GLOSAS

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

Volumen 9, Número 4	Marzo 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	*Emérita* - 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	*Emérita* - 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 (Glosas aparecerá en una de las nuevas bases de datos académicos de EBSCO en los próximos meses), 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 Acess Worldwide*), Todoele.net, Ulrichsweb y Worldcat (*The World's Largest Library Catalog*)

Glosas se adhiere al código ético de COPE para la publicación de artículos científicos.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License.

You are free to:

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

Under the following terms:

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

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

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

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Nuevos retos, nuevas reflexiones

New challenges, new reflexions — Pág. 7

Silvia Betti

ARTÍCULOS

Alfombra y carpeta: una comparación entre mozárabe y espanglish

Alfombra and Carpeta: a Comparison between Mozarabic and Spanglish — Pág. 12

Rachele Maria Fioritti

La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en Estados Unidos. Un exordio

Teaching literacy to Hispanic adolescent students with limited or interrupted formal education in the United States. An exordium — Pág. 37

Luis Javier Pentón Herrera

Reflexiones sobre el *spanglish*. Un caso de estudio: el *spanglish* en clase y la percepción de los estudiantes de la *Illinois Mathematics and Science Academy*

About Spanglish. A case study: Spanglish in class. The perception of Illinois Mathematics and Science Academy students — Pág. 50

Cristian Sciortino

USTED TIENE LA PALABRA

Chispa-Chivato

Chispa-Chivato

Antonio Garrido Moraga

Pág. 73

PROVERBIOS Y REFRANES

Fotografías
Photos

Gerardo Piña-Rosales

Pág. 77

NORMAS EDITORIALES Pág. 83

INDEXACIÓN Pág. 95

PRESENTACIÓN

Nuevos retos, nuevas reflexiones

New challenges, new reflections

Presentamos hoy un nuevo volumen de *Glosas*, el 9, n°. 4 (marzo 2018) de la nueva época semestral.

Contamos con la incorporación al Comité editorial de *Glosas* del profesor y prestigioso lingüista Adolfo Elizaincín Eichenberger, de la Academia Uruguaya de Letras.

Y si, por un lado, gozamos de esta nueva presencia, por el otro nos sentimos tristes porque se ha ido un amigo de *Glosas*, el profesor Antonio Garrido Moraga, quien nos acompañó durante los últimos años con sus interesantes, ingeniosos, divertidos artículos que aparecían en la sección "Usted tiene la palabra".

Nos deja en este volumen una contribución titulada "Chispa-Chivato", que iba a completar el vocabulario de palabras usadas en Andalucía y que, en palabras de su autor: "se consideran andalucismos aunque siempre hago la salvedad de que no se puede afirmar con absoluta seguridad que estas unidades sean específicas de la región, más bien lo contrario en muchos casos (p. 69)".

Garrido Moraga, cuyo currículum está presente en la página 69 de este volumen, fue Director del Instituto Cervantes de Nueva York (2000-2004) y creador de su nueva sede. Profesor y Subdirector de los Cursos de Extranjeros de la Universidad de Málaga. Profesor Visitante de diferentes universidades europeas y norteamericanas como Dickinson College (Pensilvania), Florida Atlantic University (Florida), Duke University (Carolina del Norte), Passau (Alemania), Tours (Francia), etc. Conferenciante y ponente en universidades de Inglaterra, Francia, Canadá, Italia, Alemania, Grecia, Puerto Rico, México, Rumania, Polonia, Moldavia, Bulgaria, Brasil, Estados Unidos, etc. Conferenciante invitado de las Universidades de Columbia, CUNY y St. John de Nueva York, así como de la Cátedra "Rey Juan Carlos I" de la NYU de la misma ciudad. Profesor de la Universidad Menéndez Pelayo de Santander y de la de Zaragoza en Jaca. Un pérdida enorme no solo para *Glosas*, sino para todo el mundo cultural hispano.

El deseo de *Glosas* es el de encontrar momentos de reflexión dentro del ámbito del español *en* y *de* los Estados Unidos, y fomentar el debate y los retos en torno a las nuevas ideas que se vayan desarrollando. *Glosas* contempla ya bien una dimensión teórica y, en cierto sentido, de vanguardia, en el acercamiento a nuevos temas, como una dimensión práctica, en un ámbito más concreto, y también apegada a la realidad cotidiana de los Estados Unidos, con un claro interés no solo lingüístico, sino también sociocultural.

Los artículos (en orden alfabético por autor) de este interesante nuevo ejemplar, nos presentan impresiones originales, pedagógicas/didácticas visiones sobre el español *en* y *de* los Estados Unidos; contamos, además, con las percepciones y opiniones de un grupo de estudiantes de la *Illinois Mathematics and Science Academy* de Chicago.

El primer y sugestivo estudio titulado "Alfombra y carpeta: una comparación entre mozárabe y espanglish", de la joven estudiosa Rachele Maria Fioritti, es una original comparación entre dos situaciones de contacto que, a pesar de la distancia y de otras diferencias, son muy similares. Como la misma Fioritti escribe: "Dicha comparación que, en primera instancia, podría parecer arriesgada, está basada en una visión de las lenguas como entidades vivas y en evolución continua". Este artículo tiene "como objetivo estudiar las vidas de los idiomas ensanchando los horizontes de su exploración, en la búsqueda de una perspectiva más amplia (p. 9)". Fioritti analiza, de forma detallada, cada una de estas semejanzas y diferencias, a partir de los contextos históricos en que caben ambos fenómenos, hasta llegar al estudio de la morfosintaxis, del léxico y de las culturas que dieron vida al mozárabe y hoy al espanglish. Esta investigadora nos conduce, con mano suave y, al mismo tiempo, firme, a través de un interesante viaje por los siglos concluyendo que "ha sido precisamente la idea de que el "bisensibilismo" que emerge de la coexistencia de dos lenguas/culturas es un fenómeno fascinante en el que merece la pena profundizar, pero que no es nuevo". Y prosigue explicando cuál ha sido su intención: "Hemos comparado espanglish y mozárabe en tanto que productos lingüísticos híbridos, analizando las coordinadas históricas y culturales, las fuentes y las características lingüísticas. Sobre la base de los puntos de contacto y divergencia entre los dos fenómenos lingüísticos-culturales hasta aquí evidenciados, podemos afirmar que la actual comunidad "hispanohablante y anglohablante" e "hispanoactuante y angloactuante" (Villanueva 1999: 182) de los Estados Unidos dejará sus huellas en la esencia lingüística y cultural del Norteamérica del futuro, así como la comunidad mozárabe dejó una marca, todavía visible, en la lengua y en la cultura de la Península Ibérica (p. 28)".

Al estudio de Fioritti le sigue el trabajo de otro joven estudioso, Luis Javier Pentón Herrera, de la Concordia University de Chicago, cuyo título es: "La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en Estados Unidos. Un exordio" que analiza la educación formal limitada, o interrumpida, en adolescentes hispanos. Estos, en palabras del mismo autor, siguen siendo una subpoblación estudiantil poco representada e investigada en contextos de la enseñanza del español en Estados Unidos.

El extenso trabajo de Pentón Herrera surge de su actividad como docente de español y de inglés a hablantes de otras lenguas (*English for Speakers of Other Languages -ESOL*, por sus siglas en inglés), a nivel secundario y universitario en las escuelas y universidades de los Estados Unidos. Se trata de un texto pedagógico/didáctico en el que el autor se ocupa, entre otras cosas, de estudiar también las necesidades socio-emocionales que desempeñan un papel importante en la vida académica de estos adolescentes hispanos, que presentan una educación formal limitada o interrumpida y que están aprendiendo inglés como segunda (o tercera, en el caso de los estudiantes nativos/indígenas) lengua y "tienen que aprender a combatir el choque cultural característico de las clases de ESOL para recién llegados (Pentón Herrera 2015), la ansiedad de estar en un ambiente escolar al cual no están adaptados, o del cual nunca han formado parte (Custodio y O'Loughlin 2017) y el miedo a un futuro legal y académico incierto (p. 35)".

Estos estudiantes, observa este autor, siguen siendo "una población invisible" ya que la mayoría de los estudios se ocupa de la enseñanza del español como segunda lengua o de los denominados "estudiantes de herencia". Pentón Herrera quiere abogar por la alfabetización de

jóvenes hispanos con educación formal limitada o interrumpida "para que puedan aprender correctamente su idioma natal al igual que el inglés con el propósito de que alcancen el éxito en este país (p. 43)".

Cabe recordar que hay estudiosos que consideran el término "herencia" poco apropiado debido a sus connotaciones negativas, incluso ofensivas. García asume que la palabra "herencia" parece recordar/poner el acento sobre: "algo a lo que uno se aferra vagamente como si fuera un recuerdo" (2005: 601).

Cristian Sciortino presenta otro estudio con diferente enfoque sobre el espanglish titulado: "Reflexiones sobre el *spanglish*. Un caso de estudio: el *spanglish* en clase y la percepción de los estudiantes de la *Illinois Mathematics and Science Academy*". Las características del espanglish se pueden observar, según Sciortino, en el caso de estudio que presenta, es decir: el análisis de las percepciones y de las opiniones sobre esta práctica lingüística de siete estudiantes de la *Mathematics and Science Academy* de la Universidad de Illinois en Chicago. "Las reflexiones de los alumnos, que se pueden leer en las cartas escritas por ellos, nacen tanto de los debates de clase con las intervenciones de los profesores José Palos y Silvia Betti, como de la experiencia personal de muchos entre ellos, y representan una muestra del valor que el spanglish y la lengua española siguen teniendo en los Estados Unidos para sus hablantes (pp. 47-48)". Sciortino concluye su pormenorizado análisis observando que el espanglish es "la metáfora de esa especial pluralidad de las heterogéneas comunidades hispanas que quieren experimentar el llamado "sueño americano", es decir, contribuir a que se desarrolle un bisensibilismo y un biculturalismo incluso en la vida cotidiana, enfrentándose a un mundo diferente e intentando comprenderlo (p. 58)".

En la sección "Usted tiene la palabra" se presenta el trabajo de Antonio Garrido Moraga, "Chivo y Chivatos".

En "Ventanas", aparece otra serie de "fotorrefranes" de Gerardo Piña-Rosales, quien, a través de las fotos, nos ofrece una poderosa muestra de la fuerza visual y expresiva de las imágenes, ejemplos de su visión lúcida e intelectual, al socaire de proverbios y refranes, algunos tradicionales y otros inventados.

Todos estos ensayos profundizan en el tema del español en contacto con el inglés en los Estados Unidos, con el objetivo de enriquecer este campo de estudio tan importante por el número de hispanos presentes en el país. Según el Instituto Cervantes (2017), el español es la segunda lengua de los Estados Unidos, y es, en todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta la educación superior, con mucha diferencia, el idioma más estudiado. Más de 572 millones de personas hablan español en el mundo, de los que 477 son hablantes nativos, cinco millones más que hace un año. A mediados de este siglo, los hispanohablantes serán 754 millones. Estos datos representan algo que no se puede pasar por alto. *Glosas* contribuye con sus estudios a que se conozca la realidad de un país que esperamos comprenda la importancia de un bilingüismo reconocido y, por eso, amparado a pesar de los ataques del Gobierno actual.

Esperamos también que este nuevo ejemplar proporcione sugerencias para los futuros ensayos de nuestros lectores y estudiosos.

Alentamos, además, a nuestros lectores y colegas a enviar trabajos para el próximo número. Se recomienda a los futuros colaboradores una

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

Con el deseo que puedan disfrutar de estos nuevos textos de *Glosas*, los saludamos con afecto.

Silvia Betti

Directora

Silvia Betti
(foto: Miroslav Valeš)

ARTÍCULOS

Alfombra y carpeta: una comparación entre mozárabe y espanglish

Alfombra and Carpeta: a Comparison between Mozarabic and Spanglish

Rachele Maria Fioritti
Università di Bologna
Sociedad Dante Alighieri - Ciudad de México

Resumen

En este estudio se comparan dos productos del contacto lingüístico en la historia del español: el mozárabe, surgido en los albores de las lenguas ibero-romances del contacto entre romance andalusí y árabe andalusí, y el espanglish, derivado del contacto entre español de América e inglés americano, que se verifica actualmente en los Estados Unidos. La comparación consiste primero en un análisis de los orígenes históricos y de las condiciones socioculturales en las que se generaron y desarrollaron el espanglish y el mozárabe; en segundo lugar, se comparan los dos fenómenos en un plano estrictamente lingüístico; y finalmente se consideran algunas previsiones sobre el futuro del espanglish a la luz del fin del mozárabe.

Palabras clave

Contacto entre lenguas, espanglish, hispanos, identidad latina, mozárabe

Abstract

This paper compares two products of the language contact in the history of Spanish: Mozarabic, the hybrid language emerged at the dawn of ibero-romanic languages from the contact between Romanic-Andalusian and Arabic-Andalusian, and Spanglish, the ongoing phenomenon which stems from the contact between American Spanish and American English in the US. Firstly, historical origins and sociocultural conditions in which Mozarabic and Spanglish respectively developed are analysed. Secondly, the two hybrid phenomena are compared from the strictly linguistic point of view. Finally, some predictions about Spanglish's future are considered in the light of the Mozarabic's end.

Key words

Language contact, latin identity, Hispanics, Mozarabic, Spanglish

Rachele Maria Fioritti es licenciada en Lenguas y literaturas extranjeras por la Universidad de Bologna (Italia), donde también ha obtenido la Maestría Internacional en Lenguas, Sociedad y Comunicación (LSC). Ha realizado parte de sus estudios de licenciatura en la Universidad Autónoma de Madrid (carrera de Filología Hispánica) y parte de la Maestría en la Universidad Nacional Autónoma de Ciudad de México (Maestrías en Lingüística Hispánica y Lingüística Aplicada). Sus enfoques académicos son en el ámbito de la sociolingüística, del variacionismo y del contacto (principalmente entre español e inglés). En la actualidad es profesora de lengua y cultura italiana en la Sociedad Dante Alighieri de la Ciudad de México.

C.e.: rachele.fioritti@gmail.com

Introducción

El narrador y ensayista mexicano Carlos Fuentes, premio Cervantes en 1987, participó en el acto de inauguración del III Congreso Internacional de la Lengua Española, que se celebró en 2004 en Rosario, con un discurso de veinticinco minutos en el que defendió el castellano mestizo en el mundo globalizado: "Todos llegamos de otra parte. Y nadie llegó con las manos vacías". Desde los principios de la humanidad, las migraciones y los contactos entre poblaciones han llevado consigo el progreso, empezando por el fuego, la formación de la familia, la rueda, los ritos, las leyes. Desde hace milenios, el conocimiento del hombre ha sido transmitido de una generación a otra, de un lugar a otro, de una civilización a otra, a través de la palabra. "La palabra como principio del mundo" (Fuentes 2004: web), que nos permite "transmitir los resultados de nuestra experiencia", es "nuestra manera de modificar al mundo a fin de ser personas, y nunca cosas, sujetos y no sólo objetos del mundo" (ibid.).

Pero la palabra misma, además de ser vehículo, puede y suele ser objeto de esta transmisión: típicamente, junto con el concepto extranjero, se difunde la forma extranjera de definirlo. Siendo el lenguaje un objeto cultural, todo intercambio en el ámbito de la cultura implica un intercambio lingüístico. Así se genera la "promiscuidad lingüística", expresión utilizada por Ilán Stavans para referirse al espanglish. A pesar de la originalidad del término, la promiscuidad lingüística no es una situación nueva, sino que, como menciona Soler-Espiauba en el prefacio al libro de Betti (2008: X), "se manifiesta cada vez que dos lenguas se encuentran en contacto".

Con estas premisas nos disponemos al estudio de la promiscuidad lingüística en dos diferentes contextos de la historia de la lengua española: el contacto entre el romance andalusí y el árabe andalusí, que se daba en la época de los albores de las lenguas ibero-romances, y el contacto entre español de América e inglés americano, que se verifica actualmente en los Estados Unidos. En este trabajo nos proponemos analizar dos situaciones de convivencia que el español ha conocido a lo largo de su historia, una al principio de su camino y la otra en su etapa actual, y comparar sus dos productos, respectivamente, mozárabe y espanglish. Dicha comparación, que en primera instancia podría parecer arriesgada, está basada en una visión de las lenguas como entidades vivas y en evolución continua, y que tiene como objetivo estudiar las vidas de los idiomas ensanchando los horizontes de su exploración, en la búsqueda de una perspectiva más amplia.

En tiempos de la invasión árabe, la latinidad se extendía en un territorio muy vasto y se encontraba al principio de su inevitable fragmentación lingüística y cultural. En la Península Ibérica, uno de estos fragmentos nació del encuentro con las poblaciones árabes y dio lugar a la identidad y lengua mozárabes. Hoy el español es hablado en un territorio igual de vasto y su diferenciación regional es una realidad indiscutible. No podemos saber qué condiciones políticas o acontecimientos históricos encontrará el español en el futuro, ni podemos decir si prevalecerán medidas unificadoras del idioma o la natural diversificación en hablas "neo-hispánicas"; sin embargo, hay razones para pensar que en Estados Unidos el espanglish podría conducir a una variedad de español, nacida del encuentro con el inglés.

El presente estudio surge de reflexiones inspiradas por las duras críticas de Emilio Bernal Labrada (2001) a la conocida expresión "vacunar la carpeta":

> Que el empeño de echar gracejos como modo de vencer al impulso de censurar a los menos instruidos (aunque a veces cueste trabajo aguantarse) es en ocasiones la reacción más cuerda y sana ante las locuras del «spanglish», se pone de manifiesto con esta conversación, sostenida hace poco con una

> joven hispana que prestaba servicios de limpieza. «Señor, ¿quiere que le vacune la carpeta?», nos dijo. Sin saber a ciencia cierta de qué clase de jeringa se trataría, le contestamos así: «Como guste, pero por favor no olvide pasarle la aspiradora a la alfombra».

Bernal Labrada, tan ocupado en despreciar los nuevos anglicismos que contaminan la pureza de la lengua española, apoya firmemente el uso del correcto término español *alfombra*. Lo que el autor parece olvidar, sin embargo, es que *alfombra*, al igual que otras 4000 voces del español contemporáneo, es de origen árabe y entró a formar parte del vocabulario de la lengua española tal y como hoy lo está haciendo *carpeta*: un préstamo adaptado, definitivamente no un proceso nuevo en la historia de las lenguas. Hoy los conservadores no dudan de la dignidad de *alfombra*, pero durante siglos los puristas (véase, por ejemplo, Villalobos) atacaron los arabismos; ahora les declaran la guerra a los anglicismos, que quizá algún día terminen siendo aceptados e integrados como los 4000 préstamos árabes. El espanglish y el mozárabe, dos modalidades lingüísticas basadas en la hibridación, se oponen a estas resistencias, aceptan las mezclas, conscientes del valor que una lengua/cultura puede aportar enriqueciendo a la otra, y representan la intersección de dos mundos que coexisten.

En este artículo se compararán espanglish y mozárabe –que, como demuestran Martín-Rodríguez (2001) y Tino Villanueva (1999), comparten más de lo que se podría pensar a primera vista– con el objetivo de identificar convergencias que puedan ser un indicio para el futuro del espanglish. En primer lugar, se analizarán los orígenes históricos y las condiciones socioculturales en las que se generaron y desarrollaron el espanglish y el mozárabe; se pasará después a una comparación de los dos fenómenos en un plano estrictamente lingüístico; y finalmente se evaluarán algunas previsiones sobre el futuro del espanglish, a la luz del fin del mozárabe.

Contexto histórico-cultural

Definiciones

El Diccionario de la Lengua Española, en la Edición del Tricentenario de la RAE, referencia principal para el uso de la lengua española, contiene la voz "espanglish" y la define:

> Fusión de *español* y el ingl. E*nglish* 'inglés'.
>
> **1.** m. Modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés.

Cabe especificar que el término espanglish (o spanglish) no es lingüísticamente preciso porque bajo este nombre se reúnen diferentes fenómenos y su definición depende del punto de vista de cada autor (Betti 2013). En este artículo no profundizaremos en el actual debate sobre el término, pero baste al lector con recordar que hay estudiosos que atribuyen al espanglish ya un estatus de lengua, si bien "híbrida", mientras otros lo consideran un dialecto, otros una jerga; algunos autores (Otheguy 2009) se rehúsan a llamarlo espanglish, otros (Lipski 2008, Silva-Corvalán 2000) afirman que no existe uno solo sino muchos, otros (Labastida 2012) sostienen que no existe.

Para definir esta modalidad expresiva, espanglish es el término más generalizado –acuñado, según Lipski (2004), por el periodista puertorriqueño Salvador Tió en 1954– que se encuentra también en las formas *spanglis, espanglish*, *espanglis*, *espanglés*. Además, se usan *slanglish*, *casteyanqui*, *ingleñol*, *bilingo*, *tex-mex*, *pocho*, *caló pachuco*, *papiamento gringo*, *español bastardo*, *angliparla, español mixtureado*, etc (Torres 2004).

Por lo que concierne al término *mozárabe*, el mismo diccionario de la RAE define:

> **mozárabe.**

> **6.** m. Lengua romance, heredera del latín vulgar visigótico, con elementos del árabe, que hablaban cristianos y musulmanes en la España islámica.

En este caso también el término carece de ambigüedad. Como explica Marcos-Marín (1998), el adjetivo *mozárabe* deriva del árabe andaluz *musta'rab* que significa "quien adopta las costumbres de los árabes" o "quien finge la condición de árabe" y designaba a la población cristiana arabizada en el territorio de al-Ándalus. Por lo tanto, sería más correcto dejar a este término su original connotación socio-religiosa. En cambio, para referirse a la dimensión lingüística, sería preferible *romance andalusí* o *romandalusí:* era una lengua romance andaluza, polimorfa, que era utilizada por los diferentes habitantes de al-Ándalus, tanto cristianos, como musulmanes y judíos (Marcos-Marín 1998). Sin embargo, aun teniendo en cuenta esta aclaración, aquí emplearemos *mozárabe* para referirnos a la lengua romance andaluza, ya que el término es más utilizado y consolidado en la literatura académica con tal significado.

Los árabes andaluces de la época llamaban *'aǧamiyah* (= "extranjera") a esta lengua heterogénea. Sin embargo, los hablantes de esta variedad lingüística no la llamaban ni *mozárabe* ni *romance andalusí* ni *'aǧamiyah*: "The Early Romance of Moslem Spain was known to its users as *latinus*" (Wright 1982: 156). De hecho, "latinos" eran sus orígenes y su lengua era una variedad de latín vulgar en un momento en que, claramente, todavía no se tenía consciencia de la inexorable escisión entre latín y lenguas romances.

En trece siglos la identidad latina se ha transformado y hoy algunos hispanos en los Estados Unidos se definen "latinos", oponiendo su lengua y su cultura a la anglosajona, en vez de la árabe de la Península Ibérica.

Los orígenes

Se cree que los orígenes del espanglish se remontan al menos a 1848, cuando, con la firma del tratado de Guadalupe Hidalgo, México tuvo que ceder a Estados Unidos territorios como Tejas, Nuevo México, Arizona, Colorado, Utah y California (Stavans 2001). Betti (2008: 38) bien describe la situación en la que surgió esta hibridación:

> De repente, los hispanohablantes que vivían en esos territorios se vieron en una situación muy peculiar. Prácticamente se convirtieron en extranjeros en su propia tierra. Se les impuso el inglés como lengua oficial y se les prohibió hablar español. Muchos querían formar parte del nuevo sistema, pero al mismo tiempo deseaban conservar su identidad. Como resultado, las siguientes generaciones de méxico-americanos […] comenzaron a usar palabras del inglés, pero con la pronunciación o fonética española.

Posiblemente no muy distinto fue el contexto en el que se encontró la población hispano-goda cuando, con la invasión árabe del año 711, la mayor parte del territorio ibérico pasó bajo el dominio musulmán. Como señala Menéndez Pidal (1956), en un primer periodo, los habitantes de la península trataron de rebelarse al poder del invasor musulmán con innumerable levantamientos y martirios voluntarios; después del año 932, con el sometimiento de Toledo al poder califal, fueron obligados a doblegarse ante los nuevos dominadores de la península, en particular a la dinastía almorávide, que adoptó la deportación de cristianos como principio político. Pero en ambos momentos la convivencia llevó a una especie de bilingüismo: la hibridación fue tal que la lengua romance se empezó a escribir con el alfabeto árabe, es decir, en aljamiado.

En el territorio andaluz central se estaba perfilando, pues, una variedad lingüística con tratos peculiares que la distinguían del dialecto castellano propagado con la Reconquista. No hay que creer,

sin embargo, que existía un *mozárabe* puro, ni tampoco una unidad lingüística normalizada. Más bien, Marcos-Marín (1998) propone imaginar al-Ándalus como un *continuum* que va desde una variedad de latín vulgar hispánico a una variedad de árabe clásico (extremo ideal plenamente realizado solo en la lengua escrita) y que se caracteriza por una mayor o menor presencia de una de las dos lenguas: "Había, simplemente, hablas romances andalusíes" (1998: 336).

Asimismo, el español de Estados Unidos está empezando a adquirir características propias y distintivas frente al español 'estándar' (Molinero 2010). Además, el espanglish también se ha interpretado como "un continuo bilingüe representado por hablantes que se sitúan en puntos distintos de la cadena" (Torres 2009: 83) entre dos extremos (monolingüe español y monolingüe inglés), en el que pueden incluirse todas las formas heterogéneas de hibridación lingüística que generan tantas controversias sobre su estatus. Entonces ¿por qué no afirmar "Hay, simplemente, hablas espanglish"?

Los hablantes: un análisis sociolingüístico

La periodista y bloguera Ana Flores, en una entrevista para *El País* (Pereda 2010: web) se pronuncia a favor del espanglish comentando que "Siempre va a haber puristas del idioma que se niegan a admitir que todo lenguaje está constantemente en evolución". Se podría agregar que puristas no sólo siempre va a haber, sino que también siempre ha habido. La batalla que autores como González-Echevarría llevan a cabo contra el espanglish, considerándolo el producto de una mente inculta y analfabeta que devalúa al español, recuerda a la censura que se practicaba en la época de la Reconquista contra los arabismos, que según Villalobos "*ensuciaban* y *ofuscaban* la polideza y claridad de la lengua castellana" (Lapesa 1984: 156) (énfasis en el original).

Entre las características que los detractores del espanglish le atribuyen, a menudo se encuentra la asociación con un lenguaje bajo, pobre, de clases sociales inferiores y poco instruidas. Por ejemplo, Otheguy afirma que "No cabe duda de que cuando se habla de espanglish, la referencia, aunque sea de forma implícita, es siempre al español popular de los Estados Unidos, no a sus manifestaciones cultas" (2009: 222). Continúa González-Echevarría (1997: web): "La triste realidad es que el spanglish es básicamente la lengua de los hispanos pobres, muchos de los cuales son casi analfabetos en cualquiera de los dos idiomas".

Según autores como Torres (2002), en cambio, sería exactamente lo contrario: esta modalidad lingüística híbrida llamada espanglish sería el producto del conocimiento de ambas lenguas y no de la falta de dominio de una de las dos. Observa Lipski (2003: 16-17):

> No se trata de un lenguaje deficiente, sino – en la opinión de la mayoría de los escritores e investigadores – de un 'tercer código' que requiere un alto grado de competencia bilingüe así como una considerable agilidad lingüística para entretejer las lenguas a lo largo de un discurso.

Además, a pesar de sus incuestionables orígenes populares, el *continuum* de competencia bilingüe se observa en una amplia gama de niveles socioeconómicos que se extiende desde el trabajador sin papeles a las esferas más altas de la política, de la economía, de la industria y de las artes (Silva-Corvalán 2000). Ana Celia Zentella (1997) en su libro sobre el bilingüismo en la ciudad de Nueva York, afirma que, en contra de lo que muchos creen, el *spanglish* es un signo de destreza lingüística y el cambio de código es utilizado no solo por los inmigrantes de las clases bajas de *El Barrio*, sino también por sus hijos adinerados que trabajan en *Wall Street*. Algunos hispanos cultos utilizan el espanglish como una forma para identificarse y hasta como una moda

(Guareschi 2001). Muchos otros lo usan porque es simplemente un medio de comunicación eficaz e inmediato, como bien argumenta Betti en su libro de 2008.

Sin embargo, es verdad que la lengua española hablada por los latinos en Estados Unidos queda vinculada principalmente con el ámbito informal y familiar: es una lengua íntima y domestica (Betti 2009) en oposición al inglés, primera lengua en los EEUU, usada en las relaciones formales y en el mundo del trabajo.

Históricamente, también el conjunto de lenguas romances andaluzas ha sido identificado con una clase sociolingüística baja: "Estas hablas ocuparían un estado lingüístico bajo, al no alcanzar una normalización, ni emplearse para la escritura" (Marcos-Marín 1998: 340). Pero en este caso también existe una opinión que sostiene lo contrario: presentando una oportuna casuística como testimonio, Menéndez Pidal (1956) subraya que los estratos más cultos de la población tanto musulmana como mozárabe eran ciertamente bilingües árabe-romandalusí y que se hallan casos de jueces y altos funcionarios que hablaban la lengua romance como lengua materna.

Por lo tanto, aquí también el uso de un lenguaje híbrido y del cambio de código, no debe ser interpretado necesariamente como falta de dominio de uno de los dos códigos, sino que podía significar una mayor eficiencia expresiva por parte de quienes conocían ambos: "the fact that the reconstructable Romance elements […] are colloquial need not mean that their originators were at all ignorant or rustic or uneducated" (Wright 1982: 161).

Sin embargo, agrega Menéndez Pidal, "Entre el pueblo dominaba sin duda el romance" (1956: 419), que seguía siendo una lengua "relegada a la intimidad casera" (Menéndez Pidal 1956: 434), de una identidad latina en oposición al árabe andaluz, lengua oficial de las leyes y del poder.

Los hablantes: distribución geográfica

Moreno Fernández (2005) escribe que los mozárabes generalmente vivían en las ciudades, se dedicaban a la artesanía y al comercio y su número no era muy elevado. Se estima que durante el primer siglo de la invasión islámica constituían entre el 90 y el 95% del total de los habitantes de al-Ándalus, para reducirse aproximadamente al 50% de la población en el siglo XI (Glick 1991).

Del censo nacional de 2006 resulta que también la población latina de Estados Unidos se concentra generalmente en las grandes ciudades, aunque datos más actualizados (censo de 2010) reflejan una tendencia en la que muchos inmigrantes hispanoamericanos se han extendido más allá de los centros urbanos a zonas más rurales del país. Los hispanos estadounidenses son además una población en aumento. El sitio web del gobierno estadounidense en julio de 2012 contabilizaba 53 millones de hispanos, que forman el 17% de la población total y que según las previsiones (Stavans 2000) alcanzarán los 128.8 millones en 2050, conformando el 30% de la población estadounidense (Betti 2015).

En el mismo artículo, Betti se detiene a analizar la actual frontera entre México y Estados Unidos: esencia de una identidad híbrida y fronteriza, una línea de miles de kilómetros de muro y alambre de púas que "separa il sogno dal bisogno", es decir, que divide el sueño de la necesidad, una zona en la que se concentran todos los peores males de la nación: narcotráfico, corrupción, impunidad, violación de derechos humanos, violencia hacia las mujeres e injusticia social (2011: 111).

Al contrario, en el antiguo territorio de al-Ándalus:

> Es sumamente interesante comprobar que, entre las zonas habitadas por los musulmanes y las zonas norteñas habitadas por cristianos, no hubo fronteras en las que pudieran surgir áreas geográficas de tránsito. Las fronteras físicas estaban deshabitadas, eran tierras de nadie, en las que no se producían contactos

> lingüísticos estables. Las fronteras lingüísticas en el mundo de al-Ándalus eran fronteras interiores (Moreno Fernández 2005: 70).

Las culturas

Recuerda Menéndez Pidal (1956) que al tiempo de la invasión de España el mundo islámico era más poderoso, más avanzado que el cristiano en el campo militar, en las ciencias y en las artes. En el panorama mundial de la época de su expansión, los árabes ocupaban una posición de gran importancia y se puede suponer que su lengua gozaba de notable prestigio por ser portadora de una civilización brillante, de gran desarrollo comercial, industrial y agrícola (Lapesa 1984). Los califas y los reyes de Taifas reunían copiosas bibliotecas y promovían la traducción al árabe de los principales textos en circulación. Se puede pensar que en aquel entonces el árabe era una lengua vehicular, una *lingua franca* del mundo mediterráneo con una posición no muy distinta a la que ha adquirido el inglés en el mundo contemporáneo.

Como es notorio, de hecho, el inglés hoy ejerce su influencia no sólo sobre el español y sobre todo no sólo en los Estados Unidos. En consecuencia, el espanglish, entendido como fruto del encuentro-desencuentro del mundo hispánico con el anglosajón, interesa también a todos los países de América Latina y España (Betti 2008). De forma similar, el influjo árabe se expandió mucho más allá del dominio geográfico de al-Ándalus y el contacto lingüístico árabe-latín vulgar hispánico había involucrado también las regiones norteñas de la Península Ibérica como todavía demuestran los topónimos de origen árabe en estas zonas (Lapesa 1984).

Dicha interacción se vio favorecida por las migraciones de mozárabes en los reinos cristianos del norte, provocadas periódicamente por las persecuciones en las que desembocaba la convivencia entre las dos –o más bien tres, incluyendo a la judía– religiones y culturas (Lapesa 1984). Marcos-Marín (1998) precisa que es verdad que hubo periodos de relativa tolerancia hacia los cristianos, pero en general la convivencia fue conflictiva y los mozárabes vivían una "trabajosa existencia" (Simonet 1897: 28). La legislación islámica protegía a los grupos ajenos, pero favorecía su integración al islam con medidas de diversa índole (sobre todo tributos) y a menudo la parcialidad legal provocaba levantamientos y martirios. Simonet (1897) explica que algunos mozárabes decidieron (o en ciertos casos fingieron) convertirse al islam para gozar de los mismos derechos que los árabes; en otras palabras, se integraron en la sociedad islámica. Otros, en cambio, se rehusaron y quisieron conservar su identidad cristiana hispano-goda. Esta, sin embargo, no pudo obviamente mantenerse incontaminada y con el paso del tiempo se transformó, sufriendo las naturales consecuencias de una convivencia prolongada, en una nueva identidad lingüística y cultural de carácter hispánico pero con influencias árabes, que resultaba en una nueva lengua, romance pero arabizada.

Una historia similar parece ser la de la identidad de los latinos que hoy viven en los Estados Unidos, que se convierten en ciudadanos estadounidenses "pero de segunda categoría, y de forma brutalmente explícita" (Maffi 2009: 49)[1]. Con respecto a la situación de los ciudadanos americanos de origen mexicano, Maffi menciona que después de 1848:

[1] Traducción "ma di serie B, e in maniera brutalmente esplicita".

> A la oleada de violencias anti-mexicanas que barrió la región, se sumó una verdadera persecución institucionalizada: los ciudadanos americanos blancos que ocupaban tierras de ciudadanos americanos de origen mexicano no eran perseguidos, mientras los ciudadanos americanos de origen mexicano no podían ni siquiera testificar en tribunal y los crímenes hacia ellos (incluso el homicidio) no eran castigados. Por último, las tasas sobre los inmuebles fueron elevadas hasta tal punto que muchos de estos ciudadanos de segunda categoría tuvieron que vender sus propiedades por debajo del costo (Maffi 2009: 49 en nota).[2]

Agrega el autor que después se alternaron fases de pasividad y de rebelión, y que en 1917, en ocasión de una gran huelga en Arizona, los trabajadores de origen mexicano fueron detenidos y deportados a México. Casos similares se repitieron en los años treinta del siglo XX, culminando en una verdadera deportación masiva. Betti continúa la historia (2009: 122): "Aun así, a pesar de las violaciones, la agresión cultural y económica que sufrieron, estos 'nuevos ciudadanos' deseaban por un lado formar parte del nuevo sistema, pero por otro conservar su identidad".[3]

Desde un punto de vista socio-histórico nos encontramos ante el nacimiento de un grupo étnico que se resiste de algún modo a la completa asimilación al grupo dominante (Moreno Fernández 2004). Una parte de los hispanos que viven en los Estados Unidos desde hace mucho tiempo, ya no se sienten simplemente latinos, ni estadounidenses todavía, sino "una *mezcla* con una identidad precisa, con una conciencia fuerte y clara" (Betti 2009: 115). Esta identidad precisa se refleja en un nuevo código expresivo, una lengua española pero anglicada, un "tercer código" (Lipski 2003), un "tercer espacio" (Bhabha 1994). Una lengua, pues, que es metáfora de una identidad latina (Morales 2002) en un contexto anglosajón en este caso, árabe en el anterior. Y en ambos casos una identidad híbrida, producto del encuentro-desencuentro entre dos mundos, dos sensibilidades, dos culturas y dos lenguas entre las cuales constituye un puente.

Los mozárabes representaron un verdadero canal intermediario que difundió la lengua y la cultura árabes en el mundo latino-románico. Moreno Fernández agrega que los mozárabes, además de ser "correa de transmisión de arabismos hacia las lenguas romances" (2005: 71), sirvieron como intérpretes y traductores.

La misma función le reconoce Betti (2009) al espanglish que, portador de una nueva identidad *in-between*, facilita la comprensión entre hispanos que no hablan inglés y norteamericanos que no hablan español, un "mediador emblemático de interculturalidad" (Betti 2013: 198). La periodista Aurelia Fierros (2009: web) ofrece un ejemplo de esto en su entrevista a Ramsés González, un joven hispano de Glendale, nacido en los Estados Unidos que trabaja con otros latinos en la industria edil: "Mis jefes y los contratistas hablan puro inglés; yo sirvo de puente entre ellos y mis compañeros, que no hablan el idioma."

Silvia Betti (2013) evidencia el dominio del inglés como factor esencial para avanzar en la sociedad estadounidense. La mayoría de los

[2] "All'ondata di violenze anti-messicane che spazzò la regione, s'accompagnò una vera e propria persecuzione istituzionalizzata: i cittadini americani bianchi che occupavano terre di cittadini americani di origine messicana non venivano perseguiti, mentre i cittadini americani di origine messicana non potevano neppure testimoniare in tribunale e i crimini contro di loro (omicidio incluso) non venivano puniti. Infine, le tasse sugli immobili vennero elevate a tal punto che molti di questi cittadini di serie B dovettero vendere sotto costo le loro proprietà".

[3] "Eppure, malgrado le violazioni, l'aggressione culturale ed economica che subirono, questi 'nuovi cittadini' desideravano da un lato far parte del nuovo sistema, ma dall'altro conservare la loro identità".

latinos está consciente de que hablar una lengua permite el acceso a una identidad social y política; por eso desean que sus hijos aprendan bien la lengua "dominante": para que tengan éxito, y se integren (o se asimilen) en esta sociedad. De hecho, en la adopción del inglés se reconoce la efectiva –e inevitable– asimilación. Análogamente, los mozárabes estaban bien enterados de la fundamental importancia de la lengua árabe para entrar a formar parte de la sociedad islámica, lengua gracias a la cual "llegaron a ocupar puestos de funcionarios en la administración de al-Ándalus" (Moreno Fernández 2005: 71).

Un factor de considerable interés es también la bilateralidad del intercambio cultural y lingüístico: si bien es cierto que la influencia es ejercida principalmente por el mundo anglosajón sobre el hispánico, no menos cierto es que la influencia es mutua. Inclusive, Mencken (1963) ha afirmado que "[E]l inglés americano ha tomado más términos del español que de cualquier otra lengua" (1963: 191).

La "multitud de préstamos romances tomados de los mozárabes" (Lapesa 1984: 130) incorporados en el árabe-andaluz (o hispano-árabe) hace suponer que el mismo intercambio bidireccional se daba también en el contacto entre mundo latino-romance y el mundo árabe. Lapesa confirma que los mozárabes dejaron huella de su existencia bajo el dominio islámico no sólo a nivel lingüístico sino también cultural:

> [...] todos influyen en la España mora, donde se habla romance al lado del árabe, cunden relatos épicos sobre el fin de la monarquía goda y personajes mozárabes relevantes, se cantan villancicos romances y nace un tipo de canción lírica, el zéjel, en metro y lenguaje híbridos. El arco de la herradura, característico de las construcciones visigodas, pasa a la arquitectura arábiga. (1984: 130)

A tal propósito, Ramos Ávalos (2001) hace hincapié en el proceso de latinización en marcha en los Estados Unidos, que no sorprende si se considera que los latinos conforman ya un 17% de la población de Estados Unidos, según los datos del último censo (Betti 2015).

> La creciente población latina – producto de la inmigración y de los altos niveles de natalidad – está transformando la faz de Norteamérica. Por mencionar sólo algunos ejemplos, en Estados Unidos se venden más tortillas que *bagels* y más salsa picante que *ketchup;* […] Es decir, la influencia hispana es la que prevalece en Estados Unidos (Rámos Ávalos 2001: web).

Agrega Betti (2013), ilustrando una encuesta de *impreMedia* de 2010, que:

> […] la cultura de las comunidades latinas influye en las otras comunidades estadounidenses no solo en el tipo de comidas, sino también en la música de las emisiones de radios, en los deportes y en el tipo de productos que adquieren los consumidores (2013: 192).

Cabe aclarar, finalmente, que hablar de cultura latina en general podría resultar impreciso ya que la presencia hispánica en los Estados Unidos es étnicamente heterogénea y formada por identidades sociales muy diversas entre sí. Queda claro, por ejemplo, que el español que se oye en Florida no es el mismo que se escucha en California o en Nueva York, y esto no solo por la distancia geográfica sino también por las continuas migraciones desde los diversos países latinoamericanos (Stavans 2001). La diversidad es tal que algunos investigadores proponen incluso interpretar el espanglish como dividido a su vez en variedades lingüísticas según el país de procedencia o la ciudad de destino: *dominicanish, nuyorrican, cubonics, pocho, pachuco, spanglish mayamero* etc. (Betti 2009). Añádase a esto la complejidad derivada de la variedad de razas (mestizos, negros…), de clases (nuevos ricos y nuevos pobres) y de generaciones (primera, segunda, tercera…) (Noya *et al.* 2008).

Sin embargo, la población de origen hispánico comparte una base cultural que resulta suficiente para considerarla una misma, diversa a la anglosajona de los Estados Unidos. Como indican Betti (2009; 2011) y Noya *et al.* (2008), de hecho, además de la lengua, los latinos comparten normas de conducta social distintas a las anglosajonas, otra concepción del dinero y del cuerpo, la importancia de la familia en contraste con el individualismo estadounidense y, no menos importante, el catolicismo frente al protestantismo de los Estados Unidos.

Tampoco la identidad de los mozárabes era homogénea: su diversidad se reflejaba en las distintas hablas romances que, pese a ser aunadas por los estudiosos bajo un solo nombre – *romance andalusí*, presentaban gran variedad dependiendo de la proveniencia geográfica y sociolingüística. Aun así, compartir la lengua, normas sociales y culturales y, sobre todo, la religión cristiana, era suficiente para considerar la identidad hispano-latino-goda como una misma, en contraste con la árabe. Y los mozárabes, escribe Moreno Fernández, "se sentían muy orgullosos de su raíz hispano-latino-goda y, por supuesto, cristiana" (2005: 71). Aunque esta raíz, agrega inmediatamente después el autor, "experimentó una intensa arabización".

Según la encuesta de *impreMedia* de 2010 supramencionada, el 72% de los hispanoamericanos entrevistados ha declarado sentirse "orgullosos de ser latinos" (Betti 2013: 192). Aunque, se puede agregar, esta raíz también ya está *experimentando una intensa anglicización*.

Espanglish y mozárabe: una comparación lingüística

Las fuentes

La existencia y la naturaleza del espanglish están comprobadas por la presencia de una literatura "en espanglish", a través de la cual este fenómeno lingüístico "adquiere su sello de legitimidad, dando a ese lenguaje autoridad y verosimilitud" (Betti 2009: 111). Como bien ilustra Prieto Osorno (2004), en los años setenta del siglo XX fuertes movimientos políticos y culturales y una gran promoción de poetas *nuyorriqueños* en Nueva York otorgaron una nueva posición al espanglish, hasta entonces despreciado como "lenguaje callejero y marginal de gentes pobres" (2004: web), y lo convirtieron en un símbolo de la identidad de sus propuestas ideológicas y estéticas. A partir del *Nuyorican Poets Café*, fundado por poetas a la vanguardia de la Nueva York de los años setenta, se ha desarrollado entre los narradores hispanos una nueva tendencia de escritura mezclada: desde Rodolfo Anaya, Graciela Limón y Pat Mora (de origen mexicano), hasta los cubano-americanos Lourdes Gil y Roberto Fernández, el poeta Tato Laviera (que se definía *newyorikan* o *AmeRican* y refería hablar cinco idiomas derivados de español e inglés), a los *chicanos* Gloria Anzaldúa, Tino Villanueva y Guillermo Gómez-Peña, para nombrar solo algunos de los muchos testigos de esta vida *mestiza* (Ortega 2001). En la escritura de muchos de estos autores, como también en la de Giannina Braschi y Luz Selenia Vásquez, el español tiende a ser la lengua de las emociones, de la intimidad, de los sentimientos, mientras el inglés se reserva al ámbito de la formalidad.

En un mundo moderno y tecnológico como el actual, obviamente, no faltan otros representantes de esta variedad lingüística híbrida. Betti (2008) hace notar que medios como la radio, la televisión, la prensa, la música, el cine y sobre todo Internet contribuyen no solo a la difusión del espanglish, sino también a su homogeneización y a su transformación de fenómeno solo oral a una modalidad escrita. La revista femenina estadounidense *Latina* conformaba, en el estudio de Betti, un importante ejemplo concreto de espanglish en los medios de comunicación, así como algunas publicidades en anuncios televisivos analizados por Ochoa (2004). Jorge

Ramos Ávalos, presentador mexicano del *Noticiero Univisión,* noticiero en español transmitido en los Estados Unidos y en todo el mundo latino desde Miami, describe en su artículo *En defensa del español mal hablado* el inevitable resultado del trabajo de periodistas latinoamericanos en los Estados Unidos: párrafos plagados de anglicismos y el uso de estructuras más cercanas al inglés que al español, para garantizar la comprensión del público residente en los Estados Unidos, "el que paga *sus* salarios" (2011: web). Ramos Ávalos continúa su artículo reflexionando sobre el papel del torrente digital de Internet, tan influyente y central que su léxico, para muchos estudiosos, ha llegado a constituir una variedad de espanglish: el *ciberspanglish* (o *cyberspanglish*).

Finalmente, no hay que olvidar el éxito del espanglish en la música. Desde 1999, cuando Ricky Martin cantaba *Livin' la vida loca,* la música no ha dejado de ser un poderoso medio de difusión de esta mezcla lingüística: hoy los neoyorkinos Marc Anthony, Jennifer López, Daddy Yankee, Nicky Jam, Don Omar (de ascendencia puertorriqueña), Romeo Santos y Prince Royce (reyes de la bachata nacidos en el Bronx de padres dominicanos), Pitbull (conocido rapero de Miami de origen cubano), por citar solo algunos de los más famosos, son latinos estadounidenses que han llevado a la escena internacional canciones en las que español e inglés se alternan y mezclan. Pero hay más: hoy en día, en el panorama de la música comercial, los principales éxitos de los géneros pop, dance latino y reggaetón ya sean cantados por hispanoamericanos, americanos angloparlantes o incluso españoles (como es el caso de Enrique Iglesias), son difundidos también en "*spanglish version*", para ser escuchados, cantados y bailados por el enorme público que conforma la suma de la población hispanohablante y la anglohablante. La letra de estas canciones es casi siempre de temática amorosa, a menudo exalta la diversión de las fiestas, un amor carnal, a veces inalcanzable, o las ganas de juntarse con la persona amada. En la mayoría de sus textos, la alternancia de códigos se da a nivel interoracional, pero no faltan ejemplos, como el de la canción Safari de J Balvin, de mezcla intraoracional:

> Mami mami con tu body
> este party es un safari […]
> Baby así es lo que me gusta
> you know I like it when tú estás fresco
> (Safari, 2016, J Balvin ft. Pharrell Williams, BIA, Sky)

Por lo que concierne a las fuentes de las hablas romances andalusíes, como es obvio, el panorama no puede ser igualmente rico y detallado. Señalaba Simonet en 1888 que para escribir su *Glosario de voces ibéricas y latinas usadas entre los mozárabes*, desgraciadamente, no había sido posible "disfrutar ningún documento íntegro escrito en dialecto vulgar mozárabe", pero que

> […] en las obras de los escritores latinos y áun arábigos de aquel pueblo, en las inscripciones lapidarias, en la nomenclatura geográfica del país dominado por la morisma, en los nombres de personas, animales, plantas y medicamentos, y en otras muchas palabras que han apuntado los autores arábigos como pertenecientes á la *Aljamía* ó lengua vulgar de los Españoles sometidos, hemos hallado copiosos restos y vestigios de aquel dialecto (1888: CXXXIV).

Por lo tanto, entre sus fuentes se destacan: obras escritas entre el siglo VIII y el siglo XII, en un latín del que el autor extrae "los rudimentos de un lenguaje castellano que ya asomaba" (CXXXV); obras en árabe en las que la nomenclatura técnica es explicada o apuntada al calce en romance (entre estas el *Calendario astronómico, agronómico è higiénico* del 961, *El gran Diccionario de los remedios simples* de materia botánica, la colección de canciones populares *Diwán*, varios tratados de materia médica, uno sobre los alimentos, uno de agricultura, un diccionario *hebraico-arábigo,* documentos históricos y geográficos etc.); diccionarios *hispano-arábigos y vice-versa* como el *Glosarium Latino-Arabicum* de principios del siglo XII o el *Vocabulista Arábigo-Latino y Latino-Arábigo* de la segunda mitad del

siglo XIII; finalmente, fuentes en romance vulgar como *fueros* y *cartas-pueblas,* censos y asignaciones de territorio y de población.

En 1948, medio siglo después de la muerte de este autor, el hebraísta Samuel Miklos Stern y el arabista Emilio García Gómez, descubrieron la existencia de las jarchas romances en las *moaxajas* (del árabe *muwaššaḥa*), hasta hoy la única fuente directa de la lengua mozárabe. Las *moaxajas* eran composiciones poéticas cultas, típicamente en árabe o en hebreo, que conocieron su cumbre en el al-Ándalus entre mediados del siglo XI y la mitad del XII; los versos finales de estos poemas eran llamados *jarchas* (del árabe *haŕja* = "salida" o "final"). Aunque la mayoría de las jarchas son en dialecto árabe andaluz, se han hallado 61 diversas jarchas en romance andalusí, contenidas –con las correspondientes repeticiones– en 72 *moaxajas* (Frenk Alatorre 1975). El hecho de que las jarchas romances fueron escritas en caracteres árabes o hebreos justifica el retraso en su descubrimiento y las múltiples dificultades encontradas para descifrarlas. Como explican Frenk Alatorre (1975) y Martín Baños (2006), la escritura desprovista de vocales y los errores de los copistas que transliteraban los textos en caracteres latinos implican notables divergencias entre los manuscritos de la misma jarcha y dejan sin resolver varias preguntas sobre el lenguaje de estas breves composiciones líricas.

En la segunda mitad del siglo pasado, el hallazgo de dichas escrituras provocó un acalorado debate sobre la naturaleza poética de las jarchas: algunos estudiosos veían en este género poético la influencia del sustrato románico, basándose en la afinidad estrófica entre *moaxajas* y ciertas composiciones romances (*virolai, goigs, laudi, villancico*…), en particular gallego-portugueses (quizá transmitidas por los prisioneros y esclavos gallegos, muy respetados en la Andalucía musulmana); otros autores, en cambio, sostenían que esta moda poética había nacido de la simple evolución de la antigua prosodia árabe que, quizá ya en época preislámica, había generado un tipo de poesía con esquema de estrofas análogo al de las *moaxajas,* conocido con el nombre *musammat* (Solà-Solé 1983). Estas preguntas aún sin respuesta conllevan también incógnitas sobre la naturaleza popular o culta de las jarchas, es decir, si eran estrofas independientes del poema que concluían y preexistentes en alguna composición romance de carácter popular, o si eran más bien creaciones artificiosas del culto poeta árabe de la *moaxaja* que quería complacer, con algunas palabras en romance, a un público bilingüe.

En lo que indudablemente se coincide es el contenido temático de las jarchas: la mayoría de ellas tratan del tema amoroso, sobre todo del sufrimiento por amor, a menudo por la ausencia del amado; el 78% de las jarchas encontradas son cantadas por sujetos femeninos que narran su dolor invocando al amado, siempre llamado con el término árabe *al-habib* ("amor"), o llamando a la madre o a las amigas en ayuda, ya que la única esperanza de curación es la de volver a ver al amado y volver a juntarse a él. Nota Frenk Alatorre (1975) que en el repertorio temático y estilístico de las jarchas el clima apasionado es el fondo constante, mientras exclamaciones, interjecciones y apelaciones directas se repiten continuamente, demostrando coherencia entre las distintas composiciones.

Con respecto a la lengua de las jarchas, Solà-Solé (1983) precisa que en algunas de las llamadas jarchas romances, el porcentaje de términos árabes es tal que en verdad se trataría más bien de jarchas árabes con pocos términos romances incrustados. En otras, al contrario, la lengua romance impera de forma absoluta, con una fluidez que hasta da la impresión que la jarcha fuera parte de alguna *cancioncilla* tradicional del pueblo cristiano de al-Ándalus.

A seguir se proponen, a modo de ejemplo, dos de los primeros testimonios de la poesía *lírica* en lengua romance (jarchas mozárabes), y la letra (en inglés *lyrics*) de una de las 57 canciones que aparecen en la categoría "spanglish songs" de Wikipedia.

Gar, que fareyo? Como vivreyo?
Este *al-habib* espero, por el morreio.
(Trad. ¿Qué haré? ¿Cómo viviré?
Espero a mi amigo, por el moriré)
Ke bareyo o ke serad de mibi, *habibi*
Nom te tolgas de mibi
(Trad. ¿Qué haré o qué será de mí?
¡Amigo mío, no te apartes de mí!)
(Siglo XII)

Tanto que te pienso, *baby*
Me duele tanto el no tenerte […]
Papi te quiero, te quiero
Si no llegas me muero, me muero
(Ivy Queen, 2003)

Estos fragmentos, todos escritos en lengua romance, representan dos etapas distintas de la lengua española, la medieval y la actual. En ambos contextos, el de las jarchas y el de la canción en espanglish, una mujer canta a su amado, esperándolo o pidiéndole que regrese, no sabiendo cómo vivir sin él ("si no llegas me muero" / "por el moriré"). El único préstamo, respectivamente árabe e inglés, es el usado para referirse al amado: "baby" (literalmente: bebé) / "habibi" (literalmente: amor mío), términos que además presentan, irónicamente, una curiosa consonancia.

La fonética

Al analizar el lenguaje de las jarchas y de las otras fuentes del mozárabe, los lingüistas han identificado, por un lado, rasgos derivados de la evolución de la lengua latina, y por otro, elementos debidos al contacto con el árabe. Menéndez Pidal (1956) afirma que: "El romance mozárabe, quedando relegado a la intimidad casera, se conservó casi en el estado en que se hallaba al hundirse la monarquía visigoda" (1956: 434). A sus rasgos fonéticos latinos arcaizantes se sumó el superestrato árabe: se hallan casos de pérdida de vocal *–o* a final de palabra (*filyol(o), rayy(o), kom(o), esper(o), qoll(o)*, etc.) por influjo del árabe; además, no existiendo en el árabe el fonema /p/ ni un grafema para escribirlo, en mozárabe muchas [p] latinas se pronunciaban y escribían [b] (*Basqa* = cast. *Pascua*, *balatar* = cast. *paladar*, *istibbar* = cast. *estepar*, *bulliqar* = cast. *Pulgar*) (Galmés de Fuentes: 1994).

Así como la fonética latina era adaptada a la escritura árabe, también "[l]os arabismos, tomados al oído, fueron acomodados a las exigencias de la fonología romance" (Lapesa 1984: 142) y los fonemas árabes ajenos fueron sustituidos por fonemas propios, más o menos parecidos a la fonética latina.

Análogamente, el espanglish adapta los anglicismos a la fonética española, aunque no son raros préstamos no integrados que conservan la pronunciación inglesa, como observa entre otros, Fierros (2009). De hecho, en las situaciones de contacto lingüístico la interferencia fonológica resulta ser generalmente de escasa importancia y se verifica raramente (Weinreich 2008). La condición actual del espanglish, modalidad lingüística históricamente joven y sujeta a gran variación en su interior, no permite todavía una definición de sus peculiaridades fonéticas.

La morfosintaxis

En el campo de la morfosintaxis, en cambio, el espanglish (ya) presenta estructuras suficientemente recurrentes como para poderlas considerar características.

La más relevante y típica es el cambio de código, que se da a nivel interoracional (entre una frase y otra) e intraoracional (*You've got a nasty mancha on your camiseta; se me craqueó la pipa en la yarda*). Agrega Lipski (2003) que hay estructuras más receptivas a este fenómeno: son comunes las expresiones del tipo *estar* + *gerundio –ing* cuando la estructura con el gerundio es la misma en ambos idiomas, por ejemplo *¿Dónde estás teaching?* o *María está going to have a baby* o *Mary is revisando su uniforme*.

Muchos préstamos ingleses, sobre todo verbos, se encuentran conjugados como verbos españoles: Stavans (2003) incluye verbos como *awakear* (<*awake*), *forguetear* (<*forget*), *parquear* (<*park*), *polishiar* (<*polish*).

El calco sintáctico de estructuras inglesas con palabras españolas es otra práctica frecuente en el espanglish: *sé cómo bailar* (<*I know how to dance*) en vez de *sé bailar*; algunos verbos preposicionales, por calco del inglés, se vuelven transitivos directos, como *jugar tenis* (<ingl. *play tenis*) en lugar de *jugar al tenis;* entre los calcos sintácticos más usados recordamos también el ya mencionado *vacunar la carpeta (<vacuum the carpet*) y *correr para presidente* (<*to run for President*). De la misma manera, en muchos casos no marcados se adopta el orden inglés adjetivo-sustantivo en vez del español sustantivo-adjetivo.

Se verifican además casos de gramaticalización, con desarrollo de nuevos elementos morfológicos; uno de los más interesantes, por ejemplo, es la expresión *p'atrás* pospuesta al verbo en *llámame p'atrás* (calco del inglés *call me back*).

También en el mozárabe se daban estructuras morfosintácticas debidas al contacto lingüístico. Galmés de Fuentes (1994) señala la conjugación románica de verbos árabes (*me hammas* = cast. *me tomas, sibarey* = cast. *amargaré*) y, sobre modelo árabe, la elipsis del verbo copulativo (*kom si filyuol alyeno* = como si [fuera] hijo de otros) y del relativo (*Tan mal me duóled li-l-habib, enfremo yed* = me duele tanto por mi amado, [que] está enfermo).

Se puede notar además el uso de la partícula vocativa árabe *ya*, como en *ya m'mm'* (¡"ay mamá!"). Voces tales como *hillello* ("amiguito"), *al-yummella* ("pequeña cabellera"), *saqrella* ("rubiecita"), *hamrella* ("pelirrojita") atestiguan la adaptación del préstamo árabe a la gramática romance: a la raíz árabe se aplica la terminación diminutiva romance típicamente mozárabe, flexionada según el género en *-ello/-ella.*

Lapesa (1984) agrega que el artículo árabe *al-* perdió en muchos casos su valor gramatical, juntándose a voces hispano-latinas e ibéricas: *persicum* en mozárabe se convirtió en *alpérsico*, *citreum>acitron*, *merino>almerino, cáncer>alcancer*, *taucha>atocha, thunnus> atun, monte>Almonte, monasterio>Almonaster* etc. A la misma influencia del artículo, Simonet (1888) atribuye el cambio de *ulmus* en *álamo, arbitrium>albedrío, arbutus>albedro, Lucentum>Alicante.*

Finalmente, Simonet (1888) fue el primer autor en notar que el sufijo gramatical árabe *-iyyon* (en el uso vulgar reducido a *–i*), propio de los adjetivos posesivos y gentilicios, fue absorbido por el mozárabe en formas como *alhelí, carmesí, ceutí, jabalí, mazarí, neblí, marbellí.*

El léxico

Weinreich (2008) explica que la interferencia léxica suele ser el primero, el más evidente y más consistente testimonio de contacto lingüístico. Los principales fenómenos a los que dicho contacto da lugar a nivel léxico son la transferencia de palabras de una lengua a otra (préstamo léxico, más o menos adaptado fono-morfológicamente) y el préstamo semántico, es decir la adaptación de significado de una palabra ya existente en otra lengua por efecto del modelo de otra lengua. Entre las casi 6 mil voces catalogadas por Ilán Stavans en su *Spanglish. The Making of a New American Language* se encuentran ejemplos de anglicismos léxicos, más o menos adaptados (*skailine<skyline, bildin<building, hoky<hokey, overbuquiar<overbook*…) y de anglicismos semánticos (*aplicar<apply, estimado<estimate, confidencia<confidence, costumbre<costume*…). El léxico de origen anglosajón es particularmente consistente en el ámbito cibernético y de las tecnologías en general (*emiliar, linkear, printear, forwardear, downlodear, maus, blog*…).

Recopilaciones del léxico mozárabe son ofrecidas por Simonet en su *Glosario de voces ibéricas*

e iberorromances usadas entre los Mozárabes (1888) y en el más reciente trabajo de Federico Corriente, el *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance* (2003). El mozárabe también presenta préstamos del árabe, tanto léxicos como semánticos.

Un importante testimonio léxico del contacto lingüístico se reconoce en la onomástica y en la toponomástica. Simonet (1888) cita, por ejemplo, algunos sabios y literatos mozárabes conocidos en al-Ándalus, que habían tomado nombres árabes (Abn Omar ben Martin) o habían arabizado sus nombres latinos (Al-Ocoxtín – el Agustín, Ibn Alcuthía– el hijo de la Goda). Análogamente, hoy en los Estados Unidos muchos hispanoamericanos llevan nombres anglosajones o anglicizan sus nombres hispánicos (Enrique Martín > Ricky Martin; Marco Antonio > Marc Anthony; los apellidos López, González > Lopez, Gonzalez). Entre los principales topónimos de la península ibérica de origen árabe recordamos Gibraltar (de *Jabal Ṭāriq* = Monte de Tariq), Alcalá (*Al-qalat* = el castillo); de forma análoga y contraria encontramos numerosos topónimos de origen hispánico en los Estados Unidos (Los Angeles, San Francisco, Las Vegas etc.), testimonios de la antigua pertenencia de esos territorios a la Nueva España y de la actual presencia hispanófona.

De hecho, es interesante notar como, en ambos casos analizados, la interferencia léxica sea mutua: el árabe de al-Ándalus contaba múltiples préstamos latino-romances, así como el inglés americano de hoy está repleto de préstamos de origen hispánico. En particular, profundiza Simonet (1888), las voces latinas y romances abundaban en el léxico árabe relativo a la ropa (*camchon=camisón, ithravexaira=traversera, lach=lazo, etc.),* a los utensilios y a los usos domésticos (*borxa=bolsa, canacha=canasta, manchár=manjar, merenda=merendar etc.*), a la tecnología agrícola y rural (*barga, fauchel, gancho...*), a los instrumentos musicales (*quitára, tirbel…*), a los oficios (*tharbach=trabajar, lauxa=losa, fornach, pártal=pórtico, zullaich=azulejo, butia=bota*, etc.). Una sección específica del Prólogo de su *Glosario* (1888) está dedicada a las voces mozárabes de materia médica y farmacéutica. Es curioso que Navarro (2011: web) sobre los préstamos hispánicos en el inglés observa: "Abro el *Stedman's Medical Dictionary* y no tardo en encontrar un buen puñado de tecnicismos médicos de claras resonancias hispanas", como *aftosa, carcoma, ciguatera*, *espundia, gangosa, mal morado, patella baja, sabadilla, sarsaparilla, soroche, tabardillo, uta, verruga, yerba santa*. El autor indica también otros vocablos importados directamente del español o que "inicialmente procedentes de otras lenguas como el árabe o las lenguas amerindias, llegaron al inglés pasando por el español", entre los cuales es fácil identificar voces relativas a los usos domésticos (ropa, alimentos) y a la música: *barrio, bolero, bonanza, burrito, cacique, café* (y *cafeteria*), *calaboose, caramba, cigar, desperado, fiesta, grenade, guacamole, guano, guerrilla* (y *guerrillero*), *guitar, junta, llama, loco, lolita, macho, mulatto, paella, parade, patio, potato, ranch, rumba, siesta, sombrero, tango, tequila, tobacco, tomato, tornado, tortilla.*

Tipo de contacto

Hechas estas consideraciones a nivel fonético, morfosintáctico y léxico, para valorar el grado de contacto entre español e inglés y entre romance andalusí y mozárabe, retomaremos la *escala del préstamo* (*borrowing scale*) propuesta por Thomason y Kaufman (1988: 77-109), en la cual se identifican cinco estadios de intensidad de contacto entre dos idiomas:

I. *Contacto casual*: se trata de aquellas situaciones de contacto en las que no existe un bilingüismo generalizado entre los hablantes y en el que se observa el préstamo de unidades léxicas, en su mayoría sustantivos, correspondientes a un vocabulario no básico.

II. *Contacto un poco más intenso*: hay un mayor grado de bilingüismo, a nivel léxico se presenta la adopción de palabras funcionales como conjunciones o partículas adverbiales, en el

plano estructural se puede observar la adopción de pequeños rasgos fonológicos y sintácticos o de ciertos rasgos estructurales a través de la escritura.

III. *Contacto más intenso*: un mayor tiempo de contacto entre lenguas y un mayor bilingüismo conllevan la adopción de palabras funcionales como adposiciones (preposiciones y posposiciones), de pronombres personales y demostrativos, de numerales o la presencia de afijos de la lengua fuente. En términos fonológicos, puede presentarse la fonemización de ciertos alófonos, la adopción de rasgos prosódicos o silábicos, como ciertas reglas de acentuación.

IV. *Marcada presión cultural*: el bilingüismo está ya muy extendido, se dan cambios en la estructura silábica de la lengua, es común que los afijos flexivos y derivativos adoptados aparezcan en palabras patrimoniales. En términos sintácticos suele presentarse un extenso cambio en el orden de constituyentes.

V. *Presión cultural extrema*: es el estadio de las lenguas criollas. Pueden ocurrir cambios en la estructura de las palabras, o cambios masivos en el orden morfosintáctico.

Los autores de esta escala mencionan como ejemplo para el tercer grado de contacto la convivencia español-árabe en la península ibérica entre los años 711 y 1609, que generó la preposición *hasta*, préstamo árabe en el español de hoy.

Por lo que concierne al actual contacto entre español e inglés en Estados Unidos, Marta Fairclough (2003) comenta que "Si bien hay lenguas en contacto que sufren un proceso de gramaticalización y se convierten en un nuevo código mixto, es decir una nueva lengua (no dos idiomas que alternan), el *Spanglish* en Estados Unidos se encuentra lejos de consumar ese proceso de gramaticalización". Y agrega que el espanglish resulta ser "un fenómeno esporádico, cuyo uso resulta muy personal y sumamente difícil de cuantificar". A pesar de esta dificultad, nos atrevemos a colocar el actual contacto español-inglés en Estados Unidos en el segundo grado de la *borrowing scale*, considerando los calcos sintácticos y el desarrollo de nuevos elementos morfológicos antes mencionados.

El fin del mozárabe y el futuro del espanglish

Tanto el mozárabe como el espanglish, pues, son fenómenos lingüísticos heterogéneos complejos, como demuestra la rica y variada terminología empleada para definirlos. Ambos se han originado en situaciones de bilingüismo, derivadas del contacto entre dos lenguas, una de las cuales socialmente dominante y de mayor prestigio; ambos se pueden definir como un *continuum* de modalidades lingüísticas entre dos extremos de monolingüismo en las respectivas lenguas generadoras. Tanto al mozárabe como al espanglish se les ha relacionado con las clases sociales inferiores y menos instruidas y, por lo tanto, a menudo han sido despreciados y rechazados; ante un análisis más profundo, ambos resultan productos de necesidades comunicativas y del dominio de dos lenguas por parte de una población socio-económicamente heterogénea; ambas modalidades lingüísticas son portadoras de una identidad híbrida, símbolo de la conservación de una cultura diferente a la dominante. Con respecto a la conciencia lingüística de los hablantes mismos, los mozárabes llamaban su lengua simplemente "latina", sin aparentemente reconocer el componente árabe; también los hablantes de espanglish, nota Oscar Moreno (2008), a menudo no se dan cuenta de insertar anglicismos en el español. Tanto el mozárabe como el espanglish han sido "oficializados" y en parte homogeneizados por sus literaturas y por los medios de comunicación, sobre todo escrita. El cambio de código inter e intraoracional, es un elemento característico de ambos, así como la conjugación romance/española de verbos de raíz árabe/inglesa, el calco sintáctico y préstamos léxicos (adaptados y no) sobre todo

pertenecientes al campo doméstico y del trabajo. En ambos casos, aunque las influencias culturales y lingüísticas proceden principalmente de la lengua/cultura dominante sobre la dominada, no faltan préstamos léxicos en la dirección contraria.

Sin embargo, y como es obvio, las diferencias entre espanglish y mozárabe son múltiples. La diversa época histórica conlleva inevitablemente diferencias sustanciales en las modalidades de comunicación, en los niveles de alfabetización, en la cantidad y variedad de material disponible para la investigación; el componente religioso, además, era mucho más marcado y discriminante en la época de al-Ándalus, mientras la actual distinción entre el catolicismo hispánico y el contexto anglo-protestante se refleja en diferentes sensibilidades y sistemas de valores pero no constituye un choque religioso. En consecuencia, el grado de integración entre las dos culturas en contacto resulta ser potencialmente mayor en la sociedad estadounidense de hoy que en la árabe de al-Ándalus, que en varios periodos históricos llegó a prohibir los matrimonios mixtos entre moros y latinos.

Finalmente, comparando una lengua viva y una extinta, hay que recordar que se está considerando la etapa actual de la viva, hablada cotidianamente y sujeta a cambio continuo. Por lo tanto, no puede ser la comparación entre dos fenómenos completos y concluidos, pero sí puede ser el punto de partida para un re-análisis de las perspectivas futuras del fenómeno en vida. Aunque es oportuno recordar que cada lengua es una historia en sí, no nos parece descabellado aprovechar el ejemplo de la lengua mozárabe, cuya historia y fin ya son conocidos, como un elemento más para reflexionar y valorar las hipótesis que los estudiosos han planteado sobre el futuro del espanglish, con el cual el mozárabe presenta varios puntos de contacto.

El fin del mozárabe

Como se ha visto, la población hispánica de la Península Ibérica por una parte se integró en la sociedad islámica dominante, adoptando su lengua o al menos sufriendo importantes influencias; por otra parte, también opuso una vigorosa resistencia a la invasión de la cultura y de la lengua árabe, lo cual permitió la conservación de la identidad hispano-goda – aunque hibridada– durante muchos siglos (Simonet 1888). Sin embargo, las considerables oleadas migratorias de mozárabes hacia los reinos cristianos del norte también contribuyeron a la disminución de hablantes de mozárabe, en favor de la adopción de las lenguas romances del norte. Cuando empezó la Reconquista cristiana de la península, entonces, los mozárabes ya eran una minoría étnico-lingüística. Agrega Menéndez Pidal (1956) que incluso las regiones que, como Toledo, capital de la mozarabía, en el tiempo de la Reconquista conservaban el dialecto mozárabe, después lo perdieron a causa de la abundancia y el ímpetu con el que se impuso el elemento castellano. En algunos ámbitos, como la legislación, el uso mozárabe prevaleció, pero eso no ocurrió para la lengua: el castellano derivaba su fuerza de la unidad (frente a la variedad de dialectos mozárabes) y de la gran cultura literaria de la que gozaba; no tardó en ser reconocido y adoptado por todos como lengua oficial y, entre los siglos XII y XIII, el mozárabe se extinguió definitivamente (Menéndez Pidal 1956).

Se podría pensar que el fin del mozárabe y la total expulsión de los árabes del territorio ibérico en 1492 conllevó la conclusión del elemento árabe en España. Pero hoy, más de cinco siglos después del destierro de los árabes de la península, la herencia árabe en la lengua castellana sigue siendo muy relevante: el léxico de origen árabe, formado por casi 4 mil términos, conforma el 8% del vocabulario español y sigue caracterizando al castellano y al portugués frente a las otras lenguas romances (Lapesa 1984). Adaptado a la fonética española, el patrimonio

léxico árabe abunda sobre todo en los ámbitos de las instituciones, de la guerra, de los oficios, en el léxico doméstico y alimenticio, y está formado prevalentemente por sustantivos, algunos verbos y pocos adjetivos. Para citar solo algunos ejemplos entre los elegidos por Lapesa (1984): *aceituna, albañil, alcalde, azotea, berenjena, jarabe, Madrid, zanahoria*. A nivel morfológico, de la influencia árabe deriva la incorporación del artículo árabe *al*, degramaticalizado, a lexemas importantes como, por ejemplo *alcachofa, almohada, alquimia, azúcar*; es atribuido a la misma causa también el sufijo *–í* usado en gentilicios como *iraní, marroquí, yemení, paquistaní*; entre las interjecciones árabes importadas al español siguen en uso *hala, ojalá* y, de más reciente formación, *guay* (Lapesa 1984).

El futuro del espanglish

En los últimos años el espanglish ha provocado grandes debates sobre su naturaleza, legitimidad y utilidad. Hay autores (entre los cuales Roberto González Echevarría, Luis Fernando Lara, Juan Flores) que consideran al espanglish una amenaza para la lengua española y para la cultura que esta representa, toda vez que se piensa generado por la ignorancia y usado por hablantes de origen hispánico de las clases inferiores, prácticamente analfabetos en ambas lenguas, español e inglés. Según otros autores, al contrario, el espanglish representaría más bien un peligro para el inglés porque permitiría el avance del español en los Estados Unidos. Para otros tal peligro no existe, ya que el espanglish solo es el capricho de una moda pasajera. Otros expertos, como Ilán Stavans, creen que el espanglish llegará a ser una verdadera lengua, que se consolidará en los Estados Unidos porque, en palabras de Ramos Ávalos (2001: web), "no cabe la menor duda de que el espanglish llegó para quedarse".

Avanzar suposiciones concretas sobre fenómenos de naturaleza humana puede ser una operación difícil, ya que los factores que intervienen son múltiples y a menudo imprevisibles. Pero partiendo de la situación actual, surge espontáneo preguntarse qué rutas podrá emprender la lengua española en los Estados Unidos y, en consecuencia, su mezcla con el inglés. Francisco Moreno Fernández (2005), en un cuidadoso ejercicio de hipótesis y deducción, identifica tres posibles escenarios para el futuro del espanglish, analizando las condiciones actuales y las que puedan presentarse.

El primer escenario es la asimilación. A través de la metáfora del *melting pot,* muy usada en el siglo pasado para explicar la asimilación de la población inmigrante a la corriente mayoritaria, el autor reflexiona sobre la conservación de la lengua española en las diversas generaciones de inmigrantes en los Estados Unidos: según la teoría, la primera generación mantendría casi íntegra su identidad, la segunda de forma parcial, y la tercera la vería ya completamente sustituida por la americana-anglosajona. Sin embargo, en la práctica este proceso de sustitución se demuestra significativamente ralentizado en comparación con lo sucedido en otras épocas u otras lenguas: según los datos referidos por Moreno Fernández y confirmados por el censo de 2010, en la mayoría de las casas de los latinos se sigue hablando español, y en el sur de California muchos son los hispanos de cuarta generación que mantienen el idioma. Es más, aunque los jóvenes usen cada vez más el inglés, como es normal creciendo en un contexto angloparlante, el porcentaje de hogares estadounidenses donde se habla español ha pasado de un 7.5% en 1990 al 13% en 2010. ¿Qué debería pasar para que la asimilación de la población hispánica y de su lengua se hiciera realidad en el futuro de los Estados Unidos? Moreno Fernández afirma que tal condición se lograría solo si la inmigración de latinos cesara radicalmente: de tal forma el español desaparecería en pocos años del ámbito privado y público estadounidense y disminuiría el interés por esta lengua hasta en el contexto didáctico. Junto con el español desaparecería obviamente la modalidad generada por su contacto con el inglés: el espanglish.

La segunda hipótesis formulada por el autor prevé una situación de diglosia. Si en los Estados Unidos se viera reforzada la línea política del *English Only,* el uso del español en los espacios públicos iría reduciéndose, provocando un deterioro de su prestigio social y una drástica disminución de los cursos de enseñanza de dicha lengua. Si la población hispánica no crece en dimensión, capacidad económica y niveles de formación académica, será menos prominente como sector de mercado y de menor contribución a la prosperidad social y económica, y será menos interesante invertir en la enseñanza del español. En tal situación, sin embargo, la eliminación del español sería claramente difícil, sobre todo por el continuo flujo migratorio de latinos. Más verosímilmente, el inglés reforzaría su estatus de única lengua para la política, la economía, las relaciones de trabajo y la comunicación escrita, mientras el español quedaría relegado a las relaciones íntimas y familiares de la población hispánica, al ámbito de la oralidad. Según Moreno Fernández, tal contexto llevaría a la consolidación de las actuales características del español de los Estados Unidos y de las soluciones híbridas típicas, es decir del espanglish. En ausencia de medios de comunicación nacionales en español, sería además favorecida la ya existente "zonificación dialectal" del espanglish y una probable mayor aceptación del mismo, ya que no se buscarían soluciones lingüísticas generales o neutrales.

El tercer y último posible destino que Moreno Fernández predice para el futuro del elemento hispánico en los Estados Unidos consiste en el desarrollo del bilingüismo y del biculturalismo, hacia los cuales algunos estados americanos ya están orientados. Además del factor demográfico puramente cuantitativo (con base en las previsiones del Censo de los Estados Unidos la población hispánica conformaría una tercera parte de la total población estadounidense en menos de un siglo), concurren importantes factores cualitativos que otorgarían a la lengua española notable importancia. Entre ellos: la contigüidad geográfica entre los territorios de origen y los de destino, la concentración geográfica de los inmigrantes, su alta tasa de natalidad y baja edad media, la buena posición social y la creciente actividad económica que muchos latinos de estados como Florida están alcanzando. A favor de esta hipótesis, algunas circunstancias actuales favorecerían el desarrollo social del español en los Estados Unidos: el mejoramiento de las condiciones de vida de muchos inmigrantes latinos, una mayor tendencia a enseñar su lengua a los hijos aunque crecidos en tierra anglófona, una nueva presencia de hispanos también en territorios estadounidenses distintos a los tradicionales. En tales circunstancias, aumentaría la demanda de español en centros de enseñanza lingüística, se daría más importancia al buen uso de la lengua, y las soluciones híbridas del espanglish verían reducido su ámbito de acción: el número de bilingües crecería junto con su necesidad de expresarse en todos los registros de ambas lenguas, reduciendo así las posibilidades de desarrollo diglósico. No obstante, esto no conllevaría la desaparición de las formas mixtas del espanglish, ya que la alternancia y la transferencia de elementos lingüísticos son típicos de cualquier contexto de contacto; pero una mayor presencia social del español llevaría a una homogeneidad de dichas interferencias y a la búsqueda de formas más neutras, que se asimilarían así en la consolidada variedad de español *de* los Estados Unidos. Con el paso del tiempo, actitudes positivas hacia esta nueva variedad generalmente reconocida harían posible una equiparación de español e inglés en Estados Unidos.

Ahora bien, leyendo las hipótesis de Moreno Fernández desde una óptica comparada con la historia del mozárabe, la perspectiva de la asimilación corresponde al que fue el fin del mozárabe. Pero, como se ha expuesto, los flujos migratorios de al-Ándalus siempre fueron en dirección opuesta a la de la población hispánica en los Estados Unidos: tanto las oleadas migratorias de mozárabes hacia los reinos cristianos del norte,

como las siguientes invasiones cristianas de al-Ándalus que llevaban el castellano como efigie de la Reconquista, determinaron una situación en la que la lengua y la identidad mozárabes siempre –y cada vez más– fueron una minoría en la Península Ibérica. Es natural que en tales condiciones el mozárabe perdió importancia y hablantes; las migraciones de latinos hacia Estados Unidos están procediendo en sentido contrario, es decir, incrementando su presencia en los Estados Unidos año tras año. ¿Acaso las decisiones hispanófobas e anti-históricas del actual gobierno estadounidense podrán detener completamente la migración de latinos e invertir el curso natural de la historia de un país basado en la diversidad? ¿O más bien disminuirán la popularidad de tal visión y abrirán los ojos de quienes ya no se ven representados por tales políticas migratorias e interiores?

Por otro lado, antes de desaparecer, el mozárabe sobrevivió varios siglos, principalmente como lengua del pueblo. La política árabe no era particularmente impositiva hacia las poblaciones sometidas; sin embargo, las discriminaciones no faltaron y las repetidas persecuciones hacen suponer que el estatus lingüístico de los hablantes de mozárabe seguía siendo el de una lengua ampliamente –aunque no solo– empleada por la población sometida. No es difícil, pues, imaginar una situación de diglosia, por la cual la lengua con estatus más bajo, el inicial romance de al-Ándalus, se modificó acercándose al árabe, de estatus más elevado y lengua de la política de aquel entonces. Además, la ausencia de medios de comunicación extendidos y de masa pensada por Moreno Fernández como condición para la diglosia, era condición obligada en la Edad Media y, de hecho, el grado de zonificación dialectal del mozárabe era elevado. Por lo tanto, una situación de diglosia podría verificarse en los Estados Unidos, pero supondría, como condición necesaria, una dirección de las políticas estadounidenses hacia un cierre no solo a la inmigración, sino al concepto de "otredad" en general. El actual gobierno estadounidense puede parecer la realización de esta tendencia al cierre; pero no se olvide que también podría ser solo un pequeño paréntesis en una historia que va hacia la dirección contraria: provenientes de una guerra mundial generada por los nacionalismos, caracterizados por una extrema variedad en su interior, en la época de la globalización y de la lucha por la paridad de los derechos, los Estados Unidos tienen el potencial para convertirse en un ejemplo de aceptación de la diversidad. Si el mozárabe no ha podido alcanzar una consistencia numérica ni un estatus social que permitiera su sobrevivencia, ha sido por las dos potencias con las que ha competido, que no han sabido valorarlo y lo han aplastado. Hoy, una gran potencia como Estados Unidos posee en su interior la apertura mental derivada de cinco siglos más de historia, de descubrimientos de nuevos mundos, la Ilustración, las revoluciones, organizaciones de Naciones Unidas y comunicación global. Hoy, pese a esta aparente tendencia a la exclusión, creemos que los Estados Unidos son una tierra más inclusiva que al-Ándalus, una tierra capaz de permitirle a un grupo social distinto al preponderante desarrollarse en su interior y prosperar aportando todo el valor de la diversidad.

Las aquí expuestas son solo algunas reflexiones y el futuro del espanglish queda por determinarse. Lo que podemos afirmar con seguridad es que, cualquiera que sea el camino del espanglish, quedará huella en el tiempo del importante contacto cultural y lingüístico entre el mundo hispano-americano y el anglosajón estadounidense. El mozárabe – máxima expresión del contacto entre ibéricos y árabes – ya no existe, pero la convivencia secular no ha podido ser borrada y perdura, evidente, a nivel lingüístico. La historia del mozárabe ha terminado con la venganza del pueblo cristiano latino sobre los árabes que habían invadido su territorio a partir del año 711. Hoy, las poblaciones hispánicas que regresan a tierras que un tiempo fueron suyas ya no buscan una venganza sino una madura paridad, una realidad bilingüe y bicultural de la

cual el espanglish es una expresión. Las nuevas políticas de educación bilingüe y el interés por la "bialfabetización" demuestran que están en el buen camino para lograrla.

Aztlán y al-Ándalus

En un artículo de 2001, Manuel Martín-Rodríguez reúne la literatura de las comunidades de migrantes mexicanos en los Estados Unidos y la de los contemporáneos escritores magrebíes en España. El punto en común de estas dos particulares literaturas frente a todas las demás literaturas migrantes del mundo, sostiene el autor, es la idea de las migraciones como regreso a un espacio geográfico y cultural no ajeno: Aztlán y Al-Ándalus, en el imaginario colectivo de las dos poblaciones migrantes correspondientes, constituyen una referencia histórica y mítica, una anterior presencia hegemónica en las tierras de destino que legitima la migración. Según la leyenda mexicana, Aztlán era el lugar de origen de los aztecas y adonde sus descendientes regresarían en la era del Quinto Sol, es decir en la actualidad. En el caso de Al-Ándalus, no se trata de un origen legendario, sino de una infinidad de marcas en la arquitectura, en la toponímica y en la lengua, que hace vivir a los magrebíes su migración a España como un regreso. Al mismo tiempo, la esperanza del migrante de encontrar nuevas oportunidades de vida, convierte a España en un paraíso no tan distinto al Aztlán de la leyenda mexicana.

Como cerrando un círculo, Martín-Rodríguez (2001) compara estas dos literaturas, buscando coincidencias por las cuales el desarrollo de la literatura chicana pueda servir para intuir algunas posibles líneas de desarrollo de la literatura magrebí en español. De ser así, concluye el autor, se podría pensar que, en un futuro no lejano, llegará a crearse una nueva literatura bilingüe árabe-español, con características similares a aquella en espanglish, lo cual haría regresar a los principios de la literatura proto-española: las jarchas mozárabes.

Conclusiones

Hablando de la poesía bilingüe chicana (1999: 182), Tino Villanueva reflexiona sobre el estatus bicultural de los chicanos, que "entran y salen cada día de una cultura y otra; a diario cruzan una frontera cultural y lingüística". Pocas páginas después, el autor señala que los poetas chicanos de los años 60 y 70 (entre los cuales se incluye a sí mismo) estaban muy lejos de reconocer que su poesía no era otra cosa sino la manifestación de la poesía híbrida que se había creado a lo largo de los siglos. Villanueva (1999) admite que él mismo desconocía que ya se habían producido textos en los que se unían dos lenguas como consecuencia de factores históricos concretos: "los autores de estos poemas se movían entre dos culturas; compartían un mismo espacio geográfico y, consiguientemente, tenían acceso a dos lenguas". El primer ejemplo que proporciona Villanueva volviendo sobre la historia de la poesía híbrida, es precisamente el de las jarchas, "breves cancioncillas romances bilingües" que combinan árabe o hebreo con el "proto-español de la época".

Hilo conductor del análisis que aquí concluye ha sido precisamente la idea de que el "bisensibilismo" que emerge de la coexistencia de dos lenguas/culturas es un fenómeno fascinante y que merece la pena profundizar, pero que no es nuevo. Hemos comparado espanglish y mozárabe en tanto que productos lingüísticos híbridos, analizando las coordinadas históricas y culturales, las fuentes y las características lingüísticas. Sobre la base de los puntos de contacto y divergencia entre los dos fenómenos lingüísticos-culturales hasta aquí evidenciados, podemos afirmar que la actual comunidad "hispanohablante y anglohablante" e "hispanoactuante y angloactuante" (Villanueva 1999: 182) de los Estados Unidos dejará sus huellas en la esencia lingüística y cultural del Norteamérica del futuro, así como la comunidad mozárabe dejó una marca, todavía visible, en la lengua y en la cultura de la Península Ibérica.

Referencias bibliográficas

Bernal Labrada, Emilio. "Vacunar la carpeta". *Centro Virtual Cervantes,* cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/febrero_01/15022001_03.htm, 2001. Consultado el 19 de noviembre de 2017.

Betti, Silvia. *El Spanglish ¿medio eficaz de comunicación?* Bologna, Pitagora Editrice, 2008.

---. "Spanglish en los Estados Unidos: Apuntes sobre lengua, cultura e identidad". *Confluenze*, vol. 1, n. 2, 2009, pp. 101-121.

---. "Yo quería cruzar la línea… Migrazione, frontiera e identità. I 'latinos' negli Stati Uniti". *Confluenze*, vol. 3, n. 1, 2011, pp. 107-125.

---. "La ilusión de una lengua: El 'spanglish' entre realidad y utopía". *El español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*, Dumitrescu, Domnita y Gerardo Piña-Rosales, New York, Ediciones ANLE, 2013, pp. 189-216.

---. "La imagen de los hispanos en la publicidad de los Estados Unidos". *Informes del Observatorio,* Instituto Cervantes at FAS – Harvard University, cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes/informes-del-observatorio-observatorio-reports-009-032015sp-la-imagen-de-los-hispanos-en-la, 009-03/2015. Consultado el 7 de abril de 2015.

Bhabha, Homi. *The Location of Culture*. London, Routledge, 1994.

Corriente, Federico. *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance*. Madrid, Gredos, 2003.

Dumitrescu, Domnita y Gerardo Piña-Rosales. *El español en los Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*. New York, Ediciones ANLE, 2013.

Fairclough, Marta. "El (denominado) Spanglish en Estados Unidos: polémicas y realidades". *Revista internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 1, n. 2(2), 2003, pp. 185-204.

Fierros, Aurelia. "Spanglish: hacia una tercera lengua". *Hispanic LA,* www.hispanicla.com/spanglish-tercera-lengua-2815, 2009. Consultado el 7 de abril de 2015.

Frenk Alatorre, Margit. *Las jarchas mozárabes y los comienzos de la lírica románica*. México, El Colegio de México, 1975.

Fuentes, Carlos. *Discurso de inauguración III CILE en Rosario,* congresosdelalengua.es/rosario/inauguracion/fuentes_c.htm, 2004. Consultado el 16 de abril de 2017.

Galmés de Fuentes, Álvaro. *Las jarchas mozárabes. Forma y significado*. Barcelona, Crítica Grijalbo Mondadori, 1994.

Glick, Thomas. *Cristianos y musulmanes en la Edad Media (711-1250)*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.

González-Echevarría, Roberto. "Hablar spanglish es devaluar el español". *Clarín Digital,* edant.clarin.com/diario/1997/04/05/@spangli.htm, 1997. Consultado el 7 de abril de 2015.

Guareschi, Roberto. "El español: economía y cultura". *Centro Virtual Cervantes. Congreso de Valladolid*, 2001, *cvc.cervantes.es*. Consultado el 20 de marzo de 2007.

Labastida, Jaime. "El 'spanglish' no existe". *El Universal*, archivo.eluniversal.com.mx/notas/853212.html, 13 Jun. 2012. Consultado el 5 de noviembre de 2017.

Lapesa, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos, 1984.

Lipski, John. "La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede". *Revista Española de Lingüística*, vol. 33, n. 2, 2003, pp. 231-260.

---. "Is 'Spanglish' the third language of the South? Truth and fantasy about U.S. Spanish". *LAVIS-III*, University of Alabama, 2004.

---. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington D.C., Georgetown University Press, 2008.

Maffi, Mario. "I fantasmi e i corpi. Breve excursus sulla letteratura dei Latinos negli Stati Uniti". *Altre Modernità. Rivista di Studi Letterari e Culturali*, n. 2, 2009, pp. 46-58.

Marcos-Marín, Francisco. "Romance andalusí y Mozárabe: Dos términos no sinónimos". *Estudios de Lingüística y Filología Españolas. Homenaje a Germán Colón*, Madrid, Gredos, 1998, pp. 335-341.

---. "Notas sobre los bereberes, el afrorrománico y el romance andalusí". *Hesperia culturas del mediterráneo*, n. 10, 2015, pp. 203-221.

Martín Baños, Pedro. "El enigma de las jarchas". *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, n. 1, 2006, pp. 9-34.

Martín-Rodríguez, Manuel. "Aztlán y Al-Ándalus: la idea del retorno en dos literaturas inmigrantes". *La Palabra y el Hombre*, n. 120, 2001, pp. 29-38.

Menéndez Pidal, Ramón. *Orígenes del español: estado lingüístico de la península ibérica hasta el siglo 11*. Madrid, Espasa-Calpe, 1956.

Mencken, Henry Louis. *The American Language: An Inquiry into the Development of English in the United States*. London, Routledge and Kegan Paul, 1963.

Molinero, Leticia. "Hacia la norma lingüística del español de los Estados Unidos". *Glosas*. vol. 7, n. 3, 2010, pp. 1-11.

Morales, Ed. *Living in Spanglish. The Search for Latino Identity in America*. New York, St. Martin's Press, 2002.

Moreno, Oscar: "La enseñanza del español a los hispanos de EE.UU.: desafíos y respuestas prácticas en una universidad americana". *Actas del XIX Congreso de la ASELE en Cáceres. El professor de español LE/L2,* vol. 2, 2008, pp. 681-697.

Moreno Fernández, Francisco. *El futuro de la lengua española en los EEUU*. Real Instituo Elcano, n. 69, 15 Abr. 2004. Consultado el 19 de noviembre de 2017.

---. *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona, Ariel, 2005.

Navarro, Fernando. "Hispanismos en inglés". medicablogs.diariomedico.com/laboratorio/2011/12/23/hispanismos-en-ingles, 2011. Consultado el 18 de mayo de 2015.

Noya, Javier, Beatriz Rodríguez y Antonia María Ruiz Jiménez. *La imagen de España en Estados Unidos,* http://www.realinstitutoelcano.org. Real Instituto Elcano, DDT n. 44, 2008. Consultado el 5 de noviembre de 2017.

Ochoa, Alfredo. "Spanglish: 'se deliveran grocerías'", news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_4002000/4002783.stm, 2004. Consultado el 18 de mayo de 2015.

Ortega, Julio. "Voces de una saga migratoria". *El País,* https://elpais.com/diario/2001/10/13/babelia/1002929952_850215.html, 13 Oct. 2001. Consultado el 5 de noviembre de 2015.

Otheguy, Ricardo. "El llamado 'espanglish'". *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, coord. Humberto López Morales, Madrid, Instituto Cervantes- Santillana, 2009, pp. 222-247.

Pereda, Cristina. "El Spanglish es cosa de bilingües". *El País*, *Blogs*: *Internacional,* blogs.elpais.com/usa-espanol/2010/07/spanglish-es-cosa-de-bilingues.html, 14 de julio de 2010. Consultado el 7 de abril de 2015.

Prieto Osorno, Alexander. "Spanglish: una patria, una identidad". *Centro Virtual Cervantes,* cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/mayo_04/25052004_01.htm, 2001. Consultado el 12 de abril de 2015.

Ramos Ávalos, Jorge. "En defensa del español mal hablado". *Centro Virtual Cervantes,* cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid//ponencias/el_espanol_en_la_sociedad/3_la_television_en_espanol/ramos_j.htm, 2001. Consultado el 7 de abril de 2015.

Silva-Corvalán, Carmen. "La situación del español en Estados Unidos". *Anuario 2000, Centro Virtual Cervantes*, cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/silva/p01.htm, 2000. Consultado el 7 de abril de 2015.

Simonet y Baca, Francisco Javier. *Glosario de voces ibéricas y latinas usadas entre los mozarabes: precedido de un estudio sobre el dialecto hispano-mozarabe.* Madrid, Fortanet, 1888.

---. *Historia de los Mozárabes de España*: *deducida de los mejores y más auténticos testimonios de los escritores cristianos y árabes*. Madrid, Viuda e Hijos de M. Tello, 1897. Copia digital, Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, 2009-2010.

Solà-Solé, Josep M. *Sobre Árabes, Judíos y Marranos y su impacto en la lengua y literatura españolas*. Barcelona, Puvill, 1983.

Stavans, Ilán. "Los sonidos del Spanglish. Entre dialecto y lengua". *Encuentro*, 2000, pp. 59-65.

---. *Entrevista a Ilán Stavans*, www.cuadernoscervantes.com/entrevilanstavans.html, 2001. Consultado el 6 de abril de 2015.

---. *Spanglish. The Making of a New American Language*. New York, HarperCollins Publishers, 2003.

Torres Torres, Antonio. "El Spanglish, un proceso especial de contacto de lenguas". www3.amherst.edu/~spanglish/Torres.htm, 2004. Consultado el 7 de abril de 2015.

---. "Expresión lingüística e identidad en los latinos de los Estados Unidos." *Confluenze. 'Lingua e identità'. Rivista di Studi Iberoamericani del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne dell'Alma Mater Studiorum di Bologna*, vol. 1, n. 2, 2009, pp. 81-100.

Thomason, Sarah Grey y Terrence Kaufman. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, University of California Press, 1988.

Vásquez Sween, Shelmar. "Un idioma híbrido llamado 'spanglish'". www.tiempodehoy.com/cultura/un-idioma-hibrido-llamado-spanglish, 2008. Consultado el 7 de abril de 2015.

Villanueva, Tino. "Rupturas y alianzas en la poesía bilingüe chicana". *Poesía hispanoamericana: ritmo(s) / métricas(s) / ruptura(s)*, eds. Gema Areta Marigó, Hervé Le Corre, Modesta Suárez y Daniel Vives. Madrid, Editorial Verbum S.L., 1999, pp. 182-198.

Weinrich, Uriel. *Lingue in contatto*. Torino, Utet, 2008. Edición original: *Languages in Contact: Findings and problems*. The Hague, Mouton, 1953.

Wright, Roger. *Late Latin and Early Romance in Spain and Carolingian France*. Liverpool, F. Cairns, 1982.

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

Otras fuentes

Diccionario de la Lengua Española (DLE). XXIII edición, octubre 2014. dle.rae.es/

U.S. Census Bureau. https://www.census.gov/

La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en Estados Unidos. Un exordio

Teaching literacy to Hispanic adolescent students with limited or interrupted formal education in the United States. An exordium

Luis Javier Pentón Herrera
Concordia University Chicago

Resumen

Este trabajo se enfoca en los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida, los cuales continúan siendo una subpoblación estudiantil poco representada e investigada en contextos de la enseñanza del español en Estados Unidos. El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la realidad y necesidades académicas de estos estudiantes en las escuelas estadounidenses al igual que proponer el triángulo académico de apoyo como posible solución para combatir las competencias limitadas y ayudar a esta población a ser letrada en el idioma español. Por último, el autor comparte tres técnicas que se pueden utilizar en los salones de clase de español para alfabetizar tomando en consideración las realidades lingüísticas, sociales, y culturales de estos estudiantes hispanos con competencias limitadas que viven en Estados Unidos.

Palabras clave

adolescentes hispanos, alfabetización, educación formal interrumpida, educación formal limitada, español

Abstract

This work focuses on Hispanic adolescents with limited or interrupted formal education, who continue to be a subpopulation of students that is underrepresented and underresearched in the context of teaching Spanish in the United States. The purpose of this paper is to reflect on the reality and academic needs of these students in American schools as well as to propose the academic support triangle as a possible solution to combat illiteracy and help this population become literate in the Spanish language. Finally, the author shares three techniques that can be used in Spanish classrooms to teach literacy, taking into consideration the linguistic, social, and cultural realities of these illiterate Hispanic students living in the United States.

Key words

Hispanic adolescents, teaching literacy, interrupted formal education, limited formal education, Spanish

Luis Javier Pentón Herrera es un Doctorando en la Universidad de Chicago Concordia (Concordia University Chicago) en el programa de Ph.D. en Liderazgo: Lectura, Lenguaje, y Alfabetización. Además, es un maestro de inglés para hablantes de otras lenguas (ESOL) en una escuela secundaria, y también es profesor adjunto en la enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas (TESOL), español, escritura y pedagogía en diferentes universidades. Su investigación se centra en la educación bilingüe, español, ESL/ESOL, estudios de alfabetización y la historia de pedagogos hispanos.

C.e.: luis.penton@gmail.com

Este trabajo emerge de mis prácticas como docente de español y de *inglés para hablantes de otras lenguas* (*English for Speakers of Other Languages* o *ESOL*, por sus siglas en inglés) a nivel secundario y universitario en las escuelas y universidades de Estados Unidos. En mi desempeño como educador, he podido observar el creciente número de estudiantes adolescentes hispanos que arriban a las escuelas con pocas o limitadas habilidades de lectura y escritura en español. Esta población con competencia limitada, denominada precisamente *estudiantes con educación formal limitada o interrumpida* (*SLIFE*, *Students with limited interrupted formal education*, por sus siglas en inglés), continúa aumentando en las escuelas de Estados Unidos (Custodio y O'Loughlin 2017) pero pocas veces hay recursos educativos (DeCapua y Marshall 2009) y personal especializado que sufrague sus necesidades de conocimiento (Lacorte y Suárez García 2014; Pentón Herrera 2017).

El propósito de este artículo pedagógico/didáctico es reflexionar sobre la realidad y necesidades académicas de los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en escuelas estadounidenses desde un punto de vista educativo y práctico. Además, este trabajo propone un triángulo académico de apoyo como posible solución para combatir estos límites y ayudar a esta población de estudiantes a ser letrado en el idioma español. Por último, el autor comparte tres técnicas que se pueden utilizar en los salones de clase de español para alfabetizar tomando en consideración las realidades lingüísticas, sociales, y culturales de estos estudiantes hispanos con competencias limitadas que viven en Estados Unidos.

Estudiantes con educación formal limitada o interrumpida

El término "estudiantes con educación formal limitada o interrumpida" se utiliza en las escuelas de Estados Unidos para describir a un subgrupo de estudiantes inmigrantes—de preescolar a duodécimo grado—que son *aprendices de inglés como segundo idioma* (*English Learners* o *ELs*, por sus siglas en inglés) y que comparten ciertas características. De acuerdo con DeCapua y Marshall (2015), hay cuatro características que describen a esta población estudiantil, las cuales son (1) la falta de oportunidad de participar en un contexto de educación formal o el haber experimentado períodos significativos en los que no han podido asistir a la escuela, (2) presentan un vacío de conocimiento temático de al menos dos grados por debajo de sus compañeros, (3) tienen poca o ninguna habilidad de lectoescritura y aritmética, y (4) provienen, con algunas excepciones, de culturas colectivistas[1]. Esta población estudiantil también se caracteriza por tener un enfoque más pragmático que académico en el contexto escolar (DeCapua y Marshall 2010), lo cual crea una disonancia cultural (DeCapua y Marshall 2015) entre las expectativas, rutinas y procedimientos del salón de clase estadounidense y sus experiencias.

Los estudiantes *SLIFE* llegan a Estados Unidos de todas las partes del mundo, predominantemente de países que han experimentado conflictos, guerras, y/o catástrofes medioambientales. Según Custodio y O'Loughlin (2017), el porcentaje más alto de estudiantes con educación formal limitada o interrumpida proviene de Latinoamérica, principalmente de

1 El término *culturas colectivistas* se refiere a culturas que enfatizan las necesidades y metas del grupo por encima del individuo. Por consecuencia, estudiantes que provienen de culturas colectivistas generalmente prefieren trabajar en equipos y apoyarse mutuamente en el proceso de aprendizaje (Valdés 1996).

México, Centroamérica y Caribe. Como evidencia de lo antes planteado podemos apoyarnos en el estudio de Barillas-Chón (2010), el cual investiga las experiencias de estudiantes Oaxaqueños (de México) con poca educación formal y con destrezas limitadas en el idioma español. De igual forma, el estudio de Machado-Casas (2009) encontró que la mayoría de los participantes provenientes de El Salvador, Guatemala, México y Honduras tenían una educación formal limitada o no habían recibido educación formal en sus países natales. Un dato interesante que sobresale en los estudios de Barillas-Chón (2010) y Machado-Casas (2009) es que, entre todos los participantes, los estudiantes indígenas/nativos mostraron el nivel de competencias limitadas más alto, tanto en su idioma nativo como en español.

Es importante esclarecer que los estudiantes hispanos *SLIFE* son estudiantes inmigrantes, muchas veces recién llegados a Estados Unidos, aprendices de inglés como un nuevo idioma. Los estudiantes *SLIFE* no forman parte de la población de estudiantes hablantes de herencia (*Heritage Language Learner o HLL,* por sus siglas en inglés) por diferentes razones. Los estudiantes *HLL*, la gran mayoría nació en Estados Unidos y recibió una educación mayormente en el idioma inglés, el cual se diferencia del idioma de su familia y herencia (Carreira 2004). En el caso específico de los estudiantes *HLL* hispanos, han sido expuestos al uso del español en sus hogares y son bilingües hasta cierto nivel, pero se comunican mayormente en el idioma inglés (Beaudrie y Ducar 2005). Otra diferencia importante que hay que notar entre los grupos de *HLL* y *SLIFE* es el enfoque e interés académico y de investigación. La mayoría de los estudios realizados sobre las destrezas académicas de los *HLL* se enfocan en las habilidades y conocimientos prácticos de estos estudiantes en ser biletrados y biculturales (Beaudrie y Ducar 2005; Carreira 2004; Choi 2015; Tse 2001; Valdés 1996). Sin embargo, la mayoría de las publicaciones realizadas sobre los estudiantes *SLIFE* se enfocan en el desarrollo de habilidades básicas de escritura, lectura, uso de la aritmética, y procesamiento cognoscitivo con el fin de ayudar a esta población a tener éxito en las escuelas y funcionar a la par con otros estudiantes de la misma edad (Barillas-Chón 2010; Custodio y O'Loughlin 2017; Machado-Casas 2009; WIDA 2015).

Existen diferentes componentes que impactan en el desarrollo académico de los estudiantes *SLIFE* en las escuelas estadounidenses. Entre los diversos factores se destacan la edad, las necesidades socio-emocionales, y el involucramiento parental. Las políticas educativas de Estados Unidos plantean que los estudiantes deben ser asignados a niveles escolares que contrasten con su edad sin importar sus destrezas académicas o nivel de alfabetización (Bush 2010). Esta legislación, conocida como *La Educación Compulsoria* (Bush 2010), afecta de manera desproporcionada a los estudiantes *SLIFE* adolescentes y se estima que el 70% de estos estudiantes abandona sus estudios secundarios (Custodio y O'Loughlin 2017). La mayoría de los estudiantes que abandonan sus estudios lo hacen porque se sienten aislados ya que es difícil para ellos establecer relaciones con sus compañeros de clase que no son *SLIFE*, pero también porque sienten que trabajar es más beneficioso para ellos que estudiar (Custodio y O'Loughlin 2017) debido a sus experiencias previas de vida.

Por otra parte, las necesidades socio-emocionales juegan un papel significativo en el desempeño académico de esta población ya que los estudiantes adolescentes hispanos *SLIFE* que están aprendiendo inglés como segunda (o tercera, en el caso de los estudiantes nativos/indígenas) lengua tienen que aprender a combatir el choque cultural característico de las clases de *ESOL* para recién llegados, la ansiedad de estar en un ambiente escolar al cual no están adaptados o del cual nunca han formado parte (Custodio y O'Loughlin 2017) y el miedo a un futuro legal y académico incierto. Por último, el involucramiento parental también impacta

grandemente en las actitudes, motivaciones, y perseverancia académica de esta población de estudiantes. Muchos adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida viven con tutores legales, amistades, o incluso, se identifican como estudiantes sin hogares (Coleman y Avrushin 2017). El involucramiento parental y la comunicación padre-maestro ayuda a que los estudiantes creen una conexión entre sus escuelas y hogares (Pentón Herrera y Toledo-López 2017). Sin embargo, la carencia de la presencia parental crea una experiencia opuesta para los estudiantes adolescentes hispanos *SLIFE*.

Es importante recalcar que el tema de la afluencia de estudiantes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en salones de clases estadounidenses se hace escaso y no proporciona un respaldo o fundamentación teórica y académica suficiente. Esto se debe, en parte, a que las publicaciones, estudios y literatura sobre los estudiantes *ELs* hispanos se ha enfocado históricamente en sus similitudes como vehículo para ofrecer técnicas y prácticas que le sirvan a toda la población estudiantil *EL* hispana (Pentón Herrera en prensa). El problema con esta práctica es que las individualidades de estudiantes hispanos que se encuentran en subpoblaciones de *ELs*, como estudiantes *SLIFE* y estudiantes indígenas/nativos que no hablan español como primer idioma, son ignorados. Sin embargo, pueden encontrarse exiguos artículos que identifican la urgencia de aprender más sobre esta subpoblación de estudiantes vulnerables (Pentón Herrera 2017a) y las implicaciones didácticas que los estudiantes *SLIFE* presentan para maestros de español (Pentón Herrera y Duany 2016).

Los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida son una población extremadamente vulnerable y que impactan directamente en la preservación y la mejora del idioma español en Estados Unidos. La realidad es que, si los estudiantes hispanos *SLIFE* no aprenden a leer ni a escribir el español en las escuelas estadounidenses, entonces sus hijos y nietos puede que no aprendan español porque sus padres son con competencias limitadas. No hay ningún estudio que evidencie esta declaración, pero sería interesante aprender más sobre la pérdida del idioma español a lo largo de los años entre las generaciones y familias hispanas (Taylor, Hugo López, Martínez, y Velasco 2012), ya que un aspecto podría ser la falta de destrezas de los padres en la lectura y escritura del idioma español.

Retos asociados a la alfabetización de esta población

Existen varios retos asociados a la alfabetización y el desarrollo académico de los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en las escuelas estadounidenses. Uno de los retos más notables es la falta de preparación y entrenamiento de los maestros de español (Lacorte y Suárez García 2014; Pentón Herrera 2017). Muchos de los maestros de español en Estados Unidos no están capacitados ni tienen preparación para enseñar la lectoescritura a estudiantes hispanoparlantes debido a que los programas de preparación en las universidades no los adiestran para enseñar español como primer idioma (Lacorte y Suárez García 2014; Pentón Herrera 2017), aunque existen excepciones como la Universidad de Nuevo México. De igual forma, es importante declarar que hay muchos estados que no requieren un título de lenguas extranjeras para ser maestro de idiomas en las escuelas primarias y secundarias. Por tal razón, no es raro encontrarse con maestros de español que no pueden mantener una conversación o que presentan habilidades y dominio limitados del idioma que enseñan. Estas realidades nos invitan a reflexionar sobre la ausencia de una preparación contundente y relevante para el profesorado de español, al igual que la necesidad de adoptar un modelo de estandarización del español que responda a las necesidades de los estudiantes hispanohablantes (García 2017; Outes Jiménez 2017; Potowski y Carreira 2004; Potowski, Berne,

Clark, y Hammerand 2008) y de la enseñanza del español en Estados Unidos.

Otro reto importante asociado a la alfabetización y el desarrollo académico de los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida es la falta de conocimiento del personal administrativo dentro de los centros escolares. Cuando los estudiantes llegan a las escuelas, las clases son asignadas por consejeros escolares, los cuales reciben un adiestramiento estatal enfocado hacia los requisitos de graduación. Por consiguiente, los consejeros escolares tienen conocimientos pedagógicos limitados y, por ende, conocimientos limitados sobre las necesidades lingüísticas de los estudiantes hispanos con educación formal limitada e interrumpida. Por esta razón, muchos estudiantes hispanos son asignados a clases de español como idioma extranjero o clases de español para hispanos que están por encima de sus niveles y destrezas académicas (Pentón Herrera y Duany 2016; Pentón Herrera 2017). Los retos previamente mencionados, junto a otros descritos en Custodio y O'Loughlin (2017), DeCapua y Marshall (2011) y Pentón Herrera y Duany (2016), hacen que las oportunidades de éxito para esta población sean aún más bajas.

Triángulo académico de apoyo

Los retos y barreras expuestos con anterioridad tienen como único propósito revelar la realidad de muchos centros escolares en Estados Unidos para hacer una llamada a la necesidad de implementar modelos escolares que apoyen y ayuden a los estudiantes adolescentes hispanos *SLIFE*. Por consiguiente, esta parte del trabajo propone el triángulo académico de apoyo como posible solución para combatir las competencias limitadas y ayudar a esta población de estudiantes a ser letrada en el idioma español mientras aprenden inglés. El triángulo académico de apoyo se enfoca en los posibles beneficios que puede ofrecer el respaldo equitativo y triangulado entre los maestros, las escuelas y la comunidad, según indica la *Figura 1*. Es importante esclarecer que este modelo se enfoca en modos de soporte académico dentro de centros educativos, por lo tanto, el involucramiento parental o de los guardianes no es identificado, pero sí se reconocen los múltiples beneficios que la alianza padre-maestro aportan al desarrollo del estudiantado hispano en general (Pentón Herrera y Toledo López 2017).

Figura 1
Triángulo académico de apoyo

El primer agente académico de este modelo es el maestro, en especial, los maestros de *ESOL* y español. En un reciente artículo, Pentón Herrera y Duany (2016) explican la importancia de formar una alianza entre los maestros de español y de *ESOL* para alfabetizar a los estudiantes adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida. En este artículo, Pentón Herrera y Duany (2016) comparten que una técnica que ha sido beneficiosa para sus estudiantes *SLIFE*, los cuales ellos denominan *aprendices binarios de idiomas*, es la planificación intercurricular entre sus clases (español-*ESOL*) porque pueden practicar componentes de la escritura y lectura en los dos idiomas en ambas clases. Por ejemplo, el concepto de la mayúscula se puede repasar en ambas clases de idiomas ya que las reglas gramaticales para el español y el inglés son relativamente similares. De igual forma, también pueden ser comparadas las diferencias gramaticales entre ambos idiomas (Fairclough 2015) para practicar conocimientos adquiridos, verbigracia, en español los meses del año se escriben con minúscula, pero en inglés se escriben con mayúscula. Este tipo de apoyo bilingüe ha sido respaldado previamente por diferentes publicaciones que abogan por la inclusión y apoyo del primer idioma para aprender un segundo idioma (Krashen 1984; Toledo-López y Pentón Herrera 2015).

Es importante aclarar que la planificación intercurricular entre las clases de español-*ESOL* necesitará ser diferenciada a los estudiantes *SLIFE*. En otras palabras, los estudiantes *SLIFE* necesitarán planes temáticos que analicen los mismos contenidos específicos en inglés y en español, pero ellos serán los únicos que estarán aprendiendo esa información ya que el resto de la clase estará más avanzada. La inclusión de este modelo de diferenciación y planes temáticos ha demostrado ser beneficiosa para los estudiantes *SLIFE* (Pentón Herrera 2017a; WIDA 2015) dado que esta población tiene unas necesidades académicas diferentes y específicas que sus compañeros ya recibieron en grados primarios. Vale resaltar que la colaboración de los maestros de español y *ESOL* es solo el primer paso visto que es vital que la colaboración y la planificación intercurricular se extienda a todos los docentes que enseñan a esta población de estudiantes. De esta forma, los maestros de español y *ESOL* de los estudiantes *SLIFE*, se convierten en sus defensores, intérpretes, hacedores de conocimientos en ambos idiomas y puentes entre el resto del profesorado y la población adolescente *SLIFE* dentro de las escuelas.

El segundo agente académico de este modelo es la escuela, específicamente, el personal administrativo y no docente. Hay que dilucidar que, sin el apoyo del personal administrativo y no docente, es muy difícil para los maestros formar alianzas que prioricen la planificación intercurricular para los estudiantes *SLIFE*. Por este motivo, es esencial el apoyo de toda la escuela, incluyendo el director, subdirector(es), y consejeros escolares, por nombrar algunos. A diferentes niveles jerárquicos, todo el personal tiene el poder de ayudar a los maestros y al estudiantado *SLIFE* a participar de forma beneficiosa en el centro escolar. Por ejemplo, el director y subdirector(es) tienen el poder de asignarles a los maestros períodos de planificación intercurricular mandatorio enfocados en los estudiantes *SLIFE* con el fin de demostrar la importancia de formar grupos académicos encauzados en el éxito estudiantil de esta población dentro de la escuela. De igual forma, los consejeros escolares pueden mejorar la experiencia académica de estos estudiantes al colaborar con los profesores de *ESOL* y español con el fin de identificar clases de idiomas y de alfabetización disponibles y útiles para esta población en vez de asignarlas al azar.

Por último, el tercer agente académico de este modelo es la comunidad, particularmente, los centros comunitarios sin ánimo de lucro que apoyan académicamente a la población inmigrante en Estados Unidos. Este agente académico no está vinculado directamente con los centros escolares,

pero estudios demuestran los beneficios derivados de la vinculación de estos centros comunitarios en la educación de los inmigrantes en Estados Unidos (DeCapua y Marshall 2010; Sibley y Brabeck 2017). De esta forma, la colaboración escuela-comunidad y maestro-comunidad se convierte en el último elemento de apoyo esencial para el éxito de los estudiantes *SLIFE*. Esta colaboración necesita adquirir forma de programas después de la escuela o de actividades extracurriculares que enfaticen el desarrollo académico y cognoscitivo de los estudiantes *SLIFE*. Un ejemplo de esta colaboración es *El Centro Latino para la Alfabetización*, en California, el cual ofrece programas de alfabetización de español para estudiantes hispanos con competencias limitadas de todas las edades en horas vespertinas. Otro ejemplo es *Esperanza Center*, en Maryland, el cual ofrece clases de español e inglés para estudiantes de todas las edades durante las tardes, noches, fines de semana, e incluso en las vacaciones de verano. La formación de una alianza maestro-escuela-comunidad ayuda a que los estudiantes *SLIFE* tengan la oportunidad de adquirir todas las destrezas y conocimientos académicos requeridos para su éxito escolar en un tiempo compacto y planeado por los tres agentes mediante comunicaciones y colaboración.

Consideraciones y técnicas en la alfabetización

El Paradigma de Aprendizaje Mutuamente Adaptivo

La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida necesita ser diferenciada y modificada en sus necesidades específicas para que sea exitosa. Para esto, el primer concepto que los maestros de español necesitan saber antes de enfocarse en las técnicas didácticas es El Paradigma de Aprendizaje Mutuamente Adaptivo, o *The Mutually Adaptive Learning Paradigm* (*MALP*) por sus siglas en inglés. El modelo MALP, desarrollado por las Dras. Andrea DeCapua y Helaine Marshall, plantea que existen tres consideraciones vitales que los educadores necesitan conocer antes de planear las clases e interactuar con los estudiantes *SLIFE*, los cuales son: (1) Condiciones, (2) Procesos, y (3) Actividades. La primera consideración, Condiciones, comprende que la conexión estudiante-educador es vital para el aprendizaje de los estudiantes *SLIFE* y, sin ella, la participación de esta población en las escuelas se puede ver afectada. Para leer más sobre las implicaciones del concepto de la conexión estudiante-educador, identificado como comensalidad, vea Flores-Davis (2016). De igual forma, el concepto de Condiciones entiende que la enseñanza de la lectoescritura necesita ser aplicable a la vida de los estudiantes *SLIFE* para que ellos encuentren este conocimiento relevante e interesante (DeCapua y Marshall 2015a).

La segunda consideración, Procesos, reconoce la importancia de hermanar la comunicación oral y la escrita en los salones de clases. Los estudiantes *SLIFE* provienen mayormente de una cultural oral donde la enseñanza de la escritura y la lectura ha tomado un segundo plano. Cuando esta población llega a las aulas estadounidenses, la escritura y lectura cambian a un primer plano y la cultural oral toma un segundo, e incluso un tercer plano, lo cual crea un choque académico y una disonancia cultural (DeCapua y Marshall 2015) que paraliza al estudiante. Sin embargo, los maestros que siguen el modelo MALP combinan la comunicación oral y escrita de forma tal que ambas sean igual de importantes en el salón, lo cual crea un espacio para que los estudiantes *SLIFE* participen y se sientan incluidos mientras refuerzan sus destrezas en la lectura y escritura. Asimismo, Procesos, identifica el papel importante de la responsabilidad estudiantil en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes *SLIFE* generalmente provienen de culturas colectivas y requieren oportunidades

de colaboración con sus compañeros dentro del salón de clases mientras que, en la cultura educativa de Estados Unidos, el enfoque se centra en la responsabilidad individual. De acuerdo al modelo MALP, los educadores deben proveer oportunidades para que los estudiantes *SLIFE* participen en grupos o pares mientras que completan asignaciones individuales (DeCapua y Marshall 2015a).

La tercera y última consideración, Actividades, hace referencia al ambiente informal en que los estudiantes *SLIFE* han aprendido, lo cual hace de sus preferencias de aprendizaje un proceso concreto, inmediato, y aplicable a su entorno. En contraste, estudiantes que son instruidos en centros escolares tienden a aprender conceptos académicos que requieren una forma de aprendizaje más abstracta, comparativa y a largo plazo (DeCapua y Marshall 2015a). Por consiguiente, es esencial que los docentes incluyan actividades que tengan en cuenta ambas preferencias de aprendizaje para que los estudiantes *SLIFE* adquieran y practiquen nuevas perspectivas. Una forma de hacer esto es centrándose en el vocabulario, contenido y conocimiento que los estudiantes *SLIFE* ya conocen y que pueden utilizar como conexión a nueva información no antes vista (DeCapua y Marshall 2015a). Es importante señalar que el objetivo principal del modelo MALP es el reconocer las habilidades y conocimientos de los estudiantes *SLIFE* que, aunque sean divergentes de los conocimientos académicos tradicionales occidentales, son también importantes para sus vidas al igual que para su identidad cultural e individual (DeCapua y Marshall 2015; Lipka y McCarty 1994).

Técnicas didácticas

Las técnicas didácticas ofrecidas en esta sección del trabajo hacen referencias a trabajos previos en el campo de la alfabetización. Es importante aclarar que estas técnicas pedagógicas pueden y deben ser modificadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes *SLIFE* y de los maestros de español. Además, existe la posibilidad de que el profesorado tenga que adaptar e incluir estos procedimientos en su planificación ya que no forman parte del currículo escolar a nivel secundario. Como último punto, hay que tomar en cuenta al aplicar estas actividades que "la copia sin comprensión no es escritura, y que la lectura y la escritura deben abordarse de manera simultánea en la alfabetización" (Flores-Davis 2016: 6). Uno de los errores que cometemos como maestros es el de desunir el leer del escribir, y "tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer" (Flores-Davis 2016: 6).

La primera técnica es la combinación de las letras con los números, conocido como el método alfanumérico (Relys Díaz 2005), el cual parte "del concepto de que los analfabetos dominan la numeración a causa de las actividades de compra-venta que realizan y a las diversas situaciones que les impone la propia vida" (Relys Díaz 2005: 57). Un dato importante sobre el método alfanumérico es que se dedica un día a cada letra y la enseñanza de las letras no se realiza en el mismo orden que aparecen en el alfabeto, sino de acuerdo con la frecuencia de uso. De esta forma, se comienza la enseñanza de las vocales (a, e, i, o, u,) y, posteriormente, las consonantes en el siguiente orden: l, r, f, m, c, p, t, v, s, n, q, y, d, b, h, ñ, ch, j, x, ll, z, g, k, w (Relys Díaz 2005). La *Figura 2* muestra el abecedario con el orden establecido y los números otorgados a cada letra. Asimismo, la *Figura 3* muestra algunas ideas, no exhaustivas, de cómo utilizar esta técnica en el salón de clase. Como se puede apreciar en el método alfanumérico, la combinación de letras con números toma en consideración lo planteado previamente en el modelo MALP ya que utiliza conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes *SLIFE* (números) para aprender nueva información (letras).

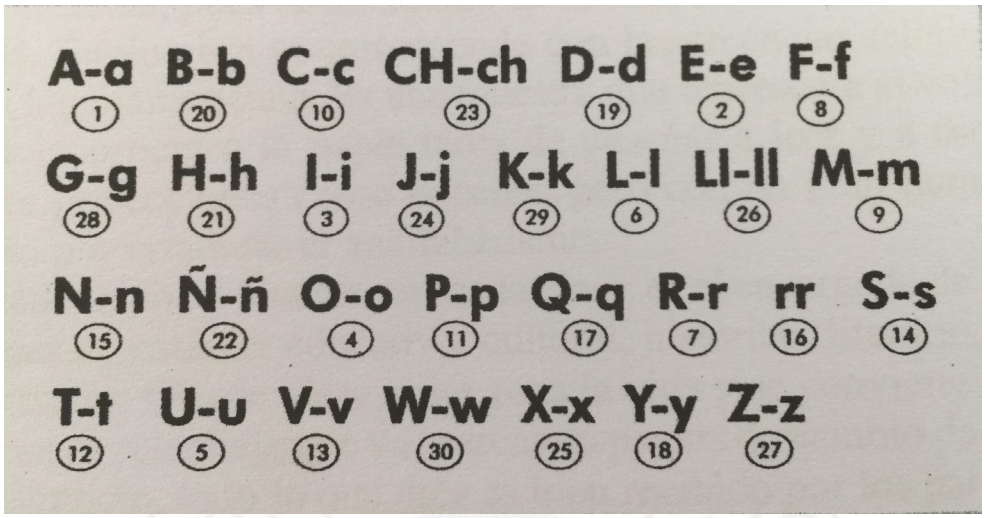


Figura 2
Abecedario y números otorgados según el método alfanumérico.
Extraído de Relys Díaz (2005).

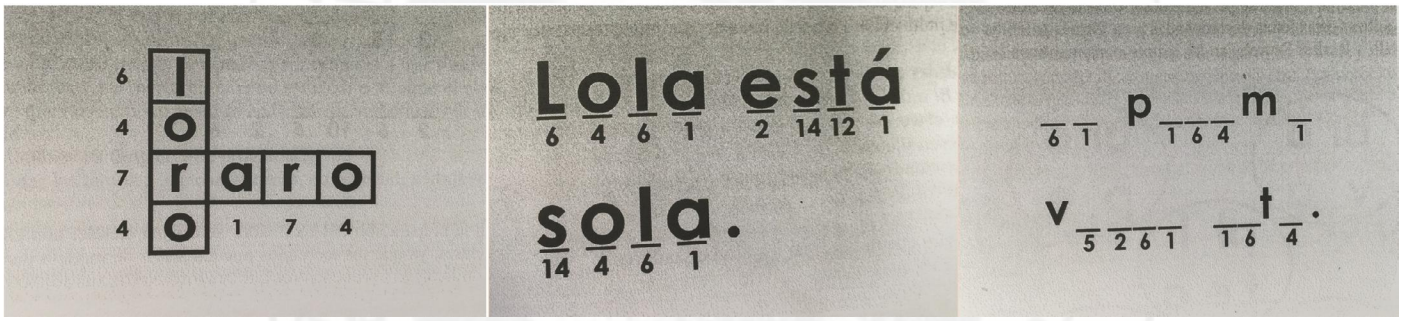


Figura 3
Algunas ideas, no exhaustivas, de cómo utilizar el método alfanumérico en el salón de clase.
Extraído de Relys Díaz (2005).

La segunda técnica es la inclusión de instrumentos tecnológicos (celulares, computadoras, grabadoras, etc.) que desarrollan destrezas a la vez que familiarizan a los estudiantes *SLIFE* con estos recursos. Si bien la lectoescritura es importante, el proceso de alfabetización como actividad social, tiene que tomar en cuenta las necesidades y habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar en el país en donde se desenvuelven (Relys Díaz 2005). La inclusión de elementos tecnológicos es sumamente importante en el proceso de la alfabetización ya que las destrezas tecnológicas son necesarias para ser considerado competente y letrado en el siglo XXI (Sanz Adrados 2006). Un ejemplo de cómo utilizar esta técnica es que el docente se grabe leyendo algunas palabras, u oraciones en casos más avanzados, y que le dé esa grabación al estudiante para que la escuche y la escriba utilizando el método alfanumérico. Otra idea es que el educador utilice la tercera actividad en la *Figura 3* para darle al estudiante *SLIFE* páginas de internet que pueda visitar en la computadora. En esta segunda actividad, el estudiante está practicando la lectoescritura según el método alfanumérico, está interactuando con el teclado de la computadora, está practicando la escritura y sus habilidades motoras al escribir en el teclado, y está interactuando y aprendiendo a cómo navegar el internet.

La tercera y última técnica es la utilización del método ideofónico, creado por la Dra. Ana Echegoyen de Cañizares el cual plantea que la información necesita ser presentada mediante fonemas y ayuda visual, y poco a poco el fonema se presenta en un contexto hasta conformar oraciones completas (Echegoyen de Cañizares 1956). Un ejemplo de cómo utilizar efectivamente el método ideofónico se puede ver en la *Figura 4*. Esta técnica, al igual que el método alfanumérico expuesto anteriormente, también toma en cuenta las aserciones expuestas por el método MALP ya que los maestros pueden utilizar ayuda visual de objetos conocidos para enseñar fonemas e incluso la lectura y escritura de palabras completas. Es importante esclarecer que estas tres técnicas compartidas pueden ser utilizadas integralmente y no necesitan ser aisladas individualmente como componentes autónomos de la enseñanza de la lectoescritura.

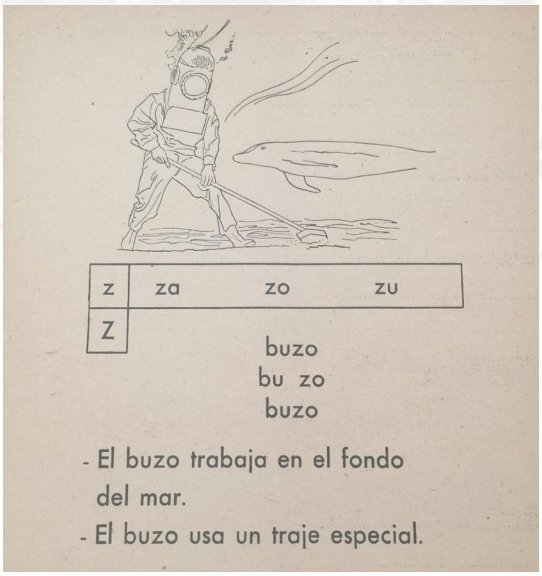


Figura 4
Representación visual de cómo utilizar el método ideofónico en el salón de clase.
Extraído de Echegoyen de Cañizares (1956)

Conclusión

La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en el contexto estadounidense es un tema poco abarcado en los estudios y artículos actuales. Esto se debe a que la enseñanza del español en Estados Unidos generalmente se enfoca en la instrucción del español como segunda lengua o para estudiantes hispanoparlantes de herencia. Se estima que alrededor del 10% al 20% de los estudiantes adolescentes hispanos inmigrantes en Estados Unidos son *SLIFE* (Custodio y O'Loughlin 2017), sin embargo, continúan siendo una población invisible. Conviene aclarar que, la población adolescente hispana *SLIFE* impacta en la evolución, calidad, y preservación del idioma español en Estados Unidos. Por esto, es necesario que los docentes, investigadores, e interesados en el estudio, la conservación y desarrollo del español en Estados Unidos tomen un interés en esta población y sus necesidades académicas. El autor pretende, mediante este trabajo, abogar por la alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida para que puedan aprender correctamente su idioma natal al igual que el idioma inglés con el propósito de que alcancen el éxito en este país.

Referencias bibliográficas

Barillas-Chón, David W. "Oaxaqueño/a students' (un)welcoming high school experiences". *Journal of Latinos and Education*, vol. 9, n. 4, 2010, pp. 303-320.

Beaudrie, Sara y Cynthia Ducar. "Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners". *Heritage Language Journal*, vol. 3, n. 1, 2005, pp. 1-26.

Bush, Melodye. "Compulsory school age requirement". *National Conference of State Legislatures*, 2010.

Carreira, Maria. "Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term Heritage Language Learner". *Heritage Language Journal*, vol. 2, n. 1, 2004, pp. 1-25.

Choi, Jayoung. "A heritage language learner's literacy practices in a Korean language course in a U.S. university: From a multiliteracies perspective". *Journal of Language & Literacy Education*, vol. 11, n. 2, 2015, pp. 117-133.

Coleman, Deidra y Adam Avrushin. "Education access for unaccompanied immigrant children". *Center for the Human Rights of Children, Loyola University Chicago*, 2017, pp. 1-16.

Custodio, Brenda y Judith, B. O'Loughlin. *Students with interrupted formal education: Bridging where they are and what they need*. Thousand Oaks, CA, Corwin, 2017.

DeCapua, Andrea y Helaine W. Marshall. "Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement gap to cultural dissonance". *NASSP Bulletin*, vol. 99, n. 4, 2015, pp. 1-15.

---. "Promoting achievement for ELLs with limited or interrupted formal education: A culturally responsive approach". *Principal Leadership*, febrero, 2015a, pp. 48-51.

---. "Reaching ELLs at Risk: Instruction for students with limited or interrupted formal education". *Preventing School Failure*, vol. 55, n. 1, 2011, pp. 35-41.

---. "Students with limited or interrupted formal education in US classrooms". *The Urban Review*, vol. 42, n. 2, 2010, pp. 159-173.

Echegoyen de Cañizares, Ana. *Enseñe a leer: Campaña alfabetizadora del Bloque Cubano de Prensa*. La Habana, Cuba, Bloque de Prensa Cubano, 1956.

Fairclough, Marta. "Aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 41, 2015, pp. 37-49.

Flores-Davis, Luz E. "Alfabetización entre personas jóvenes y adultas". *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, n. 1, 2016, pp. 1-16.

García, Próspero N. "Implementing concept-based instruction in the heritage language classroom: A pedagogical proposal". *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, vol. 4, n. 1, 2017, pp. 1-19.

Krashen, Stephen D. "Bilingual education and second language acquisition". *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. California State Department of Education, 1984, pp. 51-82.

Lacorte, Manel y Jesús Suárez García. "La enseñanza del español en los Estados Unidos: Panorama actual y perspectivas de futuro". *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 1, n. 2, 2014, pp. 129-136.

Lipka, Jerry y Teresa L. McCarty. "Changing the culture of schooling: Navajo y Yup'ik cases". *Anthropology and Education Quaterly*, vol. 25, n. 3, 1994, pp. 266-284.

Outes Jiménez, Rosario. "El español escrito en el ámbito educativo de EE.UU.: La acreditación docente en California". *Glosas*, vol. 9, n. 3, 2017, pp. 44-57.

Pentón Herrera, Luis J. "Spanish language education in the United States: Beginning, present and future". *Íkala: Revista de lenguaje y cultura*, en prensa.

---. "La formación docente de maestros de lenguas extranjeras en Estados Unidos: Contextos, desafíos e interrogantes". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 5, n. 2, 2017, pp. 93-105.

---. "The key is differentiation: Recognizing the literacy and linguistic needs of indigenous Hispanic students". *Literacy Today*, vol. 34, n. 6, 2017a, pp. 8-9.

Pentón Herrera, Luis J. y Miriam Duany. "Native Spanish speakers as binate language learners". *NECTFL Review*, vol. 78, 2016, pp. 15-30.

Pentón Herrera, Luis J. y Ángel A. Toledo-López. "Alfabetizando al alfabetizador: Mujeres hispanas en un nuevo contexto social". *Alteridad: Revista de Educación*, vol. 12, n. 1, 2017, pp. 68-78.

Potowski, Kim y María Carreira. "National standards for Spanish as a heritage language". *Foreign Language Annals*, vol. 37, n. 3, 2004, pp. 427-437.

Potowski, Kim, Jorge Berne, Amy Clark y Amy Hammerand. "Spanish for K-8 heritage speakers: A standards-based curriculum project". *Hispania*, vol. 91, n. 1, 2008, pp. 25-41.

Relys Díaz, Leonela I. *¡Yo, sí puedo! Un programa para poner fin al analfabetismo*. Cuba, Casa Editorial Abril, 2005.

Sanz Adrados, Juan J. "Elementos para un marco conceptual sobre la incorporación de las TIC en la educación". *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 27, n. 94, 2006, pp. 200-206.

Sibley, Erin y Kalina Brabeck. "Latino Immigrant Students' School Experiences in the United States: The Importance of Family--School--Community Collaborations". *School Community Journal*, vol. 27, no. 1, 2017, pp. 137-157.

Taylor, Paul, Mark Hugo López, Jessica Martínez y Gabriel Velasco. *When labels don't fit: Hispanics and their views of identity*. Pew Research Center, Hispanic Trends, 2012

Toledo-López, Ángel A. y Luis J. Pentón Herrera. "Language immersion for adult learners: Bridging gaps from childhood to college". *Florida Foreign Language Journal*, vol. 11, n. 1, 2015, pp. 10-56.

Tse, Lucy. "Resisting and reversing language shift: Heritage-language resilience among U.S. native biliterates". *Harvard Educational Review*, vol. 71, n. 4, pp. 676-708.

Valdés, Guadalupe. *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. Teachers College, Columbia University, 1996.

WIDA. *SLIFE: Students with limited or interrupted formal education*. WIDA Consortium, 2015.

Reflexiones sobre el *spanglish*. Un caso de estudio: el *spanglish* en clase y la percepción de los estudiantes de la *Illinois Mathematics and Science Academy**

About Spanglish. A case study: Spanglish in class. The perception of Illinois Mathematics and Science Academy students

Cristian Sciortino
Università di Bologna

Resumen

El *spanglish* es un tema muy controvertido, ya que posee diferentes complejidades en su misma definición. El presente ensayo muestra el estado del spanglish en los Estados Unidos, a través de algunas reflexiones sobre este fenómeno. Se ha intentado observar la utilidad que esta forma comunicacional puede tener en determinados contextos para facilitar la comunicación entre hispanos y anglosajones que conviven en los Estados Unidos y en los que la comunicación es la meta final. Una parte del ámbito académico considera el *spanglish* una manifestación del cambio de código. Dicho cambio representa también el modelo de la identidad mestiza de muchos latinos en Estados Unidos. Se ofrecerá un análisis sociodemográfico y del cambio que supone la expansión de la población hispana en EE.UU., muestra de este dinamismo, y se pondrán de relieve los matices del fenómeno del *spanglish* que abarca aspectos no solo de lengua, sino también de cultura e identidad, generando la polémica académica que lo rodea. Con este recorrido se trata de reflexionar sobre algunos de estos puntos para intentar comprender este fenómeno tan complejo, y tan discutido. En el caso de estudio, representado por unas cartas escritas por siete estudiantes de la *Illinois Mathematics and Science Academy*, se observan las percepciones y las opiniones que dichos alumnos tienen sobre el *spanglish*. A la luz de los contenidos de las cartas, se puede destacar que el fenómeno es un medio eficaz de comunicación, que transmite esenciales valores culturales y emocionales.

Palabras clave

Cultura, Estados Unidos, identidad, lengua, *spanglish*

Graduado en "Lenguas, Literaturas Modernas y Mediación Lingüística" por la Universidad de Palermo, gana una beca Erasmus Estudio con destino Sevilla (Universidad de Sevilla – US). Máster internacional en "Language, Society and Communication" por la Universidad de Bolonia con una tesis sobre el fenómeno del spanglish y sus implicaciones en la sociedad estadounidense. En junio de 2017 gana otra beca Erasmus y, actualmente, está de Erasmus Práctica en Letterkenny (condado Donegal, Irlanda). Sus principales áreas de interés incluyen el bilingüismo, el contacto lingüístico entre español e inglés, el spanglish.

C.e.: cristian.sciortino@studio.unibo.it

Abstract

Spanglish is a controversial topic dealing with many conflictive shades. The aim of this study is looking at the facilitative effect the usage of Spanglish has in helping Hispanic and AngloSaxon speakers to achieve communicative goals in particular communicative contexts. The literature has acknowledged that Spanglish relies on code-switching and code-mixing, switches and mixtures which can also be described as characteristics of the hybrid identity of many Latinos in the United States. In this paper a look at the phenomenon of Spanglish in its fascinating hybrid aspect will be provided, starting from the analysis of the Hispanic population growth in the United States. Then, several meanings of the term Spanglish will be discussed, thus leading to the controversy about its legitimacy as a means of identity and communication. To conclude, a case study from the Illinois Mathematics and Science Academy (or IMSA) will be analysed: the perceptions of such communicative strategy will be explored from the point of view of seven students of the Illinois Academy, in a collection of seven letters, leading to an understanding of that idea of identity, strength and effectiveness Spanglish entails.

Key words

Culture, identity, language, Spanglish, United States of America

* A propósito del término spanglish se respeta la elección del autor del artículo.

Introducción

La lengua española ha tenido una existencia secular en los Estados Unidos, ya que fueron los mismos españoles los primeros exploradores del territorio estadounidense. La evolución de dicho idioma en este país a lo largo de los siglos no puede ser obviado comprometiendo su futuro.

Sin embargo, a dicha existencia secular no le ha correspondido el suficiente aprecio social, y, de hecho, ha carecido del prestigio que le debía haber correspondido durante mucho tiempo. Dicha actitud está estrechamente relacionada con el desprecio hacia los usuarios de la lengua española, es decir, la población hispana[1], con respecto a su deseo de integración en la sociedad estadounidense. Esta necesidad de las comunidades latinas, junto al escaso relieve social adquirido, ha llevado a los hispanos a recurrir a la lengua (qué lengua?) para acceder y ser aceptados en un mundo inglés. Entre los rasgos y recursos más característicos de las actitudes lingüísticas de los heterogéneos *hispanounidenses*, destaca el cambio de código que conforma lo que hoy se conoce como *spanglish*[2], estrategia verbal y comunicacional, un medio que permite abrir la ruta hacia la integración americana por un lado y, por otro, hacia la conservación de las raíces lingüísticas y culturales de la identidad latina, constituyendo, de esa forma, un biculturalismo único y enriquecedor.

Este trabajo pretende profundizar dichos aspectos del *spanglish*, tomando como punto de partida sus principales usuarios: los hispanos que viven en los Estados Unidos.

Se ofrecerá un análisis de la expansión demográfica de la población hispana en el país: aunque es indudable el impresionante incremento de latinos detectado en el último censo, es imprescindible analizar los factores que lo han favorecido y que se relacionan, directa o indirectamente, con el idioma español hablado, sobre cuya actual importancia en el país no cabe ninguna duda.

Partiendo de los resultados del análisis demográfico sobre el dominio y uso de la lengua, se aborda el tema del *spanglish* desde su manifestación como cambio de código y la polémica académica sobre sus diferentes dimensiones, quizás no unitarias, pero que comparten un valor identitario que supera toda definición de lengua y que le otorga un valor añadido a la expansión y la evolución del idioma español en los Estados Unidos.

Las mencionadas peculiaridades del *spanglish* quedan patentes en el caso de estudio de este trabajo: el análisis de las percepciones y de las opiniones sobre la estrategia de siete estudiantes de la *Mathematics and Science Academy* de la Universidad de Illinois en Chicago. Las reflexiones de los alumnos, coleccionadas en cartas escritas por ellos, nacen tanto de los debates en clase, con las intervenciones de los profesores José Palos y Silvia

[1] En este trabajo se utilizan indistintamente los términos hispánico, hispano, latino, latinoamericano. De todas formas, cabe recordar que, en el Censo realizado en los Estados Unidos en 1980, se eliminó la palabra "latino" porque se parecía demasiado a "ladino", y se escogió el término "hispano" para clasificar la población de origen hispanoamericano. La etiqueta de "hispano" permite al ciudadano identificarse como estadounidense de un grupo y no como un extraño al país. Stavans (1999: 41), por su parte, apunta que "hispánico" se prefiere a la hora de hablar de "demografía, educación, desarrollo urbano, drogas y salud", mientras que "latino", en cambio, "se aplica a artistas, músicos y estrellas del cine"

[2] En este estudio se usará principalmente el término *spanglish*. Betti (2008: 4, nota n°4) precisa que el vocablo espanglish lo utilizó por primera vez Salvador Tió, periodista y escritor puertorriqueño, "en su columna, 'Teoría del Espanglish', publicada en el periódico 'El Diario de Puerto Rico' el 28 de octubre de 1948". Además, Betti, coincidiendo con otros investigadores, señala que, si bien *spanglish* es la elección más generalizada, también aparece en diferentes estudios como *espanglish, espanglis y espanglés y se detectan las formas slanglish, casteyanqui, ingleñol, bilingo, Tex-Mex, pocho, caló, pachuco, papiamento gringo, español bastardo, español mixtureado, spanglés, angliparla*, etc.

Betti, como de la experiencia personal de muchos de ellos. Representan una muestra del valor que el *spanglish* y la lengua española siguen teniendo en los Estados Unidos entre sus hablantes.

Desarrollo

Análisis sociodemográfico de la expansión de la población hispanohablante en Estados Unidos

Según las proyecciones de la Oficina del Censo de los Estados Unidos, de los 321 millones de personas que vivían en 2016 en el país, aproximadamente 57 millones eran hispanos, representando el 17,8% de la población total. Dicho porcentaje, según estas proyecciones, podría aumentar hasta 2050 a alrededor de un 27%, alcanzando los 106 millones de un total de 398 millones de habitantes (Taylor, López, Martínez y Velasco 2012; *Pew Research Center* 2016; U.S. Census Bureau 2017).

Puede establecerse una relación directa entre el hecho de que las comunidades hispanas sigan creciendo y el cambio de las tendencias demográficas del país. A lo largo de cinco décadas, de hecho, se ha ido afirmando que la mayor parte del crecimiento fue impulsado por la inmigración, debido a la ola de casi 59 millones de inmigrantes que entraron a en los Estados Unidos. Sin embargo, en la actualidad la tasa de natalidad es mayor entre los hispanos. La Oficina del Censo de los Estados Unidos considera dicho índice como el más elevado desde el comienzo del tercer milenio. Además, se ha comprobado que el 80% de la variación total de la población estadounidense se debe al aumento natural de la población hispana en esos mismos años (U.S. Census Bureau 2014).

Dichas cifras no deberían ser vistas como meros números, sino que deberían ser interpretadas teniendo en cuenta otros factores tal y como la edad de la población. Los hispanos, de hecho, representan el grupo más joven con respecto a los demás grupos raciales y étnicos que viven en los Estados Unidos. En Brown (2014a) se determina que la edad media del grupo hispano de los Estados Unidos en 2014 era de 28 años. El estudio consigue fijar en, aproximadamente, los 37 años la edad media general de toda la población estadounidense, una desviación de nueve años con respecto a la media. La edad y la juventud de los hispanos estadounidenses tienen implicaciones fundamentales, no solo en cuanto a las correlaciones sociales, sino también en las tendencias lingüísticas de las generaciones que siguen creciendo y que necesitan progresar económicamente y socialmente dentro de una comunidad tan multicultural.

De ahí que, si no se considerara la lengua inglesa, el español, de acuerdo con Jenkins (2013), será el idioma más usado en los Estados Unidos, segundo país del mundo con más hispanohablantes en número absoluto, solo superado por México y por delante de países como Colombia, Argentina y hasta de España (Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard 2016).

Lo que sobresale es el uso del español como idioma de primer uso y, por esta razón, cabe destacar también la actitud de los hispanohablantes con respecto a su lengua materna: ellos intentan preservar su idioma, de hecho, casi un tercio de la población hispana todavía habla español lo suficientemente bien como para identificarse como bilingüe (Martínez, Mueller y Hernández Nieto 2016). El mantenimiento de la lengua y el consiguiente bilingüismo podrían ser amenazados por la presencia de la lengua inglesa, dado que, cada vez, más hispanos están aprendiendo bastante con mayor corrección el inglés, incluso cuando el número de hispanos ha aumentado (2016). Sin embargo, el Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard comenta que los hispanos que aún no hablan inglés muy bien representan, en conjunto, un tercio de todos los hispanos de, al menos, cinco años de edad (2016), debido a las barreras en el aprendizaje de la lengua, tal como la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, el nivel de

educación y la cantidad de tiempo en los Estados Unidos.

Por lo tanto, los idiomas español e inglés mantienen un contacto ininterrumpido que abarca la preservación y la innovación y se influencian mutuamente a través de múltiples correlaciones sociales. Frente a la presencia pujante e innegable a su vez de la lengua inglesa, no habría que olvidar el imán que supone el español entre los demás idiomas dentro del panorama educativo de los Estados Unidos, representando el idioma más estudiado tanto en las universidades de pregrado como en las de posgrado, cuya matrícula supera el conjunto de los estudiantes de todos los demás idiomas (Goldberg, Looney y Lusin 2015). Las barreras sociales en la competencia del inglés producen situaciones de estrecho contacto, influencia y, al mismo tiempo, choque entre las dos lenguas y, por consiguiente, entre las dos culturas.

El spanglish: entre lengua e identidad

La cuestión de la lengua tiene una importancia fundamental en los Estados Unidos, ya que implica orgullo étnico en la población hispana y en sus jóvenes de la segunda y de la tercera generación. Dicho sentimiento se advierte, principalmente, a través del cambio de código, capaz de identificar un carácter bilingüe que estriba en la invasión de anglicismos en el llamado "español general", lo que conlleva la creación del término *spanglish* para referir a "lo que popularmente se define como una variedad mixta entre los dos idiomas" (Blas Arroyo 2005: 390), el "encuentro (o el choque) entre dos mundos, dos sensibilidades, dos culturas y dos idiomas: el hispánico y el anglosajón" (Betti 2008: 4), una metáfora de la "experiencia lingüística y cultural de latinos emigrados a los Estados Unidos", de la afirmación de la "propia identidad dentro del contexto norteangloamericano" y de la "comunicación eficaz [...] de hibridación y de multiculturalismo, de una nueva identidad *in-between,* mestiza, además de un modo de vida bien definido" (Betti 2008: 4-7). En el caso del *spanglish*, se alcanzan niveles más elevados de contacto, por lo que se puede hablar no solo de un mero bilingüismo, sino, sobre todo, de bisensibilismo y de biculturalismo de estas comunidades (Torres 2002).

De hecho, si por un lado las mencionadas interferencias entre inglés y español representan un tangible punto de llegada del *spanglish*, por otro lado el punto de partida es un cambio que no se puede detectar, ese *state of in-between* que solo las comunidades que lo viven pueden comprender.

Si es que esta identidad es mestiza, se podría denominar el mismo *spanglish,* de acuerdo con las definiciones de Ilán Stavans (2001) "una mezcla ingeniosa y dinámica tal y como las conductas verbales y la identidad de sus hablantes, con su presencia tan significativa en Estados Unidos".

Sin embargo, lo que no es claramente identificable es el comportamiento lingüístico híbrido de muchos latinos, ya que no es una entidad monolítica y, por ello, representa un concepto muy difícil de alcanzar. Precisamente por ello, a lo largo de las últimas décadas, el *spanglish* ha sido estigmatizado, tanto en el mundo académico como en la sociedad estadounidense. Entre las ideas más duras virulentas en contra del *spanglish* destaca la de Roberto González Echevarría (1997) quien no solo afirmó que "hablar spanglish es devaluar el español", sino también que dicha mezcla es "una invasión del español por el inglés". El profesor, aunque admite la existencia del *spanglish*, lo confina a "la lengua de los hispanos pobres, muchos de los cuales son casi analfabetos en cualquiera de los dos idiomas [...] carecen del vocabulario y de la educación en español para adaptarse a la cambiante cultura que les rodea". Como bien se desprende de su opinión, el *spanglish* sería no solo un vicio de los hablantes que no tienen competencia lingüística, sino representaría incluso una amenaza para los dos idiomas del país.

A este propósito, es menester citar a la investigadora Betti, cuya opinión sobre el tema queda clara ya que, en sus palabras, "[...] *spanglish* se debe ver no solamente como un vicio, sino como una estrategia expresiva legítima en su ámbito. La lengua es dinamismo, es un cuerpo vivo, cambiante, polimórfico, y pertenece a la gente, no son los lingüistas que la crean" (Betti 2008: 42). De hecho, el *spanglish* "no se refiere a un nuevo sistema, a una lengua, sino a una manera de usar una lengua" (Otheguy 2007: 15-17). Habría que coincidir con la postura de Otheguy por lo que concierne al tema de la manera de usar una lengua para vivir, para representar un modo de vida.

El *spanglish*, de hecho, es la metáfora de la cultura mestiza, es lo que son los latinos, cómo actúan y perciben el mundo (Morales 2015). Es un código informal que satisface las necesidades de sus hablantes puesto que permite la expresión de la identidad dual que es la esencia del ser de los inmigrantes. Lo anterior llevaría a afirmar que el *spanglish*, como bien observó Stavans (2001), reivindica su importancia en el presente como el sustento de un cierto nacionalismo latino en los Estados Unidos y se le debería atribuir el papel de crear una civilización mestiza.

En cualquier caso, por tanto, *spanglish* logra vencer las dificultades impuestas por la etiqueta del bilingüismo, como (porque) no representa una "tercera lengua" de uso después del inglés y del español. De acuerdo con López García Molins (2016: 106), el *spanglish* es un llamativo dialecto psicológico, debido a esta relación tan estrecha, en una peculiar sociedad bilingüe, entre lengua y usuarios, cuya conducta verbal asocia a una ejecución lingüística también un componente emotivo y motivacional que bien se alimenta mediante el habla. A su uso se adscribe de mantera íntima la subjetividad de su usuario a pesar de que no sea realmente una lengua materna (Hernández-Sacristán 2015).

Por todo ello, es una "forma de comunicación familiar" que no representa "ni el español en los Estados Unidos ni el español de los Estados Unidos" (Betti 2015: 20). El hecho de que se considere español estadounidense no es más que una percepción general, es un mito que hay que desbaratar, ya que la elección del término "carece del valor simbólico de la palabra *spanglish*" (López García-Molins y Morant – Marco 2015: 90). En cambio, es una práctica lingüística que tiene que presuponer ambos idiomas (López García-Molins y Morant – Marco 2015). Es verdad que "quien desea ascender en la escala social en los Estados Unidos no necesitará solamente el español y tampoco alcanzará sus metas solo si habla *spanglish*" (Betti 2015: 20) pero, al mismo tiempo, "[...] puede ayudar a desarrollar bilingüismo y orgullo de una herencia valiosa y especial" (Zentella 2015: 20).

El *spanglish*, desde este punto de vista, representa un importante punto de partida hacia el alcance de una norma propia y culta de español estadounidense. Es un medio para brindar apoyo a una enseñanza bicultural y bilingüe que permite enriquecer a los usuarios tanto lingüística como culturalmente.

El caso de estudio: el spanglish en clase y las cartas de los estudiantes

En este apartado se analizarán las percepciones y las opiniones sobre el *spanglish* de siete estudiantes de la *Illinois Mathematics and Science Academy* (*IMSA*) de la Universidad de Illinois en Chicago (*UIC*).

La Universidad de Illinois en Chicago es una institución de investigación aclamada y dedicada al descubrimiento y distribución del conocimiento. Colectivamente, sus 15 colegios son integrales e incluyen el colegio de medicina más grande de la nación, otros 6 colegios de ciencias y 4 campus regionales de ciencias de la salud.

Se ha elegido esta universidad, la más grande en una de las ciudades más vibrantes del mundo, porque, como una de las universidades con mayor diversidad étnica y cultural en el país, permite dar rienda suelta al potencial de sus estudiantes en un ambiente acogedor que da la oportunidad para estudiar, trabajar y crecer con compañeros que ampliarán mutuamente perspectivas y visión del mundo.

La misión de la *UIC*, que ofrece también educación secundaria en la *Illinois Mathematics and Science Academy*, es la de crear conocimiento para transformar la visión del mundo a través de compartir y aplicarlo. Los distintos cursos se proponen guiar a una amplia variedad de estudiantes de forma que se promueven becas y prácticas que reflejen y respondan al incremento de la diversidad de los Estados Unidos en la rápida globalización del mundo. Por ello, la *UIC* se ha convertido en la educadora principal de profesionales de ciencias de la salud sobre todo a comunidades desatendidas.

La *Illinois Mathematics and Science Academy* abrió sus puertas en 1986 y fue idea del físico ganador del premio Nobel, Leon Lederman. El objetivo de la escuela es alentar a los alumnos aptos para las ciencias y las matemáticas a perseguir esas materias con rigor. Los alumnos provienen de todas partes del estado de Illinois a vivir en la escuela, una agencia gubernamental independiente, con su propia junta directiva.

Los ex alumnos incluyen a los cofundadores e ingenieros de YouTube, *PayPal* y *Yelp*, el fundador de *Match Inc.*; y al director de *Amex Options* del *New York Stock Exchange*. Otros ex alumnos también ayudaron a desarrollar el *software* que fue usado en *Netscape*, uno de los primeros navegadores comerciales del Internet.

Los alumnos observados en este caso de estudio formaban parte de la clase de la asignatura "Español IV" del profesor José Palos[3] durante el año académico 2014/2015. Los estudiantes tenían entre 16 y 17 años en el momento de escribir las cartas y estaban en su cuarto año del estudio del idioma español como lengua extranjera. Todos son de hablas inglesa en su casa, aunque algunos hablan otros idiomas también, pero no el español. Los contenidos de las clases versaron sobre un estudio tanto sincrónico como diacrónico de la lengua española, es decir, la observación de las estructuras gramaticales tal como aparecen hoy día y la profundización de la historia de la lengua con los cambios más significativos experimentados que llevaron a su continua evolución. Al hablar de dicha evolución de la lengua desde sus orígenes hasta el español moderno, se abordó el tema del *spanglish* y la polémica académica que le rodea. Las controversias en torno a dicha estrategia verbal se discutieron en forma de estimulantes debates de clase partiendo de las distintas y ya comentadas opiniones sobre el tema en estudios y artículos relacionados con el *spanglish* de estudiosos tal como Silvia Betti, Gerardo Piña-Rosales, Ilán Stavans y Roberto González Echevarría. Durante las clases de los días 30 de septiembre y del 1 de octubre de 2014, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conversar, a través de una videoconferencia por *Skype*, con Silvia Betti, preguntándole sobre distintos aspectos del tema, revisando las ideas de sus colegas y reflexionando acerca de la estrategia del *spanglish*. En las clases siguientes, el profesor Palos les pidió a sus alumnos que escribieran unas cartas dirigidas a la misma Silvia Betti para más aclaraciones y curiosidades acerca del asunto y sobre todo para que expresaran y defendieran su opinión, formada partiendo de lo aprendido en clase, con respecto al fenómeno. Dichas

[3] Agradezco al Prof. Palos los datos proporcionados, y a la profesora Betti el poder utilizar las cartas que le enviaron los estudiantes de la Academia IMSA de Chicago (*Illinois Mathematics and Science Academy)*.

cartas, incluidas en el apéndice de este ensayo, representan el objeto del análisis llevado a cabo.

El *spanglish* se profundizó en clase no solo a través el estudio de la lengua española, sino también por los factores más significativos de la historia de la lengua para facilitar la comprensión crítica de la evolución del español en la actualidad. Se abordó el cambio lingüístico y se hizo hincapié en los fenómenos más relevantes de la influencia que las demás lenguas tuvieron en el español. Dichas influencias conllevan el hecho de que el español sea el resultado de un desarrollo llevado a cabo por diferentes aportaciones de distintas lenguas.

Sin embargo, nadie se atrevería nunca a valorar la lengua española como "impura" debido a la diversidad y a los cambios lingüísticos experimentados a lo largo de su existencia.

Si el español es un "dialecto del latín" y tiene ciertas influencias de distintos orígenes en todos sus niveles lingüísticos, incluso el *spanglish* debe considerarse un "dialecto del español"[4], ya que está muy influenciado tanto por el español (y por el inglés). Por consiguiente, no deberían producirse tantas polémicas en torno al *spanglish*, no solo porque se podría observar que está siguiendo la misma ruta del desarrollo y evolución del español, sino también porque no constituye un "grave peligro" por el mismo idioma, ya que "el español no va a perder nada con el *spanglish*".

La primera carta que nos ocupa en este trabajo es del alumno A. G.[5] El estudiante tiene 19 años, sus padres son indios, pero él nació en Estados Unidos. Suele hablar inglés en casa y, de vez en cuando, el hindi, ya que es el único idioma que sus padres dominan y que hablan entre ellos. Tal y como escribe en su carta del 7 de octubre de 2014:

> [...] Hoy en día, no vemos el español como una impuridad aunque era influído por los árabes y rumanos. Ellos probablemente tienen palabras perfectamentes corectas para usar antes de esta influencia. ¿por qué hay una polémica sobre el spanglish como un idioma sin puridad, cuando no hay ninguna lengua con puridad que usamos hoy en día? [...] Me parece que el idioma del español continuará creciendo y incluyendo influencia de otras lenguas, aunque no creo que hay que alarmarnos por la existencia del spanglish. [...] (A. G., 07/10/2014)[6]

Por más que sigan la misma ruta de desarrollo, no se podrían hacer nunca comparaciones entre español y *spanglish*: el español seguirá creciendo porque es una "lengua universal" mientras que el *spanglish*, como no tiene el estatus de lengua, logra ir venciendo los estorbos impuestos por la definición de una lengua.

De acuerdo con A., se trata de la habilidad, poseída por los latinos que viven en los Estados Unidos, que nace de la necesidad de sobrevivir en un país en el que hay que hacer frente a una nueva sociedad y una nueva cultura.

No basta con que los latinos utilicen su lengua materna, es decir, el español: al vivir en una nueva realidad, de hecho, necesitarían también el inglés con el objetivo de que los demás los entendieran. Es, precisamente, durante la experimentación y consiguiente evolución del

[4] Para una definición de *spanglish* como "dialecto del español" véase López García-Molins (2015).

[5] En las distintas cartas, por políticas de privacidad y seguridad, se han eliminado los nombres, los apellidos y las firmas de los estudiantes, dejando solo las iniciales de los nombres y apellidos.

[6] Todos los pasajes de las diferentes cartas evidenciados a lo largo de este apartado aparecen escritos tal como han sido recibidos. Se ha mantenido la versión original de las mismas (véase *Apéndice*), conservando la forma y la grafía del texto recibido, o sea, con algunas incorrecciones presentes tal como la desaparición de algunos diacríticos, errores de grafía, sintácticos o de otro tipo. Todo ello se debe a un nivel todavía intermedio de destreza en español escrito por parte de los alumnos de la Academia, sin que, de todas formas, la comprensión global y el análisis de los contenidos de todas las cartas se vea afectada.

choque cuando ocurre y se nota el "cambio".

A. logra comprender perfectamente lo que puede suponer una desviación tan fundamental y escribe que "es una reflexión de un cambio en la sociedad y la cultura", llegando a afirmar que nace de una necesidad y se convierte en necesidad. Por lo tanto, disiente de la opinión del profesor González Echevarría: el *spanglish* no contribuye a la "destrucción del idioma español en Latinoamerica" mencionada en su teoría, sino que representa una oportunidad ofrecida a los mismos latinoamericanos para distinguirse en los Estados Unidos, para que puedan sobresalir. Él pone en evidencia que "lo que es más importante para los inmigrantes de origen latinoamericano es que ellos pueden comunicar con y entender personas aquí para tener éxito".

El compañero O. K., 18 años, nacido en Estados Unidos de padres indios, habla inglés e hindi en casa y está en el último año de la escuela secundaria. Él, por su parte, coincide en subrayar la importancia y la necesidad del aprendizaje de la lengua inglesa tan pronto como los inmigrantes latinos entran a los Estados Unidos.

El inglés debería tomarse como punto de partida para la inclusión en la sociedad: después, en segundo lugar, podría producirse la llamada "mezcla" con la lengua española, cuya presencia se identifica con la metáfora de no resignarse a perder su segunda lengua materna, incorporándola espontáneamente al discurso con vistas a reafirmar su identidad. Con respecto a la carta de su compañero, lo que O. quiere añadir es que:

> [...] pienso que al llegar a los Estados Unidos, para los hispanoparlantes, aprender el inglés es crucial. Esta habilidad puede ayudar a hacer amigos y conseguir un trabajo. No solo puede ayudar con esas cosas, sino que hay un sinnúmero de beneficios. Aunque ellos aprenden el inglés, empiezan mezclar su lengua materna con ingles simplemente porque es más fácil decir algunas palabras en el spanglish que en español puro. [...] (O. K., 07/10/2014)

El beneficio del *spanglish*, por tanto, se convertiría, para O., en una inmediatez, rapidez comunicativa que hace que la "mezcla" resulte un medio eficaz de comunicación tanto desde un punto de vista estrictamente comunicativo, es decir, para facilitar la comunicación, como desde una perspectiva más ideológica y social.

Asimismo, en la carta sobresalen por lo menos dos aspectos más que resultan importantes en lo que concierne a la evolución del *spanglish*, es decir, su futuro y la importancia de su estudio junto a la atención de los investigadores: O. está de acuerdo con las opiniones de los investigadores sobre el futuro de esta estrategia comunicativa. Para él, habría que agradecer a expertos del tema, tal y como Silvia Betti, porque los mismos hacen que se continúe discutiendo del *spanglish*. Es precisamente discutiendo y debatiendo como el fenómeno podría evolucionar hacia algo más importante para toda la sociedad estadounidense: en las mismas palabras del estudiante, dirigidas a Silvia Betti, "[...] ¡Me parece que el spanglish va a crecer muchísimo con tiempo, y con la ayuda de los expertos como usted, puede ser una lengua oficial en este mundo!".

C. K., 19 años, es de habla inglesa y de Estados Unidos. Ella, por su parte, se conforma con la idea de la evolución del español y opta por remarcar las contribuciones del *spanglish* al idioma. En su clase, arguye, "[...] el consenso es que el spanglish es una parte de la evolución del idioma, y no es una 'invasión' o 'corrupción' del español. EI spanglish es más de un dialecto [...]".

Por ello, la idea de C. hace suponer que admite el hecho que el *spanglish*, lejos de invadir o corromper la lengua española, representa un importante punto de partida, por un lado, hacia la conservación del idioma como lengua universal en los Estados Unidos. La presencia de elementos de la lengua española en el habla de los *hispanounidenses*, de hecho, como ya se ha destacado, es un factor fundamental puesto que hace que sus usuarios no la olviden y sigan considerándola importante. Por

otro lado, contribuye a su continua evolución, ya que le ofrece cada vez más creatividad y aspectos que podrían tenerse en cuenta a la hora de alcanzar y fijar una norma culta. Exclusiva del español estadounidense.

Por todo ello, el *spanglish* no tiene por qué llegar a ser una "tercera lengua", siendo un llamado "objeto transicional"[7]: no es que no tenga valor, sino que, como ya se ha afirmado, logra exceder las mismas lenguas, permitiendo que se mantenga una relación estrecha con la cultura de la que todo latino procede.

C., gracias a los debates en clase, se entera de las correspondencias entre lengua, cultura e identidad y por eso comunica con firmeza:

> [...] No me parece que el spanglish deba convertirse en el idioma dominante, puesto que yo creo que hay valor en el idioma de español, sobre todo desde la lengua representa la cultura, y si [...] existe una posibilidad en la futura. no se sabrá hablar español, y se perderá las conexiones entre su cultura y el pasado [...] aunque yo acuerdo con usted que para los latinos en EEUU, spanglish denota una única parte del cultura latina. [...] (C. K., 07/10/2014)

Por una parte, el *spanglish* contribuye a que se le otorgue valor al español, que sí merece el estatus de lengua de valor como lengua secular e internacional, mientras que, por otra parte, esta estrategia verbal y comunicativa desempeña el papel de ser la imagen, el vislumbre de la unicidad de la identidad latina en los Estados Unidos, del pasado como latinos y del presente como *hispanounidenses*, puesto que "[...] la cultura hispanoamericana se destaca por la combinación de ambas culturas, y es distinto al resto del mundo [...]".

Habría que llamar la atención sobre dicha peculiaridad, única parte de la cultura latina que el *spanglish* fortalece. C., por su parte, lo afirma con rotundidad, recomendando que se reconozca su fuerza a lo largo del tiempo y que se acabe de una vez con las polémicas académicas y sociales: "[...] debemos celebrar este hecho, no intentar pararlo. Ojalá que el spanglish sea reconocido como importante y válido [...]".

Como el *spanglish* es una demostración de la vitalidad de la lengua, obedece a causas sociales que hacen que su dinamismo sea palpable, con retroceso de términos en favor de otros cada vez más nuevos y creativos que influencian tanto al mismo *spanglish* como a la lengua española: este es el punto de vista incluso de C., que decide preguntarle a Silvia Betti si, a lo largo del tiempo, el *spanglish* podrá cambiar junto al español: "¿Cree que en 100 años habrá una versión de español o spanglish tan diferente que nosotros no podremos reconocerla?".

Este continuo movimiento al que está sujeto el *spanglish* es anímico, cumple con lo que exigen sus usuarios y por eso no tendría por qué ser repudiado como ajeno o aceptado con resignación: es una evidencia de cómo el idioma vive en la cabeza de sus hablantes, de cuánto lo renueva y hace que sea más útil para desenvolverse durante los tiempos.

El cambio lingüístico, de hecho, no debería motivar las reacciones poco complacientes que suele encubrir, ya que responde a las necesidades expresivas de los hablantes. El contacto y la influencia mutua entre las lenguas tienen sus orígenes en el mismo diálogo entre ellas del que surge la innovación, lo diferente (Echenique Elizondo y Martínez Alcalde 2005). Dicho proceso

[7] El *spanglish* es, más bien, un "objeto transicional" en un "espacio semiótico transicional". La acuñación de la definición se debe a Carlos Hernández Sacristán (2016) y remonta a la formulación del psicoanalista Donald Winnicott (1971) como "objeto nunca del todo diferenciado de la subjetividad que lo representa" y al planteamiento de Maurice Merleau-Ponty (1945) que considera los objetos transicionales "ambiguos en su definición" y por eso "perfectamente aplicable al *spanglish*" (2016: 67).

no está ligado a reglas específicas, sino que tiene carácter general y universal, permitiendo que siempre se observen los mismos efectos, pese a que los elementos del cambio, es decir, las lenguas, cambien. Este es el punto de vista también de otro estudiante de la Academia, D. K., 19 años, estudiante americano de habla inglesa, con un conocimiento básico del japonés, aprendido de su padre: el alumno iguala los procesos de formación del español y del *spanglish*, ya que ambos "fueron formados por la influencia de otros idiomas". Asimismo, en su carta, parece no conformarse con el hecho de que la sociedad contemporánea estadounidense se encamine hacia una deseada neutralización, en el caso de los latinos, de las diferencias de costumbres, modas y gustos mediante la consiguiente adopción del modelo de vida americano y de la lengua dominante.

Los hispanohablantes, con su comportamiento lingüístico, actúan para que se pueda garantizar, a través de su habla, la continuidad del cambio iniciado con la evolución de la lengua española hacia el *spanglish*. Queda patente, en las palabras de D., la idea de remarcar la peculiaridad de esta estrategia, consecuencia natural, elección consciente: "los hispanoparlantes utiilizan rufa, marqueta, parquear, carpeta y otras palabras que son de origen de inglés [...] las palabras se parecen a las originales pero no son lo mismo [...] y el español ha evolucionado en un idioma que los hispanoparlantes en los Estados Unidos eligieron hablar. [...] (D. K., 10/10/2014).

Dicha elección nace de la solución de continuidad entre la cultura latina y la americana que el *spanglish* proporciona. No es que sea una obligación, no se funda en ninguna ley lingüística, sino que se trata de una etapa de un proceso del que no se puede prescindir, ya que "los idiomas se unen con el tiempo y forman Spanglish", tal como "las dos lenguas unen las culturas". D., estudiante de herencia[8], hijo de latinos, impulsa el desarrollo de la estrategia como medio de unión y comprensión de un mundo diario, actualidad de los Estados Unidos, en relación al pasado de una familia tal como la suya, en la que no se logró profundizar el entendimiento de la importancia del español. La elección de su familia, por su parte, no fue la adecuada y él aduce sus razones explicando que su abuela "hablaba español en la calle cuando era joven y hablaba inglés en la escuela" y que no enseñó español a su papá "sino que deseó que mi papa fuera un americano". Por lo tanto, en sus mismas palabras, "quiero aprender español y la cultura de mi familia".

Del ejemplo de D. se infiere que la negación del español en su familia se debió a una necesidad de inclusión en el mundo estadounidense, con la finalidad de ser "un americano". Al contrario, D., lejos de conformarse con la decisión de su abuela, quiere llegar a conocer algo más de su familia y su cultura y, a este propósito, traza una pincelada importante: es hablando del *spanglish* y centrándose en estos aspectos peculiares como se pueden fijar y transmitir unos nuevos conocimientos sobre la misma existencia diaria: D. asegura que debatir sobre el *spanglish,* "fue una gran experiencia porque aprendí sobre mi familia y la cultura de los hispanos en los Estados Unidos".

Es necesario, por lo tanto, tener buena conciencia de las razones por las que una lengua se considera importante.

De hecho, parece como si otro alumno más, P. W., 19 años, quien solo habla inglés en

[8] Robert Blake y Cecilia Colombi (2013: 292) perfilan al "estudiante de herencia" o "de lengua heredada" retomando la definición de Valdés (2005:412) por lo que se refiere a los estudiantes de herencia de lengua inglesa: "In a foreign language teaching profession, the term [heritage] designates a student of a language who is raised in a home where a non-English language is spoken".

casa y cuyo padre es chino americano de segunda generación, le contestara a su compañero D. que sí es fundamental venir en conocimiento del idioma no solo para enterarse de todo, sino también para poder atribuirle siempre más prestigio al mismo idioma, para agradecer el hecho de que te permita comunicar. Él consigue encontrar similitudes entre la importancia del español y la validez del *spanglish* en su uso diario y por eso llega a concordar con D. en justificar su utilidad y lo hace mostrando su presencia en las redes sociales en las que la estrategia sigue difundiéndose y enseñando, por una parte, su carácter y uso coloquial, escribiendo que unos amigos suyos de Ecuador suelen incorporar en Facebook "algunos vocablos de inglés en sus mensajes. Por ejemplo, usan la palabra *love* cuando hablan de un novio o su ausencia. Me parece que el inglés es algo 'chic' o exótico ahora en los países de la America Latina [...]" (P. W., 04/10/2014).

Los latinos, por lo tanto, aprovecharían el inglés en *Facebook* debido, por otra parte, tanto a la supuesta sensación de vejez que rodea a algunas palabras de su lengua materna, como a la consiguiente necesidad de sustituirlas con palabras más modernas, colocándose el último aspecto como causa fundamental de la variación lingüística, es decir, "el tenerlo por mejor que el término propio sin causa aparente" (Lázaro Carreter 1997). El *spanglish* contribuye incluso en este caso a que se produzca dicho afán por lo "exótico" y la innovación.

Cabe recordar lo significativa que es dicha innovación, entroncando la misma no solo con acontecimientos lingüísticos, sino también culturales, es decir, relacionados con sus mismos usuarios. No se puede separar el uso del lenguaje de la cultura y de la sociedad. Por eso, el *spanglish* hace uso de su carácter de mezcla con la finalidad de explicar la relación lengua-cultura, haciendo que el habla se modifique y se mezcle a medida que cambia, ya que se mezcla la cultura, entendida como manera de vivir.

A este propósito, la perspectiva de la alumna M. P., coreana americana, "ciudadana de América" de 19 años, que habla una mezcla de coreano e inglés en casa y habla coreano con soltura, resulta sugerente y permite espigar unas notas muy interesantes. En su carta, la estudiante coreana pone énfasis sobre el hecho de que "es normal que dos culturas se mezclan porque con tiempo todas las culturas se mezclan" y que, por ejemplo, los europeos, al inmigrar a Estados Unidos, habrán pensado "que perdían pensado que perdían su cultura pero en realidad estaban haciendo una nueva cultura una que más personas podrían identificarse [...] lo mismo ocurre con el spanglish" (M. P., 04/10/2014).

Se puede observar muy claramente, como ya se ha ido comentando, que la acuñación del término *spanglish* no se ciñe a lo puramente lingüístico, sino que exige que se tenga en cuenta su función básica a la hora de simbolizar unas circunstancias tan naturales tal como la llamada transculturación[9], es decir, la influencia reciproca entre dos o más culturas que comparten la misma sociedad, sin que ninguna de ellas desaparezca de todos modos

[9] Ofelia García (2013) describe el concepto de transculturación acuñado en 1940 por el etnólogo cubano Fernando Ortiz: "[E]n todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos. En conjunto, el proceso es una transculturación y este vocablo comprende todas las fases de su parábola" (García 2013: 354). El término fundamenta el translenguar (García 2009a), concebido como "el conjunto de prácticas discursivas complejas de todos bilingües [...] para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües [...]" (García 2013: 354). El translenguar, ligado a la transculturación, es por ende diferente del *code-switching* ya que tiene en cuenta las prácticas discursivas ante una alternancia o cambio de código, enfatizando el acto de "lenguar", que se conoce en inglés como *languaging*, más que el abstracto matiz de "lengua".

modificándose a lo largo de un contacto que se extiende sin interrupción.

El denominador común de todo contacto y cambio que se asocie a la lengua es, de hecho, la característica primordial, la necesidad intrínseca de la misma lengua, es decir, el hacerse entender. Toda enseñanza, por lo tanto, debería suponer dicha necesidad, ofreciendo un enfoque lo más comunicativo posible, previo a cualquier tipo de explicación gramatical, de manera que se pueden sobrepasar los límites que el sistema lingüístico tiene que imponer y dejando que se derrame la creatividad comunicativa de estrategias tal como el *spanglish*.

Todo ello forma parte de la opinión de la alumna I. R., 20 años, de Chicago, de habla inglesa en casa, con nacionalidad estadounidense, se define "ciudadana de América" y subraya su origen ítalo-serbio. Las controversias y los debates sobre el *spanglish* hicieron que le entrase mucha curiosidad y que comenzara a pensar detenidamente sobre el rol que juega la habilidad de saber hablar *spanglish* para comunicarse en comparación al sí requerido, pero al mismo tiempo limitado, conocimiento de las estructuras gramaticales. En su carta, la última que nos ocupa en este trabajo, la estudiante promueve la difusión de la estrategia en la enseñanza como aprendizaje creativo y comunicativo: "El currículo de las escuelas debería enfocarse en la comprensión de los estudiantes [...] no con el uso de la gramática correcta Para algunas personas, solo se tiene Ia habilidad cuando se habla el spanglish. No entiendo por qué buscamos una manera de no promover el spanglish [...]" y prosigue aclarando que "un idioma es una manera de comunicarse, así tiene la capacidad de convertirse una lengua". (I. R., 04/10/2014).

La alumna, en conclusión, se decanta por la eficacia comunicativa del *spanglish* agregando su experiencia durante un viaje a Ecuador, en el que se dio cuenta de que la estrategia ya se utiliza incluso fuera de los Estados Unidos, ya que pudo escuchar "un sinnúmero de la gente usarlo en el sur de América [...]". Encontró "algunos grupos de hispanohablantes quienes [...] suelen usar el spanglish porque fue dificil conversar conmigo en solo inglés. Habria sido casi imposible sin usar el spanglish. En total, pude entenderlos sin un problema. [...] hablaron de forma distinta y efectiva. [...] Solíamos hablar en el spanglish y eso funcionó bien".

El conocimiento de la lengua inglesa, en el caso de los amigos de I., no habría podido contribuir a que se desarrollase la conversación si no hubieran recurrido al *spanglish*, confiando en su "forma distinta y efectiva".

En definitiva, el análisis de estas siete cartas ha puesto en evidencia la existencia de una conciencia colectiva y metalingüística sobre el fenómeno del *spanglish*: una experiencia comunicativa ante todo subjetiva. Se ha querido mostrar la importancia de una estrategia comunicacional eficaz, de una seña de identidad, a través de las percepciones y las opiniones de los estudiantes de la *IMSA* que se ajustaron al descubrimiento del caleidoscopio de perspectivas que el mismo *spanglish* implica. Dichas perspectivas, subrayadas a lo largo del análisis, señalan la complejidad del fenómeno que representa una realidad tanto lingüística como social, lo suficientemente peculiar y heterogénea como para merecer atención y estudio.

Conclusión

Por todo ello, puede considerarse el *spanglish* como una peculiar variedad de la lengua española hablada en los Estados Unidos. La variedad, por definición, no implica el desconocimiento de la lengua y tampoco, en el caso del español, lo deforma o menosprecia, sino forma parte de la lengua, junto al conocimiento y uso del inglés, sin amenazarlo.

La peculiaridad que el *spanglish* puede ofrecer a su hablante es su ser multilingüe y, al mismo tiempo, multidialectal, puesto que la misma definición implica una "naturaleza cambiante y polimórfica" (Betti 2016: 18).

De todas formas, es necesario apreciar los aspectos polimórficos de esta estrategia, ya que representan una necesidad que tiene lugar para convertirse en virtud enriquecedora para la sociedad estadounidense, tanto desde una perspectiva lingüística, como, sobre todo, desde un punto de vista cultural.

El *spanglish* es un instrumento de mediación cultural entre dos mundos tan diferentes tales como lo son el hispano y el anglosajón. Llega a crear un medio de comunicación no solo eficaz, sino también creativo, atractivo, del que los usuarios se sirven, tanto en situaciones informales como para la comunicación formal.

Puesto que ni la identidad ni la lengua son estados fijos e invariables, sino dinámicos. El *spanglish* representa la prueba de que "cada manifestación lingüística es dinamismo, es un cuerpo vivo, cambiante y polimórfico, y pertenece a la gente" (Betti 2015: 7).

El *spanglish* es, desde esta perspectiva, la metáfora de esa especial pluralidad de las heterogéneas comunidades hispanas que quieren experimentar el llamado "sueño americano", es decir, contribuir a que se desarrolle un bisensibilismo y un biculturalismo incluso en la vida cotidiana, enfrentándose a un mundo diferente e intentando comprenderlo.

Sin embargo, este ajuste a la nueva realidad en la que los latinos viven no significa olvidar las propias raíces: ellos emplean el *spanglish* precisamente para asumir la identidad hispana, expresándose a su manera para que el ser latino pueda vislumbrarse.

Por lo tanto, negar la existencia del *spanglish* significa negar la importancia de la lengua española que ya queda patente en la vida diaria de los *hispanounidenses*, privándoles no solo de un signo sino una manera de vivir que refleja su mestizaje.

Por eso, dicha estrategia es merecedora de estudio y de atención incluso en la educación, tal como se ha puesto de relieve mediante las ideas de los estudiantes.

Hay que devolver a la comunidad hispana el orgullo de serlo, en tanto que "fundadores, también ellos, de la nación americana, [...] una forma de contribuir a poner en valor su condición latina, que no es algo ajeno, marginal, prestado al ser de Norteamérica, sino que está presente desde los albores de su fundación como estado moderno. [...]" (Juan Luis Cebrián 1999).

Todo ello siempre se ha conseguido y seguirá consiguiéndose con la lengua, vínculo exclusivo de identificación, por encima de cualquier otro concepto.

Apéndice

Las cartas originale de los estudiantes de la Illinois Mathematics and Science Academy

En las distintas cartas, por políticas de privacidad y seguridad, se han eliminado los nombres, los apellidos y las firmas de los estudiantes, dejando solo las iniciales de los nombres y de los apellidos. Todos los pasajes de las diferentes cartas evidenciados a lo largo de este apartado aparecen escritos tal como han sido recibidos. Se ha mantenido la versión original , conservando la forma y la grafía del texto recibido, o sea, con algunas incorrecciones presentes tal como la desaparición de algunos diacríticos, errores de grafía, sintácticos o de otro tipo. Todo ello se debe a un nivel todavía intermedio de destreza en español escrito por parte de los alumnos de la Academia, sin que, de todas formas, la comprensión global y el análisis de los contenidos de todas las cartas se vea afectada.

Texto 1: Carta de A. G., 07/10/2014

Estimado Dra. Silvia Betti,

Me llamo A. G. de la Academia de Matemáticas y Ciencias en Illinois (AMCI). Hasta dos semanas, yo nunca creía que el spanglish fuera un idioma, pero ahora, después de dos semanas de discutir la lengua en clase, mis opinions han cambiado mucho.

En clase, hemos estudiado varias perspectivas sobre el uso del spanglish. Primero, estudiamos lo que piensa el Dr. Stavans, quien es un professor en la Universidad de Amherst. El opina que el spanglish nace de la necesidad de comunicación entre los hispanoparlantes y los que no pueden hablar español. Además Dr. Stavans opina que el spanglish existe porque no hay una necesidad de estudiar el español formal, para los inmigrantes. Lo que es más importante para los inmigrantes de origen latinoamericano es que ellos pueden comunicar con y entender personas aquí para tener éxito.

Otro experto que estudiamos en clase se llama el Dr. González-Echevarria, quién es un professor del español en la Universidad de Yale. El tiene muchos opiniones sobre la posibilidad de destrucción del idioma español en latinoamerica si llega el spanglish a esos paises. Me parece que él usa buenos ejemplos de situaciones en las cuales ciertas personas sienten la necesidad de alterar frases o palabras para comunicar. El profesor compara el uso del spanglish con una invasión al español formal, y usó vocablos como "devaluar" y "grave peligro" para expresar sus opiniones.

Esta semana, cuando hablamos con Usted a través del Skype, me fascinó su manera de evaluar el spanglish. Aprendí mucho de nuestra charla. Por ejemplo no sabía que hay hablantes en otro paises latinoamericanos que usan el spanglish a veces. Estoy de acuerdo que el español no va a perder nada con el spanglish, y también opino que el spanglish no va a desarollar mucho en los paises latinoamericanos porque no hay una necesidad para los hispanoparlantes en esos paises.

Antes de estudiar el spanglish, no solo estudiamos la lengua española sino que discutimos que el español era influido en el pasado por los árabes, los rumanos, los griegos, y la lengua indígena de España.

Después, la lengua desarolló a los paises que hoy en día son los paises latinoamericanos por los conquistadores. Hoy en día, no vemos el español como una impuridad aunque era influido por los árabes y rumanos. Ellos probablemente tienen palabras perfectamentes corectas para usar antes de esta influencia.

¿por qué hay una polémica sobre el spanglish como un idioma sin puridad, cuando no hay ninguna lengua con puridad que usamos hoy en día? Aunque el spanglish es común en los Estados Unidos, no va a desrollarse en otros paises latinoamericanos mucho. Me parece que el idioma del español continuará creciendo y incluyendo influencia de otras lenguas, aunque no creo que hay que alarmarnos por la existencia del spanglish.

Creo que el spanglish es una reflexión de un cambio en la sociedad y la cultura. Cuando una gente cambia su sociedad de latinoamerica a los Estados Unidos, se saben un poco de español, pero no necesitan mejorar su español. Entonces, ellos no saben muchos vocablos de español, y necesitan añadir inglés para hablar. Ellos necesitan el spanglish, y creo que el Spanglish les da igual, y no va a desarollarse mucho en otros paises latinoamericas.

Por concluir, tengo una pregunta para Usted: En su opinión, ¿Sabe si hay una mezcla del idioma italiano con otras idiomas como el inglés?

Un cordial saludo,
A. G.

Texto 2: Carta de O. K., 07/10/2014

Querida Doctora Bettí,

Me llamo O. K., y estoy en el último año de la escuela secundaria a la Academia de Matemáticas y Ciencias de Illinois. ¡Para empezar, quiero decir gracias por "Skypear" nuestra clase de Español IV! Estaba en la clase, y preguntaba algunas preguntas a usted. ¡Aprendí mucho sobre sus opiniones y ideas sobre la lengua española y el spanglish!

En clase, aprendimos que el spanglish es una mezcla del inglés y del español. Bueno, esto es muy evidente. Para añadir mis creencias, pienso que al llegar a los Estados Unidos, para los hispanoparlantes, aprender el inglés es crucial. Esta habilidad puede ayudar a hacer amigos y conseguir un trabajo. No solo puede ayudar con esas cosas, sino que hay un sinnúmero de beneficios. Aunque ellos aprenden el inglés, empiezan mezclar su lengua materna con ingles simplemente porque es más fácil decir algunas palabras en el spanglish que en español puro. Creo que también, con la avanza de la tecnología como el red social, el radio, las televisiones, etc., el spanglish es más común hoy que ayer, será más común en el futuro que hoy.

Me parece que sus ideas y opiniones son parecidas a Dr. han Stavans, Esto es porque sus creencias sobre el spanglish son muy abiertas. Puedo deducir de nuestra conversación por el internet que no está contra el spanglish. Es decir, usted no es "una purista," como ya nos dijo. ¡Dr. Stavans explicó que el spanglish es su mundo, y que él vive en el spanglish! ¡Aunque yo digo que su creencia del spanglish es parecida a lo de Dr. Stavans, no estoy diciendo que usted vive en el spanglish!

Esto es porque, por otro lado, tenemos Dr. Gerardo Piña-Rosales y Dr. Roberto González-Echevarría, Estos profesores tienen un punto de vista completamente diferente que usted. Ellos creen que el spanglish es para los pobres, y no es una lengua. Dr. Piña dice en su artículo que él no quiere el crecer del spanglish porque "querremos rizceza, no querremos pobreza[*]." También dice en su artículo que se hablan el spanglish porque su español es muy limitado y no tienen formas de educación. Aunque esto es cierto - no es cierto cien por cien. Dr. Echevarría dice lo mismo en sus libros. Él no piensa que el spanglish debe considerar como una lengua porque en su opinión, no es una lengua es un dialecto hablado por los que no pueden ir a la escuela y aprender la lengua española. Porque yo sé el punto de vista de estos profesores, pensaba que su idea sobre esto es como Dr. Stavans.

Con respecto a mi punto de vista, estoy de acuerdo con usted. La declaración que Dr. Piña y Dr. Stavans dijeron que el spanglish no es una lengua y es hablado por los pobres es absolutamente falsa, yo opino. Como usted dijo a nuestra clase, no podemos decir que es una lengua y que no es, sino que todo lo que una persona puede decir es legitimo. También, en realidad, hay muchas personas que hablan el spanglish y no son pobres. Por ejemplo, una vez, estaba en la casa de Verónica, mi amiga de Perú. Su familia dice "yardo," y "roofo." Pienso que es el spanglish— ¿no? De todos modos, su familia es muy educado: su madre es una profesora de matemáticas en una universidad (La Universidad de DePaul en Chicago) y su padre es uno cirujano. ¡Cómo podemos ver, los que no son pobres hablan el spanglish también!

Para concluir, opino que los puntos de vista de Dr. Pifia y Dr. Echevarría no son correctas. Ellos creen que una mezcla de lenguas no puede ser una lengua. ¡PERO, hay tomar en cuenta los origines del español! El español no es una lengua puro... es decir, aprendimos en clase que el español tiene una gran influencia de otras lenguas corno el árabe. No solo tiene una gran influencia, sino que *hay un sinnúmero* de palabras árabes en la lengua española, como "azúcar," "usted," "hasta," "aceituna," y muchísimas más. ¿Si el español puede mezclar lenguas y ser una lengua "oficial" porque el spanglish no? ¿Qué piensa usted sobre esto—porque podemos decir que el español es puro cuando de hecho, es una mezcla de lenguas románicas que llegaron de latín? ¡Me parece que el spanglish va a crecer muchísimo con tiempo, y con la ayuda de los expertos como usted, puede ser una lengua oficial en este mundo!

¡Gracias para su tiempo, y ojala que pueda hablar con nosotros más en el futuro sobre este tema! ¡Espero que usted hable con nosotros sobre su opinión de las creencias de Dr. Piña y Dr. Echevarría porque me interesa muchísimo!

Atentamente.

O. K.

7 Octubre 2014

[*] Piña-Rosales se refería a la pobreza y riqueza de la lengua, no de sus hablantes. (N. de la D.)

Texto 3: Carta de C. K., 07/10/14

Dra. Silvia Betti
Università di Bologna
Via Zamboni, 33, 40126 Bologna, Italia
07/10/14

Querida Dra. Betti,

Soy C. K., y yo estoy en la clase del Sr. Palos en IMSA, y, como sabe, nosotros estamos aprendiendo sobre el spanglish. Nosotros hemos estado estudiando varios puntos de vista de expertos en el tema, como Ilán Stavans, Roberto González-Echevarría, y usted mismo.

Ilán Stavans cree que spanglish nace de la necesidad, y está vivo y creativo. Él opina que el spanglish es necesario para triunfar y ascender en los Estados Unidos. En su opinión, el spanglish es un buen resultado de la mezcla de culturas: americana y mexicana. Roberto González-Echevarría tiene un muy distinto punto de vista; él piensa que español fue invadido por el spanglish, y existe como un lenguaje incomprensible. González-Echevarría desea que el spanglish es un grave peligro, y representa la estratificación de las clases sociales, como el spanglish es, fundamentalmente, una lengua de los hispanos pobres. Y para usted, como yo lo entiendo, usted es más moderada sobre el tema. El spanglish, en su opinión es un símbolo de la identidad híbrida de los latinos en EEUU, y es un vínculo en su comunidad única.

En dase, nosotros hemos estado discutiendo spanglish, y si debería ser usado, si puede ser considerado un idioma, y si representa una corrupción del español. El consenso es que el spanglish es una parte de la evolución del idioma, y no es una 'invasión' o `corrupción' del español. El spanglish es más de un dialecto, aunque la clase no sabe como es una lengua o no. Nosotros aprendimos sobre los orígenes de español, y consiste de una mezcla de latín,

griego, árabe, y lenguas indígenas. Sabemos que español cambió cada vez que fue expuesta a una sinnúmero de culturas o lenguas.

No me parece que el spanglish deba convertirse en el idioma dominante, puesto que yo creo que hay valor en el idioma de español, sobre todo desde la lengua representa l cuttura, y si el spanglish se convertiría más extendido, existe un posibilidad en la futura, no se sabrá hablar español, y se perderá las conexiones entre su cultura y el pasado, aunque yo acuerdo con usted que para los latinos en EEUU, spanglish denota una única parte del cultura latina. La cultura hispanoamericana se destaca por la combinación de ambas culturas, y es distinto al resto del mundo. Debemos celebrar este hecho, no intentar pararlo.

Ojalá que el spanglish sea reconocido como importante y válido. Para concluir esta carta, tengo un a pregunta para usted: ¿Piensa que en 100 años habrá una versión de español o spanglish tan diferente que nosotros no podremos reconocerla?

Atentamente,
C. K.

Texto 4: Carta de D. K., 10/10/2014

Estimada Dra. Betti,

¡Hola, me llamo D.! Soy un estudiante de español en la Academia de Matemáticas y Ciencias en Illinois y deseo agradecerle por hablar con mi clase la semana pasada. Aprendí sobre las razones que hispanohablantes en los Estados Unidos hablan español, inglés, y spanglish. Mi abuela hablaba español en la calle cuando era joven y hablaba inglés en la escuela. No enseñó español a mi papa sino que deseó que mi papa fuera un americano. Hoy en día, quiero aprender español y la cultura de mi familia.

Para empezar, la lengua española originó en España, ¿no? Pero el idioma fue influido por los prerrománicos, los romanos, los griegos, los árabes, y los gallegos. La lengua española se parece el Spanglish porque fueron formados con la influencia de otros idiomas. Español tiene vocablos de los prerrománicos como *cama y perro.* Se habla *guerra y rico* porque los romanos conquistaron Europa. Las palabras *escuela, cuerda, y yeso* derivan del griego. Las palabras se parecen a las palabras originales pero no son lo mismo.

En primer lugar, quiero expresar mis opiniones sobre la importancia de Spanglish y español hoy en día en los Estados Unidos. Estoy de acuerdo con usted en muchas de sus opiniones del Spanglish. Leí su estudio y he observado sus puntos de vista. Los hispanoparlantes utilizan rufa, marqueta, parquear, carpeta, y otras palabras que son de origen de inglés. Las lenguas unen las dos culturas. Roberto González-Echevarría, un profesor de literaturas hispánicas en la Universidad de Yale, explicó "El spanglish es una invasión del español por el inglés...es la lengua de los hispano pobres." No creo que Spanglish sea la lengua de los pobres. Español ha evolucionado en un idioma que los hispanoparlantes en los Estados Unidos eligieron hablar. Cuando Francia dio el territorio de Luisiana a los Estados Unidos, no se necesitaban hablar inglés. En muchos países, habitantes no aprenden la lengua oficial, sino que hablan su lengua materna solo con vocablos de tecnología nueva. Sin embargo en los Estados Unidos, los hispanoparlantes eligieron hablar inglés. Los idiomas se unen con el tiempo y forman Spanglish. ¿Opina que el Spanglish es sobre todo la lengua de los hispanos pobres?

Por otro lado, el Profesor Echevarría opinó que "la gente debería aprender inglés y debería ser la primera prioridad si es que aspiran a ocupar puestos influyentes." Estoy de acuerdo con este punto de vista porque la mayoría de los habitantes de los Estados Unidos hablan inglés. Si un habitante habla inglés, español, y Spanglish, sería más capaz de ocupar un puesto influyente. Si un habitante habla español, sería dificil ocupar un trabajo magnifico. Usted dijo que los estudiantes no deben hablar Spanglish en las escuelas y estoy de acuerdo con usted porque necesitan aprender inglés y al hablar inglés ayuda a los estudiantes a aprender la lengua.

El Dr. Ilán Stavans, profesor en la universidad de Amherst en Maryland, dice que Spanglish "en última instancia nace de la necesidad. No es otra cosa que el resultado de tratar adaptar una cultura a la otra." Estoy de acuerdo con el Dr. Stavans porque Spanglish es una adaptación asombroso. Hay más de 6000 vocablos en Spanglish. No es un idioma, sino que es una lengua nueva. Se parece inglés en el siglo XVII porque nuevos vocablos fueron creados cada día porque la lengua de Inglaterra era francesa, e inglés unió el idioma de los vikingos y franceses. En fin, el Spanglish es una adaptación de los hispanoparlantes en un mundo nuevo.

Le agradezco su tiempo. Cuando usted habló con mi clase, fue una gran experiencia porque aprendí sobre mi familia y la cultura de los hispanos en los Estados Unidos. Estoy de acuerdo con muchos de sus puntos de vista. Una última pregunta: ¿Opina que estudiantes de la clase de español deben aprender el Spanglish y el español, o sólo el español?

Un cordial saludo,

D. K.

Texto 5: Carta de P. W., 04/10/2014

Estimada Dra, Betti:

Muchas gracias por "venir" a nuestra clase el miércoles. Como usted ya sabe, estamos aprendiendo sobre el spanglish y todos los aspectos del debate. En los próximos párrafos, discutiré lo que ya yo sé sobre la conversación sobre el spanglish.

Muchos se crecen en casas bilingües donde hablan los dos idiomas de español e inglés. Algunos de ellos no reciben educaciones fuertes en sus idiomas, y por eso, usan una mezcla de los dos. Este fenómeno es llamado spanglish por los académicos y los seglares. Por lo tanto, muchos usan las palabras de inglés en lugar de unas palabras de español.

Por un lado, es importante que recordemos que el propósito del idioma es de la comunicación. Ilán Stavans, un profesor de la Universidad de Amherst, comparó el spanglish con la música de jazz. Él piensa que el jazz es como un idioma donde un sentimiento es expresado. Además él dice que jazz es un improvisación, pero el mundo piensa que él. En realidad, Stavans opinó que el spanglish es una lengua legítima y no es solo un dialecto o una mezcla de dos idiomas.

Por otro lado, hay unas puristas que afirman que el spanglish es esencialmente una aberración del idioma español. El profesor Roberto González-Echevarría de la Universidad de Yale argumenta que el spanglish es una invasión del español por el inglés e indica marginalización. De hecho, opina que preservar el idioma es más importante para los latinos que para los otros inmigrantes porque la cultura latina está más cerca.

En mi vida personal, yo veo un poco de spanglish en mi Facebook. Porque yo viajé al Ecuador por unas tres semanas, tengo unos 'amigos' de Facebook. Muchas veces, ellos incorporan algunos vocablos de inglés en sus mensajes. Por ejemplo, usan la palabra "love" cuando hablan de un novio o su ausencia. Me parece que el inglés es algo "chic" o exótico ahora en los países de la América Latina. Este fenómeno existe en los Estados Unidos también, porque hay ropa con carácteres de japonés.

Además, creo que es importante tener una razón buena para aprender un idioma. Cuando yo fui a España por una semana durante el décimo grado, yo no pude hablar bien o aprender mucho porque solo tenía un año de español. Pero, porque yo tenía ganas de aprender más para entender lo que pasaba y visitar otra vez, yo desarrollé un respeto nuevo por el idioma. El profesor Piña-Rosales nos dijo que su hija respondió a sus palabras españolas con ingles pero decidió aprender español porque quería vivir en España.

Personalmente, pienso que los dos lados del debate tienen razón. Yo creo que el spanglish sirve como una muleta para muchos y ellos deben trabajar para mejorar sus habilidades de español o inglés. También, es importante recordar que los idiomas siempre cambian. Por ejemplo, el español ha tenido muchas influencias de los árabes y del mundo nuevo.

Ahora, tengo una pregunta para usted. ¿Es el spanglish un fenómeno que continuará en los Estados Unidos y eventualmente tendrá un impacto en el castellano de España? ¿O no?

Gracias por leer mi carta,

P. W.

Texto 6: Carta de M. P., 04/10/2014

¡Hola Silvia!

Me llamo M. P., la chica con la voz muy baja en la clase de español IV. Soy un junior en AMCI. También cuando no estoy en AMCI, vivo en Champaign, Illinois. Yo quiero saber más del Spanglish por eso yo le escribo esta carta. En mi clase, leímos de muchas opiniones de cuatros expertos: el Dr. Ilan Stavans, el Dr. Gerardo Piña-Rosales, el Dr. Roberto González-Echevarría, y Usted.

El Dr. Ilan Stavans está de acuerdo con usted. Stavans piensa que el spanglish es natural y es bueno porque hay palabras que no se pueden describir en español. Piensa que el spanglish es para los turistas de países latinos. Además Stavans admitió que el spanglish evoluciona y está vivo, así que no hay nada que podamos hacer para detenerlo.

Por otro lado, el Dr. Gerardo Piña-Rosales y el Dr. Roberto González- Echevarría piensan que el Spanglish es muy mal y que los inmigrantes necesitan mantener sus raíces hispanas. Opinan que español e inglés deben ser idiomas separados. El Dr. Echevarría opina que los hispanos son un grupo inmigratorio especial porque los países maternos están muy cerca de los Estados Unidos yentonces la cultura no debe perderse. El Dr. Piña-Rosales opina que es muy honorable cuando una persona es bilingüe, así cuando se habla spanglish estropea el título bilingüe.

El español es una lengua románica y ha tenido mucha influencia de otros lugares. Hay palabras de origen de los griegos, germánicos, árabes, y americanos. Las influencias se difundieron al país y así la lengua española nació. La lengua española ha recibido mucha influencia de otros lugares así ¿porque el spanglish no es aceptado como una lengua real?

En mi opinión, el Spanglish no es una contaminación del idioma, sino que una mezcla de dos culturas. Creo que es normal que dos culturas se mezclan porque con tiempo todas las culturas se mezclan. Por ejemplo, al inmigrar de los Estados Unidos, los europeos no hablaban el inglés que nosotros usamos hoy en día. Pienso que los inmigrantes habría pensado que perdían su cultura pero en realidad estaban haciendo una nueva cultura una que más personas podrían identificarse. Por lo tanto, lo mismo ocurre con el spanglish. Yo opino que en pocos años, habrá dos distintas culturas hispanas y no una mezcla de las dos.

AMCI es una escuela con mucha diversidad y debido a la diversidad, la mayoría del campus tiene experiencia con idiomas mezclan porque son bilingües. Soy coreana y la mayoría de mi familia vive en Corea, pero mis padres y yo vivimos aquí en los Estados Unidos. Mi familia en Corea no habla inglés bien pero tampoco puede hablar en coreano bien.

Para una persona que creció en los Estados Unidos, mi coreano es fluido pero muchas veces hablo -coreangles- o -konglish- en inglés. "Konglish" es la mezcla de coreano e inglés.

Al hablar con mis abuelos, trato de no hablar los dos idiomas porque les no comprenden inglés. Pero cuando yo hablo con mis primos y tíos que pueden comprender inglés, puedo hablar en la mezcla.

Personas que hablan Spanglish inventan nuevos vocablos, pero en konglish no se inventan nuevos vocablos. En lugar de inventar nuevos vocablos, utilizamos el inglés y el coreano en la misma frase. Para terminar esta carta, tengo una pregunta, ¿si pudiera hablar cualquier idioma del mundo, cual sería y por qué? Me interesa porque me gusta aprender nuevos idiomas. ¡Gracias por leer mi carta!

Saludos,

M. P.

Texto 7: Carta de I. R., 04/10/2014

Dra. Silvia Betti
Università di Bologna, Via Zamboni, Italia

El 4 de octubre 2014

Querida Dra. Silvia Betti,

Para empezar, yo soy I. R., una junior de la Academia de las Matemáticas y Ciencias en Illinois. Yo vivo en Chicago y tengo 16 años. La escribo porque estoy totalmente de acuerdo con sus ideas y creencias del spanglish. Además, me interesan los datos que Ud. nos dijo cuando hablamos la semana pasada sobre las escuelas en Italia y la importancia de la comprensión en general en lugar de la gramática.

Aunque creo que Ud. tiene razón, hay un sinnúmero de los doctores y los otros profesionales quienes no creen que el spanglish sea una cosa buena para la comunidad española. Sr. Roberto González-Echeverría cree que el spanglish es una contaminación de la lengua española. Dice que es el idioma de los hispanos pobres y casi analfabetos en su artículo, "Habla spanglish es devaluar el español." Le parece a no se pueden hablar de las ciencias en el spanglish, asíno es capaz de ser in una lengua de los intelectuales. Opina que los ancestros del idioma estarían avergonzados por la creación del spanglish y nos hace falta disculpamos.

Por otro lado, Sr. Geraldo Piña-Rosales de ANLE tiene una opinión distinta. A pesar de no alarmarse, no está de acuerdo que sea un movimiento bueno para los hispanohablantes y la lengua española. Explica en su artículo, "Las apariencias engañan" que perdemos algo del lenguaje cuando se usan los vocablos de moda intercambiable cuando no son equivalentes. Por ejemplo, él usa las dos palabras "abreviaciones" y "abreviaturas." En el spanglish, se usan los dos aunque no son lo mismo, sin embargo, solo son un poco diferentes. Este lenguaje no logra ser una parte del significado y él toma apunte de ello.

En cuanto a Ud., es parecido a mí que está de acuerdo con el spanglish y cree que es una lengua creativa de algunas partes de un sinnúmero de países. No rompe nada de la lengua española porque no es lo mismo. Ciertamente, opina que se habla el spanglish en casi todos los paises donde se habla el español. No le parece que perdemos nada cuando hablamos el spanglish porque la gramática no vale tanto como la comprensión de los alumnos. No dijo que en Italia, todos los exámenes son verbales y es más mejor porque se puede mostrar el entendimiento sin necesitar usar la gramática perfecta siempre.

Al oír de la controversia, yo formé una opinión casi inmediatamente, pero cambió sobre todo después de oír lo que Ud. dijo. El currículo de las escuelas debería enfocarse en la comprensión de los estudiantes. Lo importante es que se puede explicarlos, no que siempre se habla con el uso de la gramática correcta. Por supuesto, hay situaciones cuando deberían hablarla, pero no siempre le hace falta usa la gramática perfecta. Cuando solo se enfoca en las especificaciones, se pierde la vista de toda la idea. ¿Cuál es el punto del aprendizaje cuando nunca se va a tener ideas creativas? Es importante que se pueda expresarlos y para algunas personas, solo se tiene la habilidad cuando se habla el spanglish. No entiendo por qué buscamos una manera de no promover el spanglish cuando solo es un tipo del lenguaje. Me parece que un idioma es una manera de comunicarse, así tiene la capacidad de convertirse una lengua. Quizás no sea una lengua sino un dialecto, pero no sé las cosas específicas. Yo sé que si es "una contaminación," el árabe, el latín, y los otros idiomas románicos que formaron el español son contaminaciones también.

Para continuar, antes de formarse el español, había sido afectado por muchísimos otros idiomas como el árabe, el latín, el italiano, y entre otros. Juntos ellos formaron el español que hablamos hoy en día. El español empezó por los híbridos de los otros idiomas. Además, se usan vocablos como "álgebra" y "alcohol," pero son del árabe. Del griego, se habla con "escuela," "idea," y "gobernar." De origen germánico, usamos "guerra," "robar," y "guardar." Hay muchísimos más, pero ¿no son contaminaciones? No veo la diferencia.

Con relación al spanglish, he oído un sinnúmero de la gente usarlo en el sur de América. Viajé a Ecuador el verano pasado y encontré algunos grupos de hispanohablantes quienes no podían hablar en el inglés, pero quisieron aprenderlo. Suelen usar el spanglish porque fue difícil conversar conmigo en solo inglés. Habría sido casi imposible sin usar el spanglish. En total, pude entenderlos sin un problema. Se logra el lenguaje para expresarnos a mi. No fueron capaces de hablar totalmente en el inglés sino hablaron de moda distinta y efectiva. Cuando estaba en Ecuador y quise hablar con mis amigos ecuatorianos, solíamos hablar en el spanglish y eso funcionó bien. A fin de cuentas, es lo mismo.

Ahora, deseo preguntarle, ¿qué cree Ud. va a pasar con el spanglish? ¿Cree que va a disminuir o prosperar y crecer en las comunidades de hispanoparlantes?

Espero que me escriba,

Chao,
I. R.

Referencias bibliográficas

Betti, Silvia. *El Spanglish ¿Medio eficaz de comunicación?* Bologna, Pitagora, 2008.

--- y Daniel Jorques (eds.). *Visiones europeas del spanglish*. Valencia, Uno y Cero Ediciones, 2015.

--- y Enrique Serra Alegre (eds.). *Nuevas voces sobre el spanglish: una investigación polifónica*. New York/Valencia, ANLE/UVEG, 2016.

Blas Arroyo, José Luis. *Sociolingüística del español*. Madrid, Cátedra, 2005.

Brown, Anna. "U.S. Hispanic and Asian populations growing, but for different reasons". *Pew Research Center*, 2014, http://pewrsr.ch/1uAbCeQ. Consultado el 26 de marzo de 2017.

Cebrián, Juan Luis. "La sociedad digital y el diálogo transatlántico". Foro sobre Memoria, Comunicación y Futuro, Proyecto Trans-Atlántico de Brown University, 1999, http://www.brown.edu/Departments/Hispanic_Studies. Consultado el 25 de mayo de 2017.

Colombi, María Cecilia y Robert J. Blake. "La enseñanza del español para hispanohablantes: un programa universitario". *El español en Estados Unidos. E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*, eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña – Rosales, Academia Norteamericana de la Lengua Española, New York, Ediciones ANLE (USA), 2013, pp. 291-306.

Dumitrescu, Domnita y Gerardo Piña-Rosales (eds.). *El español en Estados Unidos. E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*. Academia Norteamericana de la Lengua Española, New York, Ediciones ANLE (USA), 2013.

Echenique Elizondo, María Teresa y María José Martínez Alcalde. *Diacronía y gramática histórica de la lengua española*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.

García, Ofelia. "El papel del *translenguar* en la enseñanza del español en los Estados Unidos". *El español en Estados Unidos. E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*, eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales, Academia Norteamericana de la Lengua Española, New York, Ediciones ANLE (USA), 2013, pp. 353-373.

Goldberg, David, Dennis Looney y Natalia Lusin. "Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education". *Modern Language Association*, 2015, https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/EMB_enrllmnts_nonEngl_2013.pdf. Consultado el 03 de abril de 2017.

González-Echevarría, Roberto. "Hablar spanglish es devaluar el español". *Clarín* (Argentina), 1997, http://edant.clarin.com/diario/1997/04/05/@spangli.htm. Consultado el 02 de abril de 2017.

Hernández-Sacristán, Carlos. "Principio retórico de continuidad en el Spanglish y sus implicaciones cognitivas". *Visiones europeas del spanglish*, eds. Silvia Betti y Daniel Jorques, Valencia, Uno y Cero Ediciones, 2015, pp. 41-51.

---. "*Spanglish*: reflexiones sobre un espacio semiótico transicional y sus dimensiones, con particular atención al discurso publicitario". *Nuevas voces sobre el spanglish: una investigación polifónica*, eds. Silvia Betti y Enrique Serra Alegre, New York/Valencia, ANLE/UVEG, 2016, pp. 65-80.

Jenkins, Devin L. "El suroeste creciente: un breve análisis sociodemográfico de la población hispanohablante de los Estados Unidos". *El español en Estados Unidos. E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios*, eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales, Academia Norteamericana de la Lengua Española, New York, Ediciones ANLE (USA), 2013, pp. 31-45.

Lázaro Carreter, Fernando. El dardo en la palabra. Barcelona, Círculo de Lectores: Galaxia Gutenberg, 1997, pp. 31-33.

López García-Molins, Ángel. "El *spanglish* como dialecto psicológico". *Nuevas voces sobre el spanglish: una investigación polifónica*, eds. Silvia Betti y Enrique Serra Alegre, New York/Valencia, ANLE/UVEG, 2016, pp. 105-116.

Marcos Marín, Francisco A. "Pluralidad del español en los Estados Unidos de América". *Anuario 2005, Centro Virtual Cervantes*, 2005, http://cvc.cervantes.es. Consultado el 12 de abril de 2017.

Martínez, Daniel A. y Francisco Moreno Fernández (dir.). Mapa hispano de los Estados Unidos – 2016. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports. 024-10/2016SP. Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University,* 2016. Consultado el 19 de marzo de 2017.

Merleau-Ponty, Maurice. *Phénomenologie de la Perception*. Paris, Gallimard, 1945.

Morales, Ed. *Living in Spanglish. The Search for Latino Identity in America*, New York, St. Martin's Press, 2002.

Otheguy, Ricardo. "La filología y el unicornio. El verdadero referente del vocablo *spanglish* y su función como adjudicador de posiciones de poder en la población de origen hispano en los EEUU". *La incidencia del contexto en los discursos. LynX: A monographic Series in Linguistics and World Perception, Annexa* 14, ed. Enric Serra Alegre, Valencia, Universitat de Valencia, 2007, pp. 5-19.

Pew Research Center. Consultado el 10 de marzo de 2017.

Stavans, Ilán. "Entrevista con Ilán Stavans, profesor de español en EE.UU." *Redacción de Cuadernos Cervantes*, 2001, http://www.cuadernoscervantes.com/entrevilanstavans.html Consultado el 24 de abril de 2017.

Taylor, P., Mark Hugo López, Jessica Martínez y Gabriel Velasco. "When Labels Don't Fit: Hispanics and their view of identity". *Identity, Pan-Ethnicity and Race. Pew Research Center*, 2012, http://pewrsr.ch/Z6T3jU. Consultado el 22 de marzo de 2017.

Torres, Antonio. "La identidad del Spanglish". *El Periódico de Catalunya*, 23 de junio, 20, 2008, pp. 13-14.

United States Census Bureau. Consultado el 18 de marzo de 2017.

Valdés, Guadalupe. "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?" *Modern Language Journal*, vol. 85, n. 3, 2005, pp. 410-426.

Winnicott, Donald. *Playing and Reality*. London, Tavistock, 1971.

Zentella, Ana C. "Would you like your children to speak English and Spanish?" / ¿Quieren que sus hijos hablen el inglés y el español?", 1998, En: http://www.ethnicstudies.ucsd.edu/_files/BilingualManualonHOwtoraiseabilingualchild.pdf. Consultado el 27 de abril de 2017.

USTED TIENE LA PALABRA

Chispa-Chivato

Chispa-Chivato

Antonio Garrido Moraga
Numerario de la ANLE y
Correspondiente de la Real Academia Española

Algunos amables lectores me recuerdan que debo seguir con la tarea de ir completando el vocabulario de palabras usadas en Andalucía y que se consideran andalucismos aunque siempre hago la salvedad de que no se puede afirmar con absoluta seguridad que estas unidades sean específicas de la región, más bien lo contrario en muchos casos.

Chispa

El DRAE le da un origen onomatopéyico y la primera acepción es `partícula encendida que salta del fuego o del choque entre piedras, metales, etc`. En Andalucía encontramos muy generalizado el significado de `rayo´ e incluso de manera más especializada ´rayo que cae en un árbol´, ´rayo de va de nube a nube´ también ´una de las ramificaciones del rayo´: ¡Menuda chispa cayó anoche con la tormenta! En el mismo sentido se usa para "pavesa" que es palabra que viene por el latín vulgar de la palabra latina que significa ´polvo´. El DRAE emplea el diminutivo para definir: ´Partecilla ligera que salta de una materia inflamada y acaba convirtiéndose en ceniza´. De los braseros saltaban chispas con cierto peligro de prender en las faldas del mismo. También se emplea para indicar un espacio breve de tiempo´ y desde luego para referirse a la gracia, a la agudeza de ingenio´: "Es que Juan tiene mucha chispa, cuenta unos chistes". En este caso no creo que se pueda considerar andalucismo, su uso es más amplio. También se utiliza para ´mujer menuda´. El empleo de chispa para referirse a borrachera también es amplio y no solo en la región.

Chispavieja

Con la palabra chispa se relaciona borrachera y he elegido este compuesto curioso que significa exactamente borracho: "Es que es un chispavieja".

Director del Instituto Cervantes de Nueva York (2000-2004) y creador de su nueva sede. Profesor y Subdirector de los Cursos de Extranjeros de la Universidad de Málaga. Profesor Visitante de diferentes universidades europeas y norteamericanas como Dickinson College (Pensilvania), Florida Atlantic University (Florida), Duke University (Carolina del Norte), Passau (Alemania), Tours (Francia), etc. Conferenciante y ponente en universidades de Inglaterra, Francia, Canadá, Italia, Alemania, Grecia, Puerto Rico, México, Rumania, Polonia, Moldavia, Bulgaria, Brasil, Estados Unidos, etc. Conferenciante invitado de las Universidades de Columbia, CUNY y St. John de Nueva York, así como de la Cátedra "Rey Juan Carlos I" de la NYU de la misma ciudad. Profesor de la Universidad Menéndez Pelayo de Santander y de la de Zaragoza en Jaca. Miembro de la Asociación de Críticos Literarios de España, Vicepresidente de la Asociación de Críticos Literarios de Andalucía. Especialista en análisis de textos y teoría literaria, información cultural en prensa, aplicación de textos literarios y culturales para la enseñanza del español a extranjeros, literatura medieval y contemporánea, autor de estudios sobre "El Poema de Fernán González", Salinas, Cernuda, Valle Inclán, Altolaguirre, Aleixandre, Prados, Pérez Estrada, Juvenal Soto, Alfonso Canales, García Baena, Francisco Ruiz Noguera, etc., narrativa contemporánea, poesía andaluza actual, etc. Ha publicado cientos de artículos de crítica literaria en la prensa. Entre sus libros: Teoría y práctica de la crítica literaria, Periodismo y crítica literaria, Literatura andaluza, *coautor de* Antología de poesía española, *autor de las antologías de poesía* El hilo de la fábula *y* De lo imposible a lo verdadero, Concordancias del Poema de Fernán González, Estructura del PFG, *coautor de la* Enciclopedia de Literatura Andaluza de la Expo-92, *redactor del* Diccionario VOX, *cotraductor de la* Enciclopedia del Lenguaje de Bernard Portier, *editor del facsímil del "Poema del Cid" de Tomás Antonio Sánchez, especialista en lexicografía del siglo XVIII, etc.*
C.e.: antoniogarridomoraga@hotmail.com

Chispazo

Su primera acepción es chispa por ser más frecuente, le sigue borrachera y a bastante distancia: `agresión que se hace (a alguien) con un golpe fuerte y seco`. También se emplea "chispazo de barro" para referirse a las manchas secas que quedan en los bajos de la ropa o en los zapatos.

¡Chispe!

Es una interjección que está documentada en Alhaurín el Grande (Málaga) y significa ¡Vete!: "¡Chispe, chispe!, que no te quiero ver ni en pintura.

Chispear

No es andalucismo aunque así se la considera. Tiene uso general como 'llover muy poco y en gotas pequeñas`. Cuando algo brilla mucho o reluce se dice "que chispea". En el Caribe se emplea con el sentido de enojar o enfurecer a alguien: "No me chispees que no estoy para bromas pesadas".

Chispilla

No es palabra que aparezca en el DRAE, sin embargo se usa con frecuencia en la región. Es un diminutivo de chispa y se aplica a una porción muy pequeña de cualquier cosa y también del espacio y del tiempo: "Dame una chispilla de pan ", también llamada "migajilla".

Chispirritilla

Lo mismo que "chispilla" pero incluso más pequeña porción. Está documentada en Málaga.

Chispita.

Porción pequeña de algo.

Chispitina

Porción pequeña de algo. Como podemos observar se trata de variantes, como también "chispitilla".

Chisque

Es palabra de uso general como recoge el DRAE y ya no se emplea pero era muy frecuente porque fumar ha sido siempre muy gustoso para los españoles como destacan los viajeros extranjeros. Para encender el cigarro se usa el mechero y el encendedor, ambas en claro retroceso. El chisque era el mechero antiguo de pedernal y eslabón, también se le denominaba "chisquero". Al desaparecer este utensilio que se guardaba en una bolsa, a la que se daba el mismo nombre y el de "chisquera"; se mantuvo la palabra para instrumentos más modernos pero, finalmente, desapareció. Existía la frase: "Echar un chisque" que era una manera de pedir fuego para el cigarro.

Chisquero

Documentada en Coín (Málaga), cárcel.

Chiste

Todos sabemos el significado de un dicho o narración aguda que mueve a la risa pero también se empleaba para "petróleo".

Chistear

Sisear.

Chitanta, Entrar de

Frase que se usa para indicar que alguien pasa de un sitio a otro de manera sigilosa para que no se note su presencia: "Te acercas a la casa y por el corral entras de chitanta".

Chitera

Pocilga.

Chiti

Juego del escondite, se documenta en Málaga.

Chitico

Sigilosamente.

Chito

Es una de las formas que se usan para llamar al cerdo.

Chitó.

´Condón, `preservativo' . Se documenta en Málaga.

Chiva

Persona de poco juicio, ida. Se emplea con frecuencia para referirse a alguien en la forma: "Estar como una chiva", también "como una cabra".

Chivá

Una de las voces que se usa para llamar al caballo.

Chivará

Una de las voces con las que se llama a chivo.

Chivarra

Chivito y también cabellera mal ordenada y revuelta.

Chivarro. , -rra

Muy extendido para designar al chivo de uno o dos años.

Chivata

Es de uso general y significa ´garrote que llevan los vaqueros y porra de los pastores`. Una curiosa acepción es la de ´bolsa calada que permite ver lo que contiene´. También ´bolsa` en sentido general y `cesto de la compra'.

Chivato

Hay un primer grupo de significados nada agradables: ´tacaño´, ´persona descarada´, `charlatán´. En Sevilla la palabra se especializó en un uso, el de la persona que, desde fuera, controlaba el discurrir de una cofradía y emitía informe con efectos de recibir mayor o menor subvención.

PROVERBIOS
Y
REFRANES

Fotografías

Photos

Gerardo Piña-Rosales
The City University of New York
Director de la ANLE

C.e: acadnorteamerica@aol.com

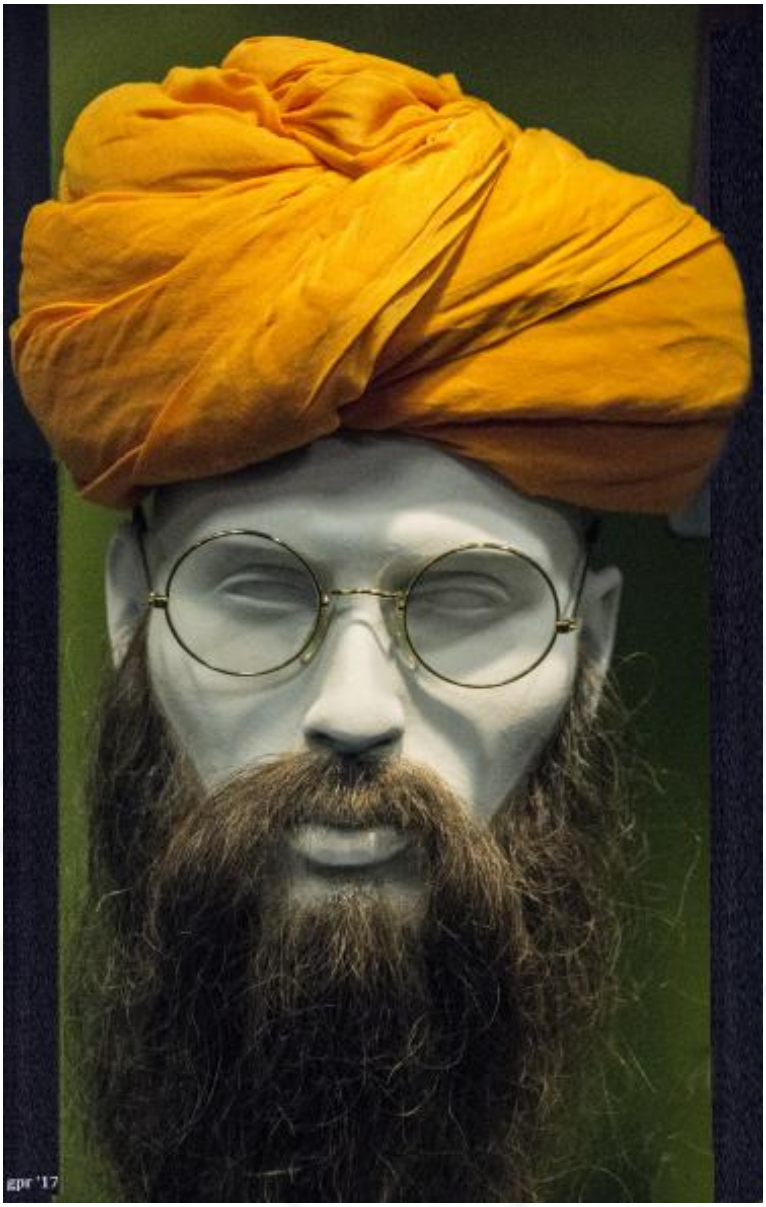
El que juega con fuego acaba quemado

El saber no ocupa lugar

Hablando se entiende la gente

No es oro todo lo que reluce

A Dios rogando y con el mazo dando



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

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

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

Fotografías: Se aceptan fotografías solamente digitales y de alta resolución

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

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

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

Ej. (Dumitrescu 2015: 20)

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Web**

f. Nombre del Editor, autor, o compil. (si posible). *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 - Commitée 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 studiosos que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se han jerarquizado los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.

• *Conflicto de intereses y divulgación*: Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.

• *Errores en los artículos publicados*: Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo.

• *Responsabilidad*: todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que se ha escrito. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

Compromisos de los Revisores

• *Contribución a la decisión editorial*: La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la contribución enviada para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva.

• *Respeto de los tiempos*: El revisor que no sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado notificará de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el tiempo menor posible para respetar los plazos de entrega, dado que en *Glosas* los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados.

• *Confidencialidad*: Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se deben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.

• *Objetividad*: La revisión por pares se realizará de manera objetiva. No se considera adecuado ningún juicio personal sobre los autores de las contribuciones. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para sus valoraciones. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de *Glosas* y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado.

• *Visualización de texto*: Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.

• *Conflicto de intereses y divulgación*: Información confidencial o información obtenida durante el proceso de revisión por pares debe considerarse confidencial y no puede utilizarse para propósitos personales Los revisores solo revisan un manuscrito si no existen conflictos de interés.

Compromisos de los Editores

• *Decisión de publicación*: los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.

• *Honestidad*: los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sólo sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.

• *Confidencialidad*: los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar la información relativa a los artículos enviados para su publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.

• *Conflicto de intereses y divulgación*: los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento del autor.

• *Respeto de los tiempos*: los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen a cumplir los tiempos publicados (máximo de 30 días en la estimación/desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos). Asimismo, los trabajos no permanecerán aceptados sin publicarse en listas de espera infinitas más allá del tiempo justo para su edición en el siguiente número.

• *Glosas* **es una revista sin fines de lucro. No se cobra por la recepción de los manuscritos.**

INDEXACIÓN

Glosas está incluida en:

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

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

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

BASE
Bielefeld Academic Search Engine

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

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

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

ERIHPLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

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
Información global sobre lingüística hispánica

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

MIAR

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

Modern Language Association MLA

The MLA International Bibliography is an essential tool for research in all aspects of modern languages and literature.

Portal del hispanismo

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

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

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

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

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

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

Todoele.net 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