresponde al español de España; fuera del prototipo, cualquier otra variante podría ser válida, incluso para los estadounidenses. Pensemos que para muchos hispanohablantes de los Estados Unidos el español de México es una variedad popular, vulgar, en gran medida reflejo de la pobre consideración social que recibe la población mexicana (Calleja Fernández 2005).

La interpretación de la realidad es diferente cuando nos alejamos de la ideología del estándar y nos situamos en el plano de la comunicación internacional. Aquí descubrimos varios hechos de interés. Primero, que los estadounidenses consideran el español mexicano como la variedad de mayor utilidad. Si se trata de comunicarse con

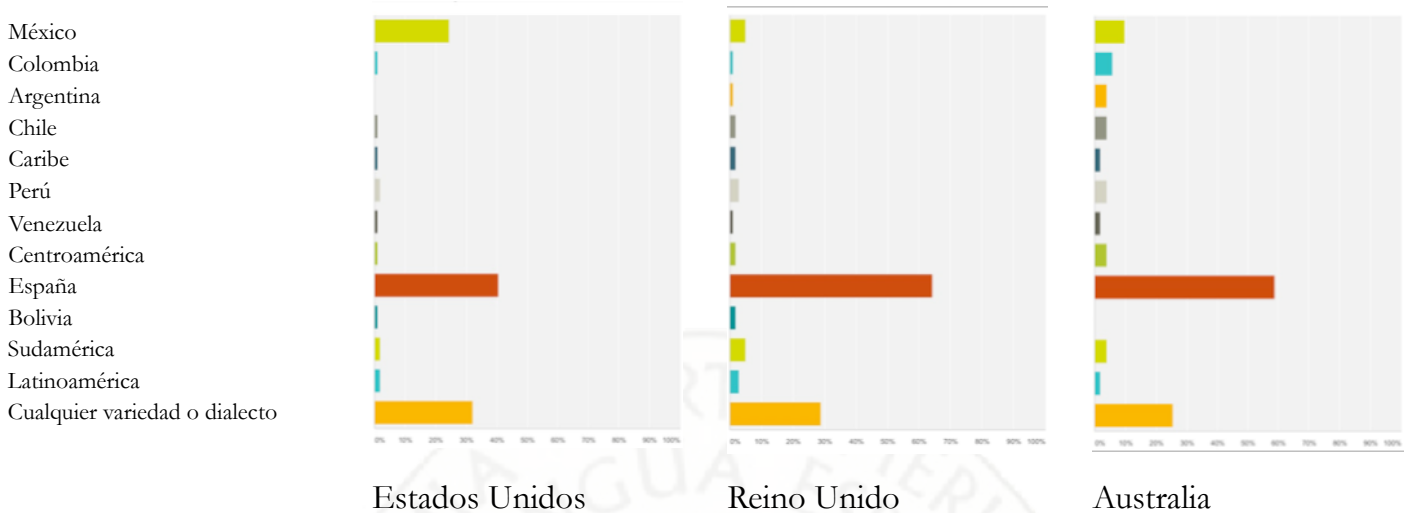


Figura 11.

¿Qué variedad de español considera más correcta?

una multiplicidad y diversidad de interlocutores, el español mexicano pasa a primera línea, por encima del valor atribuido al español de España, cuya percepción es más débil incluso que la que concede valor a cualquier variedad de la lengua. El Reino Unido y Australia, sin embargo, vuelven

a percibir al español de España como la variedad más destacada en cuanto a la comunicación internacional, y en ambos casos cualquier otra variedad del español es valorada, aunque como una segunda opción.

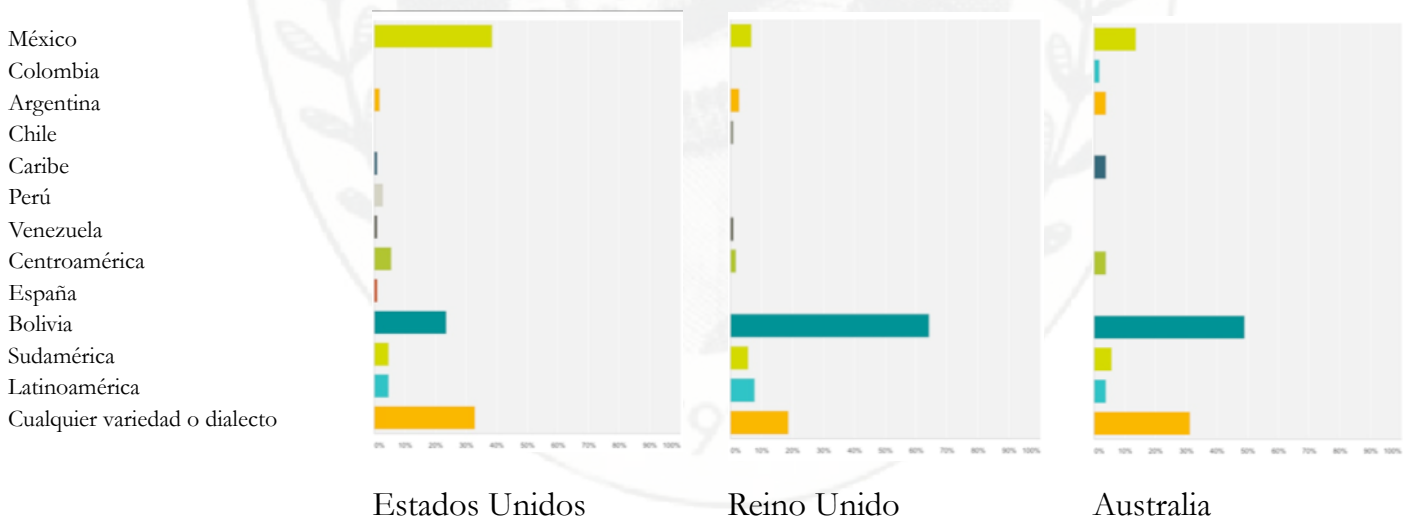


Figura 12.

¿Qué variedad de español considera más útil para la comunicación internacional?

Finalmente, la percepción de la agradabilidad ofrece un perfil similar al de la utilidad para la comunicación internacional, si bien

en este caso los tres países vuelven a conceder la preeminencia al español de España.

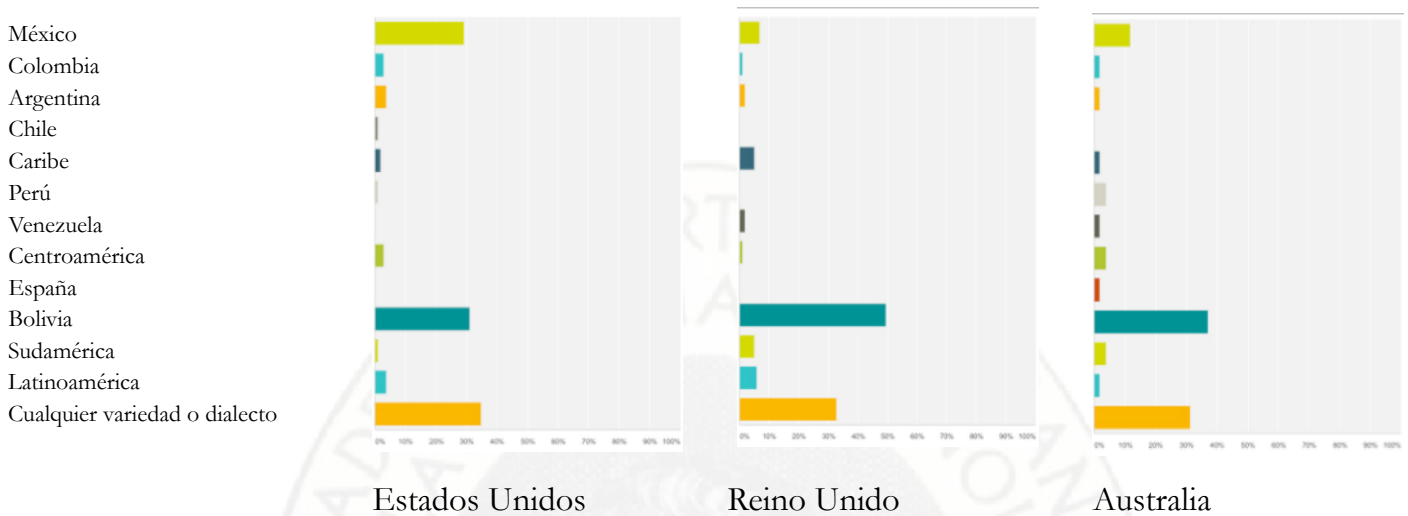


Figura 13.

¿Qué variedad de español considera más agradable?

En los Estados Unidos, la categoría genérica “cualquier variedad” muestra un mayor porcentaje que el español de España e incluso que el español de México. Una vez más en esta percepción puede haber interferido un componente no lingüístico, el referido a la valoración social, que se hace de la población mexicana en su conjunto.

Sección 3: opiniones sobre variedades en certificados de español

La primera pregunta referida específicamente a las certificaciones se interesa por el tipo de certificado de preferencia y ofrece tres posibilidades: una certificación internacional, una certificación de un país específico o una certificación universitaria.

De las tres opciones, la menos seleccionada, en las tres muestras, es la referida a un país concreto, hecho que apunta a una mayor valoración de lo internacional sobre lo nacional en un contexto de movimientos demográficos y globalización.

Por otro lado, la opción universitaria es, junto a la internacional, la más seleccionada por los estadounidenses que, no en vano, encuentran en la Universidad uno de sus lugares habituales de aprendizaje de español. Estas respuestas apuntan al valor progresivamente creciente de la internacionalidad, pero simultáneamente al peso institucional y simbólico de la Universidad en el terreno de la enseñanza, incluida la de los idiomas, entre ellos el español.



Figura 14.
¿Qué tipo de certificación prefiere?

La segunda pregunta de esta sección se refiere a la necesidad de que las certificaciones de español remitan específicamente a una variedad concreta del español. En las tres muestras, el resultado predominante es “No”, aunque su porcentaje se reduce en la muestra británica respecto de la estadounidense y en la australiana respecto de la británica. Lo opuesto ocurre con el “Sí”, pues

en los Estados Unidos es donde la referencia a una variedad concreta de español obtiene menos respaldo. Estas respuestas apuntan a la prioridad concedida por los no nativos a la certificación de la lengua como categoría prototípica central, frente a la posible relevancia de una de sus variedades, variedades que, como se ha comentado, a menudo no se perciben ni discriminan.

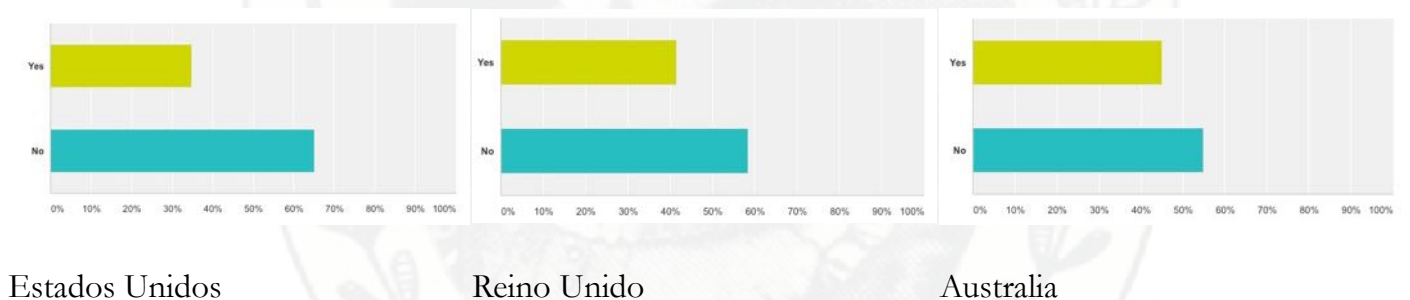


Figura 15.
¿Considera que los certificados deben referirse a una variedad específica de español?

Finalmente, los informantes son requeridos para seleccionar un país hispanohablante como emisor de una certificación, para lo que se les ha presentado una breve relación de los países

que ofrecen los diplomas de español más conocidos (México, Argentina, Colombia, Chile, España), además de la opción “cualquier país” hispanohablante.

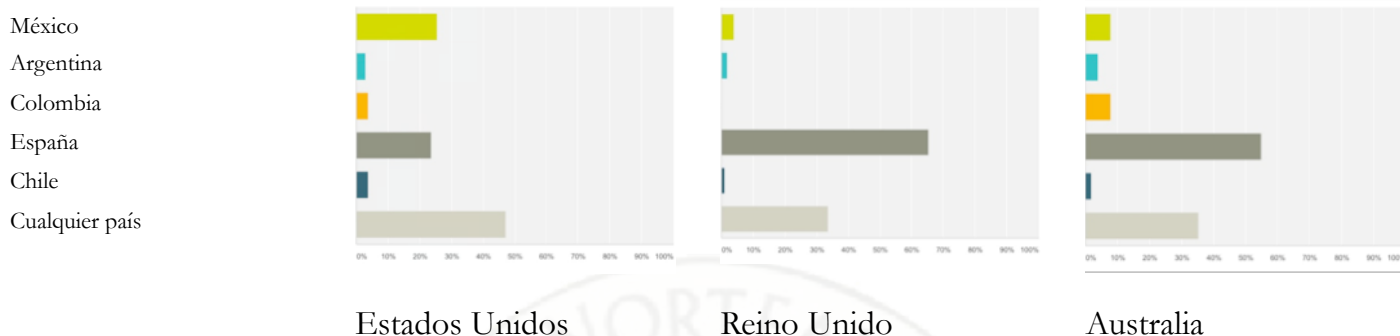


Figura 16.

Preferiría una certificación de español de...

Las repuestas conseguidas para la certificación apuntan en la misma dirección que las opiniones sobre la diversidad dialectal hispánica y sobre la percepción de sus variedades. En el caso de los Estados Unidos, la opción más seleccionada es la que remite a cualquier país hispanohablante, seguida de la opción de México y, en tercer lugar, de España. Esta situación ofrece una visión bifocal o multifocal de la diversidad a propósito de la certificación, debido probablemente a la diversidad interna del contingente hispano de los Estados Unidos, donde destaca el grupo mexicano-americano. El panorama, sin embargo, es muy distinto en el Reino Unido y en Australia, donde impera un prototipo (en este caso la certificación de España) que deja en un segundo plano las certificaciones de cualquier otro país, tomados en su singularidad o en su conjunto, lo que refleja una visión monofocal, donde una categoría recibe la preeminencia mientras que las demás se difuminan en una lejanía conceptual.

Variación y certificación de lenguas

La sencilla encuesta distribuida internacionalmente con el fin de conocer las opiniones de los no nativos sobre las variedades del español y a su presencia en la certificación revela algunos hechos con gran claridad, entre los que destacamos los siguientes:

- La diversidad de opiniones procedentes de contextos diferentes.
- La interpretación de la lengua española desde una ideología del estándar que concede prioridad al español de España, sobre todo en cuanto al concepto de corrección.
- La significativa relevancia de México, sobre todo en los Estados Unidos, siendo, junto a España, la única categoría de país de relevancia marcada.
- La tendencia a simplificar y homogeneizar la realidad dialectal cuanto menor conocimiento directo se tiene de ella, con predominio de una visión monofocal.
- La aparición de visiones no monofocales cuando la diversidad hispanohablante resulta más cercana.
- La significativa identificación de categorías superordinadas referidas a variedades colectivas: *Latinoamericana, Centroamericana, Caribeña*.

Estos resultados derivados del análisis cuantitativo podrían ponerse en relación con la reciente creación del *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE): se trata de una iniciativa certificadora hispanoamericana, surgida en España y en México, los dos países

reconocidos como prototípicos desde el ámbito anglosajón; se trata de una iniciativa internacional, en un ámbito en el que la internacionalización es positivamente valorada; se trata de una iniciativa en la que se valora la comunidad hispanohablante en su conjunto, reconociendo la importancia relativa de todos y cada uno de los países que la componen y sus variedades lingüísticas; finalmente, se trata de una iniciativa en que las universidades cumplen una función fundamental, con lo que el SIELE responde a la importancia concedida al estamento universitario. Todo ello, puesto en relación con nuestro análisis, parece confirmar el acierto del nuevo sistema de evaluación.

Ahora bien, por mucho que el SIELE parezca responder a la visión que desde los países hispánicos se tiene de las variedades del español y al modo en que la diversidad se recoge dentro de las certificaciones, este servicio internacional no puede caer en el error de adoptar una visión o unas opiniones coincidentes e identificadas con las de una población ajena a la realidad lingüística del español y ajena al funcionamiento de las certificaciones internacionales. Dicho de otro modo, una certificación cualquiera –mucho más un servicio internacional de evaluación– no puede construirse desde los cimientos de una lingüística popular sino desde una teoría lingüística y pedagógica sólida y científica.

Partimos de una realidad sencilla, pero fundamental: que la variación lingüística, incluida la dialectal, es un hecho tan esencial en las lenguas que no puede ser obviado ni marginado en su enseñanza, ni en ninguno de los procesos que esta implica. Desde una perspectiva muy general, puede afirmarse que la diversidad es importante en relación con la educación porque: 1) no conocerla puede limitar el aprendizaje; 2) marginar las variedades en general es contraproducente; 3) las diferencias son parte de la identidad de una comunidad. Estos hechos son particularmente relevantes cuando se trata de la enseñanza de la lengua materna (Heros 1999, 2008), sobre

todo en contextos infantiles, pero de un modo u otro también se manifiestan en otros entornos educativos, incluidos los de las lenguas extranjeras. La diversidad es, pues, una cuestión fundamental a la que se enfrentan los profesores de idiomas, los creadores de programas, los autores de manuales y también los redactores de pruebas de evaluación y, por lo tanto, los examinadores, calificadores y certificadores. Para entender adecuadamente lo complicado del asunto, basta con contraponer la diversidad de cualquier lengua con la simplicidad en la práctica de una “ideología del estándar”, a menudo implícita en todo el proceso de enseñanza, incluida la de lenguas extranjeras.

Crystal, Fletcher y Garman (1976) explican que el enfoque prescriptivo, fundamento de la ideología del estándar, es inherente al diseño de programas, sílabos, tests y exámenes, y que ese enfoque supone una simplificación de las estructuras lingüísticas, característica de la mayoría de las doctrinas populares de la corrección. Esta doctrina de la corrección es la que subyace a la elaboración de muchos test lingüísticos utilizados para evaluar la lengua, en los que se tiende a tratar las normas de la escritura como base de la caracterización lingüística general, prescindiendo de muchos usos que suelen hacerse manifiestos en la lengua hablada y en contextos bien identificados. Con todo ello cabe suponer que la evaluación y la certificación de la lengua conducen a percepciones de mayor simplicidad y homogeneidad, en parte por ejercerse desde ámbitos de mayor poder simbólico, donde se hacen más patentes las hegemonías. El sesgo social y el prescriptivismo son inherentes al diseño de las pruebas, aparte de que muchas pruebas son simplemente ineficientes para medir la habilidad lingüística. La pregunta surge de inmediato: ¿cómo compatibilizar la simplicidad y, a la vez, la rigidez del prescriptivismo de la ideología del estándar con la flexibilidad y la compleja diversidad de las lenguas, tal y como se manifiestan en sus naturales?

He aquí una de las cuestiones clave, pero no es la única. En la propuesta clásica de Lyle Batchman y Adrian Palmer (1996) esta cuestión está relacionada con la “autenticidad”, que sería una de las nociones que definirían la utilidad de un examen, junto a la practicidad, la fiabilidad, la validez o la interacción. Para Bachman y Palmer (1996: 23) la autenticidad sería:

el grado de correspondencia de una prueba de idioma con el uso de la lengua de destino, entendido como uso fuera del entorno de una prueba o un examen.

Para afrontar el cumplimiento de este requisito de la “autenticidad”, hay que tener en cuenta que la evaluación del conocimiento de lenguas no suele medir el uso lingüístico tal y como se produce en situaciones específicas, sino que recurre a procedimientos estandarizados y experimentalmente muy distantes de la comunicación cotidiana. Se asume generalmente que los tests estandarizados son objetivos, pero no se suele valorar que en esa objetividad también podrían incluirse las diferencias en las características lingüísticas de hablantes de orígenes diferentes. Esto se hace especialmente palmario cuando se trata de evaluar el conocimiento de la lengua por medio de instrumentos internacionales y masivos. A este respecto, es relevante recordar que John Trim considera que los exámenes internacionales, además de honrados, fiables, válidos y transparentes, han de ser “portables” o, podríamos decir, recontextualizables, debido a la globalización de la educación y a la movilidad de nuestros días (Trim 2011).

Como consecuencia de ello, en este tipo de evaluaciones aparece lo que podemos denominar la *paradoja del guionista*. Esta paradoja nos dice lo siguiente: un individuo I1 puede producir un texto, en su contexto específico C1, creando un contexto X que se supone que debe ser interpretado exactamente como X, desde un contexto específico C2 por parte de un individuo I2, lo que resulta imposible. De esta forma, el redactor de pruebas internacionales de evaluación, desde su propio

contexto, crea cuestiones contextualizadas de un modo determinado, que deben ser interpretadas tal cual por un número indefinido de evaluados que realizan las pruebas desde una infinidad de contextos específicos, lo que impide la exacta interpretación de las cuestiones originales. Una situación de examen es un contexto altamente especializado que no es neutro para los candidatos, mucho menos si estos son internacionales.

Otro escollo fundamental es el derivado de la cultura. Y es que las diferencias lingüísticas y culturales pueden ser fuente de sesgos, que afectan al resultado de las pruebas. Y el sesgo puede llegar fácilmente si no se trabaja desde una perspectiva realmente multicultural o global (Martín Rojo *et al.* 2003). Pongamos un ejemplo. Se asume que una prueba puede solicitar a los candidatos información muy obvia o que esa información debería poder proporcionarse a un extraño (examinador) sin mayores problemas. Sin embargo, para algunas culturas o individuos, esto tan sencillo (hablar de lo obvio y proporcionar información a extraños) puede resultar conflictivo, por lo que los resultados de esas pruebas podrían ser evaluados como inadecuados o insuficientes. Esto significa algo tan sencillo como que la cultura de origen, la del redactor de pruebas, la del examinador y la del candidato, pueden introducir sesgos. Otro claro ejemplo es el del vocabulario, muchos términos están potencialmente condicionados por factores culturales. La única forma de paliar esta complicación sería proceder mediante comparaciones comprensivas, sistemáticas y realistas entre la lengua de la evaluación y la lengua de los contextos de los que proceden los examinandos. Cuando esto es imposible por la infinidad de contextos que habría que tener en cuenta, la única salida es recurrir a la simplicidad y a la potencial universalidad y multiculturalidad de las cuestiones y contextos lingüísticos presentados. Las perspectivas inter y multiculturales, junto a las perspectivas comparativas sobre el lenguaje y el texto, no sólo hacen más inclusivas las manifestaciones lingüísticas (incluidas las de

los exámenes), sino que también facilitan el aprendizaje de una lengua, así como el acceso a una cultura. En una perspectiva de plurilingüismo, es obvio que la adquisición del lenguaje no sólo da acceso a la comunicación en un idioma, sino que también proporciona estrategias para navegar entre las lenguas y sus variedades.

Diversidad hispánica, evaluación y certificación: el sistema SICELE

Ahora bien, los creadores de exámenes no pueden instalarse en una lingüística popular ni hacer suyos indiscriminadamente los prototipos creados desde conocimientos y creencias no especializados. Por tal motivo, el Sistema de Certificación de la Lengua Española (SICELE), desde su constitución, ha otorgado gran importancia a la concepción de la lengua española en su unidad y en su diversidad, motivo por el cual desarrolló un marco lingüístico que es pieza única entre los sistemas de certificación de lengua extranjeras, de cualquier lugar y de cualquier lengua del mundo. No hay sistema o asociación de evaluadores que haya concedido tanta importancia a la variación dialectal en relación con los exámenes y los certificados y que haya argumentado tan detalladamente su interpretación de la realidad lingüística del español como lo ha hecho el SICELE. El “Marco lingüístico” del SICELE fue desarrollado por su Consejo Académico, y aprobado por la totalidad de los miembros de la red. Este marco se presenta como una declaración de principios e intenciones en relación con el modo en que se concibe la lengua española, su difusión en el mundo y el tratamiento de las variedades lingüísticas del español en las actividades de enseñanza y evaluación. Los puntos fundamentales de este marco son los siguientes:

- La lengua española se concibe como el conjunto de todas sus variedades en igualdad de condiciones y sin consideraciones de jerarquía lingüística.

El español se considera como un patrimonio común que favorece la comunicación, la cooperación y el intercambio de valores.

Las comunidades de habla hispana se han enriquecido con las aportaciones de otras comunidades lingüísticas y culturales.

El patrimonio lingüístico común constituye un vehículo para el intercambio y la divulgación de conocimientos, tecnología y hallazgos entre las comunidades científicas o profesionales.

El SICELE aspira a que los miembros de otras comunidades lingüísticas y culturales accedan al conocimiento del patrimonio lingüístico y cultural de los países de habla hispana, en toda su riqueza. Los receptores de servicios y productos de las instituciones miembros encontrarán opciones que den respuesta a sus necesidades de comunicación, aprendizaje, formación, reconocimiento o certificación.

Estas declaraciones se concretan, dentro de los estándares previstos por el sistema, exigiendo de las certificaciones la especificación de las variedades evaluadas (estándar 1.1.3). Se trata de especificar la variedad de lengua que se evalúa en relación con los objetivos explicitados del examen, y cómo se refleja en sus diferentes componentes: instrucciones, textos de entrada, tareas e ítems, textos de salida, etc.

Asimismo, el propio marco lingüístico del SICELE incluye dos aspectos fundamentales para entender la concepción de la lengua española de la que se parte. Por un lado, las instrucciones de los exámenes pueden estar redactadas en consonancia con las formas generales aceptadas por la comunidad lingüística correspondiente, cualquiera que sea (mexicana, argentina, española-castellana); por otro lado, para la evaluación de la producción oral y escrita se aceptan las variedades de la formación en lengua española del candidato.

Conclusiones

En lo que se refiere a la percepción del mundo hispánico, la mayoría de los hablantes nativos son capaces de moverse entre las categorías del nivel superordinado y del subordinado. Esto significa que, generalmente, un hispanohablante es capaz de apreciar el aire de familia de las principales variedades del español, así como las categorías subordinadas que se encuentran en un área geográfica muy reducida, pero no distingue otras categorías intermedias: un madrileño común puede percibir si un hablante es “mexicano” o “argentino” y puede llegar a distinguir a un “aragonés” de un “extremeño”, pero difícilmente distinguirá a un “cordobés” de un “sevillano” o a un “canario” de un “dominicano”. Si esto es así, podría afirmarse que las categorías de nivel básico para los hispanohablantes comunes son aquellas que se mueven en demarcaciones geográficas reducidas y que las referidas a macrorregiones hispánicas o variedades de gran extensión se mantienen en el nivel superordinado.

En el caso de los hablantes de español como lengua segunda y extranjera, así como de los candidatos a los certificados del español, la mayoría de ellos recurre a las categorías prototípicas asociadas a países, aunque también son significativamente habituales las categorías del nivel superordinado, del tipo “latinoamericano” o “hispanoamericano”. Cuando de categorías prototípicas se trata, la del español de España emerge con intensidad, ligada a una ideología del

estándar. Para Ángel López (1998), la cuestión está relacionada también con el prestigio cultural, político y económico, que lleva a la existencia de variedades más prestigiosas y de variedades menos prestigiosas. En el caso de los hablantes de español como lengua segunda o extranjera —o de los que intentan aproximarse a la lengua— los prototipos que gozan de un mayor reconocimiento son los del español de España y de México, a mucha distancia de las variedades de otros territorios.

Para cualquier sistema internacional de evaluación y certificación, es crucial aceptar algunos hechos y principios fundamentales: la trascendencia de la variación lingüística, la aceptación y el respeto hacia las variedades lingüísticas, el reconocimiento de la variedad como componente de la identidad, la previsión sobre el tratamiento que han de recibir las variedades lingüísticas en el proceso de evaluación y certificación. Ahora bien, la dificultad está en llevar estos principios a la práctica y con validez lingüística, cultural y pedagógica, en cualquier rincón del planeta. Sin embargo, esa validez solo puede alcanzarse si se parte de unos principios como los presentados, unos principios que han sabido escapar de las concepciones simplificadoras de las teorías populares del lenguaje, en buena medida reflejadas en el análisis de nuestra encuesta internacional. Quedan dos escollos más: paliar la *paradoja del guionista* y flexibilizar la “ideología del estándar”, para hacer de los exámenes internacionales y sus certificados algo a la altura del tiempo de la globalización y la multiculturalidad.

Referencias bibliográficas

- Achugar, Mariana y Silvia Pessoa. "Power and place. Language attitudes towards Spanish in a bilingual academic community in southwest Texas". *Spanish in Context*, 6-2, 2009, pp. 199-223.
- Acuña, Leonor, Marta Baralo y José Luis Moure. *Qué español enseñar a un extranjero*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2014.
- Alvar, Manuel. *Hombre, etnia, estado*. Madrid, Gredos, 1986.
- Arteaga, Déborah y Lucía Llorente. *Spanish as an international language: Implications for teachers and learners*. Bristol, Multilingual Matters, 2009.
- Bachman, Lyle F. y Adrian S. Palmer. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford, Oxford University Press, 1996.
- Blommaert, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- Blommaert, Jan y Jef Verschueren. "The Role of Language in European Nationalist Ideologies". *Language Ideologies. Practice and Theory*, eds. Bambi Schieffelin, Kathryn Ann Woolard y Paul Vincent Kroskrity, New York, Oxford University Press, 1998, pp. 189-210.
- Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1991.
- Calleja Fernández, Abigail. "La discriminación a los mexicanos en Estados Unidos". *El Cotidiano*, 134, 2005, pp. 89-94.
- Clyne, Michael. *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1992.
- Crystal, David. *English as a Global Language*. 2ª ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Crystal, David, Paul Fletcher y Michael Garman. *The Grammatical Analysis of Language Disability*. London, Arnold, 1976.
- Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel, 1999.
- Fairclough, Norman. *Analyzing Discourse*. London/New York, Routledge, 2003.
- Garrett, Peter. *Attitudes to Languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- Giles, Howard. "Evaluative reactions to accents". *Educational Review* 22, 1970, pp. 211-227.
- Giles, Howard, Richard Bourhis y Ann Davies. "Prestige speech styles: the imposed norm and inherent-value hypotheses". *Language in Anthropology IV: Language in Many Ways*, eds. William Charles McCormack y Stephen Adolphe Wurm, The Hague, Mouton, 1979, pp. 589-596.
- Gramsci, Antonio. *Antología*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Heros, Susana de los. "Prestigio abierto y encubierto: las actitudes hacia las variantes del castellano hablado en el Perú". *Revista de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Monterrey*, 6, 1999, pp. 13-44.

---. "Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios". *BIBLID*, 1133-1127, 2008, pp. 93-126.

Kristiansen, Gitte. "Social and linguistic stereotyping: A cognitive approach to accents". *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 9, 20001, pp. 129-145.

Kroskrity, Paul. "Language ideologies". *A Companion to Linguistic Anthropology*, ed. Alessandro Duranti, New York, Blackwell, 2004, pp. 496-514.

Lambert, Wallace E., Richard C. Hodgson, Robert D. Gardner y Samuel Fillenbaum. "Evaluational Reactions to Spoken Languages". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60, 1960, pp. 44-51.

López García, Ángel. "Los conceptos de *lengua* y *dialecto* a la luz de la teoría de prototipos". *La Torre*, año III, 7-8, 1998, pp. 7-29.

---. "Cognitive foundations of linguistic pluricentrism". *Proceedings of the 42th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea*, Lisboa, 9-12 septiembre, 2009.

López Morales, Humberto. *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Madrid, Hispanova de ediciones, 1979.

Martín Rojo, Luisa *et al.* *¿Asimilar o Integrar? Dilemas ante el Multilingüismo en las Aulas*. Madrid, CIDE, 2003.

Milroy, James. "Language ideologies and the consequences of standardization". *Journal of Sociolinguistics*, 5-4, 2001, pp. 530-555.

Milroy, James y Lesley Milroy. *Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardization*. London, Routledge, 1985.

Monerris Oliveras, Laura. *Spanish Dialectal Variation in the Foreign Language Classroom: Students' Attitudes, Instructors' Beliefs and Teaching Practices, and Treatment of Variation in Textbooks*. PhD Thesis. University of Alberta, 2015.

Moreno Fernández, Francisco. *Qué español enseñar*. 2ª ed. Madrid, Arco/Libros, 2007.

---. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4ª ed. Barcelona: Ariel, 2009.

---. *Sociolingüística cognitiva. Principios, escolios y debates*. Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, 2012a.

---. "Percepciones de la lengua española". *Boletín de la Academia Cubana de la Lengua*. 17, 2012b, pp. 5-20.

---. *La lengua española en su geografía*. 3ª ed., Madrid, Arco/Libros, 2016.

--- y Jaime Otero. *Atlas de la lengua española en el mundo*. 3ª ed., Barcelona, Ariel, 2016.

Plous, Scott. *The Psychology of Judgment and Decision Making*. New York, McGraw-Hill, 1993.

Plous, Scott (ed.). *Understanding prejudice and discrimination*, New York, McGraw-Hill, 2003.

Preston, Dennis. *Perceptual Dialectology: Non-linguists' Views of Areal Linguistics*. Dordrecht, Foris, 1989.

- . "The uses of folk linguistics". *International Journal of Applied Linguistics* 3-2, 1993, pp. 181-259.
- . *Handbook of perceptual dialectology*. Amsterdam, John Benjamins, 1999.
- . "Language with an Attitude". *The Handbook of Language Variation and Change*, eds. John Kenneth Chambers, Peter Trudgill y Natalie Schilling-Estes, Oxford, Blackwell, 2004, pp. 40-66.
- . "Perceptual dialectology in the 21st century". *Perceptual dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, eds. Christina Ada Anders, Markus Hundt y Alexander Laschs, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 2010, pp. 1-30.
- Purvis, Trevor y Alan Hunt. "Discourse, ideology, ideology discourse, ideology...". *The British Journal de Sociology* (44) 3, 1993, pp. 373-499.
- Siegel, Jeff. "Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties: adopting a critical awareness approach". *Language and Education*, 17, 2006, pp. 157-174.
- Trim, John. "Welcoming Address". *2011 ACTFL CEFR Conference Report The Elements of Proficiency: An Emerging Consensus for Language Assessment and Instruction*. Provo, Utah, BYU-ACTFL-ATG, 2011.
- Van Dijk, Teun A. *Ideología. Una aproximación multidisciplinar*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- . *Ideología y discurso*. Barcelona, Ariel, 2003.
- Wiese, Jorge. "Qué castellano enseñar". *Coiné*, VI-5, 2006, pp. 1-4.
- Woolard, Kathryn. "Language Ideology as a Field of Inquiry". *Language Ideologies. Practice and Theory*, eds. Bambi Schieffelin, Kathryn Ann Woolard y Paul Kroskrity, New York, Oxford University Press, 1998, pp. 3-47.

ACADEMIA NORTEAMERICANA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

**USTED
TIENE LA
PALABRA**

1973

Lenguas francas

Linguae francae

Carlos Franz
Novelista y ensayista

Medianoche en la Plaza Mayor de Salamanca. Una brisa alivia los 27 grados de temperatura que persisten a esta hora. En las terrazas de esta plaza nadie quiere irse a dormir. Un grupo de brasileños guitarrean y cantan. Una pareja baila con entusiasmo entre las mesas, motivada por una samba tan rítmica como nostálgica.

El saber no está reñido con la alegría. Esos profesores universitarios jóvenes son parte de los cinco mil académicos llegados de medio mundo para celebrar los ochocientos años de existencia de la Universidad de Salamanca. Con este motivo, la tercera universidad más antigua del mundo, después de Bolonia y Oxford, ha organizado el 56° Congreso de Americanistas. Estos expertos en nuestro continente cultivan decenas de especialidades que van desde la política a la literatura.

Las callejuelas y las aulas de Salamanca bullen con esa diversidad. Las lenguas oficiales del congreso son el español, el portugués y el inglés. Esos idiomas se mezclan en las calles con las lenguas propias de los delegados venidos desde cuarenta países. A esa multiplicidad se añaden los lenguajes propios de las numerosas disciplinas. Me asomo a sesiones donde sociólogos, economistas, politólogos o historiadores, comunican sus saberes empleando, en parte, jergas especializadas.

Salgo de esas reuniones entusiasmado y confundido. América produce conocimientos tan vastos como ella misma. Pero el sueño de un saber global, que pueda sintetizar un tema tan grande, se aleja porque las disciplinas se especializan. Cada vez sabemos más de muchas cosas y menos de todo.

Ha publicado las novelas Santiago Cero (1990; Premio latinoamericano de novela CICLA, en 1988); El lugar donde estuvo el Paraíso (1996) —llevada al cine en 2002 por el español Gerardo Herrero con la actuación del argentino Federico Luppi en el papel principal—; El desierto (2005; Premio Internacional de Novela del diario La Nación de Buenos Aires); y Almuerzo de vampiros (2007; Premio Consejo Nacional del Libro de Chile).

Algunas de esas novelas han sido traducidas a diversos idiomas (inglés, alemán, francés, italiano, holandés, portugués, finés, polaco, rumano y chino). Además de la novela ha cultivado el cuento (su recopilación La prisionera, 2008, obtuvo el premio del Consejo Nacional del Libro de Chile, en 2005) y el ensayo (el volumen La muralla enterrada, 2001, ganó el Municipal de Santiago 2002).

Colabora con el diario El País, La Nación, la red de periódicos regionales de El Mercurio y La Segunda, la revista Letras Libres, entre otros medios.

Ha escrito también “Si te vieras con mis ojos”, novela ganadora del Premio Bienal Vargas Llosa que se otorga a la mejor novela publicada en idioma español en el período 2014-2015.

C.e.: espejodetinta@icloud.com

La Universidad de Salamanca celebra sus ocho siglos de sabiduría reconociendo esa paradoja. Este enorme congreso multidisciplinario es como la universidad misma: una torre de babel. Todos trabajan para construir saberes que ojalá lleguen al cielo, pero los deberes de la especialización hacen que esos saberes hablen lenguas crecientemente distintas.

El problema anterior seguramente no sorprende a ningún universitario profesional. Pero el escritor de ficciones es un infiltrado en la universidad (y está bien que lo sea). Así es que yo me sorprendo. Y hasta me preocupo porque me han invitado a dictar una de las cinco conferencias plenarias de este congreso que, por definición, deberían ser de interés general.

Las conferencias plenarias se imparten en el Paraninfo, el aula magna de la universidad. Aquí fue donde Unamuno enfrentó a un general fascista con ese inmortal: “venceréis, pero no convenceréis”. En la sala contigua Fray Luis de León, después de cuatro años prisionero, retomó sus clases comentando: “como decíamos ayer”. Esta mañana distante me encaramo en el púlpito del Paraninfo embargado por un comprensible temor. ¿En qué lenguaje hablarles a personas tan diversas?

La literatura conoce ese problema desde siempre. Y lo ha enfrentado intentando crear hablas que fueran a la vez sofisticadas y naturales. Lenguajes que puedan expresar lo que pocos perciben de un modo que lo entiendan muchos.

Seguramente, los viejos muros del Paraninfo de Salamanca han escuchado ese problema antes. Los dialectos académicos entran en tensión cuando se exponen a la jerga de otras disciplinas, como ocurre en congresos de este tipo.

Entonces puede sobrevenir una frustración: los términos de las respectivas ciencias, que sus cultores consideraban comprensibles, se revelan raros y hasta absurdos cuando otros los malentienden o los ignoran. Esa brecha entre disciplinas se abre aún más honda entre el dialecto de éstas y el lenguaje de la sociedad.

La sociedad demanda con auténtica nostalgia el saber que las humanidades descubren y crean. Pero a menudo parece que las ciencias humanas contemporáneas atesoraran su conocimiento con celo de propietarias resguardándolo tras los barrotes de léxicos enigmáticos y hasta de gramáticas arcanas. Ese celo de los especialistas produce una justificada irritación en los ciudadanos de a pie, y también abre paso a los demagogos con sus lenguajes falsamente naturales.

Sería necesario crear una lengua común —una koiné— que facilite el diálogo entre los distintos saberes y de estos con la sociedad. Esa lengua franca es especialmente necesaria en el caso de las humanidades, para que éstas recuperen una incidencia efectiva sobre nuestra sociedad.

La literatura podría ofrecer a las humanidades su viejísima experiencia en el arte de crear “lenguas francas”, lenguajes que equilibren la profundidad con la naturalidad.

Soñar no nos cuesta nada, y es lo que hacemos mejor los escritores. En la Plaza Mayor de Salamanca, los brasileños guitarrear, cantan y bailan. Una “tuna”, un grupo de estudiantes con los nombres de sus países bordados en sus jubones de terciopelo negro, se aproxima y se une a la fiesta. Pronto entonan una canción que se saben todos. La alegría aumenta con esa lengua franca. Brindo por ellos.



**PROVERBIOS
Y
REFRANES**

Diez fotorrefranes sefardíes

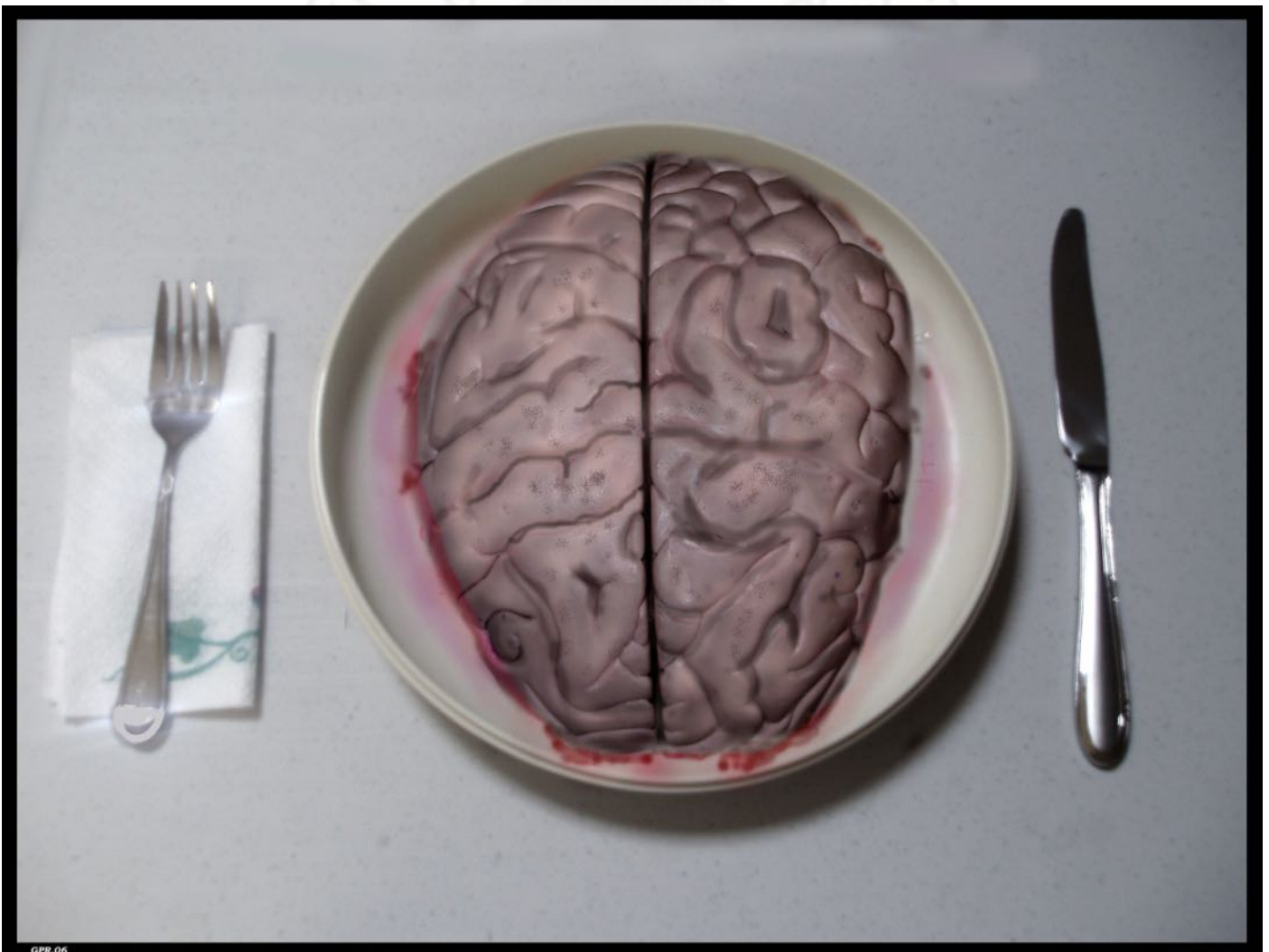
Ten illustrated Sephardic sayings

Gerardo Piña-Rosales

The City University of New York

Director de la ANLE

C.e: acadnorteamerica@aol.com



El amigo ke no ayuda y el kuçiyó que no korta, ke se pierdan poco emporta



Nadie sabe lo ke ay dentro de la oia, sino la kutchara ke la menea



Boka de león ke te koma i oyo de ben-adam ke no te mire



Tanto escarba la gueina, asta ke se kita el oyo



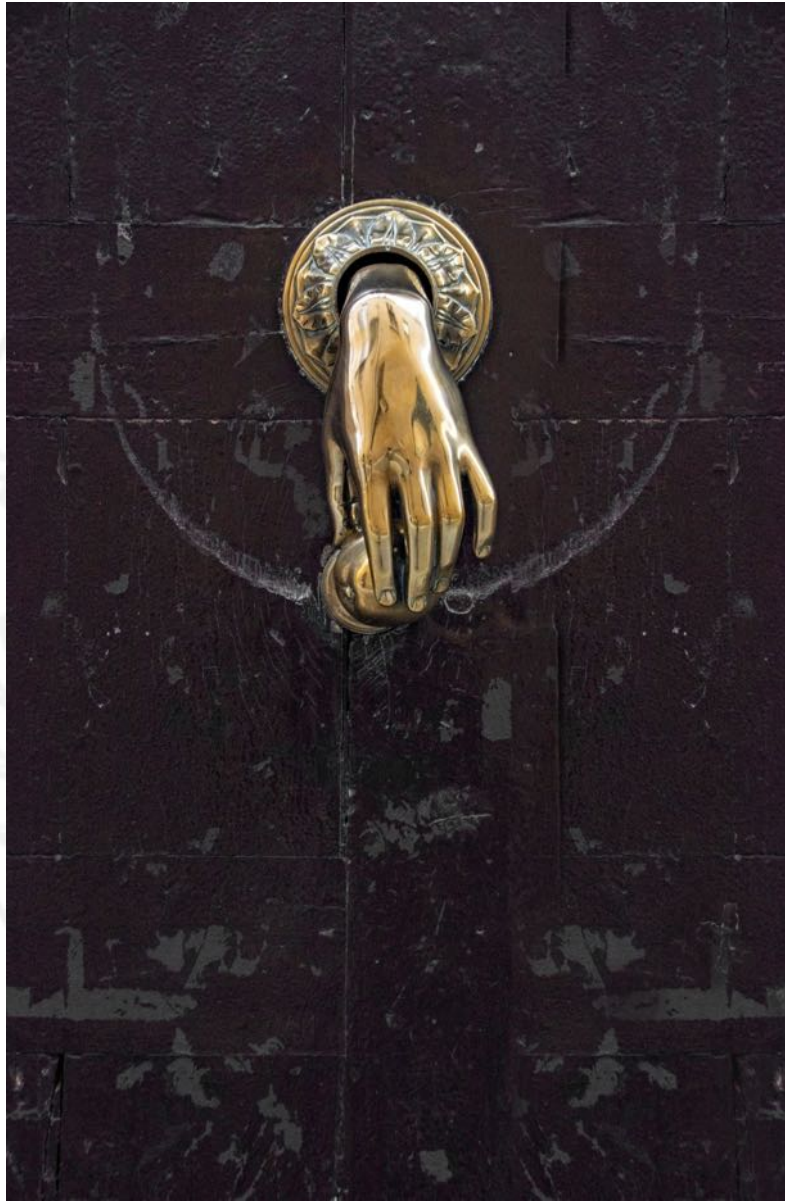
Pensando en la veyez, no gozamos la mansevez



El dio no da moneda, pero aze modos i manera



Ditcho de vejo, ditcho de ley



Besa la mano ke keres ver kortada



En la ciudad de siegos, beata el que tiene un ojo



**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* aparecerá semestralmente. Para ser publicables, las colaboraciones (artículos sobre el español de y en los Estados Unidos-, reflexiones sobre temas conexos, bilingüismo y/o diglosia en los Estados Unidos, etc.), se someterán a la evaluación a ciegas de dos evaluadores y se ajustarán a las siguientes condiciones: 1) estar redactadas en español; 2) ser originales, 3) no haber sido difundidas antes por Internet, 4) ni postuladas simultáneamente a otras publicaciones.

Envío

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

Formato

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

Palabras clave

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

Citas y referencias bibliográficas

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

Proceso de evaluación

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

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

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

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

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

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

Derechos

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

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

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

Contactos

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

Anexo 1

ISSN: 2327-7181

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

Normas editoriales

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

Páginas: tamaño 215 x 280 mm.

Márgenes: En los cuatro bordes 2,5 cm.

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

Alineación: Justificar el texto.

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

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

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

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

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

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

- Títulos parágrafos: Garamond, 14, en negrita.
- Subtítulos: Garamond, 13, en cursiva, sin numeración.
- Texto: Garamond, 13.
- Citas: Garamond, 13.
- Citas extensas: Garamond, 11, en línea aparte, con sangría a ambos lados (4 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), 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.**

ACADEMIA NORTEAMERICANA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

INDEXACIÓN

1973

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>



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>

Google Scholar

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.



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



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>