

GLOSAS

Una revista de la Academia Norteamericana de la Lengua Española

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.

Volumen 10, Número 3
Septiembre de 2022
E-ISSN 2327-7181

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

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

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

You are free to:

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

Under the following terms:

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

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

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



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

DIRECTOR EMÉRITO Y MIEMBRO DE HONOR

Joaquín Segura[†]

CONSEJO EDITORIAL

Olvido **Andújar**
Universidad Complutense de Madrid

Emilio **Bernal Labrada**
ANLE

Eugenio **Chang-Rodríguez**[†]
The City University of New York

Jorge I. **Covarrubias**
ANLE

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**
ANLE, director

María Elena **Pelly**
ANLE

Gerardo **Piña-Rosales**
The City University of New York

COMITÉ CIENTÍFICO

Lucía **Alvarado Cantero**
University of California, Santa Cruz

Alfredo **Ardila**[†]
Florida International University

Milton **Azevedo**
Universidad de California, Berkeley

Robert **Blake**
University of California, Davis

Yvette **Bürki**
Universidad de Bern, Suiza

Domnita **Dumitrescu**
Emérita - California State University,
Los Angeles

Alberto **Gómez Font**
ANLE

Ángel **López García-Molins**
Universidad de Valencia, España

Ricardo **Morant**
Universidad de Valencia, España

Francisco **Moreno-Fernández**
Alexander von Humboldt Professor,
Heidelberg University
Universidad de Alcalá, España

Fernando A. **Navarro**
ANLE

Frank **Nuessel**
Universidad de Louisville

Antonio **Pamies Bertrán**
Universidad de Granada, España

Ana **Roca**
Emérita - Florida International
University

DIRECTORA

Silvia **Betti**
Alma Mater Studiorum-Università di Bologna
C.e.: glosas.anle@gmail.com ; s.betti@unibo.it

MAQUETACIÓN

Federico Gabriele **Ferretti**

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

- 7 *Presentación*
Presentation
Silvia Betti

ARTÍCULOS

- 11 *Caras viejas y vino nuevo, metonimia del barrio*
Caras viejas y vino nuevo, a metonymy of the barrio
Elena Errico
- 27 *Ese espacio, ese cruce: entre ambos pliegues:*
That space, that crossing: Between both folds:
Marcos Rico Domínguez
- 32 *El camino de la enseñanza de español y su literatura hacia Norteamérica*
The Path of the Spanish Language Teaching and Its Literature towards North America
Iván A. Sanchís Pedregosa

SIN FRONTERAS

- 50 *Bosquejo sobre intercultura y comunicación no verbal en el español como lengua extranjera (E/LE)*
Outline of interculture and non-verbal communication in Spanish as a foreign language (L2 Spanish)
Silvia Betti

USTED TIENE LA PALABRA. RESEÑAS

- 77 La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos (1811-1910), de M.^a Ángeles García Aranda

The teaching of Spanish pronunciation in the United States (1811-1910), by M.^a Ángeles García Aranda

Jaime Peña Arce

VENTANAS

- 84 Qué nos dicen los carteles

What the posters tell us

Gerardo Piña-Rosales

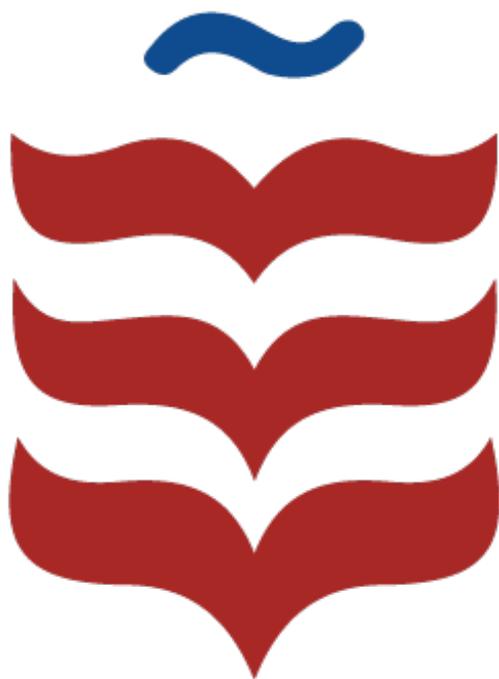
NORMAS EDITORIALES

- 92 Normas Editoriales

INDEXACIÓN

- 106 Indexación

PRESENTACIÓN



Presentación

Presentation

Silvia Betti

E

stimados lectores,

Este nuevo número de *Glosas* reúne diferentes artículos que abarcan diversos campos de la lengua y de la lingüística españolas. En ellos encontraremos el mundo hispánico declinado de diferentes formas, pero todas remisibles al vasto mundo de la lengua.

Este número presenta los trabajos en orden alfabético por autor.

El primero, titulado “Caras viejas y vino nuevo, *metonimia del barrio*”, de Elena Errico, analiza la novela de Alejandro Morales *Caras viejas y vino nuevo* (1975) desde una óptica puramente lingüística, con la que alcanzar nuevas interpretaciones. Como bien explica la autora misma: “El marco teórico adoptado es la perspectiva lingüística cognitiva aplicada a los tropos”; y añade que en su trabajo estudia “cómo el pensamiento metonímico subyace no solamente a las numerosas metonimias léxicas presentes en la novela, sino que vertebra tropos complejos en interacción con la metáfora y actúa incluso a nivel gramatical”. A juicio de Errico, los efectos estilísticos y discursivos que proporciona el autor son múltiples: “desde la deshumanización, hasta la vaguedad deliberada, la subjetividad, la coherencia discursiva y en un caso incluso un matiz eufemístico”.

Marcos Rico Domínguez, en este número de *Glosas*, reflexiona sobre los cruces y pliegues que se dan entre las lenguas, y lo hace en forma de poema. La idea se cumple gracias a dos trabajos precedentes y parte del hecho que “el Spanglish en cuanto mezcla de culturas revela en sí mismo su carácter híbrido y antropológico”. Según Rico Domínguez, se trata de un fenómeno cultural de grandes alcances y confluencias muy buscadas también en el (neo) barroco”. Este investigador opina que la presencia de la frontera o lo fronterizo es fundamental en su análisis sobre el spanglish como

fenómenos culturales, y cree que también “lo (neo) barroco es una estrategia expresiva y creativa (una estética) que se sale del margen y que puede ser rescrita en la modernidad en relación a una relectura de la propia tradición barroca de América Latina presente en territorio norteamericano”. En su segundo artículo para *Glosas* desarrolla el concepto de “una escritura de la frontera y lo *borderline*, una escritura entre fronteras”. En la última parte, la que presentamos aquí, se elabora una visión (en forma de texto poético): la de la lengua que, en palabras del autor: “atravesada por la frontera, el cruce y el borde, es empujada hacia nuevos devenires: una realidad de una experiencia que habita en el cortocircuito y la interferencia: un lenguaje que expresa también el origen y el devenir barrocos de (Latino)AMÉRICA. Y esa imagen configura todo el poema ese espacio, ese cruce: entre ambos pliegues:”.

Iván Sanchís Pedregosa, en su artículo “El camino de la enseñanza de español y su literatura hacia Norteamérica”, “aborda –señala el autor-- desde un enfoque general, la manera en la que la enseñanza de español como segunda lengua y su inherente conocimiento cultural en los Estados Unidos fue creciendo exponencialmente a lo largo del siglo XX”. Sanchís Pedregosa parte de un enfoque histórico desde sus comienzos en Europa hasta su mayor proyección en América, y sigue haciendo “hincapié en los procesos de creación, edición y uso de materiales literarios especialmente diseñados para su uso en clase y en cómo estos han repercutido, y siguen haciéndolo, de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes norteamericanos y en su percepción cultural de las gentes hispanas”. Este tipo de estudios muestran, según su autor, una visión amplia y general para contextualizar los fenómenos literarios, didácticos y lingüísticos de la enseñanza del español en los Estados Unidos “dentro del contexto del Hispanismo como disciplina científica y dentro también del entramado cultural y diplomático entre ambos países”.

En la sección “Sin fronteras” se presenta un artículo de Silvia Betti, titulado “Bosquejo sobre intercultural y comunicación no verbal en el español como lengua extranjera (E/LE)”. En el estudio se subraya la importancia del componente intercultural y del componente no verbal en una clase de lengua extranjera, en nuestro caso de español. Los docentes de lenguas extranjeras se han percatado de que es imprescindible, en una sociedad cada vez más multicultural e intercultural, incluir en sus clases referencias a los aspectos *no verbales* utilizados por los hablantes de las lenguas que enseñan, así como las emociones que se expresan a través del canal no verbal para que la comunicación sea completa y sin malentendidos. El/la profesor/a será consciente de las señales no verbales de cada cultura que quiera transmitir a sus discentes, a fin de ayudar el diálogo entre las partes y prevenir la formación de conflictos de natura no verbal.

Finalmente, la sección “Ventanas” nos da la oportunidad de apreciar una vez más el talento fotográfico de Gerardo Piña-Rosales, que, callejeando, capta, gracias a los carteles que ‘hablan’ a los transeúntes (y a los ‘lectores’) unas imágenes que apelan no ya a la comprensión del mensaje sino a su intencionalidad, político o social.

Alentamos a nuestros lectores y colegas a enviar trabajos para el próximo número. Se recomienda a los futuros colaboradores una particular consideración a los aspectos formales de presentación de trabajos, para lo cual deben revisar atentamente las normas editoriales que aparecen al final de la revista misma.

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

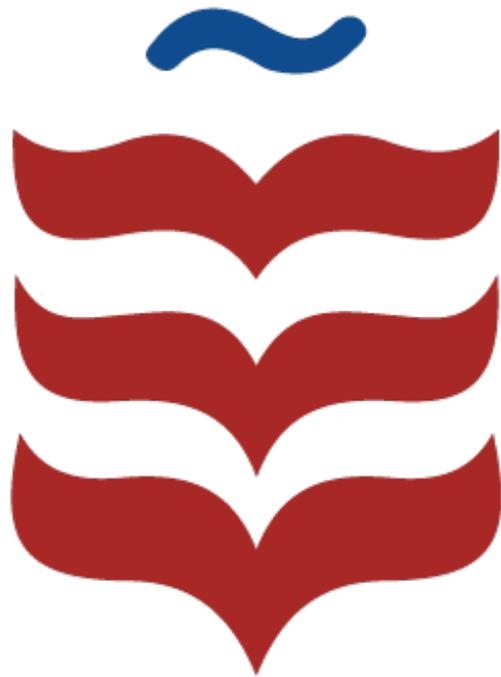
Silvia Betti

Directora de *Glosas*



Silvia Betti
(foto: Miroslav Valeš)

ARTÍCULOS



Caras viejas y vino nuevo, *metonimia del barrio*

Caras viejas y vino nuevo, *a metonymy of the barrio*

Elena Errico

Elena Errico

Universidad de Génova

Elena Errico es licenciada en Interpretación de Conferencias por la Universidad de Bolonia (inglés y español) y doctora en Lenguas y Culturas Comparadas por la Universidad de Módena. Actualmente es Profesora Titular de Lengua Española y Traducción en el Departamento de Lenguas y Culturas Modernas de la Universidad de Génova. Es autora de artículos y monografías sobre traducción de la variación lingüística (en especial obras de literatura chicana), lingüística del contacto entre español e inglés y didáctica de la interpretación. Recientemente ha publicado Traducción, retraducción y literatura chicana: el caso de Caras viejas y vino nuevo (Comares, 2021).

C.e.: elena.errico@unige.it

Recibido el 15/08/2022 - Aceptado el 04/09/2022

Resumen

El artículo aborda la metonimia como rasgo definitorio del estilo del *Caras viejas y vino nuevo* (1975), la primera novela del escritor chicano Alejandro Morales (Montebello, CA, 1944). El marco teórico adoptado es la perspectiva lingüística cognitiva aplicada a los tropos. Se argumenta que el pensamiento metonímico subyace no solamente en las numerosas metonimias léxicas presentes en la novela, sino que también vertebra tropos complejos en interacción con la metáfora y actúa incluso a nivel gramatical. Los efectos estilísticos y discursivos que procura el autor son múltiples: desde la deshumanización hasta la vaguedad deliberada, la subjetividad, la coherencia discursiva y en un caso incluso un matiz eufemístico.

Palabras claves

Alejandro Morales, *Caras viejas y vino nuevo*, estilística, literatura chicana en español, metonimia cognitiva

Abstract

The article addresses metonymy as a pervasive feature in the style of *Caras viejas y vino nuevo* (1975), the first novel by Chicano writer Alejandro Morales (Montebello, CA, 1944). The perspective adopted is the cognitive linguistic approach applied to tropes. It is argued that metonymic thinking structures not only the numerous lexical metonymies present in the text but also activates complex figuration in interaction with metaphor and it is also operative at grammar level. The resulting stylistic and discursive effects are dehumanization, deliberate vagueness, subjectivism, discursive coherence and even euphemism.

Keywords

Alejandro Morales, *Caras viejas y vino nuevo*, Chicano literature in Spanish, cognitive metonymy, stylistics

Introducción

Caras viejas y vino nuevo (1975/1998)¹ es la primera novela del escritor chicano Alejandro Morales (Montebello, CA, 1944). Inicialmente rechazada tanto por el público como por la crítica, experimentó un largo proceso de recuperación culminado recientemente con un renovado interés que abarca toda la obra de Morales. La novela explora retrospectivamente el origen de la autodestrucción del joven Julián, uno de los dos protagonistas, que muere en un accidente de tráfico entregado a los excesos de la adicción. El otro protagonista es Mateo, coetáneo de Julián, que parece tener un futuro más esperanzador, aunque él también muere joven, sin poder escaparse del destino de degradación al que están condenados los vecinos del barrio. *Caras*, aun siendo también un acto de compromiso para con la causa chicana, destaca por un experimentalismo y una temática que se apartan de la literatura surgida dentro del Movimiento, abocada más bien a proporcionar una imagen edificante e idealizada del colectivo chicano (Lomelí 1996, 1998, 2021). Con *Caras*, por el contrario, los chicanos se ven enfrentados a su faceta más sórdida, al barrio representado como entorno degenerado, brutal, alienado y mortífero.

A la experimentación temática se acompaña una técnica narrativa igualmente innovadora, dominada por un uso ubicuo de la metonimia, a menudo en interacción con la metáfora. El objetivo de este trabajo es explorar hasta qué punto la presencia de la metonimia constituye un rasgo estilístico, es decir, una herramienta del discurso que el autor emplea para construir el universo ficcional de la novela. Por estilo, siguiendo a Leech y Short (2007), entiendo un conjunto de rasgos presentes en un texto literario marcado no solo por la recurrencia, sino por una motivación estética o ideológica. Ya he esbozado este aspecto del estilo de Morales en Errico (2018, 2019, 2021), aunque solo atendiendo a los puntos densos del texto, es decir, los elementos que podían plantear problemas traductores. Esta perspectiva no me había permitido, por un lado, extenderme en la reflexión teórica y, por otro, dedicar un tratamiento más amplio a la significación de la figuración, incluso donde no necesariamente conllevaba dificultades para la traducción. Este trabajo pretende llenar esta laguna. En primer lugar, voy a hacer referencia a algunos paradigmas de la lingüística cognitiva sobre la metonimia entendida no como mera herramienta retórica, sino como estrategia de aprehensión de la realidad que se manifiesta en la lengua y que está presente también en lenguajes no verbales como las artes visuales y la música (Littlemore 2015). Posteriormente pasaré a analizar algunos ejemplos de metonimias para mostrar cómo efectivamente este mecanismo de pensamiento impregna el texto no solo en el nivel más obvio, el léxico, sino también en el gramatical y en el discursivo, puesto que en *Caras* la figuración metonímica produce redes de tropos que abarcan toda la novela e

1 Todas las citas de la obra original, a la que en adelante voy a hacer referencia indicando tan solo el número de página, remiten a la edición de 1998.

interaccionan con otros mecanismos de figuración como la metáfora, aunque no siempre queda claro hasta qué punto llega la aportación de uno u otro tropo.

Sobre la perspectiva cognitiva aplicada a la metonimia

La perspectiva adoptada para el estudio de la metonimia en *Caras* es la lingüística cognitiva aplicada a los tropos, entendidos como mecanismos subyacentes en nuestro sistema conceptual. Según una de las definiciones más utilizadas, la metonimia es “a cognitive process in which one conceptual entity (thing, event, property), the vehicle, provides mental access to another conceptual element, or entity (thing, event, property), the target, within the same frame, domain or idealized cognitive model (ICM)” (Kövecses 2005: 144). Se trata de un procedimiento asociativo normalmente anclado en la experiencia y en la cultura, en el cual el vehículo o dominio fuente suele ser un aspecto destacado del concepto que se utiliza como punto de acceso para el concepto entero (el dominio meta), que queda relegado al trasfondo (Langacker, 1993: 30). Fundamentalmente se trata de un proceso cognitivo que permite activar lo que es relevante para la interpretación a través de la infraespecificación del significado, porque es imposible activar todo el conjunto de redes sobre un determinado concepto a la vez (Littlemore 2015). La metonimia conceptual², pues, al igual que la metáfora conceptual y sus relativas concreciones verbales, se fundamenta en la conexión entre dos elementos y en el hecho de que uno representa al otro. Sin embargo, en el caso de la metáfora se establece una comparación implícita entre dos dominios conceptuales³ distintos, de los que uno es aprehendido en términos del otro, mientras que con la metonimia se crea significado seleccionando un elemento destacado de un dominio para acceder a otro dentro del mismo dominio. Esto no quiere decir que la categorización entre metáforas y metonimias sea siempre fácil, puesto que pueden interpretarse desde perspectivas diferentes, sin olvidar que a menudo los dos procedimientos cognitivos interactúan. Se ha sugerido la existencia de una gradación entre literalidad, metonimia y metáfora, siendo la metonimia un punto intermedio en el que quedan activadas tanto la interpretación literal

2 Algunos autores como por ejemplo Prandi (2017) y Wachowski (2019) consideran la sinécdoque (la parte por el todo y el todo por la parte) un tropo aparte, cuya estructura conceptual sería una categorización jerárquica en nuestra mente, a diferencia de la metonimia, fundamentada en relaciones que se dan en el mundo real (Wachowski 2019: 69). Aquí voy a utilizar tan solo el hiperónimo *metonimia*, pues coincide con Ruiz de Mendoza (2000), según el cual el mecanismo de la sinécdoque puede subsumirse en el de la metonimia, más en concreto la parte por el todo en la categoría *source-in-target*, en la que un subdominio representa al dominio en su conjunto, y el todo por la parte en la categoría opuesta, *target-in-source*, donde el dominio en su conjunto representa un subdominio.

3 Por dominio conceptual se entiende cualquier organización mental coherente de la experiencia.

como la figurada. La metonimia se encontraría a medio camino porque para su interpretación el significado literal es siempre relevante (Littlemore 2015).

Con respecto a *Caras*, ya se ha tratado con anterioridad el uso de la metonimia de las partes del cuerpo por el individuo como recurso deshumanizador, sobre todo en situaciones extremas de tensión y violencia tales como el accidente de tráfico, las riñas, las violaciones o las borracheras (cf. Herrera-Sobek 1977; Lomelí 1996, 1998; Errico 2018, 2019 y 2021 entre otros). A la deshumanización del ser humano corresponde la personificación de las entidades inanimadas, que desde la perspectiva opuesta logra también el efecto de rebajar al ser humano igualándolo a los objetos. El siguiente fragmento, donde también se emplea la personificación, se refiere a un pasaje que describe el entorno donde surgió el barrio, edificado alrededor de una ladrillera que recuerda la fábrica Simons, donde fueron empleados los padres del autor: “almacenes amenazadores, letales chimeneas negras terribles fuman contaminación en el aire” (35). La industrialización alimentaba los sueños de los inmigrantes, pero, comenta el narrador, “en este lugar como en los otros latían problemas viejos y nuevos, quizás mayores de los que dejaron allá” (35). La imagen de una modernidad apocalíptica que devora a los más débiles aparece justamente con una descripción metonímica de la chimenea por la fábrica (la parte por el todo), por la industrialización (el lugar por el proceso), acompañada por la metáfora de la personificación, que se realza con el recurso fónico de la aliteración de la *a*⁴ y se caracteriza por adjetivos evocadores de la muerte. Este es uno de los numerosos ejemplos extraídos del texto donde las metonimias se combinan con cierto grado de significación metafórica. Morales aprovecha constantemente las posibilidades expresivas de la interfaz entre los dos tropos que, como se verá más adelante, permiten una notable densidad expresiva e incluso en ocasiones lecturas ambiguas y en múltiples niveles. Para ilustrar esta gradación recurro a distintas modulaciones de una imagen recurrente en la novela, los ojos de Julián por Julián: “los ojos y la mente contemplaron la casa donde había vivido Julián” (65). En el enunciado coexisten una metonimia pura (“los ojos contemplan”) y una figura más compleja, la de la mente que ve. Esta imagen, según Lakoff y Johnson (1999), surgiría de la metáfora conceptual VER ES CONOCER⁵. Sin embargo, los mismos Lakoff y Johnson admiten que

4 La aliteración sustantivo-adjetivo como recurso de realce de otras figuras es frecuente en *Caras*, a veces a costa de forzar la sintaxis (p.e. en “las pantorillas (*sic*) pánicas de la vieja soportaban las nalgas aguadas al tropezar allá donde brillaban” [29]).

5 Johnson (1987) y Lakoff y Johnson (1999), entre otros, desarrollaron la idea de que el cuerpo es el correlato de la mente, lo que es la base del paradigma de la *mente encarnada*, *mente corporeizada* o *cognición encarnada* (*embodied mind*). Según este paradigma, el cuerpo en su dimensión sensorial y motriz, en su orientación espacial y en sus maneras de interactuar con los objetos forma parte de la estructura de la cognición. Para Lakoff y Johnson (cfr. p.e. 1980 y 1999) tropos como la metáfora y la metonimia son básicos en el surgimiento de las categorías conceptuales como parte del proceso de hallar significados en el ambiente. A este respecto, sin embargo, es interesante notar que, a pesar de la ubicuidad del pensamiento metonímico, los dos autores dedican un espacio limitado al tratamiento de este proceso cognitivo, centrándose en la metáfora.

en la edad infantil, e incluso posteriormente, la mayor parte del conocimiento procede de la visión, por lo cual se produciría una fusión o convergencia (*conflation*) de los que ellos consideran dos dominios distintos (*ver* y *conocer*). Por otra parte, la relación entre *ver* y *conocer* podría incluso interpretarse como metonímica, siendo el sentido de la visión el punto de acceso o el medio para lograr la aprehensión, o una relación causa-efecto (el conocimiento es el producto de la visión). Además, el salto de dominio es inequívoco solamente en el momento en que no es posible mantener una lectura literal, p.e. “I see what you mean” (Lakoff y Johnson 1999) o en español “ya veo”⁶. En cambio, el ejemplo de “la mente que contempla” puede leerse como una combinación de la metonimia de la parte por el todo (la facultad por el individuo), paralela a la imagen anterior, con otra metonimia, la de *ver* por *conocer*. Con respecto a la gradación literalidad-metonimia-metáfora, sin embargo, en “todavía los ojos jugaban con los pechos⁷ de la Virgy que llevaba una blusa escotada” (73), parece que la motivación metonímica se debilita, lo cual puede sugerir que estamos ante una metonimia no prototípica, o bien que el salto semántico de la visión al juego supone la puesta en relación de dos dominios diferentes aunque, en el juego sexual al que se alude, los sentidos, especialmente la visión, tienen un papel fundamental.

Goossens (1990/2003) fue el primero en explorar la interacción entre metáfora y metonimia, estableciendo varias categorías según el mecanismo de figuración que se priorizaba, a saber:

(i) metáfora de una metonimia, donde una metonimia original constituye la base experiencial de una metáfora (p.e. *to beat one's breast*, darse golpes de pecho).

(ii) metonimia dentro de una metáfora, donde una metonimia está incrustada en una metáfora (p.e. *to catch one's eye*, donde el ojo es metonimia de la mirada, pero el uso de *to catch* es metafórico);

(iii) demetonimización dentro de una metáfora, como en *to pay lip service*, donde “lip service” significa *hablar* pero para tener sentido deja de activarse la metonimia de la parte por el todo;

(iv) metáfora dentro de la metonimia, que se produce cuando una metáfora se utiliza para añadir expresividad a una metonimia como en *to be on one's hind legs* donde *hind* activa la metáfora LOS SERES HUMANOS SON ANIMALES.

6 La productividad de la conexión metonímica entre *ver* y *saber* es especialmente patente desde una perspectiva etimológica. De la raíz indoeuropea *vid* procede el verbo sánscrito *vid/vidati*, vinculado al sustantivo *veda* (conocimiento sagrado), así como el verbo griego antiguo *eidomai*, “parezco” y el latín *video*, “veo”. De *vid* procede el perfecto griego *oida*, relacionado con *idein* (“ver”) y que significa “sé por haber visto”. En este deslizamiento semántico queda clara la conexión entre “ver” y “saber”. La palabra griega *istoria* (*historia* en latín) está también vinculada con *oida*, tratándose del relato de quien sabe por haber visto (Rendich 2018).

7 Todas las cursivas en las citas han de entenderse como mías.

Otros autores, como Croft y Cruse (2004), han cuestionado dicha categorización, observando que el tipo de lectura varía según el contexto y la interpretación del hablante. De todas maneras, aunque no es siempre posible establecer si la motivación de un tropo es primeramente metonímica o metafórica, es interesante notar la notable explotación estilística que Morales hace del potencial de expresividad y polisemia justamente de esta zona borrosa.

La metonimia en los tropos complejos de Caras

En *Caras* la personificación de los objetos se logra a menudo combinando sustantivos referidos a entidades inanimadas con adjetivos que remiten a la experiencia humana. Un ejemplo al respecto es “la casa era la misma: blanca, amarilla, verde despintada; casa *dolorida* de olor a manteca y *vejez*” (27). El adjetivo *dolorida* activa la lectura metonímica de *casa* en el segundo enunciado: se trata del lugar por sus ocupantes, la familia sufrida de Julián. Sin embargo, la lectura literal también sigue ahí y la imagen de la vivienda concreta es reforzada por la precisión “de olor a manteca”, que depende sintácticamente de *dolorida*, lo cual crea un sintagma semánticamente inusual donde se combina el sufrimiento psicológico con el malestar físico ocasionado por la pobreza (los olores de la cocina – en este caso de comidas típicas del barrio – que en las viviendas pequeñas lo impregnan todo). Se entremezclan lo literal/concreto (*casa/olor a manteca*) con elementos abstractos (*dolorida/vejez*) que remiten a la esfera de la experiencia humana. *Dolorida* se refiere evidentemente a la situación conflictiva que experimenta la familia de Julián y efectivamente el fragmento introduce la agresión del propio Julián a la tan odiada madrastra. *Vejez* es también una doble metonimia, de una cualidad de los objetos por los objetos de la casa⁸, que a su vez representan la parte por el todo (la casa en su conjunto es vieja). *Dolorida* y *vejez* cumplen la función de dar coherencia conceptual al texto: *dolorida* evoca la atmósfera del barrio donde el sufrimiento, causado también por los conflictos familiares y generacionales, domina la vida de los vecinos. *Vejez*, por otro lado, retoma el título *Caras viejas*, que introduce la idea de la inmovilidad del barrio. Como anuncia con resignación el narrador, “el barrio no cambia: parece que jamás cambiará” (65). Se da, pues, una interacción sutil entre metonimia (las caras viejas por los vecinos del barrio) y metáfora (la falta de cambio).⁹

8 *Vejez* en lugar de *objetos viejos* es en realidad una metonimia gramatical (v. abajo), donde el salto de categoría de adjetivo a sustantivo abstracto remite a una idea de *vejez* mucho más amplia y connotada.

9 El vino nuevo es también a la vez una metonimia (la sustancia por los adictos) y una metáfora (la sangre de Cristo). La adicción y la religión son dos dominios en principio incompatibles, que sin embargo en la novela quedan estrechamente vinculados. Los adictos del barrio, a pesar de su estilo de vida, no dejan de participar en las misas, incluso cuando

Con respecto a la personificación, no se puede dejar de mencionar la figuración que Morales construye en torno a la figura de la Llorona en el transcurso de toda la novela. La mujer mala es evocadora del lazo con la Raza, pero sobre todo del miedo, del llanto y del luto que la acompañan a lo largo de su historia, y también del sentimiento de culpa que en el mito es el de la madre que mata a su hijo y que en *Caras* es el del hijo culpado por la muerte de la madre (Errico 2021). En la novela la Llorona es un ejemplo cabal del carácter huidizo de los tropos complejos integrados por cadenas metonímicas o metafórico-metonímicas. La mujer mala, cuyo sobrenombre tiene a su vez una base metonímica (la propiedad de llorar por la persona, lo específico por lo genérico), aparece a menudo con referencia a los coches de la policía (las lloronas [193]). El mecanismo asociativo se basa en la analogía sensorial entre el llanto y el ruido de las sirenas, lo cual activa la metáfora de la personificación del coche, que a su vez es metonimia de sus ocupantes, las fuerzas de seguridad. La estrecha conexión entre el llanto y la presencia de las autoridades implica que en el barrio las fuerzas de seguridad son fundamentalmente portadoras de luto. Este es un ejemplo claro de la ventaja que supone la metonimia, es decir, comunicar información adicional, connotada, de forma breve y con un rendimiento notable (Panther y Radden 1999). Da un paso más la asociación de la Llorona con el coche fúnebre, que podría describirse según las categorías de Goossens (1990/2003) como una demetonimización, donde desaparece el parecido sensorial original (el coche fúnebre no lleva sirena), pero sí se mantiene la comparación implícita entre la mujer que trae consigo el duelo y la idea metonímica del vehículo también como portador de duelo porque transporta al difunto. De esta manera, se puede afirmar que la presencia de la Llorona cumple también una función de reforzar la coherencia conceptual del texto, pues constituye el hilo conductor de una novela marcada en todo momento por dolor, sufrimiento y pérdida. Sin embargo, hay pasajes donde no queda totalmente claro si efectivamente la Llorona es un vehículo o literalmente el personaje del mito o ambos¹⁰, lo cual remite a otra función de la metonimia, la infradeterminación, que Morales aprovecha para dejar abierta la posibilidad de múltiples interpretaciones, para activar múltiples capas de significación (Gurpegui 1996: 13) y delegar en el lector la decisión sobre qué camino interpretativo tomar. La referencia constante a “los de allá” y “los del otro lado”, es decir el mundo fuera del barrio, procura también una vaguedad deliberada: el barrio de Morales supuestamente alude a East Los Angeles y al entorno de la infancia del autor, pero en ningún momento aparecen topónimos. Más bien, una vez más el autor privilegia una estrategia indirecta, metonímica, la situación por el lugar, donde el barrio es el único punto de

van borrachos, lo que crea una ironía situacional centrada en el símbolo ambivalente del vino.

10 Durante el entierro de la madre de Julián, comenta el narrador: “el viento frío vagaba en el espacio y la llorona (*sic*) haciendo su viaje de luto jugaba acariciando los árboles. Se podía oír su llanto por todo lo que veía en aquel barrio” (99 y 101).

referencia de las coordenadas espaciales. Esta caracterización enfatiza la idea de una demarcación neta que da pie a múltiples connotaciones: “el otro lado” evoca la existencia de una frontera dentro de la ciudad, una brecha entre los chicanos y los otros. “El otro lado”, además, existe solamente en negativo, como lugar de extrañeza y desconocimiento, no parece una realidad autónoma, sino que se imagina solamente en función del barrio, que es el centro de la vida de los vecinos, en el sentido de que es la única realidad que conocen y su único baremo, obligados como están a la segregación.

El epílogo se presta también a una lectura por diferentes capas. Concluye la voz narrativa: “en un hospital en el Este, Mateo murió de leucemia, joven y llorando en los brazos de una muchacha a la que llamaba la Tenista. Dejó a su mujer y a dos hijos” (207). El fragmento permite sacar inferencias metonímicas que estructuran una metáfora: la representación de Mateo abrazado a la Tenista en su lecho de muerte admite evidentemente una interpretación literal, pero no puede escapar la referencia a una probable relación extraconyugal (el texto deja entender que no se trata de su esposa). A partir de esta base se puede extraer una interpretación metafórica que ve en la conducta de Mateo una rendición a la degeneración del barrio y en general una conclusión desesperanzadora, pues incluso el personaje que se mostraba más prometedor no consiguió emanciparse de las dinámicas disfuncionales del barrio. Se retoma la técnica de la apertura a varios posibles niveles de figuración, incluido el literal, casi como cerrando un círculo. En cuanto a la posible función de la metonimia, su empleo parece producir un súbito cambio de registro, al apartarse el texto por un momento de la narración cruda y exageradamente brutal característica del resto de la novela, en favor de un estilo mesurado y eufemístico, que en lugar de hacer referencia directa al escenario (el engaño) pone de manifiesto un subdominio que sí forma parte del mismo escenario, pero es periférico (los gestos de afecto de otra mujer). Se trata de una metonimia no prototípica en la cual se intenta suavizar el dominio meta (la relación extraconyugal) utilizando como dominio fuente un rasgo secundario del mismo¹¹. Se produce un efecto normalizador¹², esto es, eufemístico, que rompe con el tono general de la novela, posiblemente para subrayar un desenlace que choca con las expectativas y las esperanzas que se había ido formando el lector.

El sobrenombre “la Tenista” en lugar del nombre de pila de la mujer también parece motivado metonímicamente. En los sobrenombres, como ya se observó en su momento con respecto a la Llorona, subyace también una motivación metonímica, dado que ponen de relieve una circunstancia

11 Esta estrategia, denominada *metonymic backgrounding*, se utiliza para producir expresiones eufemísticas relacionadas con la esfera sexual. P.e. *acostarse con alguien* puede entenderse como una metonimia *source-in-target* que subraya la parte inicial del escenario, evidentemente lejos de ser la más saliente, en lugar del escenario entero (Wojciech 2019: 112).

12 La normalización del texto se detecta también en el estilo del fragmento, típico de textos altamente formalizados como lo son los obituarios.

o un rasgo del referente. Quizás una pista a este respecto se encuentra en la intertextualidad, en concreto en una novela posterior de Morales, *Reto en el paraíso* (1983). En uno de los cuadros al principio, el protagonista, un chicano, que es buen tenista, entretiene relaciones clandestinas con mujeres acomodadas “del otro lado” encontradas justamente en las canchas de tenis y a las que fundamentalmente desprecia. Puede que en el imaginario de Morales el tenis, como deporte de la élite, sea metonímico de la sociedad mayoritaria. Así que, el engaño con la tenista vendría a ser una traición no solo de la esposa y de la familia de Mateo, sino de la Raza entera.

La metonimia gramatical en Caras

Parte de mi pregunta de investigación consistía en explorar si en el texto de *Caras* la configuración metonímica se extiende también al plano de la estructura. En concreto, voy a centrarme sobre el uso del imperfecto, que ya Lomelí (1996, 1998) había identificado en el texto como marcado, y sobre algunos usos transitivos de verbos normalmente intransitivos.

Uno de los principios básicos de la lingüística cognitiva y de las teorías funcionalistas de la lengua es que las estructuras gramaticales están motivadas, por lo menos en parte, por factores conceptuales y pragmáticos (Panther y Thornburg 2009a: 8). Panther y Thornburg (2009a) muestran que las relaciones metonímicas van más allá del plano léxico, hasta abarcar información que puede gramaticalizarse. Un ejemplo al respecto es el deslizamiento de lo potencial a lo actual, como en “the Chicago Bulls were able to nail down their fifth championship in game 6” (ejemplo tomado de Panther y Radden 1999, 13), donde literalmente se habla de la capacidad del equipo de ganar, pero la inferencia metonímica es que efectivamente ganaron el partido.

Una propiedad que se presta a deslizamientos semánticos de tipo metonímico es el aspecto verbal (Panther y Thornburg 2009b). Por aspecto (gramatical) se entiende la estructura interna temporal de una situación según la perspectiva del hablante. Si dicha situación se considera desde el exterior y acotada por un comienzo y un final, se habla de aspecto perfectivo, si se considera desde el interior, sin decir nada de sus límites temporales, se trata de aspecto imperfectivo (Comrie 1976: 3). El aspecto se comporta como una lupa que, si se acerca, identifica una parte de la situación, si se aleja representa al conjunto de la situación (Pérez Saldanya 2004: 212). El aspecto gramatical interactúa constantemente con el modo de acción o *Aktionsart*, una noción determinada en gran medida por el significado léxico del verbo (Havu 2004: 229), que se categoriza de acuerdo con tres dimensiones semánticas primordiales: duratividad, telicidad (la orientación a alcanzar una culminación o el estadio final de un proceso) y estatividad.

A partir de esta distinción Panther y Thornburg (2009b) analizan como metonimia gramatical un uso concreto del *passé simple* francés en el cual se da un conflicto entre el aspecto gramatical perfectivo y el modo de acción para

clases de verbos como *savoir*¹³. En enunciados del tipo “je ne sus que plus tard l'avantage qu'ils y trouvaient”¹⁴ (André Gide, *L'immoraliste*, ejemplo tomado de Panther y Thornburg 2009b, 182) se aprecia un deslizamiento de significado de un estado (*saber*) a un evento ingresivo (*enterarse/llegar a saber*), es decir el momento en que se produce un cambio de estado. Panther y Thornburg (2009b) identifican este mecanismo como una metonimia de estado por comienzo de un estado.

Según la hipótesis del aspecto que aquí adopto (cf. p.e. Alarcos Llorach 1994), el valor básico del contraste indefinido/imperfecto en español es aspectual¹⁵. El pretérito indefinido se considera el tiempo por excelencia de la narración porque encierra la idea de algo acabado y la narración consiste en gran medida en una sucesión de eventos (Reyes, 1990). El imperfecto, en cambio, representa estados, acciones o procesos pertenecientes al pasado, o incluso a la esfera inactual (la dimensión onírica, el llamado imperfecto de fantasía que utilizan los niños en el juego, etc.), sin especificar si terminaron o no. Además, es propio de la ficción narrativa el empleo del llamado imperfecto narrativo o de ruptura, que aparece usado de forma marcada en entornos cuyo contexto y semántica del predicado harían esperar la selección de un indefinido (por ejemplo, en acciones télicas). En *Caras* este uso marcado se encuentra con frecuencia:

Don Edmundo entró, las quijadas, la cabeza, el cuerpo le temblaban de odio. [...] Julián y Virgy *salían* ambos de los sueños; *aterrizaban* a las luces y ruidos y objetos de esta realidad. Mojados, cansados pero sin sentirlo, el humo del (*sic*) sartén en la cocina les llegó. ¡Julián, la comida se está quemando! Los pies *la llevaban* corriendo a la cocina, las nalgas *le vibraban* al correr acompañadas por el pelo y las chichis que *botaban*. (85)

Los primeros imperfectos marcados en cursiva, al evitar aludir a la delimitación temporal, subrayan la dimensión de irrealidad en la que se encuentran los dos adictos, además de ralentizar la narración al detenerse en la gradualidad de la salida del estupor. Todo ello choca con la rabia explosiva de don Edmundo, que acaba de descubrir a la pareja en la cama. Los imperfectos *vibraban* y *botaban* pueden interpretarse como simultáneos con *llevaban* (*corriendo*). Este último predicado, en cambio, puede leerse como una instantánea de la acción y en este sentido dicho uso del imperfecto combinado con un verbo de acción principal puede sugerir la metonimia de la parte por el todo: la identificación de un momento de la acción por la acción entera. Este

13 *Saber* en español y *sapere* en italiano manifiestan el mismo deslizamiento semántico.

14 “No supe hasta después la ventaja que encontraron en ella” (traducción mía).

15 Para un tratamiento completo de este y de los modelos alternativos acerca del contraste indefinido/imperfecto en español, en concreto la teoría del copretérito y la hipótesis del aspecto, véase García Fernández y Camus Bergareche (2004).

último uso es parecido al empleo de los planos en las películas: para sugerir que un personaje ha emprendido un viaje se muestra un momento en el que efectivamente está viajando, que alude al evento en su conjunto¹⁶.

Un uso parecido del imperfecto de ruptura aparece a continuación, cuando los pandilleros borrachos reaccionan a un intento de robo con extrema violencia:

Gregorio *seguía* la culebra, la *miraba* hacer el esfuerzo de escaparse hacia la pared. Pinche tecato, no vales ni madre, cabrón. La mano descendió para agarrarle las greñas, las manos lo arrestaron cerca del carro otra vez. La culebra ahora *recibía* tierra en la boca, *escupía* y las manos *luchaban* para limpiarse los ojos. (111)

La primera secuencia de imperfectos (*seguía* y *miraba*) parece referirse a una acción continuada simultánea a otra (*hacer...*). La segunda secuencia, en cambio, parece de tipo narrativo. Se trata de momentos de la acción que constituyen un punto de acceso, una alusión o un rápido vistazo a la acción antes que la representación de su conjunto. La ausencia de información sobre su duración o delimitación sugiere un planteamiento conceptual metonímico de la parte por el todo. A través del imperfecto, el autor proporciona pistas e instantáneas de acciones al lector, al que le corresponde reconstruir su propia lectura global. Esta perspectiva desde dentro y la idea de atemporalidad se realzan con recursos léxicos como el uso de *ahora*, un adverbio deíctico que en su significado literal hace referencia al tiempo cronológico presente, pero que tiende a abarcar situaciones dislocadas tanto en el pasado como en el futuro (Errico 2021).

Otro ejemplo de empleo de la metonimia gramatical es el trastoque de la propiedad de intransitividad de algunos predicados. Los verbos de los enunciados abajo comparten el hecho de ser normalmente intransitivos, pero en este caso usados transitivamente (en el último ejemplo, según mi interpretación, con la forma pasiva, que suele ser compatible solo con la transitividad)¹⁷:

La histeria del miedo *sollozaba* palabras. (65)
[...] letales chimeneas negras terribles *fuman* contaminación en el aire.
Un lecho *dormido*, viejo, contiguo a un ropero del tiempo de Margocastaña que lo *espiaba* con espejos largos, lánguidos y llorando lloraba, aquí descansó, rezó y murió por ti. (85)

¹⁶ Lomelí (1996, 1998) fue el primero en subrayar el paralelismo entre el código del cine y la novela, a través justamente del imperfecto narrativo.

¹⁷ Estos ejemplos manifiestan un nivel distinto de aceptabilidad en la lengua convencional, siendo *dormido* el más anómalo. El gusto por forzar la sintaxis contribuyó a que el texto de Morales inicialmente se considerara no estilísticamente marcado, sino simplemente dejado o incorrecto, inadecuado para un texto literario (Errico 2021).

Dichos verbos se convierten en transitivos cuando se acompañan a un objeto interno (p.e. *dormir la siesta*), a veces para lograr efectos de énfasis (p.e. *vivir la vida*), o en el caso del verbo *fumar*, cuando se combina al dispositivo (p.e. *fumar un cigarrillo*). Los ejemplos indicados aquí muestran una estructura que quizás se resiente indirectamente del inglés, aun sin ser un calco directo. En inglés es frecuente la lexicalización de la manera de la acción dentro del verbo. Se trata de la tendencia que marca las lenguas categorizadas tipológicamente como *satellite-framed* frente a las *verb-framed* que Talmy (1985) había distinguido con respecto a los verbos de movimiento. A diferencia del inglés, el tipo *verb-framed* (en el que entran las lenguas románicas) tiende a codificar la manera a través de elementos adjuntos como complementos, gerundios o adverbios (p.e. *I drove to Miami* frente a *fui a Miami en coche*). Ahora bien, “sollozaba palabras” se puede parafrasear con *hablaba sollozando* mientras que “fumaba contaminación” con *echaba contaminación a través del humo*, lo cual puede ser el efecto de un mecanismo metonímico de la manera por la acción, que una vez más produce un enunciado condensado donde destaca la manera, integrándola en el componente central de la frase, el verbo. El efecto procurado podría ser el de estructurar una imagen que apele a los sentidos, respectivamente del oído y de la visión, para crear una experiencia de lectura más anclada a la corporalidad, un elemento fundamental en la narrativa de Morales.

“Lecho dormido”, que podría desglosarse como *lecho donde Margo, la madre de Julián, había dormido una gran parte de su vida* también puede ser el producto de una transferencia metonímica, la de la acción por la persona que realiza la acción, por la que se alude a la presencia de la fallecida y metafóricamente al sentimiento de culpa que atormentaba a Julián.

Para concluir

En este trabajo he pretendido mostrar la ubicuidad de los mecanismos metonímicos en la estructura narrativa de *Caras*, explorando metonimias léxicas sencillas, concatenaciones de tropos así como tropos complejos activados por una base metonímica y por último la presencia de estructuras morfosintácticas, en ocasiones no convencionales, también motivadas metonímicamente. He argumentado que se trata de elementos con relevancia estilística, porque por un lado procuran de manera sistemática varios efectos (deshumanización, vaguedad deliberada, subjetividad, coherencia discursiva y en un caso incluso un matiz eufemístico), por otro lado, permiten estructurar distintas capas de significación en la gradación literalidad-figuración, imbricadas entre ellas. El resultado es la creación de una red de connotaciones compleja y ambigua que enriquece de un potencial de apertura un texto solo aparentemente sencillo en la trama y en la estructura sintáctica.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe, 1994.

Comrie, Bernard. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge University Press, 1976.

Croft, William y D. Alan Cruse. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press, 2004.

Errico, Elena. “La traducción como reescritura: las dos versiones en inglés de *Caras viejas y vino nuevo* de Alejandro Morales”. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione*, vol. 20, 2018, págs. 73-86. Tr. al ing. con el título “Translation as Rewriting and Resituating: The two English Versions of *Caras viejas y vino nuevo* by Alejandro Morales”, *A Critical Collection on Alejandro Morales: Forging an Alternative Chicano Fiction*, eds. Marc García-Martínez y Francisco A. Lomelí. University of New Mexico Press, 2021, págs. 213-226.

---. “Metáfora y metonimia en *Caras Viejas y Vino Nuevo* de Alejandro Morales y en sus traducciones”, *Hacia nuevas interpretaciones de la latinidad en el siglo XXI*, ed. José Antonio Gurpegui. Biblioteca Benjamin Franklin de la Universidad de Alcalá de Henares, 2019, págs. 27-36.

---. *Traducción, retraducción y literatura chicana: el caso de Caras viejas y vino nuevo*. Comares, 2021.

García Fernández, Luis y Bruno Camus Bergareche (eds.). *El pretérito imperfecto*. Gredos, 2004.

Goossens, Louis. “Metaphtonymy: The Interaction of Metaphor and Metonymy in Expressions for Linguistic Action”. *Cognitive Linguistics*, vol. 1, No. 3, 1990, págs. 323-340. Reimpreso en *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, eds. René Dirven y Ralf Pörings. De Gruyter Mouton, 2003, págs. 349-378.

Gurpegui, José Antonio. “Interview with Alejandro Morales”. *Bilingual Review/ Revista bilingüe*, número especial (“Alejandro Morales. Fiction Past, Present, Future Perfect”, ed. José Antonio Gurpegui), vol. 20, No. 3, 1996, págs. 5-13.

Havu, Jukka. “La accionalidad verbal y el imperfecto”, *El pretérito imperfecto*, eds. Luis García Fernández y Bruno Camus Bergareche. Gredos, 2004, págs. 229-269.

Herrera Sobek, María. “Barrio Life in the Fifties and Sixties”. Reseña de *Caras viejas y vino nuevo* de Alejandro Morales. *Latin American Literary Review*, vol. 5, No. 10, 1977, págs. 148-150.

Johnson, Mark. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press, 1987.

Kövecses, Zoltán. "A Broad View of Cognitive Linguistics". *Acta Linguistica Hungarica*, vol. 52, No. 2-3, 2005, págs. 135-172.

Lakoff, George y Mark Johnson. *Metaphors we Live by*. The University of Chicago Press, 1980.

---. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books, 1999.

Langacker, Ronald W. "Reference-point Constructions". *Cognitive Linguistics*, vol. 4, 1993, pp. 1-38.

Leech, Geoffrey N. y Mick Short. *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. 2a ed. Pearson Longman, 2007.

Littlemore, Jeannette. *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge University Press, 2015.

Lomelí, Francisco A. "Rereading Alejandro Morales's *Caras viejas y vino nuevo*: Violence, Sex, Drugs, and Videotape in a Chicano Glass Darkly". *Bilingual Review/Revista bilingüe*, número especial ("Alejandro Morales. Fiction Past, Present, Future Perfect", ed. José Antonio Gurpegi), vol. 20, No. 3, 1996, págs. 52-60.

---. "Introduction. Hard-core Barrio Revisited: Violence, Sex, Drugs, and Videotape through a Chicano Glass Darkly", Alejandro Morales, *Caras viejas y vino nuevo/Barrio on the Edge*, Bilingual Press/Editorial Bilingüe, 1998, págs. 1-21. Reimpreso en *The Chican@ Literary Imagination: A Collection of Critical Studies by Francisco A. Lomelí*, eds. Julio Cañero y Juan F. Elices. Biblioteca Benjamin Franklin de la Universidad de Alcalá de Henares, 2012, págs. 229-244.

---. "The Analogous Correspondence of an Extreme Poetics between Stanley Kubrick's *A Clockwork Orange* and Alejandro Morales' *Barrio on the Edge*", *A Critical Collection on Alejandro Morales: Forging an Alternative Chicano Fiction*, eds. Marc García-Martínez y Francisco A. Lomelí. University of New Mexico Press, 2021, págs. 35-52.

Morales, Alejandro. *Caras viejas y vino nuevo*. Editorial Joaquín Mortiz, 1975.

---. *Barrio on the Edge/Caras viejas y vino nuevo*, trad. Francisco A. Lomelí. Bilingual Press/Editorial Bilingüe, 1998.

---. *Reto en el paraíso*. Bilingual Press/Editorial Bilingüe, 1983.

Panther, Klaus-Uwe y Günter Radden. "Introduction", *Metonymy in Language and Thought*, eds. Klaus-Uwe Panther y Günter Radden. John Benjamins, 1999, págs. 1-13.

Panther, Klaus-Uwe y Linda L. Thornburg. "Introduction". *Metonymy and Metaphor in Grammar*, eds. Klaus-Uwe Panther, Linda L. Thornburg y Antonio Barcelona. John Benjamins, 2009a, págs. 1-44.

---. "Aspect and Metonymy in the French *passé simple*". *Metonymy and Metaphor in Grammar*, eds. Klaus-Uwe Panther, Linda L. Thornburg y Antonio Barcelona. John Benjamins, 2009b, págs. 177-195.

Pérez Saldanya, Manuel. "Los tiempos verbales: dificultades teóricas y terminológicas", *El pretérito imperfecto*, eds. Luis García Fernández y Bruno Camus Bergareche. Gredos, 2004, págs. 194-228.

Prandi, Michele. *Conceptual Conflicts in Metaphors and Figurative Language*. Routledge, 2017.

Rendich, Franco. *Dizionario etimologico comparato delle lingue classiche indoeuropee. Dizionario indoeuropeo (sanscrito-greco-latino)*. L'indoeuropea editrice, 2018.

Reyes, Graciela. "Valores estilísticos del imperfecto". *Revista de filología española*, vol. 1, No. 2, 1990, págs 17-55.

Ruiz de Mendoza, Francisco José. "The Role of Mappings and Domains in Understanding Metonymy". *Metaphor and Metonymy at the Crossroads*, ed. Antonio Barcelona. Mouton de Gruyter, 2000, págs. 109-132.

Talmy, Leonard. "Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms". *Language Typology and Syntactic Description*, vol. III, *Grammatical Categories and the Lexicon*, ed. Timothy Shopen. Cambridge University Press, 1985, págs. 57-149.

Wachowski, Wojciech. *Towards a Better Understanding of Metonymy*. Peter Lang, 2019.

Ese espacio, ese cruce: entre ambos pliegues:¹

That space, that crossing: Between both folds:

Marcos Rico Domínguez

Marcos Rico Domínguez
ESTP y EPF (Campus de Paris-Cachan)

Marcos Rico Domínguez (México, 19/06/1979) es Doctor en literatura comparada por la Universidad de Bolonia, misma universidad donde ha trabajado como Lector de intercambio (UNAM) de Español y Literatura Hispanoamericana (enero de 2005 – septiembre de 2014). Durante dicho periodo fue miembro fundador de la revista *Confluenze, Rivista di Studi Iberoamericani*. Desde el año 2013 vive en París. En Francia ha trabajado en varias universidades como *Maître de Langue, Lecteur d'espagnol* (Université de Franche-Comté, Le Havre) como profesor de Traducción (Cergy Pontoise) y como profesor de español (lengua, cultura y civilización) en las *Grandes Écoles* (EPF, ESTP de Paris, Centrale Supélec) Ha desempeñado actividades de investigación doctoral y postdoctoral (2011 – 2016) como miembro externo del CRIMIC de la Université Paris-Sorbonne. En su tesis doctoral *Gadda neobarocco. Corrispondenze fra Barocco storico e Barocco moderno*, publicada en línea por el Alma Mater Studiorum (<http://amsdottorato.unibo.it/id/eprint/5516>), lleva a cabo una investigación sobre la historia cultural del Barroco y de su reinterpretación a lo largo del siglo XX así como de la actualidad subversiva del Neobarroco en América Latina. Una parte de la tesis estudia la prosa neobarroca de Carlo Emilio Gadda y su trabajo de traducción excepcional de tres autores del “Siglo de Oro” español (Quevedo, Salas Barbadillo y el mexicano Juan Ruiz de Alarcón).

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

Recibido el 27/08/2022 - Aceptado el 11/09/2022

¹ La intención de dejar los dos puntos suspensivos, dos veces, en el título del poema es una manera de explicitar ya desde el título mismo el carácter abierto del poema en una suerte de encadenamiento constante e inconcluso.

Resumen

El presente poema es un texto escrito a partir de dos ensayos publicados en *Glosas* (“Spanglish (neo)barroco”, *Glosas*, vol. 9, n. 10, pp. 70-75, 2021 y “Passages Borderlines: (Latino)América entre el spanglish y el neobarroco”, *Glosas*, vol. 10, n. 2, pp 31-42, 2022) en *Glosas sobre el spanglish y el neobarroco*: es un poema que dibuja un espacio y un cruce de lo que podría llamarse una escritura entre fronteras o una escritura que atraviesa las fronteras y los conceptos de nación (cultura, identidad, lengua) a través de un lenguaje que habita en sus pliegues e intersticios, en sus interferencias y confluencias: una lengua poética que es un despliegue de ese espacio, ese cruce, esos pliegues del devenir de (latino) AMERICA.

Palabras claves

Espacio, Cruce, Pliegue, Frontera, Lengua

Abstract

This poem is a text written from two essays published in *Glosas* (“Neobaroque Spanglish”, *Glosas*, vol. 9, n. 10, pp. 70-75, 2021 and “Borderlines Passages: (Latino)America between Neobaroque and Spanglish”, *Glosas*, vol. 10, n. 2, pp 31-42, 2022) on *Spanglish* and *Neo-baroque*: is a poem that draws a space and a crossing of what could be called a *writing between borders* or a *writing that crosses borders* and the concepts of nation (culture, identity, language) through a language that lives in its folds and interstices, in its interferences and confluences: a poetic language that is a deployment of that space, that intersection, those folds of the becoming of (Latin)AMERICA.

Keywords

Espace, Crossing, Fold, Border, Language

Introducción

Mi primer artículo (“Spanglish (neo)barroco”, *Glosas*, vol. 9, n. 10, pp. 70-75, 2021) sobre el *spanglish (neo)barroco* partía del *cruce* entre ambos conceptos que definen a su vez fenómenos y realidades mucho más vastas y complejas. En mi estudio subyacía también un discurso sobre lengua, cultura e identidad. Mi investigación partía del hecho de que el *spanglish* en cuanto mezcla de culturas revela en sí mismo su carácter híbrido y antropológico, es decir, un fenómeno cultural de grandes alcances y confluencias muy cercano al *(neo)barroco*. Por una parte, la presencia de la frontera o lo fronterizo es fundamental en mi estudio sobre el *spanglish* como fenómeno cultural, por otra parte también lo *(neo)barroco* es una estrategia expresiva y creativa (una estética) que se sale del margen y que puede ser rescrita en la modernidad en relación a una relectura de la propia tradición barroca de América latina presente en territorio norteamericano. El *spanglish (neo)barroco* en cuanto realidad hecha de *frontera*, *cruce* y *mezcla*, es también un acto de fundación performativo de la subversión y la resistencia de las culturas latinas en los Estados Unidos, a través de una relectura histórica y cultural que lleva a recrear en lo fronterizo una expresión de la *mezcla* y la *interferencia* en cuanto aspectos enriquecedores y valorados positivamente.

Mi segundo artículo (“Passages Borderlines: (Latino)América entre el *spanglish* y el neobarroco”, *Glosas*, vol. 10, n. 2, pp 31-42, 2022) se construye a través de una *escritura especular*, atravesada por la curiosidad barroca y una modernidad *otra*, (alternativa, multicultural, mestiza). Es de hecho a partir de este segundo artículo que elaboro el concepto de “una escritura de la frontera y lo *borderline*, una *escritura entre fronteras*”. Así como es a través de la imagen del *spanglish* que puede leerse y concebirse un *nuevo idioma* que instaaura un nuevo paradigma multicultural del espacio fronterizo y del devenir (*latino*) *Americano* y *(neo)barroco*, así como también un *espacio* otro en el que se expresa la resistencia y la subversión de las culturas *latino(americanas)*: en los Estados Unidos. Otro elemento importante es el concepto de *cruce*: un *cruce* desde un punto de vista creativo y lingüístico (como en el caso del *spanglish*) o desde un punto de vista literario y de *rescritura de la tradición* (como en el caso del *(neo)barroco*).

Estos aspectos claves de mi estudio (*frontera*, *cruce*, *borde*, *pliegue*) son esenciales en cuanto funcionan como elementos operativos: así el poema que presento *ese espacio, ese cruce: entre ambos pliegues*: configura la tercera parte de mi estudio. Es una manera para profundizar en otro lenguaje (en este caso poético) aspectos que van más allá de lo teórico y que, de hecho, necesitan *ese más allá* que en el lenguaje poético puede alcanzar la poesía. Es por estos motivos que he trabajado en mi poema la creación de dicho *espacio* en forma de *cruce* y *pliegue* a la vez. La imagen final que corona mi visión en esta tercera parte (en forma de texto poético) de mi investigación es la de la lengua (*ese espacio*) que, *atravesada por la frontera, el cruce y el borde*, es empujada hacia nuevos devenires: una realidad de una experiencia que habita en el cortocircuito y la interferencia: una lengua que expresa también el origen y el devenir barrocos de (*latino*)AMERICA. Y esa imagen configura todo el poema *ese espacio, ese cruce: entre ambos pliegues*:

ese espacio
 ese cruce
 entre ambos pliegues:
la luz, en la orilla de la ola, al borde del viento;
 en el pliegue anida la brizna:
 ese brillo que resplandece
 en astillas de oro;

ese espacio
 que despliega entre pliegues
 entre dos idiomas;

hay interferencias
 un ir y venir de confluencias
 artefactos entre lenguas;

ese espacio
 ese cruce
 de lenguas, culturas, identidades atravesadas:

La Border
 ese TERRITORIO

de la subversión y la resistencia
 entre vaivenes de la música del desierto;

hay oasis de la nada
 espejismos de la muerte
 juegos de espejos de la memoria:
 en el pliegue resplandece
 el contrapunto y el claroscuro:

entre ambos pliegues
 de ese espacio
 ese cruce
bordea y borda el viento su cuidado
con su hilo y su aguja
entretejiendo;

entre todas nosotras canta la vida y la muerte:
 somos las hijas que vuelven
 VIVAS *nos llevaron* VIVAS *nos queremos*;

La canción atraviesa túneles, tumbas, pasadizos, corredores, altares;
esa presencia en devenir fronteriza
 habita los intersticios:
 hay interferencias de la sobrevivencia
a la destrucción y aniquilación de la propia lengua, cuerpo, cultura, vida;
esa interferencia
 esa línea que separa la vida y la muerte;

ese espacio

paisaje en medio

del horror y de la miseria

donde atraviesa el viento:

NUESTRA AMERICA;

ese espacio

ese cruce

ese ser en la extranjería

atraviesa la lengua:

CORRIENTES SUBMARINAS

lavan nuestros huesos;

constelaciones de pliegues rizomáticos dibujan

sílabas y configuraciones

en ese cruce constante

que insiste;

ese espacio

emblema o alegoría

passage en devenir en resistencia permanente;

pliegues de bordes

bordes desplegados

todo es desborde de pliegues:

ese espacio

esa rosa desplegada

en otra rosa:

bordes de pliegues

se despliega el cielo

el corazón es un origami:

ese espacio

ese cruce

entre ambos pliegues:

pleno de pliegues:



El camino de la enseñanza de español y su literatura hacia Norteamérica

The Path of the Spanish Language Teaching and Its Literature towards North America

Iván A. Sanchís Pedregosa

Iván A. Sanchís Pedregosa
Universidad Autónoma de Baja California

Iván Sanchís es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla y realizó estudios de posgrado en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en la Universidad de Huelva. En Julio de 2018 leyó su tesis doctoral que versa sobre el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua española en EEUU. Ha trabajado en Florida International University, en la Universidad de Huelva y en la Universidad Pablo de Olavide como profesor de lengua y literatura. Combinó su trabajo doctoral con la enseñanza de español e inglés, el diseño de programas de inmersión lingüística y cultural personalizados como cursos de Idiomas en empresas y traducciones a ambas lenguas.

En la actualidad (desde 2020) trabaja como profesor de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en la ciudad de Ensenada. Además de su docencia e investigación, Iván Sanchís es el responsable de la formación continua de la facultad y de la actividad de la facultad como centro acreditado examinador del DELE del Instituto Cervantes. Dentro de su área, está trabajando en la creación de un posgrado en enseñanza de segundas lenguas. Es también miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, del Cuerpo Académico de Currículo y Didáctica y del Grupo de Investigación en Humanidades Digitales y Español de América de la Universidad de Sevilla.

C.e.: ivan.sanchis@uabc.edu.mx

Recibido el 03/06/2022 - Aceptado el 22/09/2022

Resumen

El presente artículo aborda, desde un enfoque general, la manera en la que la enseñanza de español como segunda lengua y su inherente conocimiento cultural en los Estados Unidos fue creciendo exponencialmente a lo largo del siglo XX. Se realiza una breve introducción partiendo de un enfoque histórico desde sus comienzos en Europa hasta su mayor proyección en América.

Asimismo, se hace hincapié en los procesos de creación, edición y uso de materiales literarios especialmente diseñados para su uso en clase y en cómo estos han repercutido, y siguen haciéndolo, de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes norteamericanos y en su percepción cultural de las gentes hispanas.

Palabras claves

Español lengua extranjera, Hispanismo, literatura, Estados Unidos, enseñanza de idiomas

Abstract

This article addresses, from a general point of view, how Spanish language teaching and its inherent cultural knowledge has been growing in the United States during the last century. First, a brief introduction is provided starting from a historic overview from its beginning in Europe until its wider development in America.

Likewise, special attention is paid towards the creation, edition and use of literary works specially designed for their use in class and also on the important effect that these materials have had, and keep having, on the US students of Spanish and their cultural perception of the Hispanic people.

Keywords

Hispanism, language teaching, literature, United States, Spanish as a foreign language

1. Introducción

La necesidad del ser humano de comunicarse con sus iguales ha sido, a lo largo de la historia de la humanidad, un asunto digno de estudio y aprendizaje dado el carácter cambiante de su naturaleza. Las lenguas, junto con la capacidad de comunicación (ya sea oral o escrita), han sido el soporte de las relaciones humanas desde el comienzo de las mismas. Como protagonistas y como instrumentos principales presentes en todos los sucesos históricos y sociales, estas han ido adaptándose a las necesidades y capacidades de sus usuarios y así lo siguen haciendo hoy día; más aún en la actualidad, dadas las circunstancias contemporáneas en las que las formas de comunicación han tomado una velocidad evolutiva vertiginosa y dimensiones harto cambiantes. El estudio diacrónico refleja la mayoría de los cambios que se han ido produciendo a lo largo de la historia de la humanidad. Así, aprender y comprender las distintas lenguas del mundo, se ha convertido en “un denominador común en la historia del hombre” para “comunicarse y establecer lazos de unión entre los diferentes pueblos y culturas”¹ (Martín Sánchez, Miguel A. y Nevado Fuentes, Charo 2009: 5-18).

Se podría decir que la enseñanza de lenguas extranjeras nace como disciplina, respaldada por textos destinados para tal uso, poco tiempo más tarde que la invención de la imprenta alrededor de 1450 por J. Gutenberg. El drástico cambio que supuso la impresión de los textos hasta entonces manuscritos permitió que la lengua escrita llegara a donde nadie en la época podía imaginar con una grafía más o menos homogénea, lo cual favoreció bastante su propagación. Por tanto, la enseñanza de lenguas y la transmisión de sus culturas se vieron positivamente influenciadas por semejante adelanto. Aunque anteriormente ya se enseñaban lenguas en Europa para favorecer la interacción de sus gentes, este fue uno de los hechos clave en el desarrollo de esta disciplina. Las obras literarias, así como cualquier documento escrito correspondiente a cada cultura o país, tuvieron la oportunidad de ser exportadas y, sin duda, traducidas con lo que dichas obras fueron más accesibles para el resto de las civilizaciones contribuyendo así a su universalidad. Estas transmisiones culturales o de conocimiento pronto generaron la necesidad de aprendizaje de lenguas extranjeras por motivos culturales, científicos y socioeconómicos.

Ya en el umbral del descubrimiento del nuevo mundo, en 1492, Elio Antonio de Nebrija publica la *Gramática de la lengua castellana*, ésta sin su parte latina, como había aparecido anteriormente. Se le atribuye el título de primera gramática publicada de una lengua viva o “vulgar”. Nebrija pronto es seguido por otros eruditos de la lengua en pleno apogeo del humanismo

1 Para ampliar información sobre los límites definitorios del concepto de cultura véase, por ejemplo, la obra *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. (Kroeber y Kluckhohn 1964: 66)

Europeo. Se trata de un acontecimiento histórico que marca un punto de inflexión en el desarrollo lingüístico del imperio español de la época. Huelga resaltar la importancia de dicha aportación y sus consecuencias.

Este episodio de la historia, junto a la llegada de los exploradores a América y la consiguiente expansión imperial de España, representa muy razonablemente el comienzo de la también expansión de su lengua, convirtiéndola pronto en universal debido a su enorme alcance en Europa y no mucho más tarde en el continente americano. No obstante, conviene tener presente que el español como lengua nace y se desarrolla en Europa y por tanto su historia se constituiría y tomaría impulso dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas europeas según el análisis ofrecido por Aquilino Sánchez Pérez (1992) en su *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*.

2. Europa

Los ejércitos de Carlos V recorrían Europa con la lengua española como estandarte de la cultura del imperio, apremiando a los conquistados a aprenderla con absoluta vehemencia. Los éxitos del monarca se sucedieron con rapidez y, haciendo honor a esta potente política expansiva, el emperador tuvo la osadía de ser el primer jefe de estado en pronunciar un discurso en español en un acto oficial frente al Papa. El acontecimiento tuvo lugar bajo las bóvedas del Vaticano, el 17 de abril de 1536, lunes de Pascua de Resurrección, ante la Santidad de Paulo III y varios embajadores y personalidades del panorama político y religioso contemporáneos a esa fecha. El idioma usado en este tipo de actos oficiales solía ser el latín, considerado “lengua culta” frente al resto y al español que aún era considerado “lengua vulgar” y de poco prestigio. Evidentemente, el monarca casi no fue entendido por la mayoría de los asistentes (discurso que fue resumido a algunos por su hermano Fernando) y tras el escandaloso episodio el de Gante dijo en forma de alegato las siguientes palabras al obispo de Macón:

Señor obispo, entiéndame si quiere, y no espere de mí otras palabras que de mi lengua española, la cual es tan noble que merece ser sabida y entendida por toda la gente cristiana (Menéndez Pidal 1943: 9-35).

De esta manera, Carlos V estaba proclamando, en un ejercicio político, que la lengua española pasara de tener el rango de “vulgar” a tener el rango de “universal” más acorde con las circunstancias del imperio al que representaba. No obstante, tampoco deja de ser curioso el hecho de que aún a la edad de dieciocho años, el monarca no pronunciara ni una sola palabra en la lengua de Cervantes.

Por otro lado, es sabido que los siglos XVI y XVII, también conocidos

como los siglos de Oro, fueron de gran auge para la literatura española que, gracias no solo a la expansión de su territorio, sino mayormente a la calidad de sus escritores (Cervantes, Calderón, Quevedo, Lope, Góngora) —y debido también al anteriormente mencionado desarrollo de la imprenta— llega a posicionarse entre las más altas cotas de la literatura universal.

Estos y otros sucesos contribuyeron a que el español se implantara de algún modo como lengua de cultura junto con las demás lenguas de prestigio europeo (francés, inglés, alemán e italiano) y el latín va, poco a poco, quedando en un segundo plano para ser usado únicamente en las iglesias, en los círculos extremadamente cultos y en las celebraciones religiosas. En este momento se empieza a ver cómo, no solo se debe aprender la gramática, sino que se debe aprender también a hablar la lengua y a utilizarla en su contexto cultural. Surge la necesidad de practicarla, dando como resultado nuevos métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se introduce así el método de “enseñanza directa o conversacional” porque el sistema tradicional de “enseñanza gramatical” resultaba insuficiente. La mayoría de los profesores no se decantaron por uno ni otro sino que se comenzó por la combinación de ambos. Este nuevo método ya era usado en la escuela de Aberdeen (a mediados del siglo XVI) por sus alumnos de francés a los cuales no se les permitía hablar en otra lengua que no fuera la de su objeto de aprendizaje (Pérez Sánchez 1992).

A pesar de todos estos cambios, la educación y la labor de transmisión de la cultura en todas sus facetas recaía, en buena parte, en manos del clero, como había venido siendo acostumbrado hasta la fecha. La iglesia controlaba aún los centros destinados a las labores didácticas ya que, entre otros motivos, ostentaban las bibliotecas más importantes. Conocimiento, religión y poder eran tres conceptos que todavía iban muy de la mano.

El siglo XVI representaría el comienzo, no solo de la enseñanza del español como lengua extranjera, sino también del resto de lenguas que se hablaban en Europa y que, por tanto, eran lenguas vivas y útiles para la comunicación internacional. Hay que tener en cuenta que en este siglo, la configuración territorial del continente europeo, el americano e incluso el asiático sufrían muchos cambios y, evidentemente, esto tenía repercusiones sociales que afectaban directamente a la configuración geo-lingüística mundial: pueblos y países que se anexionaban y se separaban, territorios de nueva ocupación donde se implantaban nuevas lenguas y culturas (por ejemplo la presencia española en Flandes) y los territorios coloniales en América repartidos entre España, Gran Bretaña, Francia y Portugal (además de sus consiguientes cambios de configuración durante casi dos siglos hasta el establecimiento de su configuración actual).

Los puertos más importantes del océano Atlántico y el mar Mediterráneo representaban en la época un crisol de culturas y lenguas en los cuales, el conocimiento de lenguas extranjeras facilitaba a mercaderes, hombres de negocios, marineros, políticos y militares interaccionar de forma más adecuada y con menos obstáculos en sus actividades mercantiles o de cualquier otra

índole. Existen datos que demuestran la existencia de personas que se ganaban la vida como traductores, intérpretes y profesores de las distintas lenguas que se relacionaban en este entorno y, como consecuencia del crecimiento de estas actividades docentes, se comenzó a crear y editar material para tales fines (Pérez Sánchez 1992).

Estas y otras necesidades, permitieron que se empezaran a escribir y publicar en toda Europa y el resto del mundo gramáticas y libros de texto (además de antologías literarias con fines didácticos, diccionarios de todo tipo, crestomatías, etc.) destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras para facilitar las comunicaciones de estas comunidades y permitir el acercamiento de las culturas que se expandían a lo largo y ancho del mundo occidental. Las obras literarias eran, casi de manera exclusiva, los materiales utilizados inicialmente como soporte para la enseñanza de lenguas. Se veían como el mejor vehículo para la transmisión de lengua y cultura de un país o nación. Eran —y en cierto modo lo son— el mejor espejo de la historia, costumbres, cultura e imagen de una lengua y sus hablantes y se tomaban como libros de texto para su aprendizaje.

Las lenguas pertenecen a sus hablantes y estas sufren los mismos cambios que las sociedades que estos conforman con su evolución cultural y sus distintas proyecciones. Con la expansión del imperio español en todas direcciones, la lengua alcanza también los territorios que dicho imperio ocupa y la necesidad de aprender su lengua por parte de los habitantes de los territorios ocupados e influenciados crece como consecuencia de tal expansión, tanto hacia el norte de Europa como hacia el continente americano en el oeste, empezando a generar reacciones por parte de los habitantes de las zonas ocupadas. Se puede apreciar entonces cómo estos motivos políticos jugaron un papel decisivo en la universalidad de la lengua española.

3. América

El continente americano simboliza, desde el siglo XVI, un conglomerado cultural y lingüístico en el que varias civilizaciones han pugnado por su dominio económico y político, pero también social con sus lenguas como medio principal de colonización. Durante mucho tiempo, el conflicto más evidente y contundente ha sido el que en su día comenzaron el Imperio Español y el Imperio Británico. De esta forma, encontramos como resultado actual un continente dividido en dos civilizaciones principales que presenta un campo de relaciones socioculturales que se presta al estudio continuo. Las manifestaciones culturales y sociales entre ambas lenguas alimentan un importante campo de investigación, principalmente en los Estados Unidos. Respecto a esta idea, en referencia concreta a las lenguas pertenecientes a estas culturas, tomemos como ejemplo a la escritora puertorriqueña Rosario Ferré (2002) que en su libro bilingüe de poemas *Duel of Language / El duelo*

del lenguaje expone distintas temáticas americanas y universales en cada poema desde un punto de vista artístico y social que derivan en profundas reflexiones sobre esta continua interacción. Llama poderosamente la atención que, aunque la única diferencia entre las versiones en inglés y en español de cada poema es la propia lengua, existe una barrera cultural, a veces casi infranqueable, que hace que la perspectiva o interpretación del propio poema cambie sustancialmente. Así, la autora nos recuerda la idea de que no hay lengua sin cultura ni cultura sin lengua. El aprendizaje y comprensión de cada parte los convierte en pares indisolubles a la hora de su interpretación. Una forma interesante y sugestiva pues de aproximarse al asunto del bilingüismo americano en sus expresiones artísticas, una buena manera de aproximarse también a la reflexión sobre las tensiones existentes entre ambas culturas de herencia imperial y, como no, un magnífico texto para enseñar dichas lenguas y ayudar a comprender a sus aprendientes sobre sus relaciones y proyecciones culturales.

La autora dice: “El español y el inglés han estado en guerra desde que la reina Isabel derrotó a la Armada Invencible en 1588 (...) Las lenguas llevan a bordo todo su fuego y poderío (Ferré, 2002)”. Con estas palabras, Rosario Ferré introduce la temática de su obra y expresa artísticamente como dicho duelo se ha prolongado a lo largo de la historia. En su libro, la escritora profundiza, desde un punto de vista social actual, en las controvertidas tensiones entre dichas lenguas y sus culturas y señala además muchos de los dilemas de una América cada vez menos plurilingüe y más bilingüe. Dicha contienda ocurre en ambas direcciones ya que, mientras América del Sur aprende inglés, su alter noruego comenzó antes a hacer lo propio con la lengua cervantina.

Resulta interesante reflexionar sobre esta dualidad anglo-hispana ya que, en cierto modo, sienta las bases del contenido que ocupa a nuestros estudios: La expansión de la lengua española en los Estados Unidos, su enseñanza y el fortalecimiento de una nueva disciplina científica como el Hispanismo, la cual toma impulso y reconocimiento precisamente en el seno de la cultura anglo-norteamericana y no tanto en la hispano-norteamericana. Curioso y desconcertante fundamento que diverge del no menos extendido sentimiento de rechazo o fobia hacia lo hispano por parte de ciertos sectores de la sociedad estadounidense.

En este sentido, pongamos como otro ejemplo de interacción cultural el concepto de “Día/Fiesta de la Raza” contrapuesto al de “Columbus Day” en su versión estadounidense. Esta festividad fue creada inicialmente por Faustino Rodríguez en 1913 y actualmente denominada “Día de la Hispanidad” (Urquijo y Goitia 2008). Ambas son formas de denominar la celebración del aniversario del descubrimiento de América². Un asunto tan sencillo como este sigue despertando enfrentamientos de opinión entre las sociedades americanas. Según los defensores del norte americanismo más acérrimo —con

2 Denominado así por la fuente de referencia.

la llamada Doctrina Monroe como base de su discurso— y por tanto defensores de la lengua inglesa frente a la masiva e imparable incursión cultural hispana hacia los territorios del norte de América, la nomenclatura de “Día de la Raza” resulta ofensiva ya que alude al inevitable y delicado asunto tabú del racismo. Un asunto molesto para los ciudadanos norteamericanos que aún hoy día se encuentran en una situación sin aparente solución y consenso a causa, entre otras, de esta nueva tendencia llamada *White Supremacy*.

Resulta importante resaltar que la Oficina del Censo de EE.UU. define a sus ciudadanos en términos de distinción racial dentro de lo que las autoridades norteamericanas denominan como *positive discrimination*. La definición para *hispanic* es la siguiente:

A person is of Spanish / Hispanic origin if the person's origin (ancestry) is Mexican, Mexican American, Chicano, Puerto Rican, Dominican, Ecuadoran, Guatemalan, Honduran, Nicaraguan, Peruvian, Salvadorian; from other Spanish-speaking countries of the Caribbean or Central or South America, or from Spain (López García-Molins 2010).

El motivo de introducir este dato no es otro que el hecho de subrayar que lo que finalmente engloba al concepto de hispano no es el origen nacional o raza de las personas sino el uso de una lengua común; el uso de la lengua española. Un fenómeno ineludible en el estudio del hispanismo en los Estados Unidos y de irrefrenable crecimiento en este territorio³. Las relaciones entre ambas culturas en su dimensión americana se encuentran bastante a menudo salpicadas por puntos de inflexión similares, los cuales provocan equivalentes reacciones de encuentro y desencuentro. Nos encontramos ante una dualidad en la que a veces ambos polos se atraen y se repelen sin atender a un razonamiento demasiado lógico. Ambas culturas sienten admiración y odio, reconocimiento y repudio, amistad y hermandad que a veces se empaña por una enemistad política evidente en los eventos bélicos acontecidos a lo largo de todas sus relaciones en la historia americana.

En relación con estos asuntos, resulta interesante recordar las reflexiones Carlos Domínguez en la *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*:

El Gobierno de los Estados Unidos realiza un censo de la población cada diez años en el que presenta una síntesis de los patrones básicos y los cambios en la distribución de la población. En el último censo realizado (2000) se hizo, además, una revisión de los conceptos de ‘raza’ y ‘origen hispano’ y, a pesar de que algunas organizaciones, investigadores y medios de información siguen utilizando ‘raza’ y ‘origen latino’ como un concepto único,

³ Un asunto que nos lleva de nuevo a las reflexiones de Rosario Ferré en su poemario y que sitúa la lengua española como estandarte de las culturas de origen hispánico.

la Office of Management and Budget (OMB) estableció una serie de criterios claros al respecto que utilizó en su último censo y que es imprescindible conocer para la interpretación de los datos que aporta.

Raza y origen se establecen como conceptos separados en el sistema estadístico federal. Por tanto, todo individuo tiene ambas características (su raza y su origen); dicho de otra manera, las personas hispanas pueden pertenecer a cualquier raza.

El censo de 1990 arrojaba una población total de 249.623.000 habitantes, y ya en el del año 2000 se produjo un aumento considerable, calculándose una población total de 282.194.000 personas, de los que el 26% eran menores de 18 años, el 62% estaba entre los 18 y los 64 años y el 12% superaba los 65 años. La presencia de 35,2 millones de hispanos en el año 2000 suponía ya un 12,5% de la población total de los Estados Unidos. Esta interpretación de la demografía hispánica en cifras reflejaba un aumento del 61% respecto del anterior censo de 1990, cuando el número de hispanos era de 21,9 millones. Durante este mismo período la población total de los Estados Unidos creció un 13%. (Domínguez 2008: 87-88)

Domínguez interpreta este asunto exponiendo que “las personas hispanas pueden pertenecer a cualquier raza”, pero lo único que parece seguir quedando claro es que comparten la lengua española. Lengua que ha permanecido estoicamente en sus antiguas provincias españolas de América, incluso en Puerto Rico, a pesar del asedio político, cultural y lingüístico propugnado por parte del gobierno federal de los Estados Unidos en materia de educación desde su adhesión como estado libre asociado (Tió, 1991). No solo ha permanecido, sino que, como apunta Carlos Domínguez, debido a la imparable llegada de hispanohablantes a territorio estadounidense, avanza hacia el norte del continente sin la más mínima intención de retroceder o estancarse.

La mitad de la población que reside en los Estados Unidos nacida en el extranjero procede de Iberoamérica. En 2006, el 47% de la población nacida en el extranjero era de origen hispano (Domínguez, 2008: 88).

Es deseable que la convivencia de ambas lenguas sea armónica a fin de evitar conflictos sociales mayores de los que ya existen en este país. Aunque aparentemente estamos ante un efecto *ying-yang* (en lo que a puntos de encuentro y desencuentro se refiere) dentro del cual se desarrollan tensiones positivas y negativas, ya que por un lado la música, el cine (en lo que respecta sobre todo a los actores de origen hispano), el arte y la literatura gozan de gran

aceptación por parte de las audiencias anglo-americanas⁴ y, por otro, existe un rechazo a lo hispano y a su lengua por parte de otro importante sector de la población anglohablante. Rechazan el uso de la lengua española dentro del territorio de los Estados Unidos con gran fobia de todo lo que la acompaña. En cierto modo, los profesores de idiomas tenemos parte de responsabilidad en difundir el respeto de las lenguas y culturas.

Es un hecho ya innegable que la minoría hispana en EE.UU. haya pasado a ser la minoría más importante de este país pasando por delante de la afroamericana. Según el informe del 2021 del Instituto Cervantes “en 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. El 27,5 % de la población estadounidense será de origen hispano” (Instituto Cervantes, 2021). Las expresiones artísticas de esta minoría cobran una importancia férrea en la sociedad en la que nacen y se desarrollan. De ahí, por ejemplo, la importancia de literatura en español escrita por autores nacidos en Hispanoamérica y emigrados a Estados Unidos, e incluso por autores de segunda generación de emigrantes hispanos llegando a crearse movimientos artísticos como el conocido *Nuyorican* compuesto por artistas puertorriqueños —o nacidos de puertorriqueños— como Tato Laviera, Miguel Algarín, Piri thomas, Giannina Braschi, Esmeralda Santiago y Pedro Pietri entre otros; o el anteriormente generado en el oeste del país, el movimiento chicano, en el que se incluye la fecunda y prolífica *Chicano Literature* con autores como Rudolfo Anaya, Américo Paredes, Rodolfo Gonzales, Rafael C. Castillo, Sandra Cisneros, Julián S. García, Gary Soto, Oscar Zeta Acosta, Luis Valdez, John Rechy, Luis Omar Salinas, Tino Villanueva, Denise Chávez y Rolando Hinojosa-Smith, por mencionar algunos⁵.

En su conjunto, son autores que utilizan la lengua española como vehículo artístico, aunque algunos lo hacen en inglés e incluso con ambas lenguas, como Ferré, y su temática siempre suele circundar sobre la interacción cultural en el país de acogida con sus propias tensiones internas. La lista de autores y artistas es extensa y es fruto de la herencia editorial literaria anterior. Estos autores contribuyen a que dichas expresiones artísticas se generen dentro de la propia cultura norteamericana y que se conviertan en lo que recientemente se han venido a denominar culturas anglo-hispanas o “hispanounidenses”. Culturas que dejaron ya de ser diásporas y que encuentran su seno en el previo interés por el Hispanismo académico con la inclusión de su estudio en los currículos universitarios y la creación de instituciones ya históricas como la *Hispanic Society* en 1904, la *AATSP (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese)* en 1917 y la *JAE (Junta de ampliación de estudios)* en 1912, entre

4 Sin mencionar el incipiente interés por el aprendizaje del español como lengua útil para el crecimiento económico del país entre los motivos más destacables.

5 Llama la atención el hecho de que no se hayan realizado aún estudios sobre el carácter didáctico de este grupo de obras ya que representan culturalmente a la creciente población hispanohablante en los Estados Unidos dentro del panorama actual.

otras más recientes como la Academia Norteamericana de la Lengua Española, las distintas sedes del Instituto Cervantes, escuelas bilingües, museos, etc. Junto a estas instituciones se encuentran las no menos valiosas aportaciones de personajes como Federico de Onís, Américo Castro, Tomás Navarro Tomás y varios intelectuales más que contribuyeron con la expansión y promoción de nuestra literatura en los Estados Unidos como enlaces principales entre EE.UU., la J.A.E. y el Centro de Estudios Históricos durante la primera mitad del siglo XX. Desde un punto de vista diacrónico, todas estas contribuciones se han visto favorecidas por el crecimiento general de la enseñanza de segundas lenguas y algunos factores económicos, políticos y sociales como la apertura del canal de Panamá, la Primera Guerra Mundial y el expansionismo estadounidense hacia Hispanoamérica en el marco de la *Good Neighbor Policy*, que alimentaron esta necesidad.

La inserción de la enseñanza del español y su literatura en los currículos académicos norteamericanos comenzó en las universidades, siendo las primeras las de la Costa Este (Harvard, Columbia, Pennsylvania, etc). Este fenómeno tuvo lugar en el periodo entre la segunda mitad del siglo XIX y primera décadas del XX y fue posible gracias al cambio de mentalidad por parte de estas instituciones al crearse departamentos de lenguas modernas siguiendo las pautas de la *Doctrine of Usefulness* propugnada por Benjamin Franklin, el cual veía una gran utilidad en el aprendizaje de estas lenguas. Como consecuencia del nacimiento de estos departamentos dedicados a lenguas y culturas en las universidades norteamericanas, se funda la *Modern Language Association* con la siguiente intención:

The broader inclusion of modern languages in academia was both reflected and promoted by the founding of the Modern Language Association, in 1883. The teaching of “living” languages generally was not accompanied by changes in language-teaching methodology or focus. Indeed, the pedagogical approach to the teaching of the modern languages was largely adopted from the teaching of the classical languages; the emphasis was on literary texts, and grammatical analysis and translation were the most common methodologies. Oral language use was not stressed, nor was more practically or professionally oriented topics covered. As the MLA’s constitution states, the purpose of the MLA was to promote the study of “modern languages *and their literatures*” (957, emphasis added). This emphasis on literature can perhaps be explained by considering that those who supported more practically oriented curricula wanted to provide their sons with an alternative to the apparently useless classical instruction given at established colleges, but they nevertheless wanted their children to hold their own in conversation with lawyers, bankers, and other bigshots educated at traditional institutions (Jencks and Riesman, 1968). An important role of college education was still the socialization of students into the educated elite and the conferral of social and cultural capital.

Familiarity with the great works constituted one type of symbolic capital. (Leeman, Jennifer 2006: 33-34)

Por tanto, la enseñanza del español y el Hispanismo académico en los Estados Unidos constituyen en la actualidad un importante campo de estudios que se ha visto favorecido en los últimos decenios por el imparable incremento de la población hispanohablante en ese país y la inevitable inclusión de su lengua y culturas en los currículos de todo tipo de instituciones docentes, desde la escuela a la universidad. La mayor parte de tales estudios se centran en la práctica de la enseñanza y prestan una especial atención a la metodología docente en el contexto norteamericano. Asimismo, hacen un especial hincapié en aspectos sociales y culturales, y en particular, a la ya mencionada interacción con el inglés.

Este auge de los estudios sobre la práctica actual de la enseñanza del español acabó finalmente por favorecer también el estudio histórico de la materia por parte de autores como Aquilino Sánchez Pérez (1992). Hasta hace relativamente poco tiempo, el conjunto de las investigaciones llevadas a cabo por investigadores hispanohablantes se reducía a esporádicas contribuciones como las de Ofelia García, y solo desde el año 2000 contamos con un estudio de conjunto, el libro de Mar Vilar (*El español, segunda lengua en los Estados Unidos*), que ha venido a proporcionar un amplio panorama sobre el tema, habiéndose convertido en referencia ineludible en los estudios sobre el mismo. Vilar se centra específicamente en el análisis de la enseñanza de la lengua española en los Estados Unidos. No obstante, las circunstancias en que se han dado históricamente estos trabajos hacen que finalmente la investigadora se extienda al estudio de otros aspectos inevitablemente relacionados con ella como son la enseñanza de segundas lenguas y sus literaturas en las distintas universidades norteamericanas, donde se inserta, claro está, el estudio de la literatura española y el desarrollo del Hispanismo como disciplina científica. Este último ya había sido objeto de análisis a comienzos del siglo XX, al menos desde que Miguel Romera Navarro publicara el libro *El Hispanismo en Norte América* (1917) y se han encontrado en fechas posteriores numerosos autores que se han ocupado del tema que recientemente ha registrado una importante aportación en la obra dirigida por Richard Kagan: *Spain in America. The Origins of Hispanism in the United States* (2002). Esta obra ilustra de manera muy sucinta el panorama del Hispanismo desde sus inicios sentando las bases de su posterior desarrollo. Existen también trabajos menores que se aproximan a estos asuntos de manera superficial entre los que destaca el artículo escrito en 1962 por Guillermo De Torre: "La difícil universalidad de la literatura española", publicado por la Asociación Internacional de Hispanistas. Estos estudios se han acompañado posteriormente por trabajos sobre la lengua en sí misma y su uso por parte de hablantes de todo tipo que tienen el español como lengua de herencia con aportaciones muy valiosas como las de Guadalupe Valdés, Jennifer Leeman, John Lpiski y Ana Roca, entre otros muchos y prolíficos académicos. Aunque pocos trabajos se han dedicado de manera directa a

los materiales usados para la enseñanza de la lengua y sus consecuencias culturales. El material literario, cobra, en este sentido, un protagonismo esencial que necesita ser analizado desde un punto de vista diacrónico y geográfico/nacional en cada una de las etapas del desarrollo de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Norteamérica.

4. *Discusión y conclusiones*

Esta inevitable interrelación entre enseñanza de la lengua y enseñanza de la literatura representa un campo de estudio apenas abordado del cual se pueden extraer conclusiones interesantes en cuanto al uso de materiales literarios en la clase de ELE en los Estados Unidos, así como sobre sus consecuencias socioculturales, ¿qué se ha hecho, qué resultados ha tenido y qué se puede hacer? La pregunta encuentra algunas respuestas en los recientes trabajos centrados en análisis de los materiales que se han utilizado para insertar la cultura en la enseñanza de la lengua española en este país.

En un punto intermedio entre los estudios sobre metodología de enseñanza de lenguas en los Estados Unidos y las contribuciones de carácter histórico y filológico de los hispanistas norteamericanos, se ha publicado *La huella literaria en la enseñanza de español en los Estados Unidos* (Sanchís, 2021a) y un *Catálogo literario de obras hispánicas publicadas para la clase de ELE en los EE.UU. entre 1890 y 1936*, en el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos de *Harvard University* (Sanchís, 2021b). Estos recientes estudios han pretendido abordar y comprender los mecanismos del uso instrumental de textos literarios españoles en la enseñanza de la lengua en este país a lo largo de un período decisivo como es el que transcurre entre 1890 y 1936⁶.

El uso de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas es una técnica docente muy antigua. Aunque, a diferencia de otras, presenta, más allá del ámbito específico de la enseñanza de la lengua, unas implicaciones de carácter cultural especialmente interesantes. Tanto en lo que se refiere a la construcción de la imagen de España fuera de sus fronteras como, sobre todo en lo que respecta a la formación, por medio de un corpus de obras utilizadas en la enseñanza del español en los Estados Unidos, de una modalidad particular de canon de la literatura española que está, en este caso, profundamente condicionada y distorsionada por factores externos relacionados con aspectos específicos de su adaptabilidad a la sociedad y a las instituciones docentes de este país. La relación dialéctica que este canon particular guarda con el canon puramente artístico de la literatura española, por ejemplo, —que funciona fuera de ese mismo medio académico norteamericano en cada momento

6 Se vio necesario contextualizar y acotar el asunto que nos ocupa en términos históricos y en relación con las personas e instituciones implicadas en dicho proceso de crecimiento del Hispanismo en EE.UU.

histórico— presenta un especial interés en la medida en que nos permite no solo explorar los fundamentos de la importantísima aportación del Hispanismo norteamericano a los estudios de literatura española, sino también observar el modo en que funciona el canon de una literatura a partir de las tensiones que se dan en su interior.

Se trata de un canon vivo, que ha ido cambiando y evolucionando a lo largo del tiempo en el que la lengua española vuelve a tomar protagonismo en toda Norteamérica. El estudio de la evolución del uso de estos materiales resulta necesario para calibrar su utilidad y sus repercusiones en las mentes de sus aprendientes. Además, se podrían realizar estudios similares sobre el material literario de los distintos países hispano americanos porque, a pesar de compartir la misma lengua, presentan diferencias culturales e identitarias cada vez mayores.

Más allá del enfoque didáctico, existen aspectos que son también dignos de consideración y reflexión a la hora de aplicar ciertos textos en el aula de ELE. Estos atienden a las expectativas y sensibilidades de los estudiantes en función de su cultura y de las diferencias que esta pueda presentar con la de la lengua meta, en este caso la lengua española.

Se trata de un campo de investigación que no se agota ya que, precisamente en los Estados Unidos, la lengua se sigue proyectando culturalmente a través de las distintas creaciones literarias de las gentes hispanas que van poblando el país y va cobrando un protagonismo singular dentro de este entorno⁷. Cada una de estas proyecciones —las que aporta el material literario extranjero, las que se escriben con cambio de código (spanglish), las de diásporas e incluso las de hispanos escribiendo en inglés— conlleva un enfoque distinto. Se podría decir que cada una goza de su propia identidad y, por tanto, su análisis debe ser pormenorizado. No todas se pueden agrupar juntas ya que conformarían un conjunto demasiado heterogéneo. Aunque analizando sus orígenes en la tradición literaria se pueden sentar bases sólidas para estudios posteriores. Este tipo de estudios ofrecen una visión general para contextualizar los fenómenos literarios, didácticos y lingüísticos sobre los que recae la enseñanza de la lengua de Cervantes en los Estados Unidos dentro del contexto del Hispanismo como disciplina científica y dentro también del entramado cultural y diplomático entre ambos países. También sirve para continuar analizando el uso de los materiales literarios en la clase de ELE en distintas etapas y circunstancias sociales del español en este país. Un fenómeno que a día de hoy sigue en continua evolución influenciado por la cambiante percepción de las culturas hispánicas.

⁷ Para ampliar información sobre este tema, véase la prolífica investigación de Silvia Betti y Domnita Dumitrescu, entre otros (Betti, S. 2009 y Dumitrescu, D. 2018).

Referencias bibliográficas

Betti, Silvia. “Spanglish en los Estados Unidos: Apuntes sobre lengua, cultura e identidad”. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, vol. 1, No. 2, 2009, págs. 101-2, doi:10.6092/issn.2036-0967/1653.

Boyd, Carolyn P. “La imagen de España y los españoles en los Estados Unidos de América”. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, No. 22, págs. 317-328. 2002.

Butts, R. Freeman y Lawrence A. Cremin. *A History of Education in American culture*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1953.

De Torre, Guillermo. “La difícil universalidad de la literatura española”. *Asociación Internacional de Hispanistas. Actas I*. Instituto Cervantes Virtual. (1962) http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/01/aih_01_1_012.pdf <disponible en fecha: 03/05/2020>

Domínguez, Carlos. “La demografía hispánica en cifras”. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Instituto Cervantes Virtual, págs. 87-88. (2008) http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/demografia01.pdf <disponible en fecha: 05/05/2020>

Dumitrescu, Domnita. “Un tipo especial de Spanglish en la literatura estadounidense: La fusión de códigos y el translenguar.” *Hispania*, vol. 100, No. 5, 2018, págs. 43-44. Project MUSE, doi:10.1353/hpn.2018.0008.

El español, lengua viva: Informe 2020. Recuperado el 12/06/2021 de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf

Ferré, Rosario. *Language Duel / Duelo del Lenguaje Poemas*. Vintage Books. 2002.

García, Ofelia. “La enseñanza del español en las escuelas de los Estados Unidos: pasado y presente”. CVC. *Congreso de Valladolid, Unidad y diversidad del español*. Madrid: Gredos. 2001. cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/garcia_o.htm <disponible en fecha: 11/05/2020>

Grattan Doyle, Henry. *The Journal of Education, Modern Language Items*. Vol. 90, No. 23 (2259). 1919.

Instituto Cervantes. “El español: una lengua viva. Informe 2021” *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, 2021.

Kagan, Richard L. *Spain in America: The origins of Hispanism in the United States*. Illinois: University of Illinois. 2002.

King Arjona, Doris & Arjona, Jaime Homero. *A Bibliography of Textbooks of Spanish Published in the United States (1795-1939)*. Michigan: Edwards Brothers, Inc., Ann Arbor. 1939.

Kroeber, A. L. y Kluckhohn, Clyde. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage, 1964, p. 66.

Lago, Eduardo. “Estados Unidos Hispanos”. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto Cervantes Virtual. Anuario. (2008) Recuperado de: cvc.cervantes.es/lengua/anuario/.../preliminares_02.pdf <disponible en fecha: 12/05/2017>

Leeman, Jennifer. “The Value of Spanish. Shifting Ideologies in the US Language Teaching”. *ADFL Bulletin*. Vol. 38, Números 1-2(8). Fall 2006-Winter 2007, págs. 32-39. 2007. Recuperado de: <https://adfl.mla.org/bulletin/article/adfl.38.1.32> <disponible en fecha: 10/05/2017>

LIBSUS, *Bibliografía lingüística del español en los Estados Unidos*. Recuperado de: <https://www.anle.us/proyectos/libsus/> <disponible en fecha: 10/06/2022>

López García-Molins, Ángel. *Anglohispanos - La comunidad lingüística iberoamericana y el futuro de Occidente*. Madrid: Ediciones Península. 2010.

Martín Sánchez, Miguel A. y Nevado Fuentes, Charo. “La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español”. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, No. 5, págs. 5-18. (2009) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/207480> <disponible en fecha: 01/05/2020>

Menéndez Pidal, Ramón, *La idea imperial de Carlos V*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, No. 172, págs. 9-35. 1952.

Naranjo et al. *Los Lazos de la Cultura. Hacia una Amistad Triangular*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 2002.

Nichols, Madaline W. *The history of Spanish and Portuguese teaching in the United States, A Handbook of the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America*. Boston. 1945.

Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Recuperado de: www.observatoriocervantes.org/ <disponible en fecha: 01/05/2021>

Payne, Stanley G. "The U.S. and Spain. Perceptions, images, interests". *Cuadernos de Historia Contemporánea*. S.l.: 155-167. (2003). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/viewFile/CHCO0303120155A/6905> <disponible en fecha: 01/05/2017>

Sánchez Pérez, A. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL. 1992.

Sanchís Pedregosa, Iván. *La huella literaria en la enseñanza de español en los Estados Unidos*. Enredars-Univ. Pablo de Olavide, 2021a. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/10514> <disponible en fecha: 01/06/2021>

Sanchís, Pedregosa, Iván. *Catálogo literario de obras hispánicas publicadas para la clase de ELE en los EE.UU. entre 1890 y 1936*. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos, Instituto Cervantes, Harvard University. 2021b. <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/contenido/catalogo-literario-de-obras-hispanicas> <disponible en fecha: 01/06/2021>

Sturgis E. Leavitt. "The Teaching of Spanish in the US". *Hispania*, Vol. 44, no. 4 (Dec., 1961), American Association of teachers of Spanish and Portuguese, págs. 591-625. 1961.

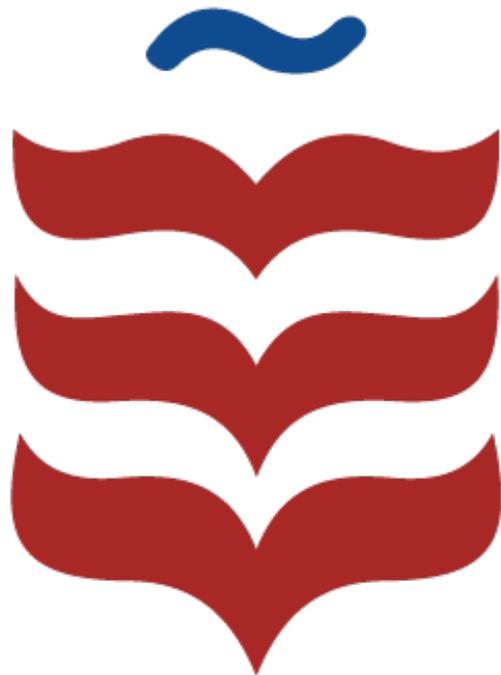
The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: History. Recuperado de: www.aatsp.org/?page=History <disponible en fecha: 01/05/2017>

Tió, Salvador. *Lengua Mayor. Ensayos sobre el español de aquí y de allá*. Editorial Plaza Mayor, inc. 1991.

US Bureau of the Census, Development of the Race and Ethnic Items for the 1990 Census, Population Association of America, 1988. Recuperado de: <https://www.census.gov/history/pdf/1990proceduralhistory.pdf> <disponible en fecha: 01/05/2020>

Vilar, Mar. *El español, segunda lengua en los Estados Unidos. De su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo*. Murcia: Universidad de Murcia. 2000.

SIN FRONTERAS



Bosquejo sobre intercultura y comunicación no verbal en el español como lengua extranjera (E/LE)

Outline of interculture and non-verbal communication in Spanish as a foreign language (L2 Spanish)

Silvia Betti

Silvia Betti

Università di Bologna y ANLE

Silvia Betti enseña en el *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne* del *Alma Mater Studiorum*-Universidad de Bolonia (Italia). Sus investigaciones, y numerosas publicaciones, incluyen aspectos sociolingüísticos del español en/de los Estados Unidos, el (denominado) spanglish, la didáctica de la lengua con enfoque contrastivo español e italiano, el lenguaje juvenil de los SMS y el lenguaje gestual, y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. En: <https://www.unibo.it/sitoweb/s.betti/publicazioni> Ha impartido conferencias, cursos y seminarios en diversas universidades italianas, europeas (Valencia, Alcalá, Liberec -Rep. Checa-; Gante y Bruselas -Bélgica-, Barcelona -UB, Málaga, etc.), iberoamericanas (Costa Rica y México), estadounidenses (San Antonio, New York City, Denver, Harvard, Miami-FIU, Chicago, Washington DC, etc.). Figura entre los expertos del Observatorio Cervantes en el seno de la Universidad de Harvard (Estados Unidos). Es Miembro Correspondiente de la ANLE y pertenece a su Comisión de Estudio sociolingüístico del Español en Estados Unidos. Es directora de la revista *Glosas*. Directora de la colección editorial “*Cruces y bordes: la voz de la otredad. El inglés y el español en contacto en los Estados Unidos*”, Aracne, Roma. Pertenece a muchos comités científicos y editoriales de revistas italianas y extranjeras, entre ellas: *Lingue e Linguaggi*, *LinRed*, *LynX*, *Camino Real*, *EFIT*, etc. Es Socia de Honor de la Sigma Delta Pi (*National Collegiate Hispanic Honor Society*- USA). Directora del Centro Lingüístico de la Universidad de Bolonia (Centro Linguistico di Ateneo, CLA).

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

Recibido el 31/05/2022 - Aceptado el 26/06/2022

Resumen

En este trabajo se quiere subrayar la importancia del componente intercultural y del componente no verbal en una clase de lengua extranjera, en nuestro caso de español. Los profesores de lenguas extranjeras se han percatado de que es imprescindible, en una sociedad cada vez más multicultural e intercultural, incluir en sus clases referencias a los aspectos no verbales utilizados por los hablantes de las lenguas que enseñan, así como las emociones que se expresan a través del canal no verbal para que la comunicación sea completa y sin malentendidos. El/la profesor/a será consciente de las señales no verbales de cada cultura que quiera transmitir, a fin de ayudar el diálogo entre las partes y prevenir la formación de conflictos de natura no verbal.

Palabras claves

Componente intercultural, componente no verbal, enseñanza, español, conflictos

Abstract

In this work we want to underline the importance of the intercultural component and the non-verbal component in a foreign language class, in our case Spanish language. Foreign language teachers have realized that it is essential, in an increasingly multicultural and intercultural society, to include in their classes references to the non-verbal aspects used by the speakers of the languages they teach, as well as the emotions that are expressed through the non-verbal channel so that the communication is complete and without misunderstandings. The teacher must be aware of the diversity of the non-verbal signals of the cultures through which s/he mediates, in order to help the dialogue between the parties and prevent the formation of conflicts of a non-verbal nature.

Keywords

Intercultural component, non-verbal component, teaching, Spanish, conflicts

La raza humana tiene un arma verdaderamente eficaz: la risa.
Mark Twain (1835-1910)

Cuando hablamos (o escuchamos), nuestra atención se centra en las palabras más que en el lenguaje corporal. Aunque nuestro juicio incluye ambas cosas. Una audiencia está procesando simultáneamente el aspecto verbal y el no-verbal. Los movimientos del cuerpo no son generalmente positivos o negativos en sí mismos, más bien, la situación y el mensaje determinarán su evaluación. (Givens, 2000, 4)

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es investigar la importancia en la enseñanza de una lengua extranjera, en nuestro caso del español (de ahora en adelante también E/LE), del componente intercultural y del componente no verbal. Los profesores de lenguas extranjeras se han percatado de que es imprescindible, en una sociedad cada vez más multicultural e intercultural, incluir en sus clases referencias a los comportamientos no verbales utilizados por los hablantes de las lenguas que enseñan, así como las emociones que se expresan a través del canal no verbal para que la comunicación sea completa y sin malentendidos. Cestero Mancera (2017: 1052) advierte que: “Con la expresión comunicación no verbal se alude habitualmente a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar”.

Nuestras reflexiones pretenden, así, tomar en consideración estos elementos, sin querer ser exhaustivos sobre esta cuestión. Somos conscientes de la dificultad de presentar un tema como este en una época de pandemia COVID-19¹ en la que el rostro con las mascarillas, la comunicación mediada a través del ordenador y los contactos personales y profesionales han reducido nuestra capacidad de leer las señales no verbales que llegan de nuestros interlocutores, ni sabemos cómo son interpretadas las nuestras, ya que ahora podemos comunicar solo a través de nuestra mirada (ojos, pestañas, cejas, frente), o a través de la pantalla de un ordenador.

A propósito de la comunicación no verbal (también CNV), han sido diversos los estudiosos que se han dedicado a una ciencia que Guillaume Duchenne (1862) y Charles Darwin (1872) trazaron ya en el siglo XIX, y que un grupo de autores empezó a estudiar de forma sistemática en la década de los cincuenta.

Por esto, queremos recordar en esta introducción a algunos investigadores que realizaron estudios sobre este tema en profundidad, y que se encuentran actualmente entre los especialistas más reconocidos en este campo. Entre otros, citamos a Efrón (1941), Ruesch y Kees (1956), Hall (1966 [1989]), Ekman

¹ El artículo fue escrito durante la pandemia de COVID-19.

(1969, 1973 y otros), Friesen (1969 y otros), Birdwhistell (1970), Poyatos (1972, 1994, 1996, 2017 y muchos otros estudios señeros en el ámbito hispano), Argyle (1975, 1992), Davis (1976 [2002]), Mehrabian (1977), Ricci Bitti y Cortesi (1977, en Italia), Knapp (1980), Kendon (1983), Morris (1977), Meo Zilio (1983), Cestero Mancera (1998, 1999, 2004, 2017, 2020, y otros, en España), Poggi (2006, en Italia), Diadori (2000, 2001, 2013, en Italia), Matsumoto (2013) y muchos otros que han dedicado importantes análisis a todo este interesante campo de investigación².

A pesar de estos importantes trabajos, hoy en día la comunicación no verbal sigue siendo un ámbito de estudio poco explorado.

Durante mucho tiempo se ha considerado el estudio del lenguaje verbal como canal privilegiado de la comunicación. Sin embargo, a lo largo del siglo XX se ha hecho más evidente la importancia del lenguaje no verbal y la necesidad de su estudio como herramienta para la expresión de emociones y actitudes interpersonales, y como forma de comunicación más directa (Ricci Bitti y Cortesi 1977). El interés se focalizó en cómo la gente comunica a través del rostro, pero los estudios no llegaron a resultados notables (Davis 2002). Los antropólogos se centraron en los movimientos del cuerpo, y concluyeron que no eran casuales, sino aprendidos como el lenguaje. Fue en la década de los cincuenta del siglo pasado cuando se empezó a estudiar el tema de manera sistemática, con estudiosos como Ray L. Birdwhistell, Edward T. Hall, Paul Ekman y, más tarde, Poyatos en el ámbito hispano; sin embargo, los investigadores que se ocupaban del tema trabajaban individualmente y por separado (Davis 2002). García Fernández (2000), por su lado, señala que fue la llegada del cine (también del cine mudo) y de la televisión lo que potenció el uso del lenguaje no verbal y el interés por su estudio. Diferentes son las disciplinas que se han dedicado al estudio del comportamiento no verbal: la lingüística, la antropología, la sociología, la etología y la psicología (Ricci Bitti y Cortesi 1977). En este clima de colaboración interdisciplinar, se consolida, entonces, el interés por el cuerpo y su lenguaje en los comienzos de los años 60 (Squicciarino 1990)³.

2 Entre muchos, otro libro que acaba de salir sobre el tema es el de Danesi, Marcel. *Understanding nonverbal communication. A semiotic guide*. London: Bloomsbury Academic. 2022. También queremos recordar los textos de Jerald R. Green, *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*, 1968 y de Robert L. Saitz y Edward J. Cervenka, *Handbook of Gestures: Colombia and the United States*, 1972.

3 También Lincoln Canfield, de la ANLE, estudió la comunicación gestual: https://www.anle.us/site/assets/files/1394/banle_num_8_1992.pdf

2. Las relaciones interculturales y el aprendizaje de un idioma

En las relaciones interculturales, el lenguaje no verbal puede tener significados profundamente diferentes, y, variando llamativamente de una cultura a otra, puede conducir a graves problemas de comunicación intercultural (Grupo CRIT 2003). Como pone de manifiesto Argyle (1992), hay señales que existen en una cultura, pero que en otras no tienen ningún significado o, en cambio, hay señales que, aunque presentes en diferentes culturas, pueden tener significados diversos. Además, hay expresiones faciales que varían según la cultura y expresiones rituales, como saludos y ceremonias religiosas. Asimismo, hay gestos que pueden depender de eventos históricos o simbolizar ideas políticas o religiosas (Argyle 1992). El problema, en el caso de la comunicación intercultural, se da cuando las personas no son conscientes de las diferencias del lenguaje no verbal en las distintas culturas del mundo, que pueden pasar inadvertidas por los interlocutores o se interpretan en términos psicológicos, y no culturales (Grupo CRIT 2003). Así pues, “la aplicación de diferentes modelos comunicativos, y la inconsciencia de los interlocutores respecto a los mismos, pueden provocar problemas de comunicación efectiva (falta de entendimiento, o suspensión de la comunicación), y/o problemas de minorización” (Raga Gimeno 2006: 222).

Aprender un idioma es, entonces y entre otras cosas, aprender a *observar el mundo*, es decir, hacer que el estudiante *tome conciencia* de los problemas de la comunicación intercultural, que cambia cada día, que se modifica, que se diferencia cuando entra en contacto con otras culturas (Balboni 2002). *La belleza del arco iris radica en sus distintos colores*, dice un proverbio africano. Y, efectivamente, la comunicación intercultural no solo supone comunicarse con otras culturas, sino también hacer el esfuerzo de reflexionar sobre la propia cultura.

Queremos recordar aquí un ejemplo de choque cultural comentado por Daniela Zorzi (1996). Al comienzo de un curso de italiano para extranjeros, se pidió a los estudiantes que se presentaran a los otros compañeros con el nombre de pila: “Quiero que me llamen Sr. Tanaka”, dijo un señor japonés. Esto heló al profesor y a los otros alumnos. Obviamente, este señor tenía el derecho de ser llamado de manera formal, pero hubiera sido conveniente saber que, en ese contexto, su actitud resultaba distante, grosera, y se interpretó como un signo de frialdad y hasta de cierta petulancia. Estos repetidos encuentros interculturales fallidos con diferentes personas, conducen, a lo largo del tiempo, a la formación de estereotipos culturales negativos [...] (Zorzi 1996). Si se estudian los encuentros interculturales, se puede observar cómo la interacción entre personas de diferentes culturas muestre momentos de asincronía (como, por ejemplo, los silencios, las interrupciones, los solapamientos, las reacciones inesperadas, interrupciones, etc.) que indican la dificultad de instaurar y sostener la conversación por diferencias en los conocimientos culturales previos y las convenciones de comunicación.

La comunicación entre las personas no es solo una comunicación verbal, sino también una comunicación *no verbal* (espacial, táctil, etc.) que tiene una importancia fundamental durante el acto comunicativo. Cuando nos comunicamos, utilizamos, así, dos lenguajes que permiten nuestras relaciones con los demás: el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, que dependen uno del otro. No se puede entender el sentido completo de lo que dice una persona si se tiene en cuenta solo uno de los dos lenguajes. Además, es imposible comunicarse verbalmente sin emitir algunos signos no verbales, consciente o inconscientemente; de la misma forma, tampoco se puede *no comunicar*, incluso el silencio comunica (Cestero Mancera 2014; Guglielmi 2013). No es suficiente conocer un idioma, hay que conocer también el significado de la comunicación no verbal del interlocutor.

Por esto, es importante reflexionar sobre los elementos socioculturales que regulan la comunicación en un determinado contexto y, al mismo tiempo, guiar y ayudar al estudiante a dar un sentido a los acontecimientos en los que participa para evitar el riesgo de caer en el etnocentrismo y en el racismo (y estereotipos, prejuicios, etc.). Hymes (1995) subrayaba que los malentendidos surgen a causa de normas que son diferentes según las clases sociales, las variaciones locales, el género de los hablantes, y precisan la necesidad de una adecuación sociolingüística.

Aprender un idioma es, pues, proporcionar no solo los conocimientos y la práctica de las estrategias que usan los interlocutores, sino también “implica saber hacer y saber interpretar las expresiones faciales, los gestos y las posturas con las que los hablantes nativos rubrican o sustituyen sus mensajes verbales” (Coll/Gelabert/Martinell Gifre 1998: 7).

3. Algunos datos sobre la comunicación no verbal

Paul Ekman (2005: 47) escribía que “La verdad está escrita en todas nuestras caras” y el mimo Marcel Marceau que “las palabras a veces lo ocultan todo”. Los individuos se relacionan entre sí con pequeños detalles, con gestos a primera vista insignificantes, con acciones aparentemente de poca entidad. La comunicación no verbal incluye, entre otros elementos, las expresiones faciales, las muecas, la mirada, la sonrisa, los gestos y movimientos corporales, la postura, el contacto físico, el comportamiento espacial, la indumentaria y los objetos, las vocalizaciones no verbales, el tono y el volumen de la voz, el olor. El estudio de las relaciones interpersonales se ha centrado más en el aspecto verbal de la comunicación, pero es cierto que el componente no verbal influye mucho (o en mayor medida según algunos investigadores) en las interacciones entre las personas (Ricci Bitti y Cortesi 1977). Las investigaciones de Mehrabian (1971: 42-47) mostraron que el 55% de un mensaje está integrado por expresiones que se dan a través de conductas corporales como la postura, la gestualidad y el contacto visual, el 38% por el tono de voz, y el 7% restante

corresponde al contenido del mensaje. Mehrabian aclaró más adelante que estos porcentajes se referían exclusivamente al *componente emocional* de los mensajes, y podían variar según las situaciones y el contexto. Kendon (1990), por su lado, señaló la relevancia de la comunicación no verbal en una planificación didáctica que tome en cuenta la formación integral.

Muchos estudiosos han asignado al lenguaje no verbal una serie de usos y funciones fundamentales. Argyle (1992) le atribuyó las siguientes funciones: expresión de las emociones, sobre todo a través del cuerpo, la cara y la voz; transmisión de actitudes interpersonales; acompañamiento del habla, apoyándose en la comunicación no verbal, a través de movimientos de cabeza, miradas y vocalizaciones no verbales; presentación de nuestra personalidad (sobre todo a través del aspecto exterior y la voz); finalmente, otro rol fundamental estriba en las acciones rituales, como los saludos. Cuando usamos el lenguaje no verbal como acompañamiento del habla, pueden realizarse varias funciones (Knapp 1982; García Fernández 2000): repetir lo que se dice verbalmente, como cuando señalamos una dirección al mismo tiempo que la explicamos; contradecir la conducta verbal; sustituir los mensajes verbales, por ejemplo, con gestos de cansancio, fastidio, felicidad, etc.; elaborar y modificar mensajes verbales, señalando las actitudes de una persona respecto a otra, como con posturas no verbales de sumisión, vergüenza, sonrojo o desafío; acentuar las partes del mensaje verbal, sobre todo con los movimientos de la cabeza o de las manos; regular los flujos de comunicación entre los interlocutores, o sea, los inicios y finales de conversación, los turnos de palabra, etc.

3.1. Los gestos

Las definiciones de gesto que nos proporcionan los estudios son diferentes entre sí. Algunos autores como Morris (1977) evidencian el aspecto intencionalmente comunicativo del gesto, es decir, de cualquier acción que transmite una información al receptor. En cambio, otros investigadores, como Ekman y Friesen (1969) y Poggi con Magno Caldognetto (1997), piensan que en la interacción el emisor puede producir un comportamiento no verbal significativo independientemente de su conciencia o intención (cf. Bonaiuto y Maricchiolo 2005).

Vamos a proporcionar la clasificación de los gestos que dieron Ekman y Friesen (1969), una de las más conocidas, que diferencian distintas categorías de gestos según las funciones comunicativas, pero recordando que es muy difícil encontrar un *gesto puro*, ya que el límite entre las categorías es muy lábil. Empezamos con los definidos como *emblemas* (por ejemplo, saludar con la mano). Son gestos adquiridos en una cultura determinada, dotados de un significado preciso y socialmente compartido, lo que posibilita su enseñanza y aprendizaje por imitación. A cada uno de estos gestos corresponde una traducción verbal bastante unívoca, como la expresión ¡silencio! Otros investigadores los denominan también *gestos simbólicos* (Ricci y Poggi 1991) o

autónomos (Kendon 1983). Seguimos con los que se definen como *ilustradores* (por ejemplo, reproducir con las manos la forma del objeto del que se está hablando). Gestos que acompañan al discurso, enfatizando o ilustrando el elemento verbal; pueden repetir, sustituir, contradecir o aumentar la información que se proporciona verbalmente. Kendon (1983) los llama *gesticulations*, McNeill (1992) *representational gestures*, y Krauss y Chiu (1998) *lexical movements*. Existen, pues, los llamados *indicadores de ánimo*. Más que gestos con las manos, son las expresiones faciales que manifiestan emociones primarias y pueden subrayar el discurso verbal, repetirlo, contradecirlo.

Según Ekman (1982), todas las emociones fundamentales del hombre se presentan en la mímica facial de forma completamente reconocible. Continuamos con los *reguladores*. Se trata de gestos que permiten regular la interacción entre los interlocutores. Son movimientos de cabeza, expresiones de la cara, miradas, micromovimientos del cuerpo, cambios de postura, etc. Sirven para mantener la conversación, regular las intervenciones de los participantes y controlar los turnos de habla (señales de atención o de *feedback*). Terminamos con los *adaptadores*. Son generalmente inconscientes y se aprenden durante la infancia para satisfacer necesidades o mantener contactos interpersonales. Se trata de adaptaciones aprendidas de la conducta que se hacen de forma sistemática y no intencionada, como respuesta a situaciones cotidianas.

Los gestos, junto con las expresiones de la cara, representan una parte esencial en la interacción interpersonal, ya que pueden transmitir elementos culturales e informaciones sobre el estado emocional y el origen del hablante y pueden contribuir a los mecanismos de la comunicación (Betti 2007).

Dos facetas fundamentales del lenguaje, la expresiva y la fática, encuentran por lo tanto en la gestualidad su completa realización: la necesidad (o el deseo) de manifestarse a sí mismos y el de entrar en relación con los demás (Diadori 2000).

Como es sabido, hablamos con las manos, con los ojos, con la ropa que llevamos, con los movimientos de las piernas, con el contacto físico, con las distancias que ponemos entre nosotros y los demás (esto, sobre todo, antes de la pandemia de COVID-19, que cambió completamente nuestras relaciones sociales, y nos obligó a modificar las distancias interpersonales, la *burbuja*, según la definición de Hall).

El lenguaje no verbal es, por lo tanto, un factor esencial de la comunicación con los hablantes nativos y representa una parte esencial que identifica una cultura, además de ser un herramienta primaria para comunicar las emociones. Las palabras, el tono de la voz, la manera de expresarnos, la gestualidad dan consistencia al mensaje y aportan una carga emocional trascendente que nos puede ayudar a comprender y a ser comprendidos con más facilidad.

3.2. Las expresiones faciales y las emociones

Las emociones, como es sabido, forman parte del ser humano. Pueden ser positivas y/o negativas, pero todas ellas, tanto unas como otras, cumplen funciones importantes para la vida. No podemos evitarlas, y todas tienen un valor de por sí. Antes de las investigaciones de Ekman, se creía (piénsese en antropólogos como Margaret Mead) que las expresiones faciales de las emociones dependían de la cultura, o sea que se trataba de algo que los seres humanos aprendían de su entorno cultural y las integraban en sus gestos. Ekman, para verificar la veracidad de tales estudios, decidió viajar a un lugar como Papúa, Nueva Guinea, e investigar las expresiones faciales de los miembros de la tribu Fore, una tribu que no tenía contactos con la sociedad. Los fores no se habían expuesto nunca a otras culturas, y Ekman constató que podían identificar las emociones de las personas que aparecían en imágenes solo observando las expresiones faciales. Ekman, gracias a esto, descubrió que las expresiones faciales son algo intercultural, y durante sus estudios confirmó que existe una serie de expresiones que son universales y se dan tanto en culturas del mundo occidental como del oriental. Este investigador publicó la lista de expresiones básicas en 1972. Según sus estudios, las emociones básicas son seis:

- Alegría
- Aversión (asco)
- Ira
- Miedo
- Sorpresa
- Tristeza.

Gracias a sus trabajos, Ekman demostró la relación entre las emociones y la comunicación no verbal. Sus teorías naturalmente evolucionaron con el tiempo y en los años 90 incluyó nuevas emociones de tipo *secundario*, pero que no podemos identificarlas constantemente con una expresión facial. Muchas de estas emociones secundarias se forman gracias a combinaciones de dos o más emociones básicas. Algunas de estas emociones secundarias son:

- Alivio
- Culpa
- Diversión
- Desprecio
- Emoción
- Orgullo por los logros
- Satisfacción
- Vergüenza

Todas estas emociones, como se puede imaginar, las detectamos cuando hablamos con nuestros interlocutores, a veces confirmando lo que vamos diciendo y otras contradiciendo nuestras propias palabras. Nadie puede objetar que primero se nos ve y solo después se nos escucha. De hecho, en la comunicación entre personas el *hábito hace al monje*, en contra del dicho popular. Como indica también Balboni (2004), el *hábito* en este caso no es solamente el vestido, sino el modo de gesticular, los objetos que llevamos o que nos rodean, la distancia que mantenemos con nuestro interlocutor, etc. (Betti 2006, Betti 2007).

4. La comunicación no verbal en la didáctica de E/LE

Hoy en día, la falta de contacto físico en las clases virtuales, debido a la pandemia, requiere un mayor esfuerzo para mantener la atención por parte de los estudiantes. Esto pasa porque la comunicación humana es multimodal. Como hemos dicho, no solo se usa el lenguaje verbal para comunicarse, sino que también nos valemos del *componente no verbal* para transmitir nuestro mensaje. Algunos de estos componentes no verbales son menos evidentes en una clase virtual, y esto obliga a los alumnos a tener que realizar un mayor esfuerzo para prestar atención. Se trata de un elemento esencial que debemos tener en cuenta a la hora de organizar las clases, porque la comunicación no verbal es, junto con el componente verbal, lo que constituye la comunicación en su totalidad. Argyle (1975, 1992) hace años subrayaba que la mayor parte de la comunicación se da a un nivel no verbal, es decir, que *el cómo se dice algo es más importante que lo que se dice*.

Según Cestero Mancera (2014), es imposible producir actos exclusivamente de habla. En efecto, Diadori (2000) subraya que es durante la primera infancia, cuando el niño, en primer lugar, reacciona a los estímulos visuales (la expresión de la cara, los gestos) y a los estímulos sonoros no verbales (la entonación, la modulación de la voz, las pausas) que provienen de sus interlocutores (Betti 2006, Betti 2007). Y lo mismo ocurre con el alumno de un idioma extranjero cuando empieza a estudiar la lengua que, en la formulación de hipótesis sobre el contenido verbal de un mensaje, se hace guiar por el contexto, por el aspecto de su interlocutor, por su tono de voz, por sus movimientos incluso antes que de las propias palabras, muchas de las cuales no conoce aún (Diadori 2000).

Durante la enseñanza de E/LE es necesario, por lo tanto, tener en cuenta lo que Poyatos (1994, I: 130-140) denominó *la triple estructura básica de la comunicación*, es decir: “esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas [...]”. Alineándose con la perspectiva de Poyatos, Cestero Mancera (2014: 127) apunta que “es en la combinación y coestructuración de signos de los tres sistemas

donde reside la mayor eficacia comunicativa”.

El componente *no verbal* es, pues, decisivo no dejarlo de lado a lo largo de la educación lingüística que se perfija como objetivo glotodidáctico el desarrollo de una *competencia comunicativa dirigida a la acción en perspectiva intercultural* (Diadori 2001). Efectivamente, se puede suponer que los gestos influyen en los procesos cognitivos y la memoria a corto plazo, especialmente cuando son reproducidos por los estudiantes en un tipo de respuesta que activa simultáneamente los procesos mentales relacionados con el lenguaje, la memoria visual y el movimiento del cuerpo (Diadori 2013), además de ser utilizados por el docente para promover la comprensión o atraer la atención sobre un aspecto particular de lengua extranjera. La observación de los sistemas no verbales sirve para que los alumnos conozcan y comprendan los hábitos de la sociedad que van a estudiar, *sin* pretender que los hagan necesariamente suyos (Cestero Mancera 1999). Lo mismo escribe Byram (2011: 38) cuando dice que “en cualquier interacción entre personas pertenecientes a grupos lingüísticos y culturales diferentes, el objetivo lógico suele ser hallar una manera de trabajar y convivir sin que un grupo imponga sus normas culturales y lingüísticas al otro”.

4.1 Gestos, maneras y posturas

Nos gustaría señalar, antes de continuar con nuestro bosquejo, que existe una diferencia entre los *gestos* que son movimientos corporales conscientes o inconscientes, y engloban las expresiones faciales (considerando también la mirada y la sonrisa), dependientes o independientes del lenguaje verbal-paralingüístico, alternando con él, o al mismo tiempo, y que forman una parte importante de la comunicación (García García 2001); *las maneras* que, según Poyatos, “no sólo comprenden las maneras o modales ritualizados en cada cultura, sino la manera como se realiza un gesto o una postura según la cultura, el sexo, el nivel social, el estado emocional, etc.” (Poyatos 1994: I, 139-140) (por ejemplo, *la forma de sonarse la nariz*); y *las posturas*, igualmente conscientes o inconscientes, también ritualizadas, como los gestos, y que, como en el caso de las maneras, son menos utilizadas como formas de un repertorio comunicativo, pero de un gran valor comunicativo intercultural, social y personal (García García 2001). Estas tres categorías están vinculadas y son interdependientes (Poyatos 1994: I, 139-140).

Insistimos en que es bastante complicado clasificar de forma clara un gesto en una sola categoría. Estamos de acuerdo con McNeill (1992) cuando escribe que es erróneo pensar en el componente gestual como un canal expresivo independiente del verbal y, por lo tanto, ambos canales no se pueden analizar de forma separada durante la didáctica de E/LE.

El aspecto no verbal de la interacción humana es sustancial en el proceso de comunicación global, también por un principio de *economía lingüística*, como señalaba también Diadori (2001). Interviene, por ejemplo, si queremos

expresar algo difícil de traducir con palabras (piénsese en los *insultos*); o si deseamos transmitir un concepto más rápidamente, sin usar largas construcciones verbales (otra vez, gestos de muestran *insultos* expresan muy bien determinados conceptos); finalmente, cuando hay problemas que impiden el uso de la voz (debido a la excesiva distancia entre los interlocutores, a la afasia, a la comunicación a través de un cristal, o a particulares prohibiciones) (Betti 2006, Betti 2007).

5. Componentes de la comunicación no verbal

Como dicho, el éxito comunicativo depende también de la comunicación no verbal, y como pone de manifiesto Morant Marco (2004) se puede considerar un buen método contra el etnocentrismo y el racismo, ya que supone una reflexión sobre las diferentes culturas y las formas de la comunicación intercultural.

El lenguaje no verbal presenta varios componentes que se deben tener en cuenta durante la didáctica E/LE:

Los elementos paralingüísticos (que Trager [1958] define como *paralenguaje*, y Birdwhistell [1952] como *kinésica* [cf. Poyatos 1994, I: 130]).

La kinésica (o cinésica)

La cronémica

La proxémica (distancia interpersonal)

Entre los *elementos paralingüísticos* distinguimos las cualidades fónicas, los signos sonoros fisiológicos o emocionales, los elementos cuasi-léxicos, las pausas, los silencios, que por su significado dentro de la comunicación proporcionan información o la aclaran (García García 2001). El tono, el timbre, la intensidad, etc., son cualidades físicas del sonido y, por lo tanto, de la comunicación no verbal. Del mismo modo la risa, el llanto, el bostezo, el suspiro, etc., son formas que expresan reacciones fisiológicas y emocionales y que se pueden combinar con el paralenguaje, la kinésica o con signos verbales. Como elemento paralingüístico, es necesario también considerar el papel que desempeña el *silencio* que, como cualquier otro signo verbal, transmite informaciones diversas⁴.

La *kinésica* o *competencia cinésica* que es la capacidad de comprender y utilizar los gestos, las expresiones de la cara, los movimientos del cuerpo. Según Balboni (2002), uno de los principales problemas de la comunicación

⁴ Ortí Teruel (2004, cf. ref. bibliog.) recuerda que fue noticia, y se leyó en los periódicos (véase El País, miércoles 12 de abril de 2002), el silencio de 12 segundos de duración del Presidente Aznar antes de responder a una pregunta de Luis del Olmo, famoso periodista radiofónico. En este caso, sigue Ortí Teruel, el silencio fue más elocuente que las palabras y se interpretó como un momento de tensión.

en un idioma extranjero procede de la falta de la conciencia de las reglas convencionales y arbitrarias de los gestos.

La cronémica, es decir la concepción, estructuración y uso del tiempo. Resulta muy interesante para un extranjero saber que en España existe una gestión del tiempo propia del país y a la que muchos extranjeros no están acostumbrados⁵.

La proxémica que se relaciona con la cercanía y con el contacto con el interlocutor (el espacio interpersonal ha cambiado radicalmente en estos últimos meses. Las nuevas distancias físicas eran necesarias para frenar la propagación de la pandemia COVID-19, así que ahora resulta más complicado hablar de esta competencia)⁶. En la proxémica se consideraban, antes de la pandemia, “los hábitos relativos al comportamiento y ambientales, y las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y de las distancias culturales que mantienen los seres humanos en interacción” (Cestero Mancera 2014: 131). A esta competencia se ligan a menudo las elecciones del registro de la lengua: no se puede usar un registro coloquial hablando en un congreso, ni formal charlando con con amigos.

Además del paralenguaje, de la cinésica y de la proxémica, entre las principales competencias extralingüísticas, Balboni (2002: 63) pone su atención también en la ropa, y en los objetos que la gente usa y lleva. Con *ropa o indumentaria* se entiende la capacidad de dominar el sistema de la moda: vestidos más o menos formales, uniformes, etc. Squicciarino (1990: 12) opina que la moda “expresa el espíritu del tiempo (*Zeitgeist*) y es uno de los indicios más inmediatos de los cambios sociales, políticos, económicos y culturales [...]. Su éxito depende esencialmente de su capacidad de captar tales cambios y de sincronizarse con ellos” (1990: 171). La moda es, pues, hija de su tiempo. La vestimenta se considera el instrumento privilegiado de presentación de uno mismo, sobre todo en el periodo de la adolescencia, ya que en esta época funciona también como un medio de socialización, de identidad social. Los jóvenes, de hecho, se reconocen entre ellos como grupo social a través de la ropa que llevan (Bonaiuto y Maricchiolo 2005: 24-26) o de los *tatuajes* y *piercings* que muestran en su cuerpo y que narran sus vidas, sus historias, sus sucesos. Finalmente, con *competencia objetual* se define el uso de objetos que sirven para comunicar un *status* social, una función (los *status symbol* -por

5 Piénsese, por ejemplo, en el horario de las comidas, uno de los componentes cronémicos que se explica desde siempre en una clase de E/LE (por ejemplo, en España, se suele comer entre las dos y las tres de la tarde, y cenar a las nueve, diez o diez y media de la noche).

6 La proxémica es otra competencia que deberíamos tener en cuenta porque hay situaciones distintas en el mundo (véase, por ejemplo, la forma de saludar formal o informal). Antes de la pandemia de COVID-19, se incluían en la competencia proxémica, entre otros, la distancia interpersonal o la ‘burbuja’, como la llama Hall (1973), la conducta táctil, por ejemplo, el apretón de manos que se da en algunos países en situaciones formales, o el beso, sobre todo entre las personas jóvenes, que se da en situaciones informales. Todo esto, como sabemos, ha cambiado debido a la pandemia.

ejemplo, un reloj de oro, los collares, los pendientes, un coche, etc.- varían de cultura a cultura, de una clase a otra, y las estrategias que se usan a la vista de determinados objetos pueden ser no adecuadas al contexto intercultural en el que se producen).

Es esencial, por lo tanto, que el estudiante de E/LE, antes de aprender estos elementos no verbales, aprenda a *observarlos* en determinados contextos situacionales, para poderse orientar y desenvolverse en las diferentes situaciones interculturales, porque la enseñanza de una lengua extranjera debe ayudar a reconocer y promover la aceptación de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo (Iglesias Casal 2000).

Un estudiante de E/LE debe poder adquirir, entonces, no solamente la fluidez lingüística, sino también la que muchos investigadores definen como *fluidez cultural*, para ser capaz de responder adecuadamente a las diversas situaciones culturales que puede encontrar durante el aprendizaje de una lengua extranjera y de su cultura. Y con cultura podemos referirnos a muchas cosas. Podemos, por ejemplo, distinguir entre *dos tipos de cultura*: la cultura *material* y la cultura *comunicativa* (Raga Gimeno 2007). La primera se refiere a las costumbres, las fiestas, la gastronomía, las vestimentas, el trabajo, el hogar, etc. Con *cultura comunicativa* pensamos en las *formas de conversar*, en las *formas de interactuar* con los demás. Los individuos de cada cultura, dependiendo básicamente de factores de organización social, tienen su forma característica de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores, de abordar los temas delicados, etcétera (Raga Gimeno 2007). Poyatos (1996: 215), de hecho, pone de relieve que “[...] en la vida real una frase con su entonación se colorea con ciertos elementos paralingüísticos y kinésicos y [...] sólo entonces podrá expresar muchos cambios semánticos y matices de otro modo inefables porque es entonces cuando la frase alcanza su plenitud”.

5.1 El cuerpo

El cuerpo mismo es un instrumento de expresión, ya que con este se manifiestan emociones y se refleja la propia personalidad. Como en el caso de los *tatuajes*, que mencionamos, que representan hoy en día un fenómeno social de amplia envergadura, y que suponen también una narración de la propia vida (aspectos, incluso, religiosos, políticos, sexuales, etc.) y de las propias experiencias a través del cuerpo. El lenguaje no verbal es, entonces, incluso polisémico, un gesto o una mirada pueden adquirir varias formas de interpretación. De hecho, si se piensa en la mirada de Mona Lisa (una mirada muy particular, visto que no aparecen ni pestañas, ni cejas que podrían definir mayormente la mirada misma) cada uno de nosotros verá algo diferente, percibirá un mensaje distinto. O piénsese en las pinturas de Frida Kahlo, donde sus cejas y su bigote asumen un papel trascendente.

La comunicación no verbal varía a partir de una serie de ideas: en función del tiempo y de la clase social, de la profesión, de la edad. Nos recuerda Morant Marco (2004) que también el género del interlocutor determina nuestro comportamiento corporal: los hombres, por ejemplo, *maduran* (y la percepción es positiva), mientras que las mujeres *envejecen* (y la percepción, en este caso, ¡no es tan positiva!). Y añade que también las arrugas son diferentes en un hombre y en una mujer. Hacen al hombre *atractivo*, en cambio, transforman a la mujer en una *vieja*. Las características individuales (*sexo, edad, estrato social*), entonces, también pueden influir en los gestos. Este tipo de variación *diastática* se puede ver fácilmente en los usos gestuales típicos de los niños que usan frecuentemente con un propósito pragmático *sacar la lengua* (para burlarse de los compañeros), *el beso en los dedos cruzados* (como juramento), *los dedos cruzados detrás de la espalda* (para indicar que están diciendo una mentira), etc. Del mismo modo, los adolescentes abundan en su gestualidad, a menudo usando gestos inventados como un signo de pertenencia al grupo, o imitados por el cine norteamericano (piénsese en la gestualidad de la expresión *Give me five! ¡Dame los cinco!*) (Diadori 2013). Considerado todo esto, también pueden surgir diferencias de género, con los gestos más transgresores y vulgares que, a menudo, los hombres suelen adoptar más que las mujeres. Naturalmente, repetimos que es bastante complicado clasificar de forma clara un gesto en una sola categoría, dado que *las palabras del cuerpo* vehiculan muchas y diversas informaciones.

5.2 Los emoticones

No olvidemos tampoco el uso de los *emoticones* en las redes sociales que pueden favorecer la comunicación, evitando muchos problemas o malentendidos, ya que intentan hacer frente a la falta del canal visual. Y en un lugar sin tiempo ni espacio como la Red, se pierde el contacto real con el otro y la posibilidad de reconocer y comunicar significados emocionales, que en realidad se pueden transmitir solo a través del contacto humano. La falta de la presencia física de los individuos, comporta una carencia en la recepción y en la comunicación de toda una serie de aspectos no verbales (gestos, expresiones faciales, tono de la voz, etc.), cruciales para establecer una real conexión con los demás. Eso en muchos casos provoca una discapacidad en el reconocimiento y en la comunicación de las emociones que influye negativamente en el comportamiento humano, sobre todo en fase de crecimiento. Así, si se usa un *emoticon* positivo, se puede obtener una reacción agradable en el interlocutor y no se resta credibilidad al mensaje. Gracias a los emoticones podemos expresar nuestros sentimientos de una forma rápida y gráfica. Los emoticones son, por ejemplo, una manera de conectarse con el mundo de personas con dificultades comunicativas para expresar sus estados de ánimo. Los emplean de forma muy beneficiosa niños y jóvenes con sordera, autismo, Síndrome de Down, o parálisis cerebral. Gracias a estas carita, estas personas no solo se comunican,

sino que también pueden aprender y mejorar su vida misma. Nos relacionamos con estos *emoticons* y *emoji*⁷ sin ser conscientes de que para algunos individuos son el solo medio de conexión con el mundo exterior. Estas imágenes son indispensables y se transforman en el alfabeto de estas personas que tienen dificultades comunicativas para poder expresar sus estados de ánimo. La condición polisémica del icono, ofrece la posibilidad de *decir algo sin decirlo*.

De hecho, la omisión de estos segmentos sintácticos se transforma en su principal estrategia comunicativa, y puede ser útil en diferentes contextos interaccionales. Una vez más, estas caritas se caracterizan por ser una faceta especial de la lengua, variedad a la que pertenecen rasgos como la fuerte expresividad y la capacidad de describir, a través de imágenes, conceptos que normalmente requieren un uso del léxico no indiferente (Betti 2007). Es una nueva forma de comunicarse que sustituye la ausencia de la comunicación no verbal con estos iconos emotivos (*emoticon* del inglés *emotion* e *icon*) que, como dice el nombre mismo, reflejan estados emocionales intentando evitar los malentendidos, para que la comunicación pueda ser un poco más humana. En efecto, en este tipo de comunicación no presencial (*WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*) no se puede ajustar la interacción como en una conversación cara a cara, porque no podemos utilizar ni los rasgos prosódicos, como los cambios de entonación, de timbre, de velocidad, ni los rasgos paralingüísticos o los extralingüísticos, como los gestos y las expresiones faciales que favorecen la comunicación, evitando muchos problemas o equívocos. Por esto, resulta conveniente haber creado los emoticones que intentan hacer frente a la falta del canal visual y permiten solucionar, en diferentes casos, muchas situaciones equívocas.

5.3 El español como lengua extranjera y la CNV

Es necesario, por lo tanto, incluir en la didáctica del español como lengua extranjera el componente no verbal, y sugerir algunas líneas para definir una orientación metodológica, precisando las competencias que debe tener y desarrollar tanto el estudiante como el docente.

El docente tiene una doble tarea: la de dar respuestas a las cuestiones gramaticales de gramática (de seguridad lingüística) que tan a menudo manifiestan los estudiantes, pero contemporáneamente, durante la gestión de la didáctica, es conveniente poder discutir en la clase también los malentendidos comunicativos y culturales que los alumnos podrían experimentar en el caso, por ejemplo, de una situación real y cotidiana en el país de la lengua meta (Pugliese 1997: 183).

7 Según Fundéu-RAE: “Los emoticonos son los símbolos creados con signos de puntuación y que suelen leerse inclinando la cabeza: :-), ;-) o :-(. En cambio, los emojis son pequeñas figuras en color con valor simbólico. La palabra emoji proviene del japonés, lengua en la que se pronuncia como /emóyi/”. En: <https://www.fundeu.es/consulta/emoticono-emoji/>

Deben ser explícitos también los elementos socioculturales que regulan la comunicación en el contexto español, de modo que el profesor de E/LE pueda guiar y ayudar al estudiante a dar un sentido a los acontecimientos en los que participa. E incluso, para evitar el riesgo de caer en el etnocentrismo y en el racismo, sobre todo actualmente, en nuestras sociedades cada vez más multiculturales e interculturales. Este aspecto implica, por parte del docente, la reflexión sobre todo aquello implícito de su propia cultura y que por esta razón, a menudo, se da por descontado. Vichy Zygoris-Coe, de la Universidad de Florida, ha demostrado, gracias a una investigación llevada a cabo con sesenta niños de la escuela primaria, que la comunicación no verbal de los docentes puede influir significativamente en el aprendizaje, tanto por la pasión transmitida a través del cuerpo al hablar sobre ciertas materias, como por las expectativas positivas hacia los estudiantes comunicadas de la misma manera (piénsese, una vez más, en la gestualidad del profesor de la película *El club de los poetas muertos*) (cf. Giangrande 2017).

6. Un ejemplo en una clase de E/ELE

En mis clases de Mediación intercultural a menudo propongo, entre muchos otros, un fragmento muy significativo de la película *London River* (2009)⁸ que cuenta la historia de la desaparición de dos jóvenes tras las bombas en el metro de Londres en 2005. En la escena⁹ que usualmente escojo como primera, se ve el primer encuentro entre la madre de la joven, una señora inglesa, blanca y cristiana, y el padre del chico, un africano musulmán. Es un filme que reflexiona sobre la convivencia de culturas a raíz de los atentados en el metro de Londres. Es un encuentro intercultural en el cual la gestualidad de los dos protagonistas confiere un *pathos* especial durante el primer momento en el que estos padres, al principio tan distantes, se ven. Los iniciales prejuicios, sobre todo de la madre, desembocarán en una fuerte conexión con el padre del chico, no exenta de profunda tristeza. Es una película en la que la interculturalidad se hace patente (*Blanca/Negro. Cristiana/Musulmán*) y se acompaña a una comunicación no verbal (*Locuaz/Silencioso*) tan explícita que nos puede ayudar a descodificar no solo los pensamientos de los protagonistas implicados en la historia, sino también los sentimientos y las emociones que se narran a lo largo del filme. De hecho, las distintas lenguas y creencias de la madre y del

8 La película *London River*, conocida en Hispanoamérica como *A la orilla del río*, es una película de 2009 del director franco-argelino Rachid Bouchareb, que cuenta los atentados terroristas en el metro de Londres de 2005. La película trata del encuentro entre Elisabeth, la madre inglesa, cristiana y blanca de clase media, de la chica desaparecida, y Ousmane, un africano musulmán que vive en Francia, padre del joven y amigo de la hija de Elizabeth. Los dos se encuentran en Londres buscando a sus hijos.

9 *London River*. "Elisabeth and Ousmane meet for the first time": <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=QxlfJ3hyyBU>

padre, desembocan en las emociones universales de esperanza, amor y miedo. Y, pese a las diferencias, al final de la película comparten mucho más de lo que al principio vemos representado en la escena.

Es una película que nos puede ayudar mucho a reflexionar sobre el encuentro de diferentes culturas, la interculturalidad, la gestualidad y toda la comunicación no verbal que acompaña cada escena de la película.

Otra película que se puede utilizar para analizar la comunicación no verbal es la italiana *Volevo nascondermi* (*Quería esconderme*, 2020)¹⁰ sobre la vida del pintor italiano Antonio Ligabue. Diritti, el director del filme, al colocar la cámara sobre el actor protagonista Elio Germano crea un delicado pero al mismo tiempo fresco disruptivo, que se insinúa entre los pliegues de un rostro que expresa sufrimiento y gloria, soledad y miedo, locura y renacimiento. El pintor Ligabue era un hombre que sufrió muchísimo en su vida, un hombre muy complejo, sencillo y crudo, con una sensibilidad extraordinaria, un hombre de muy pocas palabras, pero con una expresividad impresionante que el actor Germano, en un verdadero *tour de force*, logra reproducir a través de miradas, gestos, muecas, transparencias emocionales enojadas o inocentes. El docente, entonces, tiene muchos recursos interesantes que puede proporcionar en sus clases, para que los alumnos no solo vean, sino reflexionen sobre los aspectos a primera vista *menos evidentes* de la comunicación *en toto* (Keramidas y Falappone 2005; Betti 2007).

Como profesores y mediadores del conocimiento, debemos supervisar activamente el proceso de construcción y transformación del conocimiento, debemos guiar al discente durante la descodificación del elemento no verbal, porque si la interpretación es equivocada (a menudo también de forma inconsciente), muchas veces el interlocutor que intenta descodificar el gesto no lo percibe. Eso puede pasar o por desconocimiento del gesto por parte del estudiante, o porque algunos gestos son polisémicos y pueden ser utilizados en diferentes contextos y con distintos significados según las culturas (Nascimento Dominique 2005).

Antúnez (2004: web) explica que:

[...] las estrategias paraverbales no se reducen sólo a compensar lagunas, sino que [...] tienen muchas más funciones para hacer que la comunicación sea efectiva. Todos hemos experimentado alguna vez la sensación de que tenemos mucho conocimiento sobre una lengua, pero que al trasladarnos al país hablante de esa lengua, encontramos un bloqueo, y no llevamos a cabo la comunicación desde un punto de vista efectivo. Esto ocurre porque, entre otras cosas, no tenemos

¹⁰ *Volevo nascondermi* (2020), es el título de la película de Giorgio Diritti sobre la vida del pintor italiano Antonio Ligabue. En este caso, la parte de comunicación verbal del filme es secundaria, ya que la película se rige, en muchos momentos, solo sobre la comunicación no verbal que era propia del gran pintor italiano, como podemos comprobar también en el fragmento siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=xc9BwacbcUA>

competencia en el nivel paraverbal de esa lengua: la entonación; la ironía; las formas cómicas, etc.

Hay muchos otros *ejemplos*, que sugiere también Ricardo Morant Marco¹¹, que se pueden llevar a clase: como una batería de fotos de varia tipología (o de personas famosas) donde se emplean o se hacen gestos, muecas, posturas, etc. u otras con ropa y tatuajes que describen un mensaje particular. También se pueden escuchar unas grabaciones de voz para examinar el tono de la voz, las pausas, los silencios; o incluso pedirles, a los alumnos, la sintonía de sus móviles para demostrarles cómo no es lo mismo que a uno le suene el himno nacional que le suene la voz de un niño riendo, o que le suene *Despacito* o *Vincerò*¹² de Pavarotti.

O también llevar a clase prendas como una gorra y pedir que los estudiantes se la pongan de distintas maneras para hacerles ver que lo que dicen con las palabras puede cambiar de connotaciones según cómo llevan las prendas, según sus gestos y ropa que emplean.

Se podrían también emplear unos cubiertos y un vaso de plástico para ver cómo los cogen, o pedirles que saquen un cigarrillo y digan cómo lo cogerían para dar una visión juvenil, femenina, etc. Otro ejercicio podría ser llevar una botella de perfume y preguntar sobre las sensaciones, emociones, etc. que el perfume despierta en cada uno de ellos.

Para reflexionar sobre la comunicación no verbal se podría también preguntar a los alumnos: “¿Cómo me muevo mientras hablo? ¿Cómo lo digo? ¿Cómo me escucháis (*postura, mirada, gestualidad...*)?” Para ver si el docente con su comunicación no verbal anima a sus alumnos, estimula interés, curiosidad, emociones o, en cambio, no suscita ningún tipo de reacciones.

Se podría también preguntar a los mismos estudiantes: “Y vosotros ¿Qué *postura mantenéis?*” O también, para analizar la competencia comunicativa intercultural, preguntar: “¿Qué *habéis experimentado al salir al extranjero, o los que han vivido en su propio país con gente de fuera, o de dentro, con otra cultura ¿Qué han observado?*”

Y debatir, en una puesta en común, sobre las experiencias que cada uno de ellos ha vivido en el extranjero o con personas extranjeras presentes en su país.

7. Conclusión

La llegada de personas extranjeras a otros países plantea la necesidad de reconocer sociedades interculturales, con el fin de evitar actitudes negativas de etnocentrismo y xenofobia; además, es importante orientar tanto

¹¹ Comunicación personal del 15 de febrero de 2015.

¹² *Vincerò* pertenece al aria del acto final de la ópera *Turandot* de Giacomo Puccini.

alumnos autóctonos como inmigrantes hacia una competencia comunicativa intercultural. El profesor debe ser consciente de la diversidad de las señales no verbales de cada cultura por las cuales media, a fin de ayudar el diálogo entre las partes y prevenir la formación de conflictos de natura no verbal. Su rol es fundamental, como se ha podido comprobar en la última parte de este trabajo. Es imposible reducir el aprendizaje de un idioma extranjero únicamente a las estructuras de la lengua o solo al código verbal, dado que la comunicación entre seres humanos no depende exclusivamente del uso del sistema lingüístico, sino también de la activación de toda una serie de códigos no verbales que contribuyen a la construcción del mensaje que pasa entre emisor y destinatario (Diadori 2001). Kerbrat-Orecchioni (2004: 52), de hecho, escribía hace algunos años que “de una reflexión sistemática acerca de las variaciones culturales, puede esperarse que contribuya a luchar contra los reflejos xenófobos, cuya fuente, muy a menudo, reside en el desconocimiento de la amplitud de las variaciones que afectan a las normas comunicativas”.

Las palabras, el tono de la voz, la manera de expresarnos, la gestualidad, y toda nuestra comunicación no verbal dan consistencia al mensaje y aportan una *carga emocional* importante que nos puede ayudar a comprender al otro y a ser comprendidos con más facilidad y éxito.

Referencias bibliográficas

Antúnez Pérez, Isabel. “La Comunicación No Verbal en la Filología Actual”, *Revista Digital Investigación y Educación*, nº8, en <http://www.csi-csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N_8_04/Noverbal.pdf>2004.

Argyle, Michael. *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*, Zanichelli. 1992 [1975].

Balboni, Paolo E. *Le sfide di Babele*, Utet. 2002.

---. *Parole comuni culture diverse*, Marsilio. 2004.

Betti, Silvia. “Comunicación no verbal y gestualidad: “El cómo se dice algo es más importante que lo que se dice”. Estudio contrastivo español e italiano”, *Cuadernos de Italia y Grecia*, nº 6, 2007, págs. 57 - 69.

---. “La jerga juvenil de los SMS :-)”, *Cuadernos del Lazarillo*, nº31, 2006, págs. 68-76.

Betti, Silvia y Costa, Valeria V. “Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual”, en Enrique Balsameda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE- Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Logroño: Universidad de La Rioja, 2007, págs. 365-378.

Birdwhistell, Ray L. *Kinesics and context*, University of Pennsylvania, 1970.

Byram, Michael. *Word for Word /Palabra por palabra*. Instituto Cervantes/ British Council España. Santillana, 2011, págs. 35-36.

Bonaiuto, Marino y Maricchiolo, Fridanna. *La comunicazione non verbale*, Carocci, 2005.

Canale, Michael, y Swain, Merrill. “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, nº1, 1980, págs. 1-47.

Cestero Mancera, Ana M. “El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras”, en Ana M. Cestero (coord.): *Estudios de Comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen, 1998, págs. 7-16.

---. *La comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Arco Libros, 1999.

---. “La comunicación no verbal”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL, 2004, págs. 593-618.

---. “La comunicación no verbal”, en Ana M. Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.): *Manual del profesor de ELE*, Universidad de Alcalá, 2017a, págs. 1051-1122.

---. “La comunicación no verbal y diversidad cultural: necesidades y recursos en EL2 y ELE”, en Dimitrinka G. Níkleva (ed.): *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Berna: Peter Lang, 2017b, págs. 339-382.

Cestero Mancera, Ana M. et al. *Diccionario audiovisual de gestos españoles. Hablar en español sin palabras*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2020.

Coll, Josep, Gelabert, Ma. José y Martinell Gifre, Emma. *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Edelsa, 1998.

Darwin, Charles. *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Sociedad de Ediciones Mundiales, 1872.

Duchenne de Boulogne, Guillaume B. *The mechanism of human facial expression*. Cambridge University Press, 1862 [1990].

Davis, Flora . *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial, 2002 [1976].

Diadori, Pierangela. “Gesti, movimenti, distanze”, *In.it*, No. 1, 2000, págs. 12-16.

---. “La comunicazione non verbale”, *L’Italia fra noi*, en <<http://www.neticon.net-fra-noi-febbraio2001-COMUNICAZIONE.htm>, 2001> 2001.

---. “Gestualità e didattica nella seconda lingua: questioni interculturali”, en Baldi Benedetta et al. (eds.) *Aspetti comunicativi e interculturali nell’insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all’università*. Atti del Convegno (Firenze, 14 marzo). Dell’Orso, 2013, págs. 71-102.

Efrón, David. *Gesto, raza y cultura*. Nueva Visión, 1970 [1941].

Ekman, Paul, y Friesen, Wallace V. “The repertorie of non verbal behavior”, *Semiotica*, n°1, 1969, págs. 49-98.

Ekman, Paul (ed.). *Darwin and facial expression*. Academic Press, 1973.

---. “Methods for Measuring Facial Action”, en Scherer, K. R. Y Ekman, Paul (Eds.),. *Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. Cambridge University Press, 1982, págs. 45-90.

---. *Como detectar mentiras*. Paidós, 2005.

Fundéu-RAE. <https://www.fundeu.es/consulta/emoticono-emoji/2021>.

García García, Marta. “El lugar de la comunicación no verbal en la clase de E.L.E. Kinésica contrastiva”, Proyecto de investigación, *Redele*, n°2, en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/garcia_garcia/3.estudio.pdf>2001.

Giangrande, Antonio. *Controllo e manipolazione mentale. Cose da pazzi: Armi psicotroniche e lettura del pensiero*. Createspace Independent Publishing Platform, 2017.

Grupo CRIT. *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Universitat Jaume I. Colección “Estudios sobre la Traducción”, 2003.

Guglielmi, Anna. *Il linguaggio segreto del corpo*. Piemme, 2013.

Iglesias Casal, Isabel. "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", *Especulo*, <www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>, 2000, 2000.

Kendon, Adam. "Gesture and speech: How they interact", en John M. Wiemann, y R. P. Harrison (eds.). *Noverbal interaction. (Sage Reviews of Communication, Research, Non verbal interaction)*, 1983, págs. 13-45.

Keramidas, Petros y Falappone, Michela. "Gestualità e cinema nella didattica dell'italiano LS", *Itals*, en <<http://venus.unive.it/itals/post/modules.php>>, 2005.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. "¿Es universal la cortesía?" en Bravo, Diana y Briz, Antonio (eds.). *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel, 2004, págs. 39-53.

Knapp, Mark L. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós, 1980 [1992].

Krauss, Robert M., y Chiu, Chi-Yue. "Language and social behavior" en Daniel T. Gilbert, Fiske, Susan T., y Gardner Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology*. McGraw-Hill, 1998, págs. 41-88.

Matsumoto, David "Lectura de la expresión facial de las emociones: investigación básica en la mejora del reconocimiento de emociones", *Ansiedad y Estrés*, No. 19 (2-3), 2013, págs. 121-129.

McNeill, David. *Hand and Mind*. University of Chicago Press, 1992.

Mehrabian, Albert. *Nonverbal Communication*. Aldine Transaction, 1977 [2007].

Meo-Zilio, Giovanni y Mejía, Silvia. *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica*, vol. II. Instituto Caro Cuervo, 1983.

Morant Marco, Ricardo. Curso monográfico *Discursos, discursos... y otras historias*, apud Curso Superior de Filología Hispánica, Universidad de Salamanca, julio 2004.

Morris, Desmond. *L'uomo e i suoi gesti*. Mondadori, 1977.

Nascimento Dominique, Nilda. "La comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil", *Linred*, en <<http://www.linred.com/articulos.htm> - 38k, No. II, 15 de marzo >, 2005.

Ortí Teruel, Roberto. “Análisis de interacciones comunicativas entre arabohablantes y hispanohablantes. Aplicaciones didácticas”, *Redele*, en <<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/59.orti.pdf>>, 2004.

Película *London River* “Elisabeth and Ousmane meet for the first time”, en <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=QxlfJ3hyBU>, 2009.

Película *Volevo nascondermi* en: <https://www.youtube.com/watch?v=xc9BwacbcUA>, 2020.

Poggi, Isabella y Magno Caldognetto, Emanuela. *Mani che parlano. Gestì e psicologia della comunicazione*. Unipress, 1997.

Poggi, Isabella. *Le parole del corpo*. Carocci, 2006.

Poyatos, Fernando. “Paralenguaje y kinésica del personaje novelesco: nueva perspectiva en el análisis de la narración”, *Proemio 3 (2), Revista de Occidente*, 1972, págs. 291-307.

---. *La comunicación no verbal*. Istmo (I,II), 1994.

---. “La lengua hablada como realidad verbal-no verbal: nuevas perspectivas”, en Briz, Antonio *et al.* *Pragmática y gramática del español hablado*. Libros Pórtico, 1996, págs. 215-224.

---. “La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera”, *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, 11, 2017, págs. 1-133.

Pugliese, Rosa. “Quale progetto formativo per l’insegnante di italiano L2 nei corsi Erasmus?”, en *Atti del V Seminario Permanente dei Centri Linguistici*, Siena, 1997, págs. 165-189.

Raga Gimeno, Francisco. “Grupo CRIT. Comunicación Intercultural y Mediación en el ámbito sanitario”, *Revista Española de Lingüística Aplicada I*, 2006, págs. 217-229, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2199406>

---. "Conversaciones interculturales: algo más que palabras", Grupo CRIT, *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen, 2007, págs. 1-13.

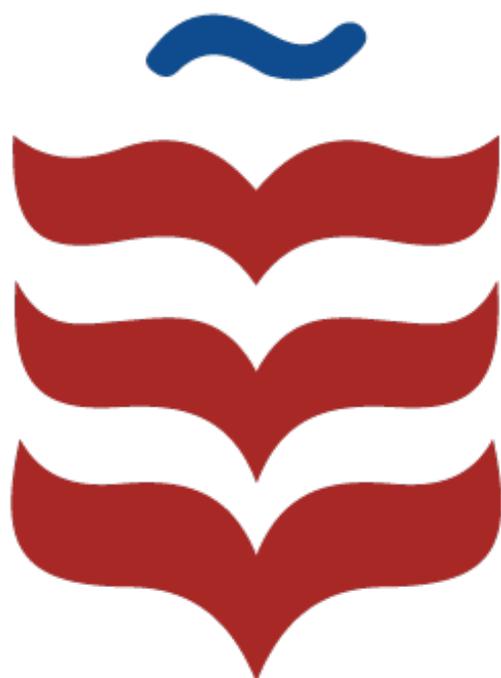
Ruesch, Jürgen y Kees, Weldon. *Nonverbal communication: notes on the visual perception of human relations*. University of California Press, 1956.

Squicciarino, Nicola. *El vestido habla: consideraciones psico-sociológicas sobre la indumentaria*. Madrid: Cátedra (ed. or. 1986. *Il vestito parla: considerazioni psicosociologiche sull'abbigliamento*. Roma: Armando Editore), 1990.

Trager, George L. "Paralanguage: a first approximation", *Studies in Linguistics*, 13 (1), 1958, págs. 1-12.

Zorzi, Daniela. "Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale", *Babylonia*, No. 2, 1996, págs. 46 -52.

USTED TIENE LA PALABRA.
RESEÑAS



La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos (1811-1910), de M.^a Ángeles García Aranda

The teaching of Spanish pronunciation in the United States (1811-1910), by M.^a Ángeles García Aranda.

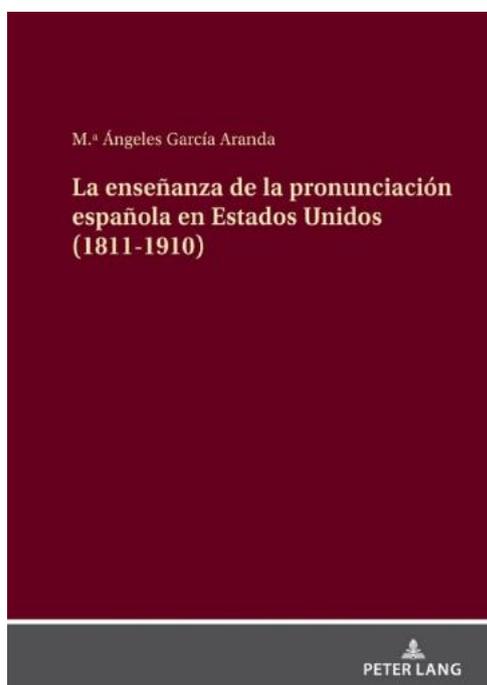
Jaime Peña Arce

Jaime Peña Arce

Universidad Complutense de Madrid

Jaime Peña Arce es doctor en Lengua española por la Universidad Complutense de Madrid y, en la actualidad, trabaja como Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Lengua española y T.^a de la Literatura de esa misma institución. Sus líneas de investigación son la lexicografía, la historiografía lingüística, la historia de la lengua española y las variedades del español.

C.e.: jaimepena@ucm.es



García Aranda, M.^a Ángeles. 2022. *La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos (1811-1910)*. Berlín: Peter Lang. 251 páginas.

ISBN: 978-3-631-87673-2

Recibido el 20/09/2022 - Aceptado el 26/09/2022

Resumen

Esta reseña pretende dar a conocer el nuevo trabajo de la profesora M.^a Ángeles García Aranda sobre la historia de la enseñanza de la pronunciación de la lengua española en los Estados Unidos durante el siglo XIX. Para ello, han sido estudiados y comparados entre sí 53 títulos diferentes. Las conclusiones destacan la importancia dada a la descripción de este aspecto de la lengua española y las diferentes aproximaciones que a la enseñanza de la pronunciación del español ofrece la serie textual analizada.

Palabras claves

Historiografía lingüística, pronunciación, español en los Estados Unidos

Abstract

This review aims to publicize the new work by Professor M.^a Ángeles García Aranda on the history of the teaching of the pronunciation of the Spanish language in the United States during the 19th century. To do this, 53 different titles have been studied and compared with each other. The conclusions highlight the importance given to the description of this aspect of the Spanish language and the different approaches that the analyzed textual series offers to the teaching of Spanish pronunciation.

Keywords

Linguistic historiography, pronunciation, Spanish in the United States

La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos (1811-1910)

En fechas recientes, María Ángeles García Aranda, profesora titular en la Universidad Complutense de Madrid y directora de la *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE)*, ha puesto en el mercado un nuevo estudio monográfico. Dicho trabajo lleva por título *La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos (1811-1910)* y ha sido publicado por la prestigiosa editorial Peter Lang.

La obra reseñada viene a llenar un doble vacío dentro del trabajo ya realizado por la comunidad investigadora. Por un lado, la Prof.^a G.^a Aranda ahonda en la descripción de un aspecto arrinconado por la historiografía lingüística más tradicional, como es el estudio de la enseñanza de la pronunciación; por otro, se centra en una realidad que ha sido descrita solo de forma muy parcial: la enseñanza del español en los Estados Unidos. Estos dos aspectos otorgan al estudio presentado el marchamo de obra pionera. Además, el marco temporal analizado, el siglo XIX, resulta especialmente interesante por la particularidad del momento histórico y por la cantidad de trabajos alusivos conservados.

El texto que se da a conocer, que parte del análisis de diferentes materiales didácticos, está estructurado en distintos apartados: una presentación, que funciona como un estado de la cuestión y en la que destaca el agradecimiento al magisterio de Manuel Alvar Ezquerro (1950-2020), maestro de la autora; siete capítulos; unas reflexiones finales, y una lista de las referencias bibliográficas citadas.

La enseñanza del español en los Estados Unidos durante el siglo XIX

El primer capítulo, que lleva por título “La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos” (págs. 21-31), dibuja un certero panorama sobre la presencia de la lengua española en aquel país durante la centuria decimonónica. Comienza la autora con un planteamiento general: diversos acontecimientos históricos que tuvieron lugar por aquellas fechas —como la emancipación de las repúblicas hispanoamericanas y el interés que tales sucesos despertaron en los Estados Unidos o, directamente, la incorporación al territorio estadounidense de zonas que, hasta la fecha, habían pertenecido a México— produjeron que esa potencia emergente fijara su atención en nuestro idioma. Como consecuencia, las universidades norteamericanas empezaron a hacer hueco en sus currículos a la lengua de Cervantes. Primero fue Filadelfia, la culta Filadelfia, en cuya University of Pennsylvania se implantaron por vez primera los estudios de español. Rápidamente, diversas instituciones educativas de diferentes puntos de la costa este siguieron su estela. Pero no solo en el ámbito educativo se hizo palpable el interés por el castellano, pues de forma simultánea comenzaron a aparecer también publicaciones periódicas en español.

Debido a las necesidades del mercado, diversos autores (inspirados por diversas metodologías) comenzaron a crear materiales heterogéneos destinados al aprendizaje del castellano. En ellos, no faltaban las indicaciones sobre la adecuada pronunciación del idioma. Debido a la falta de antecedentes directos, dichos autores tuvieron que recurrir a fuentes muy dispares: ora a las obras prescriptivas de la Real Academia Española, ora a los trabajos español-inglés realizados en Inglaterra, ora a textos teóricos sobre fonética inglesa y, a partir de los primeros años del siglo XX, también española. El resultado fue la creación de diferentes textos con tono pedagógico que proponían acercamientos dispares a la cuestión. Esos diferentes acercamientos son los que la Prof.^a G.^a Aranda se ha propuesto analizar, aquilatar y sistematizar.

El corpus

El segundo capítulo “El corpus 1811-1910” (págs. 33-92) da a conocer los títulos estudiados, que son 53 títulos y pertenecen a diferentes tipologías (manuales de enseñanza del español, gramáticas, adaptaciones de métodos prácticos, diccionarios, diálogos o libros de viajeros). La presentación de estas obras, que constituyen una auténtica serie textual, abarca aspectos muy diversos. Tales aspectos van desde la explicación de cómo se adaptaron diferentes métodos para el aprendizaje de lenguas —como el Dufief, el Ollendorff o el Berlitz—, pasando por la reflexión sobre el lugar reservado a las variedades diatópicas del español, hasta la explicación de las vicisitudes biográficas de algunos de sus autores. Y es que la nómina de autores, la mayoría de los cuales eran profesores de español (de ahí la orientación didáctica de sus materiales), ronda los 50. Los hay muy conocidos, como Mariano Velázquez de la Cadena (1778-1860) o Mariano Cubí y Soler (1801-1875), pero también hay creadores completamente desconocidos. Este capítulo, además, incluye informaciones que agrupan los títulos analizados según su decenio de publicación, datos que evidencian una continua tendencia ascendente, y según su lugar de impresión, con Nueva York a la cabeza.

Ortografía y pronunciación

El tercer de los capítulos, “Letras y sonidos: Ortografía y pronunciación” (págs. 93-102), parte de la tradicional relación entre la ortografía de una lengua y su pronunciación. Dicha correspondencia entre letra y sonido, por sus diferencias, resulta especialmente interesante en el caso del español frente al inglés, pues la ortografía del primero es prácticamente fonémica, pero la del segundo no. Tomando como punto de partida lo anterior, se dan a conocer una serie de parámetros que se desarrollarán y particularizarán en los capítulos siguientes: a) los criterios seguidos para abordar la descripción articuladora de los sonidos, b) el número de letras que cada uno de ellos atribuye a la lengua española, c) las propuestas de pronunciaciones figuradas

—no en vano, la forma más elemental de explicar los sonidos hasta la creación del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) fue mediante propuestas de grafemas, del tipo “la z castellana se pronuncia como la *th* en inglés”— y d) las continuas alusiones a la *Ortografía* de la Real Academia Española. En la presentación general de estos planteamientos, claves en la descripción posterior, ya empiezan a apuntarse las diferencias y similitudes que ofrecen los diferentes formantes del corpus respecto a cada uno de ellos.

La pronunciación de las vocales

El cuarto capítulo, “La pronunciación de las vocales” (págs. 103-145), describe de forma detallada y minuciosa las diferentes propuestas que cada uno de los materiales de la serie textual brinda para explicar la pronunciación de las cinco vocales castellanas (o seis, si en función de criterios gráficos y no fonéticos se incluye la *y*). Tras la presentación de las características articulatorias de estos sonidos, se dan los ejemplos de sus pronunciaciones figuradas, reflexiones que resultan especialmente curiosas. El capítulo cuarto no solo abarca la explicación de la pronunciación de las vocales, sino también la de los grupos vocálicos —como los diptongos, los triptongos, los hiatos e (incluso y solo en algunos materiales) las agrupaciones vocálicas sintagmáticas— y sus diferencias en función de la geografía de la lengua española.

Los datos extraídos de los diferentes constituyentes de la serie textual analizada son presentados de forma fácil y asequible, y perfectamente sistematizados por medio de tablas.

La pronunciación de las consonantes

El capítulo quinto, “La pronunciación de las consonantes” (págs. 147-213), mantiene la misma estructura que el capítulo anterior. Para empezar, son clasificados los sonidos consonánticos en tres grupos: igualados, parecidos e inexistentes. Dentro del primero encontramos las secuencias *c + e*, *i y z + a*, *o*, *u*; la *ch*; la *f*; las secuencias *g + a*, *o*, *u*, *r y l*; las secuencias *c + a*, *o*, *u* junto a la *k* y la *qu*; la *l*; la *m*; la *n*; la *p*; la *s*; la *t*; la *x* y la *y*. Dentro de los segundos, aparecen la *b* y la *v* junto a sus diferentes alófonos, y la *d*. Y dentro del tercero, se hallan la */x/*, la *ll*, la *ñ*, la *r* y la *rr*, la *w* y la *h*. A continuación, aparecen los grupos consonánticos y las letras dobles.

La descripción articulatoria de estos sonidos por parte de los profesores de español que crearon los materiales estudiados fue, según G.^a Aranda, muy precisa. Estos detallan los modos y puntos de articulación, la acción de las cuerdas vocales y la presencia de alófonos contextuales. Por cuestiones prácticas, igual que con las vocales, recurrieron también a las pronunciaciones figuradas, donde vuelven a mezclarse la oralidad y la escritura. Dichos trucos, bastante pedestres en general, sirvieron para despejar dudas e interrogantes y, así, completar la descripción teórica del componente oral de la lengua española.

La sílaba, el acento, el ritmo, la entonación y las pausas

El capítulo sexto, “La sílaba” (págs. 215-218), aborda las someras reflexiones que sobre este particular vertieron los autores del corpus. Por su parte, el capítulo séptimo, “El acento, el ritmo, la entonación y las pausas” (págs. 219-228), indaga y sistematiza las descripciones presentadas acerca de estas unidades suprasegmentales o prosódicas. En general, los materiales analizados presentaron importantes innovaciones a este respecto. Avances que adquieren aún más valor dado lo limitado de estos estudios en aquel tiempo.

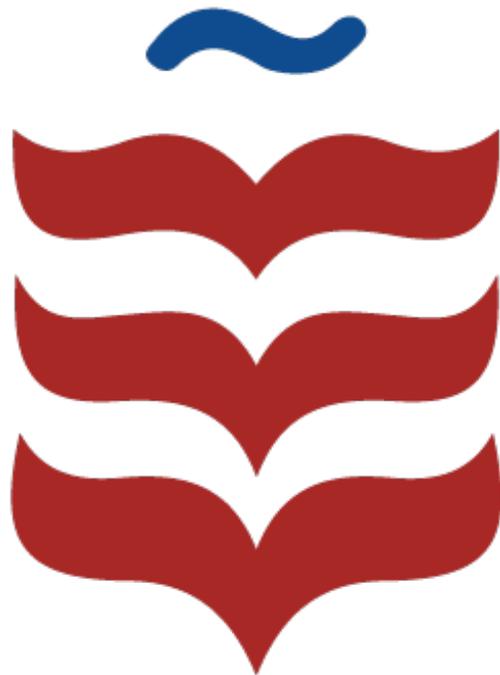
Conclusiones

De la lectura de la obra reseña pueden extraerse una serie de ideas fundamentales. Esas ideas son, fundamentalmente, la importancia dada a la descripción de este aspecto de la lengua española y las diferentes aproximaciones que a la enseñanza de la pronunciación del español ofrece la serie textual analizada. Una serie textual que, pese a apoyarse abundantemente en la ortografía y en la comparación con los sistemas fonológicos de otros idiomas, alcanzó logros notables. Entre ellos deben destacarse las descripciones articulatorias de los diferentes sonidos, sus aportaciones sobre los suprasegmentos del español, sus propuestas de pronunciaciones figuradas (predecesoras de los alfabetos fonéticos) y los variados testimonios recogidos sobre procesos de variación fonético-fonológica.

En resumen, todos los textos presentados, realizados por diferentes creadores sujetos a variadas influencias, resultas capitales para entender el desarrollo historiográfico de la fonética y de la fonología del español.

Llegados a este punto, solo resta, por tanto, felicitar a la autora, M.^a Ángeles García Aranda, Su obra, *La enseñanza de la pronunciación española en Estados Unidos (1811-1910)*, será con toda probabilidad un gran éxito editorial. Sin duda, el texto presentado se convertirá en poco tiempo en el punto de partida de una gran cantidad de nuevos e interesantes trabajos.

VENTANAS



Qué nos dicen los carteles

What the posters tell us

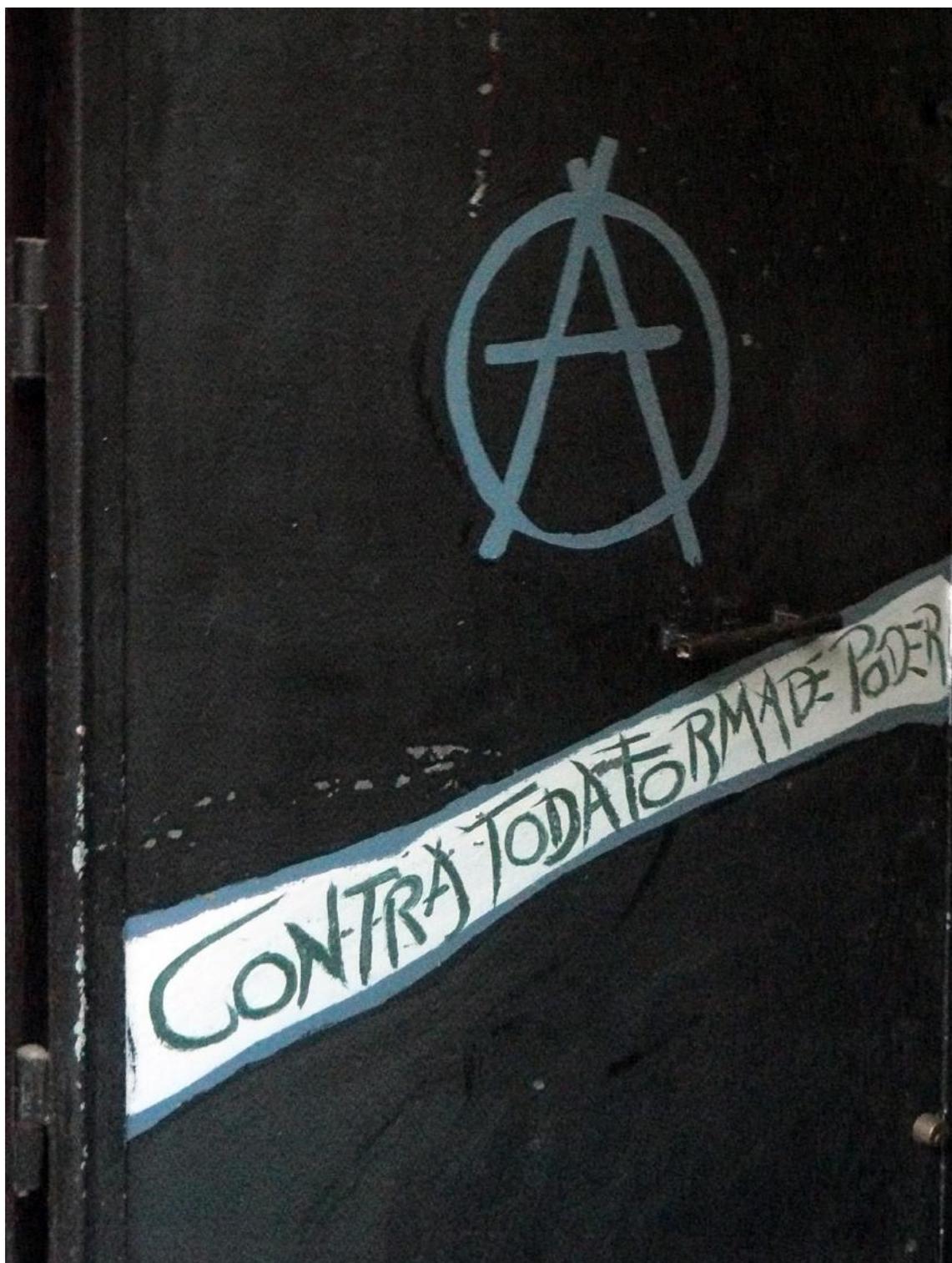
Gerardo Piña-Rosales

Gerardo Piña-Rosales nació en La Línea de la Concepción (Cádiz, España) en 1948, y emigró a Marruecos en 1956. Hizo estudios superiores en el Instituto Español de Tánger, en la Universidad de Granada y en la Universidad de Salamanca, en España. Ya en Nueva York (donde reside desde 1973), se graduó por el Queens College de CUNY y se doctoró en el Centro de Estudios Graduados de esa misma Universidad con una tesis sobre la literatura del exilio español de 1939. Desde 1981 hasta 2016 se desempeñó como profesor de literatura en la City University of New York. Es Miembro de Número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, y fue su director desde 2008 hasta 2018, y Correspondiente de la Real Academia Española. Es también Correspondiente de la Academia Panameña de la Lengua, Correspondiente de la Academia de Buenas Letras de Granada y Presidente Honorario de la Sociedad Nacional Hispánica Sigma Delta Pi.

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















NORMAS EDITORIALES



Normas de publicación

Misión

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

Periodicidad y requisitos¹

A partir del nº2 del vol. 9 de marzo de 2017 *Glosas* aparece semestralmente (marzo y septiembre). Para ser publicables, las colaboraciones (artículos sobre el español de y en los Estados Unidos-, reflexiones sobre temas conexos, bilingüismo y/o diglosia en los Estados Unidos, etc.), se someterán a la evaluación a ciegas de dos evaluadores y se ajustarán a las siguientes condiciones:

1. estar redactadas en español,
2. ser originales,
3. no haber sido difundidas antes por Internet,
4. ni postuladas simultáneamente a otras publicaciones.

Envío

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

Formato

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

Palabras clave

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

Citas y referencias bibliográficas

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

¹ *Glosas* se publicaba al principio con frecuencia trimestral. A partir del nº 6 de diciembre de 2014 empezó a aparecer con frecuencia cuatrimestral hasta el n.1 del vol. 9.

Proceso de evaluación

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

Recepción de las propuestas. En esta fase se comprueba si los artículos recibidos cumplen con las normas de publicación indicadas por *Glosas* o no. *Revisión por pares (a ciegas).* El artículo es enviado, de forma anónima, a dos miembros del Consejo científico que aconsejarán la publicación o no del artículo.

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

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

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

Derechos

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

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

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

Contactos

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

Anexo 1

ISSN: 2327-7181

Título del artículo: en español e inglés

Nombre y apellidos del autor/a

Institución a la que está vinculado

Correo electrónico

Biografía del autor: *de, aproximadamente, 250 palabras*. Lora, cursiva, 12 puntos, alineación justificada, interlineado simple.

Resumen (español): Breve resumen del artículo, de aproximadamente 250 palabras. Lora, 10 puntos, alineación justificada, interlineado simple.

Abstract (English): Short abstract of the article, about 250 words. Lora, 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

Las normas editoriales siguen la octava edición MLA:

https://owl.purdue.edu/owl/owl_en_espanol/estilo_MLA/formato_mla_y_guia_de_estilo.html

Ensayos: Todos los aportes propuestos deberán ser originales e inéditos tanto impresos como en soporte electrónico y presentados en el programa Word. Se enviarán a la siguiente dirección: glosas.anle@gmail.com y s.betti@unibo.it.

El texto debe enviarse listo para su edición.

***Glosas* no se hace responsable de las ideas vertidas por los autores.**

Páginas: tamaño 215 x 280 mm.

Márgenes: En los cuatro bordes 2,5 cm.

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

Alineación: Justificar el texto.

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

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

Título artículo en inglés: Lora, 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 Lora, 12, en negrita, el nombre y apellido del autor. En la siguiente línea, la afiliación institucional sin abreviaturas, en Lora, 12, en cursiva.

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

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

- Títulos paragrafos: Lora, 14, en negrita.
- Subtítulos: Lora, 13, en cursiva, sin numeración.
- Texto: Lora, 13.
- Citas: Lora, 13.
- Citas extensas: Lora, 11, en línea aparte, con sangría a ambos lados (4 ptos.) y sin comillas.
- Notas a pie de p.: Lora, 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) y **seguirá la octava edición MLA:**

https://owl.purdue.edu/owl/owl_en_espanol/estilo_MLA/formato_mla_y_guia_de_estilo.html

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]. Editorial [coma], fecha [punto].

Ej. Fishman, Joshua. *Do Not Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy*. 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], vol [punto] Volumen de la revista en arábigos [coma], No [punto]. Número de la revista en arábigos [coma], Fecha de publicación [coma], págs [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, no. 1, 2016, págs. 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 (editado por, coordinado por, seleccionado por, ...) Nombre(s) y Apellido(s) del encargado de la edición [coma], editorial [coma], fecha [coma], págs [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*, coordinado por Humberto López Morales, Instituto Cervantes-Santillana, 2009, págs. 222-247.

d. 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.

Si hay tres o más autores, enumere solo el primer autor seguido de la frase *et al.* (Latín para "y otros") en lugar de los nombres de los autores posteriores. (Tenga en cuenta que hay un período después de "al" en "et al." También tenga en cuenta que nunca hay un período después de "et" en "et al.").

Ej. Alderson, J. Charles *et al.* *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*. Arco Libros, 2010.

Web

f. Al citar un sitio web completo, siga el mismo formato anterior, pero incluya un nombre de compilador si no hay un único autor/a disponible.

Incluya autor/autora o nombre del compilador/compiladora (si está disponible) [punto]. Nombre del sitio [punto]. Número de versión (si está disponible) [coma], Nombre de la institución / organización afiliada al sitio (patrocinador o editor/editora) [coma], fecha de creación del recurso (si está disponible) [coma], DOI (preferido), de lo contrario incluya un URL o un enlace permanente [punto]. Fecha de acceso (si corresponde) [punto].

Nombre del editor/a, autor/a o compilador/a (si está disponible) [punto]. Nombre del sitio [punto]. Número de versión [coma], nombre de la institución / organización afiliada al sitio (patrocinador/a o editor/a) [coma], fecha de creación del recurso (si está disponible) [coma], URL, DOI o enlace permanente [punto]. Fecha de acceso (si corresponde) [punto].

Ej. La familia de sitios de Purdue OWL . The Writing Lab y OWL en Purdue y Purdue U, 2008, owl.english.purdue.edu/owl. Consultado el 23 de abril de 2008.

Ej. Felluga, Dino. Guía de teoría literaria y crítica. Purdue U, 28 de noviembre de 2003, www.cla.purdue.edu/english/theory/. Consultado el 10 de mayo de 2006.

Anexo 2

Carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual

- Título del artículo
- Palabras clave
- Nombre y apellido del autor/a
- Filiación institucional
- En su caso
 - Presentado parcialmente como comunicación al “XX Congreso XXX”,
Ciudad, País, Fecha.
 - Proyecto subvencionado n°..... (todos los datos) del organismo
(Ministerio, organismo internacional...)
- Institución responsable
- Instituto o Facultad
- Universidad de XXX
- Ciudad, País
- Datos del autor/a
- Nombre y apellido
- DNI
- Dirección postal personal
- Teléfono
- Correo electrónico

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

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

a) Respecto al derecho de reproducción, la reproducción total o parcial en forma gráfica, sonora, visual y audiovisual, o cualquier otra forma en todo tipo de soportes, ya sea dicha reproducción efectuada por procedimientos analógicos, digitales o cualesquiera otros.

b) Respecto al derecho de distribución, su venta, alquiler, préstamo o cualquier otra forma de puesta a disposición del público.

c) Respecto al derecho de comunicación pública, su puesta a disposición al público por medios alámbricos o inalámbricos, de forma que los miembros de ese público puedan acceder a dicha obra desde el lugar y en el momento que cada uno de ellos elija, así como el acceso público en cualquier forma a la obra incorporada a una base de datos, aunque dicha base no esté protegida por el derecho de autor.

d) La cesión de los derechos antes mencionados no alcanzará a las modalidades de utilización o medios de difusión inexistentes o desconocidos al tiempo de la cesión. Si en un futuro *Glosas* quisiera explotar los derechos por una nueva modalidad o por un nuevo medio actualmente desconocido, lo comunicará a su cedente o, en su caso, a sus herederos, entendiéndose que queda prestada su total conformidad, si en un plazo de quince días no hacen reserva alguna.

Fecha y firma del autor/a:

CÓDIGO ÉTICO EN GLOSAS

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

Compromisos de los Autores

- *Originalidad y plagio*: Los autores de manuscritos enviados a *Glosas* aseguran que el trabajo es original. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- *Publicaciones múltiples y/o repetitivas*: El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada éticamente incorrecta.
- *Lista de fuentes*: El autor debe proporcionar la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- *Autoría*: En cuanto a la autoría del manuscrito, los autores garantizan la inclusión de aquellos 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.

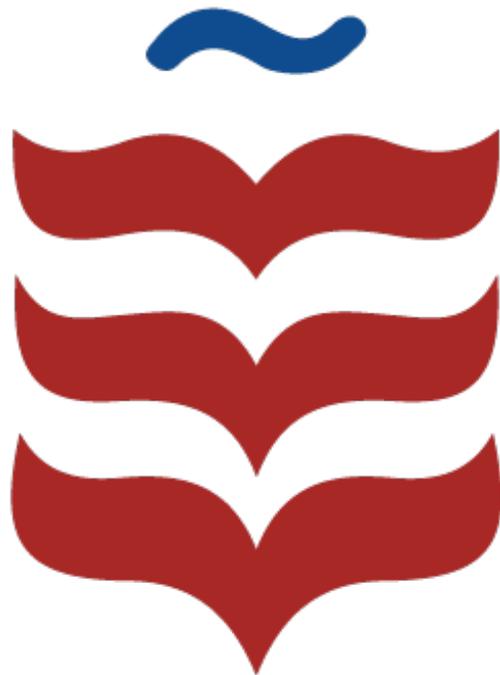
Compromisos de los Revisores

- *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



SERVICIOS DE EVALUACIÓN Y RANKINGS

[CIRC](#) - Clasificación Integrada de Revistas Científicas

[ERIH PLUS](#) - European Reference Index for Humanities and the Social Sciences

[LATINDEX](#) - Catálogo

[MIAR](#) - Matriz de Información para el Análisis de Revistas

BASES DE DATOS

[ASALE](#) - Asociación de Academias de la Lengua Española

[BASE](#) - Bielefeld Academic Search Engine

[CARHUS PLUS +](#) - Sistema de clasificación de revistas científicas de los ámbitos de las Ciencias sociales y Humanidades que se publican a nivel local, nacional e internacional

[DOAJ](#) - Directory of Open Access Journals

[GOOGLE ACADÉMICO](#) - Motor de búsqueda de Google especializado en la búsqueda de contenido y bibliografía científico-académica

[ISSN PORTAL](#) - The Global Index for Continuing Resources

[JURN](#) - Search millions of free academic articles, chapters and theses

[MLA](#) - International Bibliography with Full Text

[PORTA_ELE](#) - Portal de publicaciones periódicas en línea sobre el español como lengua extranjera

[PORTAL DEL HISPANISMO](#) - Instituto Cervantes

[REBIUN](#) - Red de Bibliotecas Universitarias

[REDIB](#) - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

[ROAD](#) - The Directory of Open Access Scholarly Resources to Promote Open Access Worldwide

[TODOELE.NET](#) - Recursos, materiales e información para profesores de español como lengua extranjera y segunda

[ULRICHSWEB](#) - Versión electrónica de Ulrich's Periodicals Directory, que desde 1932 recogía información sobre publicaciones periódicas a nivel mundial

[WORLDCAT](#) - The World's Largest Library Catalog