



# 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 6  
Marzo de 2024  
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<sup>†</sup>

## CONSEJO EDITORIAL

Olvido **Andújar**  
Universidad Complutense de Madrid

Emilio **Bernal Labrada**  
ANLE

Eugenio **Chang-Rodríguez**<sup>†</sup>  
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**<sup>†</sup>  
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**<sup>†</sup>  
Florida International University

Milton **Azevedo**  
Universidad de California, Berkeley

Robert **Blake**  
University of California, Davis

Yvette **Bürki**  
Univesidad de Bern, Suiza

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

Alberto **Gómez Font**  
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](mailto:glosas.anle@gmail.com) ; [s.betti@unibo.it](mailto:s.betti@unibo.it)

## MAQUETACIÓN

Federico Gabriele **Ferretti**

# CONTENIDO

---

## PRESENTACIÓN

- 7      Reflejos lingüísticos: un viaje por las perspectivas del mundo hispanohablante  
Linguistic reflections: a journey through the perspectives of the spanish-speaking world  
*Silvia Betti*

## ARTÍCULOS

- 13     El bilingüismo en Estados Unidos: trayectorias entre integración, tolerancia y restricción lingüística  
Bilingualism in the United States: trajectories between integration, tolerance, and linguistic restriction.  
*Silvia Betti*
- 41     Ejemplos de lenguaje no sexista en el CORPES XXI y METAPRES  
Examples of gender-neutral language in the CORPES XXI and METAPRES  
*Lisa Gozzi*

## CONFERENCIAS

- 68     Una norma transnacional para el español del siglo XXI  
A transnational standard for Spanish in the 21st century  
*Ángel López García-Molins*

## CONTRIBUCIONES DE LOS DIRECTORES DEL INSTITUTO CERVANTES

- 89     Llanitoland o Gibraltar: un caso singular de español como lengua de herencia  
Llanitoland or Gibraltar: a unique case of Spanish as a heritage language  
*Francisco Oda-Ángel*

## VENTANAS

- 102 La Primavera ha venido y no sé cómo ha sido  
Spring came and I don't know how it was  
*Gerardo Piña-Rosales*

## RESEÑAS

- 112 Reseña *Hispanicisms in Romance Fiction*  
Review *Hispanicisms in Romance Fiction*  
*Andrea Brandani*

## NORMAS EDITORIALES

- 117 Normas Editoriales

## INDEXACIÓN

- 131 Indexación

# PRESENTACIÓN

---



# Reflejos lingüísticos: un viaje por las perspectivas del mundo hispanohablante

Linguistic reflections: a journey through the perspectives of the spanish-speaking world

Silvia Betti

---

**E**n la última edición de la revista *Glosas*, correspondiente a marzo de 2024, nos adentramos en un fascinante viaje a través de las complejidades lingüísticas y culturales del mundo hispanohablante contemporáneo. Esta entrega presenta una variedad de artículos y textos que abordan temas de gran relevancia y debate, ofreciendo una mirada profunda y perspicaz a las dinámicas que moldean nuestra comprensión del idioma y la identidad.

Comenzamos con el lúcido análisis de Silvia Betti en su artículo “Bilingüismo en Estados Unidos: trayectorias entre integración, tolerancia y restricción lingüística”. Betti nos sumerge en las complejas interacciones del bilingüismo en Estados Unidos, explorando sus raíces históricas y examinando los desafíos y oportunidades contemporáneas que enfrenta esta diversa comunidad lingüística. Betti ofrece un análisis perspicaz y propone vías para futuras investigaciones y desarrollos políticos en esta área crítica.

La cuestión del bilingüismo inglés-español en los Estados Unidos ha sido objeto de un continuo debate y evolución, transitando entre los polos de promoción, aceptación y abolición a lo largo de la historia. Para comprender este fenómeno, Betti realiza, entre otros, un breve análisis histórico.

En 1848, con la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, culminó la guerra entre México y Estados Unidos. Este acuerdo territorial resultó en la cesión por parte de México de vastas regiones que eventualmente se convertirían en los estados de Texas, Nuevo México, partes del sur de California, Nevada, Arizona, Colorado y Utah. Estos territorios albergaban a poblaciones con raíces profundamente arraigadas en las culturas nativas americanas, así como en la herencia cultural española producto de la colonización del siglo XVI, que había generado una sociedad mestiza.

Los habitantes latinos de estas áreas, ahora bajo dominio estadounidense, se encontraron súbitamente en una situación de extranjería en su propia tierra. Aunque formalmente les fue otorgada la ciudadanía estadounidense, la imposición del inglés como idioma oficial y la prohibición del uso del español generaron una sensación de violación de sus derechos y cultura. Es importante destacar que el español fue la primera lengua europea en llegar a lo que hoy son los Estados Unidos, mucho antes de la llegada de los colonos ingleses a Jamestown.

El papel histórico de la lengua española, los flujos migratorios y el crecimiento de la población hispanohablante han ejercido una influencia destacada en la evolución de la educación bilingüe en el sistema educativo estadounidense. Este fenómeno se encuentra intrínsecamente ligado al vínculo entre la lengua y el origen geográfico, un vínculo que aún persiste en la actualidad en los Estados Unidos, donde el idioma es frecuentemente definido y juzgado en función de la etnicidad. Los años comprendidos entre los siglos XIX y XX resultaron fundamentales para la consolidación de esta percepción.

La conferencia magistral de Ángel López García-Molins, titulada “Una norma transnacional para el español del siglo XXI”, nos invita a reflexionar sobre la necesidad de una normativa lingüística transnacional para el español en la era moderna. Con un enfoque centrado en la normalización de los textos, García-Molins nos lleva en un viaje hacia una mayor inclusión y participación de todos los hablantes de español en el proceso de evolución lingüística.

La historia del panhispanismo, escribe García Molins, ha sido una crónica de una cruzada normativa frustrante. Si bien la Real Academia Española (RAE), respaldada por la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y el apoyo financiero de instituciones y empresas españolas, ha promovido la política lingüística panhispánica de “unidad en la diversidad”, este empeño inevitablemente fracasará. Aunque la normativización comenzó con la RAE en el siglo XVIII, la normalización ha sido una labor colectiva, liderada en un 90% por las repúblicas latinoamericanas. No es necesario comenzar con la ortografía, la gramática y el diccionario, como suele hacerse en la alfabetización dirigida de lenguas sin escritura. En cambio, es factible partir de la normalización de los textos y permitir que las convenciones normativas se deriven de ellos, como ha sucedido con las lenguas más expuestas a los flujos culturales. El inglés proporciona un ejemplo destacado: a pesar de su ortografía extravagante, es el idioma global de la mundialización.

Es evidente que cifrar la unidad del español en una normativa uniforme sería costoso e inútil. En cambio, la política lingüística panhispánica debería centrarse en la normalización: mejorar, extender y dignificar los textos producidos en todas partes del mundo hispanohablante. Es necesario articular una política lingüística inclusiva



que atienda al gradiente comunicativo, las perspectivas de ampliación y el valor añadido. Todos los hablantes de español, tanto nativos como de herencia, así como los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), deben participar en este proceso. La cuestión es cómo superar nuestra indolencia operativa y nuestra insolidaridad grupal.

Lisa Gozzi nos lleva más allá en su artículo “Ejemplos de lenguaje no sexista en el CORPES XXI y METAPRES”, explorando las manifestaciones del lenguaje inclusivo en el discurso contemporáneo. A través de un detallado análisis de corpus en línea, Gozzi nos ofrece una visión panorámica de este aspecto crucial del lenguaje y la comunicación.

En este trabajo, se presenta un primer análisis de la presencia de dos manifestaciones diferentes del lenguaje inclusivo, el desdoblamiento y la modificación de palabras a través de los elementos inclusivos /-e/, /-x/ y @, en dos corpus disponibles en línea: el CORPES XXI de la Real Academia Española, que recopila textos producidos en todo el ámbito hispanohablante en el siglo XXI, y la base de datos METAPRES, centrada específicamente en debates actuales en las columnas periodísticas sobre temas lingüísticos. El objetivo principal, escribe Gozzi, es observar el número de ocurrencias de cada ítem en ambas herramientas informáticas y los contextos en los que se utilizan.

En el siglo XXI, diversos debates y luchas han adquirido una relevancia destacada en la cotidianidad de los hispanohablantes. Uno de los temas lingüísticos de mayor importancia es el lenguaje inclusivo, vinculado estrechamente a la lucha de las mujeres por la igualdad de derechos y la erradicación de la discriminación y la violencia de género (Prunes 2021: 26-27). Este tema no solo ha sido objeto de numerosos debates, sino que también ha generado importantes controversias públicas.

Un ejemplo reciente es el caso de una escuela en Valladolid, donde un docente de Educación Secundaria Obligatoria obligó a sus alumnos a eliminar las expresiones de lenguaje inclusivo presentadas en el manual. Según el artículo del periódico ABC publicado el 11 de octubre de 2023 (Antolín 2023: web), el docente eliminó expresiones como “diputadas y diputados” y “senadores y senadoras”, modificándolas a “diputados” y “senadores”, respectivamente.

En el ámbito político, nota Gozzi, también se destaca el caso del entonces diputado argentino Javier Milei, quien durante un debate en la Cámara de Diputados de Argentina continuó dirigiéndose a la presidenta de ese entonces, Cecilia Moreau, como “señora presidente”, a pesar de las correcciones realizadas por ella para que utilizara la versión femenina del sustantivo al referirse a su cargo. La justificación dada por el diputado fue: “El español me lo permite”. Al finalizar su discurso y volver a referirse a la mujer con el sustantivo masculino, la presidenta le agradeció dirigiéndose a él con el título de “diputada” (Canal26 2022: web).

Estos ejemplos evidencian que el uso del lenguaje inclusivo sigue siendo un tema muy controvertido en la sociedad hispanohablante, enfrentándose a resistencias significativas entre los usuarios de la lengua.

Por otro lado, Francisco Oda nos invita a sumergirnos en el singular mundo del llanito en Gibraltar en su artículo “Llanitoland o Gibraltar: un caso singular de español como lengua de herencia”. Oda analiza las complejidades del bilingüismo en este territorio y reflexiona sobre las implicaciones sociales y lingüísticas de esta realidad única.

El término “yanito” o “llanito” se utiliza afectuosamente, pone de relieve Oda, para referirse tanto a los habitantes de Gibraltar como al habla distintiva que emplean. En regiones donde conviven el inglés y el español, como es el caso de Gibraltar, emerge el fenómeno del espanglish, enriquecido con influencias del ladino, árabe, maltés e italiano. El llanito no constituye un dialecto o una lengua independiente, sino más bien una alternancia fluida de códigos lingüísticos entre el inglés y el español durante las conversaciones. Este intercambio lingüístico varía según el contexto y el hablante, reflejando la diversidad dinámica de las interacciones comunicativas.

En el contexto gibraltareño, se observa claramente una diglosia, entendida como la coexistencia de dos lenguas diferentes en una misma comunidad, utilizadas en ámbitos y para funciones sociales distintas. Es una fortuna contar con acceso a ambos idiomas y poder emplearlos en mayor o menor medida. Tal vez sea pertinente considerar la introducción de programas bilingües en el sistema educativo, en caso de que el llanito se conserve mediante la gradual reinstauración del español. Esto no solo garantizaría la preservación de la identidad única defendida por los gibraltareños, sino que también podría generar apoyo para la implementación de un sistema educativo bilingüe. Este tema es más profundo y, sin duda, más polémico.

Si la negociación del Gibrexit, que actualmente está en curso, culmina de manera satisfactoria, se planea eliminar la Verja, lo que fortalecería la alternancia de ambos idiomas, explica Oda. Por razones prácticas, podría ser el momento oportuno para considerar las opiniones que abogan por nuevos enfoques que conduzcan a una educación bilingüe en el sistema educativo, una competencia directa del Gobierno de Gibraltar.

Finalmente, en la sección “Ventanas”, se nos presenta, como es habitual, una selección de las magníficas fotografías de Gerardo Piña Rosales. Estas imágenes no solo capturan momentos fugaces, sino que también transmiten emociones profundas y nos invitan a adentrarnos en un mundo mágico donde la realidad se mezcla con la fantasía. A través de la lente de Piña Rosales, los espectadores son invitados a explorar paisajes y momentos que despiertan la imaginación y evocan una variedad de sensaciones. Cada fotografía es una ventana a un universo visualmente

cautivador, donde la belleza se encuentra en los detalles más sutiles y en las escenas más grandiosas y nos invitan a explorar un universo encantado a través de la lente del fotógrafo.

Completando esta edición, Andrea Brandani nos ofrece una reseña fascinante del trabajo de María Isabel González-Cruz, *Hispanicisms in Romance Fiction. An Annotated Glossary*. Este estudio arroja luz sobre la rica contribución del español al enriquecimiento léxico del inglés a lo largo de la historia, centrándose en los hispanismos y canarismos presentes en un corpus de novelas románticas británicas ambientadas en las Islas Canarias entre 1955 y 2004.

Así, la última edición de *Glosas* nos ofrece un viaje enriquecedor y diverso a través de las perspectivas del mundo hispanohablante, explorando temas que van desde el bilingüismo y el lenguaje inclusivo hasta la fotografía y la influencia lingüística en la literatura.

Se invita a académicos, investigadores y estudiantes a contribuir con artículos y textos para futuras ediciones de la revista *Glosas*, abordando temas relacionados, entre otros, con la política lingüística, la diversidad cultural y la educación bilingüe, y el español *en* y *de* los Estados Unidos.

**Silvia Betti**

Directora de *Glosas*



Silvia Betti  
(foto: Miroslav Valeš)

### **Mantente Conectado**

Síguenos en redes sociales para mantenerse actualizado sobre noticias y eventos relacionados con el idioma español.

---

## ARTÍCULOS

---



# El bilingüismo en Estados Unidos: trayectorias entre integración, tolerancia y restricción lingüística

*Bilingualism in the United States:  
trajectories between integration, tolerance, and linguistic restriction*

Silvia Betti

---

*Silvia Betti*

Universidad de Bologna y ANLE

Silvia Betti enseña en el Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne del Alma Mater Studiorum-Universidad de Bologna (Italia). Sus investigaciones, y numerosas publicaciones, incluyen aspectos sociolingüísticos del español en/de los Estados Unidos, el (denominado) spanglish, la didáctica de la lengua con enfoque contrastivo español e italiano, el lenguaje juvenil de los SMS y el lenguaje gestual, y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. En: <https://www.unibo.it/sitoweb/s.betti/publicazioni> Ha impartido conferencias, cursos y seminarios en diversas universidades italianas, europeas (Valencia, Alcalá, Liberec -Rep. Checa-; Gante y Bruselas -Bélgica-, Barcelona -UB, Málaga, etc.), iberoamericanas (Costa Rica y México), estadounidenses (San Antonio, New York City, Denver, Harvard, Miami-FIU, Chicago, Washington DC, etc.). Figura entre los expertos del Observatorio Cervantes en el seno de la Universidad de Harvard (Estados Unidos). Es Miembro Correspondiente de la ANLE y pertenece a su Comisión de Estudio sociolingüístico del Español en Estados Unidos. Es directora de la revista *Glosas*. Directora de la colección editorial “*Cruces y bordes: la voz de la otredad. El inglés y el español en contacto en los Estados Unidos*”, Aracne, Roma. Pertenece a muchos comités científicos y editoriales de revistas italianas y extranjeras, entre ellas: *Lingue e Linguaggi*, *LinRed*, *LynX*, *Camino Real*, *EFIT*, etc. Es Socia de Honor de la Sigma Delta Pi (National Collegiate Hispanic Honor Society- USA). Directora del Centro Lingüístico de la Universidad de Bologna (Centro Linguistico di Ateneo, CLA). Premio Gerardo Piña-Rosales 2023.

C.e.: [s.betti@unibo.it](mailto:s.betti@unibo.it)

Recibido el 22/12/2024 - Aceptado el 12/02/2024  
*Glosas* - Volumen 10, Número 6, Marzo 2024, E-ISSN 2327-7181

### *Resumen*

El bilingüismo inglés-español en Estados Unidos ha sido tema de debate a lo largo de la historia. Tras el Tratado de Guadalupe Hidalgo en 1848, la población latina se encontró en una situación de extranjería en su propia tierra. Aunque formalmente obtuvieron la ciudadanía estadounidense, la imposición del inglés generó controversia. El papel del español en la educación bilingüe ha sido significativo, influenciado por los flujos migratorios y el crecimiento de la población hispanohablante. La política lingüística ha sido objeto de debate, con defensores de la promoción del inglés como idioma unificador.

### *Palabras claves*

Bilingüismo, Estados Unidos, Español, Educación, Política lingüística

### *Abstract*

The English-Spanish bilingualism in the United States has been a subject of debate throughout history. After the signing of the Treaty of Guadalupe Hidalgo in 1848, the Latino population found themselves in a situation of alienation in their own land. Although formally granted American citizenship, the imposition of English sparked controversy. The role of Spanish in bilingual education has been significant, influenced by migratory flows and the growth of the Spanish-speaking population. Language policy has been a matter of debate, with advocates for the promotion of English as a unifying language.

### *Keywords*

Bilingualism, United States, Spanish, Education, Language policy

## **Introducción**

La cuestión del bilingüismo inglés-español en los Estados Unidos ha sido objeto de un continuo debate y evolución, transitando entre los polos de promoción, aceptación y abolición a lo largo de la historia. Para comprender este fenómeno, es crucial realizar un breve análisis histórico.

En 1848, con la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, culminó la guerra entre México y Estados Unidos. Este acuerdo territorial resultó en la cesión por parte de México de vastas regiones que eventualmente se convertirían en los estados de Texas, Nuevo México, partes del sur de California, Nevada, Arizona, Colorado y Utah. Estos territorios albergaban a poblaciones con raíces profundamente arraigadas en las culturas nativas americanas, así como en la herencia cultural española producto de la colonización del siglo XVI, que había generado una sociedad mestiza.

Los habitantes latinos de estas áreas, ahora bajo dominio estadounidense, se encontraron súbitamente en una situación de extranjería en su propia tierra. Aunque formalmente fueron otorgados la ciudadanía estadounidense, la imposición del inglés como idioma oficial y la prohibición del uso del español generaron una sensación de violación de sus derechos y cultura. Es importante destacar que el español fue la primera lengua europea en llegar a lo que hoy son los Estados Unidos, mucho antes de la llegada de los colonos ingleses a Jamestown.

El papel histórico de la lengua española, los flujos migratorios y el crecimiento de la población hispanohablante han ejercido una influencia destacada en la evolución de la educación bilingüe en el sistema educativo estadounidense. Este fenómeno se encuentra intrínsecamente ligado al vínculo entre la lengua y el origen geográfico, un vínculo que aún persiste en la actualidad en los Estados Unidos, donde el idioma es frecuentemente definido y juzgado en función de la etnicidad. Los años comprendidos entre los siglos XIX y XX resultaron fundamentales para la consolidación de esta percepción (Fodde 2002: 29).

El papel histórico de la lengua española, los flujos migratorios y el crecimiento de la población hispanohablante han ejercido una influencia destacada en la evolución de la educación bilingüe en el sistema educativo estadounidense. Este fenómeno se encuentra intrínsecamente ligado al vínculo entre la lengua y el origen geográfico, un vínculo que aún persiste en la actualidad en los Estados Unidos, donde el idioma es frecuentemente definido y juzgado en función de la etnicidad. Los años comprendidos entre los siglos XIX y XX resultaron fundamentales para la consolidación de esta percepción (Fodde 2002: 29).

Fodde (2002) destaca cómo, no solo en Estados Unidos, sino en diversas partes del mundo, los líderes políticos y educadores han mostrado un constante interés en la cuestión del idioma y el comportamiento lingüístico de las personas y sus comunidades. Como resultado, las



problemáticas lingüísticas han llegado a monopolizar los debates políticos y sociales en muchos países (Fodde 2002: 15).

James W. Crawford (citado en Fodde 2002: 14) define el concepto de política lingüística en los siguientes términos:

Language Policy n.1. What government does officially – through legislation, court decisions, executive action, or other means – to (a) determine how languages are used in public contexts, (b) cultivate language skills needed to meet national priorities, or (c) establish the right of individuals or groups to learn, use, and maintain languages.  
2. Government regulation of its own language use, including steps to facilitate clear communication, train and recruit personnel, guarantee due process, foster political participation, and provide access to public services, proceedings, and documents.

En términos generales, los defensores de la promoción y declaración del inglés como idioma oficial en los Estados Unidos argumentan que su uso exclusivo ha servido como un elemento unificador para el país desde su fundación. Además, resaltan las diferencias con las olas migratorias más antiguas, las cuales no recibieron un respaldo lingüístico específico y eventualmente abandonaron sus tradiciones y lenguas para integrarse de manera “feliz” en la nueva cultura estadounidense, conocida como el *melting pot* (Del Valle 2003: 9).

### **Panorama histórico**

Sin embargo, al analizar el panorama histórico inmediatamente posterior al surgimiento de los Estados Unidos, se observa que el bilingüismo y el plurilingüismo estaban mucho más extendidos entre la población en comparación con la situación actual. En aquel entonces, el uso de lenguas minoritarias era tolerado, e incluso oficialmente autorizado por estados y gobiernos locales. Por lo tanto, en contraposición a las afirmaciones de los partidarios del movimiento *English-Only*, el plurilingüismo no contribuyó a ninguna desestabilización de la joven república. Más bien, el uso de lenguas minoritarias ayudó a unificar a las diversas minorías presentes en el territorio estadounidense en torno a la idea de los Estados Unidos como una entidad que refleja los principios democráticos, un gobierno republicano y el constitucionalismo (Del Valle 2003: 9). Lo crucial era difundir la noción de que los Estados Unidos encarnaban los auténticos principios democráticos, independientemente del idioma utilizado.

De hecho, el empleo de idiomas distintos al inglés permitió a los políticos estadounidenses llegar a una audiencia más amplia. Se creía que al dirigirse a las diversas comunidades en sus propios idiomas, se



demostraba la naturaleza “tolerante” del gobierno estadounidense, lo que a su vez respaldaba su filosofía y sus instituciones.

Thomas Jefferson (1800-1808) sostenía la creencia de que los estados individuales serían mejores intérpretes de las necesidades reales de los ciudadanos y salvaguardarían las libertades individuales contra el centralismo federal. Este principio se aplicó también en el ámbito de los “derechos lingüísticos” durante los primeros años posteriores a la fundación de la nación.

No obstante, Del Valle (2003) destaca que tales ideas no deben interpretarse automáticamente como una expresión del sincero y desinteresado apoyo de la joven república a las lenguas minoritarias. La política lingüística del gobierno estadounidense en aquel entonces respondía más bien a la necesidad pragmática de asimilar a los recién llegados. Así, en la primera mitad del siglo XIX, el multilingüismo fue aceptado y oficializado por considerarse una herramienta válida y eficaz con fines políticos.

La preservación de idiomas distintos al inglés, incluso en el ámbito educativo, fue garantizada por la XIV Enmienda a la Constitución de los Estados Unidos, ratificada el 9 de julio de 1868, con el propósito de asegurar la igualdad de derechos de los ex esclavos. La sección 1 de dicha enmienda establecía:

All persons born or naturalized in the United States, and subject to the jurisdiction thereof, are citizens of the United States and of the state wherein they reside. No state shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; *nor shall any state deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws.*<sup>1</sup>

La Enmienda XIV sigue siendo de suma importancia en la actualidad, ya que prohíbe la discriminación racial y étnica, y su interpretación ha establecido los estándares según los cuales numerosas solicitudes en materia de derechos lingüísticos han sido evaluadas por los tribunales.

Las minorías étnicas han desempeñado un papel significativo en la introducción de expresiones y términos extranjeros que han enriquecido el léxico del inglés hablado en Estados Unidos. Hasta finales del siglo XIX, la educación bilingüe independiente también fue ampliamente aceptada (Fodde 2002: 28).

Aunque el inglés se reconoció como el idioma predominante, otros idiomas como el alemán, danés, polaco y francés se enseñaban junto con él en las escuelas, mientras que el español se limitaba principalmente

---

1 Nuestra la cursiva

al Suroeste. A principios del siglo XIX, aproximadamente 250 escuelas formaban parte del sistema de educación primaria alemán privado y religioso (Fodde 2002).

En 1839, Ohio se convirtió en el primer estado en adoptar una ley de educación bilingüe, ofreciendo la opción de educación en alemán e inglés a solicitud de los padres. En 1847, Luisiana aprobó una medida similar con el francés e inglés, seguida por Nuevo México en 1850 con el español e inglés. Hacia finales del siglo XIX, alrededor de una docena de estados habían promulgado leyes similares de bilingüismo.

Sin embargo, este período de apoyo público y oficial a la educación bilingüe fue relativamente breve y no representó nunca una política nacional verdadera de promoción de las lenguas minoritarias, sino más bien la necesidad de hallar una solución práctica y funcional a la presencia de minorías lingüísticas.

A pesar de la prohibición de la discriminación establecida en la Enmienda XIV, ya a partir de la última década del siglo XIX, numerosos estados comenzaron a promulgar leyes que hacían obligatorio el uso del inglés como idioma de enseñanza. En 1889, Wisconsin e Illinois fueron los primeros en introducir tales medidas, seguidos rápidamente por otros estados como Nueva York, Ohio, Nebraska, Kansas, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Connecticut, Massachusetts y Rhode Island (León Jiménez 2003: 26 -27).

En los primeros años del siglo XX, tras las olas de inmigración, las comunidades de habla no inglesa experimentaron un crecimiento significativo (Fodde 2002). Durante este tiempo, más de una docena de estados aprobaron leyes que incluían la enseñanza de idiomas distintos al inglés como parte del currículum o como idiomas de instrucción. Las escuelas locales ofrecían una variedad de idiomas, como alemán, italiano, checo, danés, sueco, holandés y noruego. A pesar del objetivo final de lograr una asimilación lingüística completa, los métodos coercitivos no se consideraron muy efectivos, especialmente entre grupos étnicos que valoraban profundamente su herencia cultural. Esto se refleja en el hecho de que, en 1900, más de 600,000 niños estadounidenses, aproximadamente el 4% de los estudiantes de escuelas primarias, públicas y religiosas, continuaban recibiendo educación parcial o total en alemán (Fodde 2002)

Las oleadas inmigratorias de las décadas siguientes, en todo caso, contribuyeron a revertir este clima de relativa tolerancia. Una actitud de sospecha -cuando no de abierta xenofobia- se extendió hacia los nuevos inmigrantes del sur y este de Europa, lo que contribuyó al establecimiento de barreras físicas y sociales, a menudo todavía presentes. Al mismo tiempo, comenzaron a difundirse programas educativos destinados a inculcar en los recién llegados sentimientos de patriotismo y lealtad a la nueva patria.

El presidente republicano Theodore Roosevelt (1901-1908), en sus declaraciones, hizo todo lo posible por tratar de persuadir a todos los habitantes de los Estados Unidos para que adoptaran el idioma inglés como su único código de comunicación.

Las escuelas estadounidenses se estaban volviendo más diversas étnica y lingüísticamente. Una encuesta de 1909 reveló que el 57,8% de los estudiantes presentes en las treinta y siete principales ciudades estadounidenses eran hijos de inmigrantes: en Nueva York eran incluso el 71,5%, en Chicago representaban el 67,3% y en San Francisco el 57,8%. Las escuelas públicas (*common schools*) fueron creadas en la década de 1830 para promover los valores anglosajones con el fin de obtener “ciudadanos estadounidenses perfectos”, erradicando e incluso desacreditando las culturas de los estudiantes extranjeros (Luconi/Pretelli 2008: 101). Persistió durante mucho tiempo la idea de que la escuela pública estadounidense representaba el principal instrumento para asimilar a todos los inmigrantes y ofrecerles la posibilidad de movilidad social. Sin embargo, fue una asimilación forzada alimentada por el deseo de borrar la herencia de los jóvenes inmigrantes. Luconi y Pretelli (2008: 101) describen así las clases que se llevaron a cabo en aquel entonces:

Los profesores estaban obligados a impartir clases en un inglés desprovisto de acentos y a no hacer ninguna referencia a las lenguas y culturas de los inmigrantes, mientras que las lecciones de historia y educación cívica exaltaban las festividades estadounidenses y los orígenes anglosajones de la nación. Los libros de texto retrataban los flujos migratorios como un problema social, promoviendo estereotipos que etiquetaban a los europeos del sur y del este como difíciles de integrar debido a su presunta falta de valores democráticos, o resaltando la inquebrantable fortaleza de las instituciones estadounidenses para su asimilación [Nuestra la traducción]<sup>2</sup>

En términos generales, los alumnos descendientes de inmigrantes eran segregados, discriminados y considerados, en muchos casos, menos capacitados que sus compañeros anglosajones. En efecto, independientemente de su edad, aquellos estudiantes extranjeros que no dominaban el inglés eran automáticamente asignados a clases de nivel inferior, donde eran estigmatizados como rezagados (Luconi /

---

2 Texto original de Luconi y Pretelli (2008: 101): “Gli insegnanti dovevano tenere le lezioni in un inglese privo di accenti e non fare alcun cenno alle lingue e culture immigrati, mentre le lezioni di storia e educazione civica celebravano le festività americane e le origini anglosassoni della nazione. I libri di testo dipingevano i flussi migratori come un problema sociale, promuovendo stereotipi che etichettavano gli europei meridionali e orientali come difficili da integrare per la loro presunta mancanza di valori democratici, oppure sottolineando la forza inarrestabile delle istituzioni americane per la loro assimilazione”.

Pretelli 2008: 102). A principios del siglo XX surgieron las denominadas “steamer classes”, clases “especiales” en las cuales los niños inmigrantes aprendían inglés durante algunos meses antes de ser reintegrados en las clases consideradas “normales” (Luconi / Pretelli, *Ibíd.*).

La premura por asimilar a los inmigrantes, especialmente desde un punto de vista lingüístico, se vincula al hecho de que, en la primera mitad del siglo XX, la percepción de los bilingües como individuos con “personalidades en conflicto, cuyas lealtades lingüísticas cambiantes implicaban necesariamente afiliaciones políticas y responsabilidades morales igualmente variables” (Pavlenko 2006: 2). De hecho, en los Estados Unidos, durante y después de la Primera Guerra Mundial, las políticas lingüísticas y educativas se dirigieron explícitamente hacia los nuevos inmigrantes y sus hijos, obligándolos efectivamente a abandonar su lengua materna para demostrar su lealtad hacia su nuevo país (Pavlenko 2006). El período de la Primera Guerra Mundial estuvo marcado por una “respuesta histórica nacional” a la inmigración masiva, percibida como una amenaza a la supuesta homogeneidad de la cultura angloamericana (Del Valle 2003: 30).

El período de entre las dos Guerras Mundiales tuvo un impacto profundo en la legislación promulgada en materia lingüística y en las correspondientes causas judiciales que caracterizaron la primera mitad del siglo XX. Fueron años en los que las altas tasas de inmigración coincidieron con un creciente clima de desconfianza hacia los extranjeros. Del Valle (2003) sostiene que estos dos factores - la mayor presencia de inmigrantes y la actitud más sospechosa hacia los no estadounidenses - alimentaron una cierta incertidumbre sobre la definición del carácter de la nación que, en el imaginario colectivo, debería haber permanecido como una nación anglo, protestante, del norte de Europa y de habla inglesa.

Como resultado, el estudio en idiomas distintos al inglés comenzó a ser percibido cada vez más como una actitud antipatriótica<sup>3</sup> y, debido a las enormes presiones para asimilarse, los inmigrantes estaban cada vez menos dispuestos a mantener su cultura y tradiciones (Fodde 2002: 30). Aunque la educación bilingüe permaneció en algunas escuelas locales y religiosas durante las primeras tres décadas del siglo XX, en la práctica fue casi completamente abolida.

Junto a los inmigrantes europeos, los mexicanos fueron cada vez más numerosos, llegando de forma masiva a los Estados Unidos, también durante la segunda mitad del siglo XX. La fuerte presencia de estudiantes mexicanos, cuya lengua materna era el español, no cambió

---

3 Badillo en un trabajo de 2018 observaba que también durante la era de Trump la división de EE. UU. no era de tipo político, o económico, sino era de tipo identitario, con la pérdida del inglés como señal de alarma. Y por esto, no se consideraban racistas, él y sus seguidores, sino “patriotas”, en el sentido que se defendía la unidad nacional que requiere el uso de una sola lengua (según un marco asimilacionista).

las metodologías educativas y lingüísticas. Efectivamente, incluso en las regiones del Suroeste, caracterizadas por un claro predominio de hispanohablantes, se siguió imponiendo la enseñanza exclusivamente en inglés y esta situación no cambió hasta la década de 1970 (Fodde, *Ibíd.*).

Un ejemplo de la situación escolar de aquel entonces, está representado en un fragmento de la novela de Rudolfo Anaya, *Bless me, Ultima (Bendíceme, Última)* (1972), ambientada en el Nuevo México de los años cuarenta y que, en algunos pasajes, muestra las dificultades del joven protagonista, Antonio Márez, en el trato con la escuela, donde el español está prohibido e incluso su fiambarrera lo convierte en objeto de burla por parte de sus compañeros anglosajones:

At noon we opened our lunches to eat. Miss Maestas left the room and a high school girl carne and sat at the desk while we ate. My mother had packed a small jar of hot beans and some good, green chile wrapped in tortillas. When the other children saw my lunch they laughed and pointed again. Even the high school girl laughed. They showed me their sandwiches which were made of bread. Again I did not feel well (Anaya 1994: 74-75).

Los estudiantes cuya lengua materna no era el inglés se convirtieron en víctimas de discriminación y segregación física y social. Fodde (2002: 30) resume así el cambio radical en la lingüística, que había transformado a los Estados Unidos a lo largo de un siglo:

The 18th century ideology of American English as the language of democracy whose high purity and potentiality did not fear the competition from other languages spoken in the United States, was gradually transformed into an intolerant monolingualism.

Antes del notorio caso *Brown v. Board of Education* en 1954, la existencia de escuelas separadas para inmigrantes se había convertido en una práctica oficial y común. Como ya se señaló, la escuela se consideraba la herramienta principal para asegurar la asimilación de los extranjeros y promover las normas y los valores culturales y lingüísticos estadounidenses.

En el Suroeste, las escuelas continuaron segregando a los alumnos mexicanos de los anglosajones, por motivos de raza e idioma, oficialmente hasta mediados del siglo XX, con el supuesto propósito de ayudar a la integración de los niños de habla hispana. El nacimiento de “escuelas mexicanas” separadas se basó en el principio de que, de esa manera, los estudiantes aprenderían inglés “más fácilmente” y, por lo tanto, se convertirían en “ciudadanos mejores” (Mac-Gregor Mendoza 2000: web).

Si bien las transformaciones más relevantes en materia de educación y bilingüismo se dieron a partir de la década de 1960 y, sobre



todo, gracias a las iniciativas del Movimiento por los Derechos Civiles, ya en la década de 1940 una serie de acciones judiciales desafiaron la política escolar segregacionista vigente en ese momento, obteniendo, en algunos casos, resultados de enorme peso e importancia.

En 1947, el caso de *Méndez v. Westminster School District* (*Méndez v. Distrito Escolar de Westminster*) desafió la segregación racial en las escuelas de un distrito escolar en el Condado de Orange, California. La Corte de Apelaciones falló a favor de los demandantes -cinco padres mexicanos (Thomas Estrada, William Guzmán, Gonzalo Méndez, Frank Palomino y Lorenzo Ramírez)- argumentando que la segregación de los estudiantes de origen mexicano, que los obligaba a asistir a “escuelas mexicanas” separadas, era inconstitucional porque violaba la Enmienda XIV.

Sin embargo, la decisión del Tribunal de Apelación no hacía ninguna referencia a la discriminación contra los estudiantes asiáticos, que también se veían obligados a asistir en escuelas separadas. Por ello, en el mismo año, unos meses después, el gobernador de California, Earl Warren, firmó una ley que derogaba las restantes leyes de segregación vigentes en el *California Education Code*.

El resultado de *Méndez v. El Distrito Escolar de Westminster* convirtió a California en el primer estado en decretar el fin de la segregación racial en las escuelas -al menos desde un punto de vista formal y legal- y representó un precedente importante para la demanda, quizás más conocida, sobre el tema: *Brown v. Board of Education* (*Brown vs. Ministerio de Educación*). Este último caso tuvo una enorme resonancia y fijó los criterios sobre los que se modelarían y analizarían las reivindicaciones posteriores de las minorías lingüísticas para obtener justicia en el campo educativo.

En 1954, la Corte Suprema de los Estados Unidos anuló la doctrina del “separate but equal” introducida en 1896, con un fallo *Plessy v. Ferguson*, que había permitido la segregación escolar de los niños afroamericanos. En *Brown v. Board of Education*, se determinó por unanimidad que las “escuelas segregadas” nunca hubieran podido ser iguales y que este tipo de segregación impuesta por el estado era un estigma negativo colocado en los “corazones y mentes” de los niños afroamericanos, causando efectos que corrían el riesgo de ser permanentes (Del Valle 2003).

La Corte Suprema sancionó el principio según el cual se debía garantizar la igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes: “Where a state has undertaken to provide an opportunity for an education in its public schools, such opportunity is a right which must be made available to all on equal terms”<sup>4</sup>. Por ello, se reiteró que

---

4 Kerper Mora, Jill (San Diego State University). *Legal History of Bilingual Education*. En <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/Pages/HistoryBE.htm> (consultado el 28 de febrero de 2009).

la segregación escolar era inconstitucional, en el caso no solo de los estudiantes afroamericanos, sino también de los hispanos y otros grupos minoritarios.

Si bien la decisión de la Corte Suprema no afectó directamente a las minorías que no hablaban inglés, marcó el comienzo de “a new era in American civil rights” y sirvió como guía para la legislación posterior que crearía programas específicos para estudiantes “desfavorecidos” (Stewner-Manzanares 1988: web). El caso *Brown v. Board of Education* representó un hito al que se refirieron las acciones judiciales posteriores encaminadas a obtener una igualdad de oportunidades educativas.

A pesar del desmantelamiento oficial de las *segregated schools* -escuelas a las que asistían alumnos de una sola etnia y población- los estudiantes mexicanos del Suroeste permanecieron en una situación de aislamiento que, en muchos sentidos, ha persistido hasta el día de hoy. Además, incluso después de la disolución oficial de las escuelas mexicanas separadas, las instituciones educativas continuaron aplicando la política de asimilación forzada, perseguida con costos sociales, culturales y lingüísticos muy altos para los estudiantes no anglosajones. Los maestros y educadores nunca perdieron la oportunidad de subrayar la urgencia de que los estudiantes de habla hispana aprendieran el inglés para empujarlos, a través de reglas estrictas, a asimilarse lo más posible a los valores estadounidenses. Entre las normas impuestas se encontraban, por ejemplo, las denominadas “No Spanish Rules”, por las que se prohibía el uso del idioma español en clase, durante la hora del almuerzo y durante el recreo en el patio. En caso de violación de estas reglas, no solo se preveían severas amonestaciones verbales, sino también castigos físicos y otras medidas disciplinarias. Hablar español en la escuela se consideraba una forma de ‘mala conducta’. Es evidente que todo esto dificultó especialmente la escolarización de los niños mexicanos: “Spanish-speaking children were [...] placed in the difficult position of having to bridge the linguistic and cultural divide between their home and school” (Mac-Gregor Mendoza 2000: web).

En la segunda mitad del siglo XX, el aumento de la migración transnacional, el resurgimiento de la conciencia étnica entre las minorías, así como los estudios progresivos en educación, ayudaron hasta cierto punto a disipar las preocupaciones y comprender mejor los beneficios del bilingüismo (Pavlenko 2006: 3).

Fue en la década de 1960 -la llamada “Civil Rights era”- que la atención de la opinión pública estadounidense se centró en el problema de la educación de estudiantes inmigrantes desvalidos y niños pertenecientes a minorías lingüísticas. El tema de la educación bilingüe se convirtió en el centro de este debate.

El renovado interés por la educación bilingüe estuvo, de hecho, estrechamente ligado a la dramática situación escolar de muchos niños

hispanos, que se hizo cada vez más visible -e inaceptable- en la primera mitad de los años sesenta. La tasa de abandono escolar entre los hispanos, especialmente entre los chicanos y los puertorriqueños, a menudo era mucho más alta que la de otros grupos étnicos. Los chicanos habían sido forzados a asistir a escuelas “segregadas” y de segunda categoría en muchos estados del Sudoeste y, al igual que los puertorriqueños, habían visto sus lenguas nativas “ridiculizadas y repudiadas” (Del Valle 2003). Los efectos de estas políticas educativas fueron dramáticos: los estudiantes latinos abandonaron la escuela en masa y terminaron encontrándose sin educación y aislados en sus propias comunidades nacionales.

Durante la década de 1960, los afroamericanos, los latinos y otras minorías étnicas y lingüísticas realizaron una larga serie de manifestaciones para protestar por el desempleo, la falta o la insuficiencia de viviendas, la escasa representación en el gobierno y, por último, pero no menos importante, la falta de oportunidades educativas. Fue en este clima, en el que la conservación y valorización de los diferentes patrimonios culturales y lingüísticos se consideraban muy importantes, que el tema de la educación bilingüe resurgió bajo una nueva luz.

Una de las herramientas más importantes para las minorías lingüísticas en su batalla por obtener programas educativos especiales fue, sin duda, el *Title VII del Civil Rights Act*, firmada en 1964 por el presidente Lyndon B. Johnson (1964-1968). El fallo final disponía que:

No person in the United States shall, on the ground of race, color, or national origin, be excluded from participation in, be denied benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financing assistance (cf. Del Valle 2003: 348).

Por lo tanto, el *Title VII del Civil Rights Act* prohibía la discriminación de cualquier tipo, por motivos de etnia, color u origen nacional, en cualquier programa o actividad financiado por el gobierno federal. Por extensión, estableció que todo estudiante tiene derecho a una educación de calidad.

A raíz de la *Civil Rights Act*, en 1968, se aprobó la *Bilingual Education Act* (BEA), que se convirtió en el *Title VII dell'Elementary and Secondary Education Act* (ESEA). Este último se centró en la educación de los niños que vivían en la pobreza y se promulgó en 1965, también bajo la presidencia de Johnson. Del Valle (2003: 226) señala que la aprobación de esta disposición estaba “infused with a sense of helping poor students overcome thier ‘deprivations’”. El concepto de “cultural deprivation” se desarrolló junto con la desaprobación implícita de la cultura latina y afroamericana. Según esta idea, la cultura “diferente” -y por tanto “inadecuada”- de los estudiantes hispanos y afroamericanos era, en parte, la causa de sus fracasos académicos. Algo que podría resumirse así: “cambiar la cultura, y con ello cambiar el resultado” [...]. En otras



palabras, para cambiar el rendimiento académico de los estudiantes de minorías étnicas, se consideró necesario cambiar su propia cultura. Sin cuestionar la innegable importancia de estas disposiciones, que marcaron hitos para el desarrollo posterior de la educación bilingüe, Sandra Del Valle (2003: 226) considera que

This approach has the convenience of “blaming the victim” and not requiring systems (such as schools) to change dramatically. If the culture that the children are coming from is “deprived”, then it is their home life, not the “enriching” schools, that has to be changed. This attitude was carried over into federal programs like the Bilingual Education Act with its emphasis on “remediating” language-minority children.

### ***La Ley de Educación Bilingüe (Bilingual Education Act)***

La Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) se agregó tres años después, en 1968, para abordar las necesidades específicas de las minorías lingüísticas. Surgió sobre todo de la preocupación por el fracaso escolar generalizado de los estudiantes latinos de habla hispana, pero se extendió a todos los niños que provenían de entornos donde el idioma dominante no es el inglés.

Esta medida en realidad no requería que los distritos escolares ofrecieran programas bilingües, pero asignó fondos para producir materiales educativos, alentar la participación de los padres y mejorar y actualizar las habilidades de los maestros para que pudieran ayudar adecuadamente a los estudiantes denominados como *limited English proficient* (LEP). Sin embargo, la implementación de programas de educación bilingüe se dejó, por el momento, a la discreción de los distritos escolares individuales (Luconi/Pretelli 2008: 148).

De hecho, la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) de 1968 no ordenó la educación bilingüe como muchas minorías lingüísticas hubieran esperado. El Congreso, de hecho, aprobó “directrices”, que solo tuvieron un impacto mínimo en el poder discrecional de los distritos escolares. Esto tuvo un profundo impacto, y muchas veces de forma negativa, en la evolución de la educación bilingüe y de los programas educativos específicos. Una de las razones por las que los programas bilingües diferían mucho entre ellos, tanto de un estado a otro, como de un año a otro, fue precisamente debido a que la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) no dictaba las características que tales programas debían tener, y estos terminaron siendo moldeados de acuerdo a las necesidades locales y políticas (Shannon 1995: 182).

En última instancia, la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) no fue diseñada con el objetivo de remediar la violación de

los derechos lingüísticos, sino como la única solución para garantizar el derecho a la educación de los niños que no hablan inglés (Shannon 1995).

La ambigüedad de los objetivos de la medida, junto con la presión de grupos más conservadores, ayudó a mantener muy bajo el nivel de fondos asignados a los programas bilingües. Entre 1969 y 1973, el financiamiento anual nunca superó los \$35 millones, aunque hubo un total de \$135 millones disponibles; en otras palabras, nunca se gastaron más de \$10 por cada niño en esos años, si bien estos niños eran parte de la población a la que esos fondos estaban teóricamente destinados. La financiación solo aumentó a partir de 1973, junto con los partidarios de la educación bilingüe: ese año, se asignaron \$ 45 millones en el ámbito de la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*), que se utilizaron para apoyar 211 proyectos escolares en 26 idiomas. Sin embargo, estos fondos aún no eran suficientes ya que sólo el 6% de los niños elegibles para dichos proyectos podían participar (Del Valle 2003: 228-229).

En 1970, el Departamento de Salud, Educación y Bienestar (*Department of Health, Education, and Welfare- HEW*) emitió un memorando que contenía una interpretación específica de las disposiciones contenidas en el Título VII (Ley de Educación Bilingüe). La declaración prohibía explícitamente negar a los estudiantes con dominio limitado del inglés (*limited English proficient -LEP*) el acceso a programas educativos específicos. También aconsejó a los distritos escolares que deberían tomar medidas para corregir los problemas lingüísticos de los estudiantes a través de iniciativas que deberían ir mucho más allá de la provisión de maestros y libros de texto disponibles para todos los estudiantes.

En 1971, Massachusetts fue el primer estado en aprobar una ley de educación bilingüe, que ordenaba la implementación de programas bilingües en los distritos escolares que recibían fondos estatales, si tenían suficientes niños con la misma lengua materna y de edades similares de tal manera que formaran clases autónomas bilingües.

A principios de la década de 1970, una serie de juicios demostraron que el tema de la educación bilingüe estaba lejos de resolverse. La causa *US v. Texas* surgió del descubrimiento de que la Agencia de Educación de Texas (*Texas Education Agency*), la agencia estatal encargada de monitorear las escuelas públicas del estado, estaba manteniendo efectivamente un sistema educativo segregado a través de la creación de nueve escuelas a las que asistían exclusivamente estudiantes afroamericanos. En uno de los distritos escolares, sin embargo, había un predominio de estudiantes mexicanos, para quienes el idioma inglés era el principal problema. La decisión judicial de poner fin a este sistema de escuelas “segregadas” también tuvo importantes repercusiones en el alumnado de habla hispana, para el que se preveía un programa bilingüe destinado a aprender inglés, pero manteniendo también su lengua materna. Del

Valle (2003: 233) señala que este programa, en el que participaron tanto estudiantes angloamericanos como mexicoamericanos, parecía “almost ‘revolutionary’ in these conservative times”.

Dos años más tarde, en 1973, en *San Antonio Independent School District v. Rodríguez*, la Corte Suprema decidió no pronunciarse sobre la cuestión del derecho a una educación adecuada, afirmando que no existía ningún derecho fundamental a la educación garantizado por la Constitución. La demanda fue iniciada por un grupo de estudiantes, pertenecientes a minorías étnicas y de estratos sociales bajos, que denunciaron que no recibían una educación adecuada e igual a la que se ofrecía en los distritos escolares más ricos, debido a la escasez de fondos. La Corte Suprema sostuvo que los demandantes hubieran tenido que basarse en la Constitución de su estado (Texas) en materia de derechos educativos. La implicación más relevante de este caso para la educación bilingüe es clara: “If there is no constitutional right to an education under the Fourteenth Amendment, there is clearly no constitutional right to a *bilingual* education” (Del Valle 2003: 234).

En esos años se sucedieron sobre estos temas acciones y sentencias judiciales, hecho que confirmó cómo la educación bilingüe era -entonces como ahora- un tema delicado y controvertido, abierto a diversas interpretaciones, incluso en el ámbito jurídico.

El caso *Lau v. Nichols* (1974), que se refería a estudiantes chinos, se convirtió en la base para el siguiente caso *Serna vs. Portales Municipal Schools* (1974), traspasando este derecho a los niños de Nuevo México con apellidos españoles, y representó el verdadero punto de inflexión, el avance en el campo de los derechos educativos de las minorías lingüísticas. La demanda se inició en el contexto de la abolición de la segregación en las escuelas de San Francisco, pero la decisión final de la Corte Suprema pasó a la historia como “the ‘*Brown v. Board of Education*’ decision” para estudiantes de minorías de origen nacional. En otras palabras, se abordó la cuestión de la segregación lingüística más allá de la segregación étnica.

Los demandantes eran padres de estudiantes de ascendencia china que asistían a escuelas en el Distrito Escolar de San Francisco. Este último fue acusado de negar a unos 1.800 alumnos chinos -que representaban casi la mitad del total de 2.500 chinos del distrito- una educación igual a la de otros estudiantes debido a su limitado dominio del idioma inglés. En ese momento, estos alumnos chinos asistían a lecciones impartidas exclusivamente en inglés, a menudo sin entender nada. Aunque podían matricularse en la escuela, no se les ofreció ninguna ayuda en particular, ya sea en forma de traducciones o clases complementarias en inglés. El hecho de que el distrito escolar no ofreciera programas educativos adecuados a los estudiantes chinos que no hablan inglés fue visto por los padres como una violación del derecho a la igualdad de oportunidades educativas.

Los tribunales de primer grado rechazaron los pedidos de los padres de los estudiantes chinos. El tribunal de distrito sostuvo que el Distrito Escolar de San Francisco (*San Francisco School District*) no tenía el deber de corregir las “deficiencias especiales” de los estudiantes otorgándoles acceso al mismo sistema educativo ofrecido a todos los demás estudiantes. En resumen, el tribunal sostuvo que las necesidades “especiales” –es decir, lingüísticas– de los estudiantes no constituían una obligación adicional para el distrito escolar. El Tribunal de Apelaciones también determinó que no se había violado la Constitución y confirmó la decisión del tribunal de distrito.

Por lo tanto, el caso llegó a la Corte Suprema, que anuló las decisiones anteriores. Partía del análisis de la ley californiana que imponía la educación obligatoria hasta cierta edad y declaraba que, sobre la base de esta ley, el estado de California debía garantizar que los estudiantes, para quienes era obligatorio ir a la escuela, realmente recibieran una educación comprensible. Estaba claro que a los alumnos chinos se les negaba esto último. Del Valle (2003: 239) recoge las siguientes palabras de la Corte Suprema al respecto:

Imposition of a requirement that, before a child can effectively participate in the educational program, he must already have acquired those basic skills is to make a mockery of public education. We know that those who do not understand English are certain to find their classroom experiences wholly incomprehensible and in no way meaningful.

En 1975, el Departamento de Salud, Educación y Bienestar (*Department of Health, Education, and Welfare*), a través de la Oficina de Derechos Civiles (*Office for Civil Rights -OCR*), desarrolló lo que pasaría a llamarse *Lau Guidelines* o *Lau Remedies*, pautas para que las escuelas implementaran programas con estudiantes que no hablaban inglés.

Aunque la decisión en *Lau v. Nichols* no respaldó explícitamente la educación bilingüe, estas pautas promovieron efectivamente programas de educación bilingüe “de transición” (*transitional bilingual education programs*). Por ejemplo, se estipuló que los alumnos matriculados en escuelas primarias que fueran monolingües en un idioma distinto del inglés, o que hablaran predominantemente otro idioma, deberían recibir una educación bilingüe. Enseñar inglés como segundo idioma (ESL) por sí solo ya no se consideraba una opción viable, ni desde el punto de vista educativo ni legal.

El mismo año del caso *Lau v. Nichols*, el Congreso de los Estados Unidos aprobó la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas (*Equal Education Opportunity Act*) de 1974, que amplió el contenido de la decisión de la Corte Suprema en el caso *Lau* a todos los estudiantes y todos los distritos escolares, no solo a los que recibían fondos federales:



los distritos estaban obligados a ofrecer programas especiales para estudiantes con dominio limitado del inglés, ya sea que recibieran o no fondos estatales o federales (Stewner-Manzanares 1988: web).

Originalmente, la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas fue redactada por la administración de Nixon (1968-1974) como un medio para reducir el recurso a los tribunales en casos de discriminación escolar. Sin embargo, la disposición tuvo una resonancia más amplia porque proporcionaba la definición de lo que constituía una denegación de la “igualdad de oportunidades educativas” (*equal educational opportunity*):

No state shall deny equal education opportunity to an individual on account of his or her race, color, sex, or national origin, by (f) the failure by an educational agency to take appropriate action to overcome language barriers that impede equal participation by its student in its instructional programs (Del Valle 2003: 243).

En 1972, al hablar de esta medida, el presidente Nixon hizo referencia explícita a los estudiantes de habla hispana y explicó que la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas (*Equal Educational Opportunity Act*) garantizaría aún más el derecho a la educación de los estudiantes mexicano-estadounidenses, puertorriqueños e indios y todos aquellos que iniciaron “desfavorecidos” desde el punto de vista lingüístico.

En todo caso, en la década de 1970, la situación de los estudiantes de habla hispana seguía siendo difícil. Aunque a mediados de la década, la habilidad de hablar inglés comenzó a medirse formalmente, en muchos casos no había evaluación de ningún tipo para evaluar la habilidad de los estudiantes para hablar y leer en inglés o español. Además, la enseñanza en español se ofrecía principalmente en los primeros años de la escuela, y luego prácticamente no existía en las escuelas secundarias. Los libros de texto en español eran casi inexistentes, y la duración de las clases diarias en español era insignificante en comparación con la cantidad de tiempo que usaban el inglés. Finalmente, muchas veces no se ofrecían clases de cultura hispánica y, en general, faltaba un plan integral en cuanto a las materias que se impartían en español.

En 1974, el Congreso creó la *Oficina de Educación Bilingüe y Asuntos de Idiomas Minoritarios* (*Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs* -OBEMLA) para ayudar a los distritos escolares a cumplir con sus responsabilidades y para garantizar la igualdad de oportunidades educativas para los alumnos con dominio limitado del inglés (LEP). La creación de este organismo fue impulsada por la creencia de que un programa educativo bien estructurado, basado en el uso gradual de la lengua materna de los estudiantes y construido e implementado localmente, podría ser una herramienta muy eficaz para promover el dominio y las habilidades del idioma inglés y de diversas materias escolares. En resumen, el “motor” de este organismo era lograr

que la educación bilingüe apuntara a ayudar a los estudiantes a dominar el idioma inglés y los contenidos de todas las materias de su currículo escolar. Con este fin, a lo largo de los años, la Oficina de Asuntos de Educación Bilingüe y Lenguas Minoritarias ha gestionado una serie de programas con el objetivo de financiar los programas de educación bilingüe más meritorios y apoyar a educadores y estudiantes.

Desde 2002, OBEMLA se transformó en la Oficina de Adquisición del Idioma Inglés, Mejora del Idioma y Logro Académico para Estudiantes con Dominio Limitado del Inglés (*Office of English Language Acquisition, Language Enhancement and Academic Achievement for Limited-English-Proficient Students* -OELALEALEPS), un acrónimo que es difícil incluso de pronunciar. No sorprende cuando se considera que, especialmente en los últimos años, las palabras bilingüe y educación bilingüe han mostrado una tendencia creciente a desaparecer del vocabulario de las autoridades educativas a nivel estatal y federal. Como vimos también durante la presidencia de Donald Trump (Betti 2020).

Ya a finales de la década de 1970 -y sobre todo durante la presidencia de Reagan (1980-1988)- comenzó a decaer el entusiasmo suscitado por la publicación de las Directrices de Lau (*Lau Guidelines*) sobre la implementación de programas educativos bilingües. El presidente Ronald Reagan, elegido gracias a una victoria arrolladora, declaró su voluntad de dejar a los estados amplios márgenes de discrecionalidad en diversas áreas, incluida la educación.

### ***Las dudas sobre la efectividad de los programas bilingües***

En esos años, comenzaron a extenderse significativamente las dudas sobre la efectividad de los programas bilingües. En 1977, un estudio realizado por los Institutos Americanos de Investigación (*American Institutes for Research* -AIR) y encargado por la Oficina de Planificación, Presupuesto y Evaluación (*Office of Planning, Budget and Evaluation*) mostró que, en última instancia, no se habían encontrado diferencias significativas entre los estudiantes matriculados en programas bilingües y los que asistían a cursos regulares. Por lo tanto, no hubo evidencia que documentara la real y mayor efectividad de la educación bilingüe en comparación con la educación monolingüe o la ausencia de apoyo lingüístico especial. Además, los investigadores de AIR argumentaron que los programas bilingües se implementaron de manera que socavaron el propósito original por el cual fueron aprobados por el Congreso, que era un “puente”, una etapa de transición para que los estudiantes aprendieran inglés. Los Institutos Americanos de Investigación (AIR) informaron que el 86% de los directores de programas de educación bilingüe habían observado que los estudiantes de habla hispana tendían

a permanecer en programas bilingües incluso después de haber logrado un nivel suficiente de inglés para unirse a clases regulares. Del Valle (2003: 230) comenta al respecto:

In a point that would continue to be made for decades and is still made today, *bilingual education was seen as institutionalizing a private function – the inculcation of ethnic pride and maintenance of “home” languages.*<sup>5</sup>

Por lo tanto, más que mirar la importancia educativa y didáctica, así como lingüística y cultural, de la educación bilingüe, se subrayaron una vez más sus implicaciones políticas.

Las enmiendas de 1978 a la Ley de Educación Bilingüe estipularon que la lengua materna de los estudiantes matriculados en programas bilingües solo podría usarse en la medida necesaria para promover el objetivo principal, a saber, la adquisición del inglés. Estos programas tenían que ser exclusivamente de transición (programas bilingües de transición) y no destinados a mantener las lenguas maternas de los estudiantes (educación bilingüe de mantenimiento o de desarrollo). Finalmente, a la hora de identificar a los posibles destinatarios de estos programas, se evaluaría su dominio oral y escrito del idioma inglés.

Los detractores de la educación bilingüe continuaron recopilando datos científicos que justificaban la visión del bilingüismo como una fuente de “confusión mental” y obstáculos lingüísticos que estaban en la raíz de los malos resultados académicos de un alto porcentaje de estudiantes que no hablaban inglés. Esta concepción del bilingüismo, adoptada por gran parte de la opinión pública anglosajona, alimentó actitudes discriminatorias hacia miembros de minorías lingüísticas que, como ya se mencionó, se vieron obligados a emprender acciones legales para poner fin a las injusticias, incluso en el campo de la educación, de la que fueron víctimas (León Jiménez 2002: 27).

Entre los juicios más importantes en el campo de la educación bilingüe, no se puede dejar de mencionar el caso *Castañeda v. Pickard* (1981), quien produjo lo que generalmente se considera la segunda decisión judicial más importante e influyente, después de *Lau v. Nichols*, en el campo de la enseñanza del idioma inglés en los Estados Unidos. El distrito escolar de Raymondville, Texas, fue acusado de violar los derechos civiles de los estudiantes que aprendían inglés (ELL, por sus siglas en inglés) en virtud de la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas de 1974. El Tribunal de Apelaciones respondió estableciendo un criterio triple para determinar si un distrito escolar estaba tomando las medidas adecuadas, en virtud de la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas, para ayudar

---

5 La cursiva es nuestra.

a los estudiantes que no hablan inglés. Las iniciativas distritales tenían que cumplir con tres requisitos:

- a. el plan de estudios tenía que estar anclado en una teoría pedagógica sólida;
- b. tenía que haber suficientes recursos y personal calificado disponible y, finalmente,
- c. el currículo escolar tenía que reflejar buenas prácticas educativas y logros, no solo en el área de la lengua, sino también en el contenido de materias como matemáticas, ciencias, estudios sociales y literatura.

Estos criterios fueron tan relevantes que fueron utilizados en muchos otros casos, así como por la propia Oficina de Derechos Civiles (Ovando 2003: 10).

La Ley de Educación Bilingüe de 1968 se volvió a promulgar en 1984 y 1988. A lo largo de los años, sufrió varios cambios que intentaban reflejar, de vez en cuando, las necesidades de los estudiantes con dominio limitado del inglés (LEP). La disposición evolucionó desde ofrecer simplemente pautas básicas hasta proporcionar regulaciones más concretas y específicas y fomentar un mayor control local de los programas educativos (Stewner-Manzanares 1988: web).

Sin embargo, según Del Valle (2003: 31), a lo largo de la historia de la Ley de Educación Bilingüe se han mantenido sus principales debilidades: su propósito ambivalente, a saber, “the undecided question of whether or not to make it explicitly assimilationist”; las limitadas oportunidades de financiación y, por último, la necesidad de cursos intensivos de formación para los profesores que participaban en programas bilingües.

La aprobación de la Ley de Educación Bilingüe tuvo el mérito de poner el tema de la educación bilingüe y, en general, de la educación de los niños pertenecientes a minorías lingüísticas, en el centro de la atención y conciencia nacional.

No obstante, otros temas controvertidos y delicados, que han resurgido junto con el del bilingüismo, han quedado sin resolver y sin abordar, entre ellos:

[...] whether language minorities, especially those who recently immigrated in the US, ought to be treated like African-Americans, as in need of special programs to compensate for past discrimination; whether the education of language minorities is an issue to be decided on the local level or whether the federal government should be involved; what are the goals of education for language minority students and are they different for language majority students, and should they be? (Del Valle 2003: 31).



### **Proposition 187 (1994) e la Proposition 227 (1998)**

Los años noventa estuvieron acompañados por los ataques más intensos contra los inmigrantes y la educación bilingüe desde la década de 1940: “This time, however, the nation’s only war was seemed to be with itself” (Del Valle 2003: 247).

Se remonta a la segunda mitad de los años noventa la aprobación de dos leyes californianas – *Proposition 187 (1994)* e la *Proposition 227 (1998)* – *Proposición 187 (1994)* y *Proposición 227 (1998)*– que tuvo amplia resonancia, tanto a nivel estatal como federal. Las consecuencias de ambas medidas fueron principalmente relevantes para los inmigrantes hispanos. Por un lado, la *Proposición 187* pretendía negar a los inmigrantes indocumentados el acceso a escuelas públicas, hospitales y servicios sociales. Esa ley dejó de estar vigente en 1998, luego de ser impugnada por una larga serie de juicios. Por otro lado, la *Proposición 227* decretó la drástica reducción de la educación bilingüe en el estado de California. Ambas medidas fueron aprobadas a través de referéndums populares.

Aunque, en general, la educación bilingüe estuvo bajo un “asedio político” (Ovando 2006: 13) a lo largo de las décadas de los 80 y de los 90, siguió teniendo partidarios y defensores. Por ejemplo, en 1999, la administración Clinton (1992-2000) restauró la financiación de programas bilingües que el Congreso controlado por los republicanos había recortado de un 38 por ciento entre 1994 y 1996. El Congreso también se vio obligado a abandonar tres partes de un proyecto de ley que hubiera concedido a los estudiantes que no hablaban inglés, solo dos años para aprender dicho idioma, y eso habría aumentado la financiación de los llamados *English immersion programs* (programas de inmersión en inglés), en los que no se esperaba el uso de las lenguas maternas de los alumnos, recortando la creación o extensión de los *maintenance programs* (programas de mantenimiento) y de los *two-way bilingual programs* (programas bilingües bidireccionales) (Ovando 2006).

### **No Child Left Behind (NCLB, Que Ningún Niño se quede Atrás)**

En 2001, la administración Bush (2000-2008) inició una gran reforma escolar, rebautizada como *No Child Left Behind* (NCLB, es decir, *Que Ningún Niño se quede Atrás*), que se convirtió en el *Title III dell’Elementary and Secondary Education Act* (ESEA). Fue aprobada el 8 de enero de 2002, gracias al voto de ambas partes políticas, y eliminó, reemplazándola, el *Bilingual Education Act* (*Title VII*, la Ley de Educación Bilingüe), que había representado un hito en el campo de la educación bilingüe.

La reforma escolar de 2002 (*Title III*, Título III) estuvo acompañada por una nueva denominación y, con ella, una nueva definición y un nuevo significado: “Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students”. Es sintomático constatar cómo, de esta forma, también se eliminaron del título de la disposición los términos *bilingüismo* y *educación bilingüe*.

En 2004, el presidente George W. Bush se expresó así sobre la supuesta eficacia de la reforma que tanto había deseado:

All skills begin with the basics of reading and math, which are supposed to be learned in the early grades of our schools. Yet for too long, for too many children, those skills were never mastered. The No Child Left Behind Act has made the expectation of literacy the law of our country<sup>6</sup>.

De hecho, el *No Child Left Behind Act* recibió severas críticas a lo largo de los años, tanto que no se volvió a confirmar en 2008.

La ley se enfocaba en la financiación de estudiantes con dominio limitado del inglés (y para niños inmigrantes) y ofrecía dos opciones para satisfacer sus necesidades educativas: la primera era mantener la Ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*, BEA) más o menos intacta, prácticamente sin aumentar la financiación; la segunda opción implicaba, de hecho, la sustitución completa de la Ley de Educación Bilingüe (BEA) a través de la introducción de un nuevo sistema de desembolso de fondos para apoyar el sistema escolar nacional; la definición de criterios de verificación que destacasen la rápida adquisición del inglés y, finalmente, la atribución de un papel central a las agencias estatales de educación (*State Education Agencies* o SEA) (Crawford 2003: G1).

En resumen, esta ley exigía que todas las escuelas públicas alcanzaran una serie de estándares de rendimiento, los cuales debían ser acreditados a través de pruebas de evaluación estandarizadas. Con base en el rendimiento de los estudiantes, las escuelas podían recibir o, por el contrario, no obtener el financiamiento (López Velázquez 2007). Las críticas a la ley se derivaban esencialmente del hecho de que, por un lado, el gobierno federal pretendía aumentar el rendimiento de las escuelas sin, en todo caso, proporcionar los recursos económicos necesarios para lograr los objetivos fijados; por otro, la ley pretendía determinar el futuro de los estudiantes en base a un único examen estandarizado, sin tomar en cuenta otros factores que podían afectar su desempeño académico.

---

6 George W. Bush 2004. “George W. Bush on Education”. On *The Issue. Every Political Leader on Every Issue*. In [http://www.issues2000.org/Celeb/George\\_W\\_\\_Bush\\_Education.htm](http://www.issues2000.org/Celeb/George_W__Bush_Education.htm) (consulta el 10 de enero de 2009).

López Velázquez (2007) subraya cómo esta reforma escolar fue contraproducente especialmente en el caso de los niños que no hablaban inglés, quienes debían elegir la prueba de evaluación requerida por la ley, después de haber asistido un solo año a un programa bilingüe, una cantidad de tiempo insuficiente al desarrollo bilingüe de un niño.

Dado que los exámenes solo se podían sostener en inglés, las escuelas, en un intento por mantener alto el nivel general y no perder fondos, tendían a enfatizar el aprendizaje del idioma inglés, presionando a los estudiantes para que lo adquirieran lo más rápidamente posible, incluso “alterando” los programas bilingües: “Al enfatizar la instrucción solamente en inglés, las oportunidades para los niños de desarrollar habilidades de bilingüismo e bialfabetismo se volvieron más escasas” (López Velázquez 2007: 18).

Por lo tanto, la *No Child Left Behind* (NCLB) -que preveía pruebas anuales de matemáticas y lectura desde el tercer grado hasta el octavo grado, además de un examen también en la escuela secundaria (*high school*)- sancionaba severamente las escuelas que no lograban un “progreso anual adecuado” en el esfuerzo por lograr que todos los estudiantes adquirieran el idioma inglés, independientemente de la posible desventaja socioeconómica de los estudiantes y también de sus posibles dificultades cognitivas (Rothstein 2007: web).

Otro tema de la NCLB planteado por Richard Rubinstein (2007), periodista e investigador del *Economic Policy Institute*, una organización sin fines de lucro con sede en Washington, D.C., se refería a las repercusiones de la oferta sobre el contenido educativo. Las escuelas que corrían el riesgo de no recibir fondos, por no cumplir con los estándares impuestos por la ley, terminaban centrando la atención en las materias cubiertas por estas pruebas, a saber, matemáticas y lectura. Como resultado, se descuidaban contenidos igualmente importantes que deberían ser parte integral del currículo escolar, como estudios sociales, ciencias, arte, música y educación física. Tanto los estudiantes con desventajas socioeconómicas, cuyo rendimiento en matemáticas y lectura era bajo, como sus profesores que enseñaban materias no incluidas en las pruebas de evaluación reglamentarias, terminaban siendo los más afectados (cf. Rothstein, *Ibid.*).

Como se mencionó, el hecho de que la reforma de 2002 preveía una sola prueba anual y no planteaba controles periódicos de la actividad escolar y de las múltiples pruebas de evaluación, podía ser engañoso. Por ejemplo, señalaba Rothstein (2007), la mayoría de las escuelas eran demasiado pequeñas y/o heterogéneas para basarse en el rendimiento promedio de los estudiantes con una sola prueba anual. Además, debido a que muchas escuelas tenían menos subgrupos, como afroamericanos, hispanos y otros estudiantes desfavorecidos, existía el riesgo de que su rendimiento académico no se pudiera evaluar adecuadamente porque se

hacia un promedio estadístico. Paradójicamente, cuanto más “integrada” una escuela –es decir, caracterizada por la presencia de una población estudiantil heterogénea desde el punto de vista socioeconómico, étnico o lingüístico–, más imprecisa se volvía la confiabilidad de las pruebas anuales (Rothstein 2007: web).

Otro factor negativo, también mencionado por Rothstein (2007), es el hecho de que la reforma de 2002 imponía un límite de tiempo, el año 2014, dentro del cual todos los estudiantes hubieran tenido que dominar el inglés. Esta imposición corría el riesgo de subestimar el problema de los estudiantes que tenían un bajo dominio del inglés, apenas lo suficiente para aprobar los exámenes. Se les llama *bubble kids*, un término utilizado en el póquer y el baloncesto, donde los *bubble kids* son los que están en vilo, es decir, en riesgo de eliminación. De hecho, a largo plazo, el bajo rendimiento de estos estudiantes podía tener serias repercusiones: “Pero NCLB no otorga ningún premio al largo plazo” (Rothstein 2007: web).

En resumen, muchos críticos de la *No Child Left Behind Act* (NCLB) defendían la necesidad de reformar el sistema educativo estadounidense teniendo en cuenta, no solo de las escuelas en sí y su rendimiento, sino también de las condiciones generales en las que vivían muchos estudiantes de bajo rendimiento:

Inadequate schools are only one reason disadvantaged children perform poorly. They come to school under stress from highcrime neighborhoods and economically insecure households. [...]. Yet NCLB insists that school improvement alone can raise all children to high proficiency. [...] Of course, there are better and worse schools and better and worse teachers. Of course, some disadvantaged children excel more than others. But NCLB has turned these obvious truths into the fantasy that teachers can wipe out socioeconomic differences among children simply by trying harder (Rothstein 2007: web).

### **Concluyendo...**

El problema en cuestión tiene un alcance considerable y es digno de reiteración la estrecha interrelación entre el sistema educativo y las características socioeconómicas, étnicas y lingüísticas de los estudiantes. Esta problemática afecta especialmente a la comunidad latina, dada su singularidad lingüística y cultural, así como las amplias y arraigadas dificultades que enfrentan en el ámbito escolar. En este contexto, los programas bilingües pueden representar una herramienta valiosa para mejorar el desempeño académico de los estudiantes hispanos.

Para concluir este breve panorama histórico, que no pretende ser exhaustivo, nos gustaría destacar una imagen emblemática, presentada por defensores de la educación bilingüe en la Universidad de Michigan



(actualmente no disponible en línea), quienes explican su iniciativa de la siguiente manera:

Our public awareness campaign for bilingual education includes an artistic component: a stencil. We decided that to get our issue out into the collective consciousness, we needed to have something that would publicize our opinion in a forceful way. A stencil accomplishes this objective in that it lies in plain sight of all who walk by it; there is no decision on the part of the passers-by: they must see it. [...] The two captions for the stencil read 'Déjame hablar' (Spanish for Let me speak) and 'Bilingual now'. We chose to incorporate both English and a non-English language into the stencil because it would further reinforce the idea that multiple languages can co-exist successfully and effectively"<sup>7</sup>.

En efecto, compartimos la noción de que la inclusión tanto del inglés como de otro idioma distinto al inglés puede fortalecer aún más la idea de que varios idiomas pueden coexistir con éxito y eficacia en este país.

*En un muro en el campus de la universidad del Michigan*

(University of Michigan. Bilingual Education. En [http://sitemaker.umich.edu/370blinged/what\\_now\\_](http://sitemaker.umich.edu/370blinged/what_now_) (actualmente no en línea))



<sup>7</sup> Nuestra la traducción: “Nuestra campaña de concientización pública para la educación bilingüe incluye un componente artístico: un estencil. Decidimos que para difundir nuestra opinión en la conciencia colectiva, necesitábamos algo que publicitara nuestra postura de manera contundente. Un estencil logra este objetivo al ubicarse a la vista de todos los que pasan; no hay decisión por parte de los transeúntes: deben verlo. [...] Las dos leyendas del estencil dicen ‘Déjame hablar’ y ‘Bilingüe ahora’. Optamos por incorporar tanto el inglés como un idioma no inglés en el estencil porque refuerza la idea de que múltiples idiomas pueden coexistir de manera exitosa y efectiva”.

## Referencias bibliográficas

Anaya, Rudolfo y Dennis Martinez (illustrator). *Bless Me, Ultima*. TQS Publications, 1972.

Anaya, Rudolfo. *Bless Me, Ultima*. Wamer Books, 1994.

Badillo Matos, Ángel. “Torres y muros frente al multiculturalismo: hispanos y español en la presidencia de Donald Trump”. *Real Instituto Elcano. Análisis del Real Instituto Elcano* ARI 11/2018, 2018.

Betti, Silvia. “Querido Mister Trump...” La lengua española en los Estados Unidos de hoy en día”. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, vol. 12, no. 1, 2020.

Bush, George W. George W. Bush on Education. The Issue. Every Political Leader on Every Issue, 2004, [http://www.issues2000.org/Celeb/George\\_W\\_Bush\\_Education.htm](http://www.issues2000.org/Celeb/George_W_Bush_Education.htm). Consultado el 10 de marzo de 2024.

Crawford, James W. Ten Common Fallacies About Bilingual Education. ERIC Digest, 1997, [http://users.rcn.com/crawj/langpol/Crawford\\_Ten\\_Common\\_Fallacies.pdf](http://users.rcn.com/crawj/langpol/Crawford_Ten_Common_Fallacies.pdf). Consultado el 10 de marzo de 2024.

---. *Issues in U.S. Language Policy. Bilingual Education*. 1998. Texto completo, <http://ourcompuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/langpol.htm> (actualmente no disponible)

---. “Section G: Programs for English Language Learners (Title III)”. *ESEA Implementation Guide*, 2002, pá G1-G6.

Del Valle, Sandra. *Language rights and the law in the United States. Finding our voices*. Multilingual Matters Ltd, 2003.

Fodde, Luisanna. *Race, Ethnicity and Dialects: Language Policy and Ethnic Minorities*. Franco Angeli, 2002.

Kerper Mora, Jill. *Legal History of Bilingual Education*, <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/Pages/HistoryBE.htm>. Consultado el 10 de marzo de 2024.

León Jiménez, Raquel. *Identidad Multilingüe. El cambio de código en la literatura chicana*. Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones, 2003.

López Velázquez, Ángela M. *Bilingüismo y Bialfabetismo en Familias Hispanas Inmigrantes en los Estados Unidos*. Documentos de la RED, 2007, págs. 8-24

Luconi, Stefano y Matteo Pretelli. *L'immigrazione negli Stati Uniti*. Il Mulino, 2008.

MacGregor Mendoza, Patricia. "Aquí No Se Habla Español: Stories of Linguistic Repression in Southwest Schools". *Bilingual Research Journal*, vol. 24, no. 4, Fall 2001, págs. 355-367.

Ovando, Carlos J. "Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues". *Bilingual Research Journal*, vol. 27, no. 1, Spring 2003, págs. 1-23.

Pavlenko, Aneta. "The Making of an American': Negotiation of Identities at the Turn of the Twentieth Century". *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, editado por Aneta Pavlenko y Adrian Blackledge, Multilingual Matters Ltd, 2004, págs. 34-64.

---. "Bilingual Selves". *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression and Representation* coordinado por Aneta Pavlenko, Multilingual Matters Ltd, 2006, págs.1-33.

Rothstein, Richard. "Leaving 'No Child Left Behind' Behind". *The American Prospect*, 15/12/2007, <https://prospect.org/features/leaving-no-child-left-behind-behind/>. Consultado el 1 de marzo de 2023.

Shannon, Sheila M. "The Hegemony of English: A Case Study of One Bilingual Classroom as a Site of Resistance". *Linguistics and Education*, no. 7, 1995, págs. 175-200.

Stewner-Manzanares, Gloria. "The Bilingual Education Act: Twenty Years Later". *The National Clearinghouse for Bilingual Education. New Focus*, no. 6, Fall 1988.

### **Sitios web**

California Association for Bilingual Education (CABE): [www.bilingualeducation.org](http://www.bilingualeducation.org).

California Department of Education: [www.cde.ca.gov](http://www.cde.ca.gov).

Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es>.

National Association for Bilingual Education (NABE): [www.nabe.org](http://www.nabe.org).

National School District: <http://nsd.us>.

Pew Hispanic Center: <http://pewhispanic.org>.

U.S. Board of Education: [www.ed.gov](http://www.ed.gov).

U.S. Census Bureau: [www.census.gov](http://www.census.gov).

U.S. English, Inc.: [www.usenglish.org](http://www.usenglish.org).

U.S. House of Representatives – United States Code: <http://uscode.house.gov>.



# Ejemplos de lenguaje no sexista en el CORPES XXI y METAPRES

## Examples of gender-neutral language in the CORPES XXI and METAPRES

Lisa Gozzi

---

*Lisa Gozzi*

*Doctoranda del programa “Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales”,  
Universidad de Alcalá y Universidad de Bolonia*

Lisa Gozzi es doctoranda en el programa “Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales” de la Universidad de Alcalá (Madrid), donde está realizando su tesis doctoral acerca de la incorporación de la variación diatópica en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Ha conseguido sus estudios de máster y de grado en la Universidad de Bolonia (Italia). Actualmente, es profesora a contrato en la Universidad de Bolonia, en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas, donde imparte clases de lengua española. Asimismo, está colaborando con el grupo de investigación “Giovani DILLE”, de la “Società Italiana delle Lingue e della Linguistica Educativa”.

C.e.: [lisa.gozzi3@unibo.it](mailto:lisa.gozzi3@unibo.it)

### *Resumen*

El lenguaje inclusivo es un instrumento lingüístico que quiere favorecer la inclusión de todos los colectivos sin discriminación de sexo o identidad de género. Sin embargo, su incorporación al uso cotidiano de la lengua española se enfrenta a diario con opositores y resistencias. De hecho, existen en el idioma usos que, empleados en determinadas circunstancias, pueden resultar sexistas; sin embargo, la Real Academia Española se muestra reacia a incorporar técnicas inclusivas a la norma lingüística. En este estudio, se quiere analizar la presencia de dos tipos de recursos inclusivos en dos corpus dedicados al español actual, CORPES XXI y METAPRES, con el objetivo de verificar la efectiva inclusión de los mismos en la lengua del siglo XXI.

### *Palabras claves*

Corpus, discriminación, género, lenguaje inclusivo, paridad

### *Abstract*

Gender-neutral language is a linguistic tool that aims at promoting the inclusion of all social groups without sex or gender-identity based discrimination. However, its inclusion in the daily usage of the Spanish language encounters on a regular basis opponents and resistance. As a matter of fact, it is possible to find features in the language that, used under specific circumstances, might prove to be sexist, nevertheless, the Real Academia Española is reluctant to include gender-neutral techniques to the language norm. This work aims at analyzing the presence of two different gender-neutral techniques in two corpora dedicated to current Spanish, CORPES XXI and METAPRES, in order to verify the actual inclusion of these techniques in the language of the 21st century.

### *Keywords*

Corpora, discrimination, gender, gender-neutral language, parity

## **Introducción**

En el siglo XXI, numerosos debates y luchas han adquirido un papel central en la vida diaria de los hispanohablantes. Entre estos, destaca un tema lingüístico de importancia significativa, es decir, el lenguaje inclusivo. De hecho, este está vinculado a la batalla de las mujeres para alcanzar igualdad de derechos y erradicar la discriminación y la violencia de género (Prunes 2021: 26-27), convirtiéndose no solo en un tema central de numerosos debates, sino también en objeto de importantes controversias públicas.

Entre ejemplos recientes, figura el de una escuela de Valladolid, donde un docente de Educación Secundaria Obligatoria obligó a sus alumnos a que eliminaran las muestras de lenguaje inclusivo presentadas por el manual. El periódico ABC, en su artículo al respecto publicado el 11 de octubre de 2023 (Antolín 2023: web), describe cómo el docente borró, entre otras, expresiones como “diputadas y diputados” y “senadores y senadoras” para modificarlas en “diputados” y “senadores” respectivamente.

En el ámbito político, también se aprecia el caso del entonces diputado argentino Javier Milei, protagonista de un suceso que se remonta a septiembre de 2022. Durante un debate en la Cámara de Diputados de Argentina, siguió dirigiéndose a la en aquel entonces presidenta Cecilia Moreau con las palabras “señora presidente”, a pesar de las numerosas correcciones de ella para que el diputado empleara la versión femenina del sustantivo al referirse a su cargo. La justificación que dio el representante por su comportamiento lingüístico fue la siguiente: “El español me lo permite”. Cuando finalizó su discurso y volvió a referirse a la mujer con el sustantivo masculino, articulando de forma muy marcada el morfema final, la presidenta lo agradeció dirigiéndose a él con el título de “diputada” (Canal26 2022: web).

Por lo tanto, es evidente que el uso del lenguaje inclusivo representa un tópico todavía muy controvertido en la sociedad hispana, que tiene que enfrentarse a resistencias significativas entre los usuarios de la lengua.

En esta contribución, se quiere mostrar un primer análisis de la presencia de dos diferentes manifestaciones de lenguaje inclusivo, el desdoblamiento y la modificación de las palabras a través de los elementos inclusivos /-e/, /-x/ y @, en dos corpus disponibles en línea: el CORPES XXI de la Real Academia Española, que recoge textos producidos en todo el dominio hispanohablante en el siglo XXI, y la base de datos METAPRES, cuyo contenido está relacionado concretamente con debates actuales en las columnas periodísticas concernientes a temas lingüísticos. El objetivo principal es observar el número de ocurrencias de cada ítem en las dos herramientas informáticas y los contextos en los que se usan.

## **El lenguaje inclusivo en el mundo contemporáneo**

El *Diccionario panhispánico del español jurídico* define el lenguaje inclusivo como ese “lenguaje que incluye a todas las personas en condiciones de igualdad” (RAE y ASALE 2023: web). Según las Naciones Unidas, este tipo de lenguaje es el que se emplea para expresarse a través de diferentes medios sin discriminaciones de sexo o identidad de género y es una forma de hablar necesaria para promover la paridad de condiciones entre los géneros y luchar contra los estereotipos o prejuicios vinculados a la temática (Organización de las Naciones Unidas: web).

El lenguaje inclusivo es un fenómeno que, como se ha indicado en la introducción, está estrechamente asociado a las luchas femeninas y de otros colectivos, más en general, para alcanzar la paridad de derechos y oportunidades. Como afirma Troncoso Flores (2021: 245), esta contienda relacionada con la igualdad de género ha abarcado diferentes aspectos de la sociedad y de la vida cotidiana, hasta extenderse, hoy en día, al ámbito lingüístico.

En el mundo actual, las mujeres han alcanzado mayores oportunidades respecto al pasado: han conseguido, por ejemplo, superar a los hombres en el ámbito estudiantil universitario y se han matriculado más mujeres que hombres en diferentes cursos. Sin embargo, en otros ámbitos institucionales como el de la Real Academia Española, las luchas femeninas obtuvieron menor éxito: de hecho, solo se han admitido 11 mujeres a lo largo de la historia de la Academia, 8 de las cuales pertenecen al contexto académico actual. Al día de hoy, el 82% de los integrantes de la RAE son hombres que se resisten al cambio social y lingüístico, apoyándose en la norma lingüística para justificar su posición conservadora (Escaja 2021: 18-19).

Las reivindicaciones no solo del colectivo femenino, sino también de otras comunidades minoritarias, buscan obtener también a nivel lingüístico alguna forma de reconocimiento y de inclusión en la lengua española, la que puede emplearse de múltiples maneras y puede, por consiguiente, manifestar tendencias sexistas y discriminatorias contra las mujeres o grupos sociales específicos (Bosque 2012: 3). Por lo tanto, el objetivo de estos grupos sociales es obtener visibilidad en una lengua que sigue excluyéndolos, cuya norma académica se opone a la incorporación de usos y prácticas lingüísticas inclusivas (Escaja 2021: 15).

Para alcanzar estos objetivos, en contextos como universidades, ayuntamientos y sindicatos, se han elaborado guías de uso del lenguaje no sexista (Bosque 2012: 1). El mismo Instituto Cervantes, en 2011, publicó la *Guía de comunicación no sexista* para proporcionar a los usuarios de la lengua española herramientas lingüísticas inclusivas con el fin de evitar usos discriminatorios del idioma, y publicó en 2021 una segunda edición. Sin embargo, frente a estas guías se hallan opositores de las mismas, que

rechazan sus propuestas recurriendo a diferentes justificaciones, como por ejemplo, que son usos que rompen con las normas académicas y con las gramáticas (Bosque 2012: 1).

En efecto, aunque la RAE afirma que la lengua no es discriminatoria o sexista (Escaja 2021: 16), en el idioma español se evidencian reglas y usos normativos que, a pesar de no ser intrínsecamente excluyentes, pueden resultar discriminatorios a la hora de ser empleados en contextos sociales. Uno de los mejores ejemplos de esto es el uso del masculino genérico. Según el *Glosario de términos gramaticales*, este se define como el “uso del género masculino en nombres animados para hacer referencia a individuos de uno u otro sexo [...], ya que el masculino constituye el género no marcado” (RAE y ASALE 2024: web).

La Academia ha defendido este precepto lingüístico en diversas ocasiones a través de sus canales de difusión online; por ejemplo, en la sección de su página web “Español al día”, dedicada a las preguntas frecuentes de los hispanohablantes, se afirma que emplear desdoblamientos como “ciudadanos y ciudadanas” es un proceso artificioso, innecesario, que contrasta con “el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos” (RAE 2019a: web).

Asimismo, en su cuenta de X, anteriormente *Twitter*, donde es activo el servicio de *#RAEConsultas* para la resolución de dudas planteadas por los usuarios de la plataforma, la Real Academia Española reitera más veces que el masculino representa el género no marcado que incluye a todos los miembros de un conjunto, que no invisibiliza a la mujer y que, al contrario, llega a abarcar a todos los individuos de un conjunto, independientemente del género con el que se identifiquen, por su grado de neutralidad (RAE 2020: 93-96).

Sin embargo, esta postura mantenida por la Academia no está exenta de críticas y oposiciones por parte de otros expertos de la lengua, quienes consideran el empleo del masculino inclusivo en cualquier circunstancia un uso sexista de la lengua que invisibiliza a la mujer:

Y nosotras seguimos protestando y se nos ignora, o se ejerce el presunto “mansplaining”, o sea, se nos “educa” para que cambiemos de opinión y asumamos lo supuestamente obvio: es una cuestión de léxico y no de gramática. Vale. Como válido y “natural” es que 1.000 mujeres en una sala se conviertan en hombres en cuanto un señor o dos entran en la misma. Lo contrario sería impensable, faltaría más, porque nadie quiere sentirse ninguneado o erradicado, aunque nosotras lo tengamos tan asumido que debemos entender como normal y no discriminatorio que cuando se habla del “hombre” en sentido general se nos está incluyendo, o cuando vemos en los libros

de texto hasta hace dos días que las imágenes de la “anatomía del hombre” o de la “evolución del hombre” (entiéndase hombre y mujer, parece) sistemáticamente se presentaba a un señor evolucionando del mono a su trabajo en la oficina. Jamás a una mujer (Escaja 2021: 19).

Por lo tanto, considerado el contexto descrito, resulta fundamental agregar a la lengua española nuevos recursos lingüísticos que otorguen mayor visibilidad a la mujer y reconozcan su presencia en el contexto comunicativo para que su papel no quede marginalizado a favor de los hombres solo debido al hecho de que, históricamente, el masculino ha obtenido el papel de género inclusivo.

### ***Cómo hacer el lenguaje inclusivo: dos fenómenos específicos***

Como afirma Villar (2021: 214), el lenguaje inclusivo es un fenómeno que abarca, en mayor o menor medida, todas las lenguas hoy en día. Sin embargo, su incorporación al idioma resulta especialmente relevante en casos como el del español, siendo esta una lengua cuya morfología asocia de forma muy concreta marcas específicas a cada género (/ -o/ para el masculino, / -a/ para el femenino y / -e/ para elementos léxicos particulares) (Villar 2021: 214).

Existen diferentes formas y recursos lingüísticos para hacer el lenguaje más inclusivo: entre las numerosas posibilidades, se consideran aquí dos en concreto, es decir, el desdoblamiento y el uso de / -e/, / -x/ y @. Es evidente que estas no son las únicas alternativas para otorgar mayor inclusividad a la lengua; sin embargo, se han seleccionado por su difusión como punto de partida de un estudio que puede expandirse en el futuro.

La primera, que se ha citado anteriormente, es tan simple como controvertida: de hecho, el desdoblamiento consiste en emplear, de forma seguida, una palabra tanto en masculino como en femenino (Organización de las Naciones Unidas 2019: web). En algunas ocasiones, este tipo de lenguaje inclusivo puede representar una manera cortés para resaltar a las mujeres presentes en un determinado grupo: por ejemplo, cuando el Gobierno tomó posesión en 2018, por primera vez había más mujeres que hombres en el mismo, por consiguiente, se optó por usar la forma desdoblada “Consejo de Ministras y Ministros” a la hora de jurar (Guerrero Salazar 2020: 216).

Sin embargo, siendo un procedimiento inclusivo muy sencillo para actuar, en ámbitos como el político, entre otros, se ha abusado de este recurso, empleándolo como única forma de inclusividad en el lenguaje y excluyendo otras posibilidades igualmente válidas (Guerrero Salazar 2020: 215). Asimismo, su abuso puede romper con el principio de economía lingüística y coherencia discursiva: de hecho, si se desdobra



toda la secuencia de una oración, puede perderse la coherencia general del mensaje, como en el ejemplo “los hijos y las hijas de los socios y socias del club de jockey recibirán un descuento del 30 por ciento en las instalaciones deportivas”, extraído de la *Guía de comunicación no sexista* del Instituto Cervantes (2011: 116-117). En este caso, resulta conveniente desdoblar el primer elemento (los hijos y las hijas), siendo este el núcleo informativo de la oración, pero no el segundo, beneficiando la comunicación del uso del término masculino socios sin necesidad de desdoblamiento (Instituto Cervantes 2011: 116-117).

A través de la etiqueta #RAEConsultas de su cuenta en X, la RAE ha agregado diferentes especificaciones respecto al empleo del desdoblamiento como técnica para alcanzar la inclusividad: en primer lugar, en varias ocasiones, señala que el uso no es incorrecto; sin embargo, en algunos casos es innecesario desde una perspectiva lingüística y puede potencialmente cancelar el valor semántico del uso tanto del masculino como del femenino en contextos específicos. Asimismo, la Academia afirma que el uso sistemático del desdoblamiento puede causar dificultades en los lectores (RAE 2020: 101-103).

También es relevante notar que, en sus respuestas a los usuarios, la RAE afrontó el tema de la fórmula inclusiva empleada por el Consejo de Ministros en ocasión de la mayoría femenina de 2018: en varios tuits, la Academia explica que, en una situación similar, se debe usar la expresión en masculino genérico, porque el femenino “Consejo de Ministras” hace referencia exclusivamente a un colectivo completamente femenino. Al mismo tiempo, los académicos evidencian que el desdoblamiento obrado en esa ocasión resultó aceptable gramaticalmente para hacer hincapié en la presencia mayoritaria de mujeres (RAE 2020: 103-104).

Finalmente, la RAE especifica que el desdoblamiento representa un recurso conveniente a la hora de dirigirse a un colectivo mixto, de hombres y mujeres, puesto que supone cortesía hacia todos los interlocutores (RAE 2020: 104).

Considerados los posibles problemas comunicativos derivados del uso del desdoblamiento, en la Guía del Instituto Cervantes (2011: 117-121) se proponen cinco criterios para establecer la pertinencia o no del uso de esta técnica de lenguaje inclusivo:

1. Evitar desdoblar los sustantivos en mensajes breves o de carácter urgente, para respetar el principio de economía lingüística;
2. Emplear el desdoblamiento cuando el referente considerado representa el núcleo de la información o un elemento de relevancia significativa. Asimismo, es oportuno desdoblar el referente cuando se quiere apelar directamente a este mismo, como en los saludos y las despedidas, los agradecimientos y las peticiones, entre otros, teniendo especial cuidado cuando los individuos apelados están presentes al concretar el mensaje;

3. Utilizar el desdoblamiento en los puntos más relevantes de un discurso, como la apertura y el cierre del mismo, especialmente en contextos de actos públicos;
4. Desdoblar en exposiciones, diálogos y argumentaciones, pero evitar hacerlo en descripciones y narraciones;
5. Usar el desdoblamiento para referirse a profesiones, cargos y títulos por motivos de educación y formación.

La segunda técnica considerada consiste en sustituir los morfemas que indican el género masculino o femenino con alternativas neutras, como la /-e/ o la /-x/ o la @. Este uso está ganando visibilidad en contextos como la publicidad y el Internet y es un fenómeno que se origina de la voluntad de dar cabida a la mayor diversidad sexual del mundo actual, donde numerosos individuos no consiguen identificarse en el contraste canónico entre hombre y mujer (Guerrero Salazar 2020: 217):

[...] son recursos escritos, usados en ámbitos informales, sobre todo virtuales, que se emplean con la consciencia de romper la dualidad masculino/femenino e incluir todo tipo de diversidad. En cualquier caso, dan cuenta de una realidad: que el lenguaje se transmuta constantemente para dar cuenta de los cambios sociales (Guerrero Salazar 2020: 217).

Como en el caso anterior, la Real Academia Española adopta una clara postura ante el fenómeno, siendo en esta ocasión más crítica: de hecho, en los contenidos proporcionados como respuestas a las dudas de diferentes usuarios en X, se aprecia que las tres opciones (la @, la /-x/ y la /-e/) se consideran inadecuadas al no formar parte de la morfología de la lengua española. En diferentes ocasiones, se subraya que la arroba no es un signo lingüístico y, por consiguiente, no puede usarse en lugar del masculino genérico. Al mismo tiempo, subraya que el empleo de /-x/ crea cadenas que no se pueden leer ni pronunciar y, por ende, representa un simple recurso gráfico (RAE 2020: 105-106).

Además, en un tuit del 15 de junio de 2018, presentado en Troncoso Flores (2021: 256), la Academia afirma que no es probable que la morfología española incorpore el morfema /-e/ como marca de género inclusivo, especificando que esto se debe a la naturaleza misma del cambio lingüístico, que no puede imponerse por las autoridades de la lengua.

También la *Guía de Recomendaciones para un Lenguaje No Sexista e Inclusivo* de la Universitas Miguel Hernández (2023: 25, 86) recomienda evitar el empleo de la arroba al ser un símbolo que no puede leerse, primero, y aconseja no utilizar ni “@” ni la /-x/ en contenidos digitales, puesto que el lector de pantalla no consigue procesarlos.

## **El lenguaje inclusivo en los corpus del español actual**

Siendo este el marco teórico considerado, se analiza la presencia de los dos fenómenos mencionados en dos corpus dedicados al español actual, el CORPES XXI y el METRAPRES. El objetivo es verificar el número de ocurrencias de los ítems seleccionados en las dos bases de datos y el contexto en los que los mismos aparecen, para analizar el nivel de presencia alcanzado por estos en la lengua actual observando el medio (oral o escrito) y los soportes en los que aparecen. Asimismo, se detalla el país al que pertenecen los documentos y las ocurrencias mostradas por el corpus para observar dónde se concentra la mayoría de estas.

En concreto, respecto al uso del desdoblamiento, se considera la expresión “todos y todas”, mientras que, por lo que concierne al caso del uso de letras y signos neutrales con valor inclusivo, se buscan en las plataformas los términos *todxs*, *todes* y *tod@s*.

### CORPES XXI

El CORPES XXI (Corpus del Español del Siglo XXI) es un corpus de referencia creado por la Real Academia Española por recomendación de las distintas academias de la lengua. Los textos contenidos en esta base de datos son de origen tanto escrito como oral, proceden de todas las zonas hispanohablantes en el mundo (España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial) y han sido elaborados en el siglo XXI (RAE 2019b: web).

La primera versión del corpus se presentó en octubre de 2013, en ocasión del VI Congreso Internacional de la Lengua Española, y fue posible consultarlo a través de una específica aplicación desde diciembre del mismo año. En esta primera fase, se incluían textos con fecha entre 2001 y 2012. La base de datos se pone al día constantemente, siendo la última actualización la versión 1.0, presentada en marzo de 2023 y accesible desde junio del mismo año; en esta, se incluyen más de 365 000 documentos y más de 395 millones de formas ortográficas (RAE 2019b: web).

Para realizar la búsqueda en el banco de datos y obtener los resultados necesarios, se seleccionó la opción “palabras ortográficas” en el apartado de “búsqueda” y se eligió como tipo de resultado primero “estadísticas”, para observar la distribución de los datos, y sucesivamente “concordancias”, para investigar la posible presencia de otros datos de interés. Debido al tamaño de la muestra, se decidió aplicar un filtro a los resultados y concentrarse en los textos publicados en los últimos 10 años, es decir, entre 2014 y 2023.

El primer ítem analizado fue la expresión “todos y todas”, ejemplo de desdoblamiento con el término en masculino puesto al principio de la cadena. Enseguida el corpus mostró una muestra de tamaño considerable:

en los años considerados, el CORPES XXI registra 169 documentos que incluyen la expresión buscada, algunos de forma reiterada, siendo la frecuencia absoluta de ocurrencias 214. La frecuencia normalizada de la expresión, es decir “el número de ocurrencias por cada millón de palabras” (RAE 2021: web), es 0.54 por millón.

Respecto al país donde se localizan las ocurrencias reunidas por el CORPES XXI, se aprecia que la mayoría de estas se concentran en Hispanoamérica, siendo no solo numerosas a nivel de frecuencias absolutas en algunas ocasiones, sino presentando también en determinados países de Latinoamérica una frecuencia normalizada muy alta, como se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1  
Frecuencias de la expresión “todos y todas” en el CORPES XXI según el país.  
Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0.

<i>País</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia normalizada</i>
<i>Argentina</i>	44	3.6
<i>Bolivia</i>	1	0.54
<i>Chile</i>	34	4.32
<i>Colombia</i>	17	1.56
<i>Costa Rica</i>	3	2.06
<i>Cuba</i>	1	0.28
<i>Ecuador</i>	5	2.03
<i>El Salvador</i>	3	2.15
<i>España</i>	38	0.81
<i>Guatemala</i>	2	1.2
<i>Honduras</i>	6	3.99
<i>México</i>	8	0.57
<i>Nicaragua</i>	2	1.95
<i>Panamá</i>	2	2.25
<i>Paraguay</i>	19	9.65
<i>Perú</i>	1	0.18
<i>República Dominicana</i>	2	1.53
<i>Uruguay</i>	8	3.02
<i>Venezuela</i>	18	4.53

Observando la Tabla 1, se destaca que el país que registra la mayor frecuencia absoluta es Argentina, con 44 ocurrencias totales, seguida por España (38) y Chile (34). Las otras naciones presentan todas una cantidad de ejemplos menor de 20, siendo Paraguay (19), Venezuela (18) y Colombia (17) las únicas que superan la decena de ejemplos.

La perspectiva sobre los datos es diferente si se pone en el centro del enfoque la frecuencia normalizada; de hecho, contextualizando el número de ocurrencias en la cantidad de textos presentes en el corpus por cada país, se nota que la nación que registra la frecuencia normalizada más alta es Paraguay (9.65), seguido por Venezuela (4.53), Chile (4.32), Honduras (3.99), Argentina (3.6) y Uruguay (3.02). Por otro lado, se aprecia que las frecuencias más bajas se registran en México (0.57), Bolivia (0.54) y Perú (0.18). En el caso de España, solo se halla este tipo de desdoblamiento cada 0.81 ocurrencias por millón.

Observando sucesivamente la dimensión cronológica de la expresión analizada (Tabla 2), se destaca que en los textos fechados en 2014, fecha considerada como inicio del estudio, se recogieron 21 ejemplos de la expresión inclusiva, con una frecuencia normalizada de 1.32. En 2015 este dato descendió significativamente, hasta crecer de forma notable en 2016 (30 ocurrencias, frecuencia normalizada 1.84). El número de muestras siguió oscilando a lo largo de los años considerados, hasta alcanzar su máximo en 2019, con 40 ocurrencias (correspondientes a una frecuencia normalizada de 2.54). En 2023, se registraron solamente 3 ejemplos de la expresión; sin embargo, se aprecia que estos corresponden a una puntuación de 3.92 en términos de frecuencia normalizada, la más alta del periodo considerado. Por lo tanto, se puede imaginar que el número de textos incorporados al banco de datos redactados en dicho año es menor respecto a los anteriores.

Tabla 2

*Frecuencias de la expresión “todos y todas” en el CORPES XXI según el año.*

*Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0.*

<i>Año</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia normalizada</i>
2014	21	1.32
2015	11	0.7
2016	30	1.84
2017	20	1.44
2018	20	1.59
2019	40	2.54
2020	30	2.09
2021	28	2.21
2022	11	1.58
2023	3	3.92

Pasando a considerar el medio a través del que se difundió cada texto incorporado al corpus, se aprecia que solo una ocurrencia se asocia a un documento oral; en este, se recoge un fragmento de un discurso de la Ministra de Desarrollo Social en Chile en el contexto del lanzamiento de una campaña del Consejo Nacional de Infancia en 2014. Todos los demás documentos, un total de 168, se propagaron a través de algún tipo de medio escrito.

Este último tipo de medio se concretó en diferentes soportes: entre estos prima la prensa, que reúne 106 documentos, seguida por los libros, 41 textos en total. Las demás ocurrencias se localizan en soportes web (13) o misceláneas (8).

Por último, se señala que el rasgo inclusivo aparece en textos pertenecientes a áreas temáticas diferentes, como se resume en la Tabla 3:

Tabla 3

*Frecuencias de la expresión “todos y todas” en el CORPES XXI según el área temática.*

*Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0.*

<i>Área temática</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia normalizada</i>
Actualidad, ocio y vida cotidiana	15	0.89
Artes, cultura y espectáculos	16	1.2
Ciencias sociales, creencias y pensamiento	82	4.55
Ciencias y tecnología	19	1.37
Novela	5	0.2
Política, economía y justicia	67	2.68
Relato	1	0.4
Salud	8	0.94



Al analizar esta tabla, se nota que las áreas temáticas que suelen incluir mayores muestras del fenómeno de desdoblamiento son las relacionadas con las “ciencias sociales, creencias y pensamiento”, que reúnen 82 ejemplos del mismo (38.5%), que representan la mayor frecuencia normalizada registrada. Sigue el ámbito de “política, economía y justicia”, que se clasifica en la segunda posición tanto en términos de frecuencia absoluta (67 ocurrencias - 31.5%) como normalizada (2.68). Todas las demás áreas consideradas juntan un número de ocurrencias inferior a 20.

Por lo tanto, respecto al desdoblamiento considerado como ejemplo, se aprecia que está difundido tanto en España como en Hispanoamérica, registrando números de ocurrencias significativos en este último lugar, y que está presente en los textos incorporados al CORPES XXI en todos los años considerados en el análisis. Asimismo, se evidencia que está más presente en documentos escritos pertenecientes a ámbitos como las ciencias sociales, la política y la justicia. Sin embargo, también es significativo señalar la presencia de una ocurrencia oral del fenómeno.

Considerando el segundo tipo de lenguaje inclusivo, que prevé la sustitución de los morfemas de género con otros elementos, se analizan tres diferentes posibilidades, como se ha mencionado anteriormente: *todes*, *todxs* y *tod@s*. Empezando por *todes*, se nota enseguida una presencia notablemente menor respecto a la expresión anteriormente analizada; de hecho, el lexema aparece solo en 34 diferentes documentos para un total de 41 ocurrencias, con una frecuencia normalizada de 0.32 por millón.

Observando la extensión geográfica del término inclusivo considerado, se aprecia que es mucho más reducida comparada con el caso anterior:

Tabla 4  
Frecuencias de la expresión *todes* en el CORPES XXI según el país.  
Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0..

País	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
Argentina	11	0.9
Bolivia	1	0.54
Chile	14	1.77
Colombia	4	0.36
España	6	0.12
México	2	0.14
Paraguay	2	1.01
Perú	1	0.18

Los datos de la Tabla 4 demuestran una difusión geográficamente más limitada del lexema, que no alcanza numerosos países hispanohablantes y no presenta una frecuencia absoluta elevada en ningún contexto. En esta ocasión, el país que ocupa la primera posición es Chile, con 14 ocurrencias, seguido por Argentina (11), mientras que todas las demás naciones no alcanzan la decena. Es preciso señalar que, en los textos redactados en España, solo se recogen 6 ejemplos de *todes*, constituyendo estos la frecuencia normalizada más baja de uso del lexema.

Si se pasa a observar el periodo de tiempo considerado, se destaca un dato significativo: de hecho, los primeros ejemplos registrados se remontan a 2018, siendo el término, por lo tanto, ausente en los textos escritos entre 2014 y 2017. Asimismo, se nota que tampoco en 2023 hubo textos incorporados al banco de datos con alguna ocurrencia del lexema *todes* (Tabla 5).

Tabla 5  
Frecuencias de la expresión *todes* en el CORPES XXI según el año.  
Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0

Año	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
2018	7	0.55
2019	4	0.25
2020	13	0.9
2021	10	0.78
2022	7	1

Los años que recogieron mayores ocurrencias fueron 2020 y 2021, registrando respectivamente 13 y 10 ejemplos, a pesar de que la mayor frecuencia normalizada se asocia a 2022, único año en el que alcanzó 1 ocurrencia por millón.

Considerando el medio de difusión de los textos, se aprecia que, en este caso, no hay muestras de uso oral del lexema, solo ejemplos en textos escritos. Entre estos, la mayoría pertenece a la prensa, con un total de 24 documentos, mientras menos se hallan en los libros (6 documentos) y recursos web (4 textos).

Si se enfoca la atención sobre las áreas temáticas en las que aparece esta tipología de lenguaje inclusivo (Tabla 6), se nota que el 58.5% de las ocurrencias se concentra en el ámbito de “ciencias sociales, creencias y pensamiento”, alcanzando los 24 ejemplos, mientras que en los demás nunca se supera la decena. Es relevante destacar que en el contexto político, económico y judicial, que en el caso de “todos y todas” recogió un número de muestras significativo, solo aparecen dos ejemplos de *todes*.

Tabla 6  
Frecuencias de la expresión *todes* en el CORPES XXI según el área temática.  
Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0.

Área temática	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
Actualidad, ocio y vida cotidiana	3	0.17
Artes, cultura y espectáculos	8	0.6
Ciencias sociales, creencias y pensamiento	24	1.33
Novela	1	0.04
Política, economía y justicia	2	0.08
Relato	2	0.8
Salud	1	0.11

Pasando al análisis dedicado al segundo lexema inclusivo, *todxs*, se nota que su presencia en el CORPES XXI es aún menor respecto al caso anterior, estando este presente solo en 23 documentos a través de 34 ocurrencias, que representan una frecuencia normalizada de 0.27 por millón. En este caso también, se denota una extensión geográfica reducida, que no abarca todos los contextos hispanos y se circunscribe a ocurrencias limitadas a pocos países latinoamericanos y España (Tabla 7):

Tabla 7  
Frecuencias de la expresión *todxs* en el CORPES XXI según el país.  
Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0.

País	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
Argentina	13	1.06
Chile	4	0.5
Colombia	2	0.18
España	3	0.06
Honduras	1	0.66
México	9	0.65
Uruguay	1	0.37
Venezuela	1	0.25

En esta ocasión prima Argentina, única nación que aportó al corpus una frecuencia absoluta superior al 10 en los diferentes textos, mientras que todos los demás se colocan por debajo de este umbral, siendo México el segundo clasificado con 9 ejemplos. Resalta otra vez el caso de España, que aporta solo 3 ejemplos del lexema al banco de datos, con una frecuencia normativa de solo 0.06 por millón. Es también importante hacer hincapié en el hecho de que Argentina es la única nación cuya frecuencia normalizada es superior al 1. En todos los demás casos, se registra un valor notablemente menor.

Observando la distribución cronológica del término, se señala en este caso también la ausencia del mismo en textos pertenecientes a diferentes años: de hecho, el primer ejemplo en el periodo considerado se remonta a 2016 con una sola ocurrencia, para desaparecer en 2017 y volver a manifestarse en 2018. Los años en los que se reúne una mayor cantidad de ejemplos en los textos son 2019, 2020 y 2021, aunque es relevante evidenciar que nunca se alcanzó una frecuencia normalizada superior a 0.57.

Tabla 8

Frecuencias de la expresión *todxs* en el CORPES XXI según el año.

Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0

Año	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
2016	1	0.06
2018	5	0.39
2019	9	0.57
2020	8	0.55
2021	7	0.55
2022	4	0.57

Respecto al medio empleado para divulgar los documentos, en este caso también el CORPES XXI recoge exclusivamente ejemplos del medio escrito en el periodo temporal abarcado por el estudio. Observando el soporte de los documentos, se aprecia que la mayoría son los de prensa (17) y solo una minoría está publicada en otros formatos, como libros (4) y documentos web (2).

Finalmente, analizando el área temática de los textos señalados por la base de datos (Tabla 9), se evidencia que en este caso también la mayoría de las muestras se reúne en el ámbito de las “ciencias sociales, creencias y pensamiento”, alcanzando el 44.1% de las ocurrencias totales. Destaca también el ámbito de la salud, que alcanza las 6 ocurrencias

(17.6%) con una frecuencia normalizada de 0.7; sin embargo, en este caso también el ámbito político registra una frecuencia tanto absoluta como normalizada muy baja.

Tabla 9

Frecuencias de la expresión *todxs* en el CORPES XXI según el área temática.

Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0.

Área temática	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
Actualidad, ocio y vida cotidiana	3	0.17
Artes, cultura y espectáculos	4	0.3
Ciencias sociales, creencias y pensamiento	15	0.83
Novela	3	0.12
Política, economía y justicia	3	0.12
Salud	6	0.7

Respecto al último ejemplo considerado en el estudio, el de *tod@s*, se aprecia otra vez una presencia notablemente menor en el corpus: en efecto, en solo 23 documentos se detectan 30 muestras del fenómeno inclusivo. La frecuencia normalizada es de 0.24 ocurrencias por millón.

Las muestras presentadas por el banco de datos se distribuyen, nuevamente, a lo largo de un número limitado de países hispanos, siendo España el primero por número de ocurrencias (10), que representan el 33.3% de la muestra, y Chile el segundo (8 ocurrencias - 26.7%). Las frecuencias normalizadas son bastante bajas, siendo la chilena la única superior al 1. En el caso de España, que registra la mayor frecuencia absoluta, se aprecia que la normalizada es solamente 0.21 ocurrencias por millón.

Tabla 10  
Frecuencias de la expresión *tod@s* en el CORPES XXI según el país.  
Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0..

<i>País</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia normalizada</i>
Bolivia	1	0.54
Chile	8	1.01
Colombia	2	0.18
Cuba	1	0.28
España	10	0.21
México	5	0.36
Perú	1	0.18
Venezuela	2	0.5

Con respecto a los años en los que se recogieron textos con ejemplos del lexema, se nota la ausencia del mismo en los documentos de 2014, 2020 y 2023, denotando el dato, por lo tanto, una discontinuidad en el empleo del recurso inclusivo. Asimismo, observando la Tabla 11, se destaca que el mayor número de ocurrencias y la frecuencia normalizada más elevada se registraron en 2018, para empezar a disminuir en los años sucesivos.

Tabla 11  
Frecuencias de la expresión *tod@s* en el CORPES XXI según el año.  
Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0

<i>Año</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia normalizada</i>
2015	6	0.38
2016	4	0.24
2017	2	0.14
2018	7	0.55
2019	4	0.25
2021	5	0.39
2022	2	0.28



Esta vez también se destaca la presencia exclusiva de textos escritos, puesto que, como se ha señalado, la arroba es un elemento que no se puede articular en la lengua oral. Con respecto al soporte, se aprecia el dominio de la prensa, con 11 documentos de 23, aunque compite con los textos procedentes de la web, que alcanzan mayor presencia en el caso de este lexema (9). Asimismo, se observa un menor uso del *tod@s* en los libros, donde aparece en solo 3 documentos; sin embargo, destaca un libro chileno de 2018, perteneciente al ámbito de la salud, que reúne 7 ocurrencias.

Por último, analizando las áreas temáticas a las que pertenecen las ocurrencias señaladas por el banco de datos, se observa que el 26.7% de las mismas se relaciona con contextos de “actualidad, ocio y vida cotidiana”, el 23.3% con el de la salud y el 20% con el de “ciencias y tecnología”. El restante 30% se distribuye en otras áreas temáticas, como se resume en la Tabla 12:

Tabla 12

Frecuencias de la expresión *tod@s* en el CORPES XXI según el área temática.

Fuente: RAE, CORPES XXI, versión 1.0.

Área temática	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
Actualidad, ocio y vida cotidiana	8	0.47
Artes, cultura y espectáculos	1	0.07
Ciencias sociales, creencias y pensamiento	4	0.22
Ciencia y tecnología	6	0.43
Política, economía y justicia	4	0.16
Salud	7	0.82

Por lo tanto, el uso de morfemas alternativos para emplear un lenguaje mayormente inclusivo está menos presente en el CORPES XXI, que recoge un número de ejemplos reducido respecto al corpus de desdoblamiento analizado. Esto se nota en todos los aspectos considerados, tanto en la extensión geográfica como en el número de muestras por año considerado.

Por consiguiente, se puede observar que el desdoblamiento, analizado a través de la expresión “todos y todas”, está mayormente documentado en el corpus y, por ende, en el habla cotidiana del siglo XXI. Es asimismo relevante notar que se dispone de un ejemplo oral de este fenómeno: a pesar de ser una única ocurrencia, demuestra que este tipo de lenguaje inclusivo puede ser propio también del habla oral. En el caso de los cambios de morfema, por otro lado, no aparece ningún ejemplo oral, sino solo escritos.

También es fundamental señalar el dominio del área temática de las ciencias sociales, que domina en todos los casos excepto el de *tod@s*, donde se ve superada por diversos ámbitos como la actualidad, la salud y la ciencia y la tecnología. Con respecto al contexto político y judicial, resalta el número de ocurrencias de desdoblamiento muy elevado, ocupando la segunda posición de la clasificación; sin embargo, en el caso de los diversos morfemas neutros, recoge un número de ejemplos notablemente inferior.

## METAPRES

El segundo corpus considerado para el análisis es el METAPRES, una base de datos que permite consultar diferentes textos procedentes de la prensa española, en concreto, de las “columnas sobre la lengua”. Los documentos seleccionados tratan de forma divulgativa temas relacionados con la lengua y su uso y están todos firmados por autores específicos designados como base para la construcción del banco de datos. El periodo de tiempo abarcado por los textos empieza a finales del siglo XIX y llega a la actualidad e incluye hoy 6453 columnas de 37 diferentes autores (METAPRES: web).

Respecto al CORPES XXI presenta un número de documentos menor; sin embargo, siendo un corpus dedicado a textos relacionados con el uso de la lengua, resulta interesante analizar la presencia del lenguaje inclusivo en las columnas reunidas en la base de datos.

Para poder comparar estos resultados con los obtenidos a través del análisis del CORPES XXI, se considera el mismo periodo de tiempo (2014-2023). En este caso también, para realizar las observaciones necesarias de los elementos deseados, se selecciona la opción de búsqueda “palabras ortográficas” y, para investigar los resultados, se elige primero “frecuencia completa” y sucesivamente “concordancias”.

Empezando por el caso de desdoblamiento “todos y todas”, se destaca la presencia de solo 3 ocurrencias, todas pertenecientes a una única autora, empleadas en dos columnas diferentes publicadas en Madrid en el periódico *elDiario.es*, con una frecuencia normalizada de 56 ocurrencias por millón. Observando las concordancias mostradas por la plataforma, se nota que en las tres ocasiones la expresión aparece en

textos dedicados al análisis del desdoblamiento como técnica de lenguaje inclusivo y de su presencia en la lengua española.

Pasando a considerar los morfemas inclusivos neutrales, contrariamente respecto a lo que se destacó en el CORPES XXI, en el METAPRES se reúnen 7 ejemplos del lexema *todes*, más del doble de las ocurrencias del desdoblamiento analizado. También es significativo destacar que todos los ejemplos pertenecen a la misma autora que en el caso anterior y se publicaron en Madrid por el periódico *elDiario.es*, distribuyéndose en tres diferentes textos. Respecto al periódico de publicación, la frecuencia normalizada es 130 por millón. Considerando las concordancias mostradas por la base de datos, se nota que en los textos se emplea el término considerado para analizar su introducción al lenguaje actual como elemento inclusivo y menos discriminatorio.

Por lo que concierne a *todxs*, en cambio, se aprecia una presencia mucho menor respecto a su alternativa con el morfema /-e/. De hecho, las frecuencias señalan solo dos ocurrencias del lexema, pertenecientes al periodo temporal entre 2015 y 2019 y localizadas en un solo documento de la misma periodista, en la misma ciudad y periódico, donde la frecuencia normalizada baja a 37 por millón. Las concordancias dejan claro que las dos ocurrencias se localizan muy cercanas en el texto, y la autora en el mismo señala que la extensión de este término no ha alcanzado a las masas, quedándose en ámbitos donde obran los activistas.

Los datos acerca de *tod@s* son idénticos a los del caso que se acaba de comentar, registrando el corpus solo dos ocurrencias en un único documento en el periódico *elDiario.es* por la misma columnista. En este caso también, la frecuencia normalizada de las ocurrencias en el periódico es 37 por millón. En el texto, se analiza la resonancia histórica alcanzada por el término y su uso como palabra inclusiva.

Por lo tanto, se destaca que el METAPRES reúne una muestra de documentos más limitada en la que, sin embargo, se aprecia la presencia de elementos de lenguaje inclusivo. Los datos mostrados por la plataforma son ocurrencias pertenecientes a textos escritos por la misma persona, que ha dedicado algunos contenidos a las diferentes herramientas empleadas en el español cotidiano para otorgar mayor inclusividad al lenguaje. Es relevante señalar la mayor presencia del recurso de cambio morfológico (*todes*) con respecto al desdoblamiento, contrastando lo destacado en el CORPES XXI.

## Conclusiones

A pesar de que el mundo ha evolucionado tanto en los últimos años, la inclusividad de las mujeres y de otros colectivos minoritarios sigue representando un tema debatido y controvertido, que opone a

partidarios y detractores. Son muchos los ejemplos de discriminación de la mujer en distintos ámbitos de la vida diaria y el uso de expresiones inclusivas en el lenguaje no está exento de críticas y oposiciones.

Se puede afirmar que ha habido muchos progresos en términos de lenguaje inclusivo a través de instrumentos e iniciativas como la elaboración de guías dedicadas a este tema; sin embargo, es también importante notar que algunos usos de la lengua, como el masculino genérico, perpetúan la posibilidad de emplear el idioma de forma discriminatoria. De hecho, aunque la lengua no es sexista en sí, puede ser empleada con intentos discriminatorios por los usuarios de la misma, como en el caso del docente de Valladolid.

Para alcanzar recursos lingüísticos más inclusivos, se han creado nuevos medios y técnicas. En esta contribución, se ha considerado interesante explorar dos de las que gozan de significativa atención hoy en día, siendo estas el desdoblamiento y el uso de morfemas considerados neutrales e inclusivos por no marcar el género de forma tradicional. Sin embargo, es también importante notar que la Real Academia Española considera, en numerosas ocasiones, el uso de este tipo de lenguaje innecesario o gramaticalmente incorrecto y, por consiguiente, anima al uso del masculino genérico, siendo este el género no marcado de la lengua y, por esto, un elemento de morfosintaxis que abarca a todos los colectivos sin discriminaciones.

Al investigar la presencia de muestras de lenguaje inclusivo en dos corpus de uso actual de la lengua (CORPES XXI y METAPRES), se aprecia que todos los ejemplos considerados están presentes en los bancos de datos, aunque con frecuencias variables. En el caso del CORPES XXI, se ha notado que el desdoblamiento es el recurso con mayor cantidad de ocurrencias y mayor presencia en los documentos, habiéndose registrado en la gran mayoría de los países hispanohablantes. Por el otro lado, en el caso de las alternativas a los morfemas /-o/ y /-a/, se notaron menores ocurrencias y difusión más limitada en términos geográficos. Asimismo, se ha apreciado una presencia significativa de los ítems considerados en el área temática de “ciencias sociales, creencias y pensamiento”, entre otras, aunque, en el caso del desdoblamiento, se ha evidenciado un número notable de ocurrencias también en ámbito “político, económico y judicial”.

Por lo que concierne al METAPRES, en cambio, se ha notado un menor número de ocurrencias, debido al tamaño más reducido de esta base de datos, y que todas estas se concentraban en los trabajos de una específica autora de los abarcados por el corpus, en el ámbito de una ciudad (Madrid) y un periódico específico (*elDiario.es*).

Es también preciso señalar que, durante la recopilación de los datos necesarios al presente trabajo, se ha encontrado también otro corpus de relevancia significativa, el *Corpus del Español: Web/Dialects*

(Davies 2016: web). Este reúne hoy acerca de dos billones de entradas pertenecientes a textos producidos en los 21 países hispanohablantes: un primer acercamiento a la herramienta ha permitido destacar las notables posibilidades de estudio del lenguaje inclusivo a través de los datos que propone, puesto que estos consideran numerosos elementos lexicales vinculados a la temática. Por consiguiente, a pesar de no haber podido profundizar el análisis en esta contribución por razones de espacio, se considera de fundamental importancia seguir investigando estos elementos lingüísticos aprovechando los recursos proporcionados por el banco de datos citado.

Este trabajo busca representar un primer acercamiento al estudio del lenguaje inclusivo a través de herramientas como los corpus lingüísticos, que constituyen un importante portal de acceso al español empleado actualmente por los hablantes. Por ende, no pretende sacar conclusiones definitivas, sino que constituye un punto de partida para profundizar el estudio del tema y los datos aquí presentados.

En un mundo en constante evolución en todos los ámbitos, resulta fundamental indagar tanto la posible existencia de usos sexistas del lenguaje como las herramientas disponibles para contrastar este tipo de comportamiento. Es importante detectar posibles estereotipos y proporcionar soluciones lingüísticamente válidas y convenientes a los mismos, de forma que se pueda involucrar a diferentes grupos sin discriminación de sexo o identidad de género.

## Referencias bibliográficas

Antolín, Miriam. Polémica por un profesor que obliga a tachar el lenguaje inclusivo de los libros en un instituto de Valladolid. ABC, 11 de octubre de 2023, <https://www.abc.es/espana/castilla-leon/profesor-obliga-tachar-lenguaje-inclusivo-libros-texto-20231011140038-nt.html>. Consultado el 24 de enero de 2024.

Bosque, Ignacio. “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. *Boletín de información lingüística de la Real Academia Española*, no. 1, 2012, págs. 1-18.

Canal26. SEÑORAPRESIDENTE. Instagram, 03 de septiembre de 2022, <https://www.instagram.com/reel/CiDeiUDjg8d/?igsh=ZG02ZG9nZmlpYnlu>. Consultado el 24 de enero de 2024.

Davies, Mark. Corpus del Español: Web/Dialects [en línea], <https://www.corpusdelespanol.org/>. Consultado el 1 de marzo de 2024.

Escaja, Tina. “Sexismo lingüístico. Genealogía de un debate y disquisiciones a favor de un lenguaje inclusivo”. *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*, editado por Tina Escaja y María Natalia Prunes, Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2021, págs. 15-21.

Guerrero Salazar, Susana. “El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española”. *IgualdadES*, no. 2, 2020, págs. 201-221.

Instituto Cervantes. *Guía de comunicación no sexista*. Aguilar, 2011.

METAPRES, <https://corpus.metapres.es/>. Consultado el 30 de enero de 2024.

Organización de las Naciones Unidas. Lenguaje inclusivo en cuanto al género, Contexto y finalidad. Organización de las Naciones Unidas, <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/>. Consultado el 25 de enero de 2024.

Organización de las Naciones Unidas. Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género. Organización de las Naciones Unidas, 5 de julio de 2019, [https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/assets/pdf/Lista%20de%20verificaci%C3%B3n%20para%20el%20uso%20del%20espa%C3%B1ol%20inclusivo%20en%20cuanto%20al%20g%C3%A9nero\\_v2.pdf](https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/assets/pdf/Lista%20de%20verificaci%C3%B3n%20para%20el%20uso%20del%20espa%C3%B1ol%20inclusivo%20en%20cuanto%20al%20g%C3%A9nero_v2.pdf). Consultado el 28 de enero de 2024.



Prunes, María Natalia. “La base política del lenguaje inclusivo”. *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*, editado por Tina Escaja y María Natalia Prunes, Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2021, págs. 23-34.

RAE. Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES), <https://www.rae.es/corpes/contenidos/citar>. Consultado el 29 de enero de 2024.

---. «Los ciudadanos y las ciudadanas», «los niños y las niñas». Real Academia Española, Español al día, 2019a, <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>. Consultado el 28 de enero de 2024.

---. CORPES XXI. Real Academia Española, 2019b, <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>. Consultado el 29 de enero de 2024.

---. “Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas”, *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, no. 14, 2020, págs. 5-207.

---. CORPES para «boomers»: del vinilo al «streaming». Real Academia Española, 23 de noviembre de 2021, <https://www.rae.es/noticia/corpes-para-boomers-del-vinilo-al-streaming#:~:text=La%20frecuencia%20normalizada%20es%20el,por%20cada%20mill%C3%B3n%20de%20palabras>. Consultado el 29 de enero de 2024.

RAE y ASALE. Lenguaje inclusivo. Diccionario panhispánico del español jurídico (versión en línea), 2023, <https://dpej.rae.es/lema/lenguaje-inclusivo>. Consultado el 25 de enero de 2024.

---. Masculino genérico. Glosario de términos gramaticales (versión en línea), 2024, <https://rae.es/gtg/masculino-gen%C3%A9rico>. Consultado el 28 de enero de 2024.

Troncoso Flores, Zazil-Ha. “Consideraciones lingüísticas de la adopción del fonema “-e” como morfema de género inclusivo”. *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*, editado por Tina Escaja y María Natalia Prunes, Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2021, págs. 245-274.

Universitas Miguel Hernández, Guía de Recomendaciones para un Lenguaje No Sexista, 2023, <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606931515460/guia-de-recomendaciones-para-un-lenguaje-no-sexista-e-inclusivo.pdf>. Consultado el 29 de enero de 2024.

Villar, Alejandra Clara. “Lenguaje inclusivo y mutabilidad en tiempos actuales: perspectivas estructuralistas, cognitivas y de la enunciación”. *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*, editado por Tina Escaja y María Natalia Prunes, Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2021, págs. 213-242.

# CONFERENCIAS

---



# Una norma transnacional para el español del siglo XXI<sup>1</sup>

A transnational standard for Spanish in the 21st century

Ángel López García-Molins

---

Ángel López García-Molins  
Universidad de Valencia

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

C.e.: [angel.lopev@uv.es](mailto:angel.lopev@uv.es)

---

<sup>1</sup> Este texto se basa en una conferencia que pronuncié en 2021 en la Universidad de Salamanca, la de Nebrija, como clausura de un ciclo titulado "De la norma alfonsí a las normas del español". He aceptado la amable invitación de Silvia Betti para publicarlo en *Glosas* porque el problema al que se enfrentaba Nebrija a finales del siglo XV es el mismo al que se enfrenta la ANLE en el momento presente: el español ha sido y vuelve a ser "la lengua compañera del imperio", aunque ahora en los EE. UU. dicho imperio ya no sea militar sino fundamentalmente económico y cultural.

Quiero plantear de entrada el problema teórico al que nos enfrentamos: el rey de Castilla, Alfonso X, propició en el siglo XIII una norma para el español y hoy día, en el siglo XXI, nos encontramos con que existen varias propuestas normativas y además no siempre bien avenidas. No es lo normal en las lenguas. La normativización es un proceso de selección y depuración de las variantes. Por eso los demás idiomas, al menos los europeos, han ido reduciendo el número de variantes admitidas por el consenso normativo hasta quedarse con una sola o, a lo sumo, si existe una gran dispersión geográfica, con dos o tres. El inglés reconoce una pareja, B.E. (British English) y A.E. (American English), muy poco diferenciadas por lo demás. Igualmente el portugués, en el que la variedad brasileña funge como alternativa de la europea. El francés, el alemán o el italiano, una sola, como el ruso o el turco. En este panorama, la situación del español, donde compiten la norma europea con varias normas americanas y, también, en otra dimensión, la norma de los medios centrada en Miami con la de las academias representada por ASALE, es sin duda singular.

Comenzaré por Alfonso X. Se suele dar por supuesto que la aportación de este rey fue el equivalente a lo que sucedió con otras figuras relevantes en Francia, en Italia, en Alemania o en Inglaterra, las cuales dotaron de una normativa al francés, al italiano, al alemán o al inglés respectivamente. Nada más engañoso: estos idiomas no se normativizan en el siglo XIII, sino en la edad moderna. En el siglo XIII el francés que se practicaba, el llamado *ancien français*, hoy no lo entiende nadie y por eso los estudiantes de bachillerato tienen que leer el Roman de la Rose o a Rabelais en una traducción, cosa que no nos sucede con el Mío Cid ni con Berceo.

Estos grandes idiomas europeos, el italiano, el francés el inglés o el alemán, ligaron sus respectivos procesos normativizadores a la construcción nacional. A veces de forma explícita, otras implícitamente. En Italia, el problema consistía en encontrar una alternativa al latín, que sentían muy próximo a la lengua vulgar. Así, Fortunio, el primer normativista, no deja de seguir la estela del *De vulgari eloquentia* de Dante, según pone de manifiesto las dedicatorias de su obra *Regole grammaticali della volgar lingua* (1516) titulada *Agli studiosi della regolata volgar lingua*. El italiano fue una cuestión de literatos y ha tenido una normativa elaborada por ellos. Por eso, cuando se cree en 1583 la *Accademia della Crusca*, se planteará como una tertulia de literatos florentinos que se proponía hacer un diccionario (*Vocabolario degli Accademici della Crusca*, Venezia, 1612) con el propósito de conservar y mostrar la hermosura de la lengua de los clásicos del Trecento. De ahí salen dos ideas matrices que reaparecen en el lema “limpia, fija y da esplendor” de la RAE: el de separar la harina del salvado (*crusca*), es decir “limpia”, y el de tomar como modelo a los mejores escritores, esto es “da esplendor”, lo que

expresan con el verso de Petrarca “il più ver fior ne coglie”. Los siglos posteriores no han cambiado este planteamiento fundacional: hoy día la Crusca es una institución fundamentalmente filológica avalada por el estado italiano.

En cuanto al inglés moderno, su normativa solo se plantea cuando tras la guerra de los cien años empieza a verse el francés como la lengua del enemigo y ya no como la de las clases altas. El primer antecedente es el Signet Office del rey Enrique V (1413-1422), quien escribe en inglés sus cartas familiares mientras guerrea en Francia. El Signet Office se basa en el inglés hablado en los East Midlands y es el que adoptará la Chancillería; sin embargo, se trataba meramente de un inglés escrito, es decir, de unas normas ortográficas a cuya propagación contribuyó decisivamente el primer impresor, el comerciante William Caxton (1421-1491), quien tomó la relevante decisión de editar sólo en inglés y no en latín. Aun así su extensión al habla no se produciría hasta el siglo XVIII. Es interesante destacar que, si bien hubo importantes personalidades que abogaron por la creación de una academia del inglés –Dryden, Defoe, Swift, *et al.*– nunca se llevó a efecto. La norma del inglés fue formándose poco a poco mediante la confección de varios diccionarios, entre los que destaca el *Dictionary of the English Language* (1755) del doctor Johnson, y de varias gramáticas como la de Lowth (1762) o la de Murray (1795). Todo ello a mayor gloria del British Empire que llegaría con el siglo XIX.

En el caso de la lengua alemana, que carece de normativa hasta la traducción de la Biblia por Lutero, sucede algo parecido, con mayor intervención del sector privado que de los poderes públicos, si bien no puede hablarse de una normativa ciudadana como en inglés. Su origen está en el diccionario de Konrad Duden, el cual fue declarado oficial por Prusia en 1880 y pasó a inspirar las normas dictadas por el parlamento alemán para todo el país unificado desde 1902. Tras la segunda guerra mundial la tradición de Duden se continúa simultáneamente en la BRD en Mannheim y en la DDR en Leipzig. Modernamente continúa el respeto a la normativa de esta casa editorial, aunque en 1996 los países germanohablantes decidieron consensuadamente una reforma que ha entrado en vigor en todos ellos salvo en Luxemburgo.

En cualquier caso, la lengua europea en la que la normativización siempre ha sido más concienzuda porque se ha ligado consciente y explícitamente a la construcción nacional ha sido el francés. Como es sabido, el pensamiento jacobino que resulta de la revolución francesa parte de la idea de que el pueblo francés en armas necesita un instrumento de expresión, lo cual les lleva a elegir como tal el dialecto románico de l'Île de France y a erradicar o atemperar la vitalidad de todas las demás lenguas del territorio francés. En el Rapport Barère de 27 de enero de 1794 se decía que “le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la République parlent allemand; la



contre-révolution parle italien; et le fanatisme parle basque. Brisons ces instruments de dommage et d'erreur". Esta declaración lingüicida no es sorprendente, puesto que dos años antes, en 1792, el Rapport Lanthenas había trazado la política lingüística del estado republicano como sigue: "L'enseignement publique sera partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République". Este planteamiento subyace a casi todos los nacionalismos desarrollados en Europa durante el siglo XIX, los cuales invocan una lengua como lengua nacional, a pesar de que muchas veces no la habla sino una minoría de los nacionalistas y, en ocasiones, como en el caso de Italia, tarda bastante en extenderse a todo el territorio.

Adviértase la singularidad del caso español: el origen de la normativización del idioma (mal) llamado nacional se sitúa en época premoderna, hace ochocientos años, no hace cinco siglos o bastantes menos como en las demás lenguas europeas. Creo que esta circunstancia merece alguna reflexión. En Francia, en Italia, en Alemania o en Inglaterra la normativización del idioma se practica como un requisito del proceso nacionalizador, es algo vinculado directamente al nacionalismo. Fuera de España la normativización afectaba a uno de sus idiomas y su avance se producía conforme dicho idioma iba desplazando a los demás: es el caso del francés, donde la *langue d'oïl* borraría la *langue d'oc* y todos los *patois* (incluidas lenguas no románicas como el bretón o el vasco); es el caso del italiano, que se imponía sobre le *lingue regionale*; es el caso del alemán, donde Lutero privilegió el *Hochdeutsch*; y es el caso del inglés, donde la Chancillería prefirió la variedad de East Midlands sobre el west saxon y, por supuesto, sobre otras lenguas de la isla como el galés o el escocés.

Sin embargo, en el centro de la península ibérica lo que sucedió es que Alfonso X impuso una normativa monocéntrica, la del llamado *castellano drecho*, en Castilla, mientras que en León, Aragón y Navarra siguieron con su koiné sin normativizar durante varios siglos. Estos procesos paralelos siempre se han comprendido mal: según he explicado para el aragonés (López García-Molins, 2010):

[...] Se dice que el castellano absorbe al leonés y al navarro-aragonés relegándolos hacia el norte, cuando lo que sucedió es que la normativa rígida de la corte castellana acabó imponiéndose sobre las normativas flexibles de dichos reinos, los cuales empezaron a hablar español exactamente en la misma fecha en que lo hicieron los castellanos, es decir, desde que el latín se convierte en romance.

Cuestión diferente es la de los motivos que les llevaron a adoptar una normativa prestada y, en el caso aragonés y navarro, además extranjera. Creo que la condición de regiones bilingües de León y de Aragón no es ajena a este fenómeno: al fin y al cabo, en ambos reinos

podía emplearse otra lengua, respectivamente el gallego y el catalán, la cual gozaba de mayor predicamento en la corte y entre la gente culta. En estas condiciones, la normativización del romance común del centro de la península no siguió su desarrollo progresivo natural, sino que a la larga resultó más sencillo adoptar simplemente la normativa elaborada en el reino vecino para la misma lengua. Solo a partir de Alfonso X y no antes (Cano Aguilar, 2013) se empieza a denominar *castellano* a la lengua común centropeninsular.

¿Por qué Castilla y su rey Alfonso X? Adviértase que no representan lo mismo. Reyes castellanos hubo varios antes del rey Sabio y bien podrían haber normativizado la lengua castellana, que no dejaba de ser una variante del idioma común que se había desarrollado a lo largo del camino de Santiago en los reinos de León, Castilla, Navarra y Aragón, los mismos en los que aparecieron las primeras muestras del romance central, la *Nodicia de Kesos*, las *Glosas Silenses* o las *Glosas Emilianenses*. O podría haber impulsado la norma cualquiera de los monarcas leoneses, navarros o aragoneses.

El mérito de Alfonso X reside en otro lugar, que no es precisamente la pulsión nacionalista, pues fue el único monarca peninsular que miraba más allá de sus narices territoriales, esto es de los Pirineos, y por eso aspiró al cetro imperial del Sacro Romano Imperio Germánico que había fundado Carlomagno, aunque sin éxito. Lo diferencial en el caso de Alfonso X es que tenía corazón de traductor. Un traductor con enorme poder que se embarcó en la aventura de transferir los textos científicos árabes al romance común (G. Menéndez Pidal, 1951). No puedo ocuparme de este tema, pero, como todos sabemos, la península ibérica fue el territorio de las tres culturas y por eso todos los reinos cristianos propiciaron escuelas de traducción empeñadas en que la cultura de los otros, de los árabes, fuera transferida a los cristianos generalmente por la obra de judíos que representaban la tercera pata del banco. Sucedió en Ripoll, en Tarazona de Aragón, en Tudela de Navarra, en Astorga en torno al arzobispo Herman Alemán (El-Madkouri, 2000), pero, para lo que ahora nos interesa, sobre todo sucedió en Toledo gracias a la labor del arzobispo don Raimundo. Lo de Alfonso X respondía simplemente al sentir de la España medieval, al deseo de *TRADUCERE*, esto es *DUCERE + TRANS*, “llevar al otro lado” los textos de una cultura ajena que en seguida se volvió patrimonio común. Era un proyecto transnacional, ya que en la edad media peninsular las naciones importaban sobre todo como adscripciones religiosas, tan apenas como comunidades lingüísticas. Eso sí: el rey sabio tuvo el acierto de no volcar los textos árabes al latín, sino al romance, con lo que marcó distancias respecto a las demás escuelas de traductores.

De repente, todos los que escribían en español, en Castilla, en León, en Navarra o en la Corona de Aragón, dispusieron de un modelo

mucho más elaborado que los modelos que venían empleando, tanto cuantitativa como cualitativamente. Y naturalmente lo adoptaron sin vacilar, con el efecto subsidiario de que no solo tomaron los préstamos, los neologismos y las soluciones textuales, sino también la ortografía, aun cuando esta contradijese su forma de hablar. Así se produce el espejismo de que a comienzos del siglo XV parece que el castellano (el de Alfonso X) se ha extendido en forma de abanico absorbiendo todo lo que había a su derecha y a su izquierda, salvo las lenguas románicas diferentes como el catalán, el asturiano-leonés, el aragonés y el gallego-portugués. No es sorprendente que siglo y medio más tarde la *Gramática de la lengua vulgar de España* de Lovaina (1559) nos informe de que el español se había convertido en la lengua vehicular de la península.

He querido referirme a la singularidad de Alfonso X porque es la causa de lo que sucede hoy día, cuando el español vuelve a destacar por una problemática normativa bastante atípica. Paso a centrarme en el momento presente y en el futuro que nos espera. Parece mentira, pero hace un siglo las cosas eran muy diferentes. El DRAE en su 15.<sup>a</sup> edición (1925) define *internacional* como “relativo a dos naciones” y no incluye *transnacional* ni *multinacional* en su repertorio de voces. Sin embargo, a partir de la 22.<sup>a</sup> edición (2001) las cosas cambian porque empieza a utilizarse el Banco de datos del español y se utilizan métodos informáticos para procesarlo. Así, se amplía y modifica la definición de *internacional*: “adj. Perteneciente o relativo a dos o más naciones. || Perteneciente o relativo a países distintos del propio. || Que trasciende o ha trascendido las fronteras de su país”. También aparecen dos términos nuevos de la misma familia, *transnacional* y *multinacional*. De *transnacional* se ofrece la siguiente definición: “adj. que se extiende a través de varias naciones. *Empresa, cultura transnacional*. || f. **Multinacional**”. Y la remisión a este último, que tampoco aparecía en las ediciones anteriores, se categoriza además como sustantivo, lo que conduce a la entrada que sigue: “adj. Perteneciente o relativo a muchas naciones. || 2. f. Sociedad mercantil o industrial cuyos intereses y actividades se hallan establecidos en muchos países”.

Según el DRAE (y así lo continúa el DLE), lo *transnacional* supone una cualidad que SE HA EXTENDIDO a varias naciones, mientras que lo *multinacional* (y en última instancia lo *global*) es una propiedad que APARECE en varias naciones. No es lo mismo: la sangre es un tejido que *fluye* por el cuerpo, las células óseas son un tejido que *existe* en el cuerpo. Además, como hace un siglo, lo *internacional* se considera vinculado al punto de vista de una nación. Procede una consideración etimológica. Dos de estos términos están formados respectivamente sobre las preposiciones latinas INTER y TRANS, el tercero se basa en un adjetivo, MULTUS, que alude a un conjunto amplio. Sucede que la primera preposición es estática y la segunda dinámica, pero también sucede que la primera supone

la heterogeneidad funcional de sus términos mientras que la segunda presupone su homogeneidad. La preposición *inter* se usa para indicar que algo está entre A y B (por ejemplo, entre la casa y el árbol), pero que no se mueve; la preposición *TRANS* se emplea para indicar que una misma cosa se mueve de un sitio a otro (por ejemplo, de donde estoy ahora a donde estaré luego). En esquema:



Como se puede ver, en *INTER* las posiciones se representan con estrellas distintas, mientras que en *TRANS* las estrellas son equivalentes. Además la doble flecha que marca la relación de *INTER* (↔) simboliza una posición estática, en tanto que la flecha simple de *TRANS* (→) supone un proceso (López García-Molins, 2019b). Por su parte *MULTI* multiplica el número de estrellas.

Hasta hace bien poco las grandes lenguas mundiales se consideraban internacionales. Pero modernamente los tratadistas suelen hablar de globalidad (que viene a ser la internacionalidad absoluta) en el caso del inglés y de transversalidad en el del español. David Crystal, en su conocido libro, de título explícito: *English as a Global Language*, escribe (Crystal, 1997, 1-3):

So what does it mean to say that a language is a global language? Why is English the language which is usually cited in this connection? ... A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country. ... However, no language has ever been spoken by a mother-tongue majority in more than a few countries (Spanish leads, in this respect, in some twenty countries, chiefly in Latin America), so mother-tongue use by itself cannot give a language global status. To achieve such a status, a language has to be taken up by other countries around the world.

¿Verdad que les suena? En este párrafo reverbera dolorosamente para los hispanohablantes la obsesión cuantitativa por el número de usuarios, la manía de pensar que si la cifra de hispanohablantes creciese exponencialmente, su condición de lengua mundial estaría asegurada. Es lo que Gregorio Salvador llamaba “los alegres guarismos de la demolingüística” (Salvador, 1987). Pues no: mientras el español solo crezca vegetativamente –porque nacen muchos niños que lo tienen como idioma materno– su difusión se alzará sobre arenas movedizas. La difusión de una lengua está en relación directa con su aceptación por los otros. Lo cual no obsta para que haya 500 millones de hispanohablantes, encuadrados en una veintena de países, de forma que la transversalidad resulta indiscutible y constituye la pauta desde la que debemos considerarlo ateniéndonos a los hechos.

Es de agradecer la claridad brutal con la que Crystal continúa la argumentación de arriba al señalar las verdaderas razones por las que una lengua se vuelve global:

A language does not become a global language because of its intrinsic structural properties, or because of the size of its vocabulary, or because it has been vehicle of a great literature in the past, or because it was once associated with a great culture or religion ... A language becomes an international language for one chief reason: the political power of its people –especially their military power. The explanation is the same throughout history (1997, 7).

Ah, conque era eso. Acabáramos. Desde luego el imperio español estuvo en la base de la difusión de la lengua o, mejor, dado el escaso interés de la Corona por difundirla, digamos que sentó las bases para que se difundiera a partir de la independencia de las naciones americanas. Hoy por hoy, el poder militar y político de los pueblos hispánicos es muy reducido y sin embargo la estima por el español crece y crece a escala mundial, según atestiguan las cifras de estudiantes de ELE y las cuentas de resultados de las empresas implicadas en su enseñanza. Habrá que buscar otras razones de su éxito. Entiendo que estas razones están implícitas en el *carácter vehicular que siempre tuvo el idioma español* y ya apuntan explícitamente en la labor alfonsina: tienen que ver con la transnacionalidad. Klaus Zimmermann ha sido entre los hispanistas, si no el primero, sin duda el lingüista que con mayor energía (y acierto, añadiría yo) ha propugnado la adopción de un punto de vista transnacional. El lingüista de Bremen comienza por rechazar el clásico planteamiento nacionalista (Zimmermann, 2003, 509-510):

La construcción del concepto de “lengua”, difundida en varias culturas, sobre todo en la occidental, está esencialmente ligada a una concepción-construcción prototípica del individuo monolingüe en combinación con la concepción-construcción prototípica del pueblo-nación-etnia como corporación lingüísticamente homogénea: el instrumento de comunicación creado por los seres humanos se articula en forma de un sistema diversificado o una multitud de sistemas (lenguas), no único sino diferente uno del otro. Además, existe una vinculación prototípica en el origen de cada sistema con su grupo de creadores, las etnias. El sistema creado garantiza la comunicación dentro del grupo que lo ha creado, lo utiliza y lo está transformando en la praxis social, pero al mismo tiempo impide la comunicación con los que no lo conocen y dominan (los otros grupos-pueblos-naciones-etnias).



Y acaba plante ando como alternativa el caso del español (Zimmermann, 2003, 512):

Este tipo de construcción conduce a diferentes configuraciones según la relación entre lengua, espacio, pueblo, nación y Estado. En el caso de una lengua como el japonés, donde hay coincidencia y congruencia muy alta entre los factores mencionados, se da el resultado de que la lingüística japonesa coincide con la lingüística nacional. El caso del español es diferente. El hecho de que esta lengua se haya expandido sobre una parte del mundo y que exista en más de un país (específicamente, en veintiuno), tiene como consecuencia que sea -por su conceptualización inherente- una disciplina necesariamente transnacional, transcultural y transfronteriza. No es, al contrario de lo que algunos que no conocen la materia piensan, una lingüística o filología nacional.

Zimmermann no habla de la lengua, sino de la ciencia filológica que la estudia. Su argumento vendría a ser el siguiente: como el español se extiende por una veintena de naciones, la filología española es una filología transnacional. Yo daría un paso más: no solo porque se extiende sobre tantas naciones, sino además y *sobre todo, porque el español nació como lengua transnacional a lo largo del camino de Santiago en torno al siglo X y fue normativizado en el siglo XIII por Alfonso X de Castilla en el marco de un proceso de transferencia cultural transnacional*, la de la labor traductora que propició.

Sin embargo, la ecuación lengua=nación cambió las convicciones culturales de los europeos hace dos siglos poniendo en peligro la misma idea de Europa. En el siglo XIX el concepto de lengua transnacional solo tenía sentido como lengua imperial porque en ese momento la identidad lengua-nación era un principio aceptado acríticamente. Lo formuló Rousseau en su *Essai sur l'origine des langues* (1753-1763, ch. I), en los siguientes términos:

La parole distingue l'homme entre les animaux: le langage distingue les nations entr'elles; on ne connoit d'ou est un homme qu'après qu'il a parlé. L'usage & le besoin sont apprendre a chacun la langue de son pays; mais qu'est-ce qui fait que cette langue est celle de son pays & non pas d'un autre? Il faut bien remonter pour le dire, a quelque raison qui tienne au local, & qui soit antérieure aux mœurs mêmes: la parole étant la premiere institution sociale ne doit sa forme qu'a des causes naturelles.

Naturalmente, desde esta pretendida igualación lengua-nación, que se supone además de origen natural, la transnacionalidad implica un paso, un tránsito, que contradice su misma posibilidad. Como he dicho, TRANS- es un prefijo latino que significa “al otro lado de”. Y de la misma



manera que *TRADUCERE* supone llevar un mensaje del texto origen en la lengua A al texto meta en la lengua B, la transnacionalidad implica pasar de una nación a otra, con el inconveniente añadido de que, mientras la traducción es posible para las personas bilingües, la pertenencia simultánea a dos naciones remite a un imaginario inaceptable.

Efectivamente, la perspectiva transnacional comparte con la traducción su condición *TRANS*, pero no es lo mismo saltar entre lenguas que entre naciones. Las lenguas se conocen y se hablan individualmente, si bien el hecho de que un grupo de personas hable una de ellas puede (no debe) sustentar una nación. En cambio, las naciones solo tienen un modo de existencia social: Robinson Crusoe o Le Petit Prince eran individuos que hablaban respectivamente inglés, en su isla desierta, y francés, en su astro solitario. La condición necesaria para que una sociedad donde se habla una cierta lengua pueda llegar a sentirse como una nación es que cada miembro se comunique con los demás en dicho idioma. Sin embargo, no llega a ser una condición suficiente porque el habla individual consiste en automatismos neuronales que tienen su asiento en el cerebro de cada persona, mientras que la nación solo existe en el imaginario social como creación consciente. Realmente las naciones son invenciones (en el sentido etimológico de *invenire*) bastante modernas. Como nota Gellner (1988, 20) las naciones son:

[...] los constructos de las convicciones, fidelidades y solidaridades de los hombres. Una simple categoría de individuos (por ejemplo los ocupantes de un territorio determinado o los habitantes de un lenguaje dado) llegan a ser nación si y cuando los miembros de la categoría se reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en virtud de su común calidad de miembros.

A lo que Hobsbawm (1998, 18 y 86) apostilla:

Las naciones como medio natural, otorgado por Dios, de clasificar a los hombres, como inherente ... destino político, son un mito; el nacionalismo, que a veces toma culturas que ya existen y las transforma en naciones, a veces las inventa, y a menudo las destruye: eso es realidad. En pocas palabras, a efectos de análisis, el nacionalismo antecede a las naciones. Las naciones no construyen estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés ... Como se ha observado a menudo, es más frecuente que las naciones sean la consecuencia de crear un Estado que los cimientos de éste.

Desde esta perspectiva no es sorprendente que los estados ayuden a consolidar las lenguas como forma de apuntalar las naciones. La RAE, una institución nacida a comienzos del siglo XVIII (1713) bajo la tutela de la dinastía más centralista que ha regido los destinos de España, padeció

desde el primer momento acusaciones reiteradas de ilegitimidad. No es de extrañar. Si su misión estriba en dar normas al español, tendrá que buscar un difícil equilibrio entre las variantes que emergen de un espacio geográfico inmenso y, suponiendo que lo logre, se encontrará con el rechazo de los hablantes de otras lenguas españolas que manejan algo más que variantes del idioma de Cervantes.

No quisiera estar en la piel de la RAE ni en la del Instituto Cervantes, aunque haya colaborado asiduamente con este último y sea correspondiente de la ANLE, academia integrada en ASALE. Es obvio que ambas instituciones hacen lo que pueden por apuntalar la expansión del idioma español. Cometan errores, como humanas que son, pero su intención es encomiable. Sin embargo, les llueven las críticas y muchas veces desde su propio bando. Yo entendería que las pusieran verdes en el British Council o en la Académie Française, por poner un ejemplo. Las lenguas mundiales compiten ferozmente entre sí porque cuando empleas como vehicular una de ellas dejas de usar la otra, de manera parecida a lo que ocurre con las marcas de ropa o de bebidas refrescantes. Pero que te echen piedras desde tu propio tejado... No puedo adentrarme en los pormenores de una agria polémica que ha jalonado el tema de las políticas de planificación del español durante el último cuarto de siglo. José del Valle (2011), a propósito de una disputa comercial por la que la RAE obligaba a un blog a borrar determinados contenidos de los que la institución decía poseer el copy right, escribe:

Con la creación del Instituto Cervantes, asociado al Ministerio de Asuntos Exteriores, se apostaba por la comercialización del idioma en los mercados lingüísticos internacionales y por su vinculación a los intereses de la diplomacia cultural. Y con la dinamización de la Real Academia Española en el mismo periodo, no sólo se trataba de organizar un soporte técnico con prestigio histórico para el proyecto lingüístico-mercantil, sino que se preparaba la consolidación de un dispositivo institucional que sirviera de base a la reactivación actual del ya antiguo movimiento panhispanista. La RAE fortalecía la red de academias correspondientes, apostaba por desarrollar los proyectos normativos mancomunadamente y declaraba abrazar ahora una norma policéntrica en la que las variedades de América valen tanto como las peninsulares ... En tal contexto, proliferaban eslóganes delirantes que variaban desde el más ininteligible misticismo lingüístico (“la lengua nos hace patria común en una concordia superior”) y la más rotunda sandez racista y neoimperial (“hay que desindianizar al indio [...] el camino hacia la libertad pasa por la hispanización”) hasta la más repudiable y obscena profilaxis de la historia (“nunca fue la nuestra lengua de imposición sino de encuentro; a nadie se obligó nunca a hablar en castellano: fueron los pueblos más diversos quienes hicieron suyos, por voluntad libérrima, el idioma de Cervantes”). Y así, mientras las corporaciones y diplomacia españolas pactaban

con empresarios y políticos latinoamericanos (entre otras cosas, la dilapidación del patrimonio público), la RAE se aseguraba la complicidad de las academias americanas de la lengua, y el Instituto Cervantes se aprestaba a conquistar el mundo en alianza global con sectores de la intelectualidad latinoamericana que, por ejemplo, asumían como propios los exámenes de acreditación del instituto español y acudían dócilmente a los Congresos Internacionales de la Lengua Española (los famosos CILEs) participando tan panchos del sabroso cambalache que, en torno a la lengua (castellana o española), se les ofrecía.

Ahí queda eso. Claro que las denuncias de José del Valle tienen su parte de razón, aunque obviamente exagera cuando acusa a las susodichas instituciones de intentar “conquistar el mundo”. ¡Ni que estuviéramos hablando de Guerra de tronos! Supongo que es licencia poética. Sea como sea, lo de José del Valle no resulta excepcional. Los autores contrarios a la internacionalización oficial del español se cuentan por decenas. El problema, a mi modo de ver, es que no ofrecen una alternativa. Creo que somos muchos los que nos inclinamos por una normativa pluricéntrica (López García-Molins, 2011), pero hasta hoy no conozco ninguna propuesta viable de política lingüística *consensuada* que favorezca la difusión de la lengua española, nuestro bien común. Ya que existen tantas reticencias para aceptar que los hispanohablantes formamos una comunidad simbólica, por lo menos estaremos de acuerdo en que pertenecemos a la misma comunidad de bienes o, como dirían J. L. García Delgado, J. A. Alonso y J. C. Jiménez (2012, cap. 2), al mismo club de bienes comunicativos.

Las lenguas son todas iguales como instrumentos de comunicación, pero *HIC ET NUNC* las posibilidades comunicativas de cada una son diferentes. La del español es notable y lo alinea en el grupo de las lenguas mundiales, junto al inglés. Sin embargo, guste o no, las implicaciones emocionales que tiene el español para sus hablantes suelen ser más intensas que las del inglés (López García-Molins, 2018). Esta es su fortaleza, pero también su debilidad. Si nos atuviéramos a los hechos, tendríamos que constatar que el inglés funciona universalmente como lengua multinacional o global, pero no transnacional: no subyace a la visión del mundo de muchas naciones que lo utilizan habitualmente (Nigeria, India, Jamaica...), pero es el instrumento obligado de comunicación entre personas de distintas naciones en casi todo el mundo, desde el turista hasta el agente comercial, pasando por el científico. Las lenguas en las que predomina el componente *INTER*, son instrumentos de comunicación que se emplean para establecer relaciones entre personas de lenguas nacionales distintas. Por eso, la globalización científica y económica se expresa en inglés. Por el contrario, los hechos del español consisten en que subyace, en calidad de idioma nativo, a un conjunto de naciones más numeroso que las que

hablan cualquier otro idioma, aunque algo tan obvio se vea cuestionado una y otra vez por el intento de fijar sus normas y sus estrategias de difusión desde el país que lo vio nacer, como si la antigüedad del origen histórico justificase tal asimetría. Las lenguas transnacionales suponen una relación cognitiva y emocional entre naciones diferentes, esto es, crean lazos imaginarios a pesar de las diferencias de nacionalidad: la más extendida de estas lenguas es el español.

El inglés, ya lo sabemos, es la lengua multinacional de la globalización, se usa en todo el mundo como lengua vehicular, si bien el que se usa en Inglaterra o en EE. UU, que son sus referencias normativas (British English y American English), se impone como modelo al de la India o al de Nigeria, y no sólo por los textos, sino sobre todo por el perfil de quienes los emplean. No es el caso de español: con independencia de las variedades del instrumento, la cultura hispánica es un cuerpo cognitivo y emocional bastante uniforme. Quiere decirse con esto que *una lengua transnacional no solo se usa, fundamentalmente se vive*. Y esta vivencia compartida por quinientos millones de personas es la que hay que difundir. Parece razonable que el español sea la suma de sus variantes no solo en la gramática y en el diccionario, sino también en el uso. Pero esto, que puede resultar bastante complejo y desorientador, no debería alejarnos del objetivo común, que es la transmisión de su cultura.

Es preciso buscar una alternativa. Últimamente el concepto de *transnacionalidad* ha cambiado la idea tradicional de lo que se debe entender por lengua: según Blommaert (2003), las lenguas mundiales ya no caracterizan tan solo a grupos humanos estables, sino que se extienden a una compleja red de asentamientos y actividades que se encuentran en perpetua mutación, con lo que el nexo ideológico tradicional “lengua-cultura-nación” ha entrado en crisis (Heller 2007: 7). Así se llega a un punto de vista sobre la hibridación lingüística y cultural que resulta claramente transgresivo y contrario a los poderes establecidos: la llamada *superdiversidad* (Arnaut 2012). Dos ideas conviene retener de este nuevo concepto de lo transnacional (López García-Molins, 2017):

1. Los fenómenos lingüísticos ya no afectan a conjuntos homogéneos de individuos, de localidades o de naciones, sino que tejen relaciones reticulares complejas entre ellos. Con un ejemplo del español: ya no interesa tan solo que sea el idioma de la familia Pérez de Almería o de la ciudad de Medellín o de todo Méjico: un turista australiano que pasó sus vacaciones en Argentina y que ha organizado en su casa de Sidney una sesión de flamenco acompañada de la ingestión de mate se convierte en hablante transnacional de español siempre que en dicha fiesta se entrelacen numerosas expresiones en español con el inglés de los invitados;

2. Los elementos del conjunto se ven afectados por el idioma en grados diversos y cambiantes, sin que ello suponga en ningún caso su exclusión del grupo. Se trata de grupos lingüísticamente diversos, tanto por los otros idiomas que hablan sus miembros, como por el nivel de perfección con el que manejan la propia lengua transnacional, que, a menudo, no es su primera lengua

Naturalmente, esta difusión transnacional del español no deja de tener importantes consecuencias económicas. Pero tampoco son lo principal. En otro lugar he llamado *visión emolingüística del español* (López García 2007) a esta pulsión economicista que confunde la difusión de una lengua con el volumen de negocio que genera (para algunos). El malogrado Jaime Otero (2005) la caracterizó como sigue:

Seguramente es España, entre los países hispanohablantes, el que está en mejores condiciones de obtener provecho económico de la difusión del español, por su capacidad productiva, por el desarrollo de sus industrias culturales, por su posición geográfica intermediaria entre continentes y por un cierto prestigio cultural que conserva entre las naciones de habla hispana. De un modo quizá parecido al de Irlanda, el mayor crecimiento relativo de España en Europa podría relacionarse no sólo con las ayudas comunitarias o los beneficios de una política monetaria favorable, sino también con la pertenencia a una gran área lingüística y cultural que ha favorecido el progreso de algunas de las industrias más dinámicas de la economía dentro del sector de los servicios.

Pero no nos engañemos: por mucho que la cuna del idioma parta de una posición aventajada, no está claro que dicha ventaja resulte deseable en aras de la justicia distributiva. Cierta forma de aprovechar la condición transnacional del español ha suscitado numerosas reticencias fuera de España y aun en autores nacidos en ella. Ana Celia Zentella (2014) adopta una posición, que algunos tildarán de maximalista, cuando propone “ocupar” el español por parte de quien verdaderamente lo produce, que es el pueblo. Nada que objetar a ello, aunque el asunto es más complicado que desbancar simplemente la primacía regalista (la lengua de la corte), europeísta (la lengua de España) y clasista (la lengua de los cultos) sobre el idioma, como se suele creer. Sea como sea, en los tiempos que vivimos es impresentable sostener que la norma del español debe ser la que resulta de los hábitos lingüísticos de las personas instruidas de Madrid, como pretendían los académicos que se reunieron en una tertulia de dicha ciudad en el siglo XVIII. Esta postura privilegia a las personas cultivadas del centro de la península ibérica sobre la inmensa cultura hispánica, algo que huele a paternalismo: la cultura hispánica se hace en la lengua de los pueblos hispánicos y sus asimilados, la cual es el español, como



idioma primero, segundo o vehicular. Sin embargo, urge encontrar una alternativa para su norma que sea viable y aceptada por todos porque sin norma no hay enseñanza posible ni a los nativos ni a los estudiantes de ELE.

Eso sí: en la medida en la que el español es una lengua vehicular, i.e. transnacional, debe representar la mejor salvaguarda para los demás idiomas de sus usuarios. Urcioli (2001) ha mostrado cómo en la actualidad el racismo, que se ha vuelto políticamente incorrecto, se disfraza de *lingüismo*, de menosprecio por las variedades lingüísticas estigmatizadas y consideradas inferiores. Queda mal burlarse de los negros o de las verduleras, pero no menospreciar el habla de negros o a quien habla como una verdulera. Esta transferencia tiene además implicaciones operativas: aunque no se puede modificar la raza y es difícil cambiar la profesión, sí que es posible rechazar dogmáticamente las manifestaciones lingüísticas de etnias o clases subyugadas e intervenir para reprimirlas. Pero este *lingüismo*, que es un viejo problema de la sociedad inglesa (Bernstein, 1971), nunca lo fue para la sociedad hispanohablante, al contrario, desde hace un siglo (Vasconcelos, 1925) se viene postulando explícitamente una “raza cósmica” que englobaría de manera metafórica todas las mezclas imaginables ligándolas al uso del idioma común.

Ahora bien: ¿cómo proceder?; ¿qué políticas de difusión podrían emprenderse? Ante todo, convendría dejar al margen las discusiones normativas. Otras lenguas, singularmente el inglés, arrastran una ortografía imposible hace siglos y, sin embargo, gozan de muy buena salud. Lo que importa no son las reformas, sino la difusión y esta solo puede impulsarla la comunidad hispanohablante en su conjunto. ¿Asambleariamente?: por supuesto que no. La única manera de proceder sería constituir un consejo de instituciones, universidades, editoriales y medios de comunicación del ámbito hispánico para que hagan propuestas encaminadas a:

1. Reforzar la cultura en español;
2. Proyectarla al mundo aprovechando la evidente popularidad de la que goza en el momento presente;
3. Crear ámbitos de complicidad regional que extiendan dicha cultura a otras culturas cercanas. Esto implica renunciar a los planteamientos nacionalistas y cortoplacistas que hasta el momento han dominado las iniciativas hispanófilas de índole política y/o económica.

Si una medida que apoye la cultura en español en Marruecos no puede ser útil también para los argentinos, habrá que desecharla. Si dos editoriales, una de Méjico y otra de Colombia, se disputan un segmento del mercado de EE. UU., tengan la seguridad de que al final Amazon se llevará el gato al agua. Cuidado con la idea de la glocalización,



tan de nuestra época y ligada obviamente a la transnacionalidad y a la transculturalidad (García Avis, 2017): el salto desde una ciudad o un país de tamaño medio hasta el mundo en su conjunto resulta poco operativo en la cultura hispánica porque pasa siempre por un poderoso estrato intermedio de quinientos millones de personas.

En un libro reciente (López García-Molins, 2020, 221-229) me hacía eco de la propuesta de Kramsch (1998, 1), quien define una estrategia para la transnacionalidad como sigue:

Not the ability to speak and write according to the rules of the academy and the social etiquette of one social group, but the adaptability to select those forms of accuracy and those forms of appropriateness that are called for in a given social context of use. This form of competence is precisely the competence of the ‘intercultural’ speaker, operating at the border between several languages or language varieties, maneuvering his/her way through the troubled waters of cross-cultural misunderstandings.

Es una actitud que no rechaza el academicismo, pero que lo relativiza. La historia del panhispanismo ha sido la crónica de una cruzada normativa frustrante. Si la defensa de la política lingüística panhispánica, de la famosa “unidad en la diversidad”, debe promoverla la RAE con la coartada de ASALE y el apoyo financiero de las instituciones y de las empresas españolas, el empeño inevitablemente fracasará porque la *normativización* comenzó con la RAE (por no hablar de Nebrija y de Alfonso X) en el siglo XVIII bajo la tutela real, pero la *normalización* ha sido una labor colectiva en la que el 90% del trabajo lo han desarrollado las repúblicas latinoamericanas. No es necesario empezar por la ortografía, la gramática y el diccionario, es decir por la *normativización*, como suele hacerse en la alfabetización dirigida de lenguas sin escritura (desde las gramáticas indígenas de los misioneros españoles hasta las de los pueblos de la URSS o las de los nuevos países africanos). En otros casos resulta perfectamente factible partir de la *normalización* (de los textos, cuanto más variados mejor) y dejar que las convenciones normativas se deriven de ellos, según ha sucedido con las lenguas de pueblos más expuestos a los flujos culturales. El mejor ejemplo lo suministra el inglés: no hay ortografía más disparatada, disfuncional y extravagante que la de la lengua inglesa y, sin embargo, ahí la tienen como idioma global de la mundialización. Y en cuanto a sus diccionarios, los redactan o bien lexicógrafos particulares como Webster o bien universidades como Cambridge.

Es evidente que sería costoso y perfectamente inútil cifrar la unidad del español en una normativa uniforme sometida a permanente vigilancia y constante revisión: bien está la ortografía que aprendimos con esfuerzo en la escuela, bien está la gramática que ahorma nuestros pensamientos y

nuestras emociones y bien están las palabras, básicamente coincidentes, que empleamos. En mi opinión, *la política lingüística panhispánica debe centrarse en la normalización*: en mejorar, extender (¿para cuándo la ciencia?) y dignificar esos textos que producimos entre todos, en Miami o en Madrid, en Guanajuato o en Mendoza, en Bogotá o en Barcelona, en Lima o en La Habana y, si me apuran, hasta en Zamboanga o en Malabo. Es necesario articular una política lingüística en la que *todos* puedan participar y en la que se atienda al gradiente comunicativo, a las perspectivas de ampliación y al valor añadido. Todos significa todos y todas: los hablantes nativos de América y de Europa; los hablantes de herencia de América (especialmente de EE. UU.) y de Europa (Blattner, Gómez-Pavón y Álvarez Mella, 2023); y los hablantes de ELE, un colectivo que crece cada día. La cuestión es quién y cómo ponemos el cascabel al gato de nuestra tradicional indolencia operativa y de nuestra atávica insolidaridad grupal.

A punto ya de terminar me dirán que lo que acabo de exponer es un conjunto de buenas intenciones, pero no una propuesta concreta. Evidentemente. Sin embargo, para que no digan que tiro la piedra y escondo la mano, sí que quiero dejarles con una metáfora. Como vimos, la idea de transnacionalidad debe mucho al mundo de la economía. Antes de la globalización no había empresas transnacionales. Pues bien, he aquí otra idea procedente de la economía: la de la *flotación de las divisas*. Se dice que hay flotación monetaria cuando los tipos de cambio son determinados por las leyes del mercado sin intervención de las autoridades monetarias. A primera vista parece un proceso caótico, puro capitalismo salvaje. Pero lo normal es que se añadan dos mecanismos de control. Por un lado el de la flotación “sucia” que lleva a dichas autoridades a intervenir comprando y vendiendo; por otro, el de las bandas de flotación, por el que se fijan índices máximos y mínimos deseables. Traducido al ámbito de las normas lingüísticas del español se trataría de marcar los límites de variación aceptable, algo que ya hace ASALE, al tiempo que se debería orientar la flotación normativa hacia el conjunto de textos cuantitativa y cualitativamente más relevantes pero sin excluir los minoritarios, algo que a mi modo de ver todavía no se ha logrado.

Creo que es deber de todos nosotros hacer un esfuerzo por conseguirlo. Al fin y al cabo, la propia historia del español va en esta dirección. El idioma que nació como un instrumento de comunicación transnacional a lo largo del camino de Santiago no puede abismarse en ridículas disputas normativas ahora que su condición de lengua transnacional se ha hecho patente en medio mundo. Tampoco le conviene deshilacharse en conflictos de competencias cuando desde fuera nos ven como un mismo instrumento comunicativo y nos reclaman que sigamos siéndolo porque ello representa la mayor garantía de su utilidad.

## Referencias bibliográficas

Arnaut, Karel. "Superdiversity: elements of an emerging perspective". *Language and Superdiversities II*, editado por K. Arnaut et al. Special issue of *Diversities*, vol. 14, no. 2, 2012, págs. 1-16.

Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge, 1971.

Blattner, Charlotte et al. "El español como lengua de herencia en Europa y la acción educativa exterior". *Arch.-letras Científica (Lingüística)*, vol. X, 2023, págs. 39-53.

Blommaert, Jan. "A Sociolinguistics of Globalization". *Journal of Sociolinguistics*, vol. 7, no. 4, 2003, págs. 607-623.

Cano Aguilar, Rafael. "De nuevo sobre los nombres medievales de la lengua de Castilla". *e-Spania*, 15 de junio de 2013, <https://doi.org/10.4000/e-spania.22518>. Consultado el 10 de marzo de 2024.

Crystal, David (1997): *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Del Valle, José. "Un ataque obsceno de la RAE a elcastellano.org". 2011, <http://imatlife.blogspot.com/2011/11/un-ataque-obsceno-de-la-rae.html> (actualmente no disponible)

Economipedia: <https://economipedia.com/campu>

El-Madkouri Maataoui, Mohamed. "Las escuelas de traductores en la Edad Media", *La enseñanza en la Edad Media*, Instituto de Estudios Riojanos, 2000, págs. 97-127

García Avis, Isadora. "La «glocalización» como rasgo definitorio del remake transcultural en televisión". *Fonseca. Journal of Communication*, vol. 14, 2017, págs. 91-111.

Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Alianza, 1988.

Heller, Monica. *Paths to Post-nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford University Press, 2007.

Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica, 2000.

Kramersch, Claire. "The privilege of the intercultural speaker". *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* editado por Byram, Michael y Michael Fleming, Cambridge University Press, 1998, págs. 16-31.

López García-Molins, Ángel. "El aragonés como lengua anisocéntrica". *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M<sup>a</sup> Enguita*, editado por Castañer Martín, Rosa María y Vicente Lagüens Gracia, Institución Fernando el Católico, 2010, págs. 373-383.

---. "A vueltas con el policentrismo de la lengua española y sus implicaciones políticas". *De la lengua por sólo la extrañeza. Estudios de lexicología, norma lingüística, historia y literatura en homenaje a Luis Fernando Lara*, editado por Vázquez Laslop, María Eugenia et al., El Colegio de México, vol. II, 2011, págs. 531-566.

---. "La competencia en L2 no es deficiente, sino diferente: un modelo enactivo de aprendizaje". *XXII Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Lingüística*, Talca, 22-24 de noviembre de 2017.

---. (2018): "La peculiar expansión de la lengua española: un modelo volitivo de crecimiento". *El español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2018*, Alcalá de Henares, 2018, págs. 163-181.

---. "¿Cómo vendemos el español? Sobre la ideología lingüística". *Lengua, cultura, discurso. Estudios ofrecidos al profesor Manuel Casado Velarde*, editado por González Ruiz, Ramón et al. Eunsa, 2019, págs. 1015-1030.

---. "La perspectiva transnacional en la conceptualización de la lengua española: el papel de las funciones ejecutivas". *Transnational Perspectives on the Study of Spanish in Society. 9th International Conference of Hispanic Linguistics*, The University of Edinburgh, 5-6 september 2019.

---. *Repensar España desde sus lenguas*. El Viejo Topo, 2020.

Menéndez Pidal, Gonzalo. "Cómo trabajaron las escuelas alfonsíes". *Nueva Revista De Filología Hispánica*, vol. 5, no. 4, 1951, págs. 363-380.

Salvador, Gregorio. "Los alegres guarismos de la demolingüística". *Lengua española y lenguas de España*, Ariel, 1987.

Urcioli, Bonnie. "The Complex Diversity of Language in The United States". *Cultural Diversity in the United States: A Critical Reader*, editado por Susser, Ida y Thomas C. Patterson, Wiley-Blackwell, 2001, págs. 190-205.

Zentella, Ana Celia. “¡Ocupemos el español! Cádiz, La Real Academia, y el habla del pueblo”. *New directions in Hispanic linguistics*, editado por Orozco, Rafael, Cambridge Scholars Publishing, 2014, págs. 1-22.

Zimmermann, Klaus. “Lingüísticas parciales, nacionales y transnacionales: construcción y transgresión de fronteras”. *Lexis*, vol. XXVII, no. 1-2, 2003, págs. 503-527.

CONTRIBUCIONES DE LOS DIRECTORES  
DEL INSTITUTO CERVANTES

---





# *Llanitoland o Gibraltar: un caso singular de español como lengua de herencia<sup>1</sup>*

*Llanitoland or Gibraltar:  
a unique case of Spanish as a heritage language*

Francisco Oda-Ángel

---

*Francisco Oda-Ángel*

Universidad Rey Juan Carlos y Instituto Cervantes

Director del Instituto Cervantes de Tetuán, desde 2020. Profesor Titular de Sociología en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Es parte de la Misión Diplomática de España desde que ingresó en el Ministerio de Asuntos Exteriores como Jefe de Estudios de la Escuela Diplomática (2004-2010). Posteriormente, puso en marcha el Instituto Cervantes de Gibraltar, donde fue Director del centro hasta 2015, cuando fue nombrado Director del Instituto del Instituto Cervantes de Mánchester y de Leeds (2015-2020). Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Sus áreas de investigación y docencia se centran en el ámbito de la Diplomacia, la Sociología de las Relaciones Internacionales y los estudios culturales. Autor de numerosos artículos y libros relacionados con las sociedades fronterizas (EE.UU-México//España-África) y las relaciones España-Reino Unido-Marruecos y Japón. Es Vicedirector del Instituto de Estudios Campogibaltareños.

C.e.: [francisco.oda@urjc.es](mailto:francisco.oda@urjc.es) / [francisco.oda@cervantes.es](mailto:francisco.oda@cervantes.es)

---

<sup>1</sup> Este artículo se presentó como parte de una ponencia en el Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) que tuvo lugar en Cádiz (España) del 27 al 30 de marzo de 2023. Concretamente fue presentado en el panel “Mestizaje, bilingüismo y multilingüismo. Impacto en la educación”.

## **El llanito: el espanglish de Gibraltar**

Cuando nos adentramos en Gibraltar, desde un punto de vista sociolingüístico, podemos analizar dos cuestiones diferentes, aunque relacionadas: ¿qué se habla en Gibraltar? y ¿cuál es la situación del español en la ciudad? Se habla espanglish<sup>1</sup>, conocido en su variante local como llanito y la situación del español en Gibraltar se podría calificar como ejemplo de un singular español de herencia<sup>2</sup>.

Yanito o llanito es el apelativo cariñoso con el que se conoce a los habitantes del Peñón y también a la denominación del habla particular de este territorio. En todos los territorios donde se encuentran los dos idiomas, el inglés y el español, se produce un fenómeno muy similar con sus lógicas variantes. Es el conocido como espanglish que, en el caso de Gibraltar, se enriquece con algunos vocablos procedentes del ladino, del árabe y también del maltes e italiano. El llanito es un habla, no es dialecto, ni una lengua. Es la continua alternancia de códigos lingüísticos del inglés y del español en una o en varias frases a lo largo de una conversación. Y, como bien sabemos, el “acto de habla” es diferente en cada momento y en cada hablante.

En Gibraltar identificamos un caso claro de diglosia, si la entendemos como la situación social en la que una comunidad hablante utiliza dos lenguas diferentes en ámbitos y para funciones sociales diferentes.

---

1 Según la Real Academia Española, el término Espanglish es una modalidad del habla de algunos grupos hispanos de Estados Unidos en la que se mezclan elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés. Por el momento, no hace referencia a la modalidad ibérica del espanglish denominada llanito.

2 En la amplia bibliografía consultada para la confección de esta ponencia no he encontrado a ningún investigador o escritor que haya contemplado la situación del español de Gibraltar como un caso especial de lengua de herencia. Los cambios en el sistema educativo gibraltareño que afectó a la transmisión del español entre las generaciones de gibraltareños, los datos empíricos que he podido analizar, junto con mi experiencia en la dirección del Instituto Cervantes de Gibraltar, de 2010 al 2015, me llevan a considerar en esta categoría a la situación por la que atraviesa el español de Gibraltar. Esto tiene consecuencias directas sobre la metodología docente que pudiera impartirse entre el alumnado gibraltareño, si se potenciaran los programas bilingües de enseñanza. Aprovechando el IX Congreso de la Lengua Española, tuve la oportunidad de consultar el caso con varios expertos lingüistas. La Dra. Kim Potowski, Catedrática de la Universidad de Illinois de Chicago y experta en español como lengua de herencia de EE.UU, Dra. Lola Pons, historiadora de la lengua y Catedrática de la Universidad de Sevilla, y el Dr. Francisco Moreno, Director del Observatorio Global del Español. Los tres mostraron su interés por esta perspectiva novedosa en el caso de Gibraltar y coincidieron en que sería oportuno aumentar los estudios tendentes a contemplar la opción de considerarlo como lengua de herencia.

## **La evolución del llanito: de los préstamos fonéticos al espanglish**

### *Proceso de britanización, cambio de sistema educativo y su efecto sobre el español*

En Gibraltar todo es historia. El español fue la lengua franca de la ciudad hasta mediados del siglo XX. Para entender su evolución tenemos que partir de un hecho clave en la historia reciente del Peñón como fue la repoblación del territorio que llevaron a cabo las autoridades militares británicas, tras el éxodo de los gibraltareños españoles, en el contexto de la Guerra de Sucesión española. Ya confirmada la cesión del territorio por el Tratado de Utrecht, los británicos vieron pronto la necesidad de repoblar la ciudad con nuevos habitantes que procedían principalmente de diferentes regiones de España, pero también fueron concediendo permisos de trabajo y/o residencia a grupos de sefardíes, genoveses, malteses, indios y, finalmente, marroquíes procedentes de Tetuán y Tánger. El grupo lingüístico mayoritario fue el español como lo demuestran los primeros censos llevados a cabo.

Tras la II Guerra Mundial, Reino Unido comenzó un intenso proceso de britanización de la sociedad gibraltareña, que en aquel momento era en su inmensa mayoría una comunidad cultural y lingüísticamente hablante de español. La lengua vehicular había sido siempre el español, pero los ingleses introdujeron cambios importantes en el modelo educativo de la ciudad con una enseñanza monolingüe en inglés, basado en el sistema educativo británico.

La evacuación de la población civil de Gibraltar, durante la II Guerra Mundial, es uno de los episodios más dramáticos de la historia local de estos ciudadanos y posee un gran significado para ellos con una gran carga simbólica en la toma de conciencia de este grupo humano. El período conocido como el de la evacuación va a tener dos fases bien diferenciadas:

1ª fase: evacuación 1939-1942

2ª fase: vuelta a casa 1943-1951

Durante estos años unos 13.000 gibraltareños se vieron obligados a abandonar sus hogares con diferentes destinos (Casablanca, Londres, Trinidad, Jamaica, Mauricio, Madeira y Ulster)<sup>3</sup>.

---

3 La evacuación de los civiles gibraltareños ha sido un episodio muy poco estudiado. Los investigadores gibraltareños son los que han permitido que este período no caiga en el olvido. Si desean consultar las obras más destacadas al respecto, recomendamos: Finlayson, T., *The Fortress Came First, The story of the civilian population of Gibraltar during the Second World War*, Gibraltar Books, Gibraltar, 199; García, J., *Gibraltar, the making of a people*, Panorama Publishing, Gibraltar, 2002; Jackson, W. Y Cantos, F., *From fortress to democracy. The political biography of Sir Joshua Hassan*, Grendon, Gibraltar Books, 1995.

Cuando los británicos iniciaron la evacuación de la población civil del Peñón comenzaron a comprobar que sus súbditos gibraltareños casi no hablaban en inglés. Con el regreso de los evacuados se comenzó a aplicar el sistema educativo británico y la prohibición de hablar español en los colegios comenzó a ser una práctica habitual.

La educación en Gibraltar había estado en manos de instituciones religiosas, principalmente católicas, que impartían docencia en español: “es imposible el uso de los libros de texto en inglés para la formación de los estudiantes en clase, la lengua utilizada es el español que es la entendida y hablada por los habitantes nativos<sup>4</sup>”. La vuelta a la normalidad tras la evacuación obligó al Gobernador de Gibraltar a elaborar un documento titulado “A new educational system for Gibraltar” que contenía las líneas básicas propuestas por el Secretario Colonial, Miles Clifford, a quien se le encargó, en octubre de 1943, realizar un informe que contuviera los principales cambios a introducir en el sistema educativo del Peñón. El informe fue enmendado en varias ocasiones y finalmente fue presentado al Gobernador, en abril de 1944.

Las líneas principales del nuevo sistema hablaban de la necesidad, en su punto undécimo, de introducir la lengua inglesa y las conexiones con el imperio británico como base para toda la vida académica del alumno. Además, el informe expresaba la incapacidad de los gibraltareños para expresarse con fluidez en inglés y que, por ello, la lengua inglesa debería ser enseñada desde la primaria, evidenciando que el inglés debería de ser la única lengua para la enseñanza.

A partir del Informe Clifford el español comenzó a enseñarse de manera regular en todos los colegios de Gibraltar sólo a partir de los once años.

emphasis throughout the whole of school life should be on the English language and the Imperial connection. (...) Too many Gibraltarians are unable to express themselves with any real fluency in English. (...) Oral English should be taught from the very beginning, and English should be the sole language of instruction throughout. The young Gibraltarian should also acquire a command of good Spanish and it should be regularly taught in all schools from 11-plus by properly qualified language master and mistresses<sup>5</sup>.

Como resultado de esta política, actualmente, los niños tienen su primer contacto con el español como lengua extranjera, dentro del sistema educativo de Gibraltar, a partir de los 4 años, y, en mi opinión,

---

4 Archer, E. C. y Traverso, A. A., *Education en Gibraltar*, Gibraltar Books Ltd., Gibraltar, 2004, p. 24.

5 *Ibid.* p, 95

la forma de abordar la enseñanza del español debería tener en cuenta las diferencias lingüísticas que presentan los alumnos al llegar a clase<sup>6</sup>. Como norma general, en las aulas de Gibraltar nos encontramos con grupos de alumnos muy heterogéneos con habilidades muy variadas en español. Hay algunos alumnos hispanohablantes, otros que entienden español, aunque apenas lo hablan y por último hay alumnos que parten de cero. Los profesores gibraltareños que imparten español tienen que adaptar su enseñanza a todos ellos en paralelo y en la misma aula y hacen grandes esfuerzos por obtener los mejores resultados.

### *El español en Gibraltar: causas para su conversión de lengua franca a lengua de herencia*

Debido a los avatares históricos, el español ha dejado de ser la lengua materna de los gibraltareños para convertirse en una lengua de herencia que se transmite desde la infancia en el ámbito privado, es decir, en el hogar, de padres a hijos y ahora, en muchos casos, de abuelos a nietos. Desde el momento en el que el inglés se convirtió en la lengua dominante y la lengua vehicular de enseñanza reglada, los gibraltareños han ido abandonando sus capacidades heredadas para el uso del español. Y el futuro es preocupante porque a la par que desaparezcan las generaciones mayores habrá menos necesidad de comunicarse en español en el ámbito familiar, al que actualmente ha quedado relegado.

Me gustaría destacar cuatro causas fundamentales para entender la desconexión con la lengua y la cultura españolas en Gibraltar y que son:

1. el cambio del sistema educativo llevado a cabo por las autoridades británicas tras la evacuación de la población civil durante la Segunda Guerra Mundial, y que hemos analizado más arriba;
2. el cierre de la Verja, de 1969;
3. el cambio tecnológico;
4. la indecisión política.

El cierre de la Verja fue un gesto de gran ayuda del Gobierno de España para los planes británicos en su empeño de “britanizar” a los gibraltareños. Con consecuencias dramáticas para los gibraltareños y campogibraltareños, el Gobierno de España lanzó, casi sin vuelta atrás, a los gibraltareños en los brazos de su metrópoli.

El cierre de la Verja (1969-1982) tuvo muchos efectos sobre las poblaciones a ambos lados y condenó al aislamiento a la población de Gibraltar, la hizo más dependiente de la metrópoli y de su lengua

---

<sup>6</sup> Desde el año 2014, el español como lengua extranjera se imparte a los niños gibraltareños de primaria. Se imparte 40 minutos de español a la semana.



consolidando para la generación que sufrió el cierre lo que se puede considerar como algo similar a la deslealtad lingüística (language disloyalty) o como una situación muy cercana al conflicto lingüístico por las consecuencias tan desastrosas que tuvo esa decisión política sobre la propia identidad personal y colectiva de la mayoría de la población.

A partir de ese momento, la relación con el Reino Unido se intensificó. Era mucho más fácil ir a Londres que a La Línea. Los estudiantes gibraltareños iban a estudiar a las universidades británicas, dejaron de plantearse cursar estudios en España, algo normal antes del cierre. Esa generación de jóvenes que vivieron en primera persona el cierre prefirieron marcar distancias con todo lo español y fueron identificando la lengua y cultura españolas con un hecho dramático de sus vidas. Solo el paso del tiempo podría suavizar el rechazo inicial a la carga simbólica que significaba para ellos el uso de la lengua española. Afortunadamente, medio siglo después de esos hechos, las percepciones han cambiado, pero el daño a la situación del español en el Peñón es casi irreversible.

En cuanto al cambio tecnológico, y su efecto para comprender la transformación del español como lengua de herencia, tenemos que analizar cuál fue el efecto en los hogares de la introducción de las emisiones vía satélite de los medios de comunicación. Con el sistema de comunicación analógico la cobertura de la radio y la televisión españolas estaban aseguradas en Gibraltar, de manera que toda la población estaba expuesta a diario al contacto con el idioma, a pesar de la educación monolingüe en inglés. El cambio tecnológico iniciado en la década de los 90 con la emisión vía satélite hizo posible la extensión del sistema educativo en inglés con los medios de comunicación de la metrópoli que ya tenían la posibilidad de entrar en los hogares gibraltareños. Ese cambio tecnológico ha afectado fundamentalmente a los más jóvenes que ven en los medios de habla inglesa una continuidad con el sistema educativo en inglés. La presencia de las cadenas de televisión británicas en los hogares, en bares, cafeterías, etc. ha aumentado significativamente sustituyendo a los medios españoles. Rara vez podrán ver una cadena de televisión en español en algún lugar público de Gibraltar.

Además de la introducción de las emisiones vía satélites, es oportuno introducir aquí otra de las mayores causas para entender la crisis del español en el Peñón y me refiero al uso de internet por los jóvenes gibraltareños. La exposición a las redes sociales se hace casi exclusivamente en inglés. Esta práctica se ha instalado de manera generalizada y el efecto para el futuro del español será mucho mayor que el producido por las emisiones vía satélite. En estas condiciones, el uso de internet va configurando el conocimiento y la comunicación digitales en inglés, lo cual contribuye a marcar mayor distancia con el español de estos jóvenes y su progresivo empobrecimiento.



Respecto a los medios de comunicación, y en la actualidad, se edita en Gibraltar un solo diario “The Gibraltar Chronicle”<sup>7</sup> en inglés y varios periódicos semanales de importante tirada como “Panorama”<sup>8</sup>, también en inglés. Desde el año 2004 se editó en español y con carácter semanal “El Faro de Gibraltar”, perteneciente a la empresa andaluza Grupo Información, ya desaparecido. Sin embargo, la dualidad cultural gibraltareña tuvo en el pasado un mayor registro a través de la prensa. El diario “El Calpense” (1868-1982) estaba escrito en su totalidad en español y así continuó hasta el cierre de la Verja. En ese momento cambio de propietario y siguió publicándose en inglés hasta su desaparición poco antes de la apertura de la Verja<sup>9</sup>. A pesar de su nombre el “Gibraltar Guardian” (1872) también se editaba en español, al igual que “El Anunciador” (1885-1940) que llegó a ser el periódico más leído en Gibraltar y en el Campo de Gibraltar. Además, existieron otras publicaciones en español como “Luz” (16 de marzo de 1946) que nació como órgano de expresión de la Asociación para el Avance de los Derechos Civiles de Gibraltar (AACR) el partido político liderado por Sir Joshua Hassan, Ministro Principal de Gibraltar durante casi cuarenta años<sup>10</sup>. El principal objetivo de esta publicación fue defender los derechos gibraltareños evacuados. Otras publicaciones menores como el bisemanario “El Cronista de Gibraltar” (1813) estaba escrito en español y en su cabecera aparecía el escudo imperial británico.

En cuanto a los medios audiovisuales, la televisión gibraltareña, la GBC (Gibraltar Broadcasting Corporation), fundada en 1963, no emite ningún programa en español. Sin embargo, Radio Gibraltar (también de la GBC) emite dos horas de su programación en español, precedido por un informativo de unos diez minutos de duración. Esta es la única presencia del español en los medios periodísticos gibraltareños. En una encuesta que pude realizar a 700 jóvenes gibraltareños comprobé que tan sólo un 3.5 % afirmaba ver sólo los canales españoles de televisión frente a un 42.4 % que decía ver sólo los canales de televisión británicos. Frente a los hábitos de consumo de televisión claramente a favor de las cadenas británicas, la radio presenta otra tendencia. Un 34.4 % afirmó oír todas las cadenas de radio a su alcance, aunque un 22.5 % afirmaba oír sólo las cadenas españolas de radio y un 19.9 % oye habitualmente Radio Gibraltar (la única con programación propiamente local).

---

7 Este es el diario más antiguo de la Península Ibérica. El primer número vio la luz en 1801. Su actual director es el periodista gibraltareño Brian Reyes.

8 Fundado en 1975 y, desde 1998, está disponible una versión electrónica en la red Internet.

9 Tornay De Cozar, F., *Gibraltar y su prensa*, Diputación de Cádiz, Cádiz, 1997, p. 51.

10 La AACR nació a instancias del sindicalista gibraltareño Albert Risso, el 18 de septiembre de 1942. Fue elegido Vicepresidente el entonces joven abogado Salvador Hassan, que ya destacaba por su ayuda a sus conciudadanos en las tareas de la evacuación.

Finalmente, la última causa que puedo argüir para explicar la conversión del español de lengua franca a lengua de herencia es la indecisión política del Gobierno de Gibraltar, quien tiene transferida la competencia en educación, para introducir la enseñanza bilingüe en el sistema educativo. Tradicionalmente existe una gran resistencia a adoptar una educación bilingüe, también por parte de la población en general. Esta posición se debe a que el español se percibe como una amenaza que puede contribuir a diluir con el tiempo el legado lingüístico, cultural y, hasta político, británico de Gibraltar.

En general, en el Ejecutivo, y cada vez menos en la opinión de la ciudad, existe la convicción de que hasta ahora no era necesario una enseñanza bilingüe dentro del sistema educativo gibraltareño porque el español se aprendía en casa y el inglés en el colegio. El problema radica en que con el paso del tiempo y la predominancia del inglés en todos los ámbitos, las nuevas generaciones han dejado de utilizar el español en el ámbito familiar. Es lógico pensar que en un futuro muy cercano serán incapaces de transmitir esta lengua a sus generaciones venideras en el ámbito familiar, donde hoy día ya se observa a padres jóvenes que aún son capaces de hablar en español con sus mayores, pero en muy escasas ocasiones lo hablan con sus hijos más allá de algunas palabras sueltas. Hoy día, los mayores hablan predominantemente español, los adultos y parte de los jóvenes hablan espanglish y los niños hablan inglés con alguna palabra en español.

### **Los préstamos lingüísticos del inglés en la zona circundante al Peñón de Gibraltar: del llanito primitivo al espanglish**

Como estamos viendo, la presencia británica en Gibraltar ha generado gran influencia en las formas de vida de Gibraltar, pero también de las poblaciones situadas junto al Peñón. Influencia que se deja sentir en todos los ámbitos de la vida cotidiana, con especial incidencia en La Línea. A comienzos del siglo XX, más de 8.000 trabajadores, casi todos de La Línea, se desplazaban cada día a Gibraltar. Estos trabajadores, con escaso nivel de instrucción, fueron los encargados de ir adaptando a la fonética castellana palabras procedentes del inglés. En la actualidad, las nuevas generaciones no utilizan estos términos, pero entienden a sus mayores cuando hacen uso de ellas. La mayor instrucción de los jóvenes campogibraltareños acabará con este tipo de adaptaciones derivadas del desconocimiento inicial de la lengua inglesa. Algunas de estas palabras ya en desuso: *capotí* (cup of tea) momento para merendar o tomar una taza de té; *cuécaro* (quaker oats marca comercial) copos de avena; *liquirbá* (liquorice bar) regaliz; *infleita* (to inflate) bomba para inflar las cámaras neumáticas; *marchapié* (calco semántico del inglés footpath) acera; *mebli*

(marble) canica; *doquia* (dock-yard) astilleros; *jopar* (hop) irse de un sitio rápidamente; *sospe, sopen, zospe, zospén* (sauce pan) cazo; *pudinpé* (pudding pan) fuente para hornear; *chinga* (chewing gum) chicle; etc.

Estas adaptaciones fonéticas son las que algunos investigadores definen, bajo mi punto de vista erróneamente, como llanito. Es verdad que en un principio el gibraltareño las utilizaba debido a su escaso nivel de conocimiento de la lengua inglesa, tal como ocurría en La Línea por los mismos motivos, pero con el cambio del sistema educativo en el Peñón y el mayor conocimiento del inglés, el uso de este “llanito inicial o primitivo” ha quedado relegado a la población de edad más avanzada y menos instruida de ambos lados de la Verja que separa ambas ciudades.

Por otro lado, el llanito actual genera expresiones en español derivadas de una traducción literal desde el inglés tales como: *te llamo pá tras* (to call back) te devolveré la llamada; *dinero vuelto* (back money) reintegro; *estar de libertad* (holiday) estar de vacaciones; *hacer teléfono* (to make a telephone call) llamar por teléfono; *voy a aplicar* (to apply), en sentido de presentar una solicitud, etc.

En definitiva, lo que algunos investigadores consideran como llanito, es lo que yo denomino “llanito primitivo” son préstamos de palabras que el español toma del inglés, pero que lo adapta morfosintáctica y fonéticamente al español. Este llanito primitivo ya está prácticamente en desuso y quedará en la historia. Más allá de esto, el llanito actual es la forma peculiar del espanglish de Gibraltar. Son dos fenómenos diferentes: uno evoluciona con tendencia a desaparecer (en el caso del llanito actual o espanglish gibraltareño) y el otro ya casi murió (en el caso del llanito primitivo) en paralelo a la mayor instrucción en idiomas de la comunidad hablante y al mayor peso del inglés.

### ***El Instituto Cervantes: primera y única Institución en Gibraltar para la difusión de la lengua y la cultura españolas***

El día 4 de abril de 2011 se abrió al público el Instituto Cervantes de Gibraltar con gran aceptación entre la población del Peñón, tal y como lo demostraron las 4.500 matrículas formalizadas desde su apertura. El 51% de estas matrículas pertenecieron a alumnos menores de 16 años (prácticamente todos fueron nativos gibraltareños) y el 49% restante eran de adultos. Así mismo, el 58% de los alumnos totales del centro fueron nativos gibraltareños y el 42% eran nativos de las Islas Británicas y de otras nacionalidades.

A grandes rasgos, pudieron distinguirse tres grupos de edades que presentaban un perfil lingüístico bien definido. Por una parte, un grupo extenso de personas de más de 60 años, en general, monolingües en español. Otro grupo de entre 30 a 60 años con habilidades en inglés

y español y, finalmente, niños o jóvenes, en su mayoría, monolingües en inglés y que presentaban alguna o escasa destreza para comunicarse en español. El elevado número de matriculados en este segmento de edad evidenciaba la gran fractura lingüística que vive Gibraltar respecto a épocas pasadas.

Mi experiencia como director del Instituto Cervantes en Gibraltar me enseñó a agrupar a los alumnos no en función de la edad sino sobre la base de sus competencias lingüísticas. A los que habían tenido algún contacto con el español como lengua de herencia transmitida por sus padres y/o abuelos, se les enseñaba la lengua de manera similar a como se enseña en los colegios de los países hispanohablantes. Mientras que con los alumnos no hablantes de español, que no presentaban competencias previas se aplicó la metodología propia del español como lengua extranjera.

Se impartieron más de quinientos cursos de español y se celebraron más de doscientas actividades culturales. El Cervantes fue muy bien acogido en la ciudad e identificado por los gibraltareños como un lugar para reforzar el conocimiento de la lengua española y un escaparate de las culturas panhispánicas del mundo.

### ***El futuro del llanito y del español se dan la mano***

El llanito no existiría sin el español y tampoco sin el inglés. Por eso para saber si el llanito goza de buena salud tendríamos que saber si goza de buena salud el español y su alternancia con el inglés. Conociendo las condiciones de uno, descubriremos la situación del otro. En este sentido, como hemos podido conocer a lo largo de la ponencia el español ha pasado de ser la lengua materna de la población local, a una lengua de herencia que con el tiempo se irá perdiendo en la medida en que las nuevas generaciones dejen de comunicarse en nuestro idioma.

La transmisión intergeneracional es imprescindible para que perdure la lengua y, de hecho, en Gibraltar se ha mantenido gracias a esta transmisión familiar, pero en el futuro más inmediato, con la desaparición de la generación de los mayores que ha mantenido vivo el español, la herencia lingüística desaparecerá y convertirá al español de Gibraltar en una lengua en situación agónica, alarmante y, con su extinción, arrastrará también al llanito. Por lo tanto, a menos que se tomen medidas al respecto, creo que ambos acabarán desapareciendo. Y eso, solo lo pueden remediar los propios gibraltareños.

Lo que sí está claro es que los llanitos están muy orgullosos de su manera de expresarse, de su facilidad para utilizar en una conversación el inglés y el español de forma natural. Cada vez con mayor intensidad está aflorando una conciencia social que pone su foco en la situación

alarmante de la pérdida de la habilidad para usar los dos idiomas. Esa preocupación social demanda una acción encaminada a conseguir una educación pública bilingüe que asegure la protección de los dos idiomas, idea muy vinculada y contemplada como otro rasgo singular de la identidad colectiva de la ciudad. El bilingüismo sería un instrumento muy beneficioso y decisivo para el desarrollo futuro de la ciudad y de sus nuevas generaciones. Es una suerte para todos tener al alcance las dos lenguas y poder hacer uso de ellas en mayor o menor medida.

Quizá cabe pensar que si se salva el llanito con la paulatina restitución del español no se vería tan mal introducir programas bilingües en el sistema educativo. Salvando el llanito se garantizaría también perpetuar esa identidad única que reivindican y defienden los gibraltareños. De esta manera, la idea de un posible sistema educativo bilingüe pudiera ir captando simpatizantes. Un tema este más profundo y, si cabe, más controvertido.

Si la negociación del Gibrexit, que está en curso, finaliza de forma satisfactoria, está previsto eliminar la Verja y eso reforzaría la alternancia de ambos idiomas. Por razones prácticas quizá sería el momento adecuado para tener en cuenta las voces que apuestan por nuevos horizontes que conduzcan a una educación bilingüe en el sistema educativo, competencia directa del Gobierno de Gibraltar.



## Referencias bibliográficas

Archer, Edward G. y Albert A. Traverso. *Education en Gibraltar 1704-2004*. Gibraltar Books Ltd, 2004.

Finlayson, Thomas James. *The Fortress Came First, The story of the civilian population of Gibraltar during the Second World War*. Gibraltar Books, 1996.

García, Joseph. *Gibraltar, the making of a people*. Panorama Publishing, 2002.

García Martín, José María. *Materiales para el estudio del español en Gibraltar*. Universidad de Cádiz, 1996.

Jackson, William y Francis Cantos. *From fortress to democracy. The political biography of Sir Joshua Hassan*. Gibraltar Books 1995.

Mariscal Ríos, Alicia. *Categorización de los errores ortográficos en zonas de contacto lingüístico entre inglés y español*, Peter Lang Academic Publisher, 2021.

Modrey, Annett. *Multilingualism in Gibraltar*. Universitat Leipzig, 1998.

Moreno Fernández, Francisco. *La lengua de los hispanos unidos de américa. Crónica de resistencia*. Catarata, 2022.

---. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel Lingüística, 1998.

Pons Rodríguez, Lola. *El español es un mundo*. Arpa Editores, 2021.

Potowski, Kim. *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Routledge, 2018.

Téllez, Juan José. *Yanitos, viaje al corazón de Gibraltar (1713-2013)*. Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2014.

Tornay de Cózar, Francisco. *Gibraltar y su prensa*. Diputación de Cádiz, 1997.



VENTANAS



# La Primavera ha venido y no sé cómo ha sido

*Spring came and I don't know how it was*

---

*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, Correspondiente de la Real Academia Hispanoamericana de Ciencias, Artes y Letras, y Presidente Honorario de la Sociedad Nacional Hispánica Sigma Delta Pi.

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

---



Casarabonela, Málaga, 2017

La Primavera ha venido y no sé cómo ha sido  
Gerardo Piña-Rosales



Charlottesville, Virginia, 2018 (15)



La Primavera ha venido y no sé cómo ha sido  
Gerardo Piña-Rosales



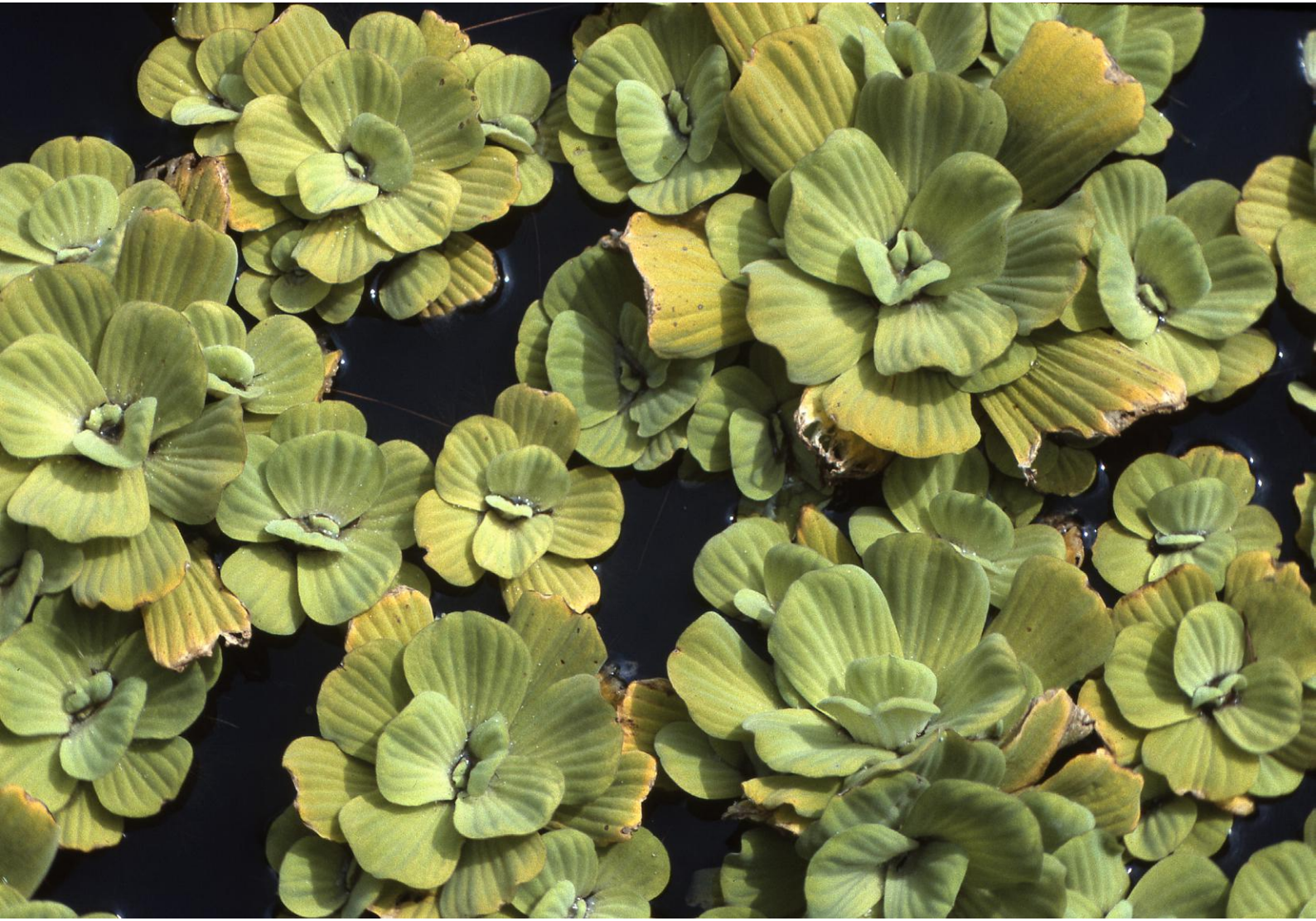
Ciudad Rodrigo, 2018



Jimena de la Frontera, 2016



La Primavera ha venido y no sé cómo ha sido  
Gerardo Piña-Rosales



Ringwood, NJ, 2015

La Primavera ha venido y no sé cómo ha sido  
Gerardo Piña-Rosales



San Roque, Cádiz 2015



La Primavera ha venido y no sé cómo ha sido  
Gerardo Piña-Rosales



Sevilla, 2008

La Primavera ha venido y no sé cómo ha sido  
Gerardo Piña-Rosales



Valley Cottage, NY, 2023

## RESEÑAS

---





# Reseña *Hispanicisms in Romance Fiction*

## *Review Hispanicisms in Romance Fiction*

Andrea Brandani

---

*Andrea Brandani*  
Universidad de Bolonia

Andrea Brandani posee un Máster en Lenguas Modernas para la Comunicación y Cooperación Internacional por la Universidad de Bolonia. Actualmente, está llevando a cabo estudios de doctorado en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas de la misma Universidad. Su proyecto de investigación explora tanto la percepción del alumnado italófono de E/LE acerca de la variación diatópica, como las implicaciones didácticas que se derivan de ella. Además de su trabajo de investigación, también se dedica a la docencia: desde hace algunos años imparte clases de lengua española en el Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad de Bolonia, así como en la Universidad de Mantua. Ha supervisado como codirector numerosas tesis de fin de máster en el ámbito de la asignatura de Mediación española y sigue colaborando con el mismo curso.

C.e.: [andrea.brandani3@unibo.it](mailto:andrea.brandani3@unibo.it)



**González-Cruz, María-Isabel. *Hispanicisms in Romance Fiction. An Annotated Glossary*. Nueva York, The Edwin Mellen Press, 2022, ISBN: 978-1-4955-0970-4, 195 pp.**

No ha transcurrido ni siquiera una década desde que la Real Academia Española lanzó la iniciativa denominada “Lengua madre solo hay una”, con el propósito de abordar el candente fenómeno de la invasión de los anglicismos en el idioma español. Este proyecto satírico en su época fue presentado como “la primera campaña invadida de inglés, contra la invasión del inglés”.<sup>1</sup> Dentro del fructífero y prolongado intercambio lingüístico entre el español e inglés, pero con una perspectiva de investigación diametralmente opuesta, se inscribe “*Hispanicisms in Romance Fiction: An Annotated Glossary*” de María Isabel González-Cruz. La obra, de hecho, representa un paso significativo hacia la comprensión de la contribución del idioma español al enriquecimiento léxico del inglés a lo largo de la historia y se centra en los hispanismos - y también, en menor medida, los canarismos - que emergen en un corpus<sup>2</sup> de novelas románticas británicas ambientadas en las Islas Canarias entre 1955 y 2004: más concretamente, se examinan 36 obras literarias escritas en lengua inglesa, principalmente publicadas por las editoriales Harlequin y Mills & Boon. La autora fundamenta la elección de este contexto geográfico como área de estudio al destacar la trascendencia histórica de las Islas Canarias como un enclave de convergencia entre el mundo anglosajón y el español: este entorno insular se erige, de hecho, como un punto crucial de intersección cultural y lingüística. En este sentido, resulta evidente que cuando los personajes de habla inglesa en las novelas optan por emplear una palabra en español en lugar de su equivalente en inglés, están manifestando - ya sea de manera consciente o inconsciente - una apreciación positiva de la sociedad y la cultura autóctonas.

En cuanto a la metodología empleada, González-Cruz detalla que los 331 hispanismos identificados fueron inicialmente registrados de forma manual y posteriormente transcritos meticulosamente en archivos Excel.

---

1 Su objetivo era destacar tanto la inclinación de los especialistas en marketing hacia la utilización excesiva de anglicismos, como la presunta hipnotización del público hispanohablante objetivo. En colaboración con la agencia española Grey, se crearon anuncios de televisión ficticios para promocionar un perfume llamado “Swine” (cerdo en español) y unas gafas de sol con el supuesto efecto “blind” (anónimo). Los anuncios empleaban anglicismos para hacer cautivadores productos poco atractivos, y - según el video - muchos consumidores solicitaron muestras gratuitas antes de darse cuenta de que los anglicismos escondían defectos en lugar de cualidades. (BBC News Mundo: web).

2 Fruto del proyecto de investigación FFI2014-53962-P, titulado “Discursos, género e identidad en un corpus de novela rosa inglesa ambientada en Canarias y otras islas atlánticas”. Dicho corpus fue compilado en el período comprendido entre 2015 y 2018 gracias a la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) del Gobierno de España.

Los lemas recopilados pueden consultarse de diversas maneras en esta obra, incluso mediante su categorización semántica en dieciocho campos temáticos que abarcan las siguientes áreas: i) Adjetivos calificativos, p. ej., “bonito”; ii) Comida y bebidas, p. ej., “gazpacho”; iii) Elementos culturales, juegos y celebraciones, p. ej., “feria”; iv) Paisaje, naturaleza y agricultura, p. ej., “flamingo”; v) Expresiones de cariño y vocativos, p. ej., “mi corazón”; vi) Fórmulas rutinarias y frases hechas, p. ej., “¿Cómo está usted?”; vii) Expresiones de tiempo, p. ej., “lo antes posible”; viii) Interjecciones o frases interjectivas, p. ej., “¡Maldito sea!”; ix) Elementos relacionados con el hogar, tipos, objetos y materiales, p. ej., “patio”; x) Nombres comunes de lugares, p. ej., “mirador”; xi) Nombres propios (para personas, animales, barcos) y apellidos, p. ej., “doña Teresa”; xii) Nombres de moneda, p. ej., “peseta”; xiii) Música, baile y artes, p. ej., “rumba”; xiv) Relaciones familiares y personales, p. ej., “madrastra”; xv) Ropa y accesorios de vestir, p. ej., “poncho”; xvi) Títulos y profesiones, p. ej., “marquesa”; xvii) Topónimos, p. ej., “Lanzarote”; xviii) Miscelánea, p. ej., “tristeza”. En contraste, los canarismos se circunscriben principalmente a campos más amplios, tales como la cultura (p. ej., “mantilla”), la alimentación (p. ej., “papas arrugadas”), la naturaleza y la agricultura (p. ej., “barranco”). Asimismo, la autora ofrece una clasificación adicional que se sustenta en la presencia (o ausencia) de las voces en el Oxford English Dictionary (en adelante, OED) en línea. En función de esta categorización, los lemas se distribuyen en cuatro grupos principales: (i) palabras y frases cortas en español que están registradas como tales en el OED; (ii) hispanismos que los lectores españoles emplean o reconocen con facilidad, pero que están registrados en el OED con otra procedencia, generalmente latina, francesa, italiana o portuguesa; (iii) palabras en español que los lectores españoles reconocerán como tales, pero que son homógrafas, es decir, palabras en inglés (u otro idioma) que se escriben de la misma manera en español, pero poseen significados distintos; (iv.) palabras y frases en español que los lectores españoles reconocerán como tales, pero que no están registradas en el OED. Finalmente, en la segunda y más extensa sección de la obra, se presenta el glosario alfabético de los lemas recopilados. Cada entrada incluye, además de la traducción al inglés, una exhaustiva lista de las obras que recurren al hispanismo, acompañadas de una cita específica que contextualiza y ejemplifica su utilización.

En definitiva, la obra *“Hispanicisms in Romance Fiction: An Annotated Glossary”* representa un testimonio lúcido y penetrante de la influencia ejercida por el español en la lengua inglesa, sobre todo porque desafía esa corriente actual que muy a menudo considera al idioma de Cervantes como rehén de los anglicismos. El detallado inventario de hispanismos destaca de manera clara la vitalidad de esta interacción lingüística y el optimismo expresado por la autora - acerca del interés

de los lingüistas, así como de los aficionados a la narrativa rosa y del público en general - parece congruente. Este glosario no solo constituye una estimulante fuente informativa diseñada para contribuir a una comprensión más amplia de la interrelación entre los dos idiomas, sino que también atestigua un trabajo ambicioso y meticuloso que fusiona una investigación académica profunda con el interés colectivo por la diversidad lingüística.

## Referencias bibliográficas

BBC News Mundo. Ni “light” ni “anti-age”: la campaña de la Real Academia Española para acabar con los anglicismos. [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/05/160520\\_rae\\_espanol\\_ingles\\_spanglish\\_publicidad\\_video\\_youtube\\_ps](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/05/160520_rae_espanol_ingles_spanglish_publicidad_video_youtube_ps). Consultado el 10 de diciembre de 2023

## NORMAS EDITORIALES

---





## Normas de publicación

### Misión

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

### Periodicidad y requisitos<sup>1</sup>

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](mailto:glosas.anle@gmail.com) y/o [s.betti@unibo.it](mailto:s.betti@unibo.it) indicando su nombre completo y sus datos de contacto, es decir, direcciones postal y electrónica, teléfonos, centro de trabajo y especialidad profesional. *Glosas* le acusará recibo, también vía correo electrónico.

### Formato

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

### Palabras clave

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

### Citas y referencias bibliográficas

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

---

<sup>1</sup> *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](mailto:glosas.anle@gmail.com) y [s.betti@unibo.it](mailto:s.betti@unibo.it).

## Anexo 1

ISSN: 2327-7181

Título del artículo: en español e inglés

Nombre y apellidos del autor/a

Institución a la que está vinculado

Correo electrónico

**Biografía del autor:** *de, aproximadamente, 250 palabras*. 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](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](mailto:glosas.anle@gmail.com) y [s.betti@unibo.it](mailto:s.betti@unibo.it).

### **El texto debe enviarse listo para su edición.**

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

**Páginas:** tamaño 215 x 280 mm.

**Márgenes:** En los cuatro bordes 2,5 cm.

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

**Alineación:** Justificar el texto.

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

**Título artículo en español:** 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 paragráfos: 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 Lora, 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](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](http://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/](http://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](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



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

