Rolf Kailuweit, Sandra Schlumpf,
Eva Staudinger (eds.)

Migración, pluricentrismo y acomodación

Nuevas perspectivas desde la lengua española

rombach wissenschaft | freiburger romanistische arbeiten

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Rolf Kailuweit, Sandra Schlumpf,
Eva Staudinger (eds.)

Migración, pluricentrismo y acomodación
Nuevas perspectivas desde la lengua española

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ROMBACH WISSENSCHAFT
FREIBURGER ROMANISTISCHE ARBEITEN

herausgegeben von

Andreas Gelz, Ursula Hennigfeld, Hermann Herlinghaus,
Daniel Jacob, Rolf Kailuweit, Thomas Klinkert,
Stefan Pfänder

Band 19

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Rolf Kailuweit, Sandra Schlumpf,
Eva Staudinger (eds.)

Migración, pluricentrismo y acomodación

Nuevas perspectivas desde la lengua española

rombach wissenschaft

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Der Druck der Arbeit wird gefördert durch DAAD,
Dr. Jürgen und Irmgard Ulderup Stiftung und
das Romanische Seminar der Universität Freiburg.

Dr. Jürgen und Irmgard Ulderup Stiftung

Der Open-Access-Zugang zum E-Book wurde durch die
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf gefördert.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2023

© Rolf Kailuweit, Sandra Schlumpf, Eva Staudinger (eds.)

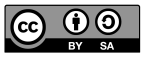
Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG

Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-96821-876-2
ISBN (ePDF): 978-3-96821-877-9

DOI: https://doi.org/10.5771/97839783968218779



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Agradecimientos

Con este volumen se concluye el proyecto «Plurizentrische Sprachen, plurizentrische Kommunikation, sprachliche Akkommodation (Lenguas pluricéntricas, comunicación pluricéntrica, acomodación lingüística)», financiado por el DAAD en el marco del programa «Hochschuldialog mit Südeuropa 2021-2022 (Diálogo universitario con el sur de Europa 2021-2022)». Como parte de este proyecto se realizó una excursión a Salamanca en septiembre de 2021, de cuya organización local se encargó Carla Amorós Negre. Queremos dar las gracias al DAAD por el apoyo financiero, a Carla Amorós Negre por la excelente organización de la estancia en España, y a Judith Wilke por la organización del proyecto por parte del Departamento de Filología Románica de la Universidad Heinrich Heine de Düsseldorf.

Algunas de las contribuciones aquí publicadas surgieron del proyecto citado, mientras que otras se incluyeron en el volumen porque ayudan a completar el panorama de aspectos temáticos relacionados con el contacto lingüístico-cultural en el mundo hispanohablante. Queremos darles las gracias a las autoras y los autores, ya que el intercambio con ellas y ellos nos ha permitido repensar aspectos teóricos y metodológicos centrales de nuestros trabajos.

Un volumen como este siempre es el producto del trabajo y apoyo de muchos. Así que también queremos agradecerles a la Universidad Heinrich Heine de Düsseldorf y la Fundación Dr. Jürgen und Irmgard Ulderup, que asumieron parte de los gastos de impresión, así como al Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Freiburg (Alemania), que incluyó este libro en la serie «Freiburger Romanistische Arbeiten».

También les agradecemos su apoyo a todas aquellas personas quienes durante el proceso de revisión por pares de doble ciego evaluaron los artículos contenidos en este libro y aportaron sugerencias valiosas para mejorar su contenido.

La publicación de este volumen tampoco hubiera sido posible sin el apoyo de las siguientes personas: Dominique Steffien se encargó de formatear el texto, Viviana Sánchez Linz revisó los artículos y Marion Müller de la editorial Rombach Wissenschaft nos acompañó en el proceso de publicación. A todas ellas también les expresamos nuestro agradecimiento.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Inhalt

Rolf Kailuweit, Eva Staudinger, Sandra Schlumpf
Migración, pluricentrismo y acomodación: Nuevas perspectivas desde la lengua española. Introducción 9

Migración

Carmen Fernández Juncal, Juan Luis García Alonso, María Herreros Marcilla, Teresa Rodríguez Montes
Por la integración lingüística: enseñanza innovadora de lenguas a inmigrantes en Europa 29

Carla Amorós Negre, Vasilica Mocanu
Las invisibles lenguas de la migración: la identidad lingüística rumana en el paisaje lingüístico del levante español 59

Yvette Bürki
La negociación de la lengua de herencia en la Escuela Latinoamericana de Berna: identidad, distinción y beneficio 89

Acomodación

Viviana Sánchez Linz
El repertorio lingüístico de los inmigrantes colombianos y la generación post-migrante en Alemania: un estudio cualitativo de diferentes retratos lingüísticos 129

María Clara von Essen
Acomodación léxica en el contacto de dialectos por inmigración. El caso de los rioplatenses en Málaga 171

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Dirk Köning
¿Qué decís, boludo? — Acomodación de inmigrantes hispanófonos en Alemania a través de audios de WhatsApp: un estudio de caso del contacto dialectal entre un hablante de México y uno de Argentina 209

Rolf Kailuweit, Dominique Steffien
Acomodación fonética en conversaciones entre protagonistas argentinxs y españoles en las películas *Truman* (2015) y *Bar «El Chino»* (2003) 251

Pluricentrismo

Sandra Schlumpf
El pluricentrismo como marco teórico para revalorizar variedades lingüísticas ‹periféricas›. Reflexiones sobre el español de Guinea Ecuatorial desde un contexto migratorio 281

Milin Bonomi
Ir y volver: cruzar las fronteras geográficas y lingüísticas de la lengua española entre América Latina e Italia 313

Eva Staudinger
«Es raro ver…verse hablar en argentino en una novela» – reflexiones sobre el pluricentrismo de la lengua española y el español de Argentina en la literatura internacional 333

Información biográfica 371

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Rolf Kailuweit, Eva Staudinger, Sandra Schlumpf

Migración, pluricentrismo y acomodación: Nuevas perspectivas desde la lengua española. Introducción

El presente volumen es el resultado de varios años de reflexión del editor y las editoras sobre el tema de los centros irradiadores de normas de prestigio en el mundo hispánico. La relación entre ellos no solo se da en el marco de las políticas lingüísticas institucionales, sino también en el intercambio en los contactos entre hablantes de variedades distintas y, esencialmente, en contextos de migración.

En el debate sobre el español como lengua pluricéntrica (Bierbach 2000; Oesterreicher 2001; 2006; Lebsanft 2007; Morgenthaler García 2008; Narvaja de Arnoux 2008; Zimmermann 2008; Lebsanft et al. 2012; Sinner 2012; Greußlich 2015; Amorós Negre/Prieto de los Mozos 2017; Amorós et al. 2021), hasta ahora se ha prestado especial atención a la cuestión de qué estados hispanohablantes o áreas lingüísticas transnacionales deben considerarse centros normativos y en qué medida estos nuevos centros se independizaron —en materia de la lengua— de la antigua madre patria y del modelo normativo que esta proporciona. Ya hace más de una década atrás, Lebsanft et al. resumieron la situación en los siguientes términos:

> […] en el mundo hispanohablante parece haber una situación mixta, una situación históricamente a medio camino entre el monocentrismo tradicional y una creciente aceptación de la diversidad de las normas emergentes o existentes […][1] (Lebsanft et al. 2012: 8)

Por consiguiente, los autores consideraron el español una lengua a medio camino hacia el pluricentrismo. Se plantea la cuestión de cómo ha ido evolucionando el proceso en los últimos años.

El concepto de pluricentrismo se remonta a H. Kloss ([1952] 1978: 66–67) y ha determinado el debate sobre la unidad y la variación del español como lengua mundial desde la década de los 1990. Según una interpretación más reciente —cuya popularización en el debate germanohablante del pluricentrismo se atribuye a M. Clyne (1989) y R. Muhr

1 En cuanto a la dimensión histórica, conviene señalar que el pluricentrismo del español es «secundario» en el sentido de Glauninger (2013: 125), ya que hubo una etapa de estandarización monocéntrica relativamente larga precedente al desarrollo del pluricentrismo.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(1993) (cf. Glauninger 2013: 124)— se consideran pluricéntricas las lenguas que cuentan con varios estándares vinculados con estados nacionales (cf. también Muhr 2003).[2] Los estándares de cada zona se basan en normas propias (en el caso ideal, normas codificadas) que se vinculan con valores identitarios en las respectivas comunidades de hablantes. Por eso puede ocurrir que dos estándares se perciben como diferentes aunque, desde el punto de vista meramente descriptivo, las diferencias lingüísticas entre los dos sean pocas.

La cuestión de cómo se determina si dentro de una lengua existen uno o varios estándares depende en última instancia de los criterios que se toman en consideración. En consonancia con la interpretación que se acaba de presentar, Bierbach (2000: 145–148), refiriéndose al caso del español, constata que el pluricentrismo tiene su fundamento en la conciencia de los/las hablantes, quienes creen tener una norma lingüística propia con características que la diferencian de otras normas. Hace constar, sin embargo, que no solo es cuestión de creencias, sino que también se refleja en instituciones concretas y actos simbólicos. Se codifican modelos estándares propios y se implementan estos últimos en el sistema educativo. Tomando como referencia el concepto de lengua como lengua nacional, Bierbach (2000) propone que cada estado en el que el español es (co)oficial podría ser reconocido como centro del español. Oesterreicher (2001; 2006) y la RAE (2009), por su parte, se refieren a espacios culturales históricamente establecidos, como los que existen en México, la región andina y la zona del Río de la Plata, y asumen que los centros tienen un impacto transnacional.

Lebsanft (2007) hace hincapié en el criterio de endonormatividad introducido por Ammon (1989), es decir, en la orientación hacia cuerpos normativos (nacionales) que no se remiten al español europeo como modelo de referencia a la hora de definir su propia norma (véase también Lebsanft et al. 2012). En este contexto, la creación de textos de referencia propios (gramáticas, diccionarios, etc.) es crucial. Sin embargo, más allá de los casos prototípicos de México y Argentina, no siempre es fácil determinar hasta qué punto la cultura lingüística de un país hispanohablante es endocéntrica. Incluso en Argentina, la endocentricidad debe relativizarse (Staudinger/Kailuweit 2018; Staudinger este volumen). En este sentido, la

2 Véase por ejemplo Muhr (2003: 191) para una definición del pluricentrismo que se sustenta en la idea de la lengua como lengua nacional.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

endonormatividad puede asumirse, en el mejor de los casos, para México y Argentina, pero no para todos los estados hispanohablantes.

Otro aspecto a tener en cuenta es el papel de los medios de comunicación de masas. Aunque su impacto en el uso cotidiano de la lengua es controvertido, se ha argumentado que los medios de comunicación pueden contribuir a que el público se familiarice con ciertos esquemas lingüísticos (cf. Sinner 2017: 385). Además, como proveedor de representaciones sociales, desempeñan un papel importante en la difusión de estereotipos y juicios de valor lingüísticos (cf. Narvaja de Arnoux/del Valle 2010: 3–4).

En el mundo hispanohablante, el mercado de los medios de comunicación se organiza en múltiples escalas (local, regional, nacional, transnacional), así que su papel en la creación de espacios comunicativos y difusión de normas se plantea a distintos niveles. Con referencia a los medios de comunicación transnacionales, que ofrecen sus contenidos a un público culturalmente diverso en varios países, se ha planteado que contribuyen a la formación de normas lingüísticas transnacionales (Mar-Molinero 2010; Kailuweit 2015). Sin embargo, la cuestión de la relación escalar (en el sentido de Swyngedouw 2004) entre las variedades estándar nacionales y un español transnacional o ‹neutro› (latinoamericano) sigue abierta (Hofmann 2006; Staudinger/Kailuweit 2018).

Hay que tener en cuenta, además, que las normas lingüísticas no solo emanan de las actividades llevadas a cabo por organismos, sean públicos o privados. Siendo normas sociales (cf. Bartsch 2016), tanto las normas lingüísticas como las creencias sobre estas se negocian también en la interacción diaria entre individuos. Por eso consideramos necesario invertir la perspectiva y abordar la cuestión del pluricentrismo no solo desde el punto de vista de los centros (estados, regiones transnacionales), sino desde el punto de vista de los/las hablantes. ¿Cuál es el modelo estándar que aceptan como suyo? ¿Reconocen que existen otros modelos además del suyo, y qué opinan sobre estos? ¿Cuáles son los modelos que guían su comportamiento lingüístico-comunicativo en ‹situaciones pluricéntricas› con hablantes de zonas que cuentan con un centro propio?

Aquí entran en juego los conceptos de la sociolingüística como, entre otros, el de la acomodación lingüística. Apenas se ha investigado el papel de los/las hablantes en las cuestiones relativas al pluricentrismo del español (Kailuweit 2015; Amorós et al. 2021). Para llenar este vacío, parece útil examinar los fundamentos de la comunicación pluricéntrica entre hablantes de distintas variedades del español (Amorós et al. 2021). Poniendo el foco de atención en el papel de los/las hablantes de una lengua pluri-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

céntrica como el español, e investigando cómo hablantes que conocen distintos estilos y variedades recurren a un complejo repertorio lingüístico —un «diasistema bilingüe» (Zimmermann (2021: 33) que incluye, en el contexto investigado en Amorós et al. 2021, varias variedades informales y estándares—[3] se podría reorientar el debate sobre el pluricentrismo para así reactivarlo. Pensando el concepto de pluricentrismo de esta manera implica que los centros de orientación no solo son las instancias normativas de la lengua estándar —en España, la Real Academia Española, y en América Latina, las academias nacionales de la lengua—, sino, siguiendo a Blommaert (2010) y Blommaert/Rampton (2011), también otras instancias orientadoras de cierto alcance social que se aceptan como modelos en contextos determinados, por ejemplo, en la cultura popular.

Siguiendo la teoría de la acomodación comunicativa (Gallois et al. 2005; Giles/Ogay 2007), cabe suponer que para que la comunicación pluricéntrica tenga éxito, lo ideal sería que las personas interlocutoras tuvieran un conocimiento básico de las características más destacadas de su propia variedad y de la de la otra persona. La disposición a acercarse lingüísticamente y a reconocer como legítima la forma de hablar de la otra persona debería ser igualmente pronunciada por ambas partes.

En efecto, las conversaciones pluricéntricas se mueven entre los polos de la negociación dinámica de una norma convergente y el uso de una norma propia, no modificada, pero aceptada por las demás personas comunicantes. En este sentido, se plantea la cuestión de la importancia que, en la comunicación pluricéntrica, tiene el mantenimiento de la propia identidad lingüística en relación con la cooperación lingüística con las personas interlocutoras. ¿Se sitúa el éxito de la comunicación pluricéntrica básicamente en un punto intermedio entre los polos mencionados o, según el nivel de conocimiento y la capacidad de tolerancia, es más probable que se base primordialmente en estrategias de convergencia o de divergencia? ¿Cómo interactúan factores como la tolerancia mutua y la conservación de las normas propias? Y ¿qué papel desempeña la indexación metalingüística (Lebsanft 2004; Staudinger 2020) de rasgos destacados de las respectivas variedades en la comunicación pluricéntrica?

La comunicación pluricéntrica aparece como un campo concreto de aplicación de una ética de la acción comunicativa en el sentido de Habermas (1983). Por un lado, cualquier discurso debe reconocerse como dis-

3 Un «diasistema bilingüe» según lo define Zimmermann (2021) puede componerse de variedades de una o de varias lenguas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

curso legítimo; por otro, es importante moldear el propio discurso de tal manera que desconcierte lo menos posible a las personas interlocutoras, preservando al mismo tiempo la propia identidad lingüística (unidad en la diversidad).

Una comunicación pluricéntrica exitosa genera un espacio comunicativo espontáneo, un espacio de translenguaje (*translanguaging*) en el sentido de Li (2011; 2018), en el que se emplean, de manera flexible, los recursos al alcance de las personas interlocutoras. En este contexto surgen las siguientes preguntas: ¿cómo se negocian a corto plazo las normas convergentes de validez limitada? ¿Se hace mediante un salto escalar (Swyngedouw 2004; Blommaert 2010) hacia una norma internacional (un español neutro) a fin de evitar problemas de comprensión? ¿Se tolera más la diversidad mientras no se perjudique la comprensión? ¿Hasta qué punto es necesaria una modificación del posicionamiento social por parte de las personas interlocutoras? ¿En qué condiciones la tolerancia mutua hacia los centros lingüísticos de la otra persona sustituye a la acomodación unilateral? ¿En qué medida se otorga prestigio –en el sentido de la investigación del prestigio lingüístico (Labov 1966; Trudgill 1972)– a la variedad principal de la otra persona?

Cabe suponer que la autoconfianza etnolingüística de los/las hablantes, relacionada a la «vitalidad etnolingüística» tal y como se propone en Giles y Ogay (2007), y el conocimiento de la propia variedad y de las ajenas influyen en el comportamiento comunicativo. Dadas las diferencias de prestigio de las variedades, suponemos que la autoconfianza etnolingüística de los/las hablantes de variedades estándar no europeas del español será menor en comparación con la de hablantes peninsulares (al menos, de hablantes de variedades del centro-norte peninsular). Se puede hipotetizar, entonces, que los/las hablantes de variedades estándar no europeas mostrarán una disposición más pronunciada a acercarse en su manera de hablar a sus interlocutores de origen español o a recurrir a un español neutro.

Los procesos de adaptación entre hablantes que ajustan su comportamiento lingüístico a distintos modelos normativos se han discutido, como ya se ha dicho, desde los años sesenta (Giles 1973) bajo el término de *acomodación* (Meyerhoff 2023). Basándose en los estudios de Labov (1966; 1972) y de Bell (1984), Howard Giles et al. han desarrollado la Teoría de la Acomodación Comunicativa (TAC) (Gallois et al. 2005; Giles/Ogay 2007). Los estudios publicados sobre el español en el marco de la TAC (Barrancos 2008; Pesqueira 2008; Molina Martos 2010; Sinner 2010; Sorenson 2016) se centran en procesos de acomodación a largo plazo, relacionados con la

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

migración y, por tanto, mayoritariamente unidireccionales y convergentes. Los procesos de acomodación bidireccional a corto plazo de hablantes de Madrid y Buenos Aires se investigan en el trabajo de MacLeod (2012). Sin embargo, MacLeod (2012) se ocupa exclusivamente de fenómenos fonéticos y demuestra estrategias convergentes y divergentes en rasgos fonéticos destacados. Los procesos de acomodación a corto plazo, incluidos en el léxico y la morfosintaxis, solo se han descrito para lenguas afines: Bonomi (2010) estudia el contacto entre el español, el catalán y el italiano, Doetjes (2010) se ocupa del danés y del sueco. Para el francés, Moreau y Bauvois (1998) han mostrado procesos de acomodación unilateral de hablantes belgas en conversación con hablantes de origen francés. Greth y Köllen (2016) abordan estrategias de comunicación divergentes de hablantes de Austria hacia inmigrantes laborales procedentes de Alemania. Dannerer et al. (2017) investigan la acomodación lingüística en conversaciones entre turistas alemanes y propietarios/as privados/as austriacos/as. En cuanto al inglés, Seidlhofer (2009) describe las estrategias de convergencia de hablantes que usan el inglés como *lingua franca*. El número de estudios centrados en hablantes de dos variedades estándar de la misma lengua histórica que se encuentran en un contexto internacional (entornos laborales multinacionales, oportunidades educativas, turismo, intercambios en redes sociales, etc.) sigue siendo reducido.

Trabajos anteriores sobre el español como lengua pluricéntrica y los procesos de acomodación entre hablantes de repertorios que se basan en estándares regionales divergentes sugieren que es oportuno tratar el tema en el marco de la lingüística migratoria, aunque esta normalmente se centra en situaciones de contacto entre lenguas distintas. De hecho, si partimos de la idea de una comunicación pluricéntrica idealizada, esta se manifiesta, sobre todo, en contextos de migración. En tales contextos surge la necesidad de que hablantes que se orientan hacia normas diferentes y que disponen de diasistemas distintos (Zimmermann 2021) negocien en un espacio translingüe (Li 2018) reglas lingüísticas de interacción efímeras en procesos de acomodación. Asimismo, las actitudes lingüísticas frente a normas y modelos lingüísticos pueden verse afectadas por procesos migratorios. El presente volumen puede interpretarse como una contribución a la lingüística de la migración, puesto que los procesos migratorios constituyen el denominador común de las contribuciones que reúne.

Las cuestiones lingüísticas de la migración se han abordado en la investigación sociolingüística desde la década de 1980 (Stehl 2011). Sin embargo, la lingüística migratoria no se ha consolidado como disciplina

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lingüística independiente hasta el siglo XXI (cf. Zimmermann/Morgenthaler García 2007). Como resume M. Estévez Grossi (2020: 31–33), el objetivo específico de la lingüística migratoria es estudiar las dinámicas y los procesos lingüísticos que surgen en contextos migratorios (cf. Gugenberger 2018: 57) y describir el impacto de estos procesos en las actitudes lingüísticas de los/las migrantes, especialmente en su identidad como hablantes de múltiples lenguas (cf. Gugenberger 2018; Stehl 2011). Además, como señalan Zimmermann y Morgenthaler García (2007: 10), la lingüística migratoria se ocupa no solo de los efectos lingüísticos y culturales en los propios individuos migrantes, sino también de los efectos en la sociedad de acogida y en la sociedad de origen.

A diferencia de la sociolingüística más tradicional, la lingüística de contacto y la lingüística espacial, la lingüística migratoria se distingue por centrarse precisamente en la migración y la movilidad de los/las hablantes como elemento central y determinante (Krefeld 2004; Gugenberger 2018; Estévez Grossi 2020). Según Zimmermann y Morgenthaler García (2007), otro factor para el establecimiento de la lingüística migratoria como una disciplina propia es el hecho de que permite la reflexión epistemológica sobre los procesos glotopolíticos asociados a la migración. En este sentido, la lingüística migratoria puede contribuir a la adopción de políticas adecuadas para promover una comunicación pluricéntrica. Esta comunicación se caracteriza por el respeto mutuo, que, en última instancia, apacigua los conflictos y contribuye a la integración preservando las identidades diferenciales.

La distinción entre diferentes tipos de migración realizada por Kluge (2003; 2007) es relevante para la clasificación de las contribuciones de nuestro volumen. Basándonos en Kluge (2007: 73), diferenciamos la migración interna en el mismo estado de la migración transnacional y consideramos, además, la lengua histórica que domina en el repertorio de la persona migrante en comparación con la lengua histórica que domina en la región receptora. Así surgen cuatro tipos de migración:

	La persona migra a una región donde domina otra lengua histórica	La persona migra a una región donde domina la misma lengua histórica
Migración transnacional	Tipo 1	Tipo 2
Migración interna en el mismo estado	Tipo 3	Tipo 4

Tabla 1: Tipos de migración (véase Kluge 2007: 73)

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

En el ámbito del poco estudiado Tipo 4, se ubican los estudios de Kluge (2005) sobre la constitución identitaria de las campesinas chilenas que trabajan como empleadas domésticas en Santiago de Chile o el estudio de Morgenthaler García (2008) sobre los procesos de acomodación entre nativos y españoles peninsulares en las Islas Canarias. Cabe mencionar, sin embargo, que el esquema de Kluge (2007) únicamente se centra en lo lingüístico y desconsidera el aspecto de las jerarquías sociales.

El modelo de Krefeld (2004) parece ser la primera propuesta de conceptualización sistemática de la lingüística migratoria. Krefeld (2004) parte de la lingüística variacional y de la lingüística espacial para analizar el espacio comunicativo de personas migrantes y la variación lingüística que en él se produce. Al hacerlo, Krefeld (2004) subraya, en el sentido del spatial turn, que el espacio en cuestión aquí no es un espacio físico, sino una construcción psicosocial. Gugenberger (2007) contrasta este enfoque de Krefeld (2004) con un modelo que combina dos conceptos: el de aculturación, tomado de la psicología (cf. Berry 2001), y el de hibridez, procedente de los estudios culturales. Esto, como señala Estévez Grossi (2020: 42), permite analizar el impacto que tiene el proceso migratorio en el comportamiento comunicativo y especialmente en los cambios de identidad lingüística que se producen en este proceso. El término «acculturation» fue utilizado por primera vez en el estudio antropológico de Redfield, Linton y Herskovits (1936: 149). Los autores ya tuvieron en cuenta que los fenómenos que se producen cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto regular pueden provocar cambios en los patrones culturales originales de ambos grupos. Sin embargo, el concepto de aculturación implica unidireccionalidad, por lo que las investigaciones posteriores solían centrarse en la influencia del grupo mayoritario sobre el minoritario. Se asumía que este último se veía obligado a adoptar diferentes estrategias de adaptación en la situación de contacto intercultural y lingüístico (Gugenberger 2018).

Sin embargo, los procesos son mucho más complejos. La población de acogida, que representa el grupo mayoritario, también se ve afectada (cf. Ortíz 1987 [1940]: 93; Moreno Fernández 2009; Sancho Pascual 2019). Además, no se puede suponer una cultura lingüística uniforme, en el sentido de una única lengua funcional que caracterice a los respectivos grupos, ni en la población migrante ni en la de acogida. Por esta razón, tiene sentido considerar los fenómenos migratorio-lingüísticos en el marco del concepto de la transculturalidad (cf. Ortíz 1987 [1940]; Welsch 2010). De este modo se evita perpetuar clichés preconcebidos sobre las

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

prácticas culturales y lingüísticas de los grupos implicados y se abre la mirada a la complejidad que caracteriza tanto al grupo migrante como a la sociedad receptora.

El concepto de hibridez, al que también se refiere Gugenberger (2007), no solo permite explorar los intersticios culturales creados por el contacto migratorio, sino también romper las polaridades culturales que definen ex ante las culturas supuestamente uniformes de la sociedad de origen y la sociedad receptora (véase también Kailuweit 2006). Como señala Estévez Grossi (2020: 48), el planteamiento de Gugenberger, que propone concebir los intersticios culturales híbridos como constructos, está estrechamente relacionado con la idea de Krefeld (2004) de los espacios vividos.

Cabe destacar que la lingüística migratoria es, en esencia, una teoría lingüística y no una teoría cultural. Gugenberger (2007; 2018) se centra, por tanto, en las manifestaciones lingüísticas, es decir, en la competencia lingüística en forma de repertorio disponible para los individuos, en las funciones sociolingüísticas atribuidas a las variedades individuales en uso y en el comportamiento discursivo concreto, como lo hemos tratado bajo el epígrafe de ‹comunicación pluricéntrica›.

Según Gugenberger (2018), los estudios culturales y, en un sentido más amplio, los aspectos sociológicos entran en juego como factores externos de las consecuencias lingüísticas de la migración, por lo que hay que distinguir entre factores de la sociedad de origen, factores de la sociedad de acogida y factores grupales e individuales. Como resume Estévez Grossi (2020: 52), los factores que caracterizan a la sociedad de origen y a la sociedad de acogida incluyen la política y la historia de la emigración o la inmigración, el grado de consolidación de la sociedad, el grado de urbanización e industrialización, la movilidad social, las actitudes hacia la inmigración y las ideologías de política lingüística (cf. Gugenberger 2018: 143–50). Entre los factores específicos del grupo y del individuo, Gugenberger (2018: 135–42, 150–62) menciona los factores demográficos y topográficos (sexo y edad de las personas migrantes, distancia geográfica, territorio, diferencias entre zonas urbanas y rurales, tamaño y grado de cohesión del grupo migrante, circunstancias familiares, duración de la estancia), los factores sociopolíticos y etnoculturales (afiliación social, política y religiosa, distancia cultural y conciencia étnica, apoyo del país de origen, orientación del grupo emigrante, circunstancias familiares, duración de la estancia), el estatus de cada individuo (educación formal y estatus socioeconómico), factores lingüísticos (distancia estructural entre lenguas y variedades, grado de estandarización, afiliación lingüística, pres-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tigio o estigma lingüístico, orientación de aculturación lingüística del grupo emigrante) y factores relacionados con la decisión de emigrar (razones para emigrar, naturaleza de la decisión, perspectivas).

Tras examinar los factores externos de los procesos migratorios utilizando métodos historiográficos y el análisis del discurso, es importante averiguar qué importancia subjetiva les concede cada emigrante a los factores mencionados, sobre todo a partir de los datos obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas. Aparte de esto, hay que investigar el comportamiento lingüístico real, que puede desviarse considerablemente de las actitudes subjetivas, mediante la observación etnográfica y las pruebas lingüísticas.

Todos los artículos que componen este volumen tratan temas de lingüística migratoria en el sentido más amplio y la confrontación con lenguas o variedades ajenas a la propia. Nos pareció adecuado dividir las contribuciones en diferentes secciones según el respectivo enfoque. Por este motivo, nuestro volumen consta de tres partes. La primera parte comprende cuatro estudios que se centran en la lingüística de la migración en el sentido más estrecho. Otros tres estudios se ocupan más específicamente de cuestiones de acomodación entre hablantes de diferentes variedades estándar del español. El volumen se completa con tres trabajos que se centran en cuestiones de pluricentrismo.

La primera sección del volumen se abre con la contribución de Carmen Fernández Juncal, Juan Luis García Alonso, María Herreros Marcilla y Teresa Rodríguez Montes, quienes abordan la cuestión de la relación entre movilidad e integración. Resaltan la importancia de la lingüística aplicada para superar los retos de la integración lingüística y social y proponen un planteamiento de investigación-acción para mejorar la enseñanza de lenguas a inmigrantes en Europa. Uno de los objetivos del proyecto es identificar y atender las necesidades específicas de los refugiados en el aprendizaje de idiomas más allá de las doctrinas tradicionales de la enseñanza de las lenguas.

Carla Amorós Negre y Vasilica Mocanu dedican su capítulo al rumano como lengua migratoria ‹invisible› en el paisaje lingüístico del levante español. Analizan el valor de identidad que distintos actores sociales otorgan a la lengua rumana por su presencia en diferentes espacios sociolingüísticos urbanos y relacionan la presencia del rumano en el paisaje lingüístico con los grados de integración sociolingüística de las comunidades rumanas en cuestión.

La contribución de Yvette Bürki se ocupa de migrantes hispanófonos en Berna (Suiza) y analiza la negociación de la lengua de herencia en

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

la Escuela Latinoamericana de dicha ciudad. A base de un estudio etnolingüístico aborda cuestiones de identidad, distinción y beneficio a través del aprendizaje y cultivo del español en un país en el que el prestigio de esta lengua se sitúa en una escala inferior en comparación con las lenguas nacionales y el inglés.

Viviana Sánchez Linz aborda en su contribución el repertorio lingüístico de inmigrantes colombianas en Alemania. La base para esto son los retratos de lenguaje autobiográficos realizados por las propias inmigrantes, así como sus descripciones de los mismos. Resulta que las tres participantes, que pertenecen a la primera, segunda y tercera generación de inmigrantes colombianas, asignan diferentes lugares en una silueta del cuerpo humano a los idiomas y variedades que hablan. La autora analiza la comprensión divergente de los propios recursos lingüísticos, que va más allá de las categorizaciones estereotípicas de las lenguas que prevalen en los discursos pluricéntricos. El retrato lingüístico les brinda a las hablantes la oportunidad de reflexionar sobre identidades lingüísticas complejas y desarrollar tanto su propia autoconfianza lingüística como estrategias de acomodación. Por lo tanto, el artículo sirve de bisagra entre la primera y la segunda parte.

La segunda parte del volumen se abre con el estudio de María Clara von Essen, que analiza la acomodación léxica de un grupo de inmigrantes procedentes de Buenos Aires (Argentina) que residen en Málaga (España). Hace hincapié en el alto grado de conciencia sociolingüística de las personas inmigrantes en cuanto al uso que hacen de estrategias de acomodación. Aprovechan de estas estrategias siendo conscientes de que, en caso de no hacerlo, se enfrentarían a serios problemas de inteligibilidad que reducirían sus posibilidades de comunicarse con éxito en el lugar de trabajo e incluso en la vida cotidiana.

La contribución de Dirk Koening aborda estrategias de acomodación que usan inmigrantes hispanófonos en Alemania. En línea con el estudio de Clara von Essen confirma que la mayoría de las convergencias se da en el léxico, mientras que prevalecen los mantenimientos en el plano fónico. Hace patente que la convergencia depende en mayor grado de factores situacionales e individuales, tales como la propensión al uso lúdico del lenguaje y la actitud lingüística hacia la variedad de la interlocutora/del interlocutor.

La contribución de Rolf Kailuweit y Dominique Steffien, con que se concluye la segunda sección, examina la acomodación fonética en largometrajes en los que se encuentran protagonistas argentinos y españoles.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

El autor y la autora muestran que al menos algunos patrones de acomodación que ya han sido probados en la investigación anterior también pueden detectarse en las películas. Las películas utilizan estereotipos para codificar de manera creíble la interacción y, al hacerlo, los refuerzan.

Sandra Schlumpf, autora del primer estudio de la última sección del volumen, se dedica a una variedad que ha quedado al margen del debate sobre el español como lengua pluricéntrica: el español de Guinea Ecuatorial. La autora reflexiona sobre la situación del español guineoecuatoriano en términos de ‹centro› y ‹periferia› y en términos de dependencias históricas entre Guinea Ecuatorial y España. Evalúa los rasgos lingüísticos en su contexto con el debate sobre ‹normas› y ‹estándares› y abre perspectivas que permiten apreciar variantes ‹excéntricas› del español para contrarrestar el mantenimiento eurocéntrico de las escalas.

Milin Bonomi estudia en su capítulo las cuestiones del pluricentrismo, la movilidad y el transnacionalismo de la lengua española. El foco está en el español hablado por comunidades transnacionales de origen latinoamericano que han tenido experiencias migratorias en Italia. La autora enfatiza la imposibilidad objetiva de establecer límites claros entre prácticas lingüísticas «heterogéneas». No obstante, examina cómo los/las hablantes perciben las fronteras geográficas y lingüísticas y en qué medida estas percepciones pueden contribuir al desarrollo de enfoques alternativos a la comunicación pluricéntrica.

El estudio de Eva Staudinger cierra la tercera sección. La autora aborda el pluricentrismo desde la perspectiva del cambio sociolingüístico. Su atención se centra en las prácticas lingüísticas del mundo editorial y su percepción por parte de representantes ejemplares del negocio literario. A partir de una entrevista a Almudena Grandes, realizada por la periodista argentina Diana Fernández Irusta, analiza cómo se entrelazan en la práctica editorial ideas inherentes al concepto de pluricentrismo e ideologías lingüísticas como la unidad de la lengua y el español general.

A modo de conclusión, podemos resumir que los capítulos que componen el presente volumen abordan los temas de la migración, el pluricentrismo y la acomodación desde ángulos diversos, aunque también complementarios. Todos ellos se centran en la lengua española, si bien los contextos de estudio se sitúan tanto dentro como fuera del mundo hispanohablante. Asimismo, los trabajos formulan preguntas de investigación distintas, pero todos aportan ideas novedosas en relación con las tres temáticas señaladas. En su conjunto, el volumen se diferencia de otras publicaciones porque permite reflexionar sobre el grado y el carácter del

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

pluricentrismo del español desde la perspectiva de sus hablantes, una perspectiva hasta ahora poco estudiada.

Bibliografia

Ammon, Ulrich (1989). Towards a Descriptive Framework For the Status/Function (Social Position) of a Language Within a Country. En: Ulrich Ammon (ed.). *Status and Function of Languages and Language Varieties.* Berlin/New York: De Gruyter, 21–106. DOI: 10.1515/9783110860252.21

Amorós-Negre, Carla/Emilio Prieto de los Mozos (2017). El grado de pluricentrismo de la lengua española. *Language Problems and Language Planning* 41(3), 245–264.

Amorós Negre, Carla/Rolf Kailuweit/Vanessa Tölke (2021). Pluricentric communication beyond the standard language paradigm: perceptions of linguistic accommodation between speakers from Argentina and Spain in a mobility context. *Sociolinguistica* 35(1), 141–164.

Renate Bartsch (2016 [1987]). *Sprachnormen: Theorie und Praxis (Studienausgabe).* Berlin u.a.: de Gruyter.

Barrancos, Andrea (2008). Linguistic accommodation by Argentinean immigrants in Spain: The case of the pronoun *vos* and other features. *Birkbeck Studies in Applied Linguistics* 3, 27–51.

Bell, Allan (1984). Language style as audience design. *Language in society* 13, 145–204.

Berry, John W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues* 57(3), 615–631.

Bierbach, Mechtild (2000). Spanisch —eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von ‹norma culta› und Varietät in der hispanophonen Welt. *Vox Romanica* 59, 143–170.

Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University.

Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities* 13(2), 1–21. https://newdiversities.mmg.mpg.de/?page_id=2056

Clyne, Michael (1989). Pluricentricity: National Variety. En: Ulrich Ammon (ed.). *Status and Function of Languages and Language Varieties.* Berlin/New York: de Gruyter 1989, 357–371

Clyne, Michael (1992). Pluricentric Languages – Introduction. En: Michael Clyne (ed.). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: de Gruyter, 1–9. https://doi.org/10.1515/9783110888140

Dannerer, Monika (2017). Sprachliche Repertoires an der Universität. Sprachliche Vielfalt und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit an der Universität Salzburg. *ÖDaF-Mitteilungen* 33(1), 63–78.

Doetjes, Gerke (2010). *Akkommodation und Sprachverstehen in der interskandinavischen Kommunikation* (Tesis doctoral). Staats-und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Estévez Grossi, Marta (2020). Minoritized language and migration: linguistic practices of Galician guest workers in the Federal Republic of Germany. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(1), 85–96.

Gallois, Cindy/Tania Ogay/Howard Giles (2005). Communication accommodation theory. A look back and a look ahead. En: William B. Gudykunst (ed.). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications, 121–148.

Giles, Howard (1973). Accent mobility: a model and some data. *Anthropological Linguistics* 15(2), 87–105.

Giles, Howard/Tania Ogay (2007). Communication accommodation theory. En: Bryan B. Whaley/Wendy Samter (eds.). *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 293–310.

Glauninger, Manfred Michael (2013). Deutsch im 21. Jahrhundert: «pluri»-, «supra»- oder «postnational»? In: SAVA, Doris Sava/Hermann Scheuringer (eds.). *Dienst am Wort. Festschrift für Ioan Lazarescu zum 60. Geburtstag (= Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa 3)*. Stutz: Passau, 123–132.

Greth, Julia/Thomas Köllen (2016). Perceived Anti-Germanism in Austria. *Studies in ethnicity and nationalism* 16(1), 40–62.

Greußlich, Sebastian (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis* 39(1), 57–99.

Gugenberger, Eva (2007). Aculturación e hibridiidad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 5.2(10), 21–45.

Gugenberger, Eva (2018). *Theorie und Empirie der Migrationslinguistik: mit einer Studie zu den Galiciern und Galicierinnen in Argentinien* (Vol. 21). Münster: LIT Verlag.

Kailuweit, Rolf (2006). Hybridität, Exempel: Lunfardo. En: Volker Noll/Haralambos Symeonides (eds.). *Sprache in Iberoamerika. Festschrift für Wolf Dietrich zum 65. Geburtstag.* Hamburg: Buske, 291–311.

Kailuweit, Rolf. (2015). Voces de inmigrantes. La literaricidad potenciada de Roberto Arlt. En: Rolf Kailuweit/Volker Kaeckel/Ángela di Tullio (eds.). *Roberto Arlt y el lenguaje literario argentino.* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 87–102.

Kloss, Heinz (1978 [1952]). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800.* Düsseldorf: Schwann.

Kluge, Bettina (2005). ‹Lernen den Mund aufzumachen› —Sprachliche Verfahren der Identitätskonstitution und der identitäre Wandel in der internen Migration. *Solidaridad —Berichte und Analysen aus Chile* 238/239, 20–23.

Kluge, Bettina (2007). La acomodación lingüística en la migración: el nivel pragmático. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 5.2(10), 69–91.

Krefeld, Thomas (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik: Von der Germania italiana in die Romania multipla.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Labov, William (1966). The effect of social mobility on linguistic behavior. *Sociological Inquiry* 36(2), 186–203.

Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns.* Oxford: Blackwell.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Lebsanft, Franz (2004). Plurizentrische Sprachkultur in der spanischsprachigen Welt. En: Alberto Gil/Dietmar Osthus/Claudia Polzin-Haumann (eds.). *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Fachs. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Lebsanft, Franz (2007). Norma pluricéntrica del español y Academias de la Lengua. En: Christoph Laferl/Bernhard Pöll (eds.). *Amerika und die Norm. Literatursprache als Modell.* Tübingen: Niemeyer, 227–246.

Lebsanft, Franz/Wiltrud Mihatsch/Claudia Polzin-Haumann (2012). Introducción. Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. En: Franz Lebsanft et al. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 7–18. https://doi.org/10.31819/9783954870219-001

MacLeod, Bethany (2012). *The effect of perceptual salience on phonetic accommodation in cross-dialectal conversation in Spanish.* Toronto: University of Toronto.

Li, Wei (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code-and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal* 95(3), 370–384.

Li, Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1), 9–30.

Mar-Molinero, Clare (2010). The spread of global Spanish: From Cervantes to reggaetón. En: Nikolas Coupland (ed.). *The Handbook of Language and Globalization*. Chichester: Wiley-Blackwell 162–181.

Meyerhoff, Miriam (2023). Responses to CAT at 50: Reflections on accommodation from a sociolinguist. *Language Sciences* 99, https://doi.org/10.1016/j.langsci.2023.101570.

Molina Martos, Isabel (2010). Procesos de acomodación lingüística de la inmigración latinoamericana en Madrid. *Lengua y migración/Language and Migration* 2(2), 27–48.

Moreno Fernández, Francisco (2009): Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración/Language and Migration* 1(1), 121–156.

Moreau, Marie-Louise/Cécile Bauvois (1998). L'accommodation comme révélateur de l'insécurité linguistique. Locutrices et locuteurs belges en interaction avec des Français et des Belges, in: Pascal Singy (ed.): *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question?*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 61–93.

Morgenthaler García, Laura (2008). *Identidad y pluricentrismo lingüístico: hablantes canarios frente a la estandarización.* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.

Muhr, Rudolf (1993) (ed.). Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Hölder – Pichler – Tempsk.

Muhr, Rudolf (2003). Die plurizentrischen Sprachen Europas – Ein Überblick. En: Eva Gugenberger/Mechthild Blumberg (eds.). *Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus* (Vol. 2 Österreichisches Deutsch —Sprache der Gegenwart). Frankfurt et al.: Lang, 191–233.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Narvaja de Arnoux (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *REVERTE. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba 6*, 1–28.

Narvaja de Arnoux/José Del Valle (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context* 7(1), 1–24.

Oesterreicher, Wulf (2001). Sprachwandel, Varietätenwandel, Sprachgeschichte: Zu einem verdrängten Theoriezusammenhang. En: Ursula Schäfer/Edda Spielmann (eds.). *Varieties and Consequences of Orality and Literacy/Formen und Funktionen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit – Franz H. Bäuml zum 75. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 217–218.

Oesterreicher, Wulf (2006). El pluricentrismo del español. En: José Luis Girón Alconchel/José Jesús de Bustos Tovar (eds.). *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua española: Madrid, 29 de septiembre–3 octubre 2003* (Vol. 3). Madrid: Arco Libros.

Ortíz, Fernando (1987 [1940]). *Contrapunteo del tabaco y el azúcar* (2ª edición). Caracas: Biblioteca Ayacucho. (Ed. J. Le Riverend; Prefacio: B. Malinowski).

Pesqueira, Dinorah (2008). Cambio fónico en situaciones de contacto dialectal: el caso de los inmigrantes bonaerenses en la ciudad de México. En: Esther Herrera Zendejas/Pedro Martín Butragueño (eds.). *Fonología instrumental: Patrones fónicos y variación.* Mexico City: El Colegio de México, 171–190.

[RAE] Real Academia Española/Asociación de las Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Redfield, Robert/Ralph Linton/Melville J. Herskovits (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist* 38, 149–52. https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330

Sancho Pascual, María (2019): The Sociolinguistic Integration of Immigrant Populations: Reflections on Its Study. *Languages* 4(2), 35. https://doi.org/10.3390/languages4020035.

Seidlhofer, Barbara (2009). Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes* 28: 236–245. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01592.x

Sinner, Carsten (2010). *¿Cómo te hablé, de vos o de tú?* Uso y acomodación de las formas de tratamiento por emigrantes y turistas argentinos en España y Alemania. En: Martin Hummel/Bettina Kluge/María Eugenia Vázquez Laslop (eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México, 829–855.

Sinner, Carsten (2012). La unidad de la lengua: ¿solo ha de mirarse en el habla de las personas cultas?. En: Franz Lebsanft/Wiltrud Mihatsch/Claudia Polzin-Haumann (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 47–70. https://doi.org/10.31819/9783954870219_002

Sinner, Carsten (2017). Language Change through Medial Communication. En: Kristina Bedijs/Christiane Maaß. *Manual of Romance Languages in the Media.* Berlin/Boston: de Gruyter, 381–410. https://doi.org/10.1515/9783110314755-018

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Sorenson, Travis (2016). «¿De dónde sos?». Differences between Argentine and Salvadoran voseo to tuteo accommodation in the United States. En: María Irene Moyna/Susana Rivera-Mills (eds.). *Forms of address in the Spanish of the Americas* (Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics 10). Amsterdam: John Benjamin, 171–196. https://doi.org/10.1075/ihll.10.09sor

Staudinger, Eva/Rolf Kailuweit (2018). Norma(s) pluricéntrica(s) y medios de comunicación. El caso del ‹argentino neutro›. En: Christoph Strosetzki/Asociación Internacional de Hispanistas (eds.). *Aspectos actuales del hispanismo mundial: Literatura —Cultura —Lengua.* Berlin/New York: de Gruyter, 588–599.

Staudinger, Eva (2020). Pluricentricity and language practices – the visibility of Argentine Spanish in a pluricentric communication context. En: Rudolf Muhr/Juan Thomas (eds.). *Pluricentric Theory beyond Dominance and Non-dominance*. Graz/Berlin: Pcl-Press, 167–178.

Stehl, Thomas (2011). Sprachen und Diskurse als Träger und Mittler mobiler Kulturen. En: Thomas Stehl (ed.). *Sprachen in mobilisierten Kulturen: Aspekte der Migrationslinguistik* 2: 39–57.

Swyngedouw, Erik (2004). Globalisation or ‹glocalisation›? Networks, territories and rescaling. *Cambridge Review of International Affairs* 17(1), 25–48.

Trudgill, Peter (1972). Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich. *Language in Society* 1, 179–195.

Welsch, Wolfgang (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität?. En: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (eds.). Hochschule als transkultureller Raum. Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, 39–66.

Zimmermann, Klaus (2008). Traducir entre culturas: Diferencias, poderes, identidades. (Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, María del Carmen África Vidal Claramonte (Review). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 6.2(12), 227–230. http://www.jstor.org/stable/41678371

Zimmermann, Klaus (2021). Migración y contacto de lenguas: nuevas variedades y reestructuración del diasistema. *LaborHistórico* 7(1), 22–44. https://doi.org/10.24206/lh.v7i 1.39522

Zimmermann, Klaus/Laura Morgenthaler García (2007). Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*: 5.2(10), 7–19.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Migración

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Carmen Fernández Juncal
Juan Luis García Alonso
María Herreros Marcilla
Teresa Rodríguez Montes

Universidad de Salamanca

Por la integración lingüística: enseñanza innovadora de lenguas a inmigrantes en Europa

Resumen

Los crecientes movimientos plurilingües y multiculturales plantean la necesidad de desarrollar iniciativas que favorezcan la integración sociolingüística de los migrantes en la sociedad de acogida. En este artículo, se plantean diversas propuestas dirigidas a colectivos socialmente desfavorecidos; todas ellas surgen con el fin de abordar diferentes retos que condicionan su proceso de integración. Partiendo de la metodología investigación-acción, ahondamos en iniciativas multilingües desarrolladas en el marco de los proyectos Erasmus+ IDELE, ELENGUA, XCELING e INCLUDEED. Destacamos, entre otras, la aplicación móvil *7Ling*, la *Guía para la inclusión lingüística de migrantes* y el *Curso de integración sociopragmática*. La primera persigue proporcionar a sus usuarios los rudimentos comunicativos básicos para desenvolverse en aspectos clave de la vida cotidiana; la segunda busca acercar al lector los avances teóricos en esta materia y ofrecer soluciones a los retos que se plantean en el proceso de integración sociolingüística y, finalmente, la tercera pretende facilitar las estrategias pragmáticas y socioculturales que permitan a inmigrantes y refugiados lograr una comunicación más eficaz.

Palabras clave

Inclusión lingüística, inmigración, competencia pragmática, competencia sociocultural

Abstract

The growing multilingual and multicultural movements raise the need to develop initiatives that favour the sociolinguistic integration of migrants in the host society. In this article, various proposals aimed at socially disadvantaged groups are put forward; all of them arise in order to address different challenges that condition their integration process. Based on the research-action methodology, we delve into multilingual initiatives developed within the framework of the Erasmus+ projects IDELE, ELENGUA, XCELING and INCLUDEED. We highlight, among others, the mobile application 7Ling, the Guide for the linguistic inclusion of migrants and the Socio-pragmatic Integration Course. The first aims to provide its users with the basic communicative rudiments to get by in key aspects of everyday life; the second seeks to bring the reader closer to the theoretical advances in this field and to offer solutions to the challenges that arise in the process of sociolinguistic integration and, finally, the third aims to facilitate pragmatic and sociocultural strategies that enable immigrants and refugees to achieve more effective communication.

Keywords

Linguistic inclusion, immigration, pragmatic competence, sociocultural competence

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1. Introducción

En esta aportación abordaremos la movilidad como un elemento clave en la configuración actual de las lenguas y como una característica determinante de la sociedad. Esta movilidad, inherente a la historia de la humanidad, se configura como un fenómeno multidimensional que, durante las últimas décadas, ha sufrido modificaciones sustanciales que han propiciado la aparición de nuevos modelos migratorios con un nivel de globalización muy elevado. Desde esta óptica, la multiculturalización se concibe como un elemento clave impulsado por los movimientos globales de la población (Ben-Rafael/Ben-Rafael 2015). Los cambios sociales, económicos y tecnológicos han desembocado en la creación de una sociedad glocal, que alterna las tradicionales motivaciones de las migraciones (económicas, políticas, ecológicas, entre otras) y suma otras nuevas (avances tecnológicos y científicos, patrones culturales híbridos, flujos financieros y extensión de la información…) (Garrido 2011). Estos factores han ocasionado un aumento del número de países emisores y receptores, una diversificación de las causas que impulsan estos desplazamientos y la creación de nuevas comunidades transnacionales y redes interpersonales. El continente europeo constituye una muestra de todo ello, pues diversos factores como un alto índice de esperanza de vida, tasas bajas de desempleo o un bajo riesgo de exclusión social, entre otros, motivan su configuración como una región receptora de población.

Por otra parte, resulta de especial importancia reconocer que

> Los movimientos migratorios favorecen la eclosión de nuevos modos de convivencia que suponen, a su vez, diversas situaciones de contacto de lenguas. Estos contextos provocan sociedades plurilingües y multiculturales que pueden acarrear conflictos, pero también una gran riqueza cultural y nuevas posibilidades (Appel/Muysken 1996: 14–16).

Sin embargo, esta diversidad, que ha de entenderse como un valor que puede favorecer tanto al recién llegado como a la sociedad receptora, puede ser motivo también de fricciones y desacuerdos. Así, la llegada creciente de inmigrantes plantea a nuestra sociedad nuevos retos que han de abordarse desde diferentes niveles (gubernamental, social, personal…) con el fin de lograr no solo su integración social, sino también su acomodación lingüística. Desde la óptica de la lingüística aplicada y, más en concreto, de la lingüística de la inmigración (Zimmermann/Morgenthaler García 2007), subrayamos la influencia que ejercen las conocidas *lenguas de migración* sobre las sociedades de acogida. En este marco, se torna un

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

objetivo esencial el desarrollo de propuestas y herramientas educativas enfocadas a favorecer la transformación de las diferentes comunidades de acogida en espacios multilingües y multiculturales.

Al tiempo se plantea el problema evidente de favorecer la integración social y, por lo tanto, lingüística de los nuevos colectivos, entendida como

> (…) proceso de ajuste mutuo, por parte de una población inmigrante y de una población residente, que permite la construcción intersubjetiva de la realidad social de ambas poblaciones y que las lleva a compartir unos valores, sean los propios de la población residente, sean los de la población residente e inmigrante (Moreno Fernández 2009: 131).

Por ende, se trata de un proceso bidireccional en el que la lengua desempeña un papel medular.

En este contexto el diseño de estas iniciativas ha de partir de un análisis de los factores que interactúan en el proceso de integración. Este debe traducirse en el desarrollo de acciones encaminadas a lograr un impacto positivo en la comunidad de acogida. En este marco, la investigación-acción se perfila como una herramienta de trabajo idónea. Esta se entiende como

> una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (Lewin 1946).

Esta metodología permite establecer un vínculo cíclico entre sus dos componentes (investigación y acción) y actualizar constantemente el proceso con el objetivo de detectar posibles errores e incorporar soluciones, lo que se traduciría en el siguiente esquema de trabajo:

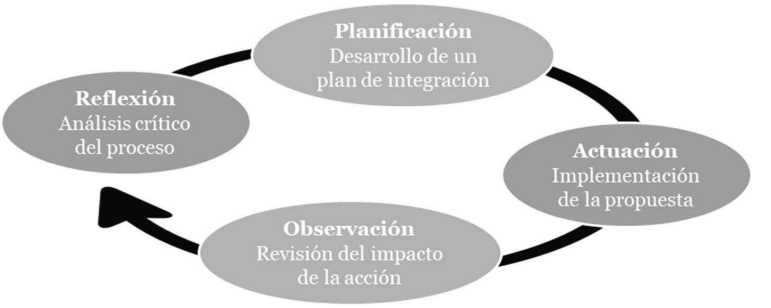


Figura 1: Esquema investigación-acción (adaptado de Kemmis et al. 2004).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Desde esta óptica, teoría y práctica, investigación y enseñanza, presentan una estrecha relación, pues es difícil concebir una práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados obtenidos de la investigación, ni investigación que no identifique en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados (LaTorre 2003: 13).

Por otra parte, entre los objetivos que han de lograr las propuestas desarrolladas desde esta metodología y enmarcadas en el ámbito de la lingüística aplicada, consideramos que alentar el desarrollo de la educación virtual ha de convertirse en un fin fundamental. Este tipo de educación adquiere especial relevancia en una sociedad diversa, no solo con respecto a la movilidad constante, sino también en relación con las oportunidades de acceso a la educación. Y es que, tal y como señala la UNESCO[1], el uso de la tecnología facilita el acceso universal a la educación, refuerza la integración y ayuda a reducir las diferencias surgidas en el proceso de aprendizaje, mejorando su calidad y pertinencia. De este modo, la enseñanza digital ayuda a solventar diversos problemas, entre los que subrayamos dificultades de acceso a los centros académicos por cuestiones geográficas y también por cuestiones socioeconómicas.[2] Este modelo educativo permite superar obstáculos tanto a nivel horizontal (territorial) como vertical (social) y se presenta como una vía de acceso a la educación que brinda al usuario oportunidades para desarrollar de forma autónoma diversas capacidades y habilidades. Además, si bien la educación virtual es beneficiosa para todos los colectivos, lo es aún más para los grupos que se encuentran en una situación de desventaja social, entre los que se señalamos con mayor interés inmigrantes y refugiados.

Como se ha advertido a lo largo de estas reflexiones, la creciente movilidad plantea a la sociedad y, en concreto, a los sistemas educativos una serie de retos de cuya resolución depende la integración social y lingüística de estos grupos y, por tanto, la consecución de una sociedad basada en el respeto por la diversidad. De este modo, una de las principales herramientas para lograr que inmigrantes y refugiados completen el proceso de integración sociolingüística (Moreno Fernández 2009) y puedan ocupar

1 Consúltese https://www.unesco.org/es/digital-education.

2 Considérese que el hecho de disponer de un dispositivo móvil no implica que sus condiciones socioeconómicas sean altas. En consecuencia, debe tenerse en cuenta que en estos colectivos el valor de los teléfonos móviles equivale al de una guía, un refugio, un medio de comunicación con sus familias. Una prueba de esto es el hecho de que «[…] los refugiados pueden destinar hasta un tercio de su presupuesto a conectarse a internet» (UNESCO, 2021).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

su propio lugar en la sociedad de llegada es el aprendizaje de la lengua de acogida, que se presenta como una actividad diferenciada frente a la enseñanza de un idioma a otros colectivos. Esto se debe a la especificidad que presenta este perfil, ya que sus circunstancias implican la comprensión de una serie de individualidades y particularidades culturales y sociocomunicativas. El desarrollo de este proceso de aprendizaje dibuja diferentes cuestiones que son claves para entender la importancia que tiene la enseñanza de lenguas en el proceso de inclusión social.

Como conclusión de lo dicho hasta aquí mostramos cómo los elementos presentados entran en relación y configuran un todo indivisible, que constituye el eje de trabajo de nuestro equipo de investigación y que surge motivado por los desafíos sociolingüísticos que emanan de este contexto:

Figura 2: Organización de las acciones de los proyectos elaborados (fuente propia).

En este sentido, nuestro trabajo se contextualiza en una parte concreta de la labor internacional de la Universidad de Salamanca; la que toma como punto de partida una de sus áreas estratégicas más relevantes: el español como disciplina de investigación, de docencia y de transferencia. Esta actividad se construye a partir de la cooperación con diversas entidades universitarias de ámbito europeo y extraeuropeo y con diversos organismos no gubernamentales cuyo objetivo es la consecución de una sociedad intercultural e igualitaria en la que todas las personas logren una plena integración. Así, la labor de este grupo de investigación se enmarca en este contexto de cooperación internacional y se configura en torno a una serie de iniciativas que tienen como objetivo principal dar respuesta a las necesidades mencionadas. Como hemos señalado, las diversas iniciativas

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

llevadas a cabo se desarrollan en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, en concreto a partir de la metodología investigación-acción y está dirigida a colectivos socialmente desfavorecidos, en el sentido de que afecta a cualquier persona que, por su estatus social, su ubicación geográfica u otros factores, tiene dificultades de acceso a la formación en otra lengua. Estos proyectos trasladan los avances en el estudio exhaustivo de la idiosincrasia de estos colectivos, en especial, inmigrantes y refugiados, a propuestas tangibles que palían los problemas detectados favoreciendo el acceso abierto a materiales formativos y especializados. Así las cosas, se presentan a continuación una serie de iniciativas vinculadas entre sí, pero con productos independientes y complementarios que buscan dar respuesta a los retos mencionados, que podemos concretar en dos: la elaboración de materiales docentes y formativos en lenguas europeas de amplia difusión que, por una parte, estén al alcance de todo tipo de colectivos en el mundo global para su desarrollo personal y, por otra parte, permitan la integración lingüística y, por ende, la inclusión social de personas desplazadas en la sociedad de acogida.

2. Antecedentes: IDELE y ELENGUA

La trayectoria de trabajo de nuestro equipo de investigación comienza en el año 2010 con la creación de una nueva experiencia que ponía en relación la lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera con la cooperación internacional al desarrollo. El punto de partida, esencial para los logros obtenidos a lo largo de estos años, era la convocatoria TEMPUS, un programa de la Unión Europea orientado a la mejora de la cooperación en el ámbito de la educación superior entre sus estados miembros y los países socios de su entorno, apoyando así la modernización de la educación superior. Esta convocatoria se presentaba como una excelente oportunidad para extender al norte de África la cooperación internacional de nuestra institución, hasta ese momento centrada esencialmente en Europa y América, con contactos crecientes en China, Japón y Corea.

La propuesta elaborada, denominada IDELE *(Innovación y desarrollo en la enseñanza de español lengua extranjera)*, perseguía un objetivo fundamental: la creación de un máster que formase a estudiantes de seis universidades egipcias como profesores de español como lengua extranjera. La novedad radicaba en la adopción de un enfoque metodológicamente

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

innovador que, gracias al apoyo tecnológico, permitiría el desarrollo de esta iniciativa educativa en modalidad semipresencial. La propuesta se convirtió en realidad en julio de 2012 con la concesión de este proyecto, en el que profesionales de las universidades europeas de Salamanca, Coímbra y Bolonia y de las universidades egipcias de El Cairo, Minia, Helwan, Alejandría, Al-Azhar y Ain Shams trabajarían de forma conjunta durante cuatro años para poner en marcha esta labor.

La consecución de este complejo objetivo se vio dificultada por la inestabilidad política vivida en Egipto entre los años que abarcaba el proyecto concedido (2012–2016), que condicionó las circunstancias en las que los socios egipcios tuvieron que desarrollar su actividad y agravó diversas dificultades sobrevenidas para todos los procesos académicos en todos los niveles: departamentos, facultades, universidades y Ministerio de Educación Superior, especialmente en lo referente a la integración y compatibilización de los sistemas educativos europeo y egipcio. A pesar de ello, en septiembre de 2014 recogimos los frutos de esta cooperación internacional con la inauguración del Máster MULCH[3] (Máster de Lengua y Literatura Hispánicas) en la Universidad de El Cairo.

El éxito alcanzado con este proyecto provocó que aumentara el interés de este equipo por las cuestiones relacionadas con la innovación metodológica y con la evaluación de los recursos ofrecidos por las nuevas tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas para estudiantes no nativos. Así, consideramos los aspectos formativos relacionados con la enseñanza de las grandes lenguas de implantación internacional en el mundo contemporáneo, como el inglés, el español, el francés, el alemán, el italiano o el portugués como eje de nuestra labor investigadora. La razón es que se trata de lenguas con un alto porcentaje de hablantes nativos y con un gran número de individuos inmersos en su estudio debido al atractivo que despiertan y a cuestiones de índole económica, social o cultural. Estos motivos atraen a millones de aprendices de diversas partes del mundo, con todo tipo de bagajes, experiencias y conocimientos previos, lo que configura un grupo heterogéneo en el que cada individuo tiene unas circunstancias que condicionan su aprendizaje.

De estos planteamientos se desprende que la reflexión sobre las diferentes opciones que ofrece el panorama educativo y que están ligadas con

3 Más información en la web https://www.usal.es/master-lengua-y-cultura-hispanicas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

el uso de recursos tecnológicos que permitan el acceso a una enseñanza de calidad y accesible para todos los colectivos es una de las tareas de los docentes e investigadores que desempeñan su labor en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Y así, en este contexto, surge una nueva iniciativa, E-LENGUA[4] *(E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages)*, que pretendía promover y apoyar el desarrollo de líneas de acción comunes con el fin de lograr la integración de las competencias digitales en el diseño curricular de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa de forma sinérgica.

En esta ocasión, además del español, diversas lenguas europeas se convertían también en protagonistas. La presencia de las universidades que conformaban el equipo de trabajo de este proyecto (Universidad de Salamanca, Universidad de Coímbra, Universidad de Bolonia, Trinity College de Dublin, Universidad de Heidelberg, Universidad de Poitiers y Universidad de El Cairo) estaba justificada por múltiples razones. Por una parte, la existencia de contactos previos entre estas universidades favorecía la cooperación entre todas ellas y aseguraba la existencia de un clima de trabajo colaborativo, clave para poner en práctica un proyecto de estas dimensiones. Por otra parte, se trata de universidades líderes en la enseñanza de este tipo de cuestiones y cuyas iniciativas y logros ponen de manifiesto su experiencia sobrada para llevar a cabo tareas de estas características.

Los objetivos generales de E-LENGUA, establecidos tomando como referencia tres niveles —institucional, de enseñanza y de aprendizaje—, eran los siguientes: a) contribuir a reforzar la cooperación entre las instituciones europeas de educación superior a través del intercambio de buenas prácticas con el fin de lograr la integración de las competencias digitales en el diseño curricular de la enseñanza de lenguas extranjeras; b) elaborar propuestas didácticas que respondan a las necesidades educativas del contexto europeo, intercultural y multilingüe, y que presenten posibles soluciones a los retos que plantean las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) en la enseñanza de lenguas extranjeras, y c) implementar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes transversales relacionadas con las competencias digitales integradas en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa, prestando especial atención a las personas con necesidades especiales de los diferentes países incluidos en el proyecto.

4 Proyecto accesible en la web https://elengua.usal.es/.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

A su vez, a estos objetivos generales les correspondían otros específicos: a) afrontar los retos que plantea la aplicación de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras en diferentes contextos: accesibilidad a los recursos educativos; desarrollo de metodologías de enseñanza centradas en las necesidades de los alumnos, particularmente cuando estas necesidades son especiales (interacción entre los alumnos y comunicación con los profesores); creación de entornos de aprendizaje personalizados (atención a los factores afectivos y a la comunicación intercultural); aplicación de sistemas de evaluación eficaces; b) proponer soluciones a los problemas detectados desarrollando —a través de instrumentos específicos— recursos aplicables a los casos concretos de algunas de las lenguas más habladas en Europa, y c) elaborar un catálogo de buenas prácticas, alojado en un repositorio en línea, para la integración de las TIC en la enseñanza de idiomas que pueda aplicarse a otros contextos educativos.

Así, como puede observarse en el gráfico 3, a través de siete acciones, el consorcio propuso una solución a cada uno de los siete retos que planteaba el uso de la tecnología como herramienta educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras involucradas (inglés, árabe, español, francés, alemán, italiano y portugués, en este caso). Se trataba de siete productos tangibles y medibles llevados a cabo por las siete universidades asociadas que pueden ayudar a afrontar siete retos que plantea el uso de la tecnología como herramienta educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, árabe, español, francés, alemán, italiano y portugués).

Figura 3: Esquema de acción del proyecto E-LENGUA.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Los resultados obtenidos se incluirían en FOCO[5], uno de los principales productos intelectuales de E-LENGUA, concebido como repositorio de acceso abierto de buenas prácticas para la enseñanza de segundas lenguas con mediación tecnológica que continúa accesible en la actualidad. Se trata de un portal colaborativo multilingüe de alcance global dedicado a la enseñanza de lenguas en cualquier contexto, perfil de alumnado y nivel educativo en las que intervengan las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la excelencia docente. Así, con esta herramienta se perseguía contribuir a la consecución de dos de los objetivos principales: 1) buscar soluciones a los problemas identificados en el uso de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas para diferentes usuarios, y 2) actualizar el diseño curricular para la enseñanza de lenguas mediante TIC en Europa. Así, se trata del primer repositorio de carácter multilingüe y global dedicado a la enseñanza de lenguas, en el que, además, se muestra un interés notable hacia la educación inclusiva, tratando de integrar las TIC en la enseñanza de lenguas. Del mismo modo, fomenta el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes transversales relacionadas con las competencias digitales integradas en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa, con especial atención a las personas con necesidades educativas especiales. En definitiva, nos encontramos con un producto intelectual que contribuye al intercambio de buenas prácticas para conseguir la integración de las competencias digitales en los diseños curriculares de enseñanza de lenguas extranjeras a todos los niveles.

En resumen, E-LENGUA beneficiaba a usuarios de diferentes edades y procedencias, así como a profesionales de la enseñanza de idiomas, investigadores en lingüística aplicada y estudiantes de lenguas extranjeras. Igualmente, se centraba de modo específico en aquellas cuestiones encaminadas a lograr una enseñanza innovadora de lenguas europeas a personas en situación de desventaja social haciendo uso de diversos apoyos tecnológicos y alentando, por tanto, el desarrollo de la educación virtual. Como añadido, se puede afirmar que la utilidad de los hallazgos realizados no residía solo en su aplicación en la docencia de las lenguas, sino que se tornaban relevantes para la reflexión y aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma y la realidad sociocultural en la que se inscribe. Todo ello supone el origen de otras dos iniciativas que persiguen la creación de diversos productos intelectuales enfocados a la

5 Repositorio accesible en https://foco.usal.es/.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

creación de materiales en acceso abierto que faciliten la integración social y lingüística de diversos colectivos y que se detallan a continuación.

3. XCELING (2017–2021)

Las relaciones académicas y los avances logrados hasta el momento permitieron trazar un objetivo más ambicioso al tratar de llevar a la práctica los resultados del análisis efectuado hasta el momento a partir del desarrollo de diferentes procesos y productos, favoreciendo así la creación de buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas. Como consecuencia directa del trabajo realizado mediante la cooperación de los grupos investigadores de las siete universidades que componían el consorcio de E-LENGUA y de las acuciantes necesidades detectadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas a colectivos desfavorecidos, surgió XCELING *(Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt)*.

Este proyecto Erasmus+[6], concedido en el año 2017 y finalizado en noviembre de 2021, estaba enfocado, fundamentalmente, en el avance del estudio exhaustivo de la idiosincrasia de colectivos en desventaja social, en especial, de población inmigrante. Una vez más, la colaboración se establecía entre instituciones líderes en Europa y Egipto. Así, las seis universidades europeas presentes en E-LENGUA (Universidad de Salamanca, Universidad de Heidelberg, Universidad de Coímbra, Universidad de Bolonia, Universidad de Poitiers y Trinity College de Dublín) formarían el consorcio junto a otras seis instituciones universitarias egipcias (Universidad de El Cairo, Universidad de Pharos, Universidad de Minia, Universidad de Helwan, Universidad de Alexandria y Universidad de South Valley). Asimismo, el proyecto contaba con el apoyo de Cruz Roja Española, la Fundación CEPAIM y el Ministerio de Tecnología de la Información y las Comunicaciones (MCIT) de Egipto.

Como puede observarse en la figura 4, esta propuesta buscaba crear programas educativos de lenguas europeas en Egipto en tres niveles principales: actualización metodológica de profesionales en activo, introducción a futuros doctores de los departamentos de lenguas de las universidades egipcias en las líneas más recientes de investigación en lingüística aplicada y creación de materiales de acceso abierto para el aprendizaje de lenguas dirigidos a sectores sociales en riesgo de exclusión social, tales como,

6 Más información en https://xceling.usal.es/.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

por ejemplo, inmigrantes o refugiados arabófonos en Europa. Para lograr estos objetivos, en primer lugar, se propuso la creación de una red de seis Centros de Innovación Lingüística (LICs), cada uno de ellos establecido en una de las universidades egipcias. Estos LICs tendrían una triple estructura: enseñanza (formación de formadores), aprendizaje (formación predoctoral) y difusión (co-creación de materiales didácticos de acceso abierto).

	TAREAS	GRUPOS META	RESULTADOS
ENSEÑANZA	Formación de formadores	Profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras (Ed. superior, Ed. secundaria...)	Actualización de métodos de enseñanza Formación de nuevos profesionales Mayor uso de las TIC
APRENDIZAJE	Formación predoctoral	Estudiantes de posgrado	Nuevas metodologías Supervisión conjunta de programas de doctorado Sostenibilidad de MULCH
DIFUSIÓN	Co-creación de materiales didácticos de acceso abierto	Estudiantes de idiomas extranjeros pertenecientes a colectivos desfavorecidos	Creación de productos innovadores de acceso abierto para la enseñanza de lenguas extranjeras Dimensión social

Figura 4: Esquema de trabajo del proyecto Xceling.

Nos encontramos, por tanto, ante una iniciativa estructurada en torno a dos propósitos de carácter general: a) promover la convergencia voluntaria con los avances de la UE en materia de educación superior, y b) fomentar los contactos entre personas, la conciencia y el entendimiento intercultural; y a dos objetivos fundamentales: a) mejorar el nivel de competencias y habilidades en las IES mediante el desarrollo de programas educativos nuevos e innovadores, y b) impulsar la integración regional y la cooperación entre las distintas regiones del mundo mediante iniciativas conjuntas, el intercambio de buenas prácticas y la cooperación.

A su vez, los objetivos específicos perseguidos y derivados de estos objetivos fundamentales eran los siguientes: a) establecer Centros de Innovación Lingüística (LIC en sus siglas inglesas) con estructuras de gobierno adecuadas y equipamiento TIC en cada IES egipcia asociada; b) actualizar y aumentar la oferta de cursos metodológicos sobre la enseñanza de las lenguas en el contexto de la Educación Superior egipcia; c) mejorar las habilidades de investigación de los graduados predoctorales haciendo uso de los métodos de enseñanza/aprendizaje más avanzados para la lingüística aplicada, establecer una red de LIC en las IES egipcias, creando estructuras

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

de gestión y coordinación y cocreando productos de enseñanza de idiomas innovadores y de libre acceso para los estudiantes de habla árabe de los grupos desfavorecidos; d) implantar una cultura de la calidad en el proyecto, en los LIC y en los cursos, y e) facilitar las herramientas de gestión adecuadas para la correcta ejecución del proyecto.

3.1 7Ling

Como hemos señalado, uno de los propósitos fundamentales del proyecto consistía en la creación de materiales virtuales de aprendizaje de lenguas extranjeras que estuvieran disponibles en acceso abierto. Estos materiales estaban concebidos para facilitar el aprendizaje de la lengua del país de acogida, uno de los medios más eficaces de integración que existen, y para continuar avanzando en el desarrollo de la enseñanza digital enfocada a la eliminación de las dificultades de acceso al sistema con el que se encuentran algunos colectivos, en concreto, inmigrantes y refugiados. En este contexto emerge como principal producto de transferencia 7Ling[7], una aplicación móvil multilingüe que surge de un exhaustivo proceso de investigación impulsado por los miembros del consorcio con el apoyo de instituciones de educación superior egipcias. Esta iniciativa constituye un punto de interés esencial, pues se estructura tomando como referencia los elementos que vertebran esta publicación.

Figura 5: Esquema de organización de *7Ling*.

7 La aplicación dispone de una web informativa disponible en https://sevenling.usal.es/.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Esta idea, surgida en el contexto de la crisis general de refugiados sirios y de otros países arabófonos, como Libia, que tuvo lugar durante 2015 y 2016, buscaba promover la integración sociolingüística de estos colectivos mediante el aprendizaje móvil de nociones del idioma básicas para desenvolverse en la llegada a un país nuevo. *7Ling* se enmarcaba en un ámbito educativo alejado de lo ordinario, pues buscaba facilitar el acceso a estos contenidos educativos a los colectivos citados, que, debido a su situación, en ocasiones experimentan dificultades para asistir a clases regladas con regularidad. De este modo, esta herramienta de aprendizaje se insertaba en un contexto en el que crece el interés por emplear este tipo de herramientas digitales en el ámbito de la enseñanza de lenguas a la población inmigrante (Demmans Epp 2017), favoreciendo las oportunidades de aprendizaje de las comunidades a las que se dirige en una realidad que invita a potenciar la educación virtual.

Figura 6: Menú principal de *7Ling*: Situaciones comunicativas

El reto de *7Ling* residía en lograr una aplicación que contuviera materiales innovadores de aprendizaje y que se convirtiera en una oportunidad no solo para aprender nociones lingüísticas de primera necesidad, sino también pautas sociales que, debido a su variación en las diferentes sociedades,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

resultan de primer orden para desenvolverse en la sociedad de acogida. El objetivo fundamental era, por tanto, permitir al usuario satisfacer las necesidades comunicativas básicas sin dejar de lado su idiosincrasia específica, así como el contexto personal y social, y sus posibles conocimientos previos. Las características de esta herramienta, fruto de un proceso de investigación-acción, ponen de manifiesto su idoneidad para avanzar en el proceso de integración sociolingüística que la población inmigrante experimenta en la sociedad de acogida (Paredes García 2020). Así, *7Ling* se perfilaba como una herramienta: a) funcional, pues parte de un enfoque centrado en la acción con el fin de favorecer un proceso de comunicación eficaz, b) versátil, en la medida en que se adapta a las diferentes necesidades comunicativas inmediatas, y c) autónoma, ya que es el propio usuario el que gestiona el proceso de aprendizaje. Son precisamente de estas características de las que se derivan las principales ventajas de uso de la aplicación, entre las que señalamos el dinamismo, la flexibilidad y la accesibilidad.

Figura 7: Apartados de cada situación comunicativa

Con respecto al diseño de contenidos, los sociolingüísticos incluidos, se tomó como referencia un nivel básico (A1-A2) en un sentido amplio, pues-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

to que se entiende que el aprendiz no posee aún los rudimentos básicos del idioma, pero necesita manejar determinados aspectos gramaticales y léxicos que, aunque se enmarcan en un nivel superior, son necesarios para que el usuario pueda desarrollar con éxito los intercambios comunicativos que puedan surgir al llegar a la sociedad de acogida. Por esta razón, *7Ling* se aleja de las aplicaciones de enseñanza de idiomas al uso, y toma como punto de partida seis situaciones comunicativas a las que el recién llegado tendrá que enfrentarse: desenvolverse en las primeras interacciones tras la llegada a la nueva sociedad, desplazarse por la ciudad y localizar lugares de interés, adquirir productos y familiarizarse con los principales establecimientos, buscar alojamiento, buscar empleo y acudir al médico.

Figura 8: Funcionalidades

Cada una de estas situaciones, estructuradas como unidades, consta de una serie de apartados que contienen: un listado de frases útiles cuyo fin es presentar los exponentes lingüísticos más recurrentes de la situación, un compendio de recursos gramaticales y léxicos con breves explicaciones, una serie de modelos de conversación prototípicos en diversos contextos, actividades prácticas para trabajar la gramática, el vocabulario y la conversación. Finalmente, cada una de estas unidades incluye un apartado deno-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

minado información de interés, en el que se tratan cuestiones socioculturales, lo que constituye uno de los principales distintivos de la aplicación.

A su vez, ofrece al usuario cuatro funcionalidades: a) números y letras, un listado con la escritura y pronunciación con el fin de facilitar cuestiones que impliquen deletrear o proporcionar información de carácter numérico, b) procedimientos y documentos, un compendio de informaciones útiles que incluyen trámites y papeles comunes en la vida diaria, c) recursos, una agrupación de los recursos léxicos y gramaticales, y d) un glosario con las unidades léxicas más frecuentes.

Para concluir, es esencial remarcar las diversas funcionalidades de esta herramienta, pues, además de facilitar la integración sociolingüística de los colectivos señalados, puede resultar de especial ayuda para cualquier persona que viaje a los países cuyas lenguas sean las incluidas en la aplicación, al margen de su idiosincrasia. Por otra parte, se entiende el desarrollo de esta herramienta como la consecución de un logro, ya que permite hacer extensibles los resultados obtenidos a otro tipo de contextos y de entornos con el fin de contribuir a la digitalización de nuevos modelos de aprendizaje.

4. INCLUDEED (2020–2023)

El último paso en esta trayectoria enmarcada en el ámbito de la lingüística aplicada lo constituye INCLUDEED[8] (Social cohesion and INclusion: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics), un proyecto financiado por la EACEA dentro del programa Erasmus+ KA2: Cooperación para la innovación e intercambio de buenas prácticas KA203. Esta iniciativa, que comenzó su andadura en septiembre de 2020 y ha finalizado en el mismo mes del año 2023, se configura como la continuación de XCELING, pues se desarrolla tomando como base los logros alcanzados en este proyecto y se perfila como una nueva oportunidad para continuar solventando las dificultades detectadas en el proceso de acomodación lingüística y social.

A partir de las conclusiones de los trabajos previos de los miembros del consorcio, se detectó la necesidad de ampliar la formación lingüística del colectivo de inmigrantes y refugiados a un nivel superior al de la plataforma (A2), ya alcanzado a través de otros productos innovadores desa-

8 Proyecto accesible en la web https://includeed.usal.es/.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rrollados previamente, entre los que destacamos el ya mencionado 7Ling. Asimismo, parecía conveniente reflexionar sobre la situación lingüística europea teniendo en cuenta la incorporación de colectivos procedentes de otros continentes y, por tanto, portadores de una gran diversidad lingüística. Esta reflexión debía realizarse paralelamente al análisis de los avances y problemas aún existentes en la enseñanza de las lenguas a un grupo humano con características muy definidas y con necesidades que requieren una respuesta rápida y ágil.

Así las cosas, INCLUDEED tiene como último fin la integración de los colectivos de inmigrantes y refugiados a través de uno de los principales activos de Europa: sus lenguas. Para ello cuenta con la participación de las seis universidades europeas que vienen colaborando en los proyectos anteriores y que son, a su vez, instituciones punteras en lingüística aplicada, especialmente en la enseñanza de idiomas, y con una amplia experiencia en la creación de materiales destinados a los colectivos mencionados. Igualmente, con el fin de favorecer el éxito de los resultados propuestos figuran como miembros asociados un grupo de organizaciones no gubernamentales: Cruz Roja, ACCEM, la Fundación CEPAIM y la Fundación Sierra-Pambley. El apoyo de estas entidades, dedicadas en gran parte de sus esfuerzos a la acogida e integración de inmigrantes y refugiados en toda Europa, facilita la detección de dificultades y permite tender puentes entre diferentes perspectivas y aunar los esfuerzos para que converjan en una misma dirección.

Los objetivos generales de INCLUDEED, configurados en torno a tres niveles (institucional, de enseñanza y de aprendizaje), son los siguientes: 1) contribuir a reforzar la cooperación entre las instituciones europeas de educación superior a través del intercambio de buenas prácticas con el fin de lograr la inclusión social de los colectivos de inmigrantes y refugiados; 2) elaborar propuestas docentes que respondan a las necesidades educativas del contexto europeo —intercultural y multilingüe— y que presenten posibles soluciones a los retos que plantea la necesidad de mejorar la competencia lingüística e intercultural de estos colectivos, y 3) implementar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes transversales relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa, prestando especial atención a inmigrantes y refugiados.

A su vez, a estos objetivos generales corresponden diversos objetivos específicos: 1) desarrollar materiales para la enseñanza de idiomas a inmigrantes/refugiados para la adquisición de habilidades pragmáticas, sociolingüísticas e interculturales, necesarias para la integración comunicativa,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2) estudiar y analizar los diferentes aspectos que configuran específicamente la enseñanza de idiomas a inmigrantes/refugiados como grupo objetivo con características propias en relación con otros grupos, 3) elaborar una guía para los profesionales o responsables de la adaptación lingüística de los inmigrantes/refugiados que sirva como herramienta de referencia en los procesos de integración de estos colectivos, 4) difundir los logros y resultados de los OE anteriores a través de la multiplicación de eventos organizados al efecto con impacto en los colectivos destinatarios y en los estudiosos e investigadores de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas; y 5) llevar a cabo actividades de formación (2 talleres) para la capacitación de jóvenes investigadores y profesionales de las instituciones miembros del consorcio, de modo que puedan beneficiarse de las áreas de conocimiento complementarias de dos de los socios. Estos conocimientos se difundirán en las universidades de origen y podrán aplicarse en el desarrollo posterior de los dos productos intelectuales.

En líneas generales, se prevé la consecución de diversos resultados que tendrán un impacto notable en la sociedad. El trabajo en equipo ha permitido poner a disposición de la comunidad materiales innovadores y de alta calidad, elaborados por especialistas en la materia, que tienen como público un colectivo que presenta características especiales y que, por tanto, debe ser abordado de forma particular. En este sentido, es esencial señalar que los materiales han sido confeccionados desde un enfoque innovador con el fin de suplir determinadas necesidades, pues los materiales disponibles en la actualidad son, a menudo, limitados y no especializados. De esta forma, se ha logrado responder a los numerosísimos casos en los que los miembros de estos colectivos, por sus circunstancias vitales, necesitan realizar la formación y el aprendizaje de forma autónoma.

Para lograrlo, se ha realizado un examen pormenorizado de estos aspectos de la educación de inmigrantes y refugiados, cuyas conclusiones se traducen en la creación de dos productos intelectuales: por una parte, una guía para el profesorado y los responsables de la formación de estos colectivos, que puede ayudar a comprender y abordar el fenómeno de la migración y la acogida de refugiados desde un punto de vista lingüístico, y, por otra parte, un curso de integración sociopragmática. A continuación, se presentan estos dos productos intelectuales, alrededor de los cuales los miembros del consorcio han organizado actividades intensivas de formación transversal (dos talleres y dos eventos multiplicadores) en su campo de especialización para el intercambio de conocimientos y habilidades en la enseñanza de idiomas a inmigrantes y refugiados. Además de la multi-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

plicación del impacto con el reciclaje del personal en las universidades de origen, los resultados intelectuales también se han beneficiado de los resultados de estas actividades de formación, difusión y reflexión.

4.1 Guía para la inclusión

Para la realización de este primer producto, que se encuentra ya publicado[9], los socios han realizado un análisis de la enseñanza de idiomas a inmigrantes y refugiados como una tarea conjunta, asumiendo cada uno el desarrollo de un tema o aspecto en este campo. Como resultado de este trabajo, se elaboró una guía conjunta destinada a las personas e instituciones que trabajan en el ámbito de la acogida de inmigrantes y refugiados. Esta publicación, que está abierta y disponible a través de diferentes canales de difusión y que aborda los retos y soluciones en la integración de estos colectivos, está concebida como vademécum que puede servir para la realización de tareas de diferentes colectivos: profesionales o voluntarios de la enseñanza de idiomas, organizaciones no gubernamentales e instituciones públicas nacionales y supranacionales. En líneas generales, pretende ser una herramienta de apoyo para orientar la actuación de todos estos profesionales, proporcionándoles un mayor conocimiento de la situación en la que se encuentran estos colectivos y de las herramientas disponibles para favorecer su integración lingüística.

El origen de esta iniciativa se encuentra en la realización de un análisis somero de los materiales existentes con una finalidad similar, que reveló una situación con dos aspectos claramente diferenciados. Desde un punto de vista teórico, se encontraron numerosos intentos de describir los problemas a los que se enfrentan los inmigrantes y refugiados a la hora de realizar intercambios comunicativos en cada uno de los países de las instituciones del consorcio y, en consecuencia, de contribuir a su mejora. Por otro lado, muchas organizaciones, entre las que se encuentran los miembros asociados al proyecto, han creado sus propios materiales para acometer los procesos de alfabetización y capacitación lingüística de estos colectivos. Sin embargo, parecía necesario crear un punto de unión entre estos dos aspectos: un documento que acercara a los profesionales y voluntarios, a través de un lenguaje divulgativo, pero de forma rigurosa y

9 Publicación accesible en https://doi.org/10.14201/0LP0030.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

detallada, a los avances teóricos en esta materia y pusiera a su disposición todos los materiales para poder utilizarlos en su tarea diaria.

Así, esta guía se concibe como una propuesta novedosa, pues pretende convertirse en una obra de referencia que aglutine ambas vertientes y ofrezca a un público más general, muchas veces desconocedor de los conocimientos más teóricos, herramientas para resolver determinadas cuestiones que se plantean en el proceso de integración de estos colectivos y que actualmente solo se resuelven por inercia y por la gran implicación de todas las personas que participan en esta labor. Por otro lado, esta guía incluye también información de todos los países del consorcio, lo que amplía la perspectiva de la mayoría de los materiales creados hasta ahora con un espíritu mucho más localista y le otorga ese carácter de obra de referencia a nivel internacional que se pretende conseguir.

Por otra parte, aunque todas las acciones de este proyecto van encaminadas a conseguir cambios tangibles en la situación de integración lingüística —y, por tanto, social— de los colectivos de inmigrantes y refugiados en Europa, esta guía es la que parte más directamente de esta situación real: cada una de las instituciones se ha puesto en contacto con las organizaciones dedicadas a la enseñanza de idiomas a estos colectivos y ha acordado con ellas los contenidos que deben aparecer en la guía a partir de las necesidades reales, es decir, de los problemas detectados en su práctica diaria, de aquellas cuestiones que desconocen y que les gustaría conocer, y de los materiales de los que disponen y que podrían ponerse a disposición del resto de organizaciones europeas dedicadas a este tema. En este sentido, los miembros asociados al proyecto (Cruz Roja, Fundación CEPAIM, ACCEM y Fundación Sierra-Pambley) han tenido un papel destacado al ser la fuente esencial que ha proporcionado esta información a los socios y también al filtrar la relevancia del resto de la información, dada su amplia experiencia en el trabajo diario con estos colectivos.

Además, con respecto a los contenidos incluidos, es esencial subrayar que, a pesar de los trabajos teóricos existentes sobre este tema, hay algunos temas que han sido poco abordados hasta ahora, lo que hace aún más interesante su incorporación en la guía: por ejemplo, hay escasos materiales enfocados solo al proceso de aprendizaje de los inmigrantes y refugiados menores de edad, que necesitarán materiales específicos, según su edad, y quizás progresen más rápidamente en la asimilación de las diferentes habilidades comunicativas. Tras considerar estos y los aspectos señalados en el párrafo anterior, se acordaron como ámbitos temáticos centrales los siguientes: 1) la inmigración en Europa y el uso de las lenguas: retos

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

y soluciones, 2) perfiles lingüísticos de la inmigración y los refugiados: enseñanza a menores y adultos, 3) alfabetización: métodos y análisis, 4) interculturalidad, educación intercultural y enseñanza de idiomas, 5) TIC y enseñanza de idiomas para inmigrantes y refugiados y 6) análisis de materiales didácticos.

Igualmente, señalamos que se ha contado con la colaboración de expertos en la materia, tanto internos como externos a nuestras instituciones: profesores de las diferentes universidades que no se dedican al ámbito lingüístico, pero que han estudiado en profundidad las características de estos colectivos sociales y han contribuido en la elaboración de esta guía; asimismo, personal de organismos oficiales o secretarios de cooperación de diferentes instituciones públicas o privadas, que han ayudado a entender la situación por la que pasan los refugiados e inmigrantes cuando llegan a otro país y sus necesidades más allá del ámbito lingüístico, principalmente en el ámbito emocional, ya que todos estos condicionantes intervienen en el proceso de formación y desarrollo lingüístico.

A los conocimientos adquiridos en estos intercambios se suma la experiencia que todas las instituciones del proyecto tienen en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en general, en los aspectos relacionados con la adquisición de la lengua, el desarrollo de la competencia comunicativa, la intervención de las diferentes metodologías (incluidas las TIC) en este proceso y el público objetivo receptor de este producto intelectual de INCLUDEED. No obstante, todas las instituciones han realizado una amplia investigación sobre los aspectos incluidos en esta guía, a partir de las necesidades detectadas, ya que la novedad de este producto ha hecho necesario profundizar en muchos aspectos que hasta ahora han sido tratados de forma superficial o parcial en otros materiales, y que cobran protagonismo en el que se aporta.

En relación con los receptores, aunque se dirige especialmente a los profesionales o semiprofesionales, los colectivos de inmigrantes y refugiados también son beneficiarios indirectos de esta acción, puesto que ellos y su proceso de aprendizaje revierten las consecuencias de la aplicación de los conocimientos adquiridos por los profesionales al consultar esta guía. En términos generales, el impacto de este trabajo es aún mayor, pues es de libre acceso (está alojado en la web creada por el proyecto y a través de otros canales), lo que facilita su llegada a todos los miembros de la sociedad. Asimismo, se está llevando a cabo una amplia labor de difusión, compartiendo este recurso directamente con todas las organizaciones implicadas en la acogida de inmigrantes y refugiados, como la Organización

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Internacional para las Migraciones (ONU-Migración) y la Red Europea de Migración (REM). Por otro lado, el carácter generalista de la guía permitirá que siga siendo consultada incluso más allá del periodo de desarrollo del proyecto.

Con respecto a su diseño y características, se han tenido en cuenta tanto los objetivos como los destinatarios. Así, el hecho de que se trate de un documento divulgativo, dirigido a un público general que no ha de tener formación específica en cuestiones referentes al ámbito de la lingüística, hace que el estilo empleado para su redacción sea sencillo e informativo, alejado de los tecnicismos y el lenguaje científico empleado en otro tipo de publicaciones. De igual modo, la guía está concebida como un material visual y dinámico, con el fin de que al usuario le sea sencillo identificar los contenidos teórico-prácticos que vertebran la guía y diferenciarlos de otro tipo de información, que difiere del texto principal con respecto a su función. Así, el usuario encontrará citas que ilustren los contenidos, mapas que ayuden a comprender los aspectos presentados, infografías que esquematicen los conceptos esenciales, tablas con información cuantitativa o informaciones de carácter diverso que refuercen las nociones tratadas. Estas características de diseño pueden advertirse en las siguientes imágenes:

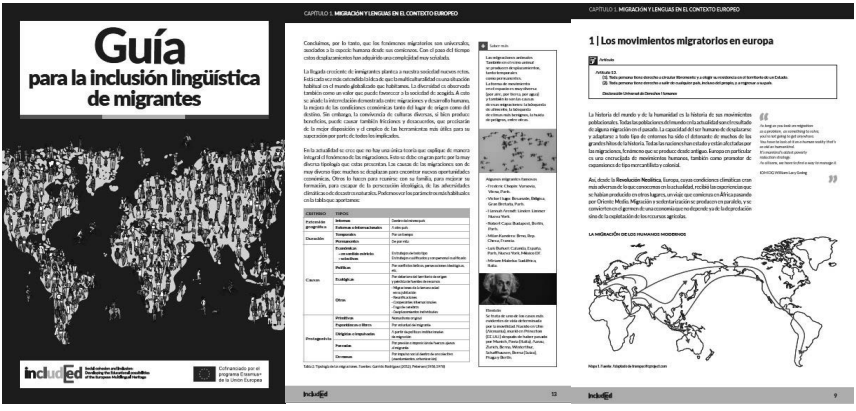


Figura 9: Formato de la *Guía de inclusión lingüística*. Ediciones Universidad de Salamanca, 2022.

Finalmente, la metodología empleada en la elaboración de esta guía y los distintos avances realizados durante su preparación se están dando a conocer a través de publicaciones y presentaciones en congresos, por lo que este

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

trabajo puede servir de modelo para la réplica de iniciativas similares en distintos ámbitos del conocimiento. Este material es también un ejemplo de propuesta integradora, desde un punto de vista intercultural, por lo que puede servir de inspiración para iniciar diferentes proyectos vinculados a la misma u otras problemáticas sociales.

4.2 Curso de integración sociopragmática

El segundo producto intelectual, que se ha presentado en julio de 2023, es un curso multilingüe (al igual que la guía, está disponible en los seis idiomas de las universidades del consorcio: español, francés, alemán, italiano, portugués e inglés)[10] destinado a grupos de inmigrantes y refugiados que ya tienen un nivel básico e instrumental de la lengua de acogida, pero que experimentan dificultades para comunicarse de forma efectiva y pragmática. El punto de partida es el siguiente: la mayor parte de los conflictos comunicativos que se producen en la integración de colectivos extraeuropeos no vienen dados por cuestiones intrínsecamente lingüísticas y estructurales, correspondientes a los niveles básicos de la lengua (fonética, gramática, etc.), sino que procede de una carencia de información y de formación sobre los rituales y procedimientos de tipo pragmático y sociolingüístico. En otras palabras, estos cursos pretenden lograr una buena integración sociolingüística e intercultural que va más allá de los rudimentos lingüísticos que ya poseen. El desarrollo de esta habilidad comunicativa se considera vital para lograr el éxito en el ámbito laboral, pero también en el personal, así como para evitar situaciones comunicativas que puedan acercarse a la órbita del conflicto intercultural. Este hecho otorga a la lengua y a la cultura un papel protagonista en el desarrollo de este proceso, pues «la integración lingüística de estos migrantes […] pasa por procesos de acomodación de patrones sociolingüísticos y pragmáticos que difieren entre las variedades en contacto» (Sancho Pascual 2013b: 96).

El diseño de este curso nace de un primer análisis de necesidades centrado en dos aspectos fundamentales: la falta de información pragmática e intercultural en los materiales de aprendizaje de idiomas y la importancia de estos contenidos para lograr una verdadera integración social de los colectivos a los que está dirigido este curso. Desde los años 70, la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha orientado hacia los aspectos

10 Enlace de acceso al curso https://includeed.usal.es/course/.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

comunicativos: el aprendizaje de una lengua no se entiende como una actividad desvinculada del entorno en el que se produce la comunicación, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de tener en cuenta ese entorno y abogar por una enseñanza significativa que reproduzca situaciones comunicativas reales. Sin embargo, a pesar de los grandes avances realizados, los contenidos de carácter pragmático (adaptación del discurso, cortesía lingüística), sociolingüístico (selección de registros) e intercultural (diferencias culturales y malentendidos, el componente estratégico) siguen quedando relegados a un segundo plano, formando parte de simples apéndices en algunos materiales e incluso siendo ignorados en otros. Esta ausencia o escasa presencia no se debe a que los lingüistas los consideren prescindibles, sino a que su enseñanza es una de las tareas más complejas de llevar a cabo en el aula de idiomas.

La dilatada experiencia de todos los miembros de este consorcio en la enseñanza de lenguas nos sitúa en una posición inmejorable para abordar estas cuestiones y crear un curso que no solo las aborde de forma complementaria, sino que las sitúe en el centro del proceso de aprendizaje. Igualmente, como ya se ha señalado, uno de los objetivos esenciales del proyecto consiste en apoyar una verdadera integración social de los inmigrantes y refugiados, por lo que el desarrollo de competencias lingüísticas que vayan más allá del aprendizaje gramatical y léxico se vuelve esencial para establecer una comunicación real con todos los miembros de la comunidad en la que conviven estos dos colectivos. Solo con una formación específica sobre la cultura del lugar de acogida y las normas pragmáticas y sociolingüísticas que rigen sus intercambios se pueden evitar los problemas de comunicación que dificultan las relaciones interpersonales.

Con respecto a la estructura, cada sección cuenta con vídeos, que presentan los contenidos de forma dinámica, y diversas actividades para reforzarlos. Además, al final de cada unidad se ofrece una autoevaluación, que ayuda a hacer un seguimiento del curso. Asimismo, el hecho de que se trate de un curso multilingüe favorece que cada uno de los aspectos se acomode a las diferentes lenguas de las instituciones participantes. Proporcionando también herramientas de autoevaluación, el uso de todos los materiales permite a los usuarios potenciales mejorar sus habilidades y destrezas en general y en su desempeño e interacciones diarias en particular.

De forma secundaria, este curso también se dirige a todas aquellas personas implicadas en la enseñanza de idiomas y en la integración de estos colectivos: profesores de idiomas, voluntarios y personal de ONG, etc. Sin embargo, este material no está pensado para ser utilizado únicamente

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

con apoyo docente: el curso multilingüe *Un paso adelante* está alojado en la plataforma Youtube y en la página web del proyecto, por lo que está disponible para el público en general, lo que favorece el acceso a estos recursos por parte de los colectivos destinatarios y su uso durante un largo periodo de tiempo (aprendizaje permanente). La accesibilidad de los materiales contribuye al impacto que pretendemos conseguir: llegar a colectivos con determinadas características que en ocasiones no tienen acceso a este tipo de materiales y necesitan aprender una lengua extranjera de forma autónoma. Así las cosas, los profesores de lenguas extranjeras que no trabajan con estos colectivos y, en general, cualquier alumno de una de las lenguas del curso también pueden hacer uso de los materiales creados, lo que redunda en una mejora del desarrollo de las estrategias pragmáticas e interculturales de los alumnos. Asimismo, se realizarán diversas publicaciones relacionadas con el proceso de creación y con el uso de los materiales, con el fin de dar mayor difusión a los resultados de este proceso de investigación, diseño y puesta en marcha del curso; que podrá ser replicado en futuras iniciativas.

La creación del curso *Un paso adelante* es un proyecto cooperativo en el que todas las instituciones del consorcio han tenido un papel central, ya que se pretende aprovechar la experiencia de cada uno de los miembros del equipo, su larga trayectoria como creadores de materiales para la enseñanza de idiomas y el aprendizaje logrado en la realización de otros proyectos en los que han colaborado previamente de forma conjunta para diseñar e implementar las diferentes secciones de este curso. En primer lugar, se eligieron ya los contenidos exactos que formarán parte del curso y se ha determinado su microestructura. Este trabajo se ha realizado de forma conjunta, principalmente en la reunión de lanzamiento celebrada en Coímbra en noviembre de 2021 y en la segunda reunión en Bolonia (enero de 2022), pero también en posteriores intercambios entre los miembros del consorcio. El proceso ha constado de cinco fases: 1) selección de microfunciones lingüísticas y esquemas de interacción establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) según el nivel de los alumnos (por encima de A1 y A2), 2) recreación de diversos contextos comunicativos (registros lingüísticos) necesarios para la integración social de los inmigrantes y refugiados, priorizando aquellos que contribuyan al éxito en el ámbito laboral, 3) compendio de información intercultural esencial para evitar posibles malentendidos culturales en cada uno de los países del consorcio, 4) diseño de la microestructura del curso, integrando todos los contenidos previamente seleccionados en los

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

diferentes formatos previstos: vídeos, documentos de apoyo y actividades de aprendizaje y autoevaluación y 5) desarrollo y elaboración del curso en sus unidades.

Como cierre de este apartado general cabe concluir que con INCLUDEED se han conseguido resultados e impactos notables: en primer lugar, se ofrecen materiales innovadores y de alta calidad, elaborados por especialistas en la materia, a un colectivo que presenta un perfil diferenciado respecto a otros tipos de aprendices y que, por tanto, debe ser abordado de forma particular. Se trata también de un enfoque innovador, ya que los materiales disponibles en la actualidad son limitados y a menudo no especializados. En segundo lugar, se responde a la necesidad de realizar la formación y el aprendizaje de forma autónoma. En tercer lugar, se ha realizado un examen pormenorizado de estos aspectos de la educación de inmigrantes y refugiados, cuyas conclusiones se han traducido en una guía para el profesorado y los responsables de la formación de estos colectivos, que ayudará a comprender y abordar el fenómeno de la migración y la acogida de refugiados desde un punto de vista lingüístico. En cuarto lugar, desde la perspectiva del respeto a la diversidad, se promueve el multilingüismo y el uso de las lenguas mayoritarias europeas, patrimonio cultural del continente y uno de los motores de la UE. En quinto lugar, se refuerzan los vínculos establecidos a través de proyectos anteriores en instituciones que son referencia en Lingüística Aplicada, concretamente en la enseñanza de idiomas, en todo el mundo. Por último, se prevé mitigar, desde una modesta posición, problemas de carácter global: las dificultades a las que se enfrentan los emigrantes, entre las que se encuentra el llamado estrés aculturativo, definido como el proceso de participación simultánea con la nueva cultura y el mantenimiento de la cultura e identidad étnica.

5. CONCLUSIONES

Las experiencias expuestas a lo largo de este artículo permiten entender dos aspectos de la investigación lingüística en este ámbito:

Por una parte, abordan la relación entre la movilidad humana y la integración lingüística como una realidad indivisible en torno a la que surgen continuos retos que han de ser resueltos desde múltiples ópticas, como múltiples son las sociedades en las que se desarrollan. La diversidad que aporta un mundo globalizado como en el que vivimos debe ser observada como un valor añadido en el encuentro de personas procedentes de

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

culturas dispares; no en vano los fenómenos migratorios son universales y forman parte de la especie humana desde sus orígenes. Aunque, como hemos señalado, son fuente indudable de enriquecimiento y beneficios en muy diversos ámbitos, también son el germen de desavenencias y fricciones, ante los cuales los implicados precisarán de la mejor disposición, pero también de los instrumentos más adecuados, más provechosos y eficientes a la hora de abordar su resolución. Los proyectos reseñados contribuyen a la creación de herramientas formativas especialmente dirigidas a colectivos que presentan necesidades perentorias, que desafían las condiciones docentes y discentes habituales. Además, lo hacen en un nivel de acomodación lingüística particularmente sensible, el sociopragmático, donde se dirimen muy probablemente las mayores desavenencias entre los hablantes de diferentes variedades, las más sutiles y también las más hondas, las que mayor dificultad ofrecen para su superación porque lidian con componentes de carácter cultural profundamente instaladas en el comportamiento lingüístico de los diferentes colectivos.

Por otra parte, un planteamiento de investigación-acción nos conduce a configurar el objeto de la propia lingüística aplicada. Esta rama del conocimiento no solo incluye los conocimientos y logros que se producen en el nivel teórico, sino que los asimila y proyecta en la resolución de problemas, consiguiendo a su vez elaborar y crear productos de transferencia de esa misma investigación con beneficio de la sociedad que los ampara y sustenta. Las acuciantes necesidades que surgen en una comunidad multicultural en la que las características de cada movimiento individual configuran una realidad determinada requieren de una cooperación que afecta a diferentes niveles y que requiere la actuación de profesionales especializados. Igualmente, entender la educación y, en concreto, la educación lingüística como una actividad cuyos resultados tendrán un impacto directo en la sociedad es clave para lograr avanzar en las cuestiones que se han tratado a lo largo de estas páginas.

6. Referencias bibliográficas

Appel, René/Peter Muysken (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Ben-Rafael, Eliezer/Miriam Ben-Rafael (2015). Linguistic landscapes in an era of multiple globalizations. *Linguistic Landscape* 1(1/2), 19–37.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Demmans Epp, Carrie. (2017). Migrants and Mobile Technology Use: Gaps in the Support Provided by Current Tools. *Journal of Interactive Media in Education* 2017(1), 2. http://doi.org/10.5334/jime.432

Garrido Rodríguez, Pedro (2012). *Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.

Kemmis, Stephen/Robin McTaggart/John Retallick (2004). *The action research planner.* Karachi: Aga Khan University, Institute for Educational Development.

Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lewin, Kurt. (1946). Action research and minority problems. *Journal for Social Issues* 2(4), 34–46.

Moreno Fernández, Francisco (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración* 1(1), 121–156.

Paredes García, Florentino (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y migración/Languange and Migration* 12(1), 39–81.

Sancho-Pascual, María. (2013). La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social. *Lengua y migración/Language and Migration* 5(2), 91–110.

Unesco (2001). *Las TIC en la educación*. https://es.unesco.org/themes/tic-educacion

Unesco (2021). El teléfono móvil, la brújula imprescindible de los migrantes. *El Correo de la UNESCO*. Historias de migraciones 4, 20–21.

Zimmermann, Klaus/Laura Morgenthaler García (2007). Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 5.2(10), 7–19.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Carla Amorós Negre
Vasilica Mocanu

Universidad de Salamanca

Las invisibles lenguas de la migración: la identidad lingüística rumana en el paisaje lingüístico del levante español[1]

Resumen

Desde los años noventa del siglo XX, los estudios de paisaje lingüístico constituyen una importante herramienta de análisis discursivo y sociolingüístico. En esta época de la modernidad tardía (Giddens 1990) o hipermodernidad (Heller 2006), estos paisajes reflejan más que nunca el multilingüismo y la hibridación, dando también entrada a las lenguas de la migración. Este trabajo se dedica, precisamente, a explicar y contextualizar sociopolíticamente la presencia o ausencia del rumano como lengua de origen del grupo de migrantes mayoritario del litoral mediterráneo. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, semiótico y etnográfico en el análisis del paisaje lingüístico de dos ciudades pertenecientes a diferentes comunidades autónomas, territorios oficialmente bilingües de España: *Castelló de la Plana* (País Valenciano) y *Lleida* (Cataluña). Esta aproximación nos permite analizar y explicar el valor que diferentes actores sociales otorgan a la lengua rumana a través de los diferentes espacios sociolingüísticos urbanos de estas regiones.

Palabras clave

Paisaje lingüístico, migración rumana, semiótica, identidad, multilingüismo

Abstract

Since the 1990s, linguistic landscape studies have been an important tool for discursive and sociolinguistic analysis. In this era of late modernity (Giddens 1990) or hypermodernity (Heller 2006), these landscapes reflect multilingualism and hybridization more than ever, also giving entry to the languages of migration. This research project aims to explain and socio-politically contextualize the presence or absence of Romanian on the Mediterranean coast, as the language of origin of the majority group of migrants in this area. For this, a qualitative, semiotic, and ethnographic approach is adopted in the analysis of the linguistic landscape of two cities belonging to different autonomous communities, officially bilingual territories of Spain: *Castelló de la Plana* (Valencian Country) and *Lleida* (Catalonia). This approach allows us to examine and explain the value that different social actors give to the Romanian language through the different urban sociolinguistic spaces of these regions.

Keywords

Linguistic landscape, Romanian migration, semiotics, identity, multilingualism

1 Esta publicación es parte del proyecto PID2021-124673NA-100 financiado por MICIN/AEI/10.13039/501100011033 y por «FEDER Una manera de hacer Europa».

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1. La migración en el paisaje lingüístico urbano

Las ciudades —caracterizadas por la pluralidad étnica y lingüística, derivada en gran medida de la movilidad— se han convertido en espacios privilegiados para el análisis social y lingüístico de la *superdiversidad*, término acuñado por Vertovec (2007) para referirse precisamente a la diversificación y pluralidad étnica y lingüística actual, derivada en gran medida de una migración transnacional que ha modificado las estructuras y prácticas tanto sociopolíticas como económicas y lingüísticas. De hecho, la coexistencia e intersección de lenguas, la presencia de variedades híbridas, mixtas, fruto del contacto (Backhaus 2007: 909; Calvi 2018: 26), es especialmente llamativa en las últimas décadas y su estudio se ha intensificado en el marco de la *sociolingüística de la globalización* (Blommaert 2010), que dedica una atención preferente a las transformaciones socioeconómicas culturales y lingüísticas de la movilidad y a la intersección entre lo global y lo local (Li Wei 2018). En este *mobility turn* (Faist 2013) las comunidades migrantes han recibido una atención preferente desde epistemologías decoloniales y postestructurales. Así, el enfoque transnacional (Glick Schiller et al. 1992) en los estudios de migración supone una ruptura con el llamado paradigma asimilacionista, teleológico y unilineal porque destaca la complejidad, la simultaneidad y la hibridación lingüística y cultural que se dan particularmente en situaciones de movilidad transnacional. En efecto, los repertorios lingüísticos heteroglósicos y las identidades dinámicas y múltiples de muchos migrantes desafían las ideologías monoglósicas y monoculturales del Estado-nación, sus postulados de territorialidad y estabilidad. Tal y como han destacado Pavlenko y Blackledge (2004) y Gugenberger y Mar-Molinero (2018), entre otros, los migrantes construyen su identidad dialécticamente con un amplio abanico de espacios simbólicos de referencia y, justamente entre los recursos semióticos que se utilizan para construir significado, se halla el paisaje lingüístico. Es bien sabido que la presencia de determinadas lenguas y variedades en los rótulos y carteles tanto públicos como privados no es fortuito ni arbitrario, sino que está íntimamente relacionado con la forma en que los distintos grupos y comunidades renegocian identidades y establecen relaciones de poder y autoridad. A través del espacio se puede observar la distribución jerárquica de las lenguas y cómo se fraguan también tensiones y conflictos que contribuyen a la construcción simbólica de las diversas lenguas, variedades y sus respectivos hablantes (Van Mensel et al. 2016: 431; cf. Shohamy et al. 2010).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

En este trabajo nos interesa indagar cómo los migrantes rumanos, cuyos hábitos y estructuras atraviesan fronteras y se insertan en lugares y órdenes sociales diferentes, negocian y construyen su identidad también a través del paisaje lingüístico (PL) (cf. Blackwood et al. 2016). El análisis del paisaje lingüístico nos sirve, pues, como instrumento con el que lograr un doble objetivo: 1) analizar el significado social de la distribución geoespacial de la lengua rumana en *Lleida* y *Castelló*, relacionando la presencia o ausencia del rumano con las prácticas discursivas y las ideologías lingüísticas articuladas por los mismos migrantes de diferentes generaciones; 2) examinar y comparar la interrelación del rumano con las otras lenguas autóctonas (español y catalán) —además del inglés— en la geosemiótica de estas dos ciudades del litoral mediterráneo.

La agencia de los hablantes como actores sociales, políticos y lingüísticos que se apropian, adoptan, pero también oponen resistencia a decisiones de nivel local, nacional o internacional ha sido puesta de relieve por la sociolingüística crítica y etnográfica, la lingüística antropológica o el análisis crítico del discurso. A este respecto, interesa prestar una atención detallada a los grupos migrantes como autores y receptores del paisaje lingüístico en *Castelló de la Plana* y *Lleida*, ambas oficialmente bilingües, pero con una dinámica sociolingüística de contacto de lenguas muy diferente (cf. Sección 3). Diversas investigaciones dedicadas al paisaje lingüístico migrante han evidenciado que, aun cuando la presencia de determinados grupos de población es muy significativa en un territorio, como es el caso de la población de origen rumano tanto en Cataluña como en el País Valenciano, las lenguas de la migración sufren generalmente de invisibilización, una carencia de capital simbólico que queda también patente en el espacio urbano y al que Sáez Rivera y Castillo (2011: 83) tildaron de *paisaje lingüístico silencioso*. En efecto, las lenguas de los grupos migrantes y, en consecuencia, sus hablantes sufren un proceso de deslegitimación y *misrecognition* (Bourdieu 1977) por su condición de lenguas minoritarias y no 'territoriales'. Los trabajos de Prego y Zas (2018) y Prego (2021) en Arteixo (Galicia) ilustran, por ejemplo, la diferente distribución escalar (Blommaert 2010) de las lenguas y repertorios lingüísticos presentes en esta localidad, que cuenta con un gran porcentaje de población marroquí, y las distintas ideologías de autenticidad vs. internacionalismo que movilizan los hablantes en diferentes ámbitos más locales, nacionales o globales con la producción de signos lingüísticos en inglés, gallego estándar y dialectal, árabe estándar o dariya, etc. El diferente significado social y reconocimiento que adquiere una misma lengua en distintos marcos

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

espacio-temporales es patente, por ejemplo, en la consideración que tiene el español. Su estatus hegemónico como lengua internacional prestigiosa que se enseña en su variedad estándar como lengua extranjera contrasta marcadamente con el carácter periférico y marginal en su condición de lengua de herencia del colectivo migrante de origen latino, tal y como ha sido mostrado por Calvi y Uberti Bona (2020), entre otras, en los estudios de paisaje lingüístico de la ciudad de Milán. Barni y Bagna (2010) se han referido también al paisaje lingüístico silencioso del grupo rumano en las ciudades italianas de Roma y Florencia, donde también destaca la vitalidad etnolingüística de este grupo poblacional.

2. Consideraciones metodológicas: Análisis semiótico y etnográfico del paisaje lingüístico

Si bien en los inicios de los estudios de paisaje lingüístico fue muy común el empleo de métodos cuantitativos para el recuento de signos (Landry/Bourhis 1997), en los últimos años están creciendo las investigaciones de naturaleza esencialmente cualitativa o que combinan ambos enfoques (cfr. Blackwood et al. 2016 eds.). Del mismo modo, en las últimas décadas se hace hincapié en el análisis no solo de signos permanentes o fijos, sino también de signos temporales, grafitis, anuncios, folletos, etc., que se reparten en las calles, incluso de los elementos de desecho —*the detritus zone*— (Kallen 2011; Malinowsk/Tufi 2020 eds.). De igual manera, el análisis del paisaje lingüístico ha incluido paulatinamente elementos multimodales (visuales, orales, cinestésicos, sonoros, etc.) y en tránsito (Scollon/Scollon 2003: 1–2), que reflejan la propia diversidad del discurso y el carácter performativo de los signos, muchos de los cuales traspasan las tradicionales fronteras lingüísticas con muestras lingüísticas híbridas. No extraña, por tanto, que Jaworski y Thurlow (2011: 2) prefieran hablar en términos de *paisaje semiótico* entendido como «any public space with visible inscription made through deliberate human intervention and meaning making».

Este enfoque semiótico es el que se adopta en este estudio de paisaje lingüístico (en adelante, PL) (Scollon/Scollon 2003; Kallen 2011; Blommaert 2013; Blommaert/Maly 2014; Kailuweit 2019). Pensamos que se trata del acercamiento más adecuado para poder interpretar la indexicalidad social de los signos producidos por o dirigidos a la población rumana. Concebimos, por tanto, los espacios como construcciones sociales dinámi-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

cas, «historically organized, ordered and patterned» (Blommaert 2013: 37), atendiendo a las condiciones sociohistóricas y políticas de producción y recepción de los signos en ámbitos públicos y privados. Solo así podremos explicar la visibilidad o invisibilidad de la lengua rumana en determinados ámbitos, relacionada con su estatus como lengua de herencia de la migración rumana; las ideologías que se movilizan con su empleo en los diferentes marcos espacio-temporales y en combinación o no con otras lenguas, generalmente las lenguas oficiales (español y catalán) por diferentes agentes sociales. Asimismo, nos interesa analizar el alcance que las prácticas mixtas, translingües y heteroglósicas, muy comunes entre los migrantes rumanos de segunda generación (Amorós Negre 2022), tienen en el PL urbano.

> We see signs as indices of social relationships, interests and practices, deployed in a field which is replete with overlapping and intersecting norms not just norms of language use, but norms of conduct, membership, legitimate belonging and usage; and not just the norms of a here and now, but norms that are of different orders and operate within different historicities (Blommaert/Maly 2014: 4).

Ya el sociólogo francés Lefèbvre (1968) enfatizó la importancia del espacio en la proyección de la jerarquización social y la importancia de analizarlo para observar cómo se produce su apropiación y transformación por diferentes grupos de población. Su influencia es palpable en el campo de la sociolingüística urbana (cfr. Calvet 1994; Shohamy et al. 2010, por ejemplo), que destaca la heterogeneidad, complejidad y dinamicidad de las ciudades en el estudio de la distribución sociolingüística, cuyos paisajes lingüísticos definen límites, barrios, y al mismo tiempo constituyen discursos que contribuyen a la propia construcción semiótica del espacio público. Este acercamiento semiótico al paisaje se halla también en los trabajos de Kallen (2011), Blommaert (2013) o Kailuweit (2019), que nos sirven de base para el examen del paisaje lingüístico rumano de *Castelló de la Plana* y *Lleida,* tomando los siguientes criterios para el análisis comparativo:

1. **Distribución lingüística de los signos:** se registran las muestras lingüísticas de rumano en signos monolingües, bilingües y multilingües, en combinación con el español, el catalán y el inglés. Asimismo, tomando la distinción de Backhaus (2007: 64), se clasifican en signos homofónicos, que proporcionan el mismo contenido en distintas lenguas; polifónicos, signos que incluyen distinto contenido

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

en distintas lenguas; y signos mixtos, caracterizados por incluir tanto contenido parcialmente idéntico como distinto en diferentes lenguas. Los signos polifónicos y mixtos son especialmente interesantes en tanto en cuanto vehiculan parcialmente diferente información y mensajes en las lenguas empleadas, lo cual permite indagar cuáles pueden ser las motivaciones subyacentes a la disposición de los signos lingüísticos de un modo u otro; si se observa simetría o no en la disposición de los signos bilingües; qué lengua es la principal y cuál queda confinada a los márgenes, etc.

2. **La autoría de los signos:** Consideramos tres categorías de signos: públicos, privados y semipúblicos, que reflejan el continuo top-down/bottom-up de la propia política y planificación lingüísticas. Los signos públicos son producidos por las autoridades a diferentes niveles: municipal, regional, nacional y global, mientras que los privados son muestra de la agencia individual de los ciudadanos y hablantes en su capacidad privada y profesional. Por ello, esta categoría es heterogénea, e incluye desde carteles hechos a mano a folletos, menús y rótulos comerciales, entre otros muchos. La categoría intermedia de signos semipúblicos incluye señales producidas por instituciones como las iglesias, que no son privadas pero tampoco estatales; señales comerciales producidas por actores cuyo ámbito va más allá de los comercios locales, como las empresas transnacionales y los bancos; y señales creadas por individuos en su calidad de funcionarios públicos.
3. **La audiencia:** Tenemos presente si los signos se dirigen a un público en particular, dato sumamente revelador del significado social/ideológico que se desea transmitir.
4. **La función y el emplazamiento de los signos:** La localización de los signos en esferas sociales y marcos discursivos concretos contribuye a la legitimidad y valor concedido a las lenguas, a la vez que indexa voces sociales específicas. Aparte de la consideración del contenido más informativo o connotativo del signo, seguimos la diferenciación establecida por Blommaert (2013: 53–54) entre las diferentes funciones: (1) *landmark function* (función referencial): señales de tráfico, signos de instituciones oficiales y lugares históricos, signos instruccionales y regulativos; (2) *recruitment function* (reclutamiento): señales de tiendas y servicios, bares y restaurantes, carteles relacionados con eventos, —*market zone*— (Kallen 2011); (3) *public statement signs* (signos cuya autoría es más elusiva, y que suelen tener un carácter reivindicativo/ideológico, por ejemplo, grafitis).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

5. **Durabilidad de los signos:** Consideramos también si son señales permanentes o no permanentes (por ejemplo, relacionadas con eventos).

En relación con los propósitos del trabajo, puede afirmarse que la exploración del PL rumano se realiza con base en *fuzzy quantifications*, es decir, «justified estimations, based on observation and discourse analysis, to claim that a certain usage is dominant or not, frequent or rare, etc […].» (Kailuweit 2019: 137) ‹estimaciones justificadas basadas en la observación y el análisis del discurso, para afirmar si un cierto uso es dominante o no, frecuente o raro, etc.›.

3. Breve contextualización sociolingüística y demográfica del estudio: *Castelló de la Plana y Lleida*

El colectivo rumano es el segundo grupo de población extranjera más numeroso en España, después de la población marroquí, con 865.945 y 667.378 habitantes registrados en el censo, respectivamente (INE, 2020). A este respecto, *Castelló de la Plana* y *Lleida* son dos ciudades en las que los migrantes rumanos representan un considerable porcentaje: 5 % población censada de *Lleida*, 21.409 habitantes de origen rumano, y más del 6,5 % en *Castelló de la Plana*, donde la comunidad rumana supone el 6,5 % del total de habitantes, 38.347 personas empadronadas, según los datos facilitados por el Observatorio Permanente de la Inmigración (2021). En este sentido, cabe destacar que en la zona levantina las redes sociales de la diáspora rumana de primera generación (migraciones de los 90) eran pequeñas, densas y con fuertes vínculos entre sus miembros, una descripción que no se aplica para los miembros de la segunda generación[2], que suelen establecer redes sociales mucho más dispersas que incluyen un gran número de personas autóctonas, además de alóctonas (cf. Baldoni 2010; Bucur 2012; Marcu 2013).

En relación con esta cuestión, cabe destacar el elevado grado de integración sociolingüística de la comunidad rumana castellonense, tal y como

2 Siguiendo la tendencia dominante en los estudios de sociología y sociolingüística, aun siendo conscientes de sus limitaciones, recurrimos a la etiqueta «migrantes de primera generación» para referirnos a los individuos nacidos en un país distinto al de destino, y «migrantes de segunda generación» para las personas ya nacidas en el país de acogida con uno o dos padres nacidos en el extranjero, o también quienes migraron a una edad muy temprana.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

manifiesta el cónsul de Rumanía en *Castelló de la Plana*, Dragos Viorel Tigâu, quien alude a la herencia latina en común, a la vez que enfatiza «la actitud abierta y tolerante de los castellonenses, que nos han acogido muy bien». En este sentido, es importante subrayar que, si bien entre los migrantes rumanos de primera generación se observa cierto grado de impermeabilidad —con todavía pocos españoles en sus redes sociales—, los migrantes de segunda generación, que han llegado a España con pocos años o que incluso han nacido ya en el país de acogida, se desenvuelven perfectamente en todos los ámbitos sociolingüísticos y han incorporado referentes culturales de la comunidad receptora. En consecuencia, no es baladí resaltar que, por lo general, la comunidad rumana[3] no siente la marginación social que todavía padecen otros colectivos migrantes, como los marroquíes u otros grupos de «inmigración periférica» (cf. Piqueras 2007) de la diáspora laboral (Cohen 2008).

Podemos, pues, afirmar que la comunidad rumana de *Castelló* y, en particular, los que pertenecen a la segunda generación participan en una amplia variedad de interacciones sociales con los miembros autóctonos y que, en la mayoría de los casos, dominan la lengua que tiene un mayor capital simbólico en la ciudad, es decir, el castellano o español, frente al catalán en su variedad valenciana, aunque ambas posean estatus oficial. La observación detenida de las prácticas lingüísticas revela que la mayoría de los rumanos castellonenses de segunda generación son hablantes bilingües para quienes el español es ya una lengua con la que se identifican, que sienten como parte de su *habitus* e identidad transnacional, la cual emplean también muy mayoritariamente entre amigos e incluso en el ámbito doméstico. A este respecto, hay que tener en cuenta que, aunque *Castelló* destaca por ser la provincia del País Valenciano[4] en la que el

3 Rumanía se unió a la OTAN en 2004, y, desde el 2007, los rumanos son ciudadanos de la Unión Europea, considerados, por tanto, inmigrantes comunitarios, un colectivo que destaca por su iniciativa empresarial. Muchos trabajadores rumanos son, en efecto, autónomos y pequeños empresarios.

4 La polémica en torno a la glotonimia de la misma región valenciana (*Comunitat/Comunidad Valenciana* o *País Valencià/Valenciano*) indexa claramente el conflicto sociopolítico, lingüístico e identitario del territorio, al igual que la discusión en torno al nombre de la lengua, catalán o valenciano, que fue muy instrumentalizada políticamente. El artículo 6 del Estatuto de Autonomía de 1982 reconocía el nombre de la región como *País Valencià*, un topónimo que combina la palabra española «país» y la denominación territorial utilizada desde el siglo XVIII. Sin embargo, en 1981, durante la tramitación del Estatuto en las Cortes españolas, se cambió tanto el nombre de la lengua (valenciano) como el de la comunidad (Comunidad Autónoma Valenciana). Esta decisión fue promovida por

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

catalán/valenciano se utiliza en mayor medida y en la que la población tiene una mayor competencia en las cuatro destrezas, este sigue ocupando una posición subordinada respecto al castellano, a diferencia de lo que ocurre en Cataluña (*Lleida*), donde el catalán tiene un gran valor tanto identitario como socioeconómico, por lo que la población migrante se muestra más comprometida con su uso y adquisición, al igual que sus élites socioeconómicas y culturales. La situación de minorización del catalán (Bodoque 2008; Pradilla 2015) en la región valenciana explica la falta de compromiso de muchas familias rumanas y también de otros grupos migrantes con el uso del valenciano/catalán.

Por otro lado, en lo concerniente a *Lleida*, a pesar de que el catalán es la lengua no marcada y ampliamente utilizada en el día a día de la ciudad (casi un 60 % de la población lo tiene como lengua habitual), los migrantes rumanos de primera generación muestran unas prácticas lingüísticas parecidas a las señaladas en *Castelló de la Plana*, en las cuales la lengua castellana desempeña un papel fundamental. Este hecho se debe a diversos factores, el más importante de los cuales es la relevancia que el mismo grupo poblacional rumano asigna a cada una de las lenguas, especialmente en lo que a movilidad dentro del territorio español se refiere. Otra razón es que muchos migrantes no tienen demasiadas oportunidades de hablar catalán y, por ello, aprenden el castellano primero. Esta conducta tiene que ver con el mismo comportamiento de la población catalana autóctona con aquellos que son percibidos como extranjeros. Es muy general que inicien y mantengan conversaciones con los percibidos como alóctonos en castellano, dificultando así el acceso de estos a la lengua catalana y dándoles a entender, por lo tanto, que el castellano es la lengua vehicular.

De hecho, uno de los focos de las últimas campañas lingüísticas a favor del catalán es su vernacularización entre todos los sectores de la sociedad. Sin embargo, al igual que se comentó a propósito de *Castelló*, el bilingüismo del territorio es percibido por muchos migrantes rumanos, que tienen largos y arduos horarios de trabajo, como una carga extra con la que lidiar. Cabe destacar también que migrantes de primera generación han vivido

políticos conservadores y criticada por sociolingüistas, sociólogos e intelectuales de orientación más progresista (Strubell 1994: 244-246), quienes defendían la puesta en marcha de una política lingüística más activa en la promoción y difusión de la lengua histórica en los diferentes territorios de habla catalana (cf. Pradilla, 2004, 2015). *Castelló de la Plana* es, frente a la castellanización del topónimo *Castellón de la Plana,* la denominación oficial de la capital de la provincia desde 2019, una medida de política lingüística para recuperar la forma histórica tradicional del siglo XV.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

en un país, Rumanía, con una ideología muy proclive al monolingüismo (durante la dictadura de Ceauşescu, las minorías lingüísticas fueron también perseguidas).

Asimismo, merece la pena poner de relieve la influencia que han tenido en el grueso de la población migrante rumana, independientemente de su lugar de destino, las telenovelas producidas en América Latina, todas ellas en versión original y subtituladas al rumano. Esta exposición de la población (sobre todo femenina) a la lengua castellana también debió de tener importancia en la familiaridad con el castellano por parte de la población rumana. Otro motivo de peso debe buscarse en el desconocimiento de la existencia del catalán como lengua autóctona de la región por parte de la mayor parte de la población migrante en los años noventa. En este sentido, cabe destacar que en los orígenes del proceso migratorio muchos de los contratos de trabajo que vincularon a los migrantes de primera generación con el territorio leridano fueron contrataciones en la misma Rumanía, a la cual se desplazaban muchos empresarios, la mayoría del sector frutícola, para el proceso selectivo.

El panorama lingüístico adopta también en *Lleida* un matiz muy diferente en las segundas generaciones de origen rumano. Ampliamente escolarizados en lengua catalana y habiendo experimentado procesos de inmersión en catalán que se caracterizaron por una anulación de la primera lengua en el espacio escolar, muchos de estos individuos han llevado a cabo auténticas mudas identitarias (Pujolar/Puigdevall 2015), en las cuales la lengua y la cultura catalana ocupan un lugar primordial. En efecto, en las narrativas de vida de estos migrantes se observa que estos no pudieron ejercer casi ningún tipo de agencia en su proceso de inmersión en la lengua y la cultura catalana, y muchas veces tampoco en el mantenimiento de la lengua de herencia. Este hecho, sumado a la también inmersión de los padres en la lengua castellana —aunque menos pronunciada—, ha llevado a situaciones familiares en las cuales se alternan tres lenguas en la vida diaria y donde puede ser que los hijos se relacionen en un idioma distinto con cada uno de sus progenitores.

En este estado de cosas, no se pueden, no obstante, menoscabar los altos porcentajes de abandono escolar entre migrantes rumanos de segunda generación, que no se integraron en el sistema educativo o lo abandonaron tempranamente. En estos casos el panorama lingüístico se asemeja mucho al de las primeras generaciones: uso muy mayoritario del castellano y una exposición muy baja o nula al catalán, dado que ocupan puestos de trabajo en los cuales la mayoría de los trabajadores son también migrantes y solo

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

castellanohablantes. El análisis etnográfico y la observación participante en las relaciones sociales de migrantes rumanos en *Lleida* evidencia que hay todavía una parte importante del colectivo de segunda generación que se relaciona muy mayoritariamente con otros individuos de edad aproximada y de procedencia rumana, y que no muestra un elevado grado de integración en la sociedad catalana. Finalmente, es necesario destacar que el acceso al capital simbólico que aporta el conocimiento y uso del catalán en *Lleida* se traduce directamente en capital económico, ya que en esta provincia es prácticamente imposible, al contrario de lo que ocurre en la castellonense, obtener un trabajo no manual sin un conocimiento intermedio, como mínimo, de la lengua catalana, un requisito lingüístico que aumenta conforme asciende la cualificación de los puestos de trabajo.

4. Análisis etnográfico del paisaje lingüístico

El enfoque holístico y el análisis contextualizado de los signos del paisaje lingüístico rumano permiten calificar nuestro estudio de etnográfico, puesto que la aproximación cualitativa al estudio del paisaje lingüístico se complementa con la observación participante en ambas ciudades (desde 2017 a 2021, en diferentes intervalos de primavera y verano), así como con la realización de entrevistas —siempre que ha sido posible— con hablantes de origen rumano de primera y segunda generación, creadores de paisaje lingüístico, tanto en *Castelló de la Plana* como en *Lleida* en diferentes espacios (tiendas, bares, iglesia, Consulado, Instituto Hispano-Rumano, etc.). Conocer la intencionalidad de los actores en la producción de los signos y las posibles reacciones en los destinatarios nos ha permitido relacionar y explicar la presencia del rumano en el paisaje lingüístico con las prácticas lingüísticas que se producen en los diferentes contextos urbanos de ambas ciudades del litoral mediterráneo (cf. Blommaert/Maly 2014).

Tal y como era esperable, el análisis etnográfico del paisaje lingüístico rumano en *Castelló* y *Lleida* indica que la visibilidad del rumano en el espacio público no es proporcional a la vitalidad etnolingüística de la comunidad (cf. Muñoz Carrobles 2012 y Pérez Cantador 2020 sobre el colectivo rumano en Madrid). En ambos casos puede afirmarse que no existe ghetoización de la población rumana en ninguna de estas ciudades del litoral español, cuya geosemiótica muestra, sin embargo, diferencias

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

notables en la distribución jerárquica y espacial del rumano, catalán y español, como se tratará a continuación.

4.1. Castelló de la Plana

Las pocas muestras de PL rumano encontradas se hallan diseminadas por todo el casco urbano de la ciudad de *Castelló* (incluido el centro y las afueras), por lo que respondería a un PL moteado (Sáez Rivera 2015). La lengua rumana comenzó a hacerse visible en la ciudad a finales de los años 90 y principios del 2000, coincidiendo con el aumento de este grupo migrante en la región. Actualmente, además de en instituciones u organizaciones privadas como el Instituto Hispano Rumano (https://institutohispanorumano.org/), la lengua rumana está sobre todo presente en la zona del barrio de San Miguel, junto al Consulado Rumano (avenida de Valencia), que llegó a denominarse por los autóctonos ‹la pequeña Rumanía›, atendiendo a la proliferación de negocios regentados por población rumana primo-migrante en los años 2000, un barrio de clase media-baja obrera. A raíz de la crisis del 2007, muchos establecimientos y bares regentados por rumanos cerraron sus puertas y el rumano perdió visibilidad, si bien continúa siendo la zona castellonense donde hay más presencia de signos lingüísticos en esta lengua, fundamentalmente en tiendas de alimentación y servicios dedicados a la traducción y tramitación de visados, asesoría jurídica o viajes, aunque en ningún caso puede hablarse de etnificación.

La mayoría de las muestras del rumano aparecen en signos polifónicos o mixtos, de autoría privada y con una clara función de reclutamiento de este colectivo migrante. Los signos en rumano se acompañan en la mayoría de las ocasiones de la bandera —o de los colores— de Rumanía, un signo muy indexical de que determinado espacio está pensado para este grupo étnico particular. Así sucede en la imagen-01 de un negocio situado en la calle *Riu Albentosa*, dedicado a servicios de traducción jurada. Se trata de un establecimiento en el que se incluyen signos mixtos permanentes, dado que es claro el bilingüismo asimétrico de la rotulación, pero también la presencia del inglés. Así, el español *(traducimos, apostillamos, legalizamos)* aparece en letras más pequeñas junto al rótulo rumano, que predomina en tamaño, visibilidad y localización. Este último *(traduceri, legalizari, apostilari)* está ubicado en el lugar más central del establecimiento y se reproduce en dos ocasiones. Si bien el contenido informativo proporcionado en rumano y español es el mismo, no así la semiótica de

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

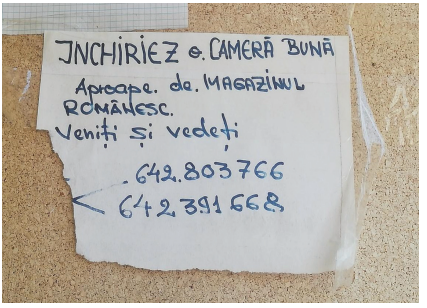
los signos. De hecho, la lengua inglesa ocupa un lugar más privilegiado en este establecimiento que el español y contiene información diferente: *Trust document* ‹documento de fideicomiso›. Observamos, por tanto, que el inglés está marcadamente presente también como lengua de una escala global, lengua que se presenta como internacional y que no puede faltar en un negocio dedicado a la traducción y certificación documental. Este contraste entre globalidad y localidad se observa muy particularmente en la presencia en el mismo escaparate de otro signo, esta vez temporal, de un cartel publicitario de las fiestas locales de la ciudad *Festes de la Magdalena*, única manifestación que tiene el catalán en esta esfera discursiva, *como-dificado* como lengua de la autenticidad en la escala local castellonense (Woolard 1998; Heller 2010).

Imagen 01: Negocio en la calle *Riu Albentosa*

Otro de los espacios donde se hallan muestras de PL rumano son las tiendas de alimentación regentadas por el colectivo rumano, como la mostrada en la imagen-02 del *carrer Carcaixent*, en el centro de *Castelló*. A este respecto, la franquicia *Sarmis* destaca como cadena con la que varios emprendedores de origen rumano han puesto negocios de alimentación en varios lugares de la capital y de la provincia (paseo Ribalta, calle Jorge Juan, *carrer Sant Roc*, calle Escultor Viciano, etc.). Se trata de pequeños supermercados en los que se venden productos típicos rumanos (*măcelarie tradiţional românească*, ‹carnicería tradicional rumana›, rótulos que suelen incluirse en el exterior/interior de estos establecimientos como reclamo a la tradición) y también son puntos de venta de internet y telefonía móvil

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(operador DIGI). Una vez más, la bandera o los colores de esta (azul, amarillo y rojo), y a veces su identificación como *magazin românesc*, aparece como símbolo distintivo e indéxico tanto del origen de los productos que se venden como de la procedencia de los dueños del local. Esta vinculación de los espacios con la nacionalidad rumana es, como ponen de relieve los mismos dueños, una estrategia de captación de clientela entre los mismos compatriotas rumanos. De hecho, en el mismo local encontramos otro signo monolingüe en rumano (cfr. imagen-03), que apela directamente a los miembros del endogrupo. Se trata de un anuncio de alquiler de una ‹buena› habitación al lado de una tienda rumana —*magazinul românesc* de *Chindia Market*—, en el céntrico *carrer Sant Roc*, que está con toda seguridad escrito por una persona de origen rumano que busca compañero/a de piso también rumano.



Imágenes 02 y 03: El rumano en las tiendas de alimentación

Son precisamente este tipo de comercios, junto a agencias de viaje o bares/restaurantes regentados por rumanos, donde se encuentra la mayor parte de muestras de rumano en el espacio público. Se trata de signos de autoría fundamentalmente privada y de carácter temporal, anuncios ofreciendo servicios u ofertas de trabajo. La tónica general es, sin embargo, que estos locales expongan carteles en diversas lenguas, e incluyan signos monolingües —en rumano, cuando se dirigen a una audiencia muy concreta— (cfr. imagen-03), español —si son signos regulativos de autoría pública, provenientes del ayuntamiento o de la asociación de comerciantes local— pero, fundamentalmente, signos bilingües —rumano, español— polifónicos o mixtos. La imagen-04, por ejemplo, incluye un signo bilingüe y homofónico en la entrada de otro de estos supermercados en el paseo Ribalta. El contenido informativo es el mismo tanto en rumano,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

que aparece en primer lugar, como en español. Aunque la gran mayoría de personas que compran en este establecimiento son de origen rumano, es práctica habitual que los textos regulativos (cfr. imagen-04), así como la información sobre los horarios de apertura y cierre (imágenes -05 y -06) de estos negocios, se den también en español, la lengua mayoritaria y no marcada en *Castelló*. No sucede así con la información más detallada y los signos que poseen mayor contenido denotativo e informativo, siempre en rumano, la lengua nativa de la mayoría de su clientela, tal y como se observa en el signo polifónico español-rumano de la imagen 5 (‹A partir de hoy entregamos en el domicilio, Pedido mínimo 20 euros; coste de transporte 3 euros —gratuito para pedidos mayores de 50 euros. Horario de pedidos; servicio ofrecido para la seguridad y la protección suya y de quienes lo rodean›).

Imágenes 04 y 05: Signos bilingües rumano – español

Otro signo lingüístico del mismo establecimiento, esta vez monolingüe en rumano, alude precisamente a la venta de *sarmale* (imagen-06 derecha), plato típico de la gastronomía rumana que se presenta como ‹comida cocinada gustosa como en casa de mamá›. Este signo cobra especial relevancia en una escala translocal porque forma parte de un código cultural (Prego 2021: 110), el de los rumanos en la diáspora, quienes también pueden disponer de *sarmale*, aunque estén lejos de Rumanía. El rumano se moviliza, por lo tanto, por parte de los comerciantes y vendedores como lengua identitaria y así se mercantiliza y revaloriza también como lengua de tradición y de autenticidad. Por otro lado, el español es concebido como la lengua utilitaria por antonomasia en *Castelló*, la empleada de hecho para las transacciones e intercambios comunicativos con la población autóctona.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

El único signo multilingüe —también homofónico— del PL que hemos hallado en *Castelló* en el que interviene el rumano está en este mismo establecimiento (cfr. imagen-06 izquierda), un anuncio para recargas de móviles —español, inglés y rumano— (donde el carácter dominante del español es claro en distribución y tamaño de la fuente del signo). El inglés, por su parte, cuando aparece junto al rumano, solo tiene una presencia testimonial que se explica por su carácter de lengua franca de comunicación internacional, pero que no tiene presencia en el repertorio lingüístico local.

Imagen 06: Signo multilingüe

Especialmente relevante es, a este respecto, la ausencia de signos bilingües —rumano-catalán/valenciano— o multilingües —español-valenciano-rumano— en el paisaje lingüístico producido por comerciantes y empresarios de origen rumano, en el cual el valenciano es prácticamente inexistente. Su presencia es anecdótica y con una intención meramente connotativa.

Casi nula presencia tiene el rumano en los signos oficiales del paisaje lingüístico castellonense, salvo en el caso del Consulado de Rumanía, donde se observa un bilingüismo simétrico español/rumano (*landmark function*, Blommaert 2013), pero únicamente en un signo de la entrada. Es claro que los recursos lingüísticos rumanos no han alcanzado todavía la autoridad y el capital simbólico y económico que tiene el español a escala local y nacional, lengua hegemónica en *Castelló*. Esta misma función referencial del rumano es la que tiene el signo de la imagen-07 en un espacio

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

semipúblico, la iglesia ortodoxa de la calle San Roque. Se trata de un signo bilingüe rumano-español mixto, situado a la entrada de la parroquia de San Nicolás. Es en esta iglesia, además de en la *Scoala Românească Nicolai Iorga Castellón* (https://scoala.institutohispanorumano.org/), donde mayor número de muestras de PL rumano encontramos, dado que los fines de semana se imparten clases de lengua y cultura rumana a niños migrantes de segunda y tercera generación, cuyos padres desean incentivar la transmisión intergeneracional, facilitando la alfabetización de sus hijos (cfr. Imagen-08). San Nicolás es, a este respecto, una institución del episcopado ortodoxo rumano de España y Portugal que continúa ejerciendo una gran influencia en el mantenimiento del rumano, lengua en la que se realiza también la liturgia cada sábado (cfr. Amorós Negre 2022).

Imágenes 07 y 08: Parroquia de San Nicolás – signo bilingüe rumano-español y signo rumano

4.2. Lleida

Las muestras de PL rumano, aunque menos presentes que en *Castelló de la Plana*, se encuentran también en todo el casco urbano de *Lleida* (incluido el centro, las afueras, y las poblaciones limítrofes que por extensión están

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

casi unidas a la ciudad). Posiblemente, la diferencia más marcada entre el PL de *Castelló* y de *Lleida* sea la ausencia de una zona donde la presencia del rumano sea muy notoria. Este hecho se debe, muy probablemente, a la ausencia de un Consulado Rumano en este segundo caso. Quizá la zona de mayor predominio rumano en *Lleida* sea la zona de los juzgados (casco histórico), donde se han instalado los despachos que ofrecen asesoría jurídica. Para empezar con el análisis etnográfico nos centraremos, en primer lugar, en uno de los signos que hemos observado justo en esta zona:

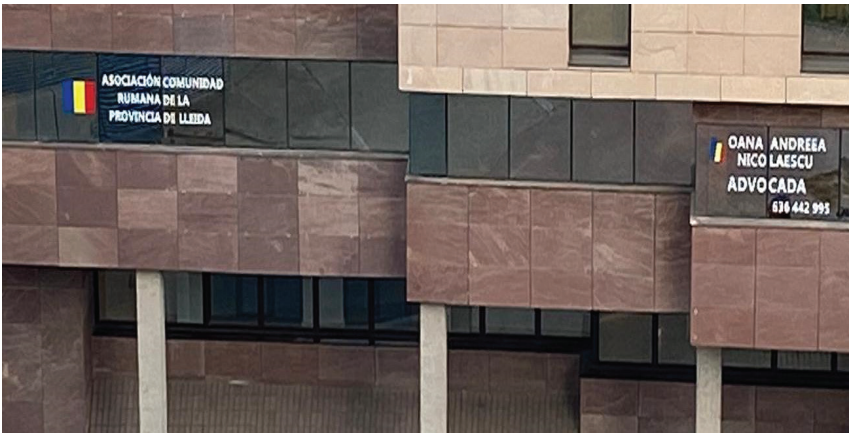


Imagen 09: Carteles en castellano y catalán en Lleida

Estos dos carteles (cfr. imagen-09), de autoría privada y durabilidad permanente, se encuentran en lo alto de un edificio muy cercano a los juzgados de la provincia de *Lleida* y evidencian la presencia de la Asociación de la Comunidad Rumana de Lleida, desempeñando una función de reclutamiento —dirigido a la comunidad rumana que acude a los juzgados. Este signo lingüístico, bilingüe y polifónico, está escrito mayoritariamente en castellano, salvo el nombre de la ciudad —el topónimo se mantiene en su forma catalana (*Lleida* vs Lérida) con un significado más connotativo que denotativo. La lengua elegida para la mayoría de contenido del cartel —el castellano— coincide con la lengua mayoritaria entre la población rumana. Sin embargo, sorprende que no haya ninguna traducción al rumano del mismo. Por otro lado, el rótulo de la derecha de la imagen informa sobre la presencia del despacho de una abogada, el nombre y apellido de la cual nos indica su origen rumano. Se trata de un signo monolingüe que, a diferencia del cartel vecino, avisa, en catalán, de la

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

función de la trabajadora *(advocada)*. En este caso no sabemos por qué esta profesional ha elegido un cartel en catalán, pero entre las razones podría estar el hecho de que, además de que es la lengua por defecto en Lleida, pertenezca ya a una segunda generación o bien que la misma persona ejerza sus funciones de abogada del Estado y, por lo tanto, su nivel de catalán y de concienciación sobre la importancia de esta lengua en la sociedad leridana sean considerables. También puede darse el caso de que comparta despacho con abogado/as catalanes/as.

Otro signo polifónico, pero no permanente y de autoría pública, es el de la imagen-010, un cartel en papel emitido por el Ayuntamiento de *Alcarràs* (una de las poblaciones limítrofes, convertida en ciudad dormitorio de *Lleida*) que, aparentemente, se diseñó para ser repartido por los edificios de viviendas de la localidad, pero se encuentra colgado en el vestíbulo de aquellos edificios donde la presencia de población migrante es significativa y notoria.

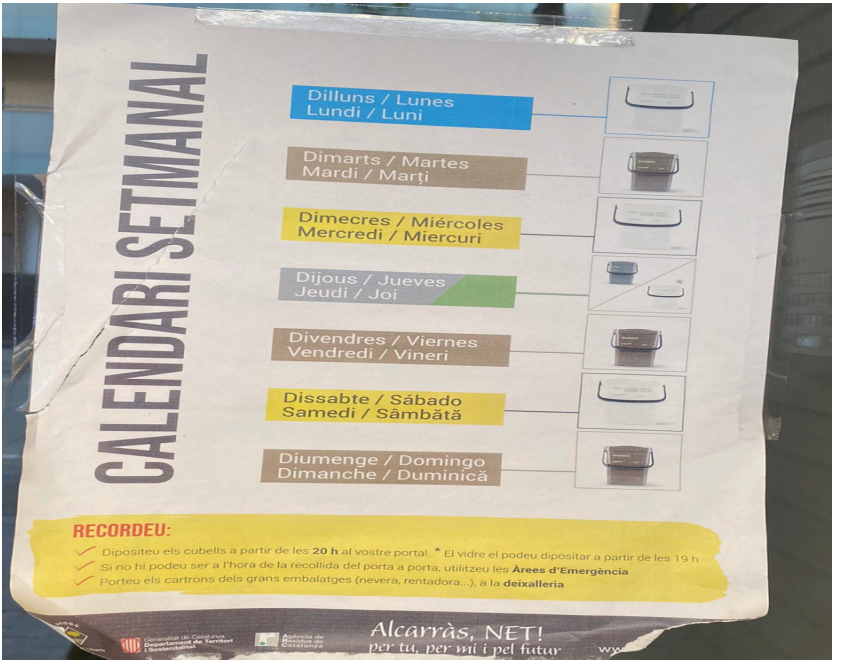


Imagen 10: Cartel multilingüe en *Alcarràs*

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Se trata de un cartel que, por su contenido polifónico multilingüe, pretende informar a una gran parte de la población sobre la recogida selectiva de los residuos: cuáles pueden sacarse cada día de la semana y cómo hay que proceder con otros residuos que no se pueden reciclar de esta manera (función referencial). Los días de la semana aparecen en cuatro idiomas distintos. El primero es el catalán —lengua mayoritaria de la zona, seguida por el castellano, el francés y el rumano. Se deduce que el objetivo del signo es llegar a la población que habla alguna de las 4 lenguas. Sin embargo, no acaba de entenderse la presencia de la lengua francesa, puesto que, aun cuando existe cierto número de habitantes en la zona provenientes de países africanos, los cuales tienen el francés en su repertorio lingüístico, la población más numerosa de la zona habla generalmente amazigh y otras lenguas africanas, no francés. Por otro lado, la similitud léxica de los días de la semana en estos 4 idiomas, todos ellos de raíz latina, así como el nivel de bilingüismo catalán-castellano de la población de *Lleida* nos hace pensar que, probablemente, más que una función lingüística informativa, este cartel cumpla un propósito fundamentalmente connotativo y desee indicar, por parte de las autoridades locales, una cierta apertura y conciencia social de la existencia de diferentes grupos étnicos y lingüísticos. El hecho de que las instrucciones finales sean íntegramente en catalán refleja el predominio de esta lengua y su especial capital simbólico en la esfera local y regional de la ciudad de *Lleida*. Asimismo, cabe mencionar que este cartel se reparte por el resto de las zonas en versión monolingüe catalana, por lo que lo más probable es que las instituciones indexicalicen esta comunidad de vecinos como ‹multicultural›.

Otro signo polifónico, pero esta vez incluyendo solamente el catalán y el rumano, es el que observamos en la imagen-011.

Esta fotografía fue tomada en la entrada de un supermercado rumano, situada en una calle céntrica y que lleva el nombre de una ciudad rumana *(Oneşti)*, lugar de origen de mucha de la población de esta área urbana. Se trata de un signo bilingüe rumano-catalán y mixto, de carácter permanente y de autoría privada y con una función clara de reclutamiento. El tipo de establecimiento *(supermercat)* aparece en catalán, y también el topónimo rumano, que se muestra con la grafía adaptada. La grafía rumana original *ş* representa el fonema post-alveolar fricativo sordo /ʃ/. Un poco más abajo, pueden leerse las descripciones *productes del país i romanesos* —en lengua catalana, al lado también de la bandera catalana. Dado el amplio porcentaje de sectores de población proclives a la independencia política de Cataluña, y, a juzgar por la presencia de la bandera

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Imagen 11: Supermercado rumano – signo bilingüe catalán y rumano

catalana junto a la rumana, cabe pensar que *productes del país* se refiere a productos catalanes. Sin embargo, en el lado derecho del cartel aparece *produse românești*, la versión rumana de solo parte del mensaje anterior. Este hecho parece evidenciar que los autores de los signos son conscientes de la amplitud de la audiencia a la que potencialmente pueden dirigirse con «del país», tanto población de origen catalán como rumano.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Imagen 12: Tienda de productos rumanos – signo bilingüe rumano y catalán

El siguiente signo muestra similitudes y diferencias con el comentado anteriormente (autoría privada, función de reclutamiento, distribución bilingüe y polifónica). Se trata de un rótulo de una tienda de productos rumanos de la calle *Pallars* (cf. imagen-012), situada en el barrio semicéntrico del *Clot de les Granotes*, con mucha migración.

En letra mayúscula y en lengua rumana aparece el tipo de establecimiento, *magazin*, ‹tienda› —separado con guion de RO, acrónimo de Rumanía. Es, por lo tanto, un signo polifónico y permanente, de ámbito privado. En este caso el signo no incluye la bandera rumana, identificativa de la nacionalidad de quienes regentan el negocio, pero sí la combinación de colores de la misma (rojo, amarillo y azul), que indexa de igual modo la procedencia de los productos y también señala a la audiencia: el principal público destinatario, el colectivo rumano. Sin embargo, la mayor parte de la información del cartel, los productos que se comercializan, aparecen únicamente en catalán: *fruites*, *llegums*, *aliments*, *begudes*, *embotits* (‹fruta, legumbres, alimentos, bebidas, embutidos›), lo que evidencia que los comerciantes, actores de paisaje lingüístico, son plenamente conscientes de que el catalán es la lengua mayoritaria del barrio y lo eligen en la rotulación por su capital económico y social tanto para dirigirse al público rumano, que lo entiende sin problemas, como al catalanoparlante.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

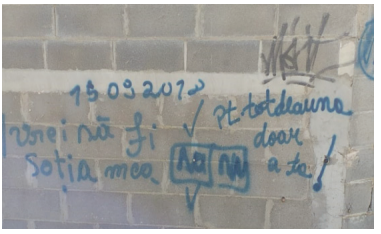
Un último apunte acerca del paisaje lingüístico rumano en *Lleida* lo realizaremos a propósito de los grafitis. La imagen-013 muestra un signo que se localiza en el casco histórico y comercial de la ciudad, de carácter monolingüe y con función de *public statement*. Situado en la pared lateral del edificio de la cadena de ropa H&M, el grafiti incluye *Te iubesc* (‹te quiero›), seguido del número 19 y un corazón. Se trata, por lo tanto, de otra muestra de signo no permanente de autoría privada —los más abundantes tanto en *Castelló* como en *Lleida*— y que pone claramente de manifiesto la presencia de población rumana en la zona.

Imagen 13: Grafiti en rumano

En la misma línea, los dos grafitis (cfr. Imagen-014 e imagen-015) son signos producidos entre individuos de origen rumano, y de fecha reciente (2018), sitos en una pared que se encuentra en las afueras de la localidad de Alcarràs. Se trata de signos monolingües (rumano), de autoría pública, *public statement signs* (Blommaert 2013), dirigidos a una audiencia que tiene el rumano en su repertorio lingüístico. El primero de ellos (izquierda) es una declaración de amor: *Te iubesc*, *nevlegutul meu* (‹Te quiero, tontito mío› —seguido de las iniciales A y F y el símbolo de un corazón— 14.IX.2018), y el segundo (derecha), una propuesta de matrimonio 15.09.2018. *Vrei sa fi sotia mea*? *DA/NU. Pt. Totdeauna doar a ta* (‹¿Quieres ser mi mujer? SÍ/NO. Para siempre solo tuya›). Por la firma, parece ser que el autor de estos signos es el mismo. Junto a los signos escritos en rumano, aparecen fechas en números romanos, formato típico empleado en el sistema educativo de dicho país, lo que parece indicar que los autores y destinatarios de los grafitis estuvieron también escolarizados en Rumania,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

aunque se muestren errores lingüísticos —por ejemplo, en la forma verbal *fi*, en lugar de *fii*).



Imagenes 14, 15 y 16: Grafitis en rumano y grafiti híbrido

La inclusión de un último grafiti (imagen-016) responde al deseo de evidenciar la presencia, aunque muy tímida, del rumañol, o hibridación entre rumano y catalán en un signo del paisaje lingüístico de *Lleida*. El signo, de autoría privada, no permanente, de nuevo un *public statement sign*, incluye la palabra rumana *jos* (‹abajo›), expresión que se utiliza en rumano con el sentido de ‹muerte a/abajo›, junto a «puta tos», que podría ser una muestra tanto de castellano como de catalán. La persona que ha creado este grafiti probablemente sea un individuo que se ha criado entre distintas culturas y que alterna las diferentes lenguas de su repertorio en su vida cotidiana. Aunque resulta complejo pronunciarse sobre la audiencia a la cual se dirige este signo, su carácter bilingüe y polifónico nos inclina a pensar que el autor tenía en mente a personas que tienen tanto el rumano como el castellano y/o el catalán en su repertorio lingüístico.

5. Conclusiones

El estudio etnográfico del PL rumano ha confirmado la escasa presencia de esta lengua de migración en la geosemiótica urbana, a pesar del grado

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

de vitalidad etnolingüística de la comunidad rumana tanto en *Castelló de la Plana* como en *Lleida*. La práctica ausencia del rumano en el espacio urbano es particularmente acusada en los ámbitos oficiales e institucionales de las dos ciudades levantinas. En lo concerniente a los signos privados y semiprivados, las muestras se hallan fundamentalmente en las iglesias ortodoxas *(Castelló)* y en comercios dedicados a la alimentación y venta de productos de origen rumano. Por ello, si bien es cierto que la lengua rumana ha trascendido la escala familiar y ya se registra en el ámbito público como lengua identitaria del grupo de migrantes, lo hace en ámbitos comerciales muy particulares (*marketzone*, Kallen 2011) y *comodificado* también por los propios migrantes rumanos como símbolo de tradición y de autenticidad. Su función primordial es, por tanto, la de reclutamiento de población de origen rumano.

Así pues, el rumano aparece mayoritariamente en signos bilingües junto a una de las lenguas cooficiales y en una posición infraordinada respecto del español en la ciudad de *Castelló* y del catalán en *Lleida*. Un mayor número de signos lingüísticos en rumano, sobre todo relacionados con la traducción y tramitación de documentos legales (visados, permisos de trabajo, residencia, etc.), se observa en *Castelló de la Plana*, debido tanto a un mayor porcentaje de población rumana como a la existencia de un consulado.

La invisibilización del rumano en el PL castellonense y leridano debe explicarse atendiendo al elevado grado de integración sociolingüística de la comunidad rumana en ambos territorios y a la carencia de poder económico del rumano como lengua de la migración. Si bien el rumano posee gran capital simbólico entre los migrantes de primera generación, que llegaron a *Castelló* y a *Lleida* ya en edad adulta, la segunda generación, bilingüe o trilingüe, ha naturalizado en gran manera el desplazamiento del rumano, por lo que el compromiso con la transmisión intergeneracional de la lengua de herencia es mucho menos firme. A diferencia de lo que se ha observado con otros grupos étnicos, como los marroquíes (Moustaoui 2018 y 2020), la segunda generación de rumanos no practica políticas lingüísticas tan activas en el ámbito familiar contra la asimilación lingüística y el abandono de la lengua de herencia.

En este sentido, cabe aludir a la llamativa ausencia de paisaje lingüístico rumano-español híbrido, que contradice la generalización de la práctica translingüe en la interacción cotidiana de las familias rumanas. En efecto, la hibridación español-rumano, tipificada como *rumañol*, es muy común sobre todo entre la segunda generación de migrantes, un signo de una

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

identidad etnolingüística híbrida. No obstante, no hemos recogido ninguna muestra en el PL escrito en *Castelló de la Plana* y tan solo muestras de esta variedad híbrida —o de rumano y catalán— en *Lleida* en un ámbito muy concreto, los grafitis. A este respecto, la mayor presencia de los signos polifónicos catalán-rumano en *Lleida*, en comparación con los signos bilingües valenciano-rumano en *Castelló de la Plana*, obedece a la mayor normalización y generalización del catalán en los diferentes ámbitos comunicativos en Cataluña, a diferencia de lo que sucede todavía en el País Valenciano.

Este trabajo ha puesto de manifiesto cómo en un contexto migratorio y transnacional, la diasporización de las lenguas, en este caso el rumano, lleva consigo movimientos de desterritorialización (apertura) y reterritorialización (apropiación) en el espacio urbano de *Castelló* y *Lleida*. En este sentido, los hablantes de origen rumano producen nuevos discursos, nuevas prácticas comunicativas, con las que crean y negocian nuevas identidades y subjetividades también en el paisaje lingüístico.

6. Referencias

Amorós Negre, Carla (2022). Romanian migrant families in Castelló de la Plana (Spain): parental language ideologies and practices. En: Adil Moustaui/David Poveda (eds.). *Sociolinguistic Studies. Special Issue Family Language Policy and Family Sociolinguistic Order in a Neoliberal Context*. 16 (2–3), 257–278. https://doi.org/10.1558/SOLS. 22395

Backhaus, Peter (2007). *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo.* Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Baldoni, Emiliana (2010). La migración de Rumanía: Nuevos y antiguos escenarios para la movilidad. *Obets. Revista de Ciencias Sociales* 5(2), 175–199.

Barni, Monica/Carla Bagna (2010). Linguistic Landscapes and Language Vitality. En: Elana Shohamy/Eliezer Ben-Rafael/Monica Barni (eds.). *Linguistic Landscape in the City*. Clevedon: Multilingual Matters, 3–18.

Blackwood, Robert/Elizabeth Lanza/Hirut Woldemariam (2016). *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes.* London/New York: Bloomsbury.

Blackwood, Robert/Stefania Tufi (2015). *The Linguistic Landscape of the Mediterranean: French and Italian Coastal Cities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization.* Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes Chronicles of Complexity.* Bristol: Multilingual Matters.

Blommaert, Jan/Ico Maly (2014). Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study. *Tilburg Papers in Culture Studies* 100.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bodoque, Anselm (2008). *La política linguistic dels governs valencians (1983-2008): Un estudi de polítiques publiques.* València: Universitat de València.

Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bucur, Elena Ramona (2012). *Redes migratorias rumanas en España. Estrategias y territorios de vida en Castellón*. Tesis doctoral no publicada.

Calvet, Louis-Jean (1994). *Les Voix de la ville: introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris: Payot.

Calvi, María Victoria (2018). Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos* 17, 5–58.

Calvi, María Victoria/Marcella Uberti-Bona (2020). Negotiating languages, identities and space in Hispanic linguistic landscape in Milan. En: Laura Morgenthaler García/Carla Amorós-Negre (eds.). Special Issue, Migration and glottopolitics in the Spanish-speaking world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(1), 25–44.

Canagarajah, Suresh (2006). Ethnographic Methods in Language Policy En: Thomas Ricento (ed.). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method.* Oxford: Blackwell Publishing, 153–169.

Cohen, Robin (2008). *Global diasporas: An introduction.* London/New York: Routledge.

Faist, Thomas (2013). The mobility turn: a new paradigm for the social sciences. *Journal of Ethnic and Racial Studies* 36(11), 1637–1646.

Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity.* Stanford: Stanford University Press.

Glick Schiller, Nina/Linda Bosch/Cristina Blanc-Szanton (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals of the New York Academy of Sciences* 645, 1–24.

Gugenberger, Eva/Clare Mar-Molinero (2018). Introducción. El impacto lingüístico de la migración transnacional y la migración de retorno en, desde y hacia el espacio iberorrománico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana 31*, 7–12.

Heller, Monica (ed.) (2006). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London: Bloomsbury.

Heller, Monica (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology 39*, 101–114.

Jaworski, Adam/Crispin Thurlow (2010). Introducing semiotic landscapes. En: Jaworski, Adam/Crispin Thurlow (eds.). *Semiotic Landscapes. Language Image, Space.* London: Continuum, 1–41.

Kailuweit, Rolf (2019). Linguistic landscapes and regional languages in Southern France —a neo-semiotic approach to placemaking conflicts. En: Monica Castillo Lluch/Rolf Kailuweit/Claus D. Pusch (eds.). *Linguistic Landscape Studies. The French Connection.* Freiburg: Rombach Verlag, 131–161.

Kallen, Jeffrey (2011). Changing Landscape: Language, Space and Policy in the Dublin Linguistic Landscape. En: Adam Jaworski/Crispin Thurlow (eds.). *Semiotic Landscapes. Language Image, Space.* London: Continuum, 41–58.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landry, Rodrigue/Richard Y. Bourhis (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 6, 23–49.

Lefebvre, Henri (1968). *Le droit à la ville.* Paris: Editions Anthropos.

Li, Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1), 9–30.

Malinowski, David/Stefania Tufi (2020). *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces.* London: Bloomsbury.

Marcu, Silvia (2013). La movilidad transfronteriza de rumanos en España en tiempos de crisis. *Revista Internacional de Sociología* 71(1), 115–141.

Martín Rojo, Luisa (2012). Paisajes lingüísticos de la indignación. Prácticas comunicativas para tomar las plazas. *Anuari del Conflicte Social*, 275–302.

Moustaoui, Adil (2018). Recontextualización sociolingüística y superdiversidad. El árabe en el paisaje lingüístico del barrio de Lavapiés en Madrid. *Lingue e Linguaggi* 25, 197–225.

Moustaoui, Adil (2020). Making children multilingual: language policy and parental agency in transnational and multilingual Moroccan families in Spain. En: Laura Morgenthaler García/Carla Amorós-Negre (eds.). Special Issue, Migration and glottopolitics in the Spanish-speaking world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(1), 108–120.

Muñoz Carrobles, Miguel (2012). *Lenguas y literaturas en contacto en contexto urbano: el caso de la comunidad rumana de Madrid*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/18102/1/T34230.pdf [20/07/2022]

Pavlenko, Aneta/Adrian Blackledge (eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pérez Cantador, Yara (2020). An Approach to Studying the Sociolinguistic Integration of Romanian Immigrants Residing in the Community of Madrid. *Languages* 5(3), 1–12.

Piqueras, Andrés (2007). *Capital, migraciones e identidades. Inmigración y sociedad en el País Valenciano: el caso de Castelló*. Castelló: Universitat Jaume I.

Pradilla, Miquel Àngel (2004). *El laberintvalencià. Apunts per a una sociolingüística del conflicte*. Benicarló: Onada.

Pradilla, Miquel Àngel (2015). *La catalanofonia. Una comunitat del segle XXI a la recerca de la normalitat lingüística.* Barcelona: Institut d' Estudis Catalans.

Prego, Gabriela/Luz Zas (2018). Paisaje lingüístico. Un recurso TIC, TAC, TEP para el aula. *Lingua e linguaggi* 25, 277–295.

Prego, Gabriela (2021). Escalas sociolingüísticas. En: Luisa Martín Rojo/Joan Pujolar (eds.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo.* Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza/Editorial UOC, 91–129.

Pujolar, Joan/Maite Puigdevall (2015). Linguistic mudes: how to become a new speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language* 231, 167–187.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Sáez Rivera, Daniel/Monica Castillo Lluch (2012). The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain). En: Christine Hélot/Monica Barni/Rodi Jansens/Carla Bagna (eds.). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change.* Frankfurt am Main: Lang, 309–328.

Sáez Rivera, Daniel (2015). Viajes lingüísticos de ida y vuelta: el español de los dominicanos en Madrid y su plasmación en el Paisaje Lingüístico. En: Jessica Barzen/Hanna Lene Geiger/Silke Jansen (eds.). *La Española. Isla de Encuentros. Hispaniola —Island of Encounters.* Tübingen: Narr, 171–195.

Scollon, Ron/Suzie Wong Scollon (2003). *Discourses in place. Languages in the Material World*. London: Routledge.

Shohamy, Elana/Durk Gorter (eds.) (2009). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery.* New York/London: Routledge.

Shohamy, Elana/Eliezer Ben-Rafael/Monica Barni (eds.) (2010). *Linguistic Landscape in the City.* Bristol: Multilingual Matters.

Strubell, Miquel (1994). Catalan in Valencia: The story of an attempted secession. En: Georges Lüdi (ed.). S*prachstandardisierung. 12 Kolloquium der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.* Freiburg: Universitätsverlag Freiburg, 229–254.

Van Mensel, Luk/Mieke Vandenbroucke/Robert Blackwood (2016). Linguistic landscapes. En: Ofelia Garcia/Massimiliano Spotti/Nelson Flores (eds.). *The Oxford Handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press, 423–450.

Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6), 1026–1056.

Woolard, Kathryn A. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. En: Bambi B. Schieffelin/Kathryn A. Woolard/Paul V. Kroskrity (eds.). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press, 3–47.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Yvette Bürki

Universität Bern

La negociación de la lengua de herencia en la Escuela Latinoamericana de Berna: identidad, distinción y beneficio

Resumen

En este capítulo analizamos, desde una perspectiva sociolingüística y empleando métodos etnográficos, los discursos que circulan sobre el español como lengua de herencia (LH) en la Escuela Latinoamericana de Berna (ELB), una escuela complementaria de español situada en la ciudad de Berna (Suiza) con más de veinte años de existencia. En concreto, analizamos los discursos sobre la identidad, la distinción y el beneficio, productos discursivos de la ideología lingüística nacional, la ideología del estándar y de las ideologías instrumentalistas de la lengua del capitalismo tardío. Con este estudio nos proponemos llenar un vacío sobre la investigación discursiva acerca de las LH en Suiza y en Europa en general. Consideramos que las investigaciones sobre los discursos en relación con la LH que circulan en instituciones como las escuelas complementarias ayudan a comprender las razones por las cuales los padres de familia cultivan la LH en los países de acogida, así como sus jerarquizaciones y las motivaciones de índole macrosociopolítico y económico que están tras dichas motivaciones.

Palabras clave

Español como lengua de herencia, escuelas complementarias, ideologías, identidad, distinción, instrumentalización, escalas

Abstract

In this chapter we analyze, from a sociolinguistic perspective and using ethnographic methods, the discourses that circulate about Spanish as a heritage language (HL) in the Latin American School of Berne (LSB), a complementary Spanish language school located in the city of Berne (Switzerland) that has been in existence for more than twenty years. In particular, we examine discourses on identity, distinction and profit, discursive products of the national linguistic ideology, the ideology of the standard and linguistic instrumentalist ideologies of late capitalism. With this study we aim to fill a gap in discursive research on HL in Switzerland and in Europe in general. We believe that research on HL discourses circulating in institutions such as complementary schools helps to understand the reasons why parents cultivate HL in the host countries, as well as their hierarchies and the macro-socio-political and economic motivations behind them.

Keywords

Spanish as a heritage language, complementary schools, ideologies, identity, distinction, instrumentalization, scales

1. Introducción

La lengua de herencia (LH) es un tema que ha ido ganando en importancia en la medida en que las sociedades se han vuelto cada vez más hetero-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

géneas, multilingües y transnacionales. En Estados Unidos y Canadá los estudios sobre LH gozan de enorme vitalidad y están ampliamente establecidos, como demuestran las innumerables publicaciones sobre el tema, entre las que destacan manuales y revistas especializadas. En Europa, en cambio, esta tradición de estudios está mucho menos afianzada. Suiza, a pesar de ser un país con un porcentaje de migración bastante alto (38 % para el año 2020 según la Oficina Federal de Estadística[1]), no es una excepción. En todo caso, los estudios que existen son básicamente aplicados a la adquisición de la LH en las destrezas escritas o en relación con las lenguas oficiales. Para el español, por ejemplo, se pueden mencionar los estudios de Sánchez Abchi (2015), Sánchez Abchi y Larrús (2012) y Sánchez Abchi y De Mier (2017). En cambio, prácticamente no se ha estudiado la dimensión discursiva acerca de la LH, menos aún sobre el español, con alguna excepción como es el trabajo de Fernández-Mallat (2018).

Consideramos que las investigaciones sobre los discursos en relación con la LH que circulan en instituciones como las escuelas complementarias ayudan a comprender cuáles son las razones por las que los padres de familia cultivan la LH en los países de acogida, así como sus jerarquizaciones y las motivaciones de índole macrosociopolítico y económico que están detrás. Contribuyen además a entender qué interrelaciones existen entre las ideas que circulan en estas instituciones y aquellas sobre la enseñanza y el empleo de las lenguas en instituciones escolares oficiales de los países de acogida. En este capítulo analizamos tres tipos de discursos en relación con la LH que circulan en la Escuela Latinoamericana de Berna (ELB): el identitario, como producto de la ideología lingüística nacional, el de la distinción, que proviene de la imposición de un estándar nacional, y el instrumental o utilitario, que aparece con las nuevas ideologías del capitalismo tardío (Pujolar 2020). Explicamos las dinámicas de interrelaciones de estos discursos en relación con las ideologías lingüísticas que los producen, también en comparación con los registrados en el discurso sobre LH en otros países. Hemos elegido la ELB como contexto situado para llevar adelante esta investigación en primer lugar porque, como ha mostrado Bourdieu (1991a; 1991b), las escuelas son instituciones poderosas para la transmisión de ideologías; en segundo lugar, porque la ELB es una escuela complementaria sin fines de lucro bien establecida, con

1 Bundesamt für Statistik (BAS), Personas de origen migrante (al. ‹Personen mit Migrationshintergrund›), https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html [20/05/2021].

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

más de veinte años de existencia y con una masa de docentes y alumnos considerable[2], por lo que puede considerarse como representativa de este tipo de institución.

Los datos analizados en esta contribución provienen de una investigación sociolingüística de perspectiva etnográfica llevada a cabo en la ELB entre inicios de noviembre de 2019 y finales de febrero de 2020, cuando tuvo que ser interrumpida debido a la COVID. Con todo, la cantidad de datos recogidos permiten un acercamiento a estas ideologías y sus dinámicas.

El capítulo está dividido en siete partes: tras la introducción, explicamos el marco conceptual en el que se inscribe el estudio, basado en la circulación metadiscursiva de las ideologías lingüísticas relacionadas con la identidad, la distinción y el beneficio. Sigue un apartado dedicado a la situación sociolingüística y demográfica de la población latinoamericana en Suiza y un apartado sobre la LH, en especial acerca de su conceptualización en Suiza. En el apartado cinco explicamos la metodología utilizada para la obtención de nuestros datos. Siguen el análisis y la discusión de los datos. Cerramos el capítulo con una conclusión que resume los resultados que consideramos más significativos en relación con los discursos que circulan en la ELB sobre la identidad, la distinción y el beneficio en relación con la trasmisión del español como LH.

2. Ideologías lingüísticas y legitimación de las lenguas

De acuerdo con Kroskrity (1979: 193), las ideologías pueden entenderse como un conjunto de creencias sobre las distintas modalidades lingüísticas que tienen los hablantes a partir de las cuales se racionalizan y se justifican las relaciones entre estructuras lingüísticas, sus usos y las estructuras sociales. En este capítulo, nos ocupamos precisamente de definir y explicar la génesis de los discursos sobre la identidad, la distinción y el beneficio, en directa relación con el funcionamiento y difusión de tres ideologías lingüísticas: la nacional, incentivada por los Estados nación europeos decimonónicos, la de la distinción, en estrecha vinculación con la adquisición de la variedad estándar codificada en los Estados nacionales y, por último

2 De acuerdo con la actual directora de la ELB, la escuela cuenta con 140 alumnos (información oral proporcionada por la directora en una conversación formal en abril de 2022).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

la instrumental o utilitaria, alimentada desde las ideas que circulan en el capitalismo tardío. Estas tres ideologías nos servirán de marco teórico para explicar la dinámica de la circulación de ideologías lingüísticas en la ELB, junto con el concepto de escala (Blommaert 2007; Prego Vázquez 2020), que nos permitirá ordenar y explicar estas dinámicas ideológicas.

2.1 La lengua como identidad en la construcción del Estado nación

Como han mostrado Hobsbawm y Ranger (1983), los Estados nación decimonónicos fueron en mayor o menor medida productos ideológicos de las elites con el objetivo de alcanzar una serie de metas políticas y económicas para las cuales la homogeneización lingüística de la población era imperativa. Para cubrir la mano de obra en la industrialización y el personal necesario en el ejército, por ejemplo, se requiere una comunicación común que facilite procesos (Wright 2016: 76). Además, la diferenciación lingüística es una forma eficaz de reforzar las fronteras y todo lo que esto conlleva en términos políticos, económicos y sociales. Por tales motivos, el proceso de homogeneización lingüística en los Estados nación se llevó a cabo desde dos flancos: el ideológico y el utilitario, este último a través de la planificación lingüística.

Desde una perspectiva ideológica, un proceso fundamental fue el desarrollo de la comunidad imaginada, tal y como la define Benedict Anderson (2006 [1983]). El politólogo inglés propone que la nación puede ser entendida como una comunidad imaginada en la medida en que las personas connacionales solo pueden vivir la idea de unidad mediante la creencia de que es posible una comunicación potencial entre todos los miembros de dicha comunidad a través de la lengua común. Este sentimiento de pertenencia a una misma comunidad nacional fue reforzado mediante otros actos simbólicos destinados a promover lazos de fraternidad y solidaridad como la celebración del día nacional y otros símbolos y rituales nacionales. Hobsbawm (1993) ha demostrado que muy pocas de estas tradiciones nacionales son de larga raigambre, sugiriendo que fueron en realidad introducidas conscientemente por los gobiernos para alcanzar estabilidad social y lealtad política en un periodo de rápidos cambios sociales y creciente democratización política. Desde la dinámica de los Estados nación, las ceremonias públicas, los desfiles y las reuniones masivas ritualizadas como el canto del himno nacional en las escuelas o en los partidos de fútbol internacionales, o el izamiento de la bandera el día

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

del aniversario patrio sirven para (re)afirmar en la colectividad nacional la idea de cohesión centrada en un pasado y en un destino comunes. Billig (1995) denomina a estos actos simbólicos basados en creencias, hábitos, representaciones y prácticas compartidas con el fin de reproducir día a día la nación y a las personas que habitan en estos territorios como connacionales *nacionalismo banal* (ing. *banal nationalism*). En palabras del propio Billig (1995: 6): «[...] the term banal nationalism is introduced to cover the ideological habits which enable the established nations of the West to be reproduced. [...] Daily, the nation is indicated, or flagged in the lives of its citizenry». Estos símbolos, junto con la lengua que define la comunidad nacional, funcionan como elementos de orgullo nacional (Heller/Duchêne 2011).

Desde una perspectiva utilitaria, adoptar la lengua nacional constituyó un fin y un medio fundamental para el asentamiento y desarrollo de los Estados nación. Si entendemos las lenguas no solo como sistemas de categorías gramaticales abstractas, sino como una visión del mundo, se hace patente que las lenguas son el medio para la centralización verbal e ideológica. Este proceso de imposición de la lengua nacional se hizo desde la implementación de un sistema educativo universal, utilizado también para socializar a las alumnas y los alumnos en los aspectos de la vida nacional y en el proceso de adquisición y reforzamiento de la identidad nacional (Wright 2016: 71). Como ya hemos adelantado antes, el hecho de proporcionar educación universal en los Estados nacionales del siglo XIX no fue simplemente el resultado del deseo del gobierno de desarrollar la identidad nacional, la ciudadanía y una comunidad nacional de comunicación. También era necesario para realizar el paso hacia formas de producción industrial que exigían un cambio revolucionario en la educación (Pujolar 2020). Gellner (1983) sostiene que los conocimientos necesarios para el trabajo ya no podían aprenderse mediante la emulación, como había sucedido en una sociedad agrícola anterior. En una sociedad en proceso de industrialización debía introducirse de manera obligatoria una educación que preparara a los individuos para que pudieran asumir los roles que exigían los nuevos procesos industriales y tecnológicos.

Por otro lado, solamente el Estado estaba en condiciones económicas y estratégicas de ofrecer una educación universal. Además, como ya hemos dicho, esta educación general era de interés para el Estado mismo: como la educación estatal se impartía en la lengua del Estado, esta también tenía el efecto de promover la homogeneización lingüística de la nación. Ante este panorama, es obvio que no había espacio para las lenguas minoritarias

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

en los sistemas nacionales de educación (Wright 2016: 72). Al contrario, la prohibición de hablar lenguas distintas a la nacional se ha visto como un factor en los procesos de minorización lingüística (Wright 2016: 76).

En muchos países postcoloniales, como por ejemplo los latinoamericanos, se ha mantenido la lengua colonial como la comunitaria y, por lo tanto, aquella utilizada para los procesos políticos, educativos y burocráticos. Como señala von Gleich (2010: 18) al referirse a los Estados latinoamericanos de habla española, las nuevas elites criollas, siguiendo un modelo europeo que trataron de copiar, instauraron el español como lengua oficial para construir una nación social y culturalmente homogénea. En este proceso, las lenguas indígenas no jugaron ningún papel hasta el último tercio del siglo XX, cuando se empiezan a reconocer jurídicamente en las constituciones y nacen los primeros proyectos de educación intercultural bilingüe.

En resumen, y como indica Wright (2016: 47), las lenguas nacionales desempeñaron una serie de papeles fundamentales en el proceso de construcción de los Estados nación. En primer lugar, los Estados nación se sustentan en la idea fundamental de la cohesión comunitaria. La lengua unificada fomenta la idea de identidad común, permitiendo que la nación desarrolle una cultura común. Este hecho tiene una fuerte dimensión simbólica en tanto que conocer y utilizar la lengua nacional forma parte de la definición de pertenencia a la nación; hablar la lengua es un acto de inclusión; negarse a conocer la lengua es rechazar la comunidad, lo cual se considera cismático y antipatriótico. En segundo lugar, las lenguas nacionales cumplieron un fin utilitario en la medida en que fueron el medio de comunicación que permitió que los Estados nación funcionaran de forma eficiente en el plano político y económico. Los ciudadanos del Estado nación son formados en su sistema educativo nacional para que sean competentes en la lengua que emplearán en todas sus actividades diarias y para que estén dispuestos a secundar su difusión; se espera además que las ventajas que conllevan el dominio de la lengua nacional los persuada de aceptar la convergencia dialectal, o incluso el cambio de lengua, ya que es el medio de promoción social. En tercer lugar, la lengua nacional se emplea como un instrumento de frontera política hacia afuera y hacia adentro para evitar cualquier intento de separación o de intervención política.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2.2 El estándar como distinción

Desarrollamos el concepto de distinción basándonos en Bourdieu (1991a), para quien toda herencia material es también un legado cultural. De acuerdo con el sociólogo francés, la distinción es la condición identitaria que separa una clase social de otra. Este sentido de pertenencia a una clase social se transmite a través de la distinción en la educación, en los registros lingüísticos, en los valores culturales y en los juicios de gusto (incluyendo el arte, la literatura, el cine, la vestimenta, la comida, etc.). En otras palabras, es un determinado modo de manejar la lengua y la cultura lo que confiere la certeza de distinción social. Bourdieu sostiene además que un aspecto fundamental de la herencia cultural es la competencia necesaria de hablar la «lengua legítima». Esta competencia es la que traduce las diferencias sociales en «pedigree» y la que puede funcionar como capital lingüístico, al producir una ganancia de distinción en los intercambios sociales (Bourdieu 1991a: 55). La variedad estándar enseñada en la escuela, que va imponiendo mediante la corrección y los exámenes una forma de hablar y de escribir «correctamente», es la que se erige en la forma legítima de hablar por encima de otras, sobre todo con respecto a los registros coloquiales y familiares de la lengua. De acuerdo con Bourdieu, para que esta variedad oficial se imponga como la única legítima, «hay que unificar el mercado lingüístico y medir los diferentes dialectos (de clase, región o grupo étnico) frente a la lengua o uso legítimo» (Bourdieu 1991a: 45). Esta unificación lingüística es a la vez productora y producto de la dominación política. En este punto Bourdieu se refiere en gran medida a los procesos de estratificación social en una sociedad (la Francia del siglo XX) dividida por clases sociales.

Desde luego, no se puede trasladar esta postura teórica a las escuelas de lengua de herencia en el siglo XXI, aunque con relación a las lenguas nacionales en contextos de migración, sí constituye un aspecto fundamental el capital lingüístico y cultural al que tenga acceso la población migrante para «legitimarse» en la sociedad de acogida y lograr la movilización social.

Ahora bien, si nos centramos en la población migrante y las relaciones que establece con su herencia cultural en el país de acogida, concordamos con Blackledge y Creese (2011: 121) que el hecho de que se enseñe la lengua de herencia a los niños en escuelas complementarias como una dimensión importante de su herencia cultural no solo puede estar motivada por aspectos identitarios y de orgullo nacional, sino por otros motivos,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

como puede ser el acceso a recursos lingüísticos valorados positivamente, como la pronunciación estándar y la ortografía, que pueden otorgar a los educandos el beneficio de la distinción frente a otros niños que la adquieren solo en contextos domésticos, donde se suelen desarrollar únicamente los registros familiares y de cercanía comunicativa.

2.3. La lengua como instrumento

El beneficio de la distinción que acabamos de exponer anteriormente puede ponerse en relación con el valor instrumental que adquieren las lenguas en la era del capitalismo tardío o postindustrial de acuerdo a una dinámica ideológica que funciona de manera distinta a aquella del Estado nación (cf. *supra*, 2.1 La lengua como identidad en la construcción del Estado nación). En ambos casos, la lengua no es solo un elemento identitario. Si en el caso de la distinción, el manejo de registros de la lengua vinculados de forma directa con el estándar es un marcador de clase social, en el caso de la instrumentalización, la adquisición y certificación del conocimiento lingüístico se entiende como una competencia que puede servir a las personas para mejorar sus oportunidades académicas y laborales.

El capitalismo tardío provoca un cambio en la forma de percibir las lenguas que se transforman en un elemento importante del proceso de producción que, a su vez, genera nuevas formas de trabajo, de ciudadanía y de educación (Allan/McElhinny 2017: 83). De hecho, los tres componentes básicos del capitalismo tardío —la terciarización, la globalización y el neoliberalismo— hacen de las lenguas un recurso especialmente importante para los procesos económicos y sus consecuencias estructurales en la sociedad actual: la terciarización, porque los procesos productivos se centran en las industrias de servicios, donde la comunicación es un instrumento central; la globalización, porque promueve una economía transnacional y altamente interconectada, incentivando así el multilingüismo y el neoliberalismo; y este último, porque se basa en la idea de que es necesario reorganizar todas las actividades sociales según la lógica del mercado para aumentar la competitividad (Allan/McElhinny 2017; Pujolar 2020). Como consecuencia de ello, las lenguas se conciben como componentes individuales al servicio de la competitividad, las cuales, como capital económico y social, contribuyen a una mayor flexibilidad de los individuos, permitiendo así su acceso a los mercados laborales y la movilidad socioeconómica (Park/Wee 2012). Así las cosas, en la era del capitalismo tardío, las

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lenguas se entienden como instrumentos que aumentan las oportunidades de los individuos en el mercado, de modo que pueden interpretarse en términos de ‹inversión› (Norton 2010).

Por otro lado, de acuerdo con Urciuoli (2008: 212), la lengua se considera una competencia cuando deja de ser definida simplemente como una «facultad natural» y pasa a ser vista como una forma de conocimiento o una práctica capaz de ser aprendida y dominada para convertirse en una herramienta productiva en el ámbito laboral. Entendidas como competencias, las lenguas son segmentables, susceptibles de ser comprobadas y medidas a través de pruebas, y pueden ser certificadas por diplomas oficiales (Urciuoli 2008). Además, en un mundo altamente globalizado, la idea de que el multilingüismo puede ofrecer una mayor flexibilidad en el ámbito laboral no solo socava la ideología monolingüe de ‹una nación, una lengua›, sino que también fetichiza el valor de aprender y perfeccionar lenguas consideradas ‹globales›, como el inglés o el español. Empleamos el término *fetichismo* en el sentido que le da Jhally (2014 [1987]) desde un ángulo marxista. Desde esta perspectiva, las lenguas se reifican, es decir, se adquieren como productos tangibles y se cargan de nuevos significados sociales dotados de valores económicos y simbólicos (como el cosmopolitismo, por ejemplo) que se interpretan como inherentes a ellas.

Por último, siguiendo la lógica del neoliberalismo desde una perspectiva foucaultiana, a través de la cual la responsabilidad de la autoformación para asegurarse una mejor posición en el mercado laboral recae en el propio individuo (Dean 1999; Song 2009), las lenguas, entendidas como competencias, pueden marcar la diferencia en un currículum, por ejemplo. Las escuelas de idiomas, las vacaciones lingüísticas en el extranjero para adolescentes y jóvenes, la organización de cursos de idiomas que proporcionan certificados de competencia lingüística como los ofrecidos por el Instituto Cervantes, la publicación industrial de manuales de idiomas y la difusión de ideas como la del ‹español global› por parte de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) e instituciones de la industria de la lengua como el Instituto Cervantes son evidencias claras de que las lenguas no solo se entienden como parte de las identidades de las personas, sino como instrumentos para alcanzar una mayor competitividad en el mercado lingüístico (Arnoux 2020).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.4. Escalas y centros

Como hemos expuesto arriba, no es solo desde la ideología del Estado nación que le otorga una legitimización a las lenguas nacionales. Debido a la globalización y a la movilización de las personas, las familias, los medios de comunicación y los recursos tecnológicos, las ideologías situadas fuera de estos espacios nacionales, como las del capitalismo tardío legitiman más unas lenguas frente a otras.

En este contexto, en el que entran en juego diversas ideologías, resulta especialmente útil el concepto de escalas. Blommaert (2007) introduce la idea de las escalas en sociolingüística como herramienta conceptual para el estudio de los repertorios y recursos lingüísticos, especialmente en contextos multilingües, teniendo en cuenta las transformaciones estructurales, sociales y materiales que conllevan la globalización y la interconectividad transnacional. Las escalas establecen una relación metafórica que permite una comprensión más completa de los vínculos entre las jerarquías verticales de los procesos sociales y lingüísticos y su distribución en diferentes espacios —global, nacional, local, familiar, etc. (Prego Vázquez 2020)—. En el marco de la sociolingüística de la globalización, el concepto de escalas se ha aplicado para explicar cómo se ordenan y estratifican los recursos lingüísticos en diferentes espacios (Dong/Blommaert 2009; Prego Vázquez/Zas Varela 2019), para describir y explicar los nuevos repertorios multilingües de los grupos migrantes (De Fina 2009; Pujolar 2009), y para analizar los procesos de mercantilización de la lengua en el sistema educativo (Engel 2007; Martín Rojo et al. 2017).

Entender los procesos sociolingüísticos como escalares conduce a su vez a una reconfiguración del concepto de centro, que ya no debe entenderse como un punto estático, sino como un producto dinámico de la interacción social entre los hablantes, sus circunstancias y formas de producción (Pennycook 2010). En otras palabras, una definición del centro depende de la comprensión de qué recursos lingüísticos utilizan los actores sociales, a qué escala y con qué propósito. Así las cosas, las prácticas lingüísticas no son solo escalares, sino policéntricas (Blommaert 2010). Esta reconfiguración de los centros según las escalas en las que se mueven los actores sociales implica un proceso ideológico en el sentido de que son las creencias sobre la naturaleza, el valor y las funciones sociolingüísticamente situadas del lenguaje las que hacen que los centros se redefinan constantemente (Pietikäinen/Kelly-Holmes 2013).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

3. Panorama sociolingüístico y sociodemográfico

3.1 Latinoamericanos en Suiza

Las personas latinoamericanas representan solo el 3 % de la población inmigrante en Suiza, y los grupos más numerosos de latinoamericanos hispanohablantes proceden de la República Dominicana (5.824), Colombia (4.926) y Chile (3.332). Por lo que respecta al cantón de Berna, el porcentaje de personas latinoamericanas residentes corresponde al registrado a nivel nacional (3 %), siendo las agrupaciones nacionales más numerosas las de República Dominicana (530), Colombia (466) y México (299)[3].

Las personas de origen latinoamericano empezaron a emigrar a Suiza en los años 60, principalmente debido a la inseguridad política provocada por los regímenes dictatoriales (Bolzman et al. 2007). Solo a partir de mediados de los años noventa la inmigración latinoamericana ha aumentado motivada por razones económicas (Bolzman et al. 2007), lo que es comparable con la situación de las personas latinoamericanas en otros países europeos (cf. Por ejemplo, Patiño-Santos/Márquez Reiter 2019 y Patiño-Santos 2021 en relación con el Reino Unido, Bonomi 2018 para Italia y Márquez Reiter/Martín Rojo 2014 para España). Otros dos hechos son relevantes para entender la dinámica migratoria de los latinoamericanos en Suiza. En primer lugar, se trata de un tipo de migración que sigue la pauta de la migración por etapas (conocida como *onward migration*), lo que quiere decir que las personas migrantes llegan a Suiza a través de otro país europeo, como Italia o España; esto significa que varias de estas personas ya tienen pasaporte de la UE. En segundo lugar, al igual que ocurre con otros grupos de migrantes en la actualidad (véase, por ejemplo, Ramírez Bautista 2000; Schmalzbauer 2008; Tolstokorova 2012), se trata de una migración principalmente femenina. A este respecto ha de señalarse que la migración femenina no solo ha sido una constante en la corta historia de la migración latinoamericana a Suiza, sino que siempre ha sido superior a la masculina, como reflejan las estadísticas de la Oficina Federal de Migraciones desde 1981 hasta 2019: en todas estas décadas, la migración femenina latinoamericana ha superado a la masculina (58 % en los años 80; 52 % en los 90; 63 % en la primera década del siglo XXI y 60 % en la segunda década

3 Ständige ausländische Wohnbevölkerung in Kanton Bern, nach detaillierter Staatsangehörigkeit, Finanzdirektion des Kantons Bern, https://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html [20/05/2021].

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

del siglo XXI). Muchas de estas mujeres también están casadas con un ciudadano suizo (véase Echarte Fuentes-Kieffer 2004) y tienen doble nacionalidad, ya que la Confederación Helvética lo permite legalmente. Los diversos patrones de llegada a Suiza son los que dificultan la estimación del número exacto de las personas latinoamericanas en la Confederación, factor que también se ha señalado en el caso de otros países, como el Reino Unido (Patiño-Santos 2021).

Otro dato importante que hay que tener en cuenta es que, en términos socioeconómicos y educativos, la migración latinoamericana actual se divide entre un grupo altamente calificado con estudios universitarios (14,6 %), otro grupo empleado en el sector de los servicios y el comercio (29,6 %), y un tercer grupo que trabaja en ocupaciones poco calificadas (23,1 %) en determinados campos en los que hay escasez de trabajadores en Suiza, como el cuidado de ancianos, el cuidado de niños y la limpieza, ocupaciones todas ellas desempeñadas principalmente por mujeres.[4]

4. Lengua de herencia

El concepto de lengua de herencia (LH) no es unívoco ni existe una definición universal (Leeman 2015). Las definiciones varían de acuerdo a si se pone énfasis en la manera de transmisión, en su estatus social, en la competencia de los individuos, etc. Una definición muy extendida es aquella que entiende las LH como distintas de la lengua (o lenguas) dominante(s) dentro de una sociedad determinada, que por su estatus como lengua nacional u oficial es (o son) mayormente la(s) utilizada(s) en el gobierno, la educación y la comunicación pública, poniendo así de relieve la naturaleza sociopolítica de las minorías lingüísticas —entre las cuales se cuentan las lenguas de herencia—, así como sus derechos y necesidades (Wiley 2001). De hecho, en el contexto canadiense, donde surge el término, Cummins (1991) lo emplea para referir a todas las lenguas distintas del inglés y del francés, entre las que incluye las lenguas de los pueblos originarios y las de las comunidades migrantes. Para el contexto estadounidense, Fishman (2001) amplía más el espectro de lo que cabe dentro del concepto de LH, indicando que puede ser cualquier lengua distinta del inglés que tenga relevancia personal para los sujetos hablantes. Dentro de esta categoría, de acuerdo con Fishman, caben las lenguas de

4 Bundesamt für Statistik, consulta personal.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

los pueblos originarios (p. ej. El navajo), las lenguas coloniales (p. ej. El alemán o el holandés) y las lenguas de inmigración (p. ej. El chino y el urdu). Otra definición de LH refiere a una lengua de instrucción para personas que han estado expuestas a esta lengua en contextos familiares y domésticos por ser la lengua de la cultura de origen (Valdés 2005). Esta definición es la que sirve de base a esta investigación.

El término LH no denota un nivel particular de dominio lingüístico; es más, los niveles de competencia pueden ser muy dispares: algunas personas hablan y escriben las LH en distintos grados, otras las leen y otras solo las entienden. Pero lo que tienen en común todas estas personas que hablan LH es que para ellas no son extranjeras, sino que les son familiares de distintas maneras porque forman parte de su biografía familiar o comunitaria (Peyton et al. 2001). La educación en LH surge en este contexto y refiere a un tipo específico de instrucción en lengua minoritaria que tiene lugar al margen de la escolarización primaria o secundaria en la(s) lengua(s) nacional(es) y que tiene por objetivo el desarrollo de competencias comunicativas y de alfabetización en LH (Leeman/King 2015). Formas de educación en LH son secciones especiales, distintas a las clases de la enseñanza de lenguas extranjeras, que se dan durante unas horas a la semana en centros de enseñanza secundaria o universidades, así como programas de instrucción en escuelas complementarias o extracurriculares, que generalmente imparten clase los fines de semana o después de la escuela obligatoria, y que suelen estar dirigidas por grupos comunitarios, asociaciones culturales, iglesias u otras asociaciones sin ánimo de lucro. Generalmente se excluyen de este uso la educación bilingüe, la doble inmersión y las escuelas que suelen ofrecer escolarización a tiempo completo a los hijos de *expats* y otras élites (Leeman 2015).

Por último, cabe apuntar que las LH han recibido diferentes denominaciones, como señala Moustaoui (2021). En Europa donde, a diferencia de Estados Unidos y Canadá, no existe una tradición de estudios sobre estas lenguas (De Boot/Gorter 2005; Bonomi 2020), no se ha impuesto la etiqueta *Heritage Language* (HL). En Suiza, por ejemplo, reciben la denominación de *heimatliche Sprache* (‹lengua de la patria›) en la parte germanófona, *langue d'origine* en la francófona y *lingua dei paesi d'origine* en la parte italiana, de manera semejante a lo que ocurre en Alemania *Herkunftssprache* (‹lengua de origen›) o *Heimatsprache* (‹lengua de la patria›), España *(lengua de origen)*, Francia *(langue d'origine)* e Italia *(lingua dei paesi d'origine)*. Aunque el término *lengua de herencia* ha recibido críticas, como por ejemplo por parte de García (2005), para quien el término *herencia*

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

asocia las lenguas al pasado, como si fueran reliquias históricas, no menos controvertidos son términos como *Herkunftssprache* o *heimatliche Sprache*, pues vinculan directamente la lengua con los conceptos de origen y de ‹patria›, asumiéndose así de antemano y de manera estática un origen y una patria, cuando en realidad, como ha mostrado la pedagogía intercultural, tanto las culturas como las lenguas se negocian como parte de las identidades (Trim et al. 2001; cf. También Van Deusen-Scholl 2003); más aún: hoy en día, en países con grandes poblaciones migrantes como Suiza, por ejemplo, vivir con la diversidad no es simplemente una opción, sino una normalidad históricamente desarrollada (Yildiz 2019). Por estos motivos, hemos optado en esta contribución por utilizar el término *lengua de herencia*, como también lo hacen Moustaoui (2021) para españa y Bonomi (2020) para Italia.

4.1 Las lenguas de herencia en el contexto de la política lingüística suiza

Las LH empezaron a enseñarse en las escuelas complementarias de Suiza cuando llegaron los llamados *Gastarbeiter* (‹trabajadores invitados› en los años 50), con el objetivo de ayudar a la reintegración de los hijos de estos trabajadores extranjeros del sur de Europa (Italia, España y Portugal) en sus países de origen cuando las familias volvieran a casa. Desde finales de los años sesenta, la Confederación Suiza ha aconsejado a los directores cantonales de educación que introduzcan dos horas de enseñanza de LH a la semana como parte de la oferta curricular. Cuando estos grupos de trabajadores se convirtieron en residentes permanentes, los objetivos de la enseñanza de LH también cambiaron (Sánchez Abchi 2018). Actualmente, las clases en LH son reconocidas y fomentadas por el Estado suizo, que es oficialmente multilingüe, con el objetivo de desarrollar las competencias multilingües desde una edad muy temprana y aprovechar las sinergias lingüísticas para desarrollar las capacidades lingüísticas de los niños. Suiza también sigue oficialmente las directivas de la Comisión Europea y del Consejo Europeo que promueven «el plurilingüismo, la diversidad lingüística, el entendimiento mutuo, la ciudadanía democrática y la cohesión social» (Consejo de Europa 2016).

En este contexto, es oportuno indicar que también la educación pública suiza es multilingüe (cf. Lehrplan 21), en consonancia con el estatus cultural lingüístico que defiende la Confederación Suiza en su Constitución (art. 2§ 2 y art. 4), que reconoce cuatro lenguas nacionales (alemán, fran-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

cés, italiano y retorromano). Partiendo del principio de complementariedad, en la Suiza germanófona es obligatoria en la escuela primaria la enseñanza del francés como primera lengua extranjera y el inglés como la segunda (Lehrplan 21). En la escuela secundaria *(Sekundarstufe I)*, puede introducirse la tercera lengua oficial (el italiano o el latín). En el caso del liceo, que llevará a la maturidad (*Sekundarstufe II*), pueden cursarse otras lenguas no nacionales, como por ejemplo el español o el ruso. Este multilingüismo apoyado por la educación suiza, puede influir positivamente en el valor que los padres de familia le dan al español en las escuelas complementarias de LH, pero es un aspecto que no desarrollamos en este artículo.

Por último, un dato que debe tomarse en cuenta para la comprensión del panorama sociolingüístico de la parte germanófona de Suiza es que en estos territorios coexisten distintas variedades lingüísticas, a saber, el alto alemán o *Hochdeutsch* y los llamados dialectos o *Mundarten*. Estos dialectos tienen un enorme capital simbólico, gozan de un prestigio abierto y se utilizan en la comunicación cotidiana con conocidos y no conocidos, mientras que el alemán estándar de Suiza se reserva sobre todo para las aulas educativas y la comunicación escrita (Watts 1999). Esto quiere decir que, si bien la enseñanza en las escuelas se realiza en alto alemán, en los recreos, los pasillos, las cafeterías de las escuelas imperan como lengua de comunicación los dialectos.

4.2 La Escuela Latinoamericana de Berna (ELB)

La ELB es la tercera más grande en cuanto a número de alumnos que ofrece instrucción educativa para la población de origen latinoamericano en Suiza (Sánchez Abchi 2018: 509). Actualmente imparte cursos de español como LH en ocho niveles distintos, incluidas clases preescolares para niños de 5 a 6 años.

En cuanto a los tipos de escuelas de LH, en Suiza existen tres tipos distintos según la fuente de financiación: a) aquellas sostenidas y organizadas por el país de origen a través de las embajadas; b) las apoyadas por otras organizaciones como ONG; y c) las organizadas y financiadas por asociaciones o fundaciones, muchas de ellas creadas por iniciativa de padres u organizaciones privadas (Sánchez Abchi/Calderón 2016). Mientras que países con una larga tradición migratoria hacia Suiza como España, Portugal e Italia subvencionan escuelas para los hijos de sus ciudadanos

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

que residen Suiza, las escuelas como la ELB, pertenecen al tercer grupo, es decir a las que no reciben subvenciones de las embajadas de sus respectivos países para apoyar su implementación y desarrollo. Esto repercute en su infraestructura y en su profesionalización, ya que en estas escuelas financiadas por los padres de familia los salarios se pagan por horas, con una carga de trabajo limitada y mal remunerada. Por ello, el personal suele realizar esta labor de forma complementaria a su actividad profesional principal, e incluso muchas veces de forma voluntaria (Sánchez Abchi/Calderón 2016). A pesar de ello, «la oferta de cursos organizados por asociaciones o iniciativas de padres ha crecido fuertemente y este crecimiento parece perfilarse para el futuro» (Sánchez Abchi/Calderón 2016: 85). El hecho de que las escuelas complementarias latinoamericanas no reciban subvenciones ni ningún tipo de apoyo infraestructural y, sin embargo, crezcan en número de alumnos, sugiere que enviar a los niños a estas escuelas complementarias ofrece algún tipo de beneficios y de satisfacción tanto a los padres como a los niños. Pero no debe confundirse la ELB con una escuela de élite (cf. Leeman 2015). La ELB, que se define en sus propios estatutos como una asociación sin fines de lucro (Estatutos, en línea), acoge a niños procedentes de diferentes grupos socioeconómicos.

La ELB se fundó en el año 1997 debido a la decisión tomada por el Gobierno español (Real Decreto 1027 de 1993) de limitar el acceso a sus escuelas de LH a los hijos de ciudadanos españoles. Así, en el año 2000 nace la Asociación Fomento Escuela Latinoamericana de Berna, que tiene por objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas tanto orales como escritas en español, la transmisión y promoción de la cultura latinoamericana y el fomento de un espacio de intercambio intercultural que favorezca la integración de los migrantes en el Cantón de Berna (Estatutos, en línea). Como vemos, los objetivos no son únicamente educativos, sino que buscan ofrecer apoyo al colectivo latinoamericano en la sociedad de acogida. Por eso, la escuela organiza también charlas y cursos en español para padres y madres, relacionados con la educación familiar e información sobre el sistema escolar y profesional suizo.

Por lo que respecta a la composición sociodemográfica de la ELB, es importante mencionar que, según las cifras extraídas de la base de datos oficial del ELB para 2018, 73 de las 94 familias con hijos matriculados en la escuela son binacionales, es decir, uno de los padres es de origen latinoamericano y el otro suizo. Son principalmente las madres las que son de origen latinoamericano. Este hecho demuestra, en primer lugar, el elevado número de familias binacionales que viven actualmente en Suiza, lo que

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ya destacó el propio departamento de educación del cantón de Berna en 2013, al señalar explícitamente que las parejas binacionales representan el 40 % de la sociedad suiza.

5. Metodología

Esta investigación sociolingüística de perspectiva etnográfica realizada en la ELB nace con el objetivo de poder obtener mayor información sobre los valores que se le dan al español en una institución concreta debido a que en el proyecto de investigación anterior, llevado a cabo entre 2015 y 2019 sobre las ideologías e identidades lingüísticas de personas latinoamericanas de habla hispana en la Suiza alemana (cf. Bürki 2019; Bonomi/Bürki 2018) fueron emergiendo, a lo largo de las 60 entrevistas realizadas, diferentes valores que los hablantes le daban al español. Hemos elegido una escuela complementaria de español como LH porque como ya apuntaba Bourdieu (1991a; 1991b), las escuelas son lugares poderosos para la transmisión de ideologías lingüísticas.

A continuación, explicamos el diseño y la realización de la investigación llevada a cabo en la ELB desde inicios de noviembre de 2019 hasta finales de febrero de 2020, aunque es importante recalcar que hemos estado en contacto con la escuela desde 2018, cuando nos afiliamos como socias.

Concebida desde la perspectiva de la sociolingüística etnográfica (Heller 2008; Heller et al. 2017), hemos empleado los siguientes métodos para dar cuenta de la complejidad social de la ELB y poder triangular datos:[5]

- Observación participante (visitas a la escuela y su cafetería los sábados cada quince días, cuando tenían lugar las clases, participación como socia de la asociación en dos reuniones de padres de familia) y notas realizadas en el trabajo de campo.
- Entrevistas semidirigidas con padres de familia (seis madres y dos padres), miembros del personal administrativo (la directora de la escuela) y de la comisión de padres de familia de la asociación de la ELB (la presidenta y otros tres miembros), así como miembros del personal docente (tres maestras).
- Entrevista con un miembro femenino fundacional de la ELB.

5 Agradezco a Soraya Bühlmann, a quien conocí cuando ejercía el cargo de directora de la ELB en 2018, el haberme facilitado la entrada en la ELB así como haber colaborado en la realización de entrevistas con maestras y madres de familia de la ELB.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

– Elaboración y conducción de dos actividades con el alumnado (nueve chicas y un chico entre 14 y 16 años) de una clase para la preparación del DELE y de una clase mixta, correspondiente a la cuarta/quinta clase con alumnos y alumnas de entre 13 y 14 años (seis chicas y ocho chicos).

Asimismo, hemos recolectado y analizado diferentes artefactos culturales como la página web de la ELB, correos electrónicos que circularon de forma oficial entre los miembros de la asociación y la revista que publicó la ELB con motivo de sus 20 años de fundación y que hemos triangulado con los datos procedentes de las entrevistas.

En todos los casos hemos pedido consentimiento a las personas participantes para grabar y utilizar los contenidos de las entrevistas. Para asegurar la privacidad de las personas, todos los nombres propios empleados en la exposición de los datos son ficticios.

Las entrevistas con los padres de familia adoptaron la forma de conversaciones (cf. Juan/Bürki 2022) basadas en un guion semiestructurado. El primer bloque de preguntas tenía por objeto acceder a las biografías y trayectorias sociolingüísticas de los participantes y profundizar en ellas. Se programó tiempo suficiente en esta parte de la conversación para poder situar a los participantes social y culturalmente con la mayor precisión posible. En algunos casos, nos reunimos con las personas participantes una segunda vez para cubrir información que, tras la lectura de la conversación inicial, parecía faltar, o para profundizar en detalles que eran especialmente importantes para comprender mejor sus biografías y trayectorias. El segundo bloque de preguntas se centró en el repertorio lingüístico y las prácticas lingüísticas de las personas participantes. Además de preguntar sobre el repertorio de lenguas habladas y cómo se aprendieron, este bloque indagaba sobre sus hábitos lingüísticos, también en relación con el uso o no de prácticas heteroglósicas y las razones para ello. El tercer bloque se dedicó íntegramente a las lenguas habladas en la familia y su relación con el español como lengua de herencia. Además de preguntar por las prácticas lingüísticas familiares, se trató de averiguar si existían o no reglas lingüísticas familiares explícitas para el empleo de las lenguas, cuáles eran las motivaciones para llevar a sus hijos a la ELB y qué actitudes mostraban los hijos frente a la ELB. Las entrevistas duraron entre 60 y 90 minutos. No fue fácil la planificación de las entrevistas con los padres de familia; en varias ocasiones se cancelaron las entrevistas en último

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

momento y fue particularmente difícil entrevistar a los hombres. A ello se debe que el número entre padres y madres entrevistadas sea dispar.

Las entrevistas con la directora, la presidenta y las madres de familia miembros de la comisión de padres de familia giraron en torno a los objetivos, retos, problemas y logros de la ELB, así como sobre sus visiones de lo que representa para ellos la ELB. También con las maestras nos centramos en estos aspectos, pero abordamos además los problemas didácticos y las formas de interacción con los padres de familia. En total, contamos con 1.520 minutos (aprox. 25 horas y media) de material grabado.

Se han transcrito todas las entrevistas de forma completa mediante el software Transana siguiendo los criterios de transcripción utilizados en investigaciones etnográficas (cf. Heller et al. 2017: 182–187).

Para el análisis de los datos hemos codificado cada una de las entrevistas transcritas y el material adicional de acuerdo con los valores que señalaban los actores sociales en relación con el español utilizando el método de *grounded theory* (Glaser/Strauss 2000 [1967]; Bryant 2017). En una primera etapa del análisis se generaron los códigos siguientes: cultura, origen, nación, lengua materna, lengua relacional (comunicación con parientes), viajes, amistades, unión, afectividad, lengua internacional, lengua global, plurilingüismo, movilidad, futuro, estética. Correlacionamos estos valores con el tipo de actor social (padre/madre de familia, directora, maestra, miembros de la comisión de padres de familia, alumnos). En una segunda etapa, y a través de procesos de comparación y abstracción sucesivos, realizamos un mapa cognitivo con los valores centrales que los actores sociales, en el contexto de la ELB, le adjudicaban al español. En esta contribución nos basamos en tres valores que consideramos especialmente interesantes para entender por qué los padres de familia de la ELB llevan a sus hijos a esta escuela complementaria: el valor identitario, el de distinción y el instrumental (cf. *supra*, 2. Ideologías lingüísticas y legitimación de las lenguas).

6. Análisis de los datos y discusión

Antes de empezar con el análisis propiamente dicho, indicamos cómo empleamos epistemológicamente los términos *discurso* y *valor* en relación con la LH. Desde una postura crítica y glotopolítica de los estudios del lenguaje, entendemos *discurso*, más allá del intercambio de información, como una actividad metadiscursiva a partir de la cual es posible visibilizar

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

las ideologías y las identidades de los actores sociales (Gee 2005). Desde esta perspectiva, entendemos el concepto de *valor* en relación con la LH como un producto ideológico que se manifiesta en el discurso. En resumen, sostenemos que a través de la actividad metadiscursiva en la interacción entre los participantes se cristalizan los valores que adquiere la LH como constructos discursivos, que apuntan a la circulación de diferentes ideologías lingüísticas.

6.1. «Nuestras raíces»

El valor identitario está muy presente en la escuela, como demuestra esta conversación con la presidenta de la Asociación, una paraguaya de 45 años casada con un paraguayo de origen suizo que lleva 24 años viviendo en Suiza:

(1)
M: porque acá lo que venimos a aprender y a valorar es nuestras raíces.
Y: mhm. mhm.
M: nuestra cultura. nuestro idioma.
Y: mhm. mhm.
M: ¿entiendes?

En este fragmento de la entrevista, Mirna, la presidenta, utiliza la metáfora de la raíz para subrayar la importancia de la escuela en la transmisión cultural y lingüística. La argumentación de Mirna muestra la interrelación entre lengua y cultura en la construcción identitaria de la LH en el sentido en que es mediante ella que se cultivan las raíces. En general, la metáfora de la raíz para explicar la herencia cultural y lingüística es de empleo frecuente en las entrevistas realizadas en la ELB (con un total de 45 ocurrencias), como también la han documentado Guardado (2018) y He (2012).

También tuvimos ocasión de entrevistar a una de las fundadoras de la ELB, una mujer suiza de 63 años que había estado casada con un boliviano y quien recalca que la ELB surgió como un proyecto orientado a la reafirmación de la identidad latinoamericana hispanohablante de los hijos:

(2)
R: y luego también por el (.) currículum, (.) era ya con- en la en la sexta clase más o menos tenían que apren- memorizar los los

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ríos y las montañas y las ciudades así la geografía de de España y eso no le interesó. (2) y luego, entonces, (.) nos dimos cuenta que había unas otras madres más con niños de su edad, que aún no fueron a la es- escuela y algunos pocos ya creo que llegaron a esta edad y entonces ahí abrimos, (.) el tercer grupo escolar teníamos dos antes, (.) y (.) hemos hecho el de los grandes hemos dicho a partir de 13 años, ¿no? (2) y ahí se juntaron como:: cinco niños niños, mi hijo y los otros más que realmente ya estaban en momento de(.) que querían descubrir sus otras raíces de Latinoamérica

Como Mirna, Rosa acude a la metáfora de la raíz para explicar que la ELB nace para que los hijos tengan acceso a la cultura latinoamericana. Rosa explica además, utilizando el verbo volitivo *querer*, intensificado mediante el adverbio con función evidencial *realmente*, que esta necesidad de conectarse con la cultura latinoamericana surge de la propia motivación de los hijos, quienes, ya con 13 años o más, no estaban dispuestos a aprender de memoria aspectos de la geografía de un país como España con el que no tenían ningún vínculo, un comentario en el que se observa con nitidez la ideología nacional.

Un cuestionamiento muy lícito que puede surgir al hilo de la lectura es que los países latinoamericanos son varios, con unas identidades y unas comunidades imaginadas (Anderson 2006 [1983]) específicas y que, a pesar de compartir acontecimientos históricos en común, como la colonización española y las independencias, que han dado como resultado una base cultural compartida, incluida la lengua española (Patiño-Santos/Márquez Reiter 2019: 229), hay otros aspectos sociohistóricos que han conllevado procesos de memorización colectiva diferenciados. Sin embargo, a nivel metadiscursivo, lo que se construye en el contexto de la ELB es un binomio discursivo en el que, por un lado, Latinoamérica se opone a Suiza en tanto que dos realidades culturales que actúan en el contexto suizo como complementarias. Esta construcción discursiva se pone claramente de manifiesto en este pasaje de la conversación sostenida con Rosa:

(3)
Y: tienen los aspectos positivos de latinoamérica con las cancio:nes el folklo:re todo esto pero luego dentro de un sistema digamos:: suizo ¿no?
R: justamen- desde el principio era una idea bicultural. (.) eso también ya está en los estatutos, que son niños (.) eh em que fomentamos el bilingüismo la- (.) también eh la biculturalidad eso ha sido también de las otras fundadoras ha sido un::: interés muy claro porque casi todos han sido familias binacionales. En ese sentido eh: era muy importante, eh: de fomentar eso.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Palabras como *bicultural* y *binacional* y la idea de *bilingüismo* en tanto que a cada cultura y nación se le asigna de forma naturalizada una lengua reflejan en el discurso de Rosa la presencia del binomio *Latinoamérica* vs. *Suiza* que de manera recursiva se construye acudiendo a la ideología del Estado nación. Exactamente lo mismo podemos observar en esta nota dedicada al inicio del segundo curso de la ELB, aparecida en la sección de Educación de la rúbrica «Escuelas Latinoamericanas en Suiza», que fue publicada en noviembre de 2001 en la revista *Mundo Hispánico*[6] donde, de nuevo, aparecen idioma castellano y la cultura latinoamericana como elementos sustanciales de una identidad que se presupone como bicultural, es decir latinoamericana y suiza:

(4)
Los contenidos de las clases impartidas apuntan tanto al idioma castellano como a la cultura latinoamericana en general, con el fin de desarrollar la identidad bicultural en estos jóvenes mediante actividades manuales, relatos y cuentos, canciones, festividades típicas, paseos y visitas pedagógicas. (*Mundo Hispánico*, noviembre 2001)

La misma construcción identitaria como binaria, en que la latinoamericana en bloque se construye frente a y de manera complementaria a la suiza, se observa en esta madre de familia suiza casada con un suizo de origen chileno con dos hijos matriculados en la ELB:

(5)
E: y eso creo que es lindo que(.) e:: para nuestros niños es claro que ellos formen parte de la escuela, porque tienen también este parte latinos en ellos, y:: como::(.) todos- un gran parte de los niños que ahí encuentran- tienen las dos cosas ¿no? De suiza y de latinoamérica, y eso me parece muy lindo, que pueden vivir eso, que también aprenden algo de la cultura, y de las fiestas, y de las eh:: historias o leyendas, eso, también(.) eh:: es lindo

En otras palabras, desde una perspectiva ideológica, estamos frente a un proceso de recursividad fractal (Irvine/Gal 2000), ya que los mismos procesos que operan para crear el sentido de unidad a nivel nacional, son proyectados en el contexto de la ELB para construir a Latinoamérica frente a Suiza a como dos comunidades imaginarias.

6 El recorte de periódico puede consultarse en la página web de la ELB bajo la rúbrica «Fotos», https://www.escuela-latinoamericana.org/prensa [20/05/2022].

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Por otro lado, las prácticas culturales (danzas, canciones, festividades típicas) son parte de la oferta de la ELB para reforzar, fuera de los países latinoamericanos de origen, el espíritu identitario, en la vena de lo que Billig denomina *nacionalismo banal*, como observamos en los ejemplos (4) y (5). Con todo, aquí también se observa que la construcción discursiva identitaria es la de una comunidad panlatinoamericana con una base en común, pero enriquecida a través de la diversidad.

6.2. La importancia de la distinción

Dentro de los valores que se le da al español en el discurso sobre la LH que circula en la ELB llama la atención la importancia que algunas personas le dan a la escolarización institucionalizada para adquirir la lengua escrita, que se vincula con la ortografía y la gramática, en otras palabras, con la variedad estándar. Iris, una peruana abogada de profesión casada con inglés y que trabajaba en el momento de la entrevista como profesora de la ELB, expresa que la razón por la que llevó a su hija, antes de que empezara a trabajar en la ELB, fue precisamente para que adquiriera las destrezas escritas. Porque de otro modo el aprendizaje de la lengua es, según Iris, incompleto:

(6)
I: desde temprano Eva fue a la escuela latinoamericana, porq- bueno, desde mi parte, desde mi punto de vista era importante que aprendiera el idioma, no solamente hablarlo, sino también conocer la::la gramática y la forma de hacer la escritura porque sino el idioma no está completo, ¿no?

Corina, una madre mexicana administradora de empresas, casada también con suizo, va incluso más lejos, al mencionar que no se trata solo de hablar y escribir, sino de adiestrarse en la lengua escrita y en el conocimiento de la literatura (línea 5):

(7)
C: importante.
Y: mhm.
C: PORQUE también eh: (.) lo tiene que saber leer.
Y: mhm. mhm.
C: la literatura eh: española, castellana no es la misma que la literatura de lengua alemana.
Y: mhm.
C: y traducciones no son lo mismo.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Y: mhm. mhm. [mhm. mhm.]
C: [((risas))entonces], sí creo que es importante. es muy muy importante que ella:
Y: mhm.
C: aparte de HABLAR que eso lo va- lo aprende en la casa o no, pero (.) esc- escribir.
Y: o sea que sí ha sido digamos una reflexión consciente decir "bueno, vamos a hacer esto **((**nombre propio**))**, vamos a llevar (.) a: la escuela latinoamericana:"
E: sí. sí.totalmente.

En estos dos ejemplos, las mujeres entrevistadas separan de forma nítida hablar la lengua, que vinculan con su adquisición en el entorno doméstico con el aprendizaje de y el entrenamiento en la escritura, que asocian con prácticas escolares para alcanzar y ejercitarse en el dominio de la variedad ejemplar. A diferencia de las prácticas culturales banales que analizábamos antes y que están encaminadas a crear y cultivar un vínculo emotivo con Latinoamérica, estas prácticas se relacionan con lo que Bourdieu (1991a) define como capital cultural y social, en el sentido de que a través de estas puede alcanzarse una distinción frente a otros niños que solo adquieren la LH en entornos domésticos. A estas madres de familia, entonces, no les es suficiente con que sus hijos e hijas sepan de bailes, cantos y de tradiciones nacionales típicas para crear y mantener los vínculos con Latinoamérica, sino que un factor decisivo para pagar la matrícula en la ELB es que sus hijos se alfabeticen correctamente. No parece entonces casualidad que estas mujeres sean ellas mismas profesionales y que sean conscientes de que el capital lingüístico se garantiza no solo a través de la transmisión cultural en la familia, sino en las prácticas escolares formales (Bourdieu 1991a). Como señala el sociólogo francés (1991a: 66–67), el capital lingüístico funciona como indicador del nivel académico y social de las personas, que repercute tanto en el nivel pragmático de las competencias efectivamente adquiridas, como en las percepciones y en el impacto que estos indicadores suscitan como marcas de distinción social.

6.3. «El español abre puertas»

Si en el caso de Iris y Corina la escolarización en español garantiza alcanzar las prácticas escriturales que prometen distinguir a sus hijas e hijos frente a aquellos que han adquirido la LH solo en contextos familiares y a través de la oralidad, en el caso de otros padres de familia, la motivación

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

central no es en primer lugar la diferenciación social —lo que Bourdieu (1991a) llamaba «distinción»—, sino la utilidad que el español pueda proporcionarles a sus hijos en un mundo altamente competitivo y globalizado como el actual. Violeta, una uruguaya casada con un médico checo que lleva viviendo cinco años en Suiza y madre de una niña de nueve años matriculada en la ELB, menciona por ejemplo que, además de los lazos identitarios y relacionales, entendió rápidamente que el español, debido a su enorme alcance —todo un continente habla prácticamente la misma lengua— el español es una lengua «que abre puertas hoy en día»:

(8)
V: yo entendí rápidamente que:: el idioma que Emma iba a manejar naturalmente por supuesto es el idioma de contacto, el idioma materno. Entonces me parecía muy importante que mantuviera lazos eh:: muy fuertes con lo que es latinoamérica. no solo por la familia de ella, sino porque me parece que el español este:: abre puertas hoy en día, es un idioma sumamente rico, hay que revalorizarlo de alguna forma, este:: me parecía interesante que justamente eso que tenemos en latinoamérica que es la lengua ¿no? que todo un continente hable prácticamente una misma lengua.

La idea de que el español funciona como una llave que abre puertas o como un «plus» para el futuro está bastante extendida en la escuela:

(9)
M: es decir que acá no solamente el niño además de la cultura o de la convivencia con el resto de la familia de eh:: latinoamericana tiene un lenguaje, tiene tiene como un::a profesión digamos.
Y: mhm. mhm.
M: algo que es bueno para él en su futuro.
Y: mhm. mhm.
M: es un plus después para él y::
Y: claro. mhm. y te refieres también a este conocimiento que él puede poner en diplo::mas, en su cv ¿no?
M: ya. exactamente. si porque eso también es lo lo importante que ha avanzado en en en en el ámbito educativo de:: digamos eh:: la educación de suiza es que la la nota
Y: claro.
M: figura en la libreta eh de estatal del país.

Mirna, la presidenta de la Asociación, quien señalaba antes (cf. ej. 1) la importancia de la LH como elemento identitario, se refiere en este extracto de la conversación al español en tanto que beneficio en el sentido de que funciona como un bien activo porque cuenta en el historial escolar, del alumnado, «en la libreta escolar», como dice Mirna. Este valor

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

instrumental que adquiere el español en el discurso actual sobre la LH está bien documentado (cf. Szilagyi/Szecsi 2020 para el húngaro en Estados Unidos; Patiño-Santos 2018 para el español latinoamericano en Barcelona; Guardado 2018 para el español de familias hispanohablantes en Canadá y He 2012 para el chino en Canadá).

También Gemma considera la utilidad del español en relación con el rendimiento escolar de sus nietos y la constancia en libreta de notas. Se trata de una paraguaya de unos 60 años, casada con un suizo que vive desde hace muchísimos años en Suiza y quien ha ejercido presión sobre su única hija, que no acudió a ninguna escuela complementaria o extracurricular para la escolarización en su LH, para que lleve a sus tres hijos a la ELB no solo argumentando el vínculo identitario, sino precisamente las ventajas del español como capital lingüístico en la formación escolar de sus nietos, como explicó:

(10)
Y: es otra vez una recompensa también a nivel psicológico ¿no? ((que los hijos hablen también español))
A: sí:: y también de eh luego [para::]
G: [el estudio también]
A: para el estudio [porque]
G: [eh::] uno que va a un pregymnase[7] puede luego elegir el español como curso, ¿no?
Y: claro, [claro]
G: [y me pare-] sobre todo que nosotros vemos que los niños (.) desarrollan totalmente:: (.) eh:: una persona le está hacien- le estamos haciendo un regalo. esa es la pura realidad. y luego que las notas van a la escuela m- locales. eso un plus que ellos tienen en sus notas

Como vemos, Gemma argumenta que el dominio del español puede ser una ventaja en el liceo porque esta lengua se puede tomar como asignatura, implicando con ello que en esta materia se garantizarán de antemano resultados satisfactorios para la libreta de notas. Gemma entiende, así pues, la lengua española como una inversión (Norton 2000) con repercusiones positivas en el currículum escolar de sus nietos.

En la era del capitalismo tardío, cuentan sobre todo los certificados oficiales que ofrezcan constancia de haber superado un examen a través del cual se mide ‹objetivamente› la competencia lingüística (Urciuoli 2008).

7 El *pregimnase* está destinado a los alumnos que podrán acceder directamente a los estudios de Matura si obtienen el certificado de fin de estudios secundarios.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

En el caso concreto del español, esta certificación la provee el DELE mediante el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, que ofrece acreditación institucional de acuerdo con el grado de competencia y dominio del español en seis niveles por. La importancia que se le otorga a este tipo de certificación se refleja en la siguiente conversación que mantuvimos en la cafetería de la escuela con madres miembros de la Comisión Escolar:

(11)
G: que vuelven otra vez a terminar ahora su- tienen trece catorce años, y están haciendo el:: una formación para poder hacer su (.) examen, el:: el::
Y: DELE. DELE.
G: el DELE.
A: entonces para poder cerrar todo este proceso [de::]
B: [sí::]
A: [desde pequeñitos]
G: [tantos años.]
A: de español, para porque:: ellos puedan tener su (.) diploma:: reconocido [de::]
Y: [claro.]
A: un nivel. de algún nivel. ((a1, a2, b1 y sobre todo b2.))

En la interacción, sobresalen los vocablos *formación*, *examen*, *diploma reconocido* y *nivel*, todos estos vinculados a la isotopía de la certificación académica, lo que a su vez nos muestra que el español no solo funciona como lengua de «orgullo», sino como «beneficio» (Heller/Duchêne 2013; Bürki 2022), junto con la distinción que proporciona la alfabetización y el dominio de registros de distancia comunicativa frente a personas que adquieren la LH únicamente en contextos familiares y domésticos (Bourdieu 1991a).

Desde una perspectiva glotopolítica, es importante anotar que las certificaciones como las que extiende el DELE del Instituto Cervantes o las del SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) son instrumentos lingüísticos concebidos para construir y divulgar el español como una herramienta poderosa para «reconoce[r] oficialmente [las] habilidades lingüísticas y fortalece[r] así [los] currículos de cara a nuevas **oportunidades laborales y académicas**» (Siele, en línea; las negritas son del original). Estos dispositivos desvelan la voluntad glotopolítica de construir institucionalmente el español como valor económico (García Delgado et al. 2012) para aquellos sujetos que hacen uso de estas certificaciones,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

soslayando el hecho de que también constituyen un activo poderoso como parte del engranaje de la industria de la lengua.

Finalmente, esta idea del español como inversión (Norton 2000) y beneficio (He 2012) para el futuro se encuentra también presente en el alumnado, que han interiorizado y reproducen los mismos argumentos empleados por los padres para motivar a sus hijos e hijas a levantarse temprano todos los sábados, cada quince días, para ir a la ELB:

(12)
C: m: eh: es así em: conmigo al principio la escuela latina era como que estaba obligada a veni:r, (.) no me gustaba mucho y después ahora para el DELE al principio dije que sí, y es como que algunos sábados estoy como que ¡ah:: me tengo que levantar temprano para ir a la (.) escuela latina. ¿por qué tiene que ser a las 10 de la mañana?. podría ser a la tarde!.
Y: ¡claro! usted viene desde ((lugar en el cantón de Berna)) además ¿no?,
C: no: es tan lejos. pero: (.) enton- algo que también me gustó del DELE es lo del- dip- diploma: el diploma que es algo para ajuntar con lo que dijo ella. El diploma también puede ayudar para encontrar un trabajo más fácil porque tenés como un privilegio ya al hablar hablar el español.

En este intercambio, Carmen, una alumna de padres argentinos que acude a la ELB desde que está en Suiza, explica claramente que para ella ahora tiene sentido levantarse los sábados para ir a la ELB desde que tiene como objetivo concreto certificar su dominio del español a través del DELE. Dos cosas llaman la atención en la argumentación de Carmen: primero, el hecho de que no acuda al argumento de manejar mejor la lengua, en el sentido del dominio de las competencias escritas, sino que se valga del argumento instrumental de «encontrar un trabajo más fácil», y segundo, el hecho de dar por sentado que la única manera de certificar que realmente «habla» español es mediante la adquisición de este diploma, cuando en realidad es la lengua que hablan regularmente en casa, ya que ambos padres son argentinos y la familia está asentada en Suiza desde algunos pocos años solamente. A través de ambos argumentos observamos cómo Carmen ha internacionalizado la ideología instrumental de la lengua entendiendo esta como recurso e inversión en el futuro. En otras palabras, Carmen fechitiza el español como capital lingüístico y económico (Jhally 2014 [1987]) de cara a su futuro.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6.4. Discusión

Tras haber expuesto de qué manera funcionan los diversos valores del español como LH que circulan en la ELB, en este subapartado nos proponemos ordenarlos e interpretarlos en su despliegue cronológico y ponerlos en relación tanto en la ELB como con otros contextos de otros países en los que se han documentado constelaciones discursivas semejantes.

Desde un punto de vista cronológico, la documentación de los datos demuestra con claridad que la ELB nace como un producto de las ideologías nacionales interiorizadas y reproducidas por los padres de familia de origen latinoamericano y suizo —de allí la insistencia en la biculturalidad—. Al cerrar la Escuela Española sus puertas en Suiza en el año 1996 a quienes no son ciudadanos españoles (un criterio basado claramente en la ideología nacional), estos padres se organizan para formar una escuela que transmita a sus hijos contenidos identitarios para hispanohablantes de origen latinoamericano. La ideología instrumental y utilitaria empieza a circular más tarde, como producto de las ideologías del beneficio del capitalismo tardío. El hecho de que se trata de una nueva ideología que aparece en la ELB, vinculada a padres de familia más jóvenes, es percibido por ejemplo por Vero, una profesora de origen peruano que lleva trabajando en la ELB prácticamente desde su fundación, como se observa en este fragmento de la entrevista que sostuvimos con ella:

(13)
V: Lógicamente, lo cultural está- está siempre pegado con- con el lenguaje, el idioma, pero:: era- era, para mí es eso después, o sea una generación en la que de verdad busca eh:: que un- que- que su niño (.) así como aprende el inglés bien, así como aprende eh:: el, el español, también el:: alemán, aprenda el español, o enriquecer, vamos a decir así, un currículo lingüístico.

Vero habla de un giro generacional, es decir de padres que ya no solo buscan la transmisión cultural y lingüística —vemos aquí nuevamente el vínculo estrecho entre lengua y cultura—, sino el beneficio que puede traer la lengua para el currículum académico de sus hijos, de la misma manera que lo entienden en relación con otras lenguas fuertemente instrumentalizadas como el inglés (cf. Park/Wee 2012). En comparación con otros países como Estados Unidos (Leeman 2007) y Canadá (Guardado 2018 He 2012), la ideología instrumental de la LH se introduce en la ELB bastante más tardíamente y, sobre todo, no ha borrado ni opacado la circulación de la ideología nacional, sino que se encuentran presentes en

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

las mismas personas, como demuestran los extractos de las conversaciones sostenidas con Mirna (ejs. 1 y 8) y Gemma (ej. 7). La coexistencia sin conflictos de ambas ideologías se debe a que estas se mueven en escalas distintas (Blommaert 2007; Prego Vázquez 2020; Bürki 2022), cada una con sus propios orígenes, historicidades, centros y alcances: desde la escala identitaria, alimentada por la ideología nacional, se entiende la transmisión de la LH para que los niños participen de la cultura de la madre y/o del padre latinoamericano; desde la escala instrumental, alimentada por las ideologías del capitalismo tardío de la inversión (Norton 2000) y del beneficio (He 2012), el valor de la lengua se reifica como capital lingüístico y económico (Jhally 2014 [1987]) que puede ofrecer a los niños mayores oportunidades académicas y profesionales (Urciuoli 2008).

Con todo, cuando hablamos, haciéndonos eco de las palabras de la profesora Vero (cf. ej. 12), de giro generacional, no entendemos este giro como estático y rígido, en el sentido de que las madres jóvenes son las que han internalizado la ideología instrumental de la lengua frente a las madres fundadoras de la ELB, que actuaban movidas por la ideología nacional. La dinámica de la circulación de las ideas es, como ya hemos mostrado en otros artículos (cf. Bürki 2021; 2022) múltiple, ya que se transmiten de arriba para abajo, de abajo para arriba y de manera reticular entre las redes de socialización de los sujetos. Es precisamente este dinamismo de la circulación ideológica que explica que personas como Gemma, quien no envió a su hija a ninguna escuela complementaria de español y enfatiza la importancia de los lazos identitarios del español en la familia («yo he hecho un trabajo de identidad en la casa hablando español y comiendo empanada»[8]), argumente, en el caso de sus nietos escolarizados en la ELB por presión suya, con el beneficio del español para su rendimiento escolar.

Finalmente, aunque menos representado entre nuestros datos, el valor de la LH como distinción está en nítida relación con el manejo del estándar, es decir de las competencias escriturales, y de la lengua como capital cultural y social que marca la diferencia con respecto a la adquisición del español como LH únicamente en entornos domésticos y a través de la oralidad y los registros de cercanía comunicativa. Este valor lo hemos documentado en madres latinoamericanas académicas que no solo entienden la LH vinculada a la cultura en amplio sentido del término, incluyendo las

8 Conversación informal sostenida con personas miembros de la Comisión Escolar.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

prácticas del nacionalismo banal (Billig 1995), sino como distinción social en el sentido que Bourdieu (1991a) le da al término.

7. Conclusiones

En este capítulo hemos analizado tres tipos de valores en relación con el español como LH que circulan en la ELB y que contribuyen a su transmisión institucionalizada: el identitario, el de la distinción y el del beneficio.

Hemos visto que los argumentos sobre el valor identitario tienen su origen en las ideologías del Estado nación, que ha internalizado la idea entre las personas de que la lengua y la cultura son elementos fundamentales para unir y mantener la comunidad, aún con mayor razón, fuera del país de origen. Precisamente estos elementos culturales se cultivan a través de los que Billig (1995) ha denominado nacionalismo banal mediante cantos, bailes y narraciones. En la ELB esta ideología identitaria, que es además la que está en el trasfondo de la creación de la ELB, está bien asentada y goza de excelente salud, también porque se ha visto apoyada por la presencia de la ideología nacional en los padres suizos, que entienden por eso mismo la ELB como un producto binacional y bicultural.

El valor de la LH como distinción (Bourdieu 1991a), un producto de la ideología del Estado nación, que impone el estándar nacional en las instituciones educativas nacionales como la variedad prestigiosa cuyo aprendizaje y manejo permite la movilización social, se recoge también en la ELB, aunque en menor medida que el valor identitario. Son madres latinoamericanas académicas y profesionales que entienden el aprendizaje y desarrollo de las destrezas lectoescriturales —empleo de la ortografía, la gramática y desarrollo de la competencia lectora— como un elemento social de distinción frente a niños y niñas que solo adquieren la lengua en contextos domésticos a través de la oralidad.

Finalmente, el valor de la LH como instrumento (Urciuoli 2008) e inversión (Norton 2010) para alcanzar beneficios en el rendimiento académico y en la vida profesional futura está también muy extendido en la ELB. Aunque en términos cronológicos su circulación es posterior al del identitario, no es por ello menos poderoso como argumento para mantener la LH en Suiza, un fenómeno que también se ha mostrado en el mantenimiento del español como LH en otros países (Lemann 2007; He 2012; Patiño-Santos 2018; Szilagyi/Szecsi 2020). Ahora bien, no hay que

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

entender la presencia de estos valores de manera acotada y exclusivista. Todo lo contrario, estos valores pueden convivir en el repertorio ideológico de la misma persona, dependiendo del contexto. En otras palabras, estos valores son productos de una dinámica ideológica escalar porque apuntan a diferentes centros, el nacional y familiar por un lado, y el del rendimiento académico como inversión personal para la movilidad social en tiempos globalizados por otro. Es necesario entender esta escalaridad en su dimensión cronológica en el sentido de que en la medida en que las ideas lingüísticas circulan, sobre todo si son recurrentes, las personas van interiorizándolas. Por eso precisamente, personas de otras generaciones que tal vez habían argumentado con discursos identitarios para la socialización y transmisión de la LH a sus hijos, hoy en día, frente a la generación de los nietos, cuentan entre sus repertorios también con el discurso instrumental. Precisamente este aspecto instrumental del español como LH se conecta con la escuela pública suiza al entender los padres (o los abuelos) que la certificación del español como competencia lingüística les trae beneficios en el sistema de educación público del país de acogida.

8. Referencias bibliográficas

Allan, Kori/Bonnie McElhinny (2017). Neoliberalism, language and migration. En: Suresh Canagarajah (ed.). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. New York: Routledge, 79–102.

Anderson, Benedict. (2006 [1983]). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* London: Verso.

Billig, Michael (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.

Blackledge, Adrian/Angela Creese (2010). *Multilingualism. A critical Perspective*. London: Continuum.

Blackledge, Adrian/Angela Creese (2012). Pride, Profit and Distinction. Negotiations Across Time and Space in Community Language Education. En: Monica Heller/Alexandre Duchêne (eds.). *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge, 116–138.

Blommaert, Jan (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4(1), 1–19. https://doi.org/10.1515/IP.2007.001

Bolzman, Claudio/Myrian Carbajal/Giuditta Mainardi (2007). Latino-Américains en Suisse: à la découverte de migrations méconnues. En: Claudio Bolzman/Myrian Carbajal/Giuditta Mainardi (eds.). *La Suisse au rythme latino. Dynamiques migratoires des Latino-Américains: logiques d'action, vie quotidienne, pistes d'interventions dans les domaines du social et de la santé*. Genève: *ies* éditions, 11–40.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bonomi, Milin (2020). Mi(s) Lengua(s): educational paths for Hispanic students within Italian school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(1), 45–58. http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2019.1621875

Bonomi, Milin/Yvette Bürki (2018). Percepción lingüística y prácticas translingües en la diáspora latina en Suiza e Italia: una propuesta metodológica. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 31, 69–98.

Bourdieu, Pierre (1991a). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Bourdieu, Pierre (1991b). *Language and symbolic power*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Bryant, Anthony (2017). *Grounded theory and grounded theorizing: pragmatism in research practice*. New York: Oxford University Press.

Bundesamt für Statistik (2020). *Ständige ausländische Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1980–2019*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-Buenointegration/auslaendische-bevoelkerung.html [10/12/2021]

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1999/404/20140518/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1999-404-20140518-de-pdf-a.pdf [01/10/2022]

Bürki, Yvette (2019). Ideologías lingüísticas y prácticas heteroglósicas: un estudio intergeneracional entre personas hispanohablantes en Suiza. *Iberoromania* 90, 197–222. https://doi.org/10.1515/iber-2019-0018

Bürki, Yvette (2021). «Una latina no es una latina». Una mirada glotopolítica sobre la migración latinoamericana en Suiza a través de la interseccionalidad. En: Elvira Narvaja de Arnoux/Lidia Becker/José del Valle (eds.). *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*. Bern: Lang, 153–173.

Bürki, Yvette (2022). «Pride and Profit». The Values of Spanish as a Heritage Language among Latin Americans in the German-Speaking Switzerland. En: Rosina Márquez Reiter/Adriana Patiño-Santos (eds.). *Latin Americans in Europe*. London: Routledge.

Council of Europe (2016). *Plurilingual Education. Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Communication* (2ª edición). Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621 [14/10/22]

Cummins, Jim (1991). Introduction. *The Canadian Modern Language Review* 47(4), 601–605. https://doi.org/10.3138/cmlr.47.4.FM

De Boot, Kees/Durk Gorter (2005). A European perspective on heritage languages. *The Modern Language Journal* 89(4), 612–616.

De Fina, Anna (2009). From space to spatialization in narrative studies. En: James Collins/Stef Slembrouck/Mike Baynham (eds.). *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices.* London: Continuum, 109–129.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2010–2014). Lehrplan 21. https://www.lehrplan21.ch [01/10/22]

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Dong, Jie/Jan Blommaert (2009). Space, Scale and Accents: Constructing Migrant Identity in Beijing. En: James Collins/Stef Slembrouck/Mike Baynham (eds.). *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices.* London: Continuum, 42–61.

Echarte Fuentes-Kieffer, Rita (2004). *Migration aus Liebe. Interkulturelle Paare zwischen strukturellen Zwängen und individuellen Konzepten am Beispiel lateinamerikanischer ‹love migrants› in der Schweiz* (Trabajo de Máster). Universität Bern.

Engel, Laura (2007). *Rescaling the State: The politics of educational decentralization in Catalonia* (Tesis doctoral). University of Illinois at Urbana-Champaign.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013). *Unterricht in Heimatssprache und Kultur. Ein Leitfaden zur Organisation und Zusammenarbeit*. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04_Migration%20%26%20Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_d.pdf [12/02/2022]

Escuela Latinoamericana de Berna https://www.escuela-latinoamericana.org [12/02/2022]

Fernández-Mallat, Víctor (2018). Cuando la población migrante desmiente los discursos dominantes: autorretratos lingüístico-culturales de jóvenes hablantes bilingües del español en Suiza. *Visitas al patio* 12, 145–169. https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.12-2018-2109

Finanzdirektion des Kantons Bern. Ständische ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 2019. https://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html [12/02/2022]

Fishmann, Joshua A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En: Joy K. Peyton/Donald A. Ranard/Scott McGinnis (eds.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC/McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 81–98.

García, Ofelia (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal* 89(4), 601–605.

García Delgado, José Luis/José Antonio Alonso/Juan Carlos Jiménez (2012). *Valor económico del español*. Madrid: Ariel/Telefónica. https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/valor_economico_espanol/valor_economico_espanol.pdf [04/10/2022]

Gellner, Ernest (1983). *Nations and nationalism*. Paris: Payot.

Glaser, Barney G./Anselm Strauss (2000 [1967]). *Discovery of Grounded Theory: strategies for Qualitative Research*. New York: Routledge.

Gleich, Utta von (2010). Language Policy challenges in Multiethnic Latin America: Goals for the Bicentennial of Independence (2010–2026). En: Rosemary Howard (ed.). *Language and Sociopolitical Struggle in the Hispanic World. Symposium conducted at the meeting of Americas Research Group/School of Modern Languages/Institut Ramon Llull.* Newcastle: Newcastle University, 15–21.

Guardado, Martin (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization. Micro and macro perspectives*. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781614513841

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

He, Agnes Weiyun (2012). Heritage language socialization. En: Alessandro Duranti/Elinor Ochs/Bambi B. Schieffelin (eds.). *The Handbook of Language Socialization*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 587–609. https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch25

Heller, Monica/Alexandre Duchêne (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge.

Heller, Monica/Joan Pujolar/Sari Pietikäinen (2017). *Critical sociolinguistics research methods*: *Studying language issues that matter*. London: Routledge.

Hobsbawm, Eric (1983). Mass producing traditions: Europe 1870–1914. En: Eric Hobsbawm/Terence Ranger (eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 279–280.

Hobsbawm, Eric/Terence Ranger (eds.) (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Irvine, Judith/Susan Gal (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En: Paul Kroskrity (ed.). *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 35–83.

Jhally, Sut (2014) [1987]. *The codes of advertising: Fetishism and the political economy of meaning in the consumer society*. London: Routledge.

Juan, Nadège/Yvette Bürki (2022). Entrevistas mediadas en sociolingüística cualitativa. La aplicación en la etnografía en línea. *Estudios de lingüística del español* 45, 261–284. https://infoling.org/elies/45/elies45-10.pdf [18/10/2022]

Kroskrity, Paul V. (ed.) (2000). *Regimes of language: Ideologies, polities, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press.

Leeman, Jennifer (2007). The Value of Spanish: Shifting Ideologies in United States Language Shifting. *ADFL Bulletin* 38(1-2), 32–39. https://doi.org/10.1632/adfl.38.1.32

Leeman, Jennifer (2015). Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 100–119. https://doi.org/10.1017/S0267190514000245

Leeman, Jennifer/Kendall A. King (2015). Heritage language education: Minority language speakers, second language instruction and monolingual schooling. En: Martha Bigelow/Johanna Ennser-Kananen (eds). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge, 210–223.

Makarova, Elena (2014). Courses in the language and culture of origin and their impact on youth development in cultural transition: A study among immigrant and dual heritage youth in Switzerland. En: Peter Pericles Trifonas/Themistoklis Aravossitas (eds.). *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 89–114.

Márquez Reiter, Rosina/Luisa Martín Rojo (eds.) (2014). *Sociolinguistics of Diaspora*. London: Taylor & Francis.

Martín Rojo, Luisa/Christine Anthonissen/Inmaculada García-Sánchez/Virginia Unamuno (2017). Recasting diversity in language education in postcolonial, late-capitalist societies. En: Anna De Fina/Didem Ikizoglu/Jeremy Wegner (eds.). *Diversity and super-diversity: Sociocultural linguistic perspectives*. Washington: Georgetown University Press, 171–190.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Moustaoui, Adil S. (2021). Discourse on Heritage Languages with Moroccan Families in Spain. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, Monográfico 2 (2021): *Bilingualism and Heritage Languages*, 15–51. http://dx.doi.org/10.12795/elia.mon.2021.i2.02

Narvaja de Arnoux, Elvira (2020). De la «unidad en la diversidad» al español auxiliar internacional. En: Sebastian Greußlich/Franz Lebsanft (eds.). *El español lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*. Bonn: V&R Unipress/Bonn University Press, 39–60. https://doi.org/10.14220/9783737009997.39

Norton, Bonny (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education.

Park, Joseph Sung-Yul/Lionel Wee (2012). *Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World*. London: Routledge.

Patiño-Santos, Adriana (2018). «No-one told me it would all be in Catalan!» — narratives and language ideologies in the Latin American community at school. *International Journal of the Sociology of Language* 250, 59–86. https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0055

Patiño-Santos, Adriana (2021). The politics of identity in diasporic media. *Language, Culture and Society* 3(1), 34–57. https://doi.org/10.1075/lcs.00032.pat

Patiño-Santos, Adriana/Rosina Márquez Reiter (2019). Banal interculturalism: Latin Americans in Elephant and Castle, London. *Language and Intercultural Communication* 19(3), 227–241. https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1508292

Pennycook, Alastair (2010). Popular cultures, popular languages, and global identities. En: Nikolas Coupland (ed.). *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Wiley-Blackwell, 592–607. https://doi.org/10.1002/9781444324068.ch27

Peyton, Joy Kreeft/Donald A. Ranard/Scott McGinnis (2001). *Heritage Language in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice.* Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Pietikäinen, Sari (2010). Sámi language mobility: Scales and discourses of multilingualism in a polycentric environment. *International Journal of the Sociology of Language* 202, 79–102. https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.015

Pietikäinen, Sari/Helen Kelly-Holmes (eds.) (2013). *Multilingualism and the periphery*. Oxford: Oxford University Press.

Prego Vázquez, Gabriela (2020). Escalas sociolingüísticas. En: Luisa Martín Rojo/Joan Pujolar (coords.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo.* Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza, 91–130.

Prego Vázquez, Gabriela/Luz Zas Varela (2019). Unvoicing practices in classroom interaction in Galicia (Spain): The (de)legitimization of linguistic *mudes* through scaling. *International Journal of the Sociology of Language* 257, 77–107. https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2021

Pujolar, Joan (2020). La mercantilización de las lenguas (commodification). En: Luisa Martín Rojo/Joan Pujolar (coords.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza, 131–164.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Ramírez Bautista, Elia (2000). Mujeres latinoamericanas en Europa. Inmigración, trabajo, género y atención. *Comercio exterior* 55(12), 1050–1061.

Real Decreto 1027. (1993). BOE-. A-1993-20613, Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno, España.

Sánchez Abchi, Verónica (2015). Le récit de vie chez des enfants bilingües: L'apprentissage de l'espagnol comme langue minoritaire dans les contextes suisse-allemand. *Revue Suisse de Sciences de l'éducation* 3(1), 21–37.

Sánchez Abchi, Verónica (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. En: Kim Potowski (ed.). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language.* London: Routledge, 504–516.

Sánchez Abchi, Verónica/Ruth Calderón (2016). La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). *Textos en Proceso* 2(1), 79–93. https://doi.org/10.17710/tep.2016.2.1.4sabchicalderon

Schmalzbauer, Leah (2008). Family divided: The class formation of Honduran transnational families. *Global Networks* 8(3), 329–346. https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2008.00198.x

Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (Siele). https://siele.org [01/10/2022]

Szilagyi, Janka/Tunde Szecsi (2020). Why and how to maintain the Hungarian language: Hungarian-American families' views on heritage language practices. *Heritage Language Journal* 17(1), 114–115. https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.5

Trim, John/Brian North/Daniel Coste (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Urciuoli, Bonnie (2008). Skills and selves in the new workplace. *American ethnologist* 35(2), 211–228. DOI: 10.1111/j.2008.1548-1425.00031.x

Van Deusen-Scholl, Nelleke (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education* 2(3), 211–230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4

Tolstokorova, Alissa (2012). Of Women's Bondage: Socio-Economic Effects of Labour Migration on the Situation of Ukrainian Women and Family. *Acta Universitatis Sapientiae. Social Analysis* 2(1), 9–29. http://www.acta.sapientia.ro/acta-social/C2-1/Social21-1.pdf [04/10/2022]

Watts, Richard J. (1999). The Ideology of Dialect in Switzerland. En: Jan Blommaert (ed.). *Language Ideological Debates.* Berlin: de Gruyter, 67–103. https://doi.org/10.1515/9783110808049.67

Wiley, Terrance (2001). On defining heritage languages and their speakers. En: Joy K. Peyton (ed.). *Heritage Languages in America: Blueprint for the Future*. Washington D.C./McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 29–36.

Wright, Sue (2016). *Language Policy and Language Planning* (2ª edición). London: Palgrave/Macmillan.

Yildiz, Erol (2019). Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Pädagogik der Vielheit. En: Maria Juen/Zekirija Sejdini/Mehmet Tuna/Martina Kraml (eds.). *Dritte «Tagung der Fachdidaktik» 2017: Religiöse und (sozio-) kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 41–58.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Acomodación

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Viviana Sánchez Linz

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

El repertorio lingüístico de los inmigrantes colombianos y la generación post-migrante en Alemania: un estudio cualitativo de diferentes retratos lingüísticos

Resumen

Este artículo busca comprender el repertorio lingüístico de inmigrantes colombianos y la generación post-migrante en Alemania. Para ello, se realizó un estudio cualitativo en el que se analizaron los retratos lingüísticos de tres participantes de la primera, segunda y tercera generación de inmigrantes colombianos en Alemania. Los resultados obtenidos parten de la perspectiva de los hablantes y de su propia conciencia lingüística y muestran la diversa comprensión de sus propios recursos lingüísticos, que van más allá de las categorizaciones ideológicas de las lenguas construidas. A través de los retratos lingüísticos, los hablantes tienen la oportunidad de definir por sí mismos qué son las lenguas para ellos y transmitir tanto las experiencias como las emociones, que han estado asociadas a estas a lo largo de su vida.

Palabras claves

Repertorio lingüístico, retrate lingüístico, migrantes colombianos, acomodación, herencia lingüística

Abstract

This article seeks to understand the linguistic repertoire of Colombian immigrants and the post-migrant generation in Germany. For this purpose, a qualitative study was carried out in which the linguistic portraits of three participants of the first, second and third generation of Colombian immigrants in Germany are analysed. The results are based on the perspective of the speakers and their own linguistic awareness and show the diverse understanding of their own linguistic resources, which go beyond the ideological categorisations of constructed languages. Through the linguistic portraits, speakers have the opportunity to define for themselves what languages are for them and to convey both the experiences and emotions, which have been associated with them throughout their lives.

Keywords

Linguistic repertoire, linguistic portrait, Colombian migrants, accommodation, linguistic heritage

1. Introducción

En la era de la globalización o «hyper-modernity» (Heller ^{2}2006: 3), que se caracteriza por la intensificación de los movimientos de bienes, capitales, personas y discursos en todo el mundo, las fronteras se difuminan en todos los aspectos, ya sea la cultura, la lengua o la identidad. En Alemania,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

casi una de cada cuatro personas es inmigrante o descendiente de inmigrantes (cf. bpb 2020). Durante las últimas décadas los flujos migratorios han cambiado significativamente, como señala Blommaert (cf. 2010: 6–7), también la forma de ver la migración. Anteriormente, la migración se consideraba simplemente como personas que entraban y salían de su país para establecerse en otro, llevando consigo sus características culturales y lingüísticas, y a los inmigrantes procedentes de un país a menudo se consideraban como comunidades estables, homogéneas y grandes dentro del país de inmigración, por ejemplo, los turcos en Alemania (cf. Blommaert 2010: 6–7). Hoy, en cambio, la sociedad actual en Europa, que destaca por su heterogeneidad, su hibridez y su movilidad, presenta una diversidad tan compleja que conceptos como el *multiculturalismo*, la *integración* o la *asimilación* están llegando a sus límites (cf. Blackledge et al. 2018: xxii). Para hacer justicia a esta compleja diversidad, cuyos cambiantes patrones migratorios se caracterizan por «a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants» (Vertovec 2007a: 1024) y otros factores sociales como la clase, el género y la sexualidad (cf. Vertovec 2007b: 970), Vertovec (2007 a/b) se refiere a este fenómeno social como *superdiversity*. Esta sociedad superdiversa desafía las ideologías lingüísticas nacionales.[1] Cada persona está formada por su propia historia con sus experiencias emocionales que la han forjado a lo largo de su vida, esto también se ve reflejado en el repertorio lingüístico individual.

En ese contexto, este estudio trata del repertorio lingüístico de los inmigrantes colombianos y de la generación post-migrante en Alemania. Esta investigación se centra en la cuestión de cómo cambia el repertorio lingüístico a través de la inmigración y si existe una diferencia en la relación de los recursos lingüísticos entre las generaciones migratorias. También responderá a cómo perciben los individuos sus recursos lingüísticos, qué experiencias han tenido con ellos y qué significado emocional tienen para ellos.

Tras una profunda discusión teórica sobre el concepto del *repertorio lingüístico* en la era de la globalización (sección 2.1) y la presentación del enfoque multimodal del retrato lingüístico (sección 2.2), que constituye la base de esta investigación, se presentarán los elementos esenciales de

1 Me refiero aquí a la ideología lingüística formulada por Blommaert 2006.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

la *Communication Accommodation Theory* (CAT) (sección 3) y se dará información sobre la historia de los inmigrantes colombianos y la diáspora colombiana en Alemania (sección 4). Posteriormente, se presentarán la metodología (sección 5.1) y los resultados del estudio cualitativo basado en el análisis de la representación de tres retratos lingüísticos de una familia con raíces colombianas. Al principio se compararán los repertorios lingüísticos de cada una de las participantes, que presentan de forma visual y narrativa en los retratos lingüísticos y en las entrevistas qué recursos lingüísticos ‹poseen› y qué significados han adquirido a lo largo de sus vidas (sección 5.2), y después se tratarán con más detalle las facetas individuales del repertorio lingüístico en las que se centra deliberadamente aquí, como la acomodación (sección 5.3) y la herencia lingüística (sección 5.4), porque apenas es posible tratar todos los aspectos de los repertorios lingüísticos individuales en el contexto de este estudio.

2. El repertorio lingüístico

2.1 El repertorio lingüístico en condiciones de un mundo globalizado

El término *repertorio lingüístico* tiene su origen en los primeros años de la década de 1960, cuando Gumperz (1964: 137), basándose en su investigación empírica en dos pueblos rurales de la India y Noruega, desarrolló el concepto *verbal repertoire*. Gumperz (1964: 137–138) define el repertorio verbal como «the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction» y lo compara con una caja de herramientas de la que el hablante puede elegir sus herramientas, o sea formas lingüísticas, para la comunicación cotidiana según sus necesidades. Con este concepto, que incluye también las variedades, los códigos y los registros, sienta las bases de la sociolingüística actual, en la que las prácticas lingüísticas contribuyen a la construcción de las identidades y es necesario considerar las formas en que los significados sociales y culturales se contextualizan en y a través de las interacciones (cf. Martin-Jones/Martin 2017: 3).

En el siglo XXI, en un mundo globalizado en el que el número de inmigrantes internacionales representa por sí solo el 3,5 % del total de la pobla-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ción mundial (cf. McAucliffe/Khadria 2019: 3),[2] la sociolingüística se centra cada vez más en la movilidad de los hablantes y otros autores han partido del término de Gumperz para profundizar el concepto del repertorio. Asimismo, se cuestionan enfoques anteriores que asumen los idiomas como entidades homogéneas y estables. Blommaert (cf. 2010: 511), por ejemplo, subraya que la propia existencia de las llamadas ‹lenguas›, marcadas por nombres como ‹alemán›, ‹inglés› o ‹francés ›, es una construcción social resultante de largos procesos históricos. Por lo tanto, se puede hablar de una visión ‹artificial› de lenguas, ya que estas fueron construidas ideológicamente y, por lo tanto, son el resultado de poder, autoridad y control (cf. Blommaert 2010: 512). Siguiendo este punto de vista, Makoni y Pennycook (cf. 2006: 1) en *Disinventing and Reconstituting Languages* defienden una perspectiva histórico-crítica en la que las lenguas se inventaron como parte de proyectos nacionalistas para formar la unidad de una nación. A través de las gramáticas y los diccionarios, se refuerza la opinión de que las lenguas son «countable institutions» (Makoni/Pennycook 2006: 2). Por ello, en este artículo no solo se habla de *lenguas*, sino también de *recursos lingüísticos*. Pero, aun así, no hay que subestimar la importancia de estas ideologías lingüísticas, ya que, no obstante, transmiten la pertenencia a un grupo, o en términos de Blackledge y Creese (2010: 31):

> While it is certainly an oversimplification to treat certain languages as ‹symbols› or ‹carriers› of ‹identity›, we are obliged to take account of what people believe about their languages, listen to how they make use of their available linguistic resources, and consider the effects of their language use – even when we believe these ‹languages› to be inventions.

Además, esas ideologías tienen una gran influencia en el descrédito del repertorio lingüístico de una persona por no poseer determinadas habilidades lingüísticas o, por ejemplo, por no dominar suficientemente la variedad estándar de las lenguas en cuestión (cf. Blommaert 2010: 516).

Un concepto que va más allá de las etiquetas de las lenguas y variedades lingüísticas basadas en categorías como la geografía, la clase social, la edad o el género, y que se centra en el idiolecto de las personas es el de *translanguaging* (cf. Li Wei 2018: 19). Esto incluye además los recursos semióticos, cognitivos y modales del repertorio lingüístico (cf. Li Wei 2018: 18) y Blommaert (2010: 102) señala:

---

2 Según el informe de las Naciones Unidas (cf. 2019: iv), Europa es el continente con mayor número de inmigrantes internacionales, por delante de Norteamérica (59 millones), con 82 millones de personas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> Multilingualism, I argued, should not be seen as a collection of ‹languages› that a speaker controls, but rather as a complex of *specific* semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined ‹language›, while others belong to another ‹language›. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing — ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies.

Así, cuando Blommaert (2010: 102–103) habla de «truncated repertoires», se refiere a estas mismas partes y piezas del repertorio lingüístico, subrayando que nadie domina *completamente* una lengua, ni su propia lengua materna ni ninguna otra, y que eso no tiene nada de malo. Al fin y al cabo, nadie utiliza *todos* los recursos de una ‹lengua› porque simplemente no es necesario ni posible. Todo el mundo domina determinadas variedades y registros, que son característicos de ciertos roles e identidades, y puede utilizar las competencias aprendidas.[3] «Our ‹language› is very much a biographical given, the structure of which reflects our own histories and those of the communities in which we spent our lives», resume Blommaert (2010: 103).

Siguiendo esta idea, Busch (2012) amplía el concepto del *repertorio lingüístico*. Su concepto del *repertorio lingüístico* difiere del *verbal repertoire* de Gumperz en que este último adopta el papel del observador y, por tanto, se centra en las interacciones sociales en el espacio sincrónico, mientras que el enfoque de Busch también tiene en cuenta la dimensión histórica y biográfica (cf. Busch 2012: 510). Basándose en Jaques Derrida (1998) y Judith Butler (1997), Busch subraya que el propio sujeto es un producto del lenguaje y de los discursos ideológicos (cf. Busch 2012: 521; 2017a: 346); un aspecto que el propio Gumperz (cf. 2001: 521) admitió más tarde que había sido descuidado en sus obras anteriores. Además, critica la comparación de Gumperz diciendo que el repertorio lingüístico no puede ser comparado a una caja de herramientas, porque no solo es un espacio de potencialidades y restricciones vinculadas a la biografía que apunta al pasado y al futuro, sino que también debe ser concebido como un espacio que incluye anticipaciones, imaginaciones, miedos y deseos (cf. Busch 2017b: 53). En trabajos posteriores, Busch (2017a) amplía además el concepto del *repertorio lingüístico* mediante el concepto de la

3 No obstante, cabe mencionar que, aunque todos dominan los recursos lingüísticos que necesitan para la vida cotidiana, esto puede evaluarse de forma diferente desde el exterior, es decir, desde la perspectiva social.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

experiencia lingüística, que se enfoca en la dimensión física y emocional de las dimensiones interpersonales. Los acontecimientos particulares con un fuerte impacto emocional, o los que se producen repetidamente, que Busch (2017a: 343) denomina «momentos de experiencia vivida», pasan a formar parte del repertorio lingüístico.

2.2 El retrate lingüístico – un enfoque multimodal

La recopilación de *retratos lingüísticos* es un método multimodal para el registro del repertorio lingüístico que ya tiene una historia de treinta años y sirve de base para el análisis de los datos recogidos a continuación. El origen de este método se remonta a los años 90, cuando se pidió a cientos de estudiantes que realizaran retratos lingüísticos e ilustraran sus biografías lingüísticas para reflejar el multilingüismo en escuelas del área de habla alemana (cf. Neumann 1991; Krumm/Jenkins 2001).

Este método, que en un principio estaba destinado exclusivamente a la sensibilización lingüística en las escuelas, se retomó posteriormente para investigaciones del multilingüismo en todo el mundo (Bristowe et al. 2014; Coffey 2015; Singer/Harris 2016; Busch 2006; 2010; 2012; 2016; Busch/Reddemann 2013). Por ejemplo, el proyecto de investigación *Spracherleben* (‹experiencia lingüística›) del instituto de lingüísticas en la universidad de Viena ha recogido y analizado cientos de estos retratos lingüísticos en el contexto de varios subproyectos (cf. Busch 2017b: 53). Aunque los enfoques metodológicos y teóricos de las investigaciones varían, los retratos lingüísticos servían para explorar los complejos repertorios lingüísticos de individuos, sus concepciones ideológicas de recursos lingüísticos y sus actitudes hacia determinadas formas de hablar, o para obtener información sobre su experiencia física y emocional de recursos lingüísticos (cf. Busch 2018: 4).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Imagen 1: Silueta de cuerpo que sirve de modelo para los retratos lingüísticos. [4]

En la introducción de esta actividad, en la que se invita a los participantes a representar visualmente su repertorio lingüístico con la ayuda de una silueta de cuerpo (imagen 1), es muy importante darles mucha libertad. Por ejemplo, depende de los participantes cómo clasifican sus recursos lingüísticos, cuáles definen como lenguas y cómo las colorean (cf. Busch 2012: 511). Busch (cf. 2017b) explica que de esa manera el retrato lingüístico permite a los participantes reflexionar sobre dichos recursos y decidir qué lenguas denominadas, registros y/o códigos tienen un gran valor emocional para sus vidas, qué experiencias asocian con ellos y dónde los ubicarían en su cuerpo. Pero solo el carácter multimodal que caracteriza al enfoque del retrato lingüístico permite sacar conclusiones sobre cómo los sujetos interpretan sus repertorios lingüísticos, porque se producen dos conjuntos de datos: uno visual (retrato lingüístico) y otro narrativo (explicación y presentación del retrato por los individuos). Ambos conjuntos de datos dependen el uno del otro y no pueden interpretarse por separado (cf. Busch 2017b: 54–55). Mientras que las explicaciones narrativas en las entrevistas siguen una estructura linear y sucesiva, los retratos lingüísticos, como modo visual compuesto de líneas, formas y proporciones, ofrecen la posibilidad de presentar elementos no de manera consecutiva, sino simultáneamente. Por lo tanto, el retrate lingüístico y el significado resultante solo pueden ser considerados en conjunto y el entrelazamiento de los dife-

4 Puede descargarse en: https://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rentes componentes se presta especialmente bien para la representación de sentimientos, ideas y asociaciones (cf. Busch 2018: 5–6).[5]

Muchas veces se encuentran estructuras o metáforas parecidas en estos retratos individuales. Partes del cuerpo, como la cabeza o el corazón, por ejemplo, se representan como lugares de la razón o la emoción, metáforas espaciales, como el exterior y el interior, pueden reflejar ciertos significados emocionales para los individuos, los colores son asociados a diferentes ideas, o también se usan símbolos, como las banderas nacionales, para ilustrar ciertas ideologías (cf. Busch 2018: 10). Sin embargo, hay que destacar que el significado de las representaciones visuales del repertorio lingüístico no surge de la mera observación, ya que cada individuo interpreta los colores y las partes del cuerpo de forma diferente. La relación recíproca entre el retrato lingüístico y la explicación narrativa ofrece así a los participantes la posibilidad de referirse a la imagen una y otra vez; por otro lado, la narración también está significativamente estructurada por el retrato y las metáforas de cuerpo y los colores que contiene (cf. Busch 2017b: 54).

A través de los retratos lingüísticos no solo los investigadores pueden formarse una idea de la dimensión biográfica de los recursos lingüísticos, sino que también se ofrece la oportunidad a los participantes de reflexionar sobre partes y preferencias lingüísticas, que normalmente parecen desapercibidas y este proceso «can contribute to becoming increasingly aware of linguistic resources considered as peripheral in other contexts (for example languages acquired in informal contexts), to re-assessing one's own repertoire, and to validating it in a sense of self-empowerment» (Busch 2018: 6). No obstante, es importante señalar que el repertorio lingüístico creado por los participantes no debe considerarse como un reflejo de su repertorio lingüístico real ni como la representación objetiva de la historia de la adquisición de la lengua, puesto que los discursos sociales siempre desempeñan un papel importante en la reconstrucción y presentación de los recursos lingüísticos y semióticos (cf. Busch 2012: 511).

5 En particular, la superposición de ideologías lingüísticas, que Bürki (en este volumen, 2. Ideologías lingüísticas y legitimación de las lenguas) describe como de carácter nacional, distintivo y/o instrumental, puede expresarse de este modo.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

3. Communication Accommodation Theory (CAT)

Ya se mencionó que personas unen diferentes recursos lingüísticos y semióticos en su repertorio lingüístico, que han sido marcados por determinados discursos, y los cuales se comunican con su entorno. Considerando que se espera que los inmigrantes se integren y se adapten a la sociedad dominante, es interesante saber cómo se comportan cuando se enfrentan a personas que, por ejemplo, hablan una variedad diferente a la suya y por qué. Por eso, aquí se dará una idea de la *CAT*, en la que se presentan brevemente los elementos básicos de esta teoría.

Esta teoría, que se ha desarrollado de forma constante desde los años 70 (cf. Gallois/Ogay/Giles 2005: 121), se centra en cómo y de qué manera las personas adaptan su comunicación, qué les motiva a hacerlo y cuáles son las consecuencias (cf. Giles/Ogay 2007: 293). Dado que los recursos lingüísticos están cargados de diversos significados, la comunicación es más que el simple intercambio de informaciones o ideas: a través de la comunicación, las pertenencias sociales suelen negociarse durante la interacción entre los interlocutores, por lo que puede considerarse como un «barometer of the orazón social distance between them» (Giles/Ogay 2007: 293). Si una persona adapta su propio comportamiento lingüístico, se habla de *acomodación* (cf. Giles/Ogay 2007: 295). En CAT se distinguen diferentes tipos de adaptación: *convergencia* («convergence»), *divergencia* («divergence») y *mantenimiento* («maintenance») (Gallois/Ogay/Giles 2005: 125).

En la convergencia una persona se adapta al comportamiento verbal de su interlocutor, por ejemplo, en su ritmo de hablar o en su acento. Además, a menudo se imitan rasgos paralingüísticos y semióticos, como las pausas o la sonrisa, que se debe al deseo de reconocimiento y pertenencia, pero a veces el proceso de convergencia también puede significar la pérdida temporal de la identidad personal o social (cf. Giles/Ogay 2007: 295–296).[6] En la divergencia, en cambio, se destacan las diferencias de los recursos lingüísticos y semióticos de los interlocutores para, por ejemplo, subrayar las diferencias de las pertenencias sociales (cf. Giles/Ogay

6 Giles y Ogay (cf. 2007: 296) explican este caso con el ejemplo de un joven estudiante afroamericano que se adapta a la forma de hablar de su profesor, mayor, blanco y británico. Es posible que reciba el reconocimiento social por parte del profesor, que lo percibe como especialmente competente, pero al mismo tiempo es posible que los miembros de su propio grupo, es decir, otros estudiantes afroamericanos, se rían de él o lo menosprecien por ello.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2007: 295–296). El mantenimiento de la forma de comunicación es un fenómeno parecido a la divergencia, porque la persona no hace depender su comportamiento comunicativo del interlocutor (cf. Giles/Ogay 2007: 295–296). No obstante, la diferencia aquí radica en la intención del hablante. Mientras que en la divergencia se acentúa la diferencia y se quiere distinguir conscientemente de la forma en que habla la otra persona, en el mantenimiento el hablante es indiferente a cómo habla la otra persona. Desde el exterior, la divergencia y el mantenimiento son a menudo indistinguibles sin conocer la intención del hablante.

4. Migración colombiana

Entre los países suramericanos, Colombia tiene la mayor población después de Brasil según datos del Banco Mundial (2020). Esto significa que la población se ha duplicado con creces desde 1975, lo que, junto con otros factores como la situación económica y los violentos conflictos políticos en Colombia,[7] ha provocado una fuerte migración interna y la formación de una gran diáspora en el extranjero (cf. Hora et al. 2017: 68). Especialmente desde la década de 1960, Colombia empezó a pasar cada vez más de ser un país de inmigración a un país de emigración, de modo que alrededor del 10 % del total de la población colombiana vive en el extranjero (cf. Louis 2017: 117–118). Esta estimación se basa en el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de 2005, en los ciudadanos registrados de los consulados colombianos en el extranjero y en el saldo migratorio de 2012 (cf. Louis 2017: 117–118). De los diversos destinos que han tomado los flujos migratorios colombianos los Estado Unidos, Venezuela y España han tomado un lugar importante desde la década de los 1960.[8] Aunque los conflictos políticos, sociales y económicos de mediados del siglo pasado y los movimientos migratorios se entrelazan, la emigración colombiana se divide en tres oleadas (cf. Louis 2017: 118): en la primera oleada, a partir de los años 1960, muchos colombianos emigraron a la vecina Venezuela, que florecía gracias a su industria petrolera, y entre los años 1980 y 2001 también hubo un flujo migratorio masivo hacia allí, debido a los conflictos económicos, por lo que en el año 2011 los co-

7 Para un informe detallado, véase Kurtenbach (2017).

8 En 2011, el porcentaje de migrantes colombianos se estimó en un 28,8 % en Estados Unidos, un 28,4 % en Venezuela y un 17,6 % en España (cf. Grewe 2015: 8).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lombianos en Venezuela suponen cerca del 60 % del total de la población extranjera (cf. Louis 2017: 188–119). Al mismo tiempo, muchos colombianos, en su mayoría académicos, emigraron también a Estados Unidos y se instalaron en Florida y las áreas metropolitanas de Nueva York y Nueva Jersey (cf. Amézquita Quintana 2013: 74). Desde los años setenta hasta mediados de los noventa, la rápida expansión del narcotráfico provocó el aumento de conflictos armados en gran parte del país (cf. Louis 2017:118–119), lo que dio lugar a una segunda oleada de emigración dentro de Colombia y a nivel internacional, huyendo de las confiscaciones ilegales de tierras y de los abusos de los derechos humanos hacia Estados Unidos, Costa Rica, Canadá y Ecuador (cf. Grewe 2015: 9).[9] A finales del siglo XX, las condiciones económicas y políticas iban empeorando, lo que causó la tercera oleada migratoria, en la que España, en particular, se estableció como destino (cf. Louis 2017: 120). Grewe (2015: 9) señala que a diferencia de lo que ocurría en el pasado, cuando eran principalmente intelectuales, artistas y estudiantes los que emigraban a Europa, la imagen de los inmigrantes colombianos en Europa se diversificó en términos de clases sociales a principios de la década de 2000. La mitad de los colombianos registrados en Europa viven en España y de esos 300.000 colombianos el 87 % emigró a España entre 2000 y 2005, aunque el país perdió atractividad con el comienzo de la crisis económica en 2007 (cf. Grewe 2015: 9). A diferencia de España, Alemania no es uno de los primeros destinos de la emigración en Europa, pero el número de inmigrantes colombianos ha aumentado constantemente desde los años sesenta: mientras que en la década de 1960 solo se registraron 1.000 colombianos en Alemania, la cifra aumentó a 13.283 en 2014 (cf. Grewe 2015: 9). Si además se cuentan los colombianos que tomaron la nacionalidad alemana y la generación post-migrante que crece en Alemania, se estima incluso que el número es de unos 14.000 en 2013 (cf. Grewe 2015: 11). La crisis financiera no detuvo la migración a Alemania, como ocurrió en España, sino que las cifras aumentaron durante este periodo, ya que muchos ciudadanos colombianos que habían emigrado a España después emigraron a Alemania por ese motivo (cf. Grewe 2015: 10). En 2013, aproximadamente 4.600 colombianos han recibido la nacionalidad alemana desde 1981 y otros 3.718 colombianos tienen un permiso de residencia ilimitado (cf. Grewe 2015: 12). Una característica especial del grupo de los migrantes colombianos en Alemania que lo distin-

9 En 2014, se registraron un total de 5,7 millones de personas en busca de refugio dentro de Colombia y 379.000 refugiados colombianos a nivel internacional (cf. Grewe 2015: 9).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gue de los de Estados Unidos y España es la presencia de mujeres colombianas en Alemania, que es superior a la media. Mientras que en Estados Unidos hay un 47 % y en España un 56 % de mujeres en la diáspora colombiana, en Alemania la cifra es del 63 % y la mayoría de ellas son también mujeres casadas que viven en matrimonios colombo-alemanes.

La diáspora colombiana en Alemania apenas ha sido estudiada hasta ahora, especialmente en respecto a la lengua y la identidad, la investigación se centra sobre todo en los inmigrantes colombianos en Estados Unidos o España (Hernández Pulgarín 2016; Amezquita Quintana 2013; Del Barrio 2009). Por esta razón, la siguiente parte está dedicada a la percepción lingüística de los inmigrantes colombianos y de la generación post-migrante en Alemania.

5. Análisis de los repertorios lingüísticos presentados en los retratos lingüísticos

5.1 Metodología

Como ya se ha explicado anteriormente, el objetivo de esta investigación es examinar el repertorio lingüístico de diferentes generaciones de inmigrantes y post-migrantes colombianos en Alemania. Para responder a las preguntas de si existe una diferencia entre las relaciones hacia los recursos lingüísticos entre las generaciones migratorias, cómo los individuos perciben estos recursos y qué emociones y experiencias asocian con ellos, se pidió a tres mujeres de tres generaciones diferentes de una familia con raíces colombianas (imagen 2) que ilustraran su repertorio lingüístico en un retrate lingüístico. Para obtener una explicación verbal de las participantes de sus retratos y repertorios lingüísticos, además se realizaron entrevistas semi-estructuradas, que se transcribieron según las convenciones del GAT 2 (Selting et al. [10]2009),[10] y duraron entre veinte y cuarenta minutos. Asimismo, para garantizar el anonimato de las mujeres que provienen de mi entorno, en este trabajo se les da un seudónimo.

10 Para comprender los pasajes transcritos, en el apéndice se presentan las convenciones utilizadas del GAT 2 (versión traducida, Ehmer et al. 2019).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

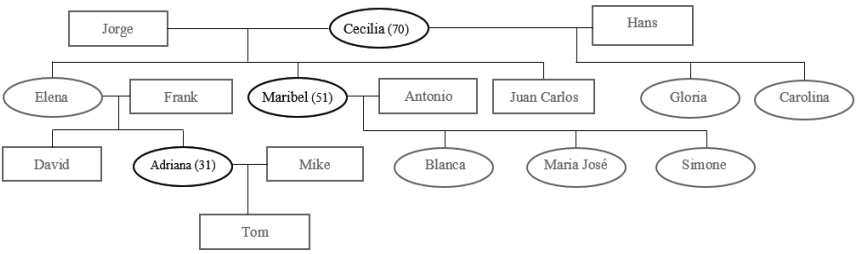


Imagen 2: Árbol genealógico para visualizar las relaciones familiares.

Debido a la relación recíproca entre el retrato lingüístico y la explicación narrativa, las participantes tuvieron primero tiempo para explicar sus retratos lingüísticos y los elementos asociados a ellos, como los colores, las proporciones y el significado que tienen para ellos. Y posteriormente, algunos aspectos de su relato se discutieron con más detalle o se complementaron con preguntas sobre otros temas relacionados con sus biografías lingüísticas, por ejemplo, si se adaptan a otras formas de hablar o qué recursos lingüísticos les gustaría transmitir a la próxima generación.

5.2 Representaciones de experiencias lingüísticas

En esta sección se examinan primero los retratos lingüísticos en cuanto a su representación visual y, con la ayuda de la explicación de las tres participantes, se descifra el significado de las metáforas de colores y los símbolos que utilizan. Para comprender sus repertorios lingüísticos individuales también se ofrece una orientación sobre las respectivas experiencias migratorias de las mujeres. Además, los retratos lingüísticos analizados no solo permiten sacar conclusiones sobre las biografías lingüísticas, sino también sobre la medida en que las percepciones individuales de los respectivos repertorios están marcadas por las ideologías lingüísticas de las regiones de origen y destino, que influyen en las representaciones visuales y narrativas de sus recursos lingüísticos.

5.2.1 Retrate lingüístico 1

El primer retrato lingüístico de Cecilia se debe ver en el contexto de su historia migratoria. Cecilia nació en Colombia y por motivos económicos trabajó durante unos años en Venezuela, donde conoció a un alemán con

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

quien se casó. En 1979, Cecilia llegó por primera vez a Alemania con su esposo, y más tarde, trajo a Alemania a sus tres hijos de una relación anterior en Colombia.

Imagen 3: Retrato lingüístico de Cecilia.

El repertorio lingüístico de Cecilia está dividido en dos colores: rojo y azul. El rojo simboliza el español y el azul el alemán, lo que deja claro que ella entiende sus recursos lingüísticos como dos lenguas separadas y, por lo tanto, unificadas. La mayor parte del cuerpo está dibujada en rojo, un color que ella clasifica como dominante. Además, los colores se dividen en diferentes partes del cuerpo, cada cual se refiere en su significado a diferentes partes de su vida. De ese modo, las dos manos azules simbolizan su trabajo en Alemania y los pies azules representan que vive en suelo alemán. Lo que llama atención es que también ella misma niega sus competencias en la lengua alemana cuando explica que piensa en ambos idiomas, en español y en alemán, por lo cual los dos colores se encuentran en la zona de la cabeza. Aquí se puede hacer referencia a la idea de Li Wei (cf. 2018: 18) del *translanguaging*, de que las personas no solo piensan en una lengua determinada, sino que sobrepasan los límites de dichas lenguas. Sin embargo, Cecilia destaca que su idioma es el español y, por ese motivo, la boca está marcada también en rojo. Asimismo, los ojos de dos colores muestran que ella se siente parte de dos mundos lingüísticos, por

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lo que sostiene una ideología lingüística en la que dos idiomas separados también siempre llevan consigo diferentes puntos de vista,[11] de modo que hoy en día ve muchas cosas desde la perspectiva alemana. Con la metáfora del corazón Cecilia visualiza, por ejemplo, que ambas lenguas tienen un gran significado emocional para ella.

```
(1)
(#1, 00:01:15-00:03:54)
34          en mi orazón,
35          (-) pues está aleMAnia.
36    E:    hm_hm,=
37    C:    =he aprendido que: (.) que el ora de nosotros, h°
38          es donde orazón.
39    E:    hm_hm,
40          (--)
41    C:    porque no (.) no podemos transladarnos nuestro ora
            adonde estamos.=
42          =conservamos Cosas,=
43          =yo he tratao lo que me dijo mi Madre, h°
44          de aprender lo ¡BUE!no de aleMAnia; lo
45          ¡MA!lo NO aprenderlo,
46          conservar lo ¡BUE!no de mi Patria;
47          lo Malo (---)olvidarme de él.
48    E:    hm_hm,
49    C:    y esto me ha ayudao mucho para vivir en este ora,
50          (--) m:e: siento (.) como <<voz quebradiza> orazón,>
51    E:    hm_hm,
52          (1.3)
53    C:    <<voz quebradiza> a pesar que no lo Hablo,>
            ((omisión de 1:29 minutos))
90          h° eh tengo muchas cosas: (-) que aprendí en h° mi
            PAÍS <<voz quebradiza> de mi orazón,>
91    E:    hm_hm,
```

11 Busch (2012: 514) ve en su ejemplo de los ojos distintos el aspecto de la observación desde dos perspectivas distintas: «Nonetheless, in his perception the other language in each case, the language of the Other, is always co-present, that is, both in his own perspective and as seen from an outside perspective: both in self-observation, and in being observed».

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

92 (---)
93 C: h° las cuales están en mi orazón.
94 h° <<porque las (son) de aleMAnia.
95 h° porque son cuarenta Años,=
96 =que he convivido en este PAÍS;
97 [y] mi corazón también es de aQU[Í,]

En este sentido el español, como conjunto de recursos lingüísticos, tiene una gran importancia emocional para ella porque está relacionado con su país de origen, su familia allá y su madre. A lo largo de los cuarenta años que lleva viviendo en Alemania, el alemán también ha adquirido un cierto valor emocional para ella, y no es simplemente un instrumento para comunicarse en la vida cotidiana y el trabajo. Otro aspecto que destaca es que parece que Cecilia se ve confrontada con el conflicto de sentirse ‹alemana› aunque no domina bien el alemán desde su punto de vista; un hecho que le gustaría cambiar. Asimismo, dice en otro momento que, aunque es consciente de que no es alemana,[12] se siente como una porque sabe comunicarse en alemán. También subraya que para ella con relación a la pertenencia no solo es importante el idioma, sino la forma en que las personas se comportan entre sí. Explica su uso reducido a lo esencial de sus recursos lingüísticos alemanes en la vida cotidiana con el hecho de que cuando llegó a Alemania, no había el acceso a las instituciones educativas como las hay hoy en día y que su primera prioridad siempre ha sido su familia a la que tenía que cuidar.[13] Cecilia explica que es algo deprimente e incómodo porque, en su opinión, no habla muy bien el alemán, pero acentúa que, en general, está satisfecha con sus conocimientos y lo toma con humor. Sus recursos lingüísticos, que entiende como un medio de comunicación dado por Dios, cumplen así su objetivo principal de ser capaz de comunicarse con otras personas por lo que se puede afirmar que está en paz con las partes de su *truncated repertoire*, por retomar el término de Blommaert. En cambio, sí está contenta con sus conocimientos de la lengua española, aunque es consciente de que no puede aprovechar todos sus recursos del español como consecuencia de su domicilio en Alemania. Mientras que usa sus recursos lingüísticos alemanes, sobre todo en el trabajo y cuando habla con personas desconocidas, utiliza el español

12 Aquí se refiere a que no tiene la nacionalidad alemana.
13 Los ejemplos que Cecilia da de situaciones en las que habla en alemán son cuando va en tranvía, de compras o cuando necesita preguntarle algo a alguien.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

casi exclusivamente en su entorno privado, cuando habla con su familia y conocidos o cuando escucha charlas y lee.

Otros dos idiomas que menciona durante la explicación de su retrate lingüístico y que añade a su repertorio lingüístico, son el latín y el inglés. Además del español, considera al latín como un idioma muy importante porque para ella representa la iglesia y la religión ocupa un puesto de gran importancia en su vida. Por otro lado, entró en contacto con el inglés en Nigeria a principios de los 80, cuando acompañó a su marido allá y, aunque ese idioma no está pintado en su retrato lingüístico, dice que durante ese periodo también hizo uso de su repertorio semiótico, aparte de sus recursos lingüísticos («otras TRES palabras de | inglés» (#1, 334)[14]).

Pero aun así, subraya varias veces en la entrevista la importancia de los recursos semióticos, ya que también forman parte del lenguaje como medio de comunicación, y dice que observa a las personas con ese propósito, y a menudo da más importancia a estas mismas observaciones que a las expresiones verbales. Especialmente en los casos en que sus recursos lingüísticos llegan a los límites comunicativos, la interpretación de los gestos y las expresiones faciales es una parte central del lenguaje.

```
(2)
(#1, 00:13:54-00:14:22)
342         =porque: SÍ.
343         h° es una falta del idioma para comuniCARnos;
344         h° pero yo creo que para eso tenemos también
            nuestras MAnos,=
345         =nuestros PIES,
346         h° y sobre todo (.) la miRAda.
347   E:    hm_hm,
348   C:    y en la mirada nosotros h demosTRAmos-
349         me GUsta,
350         o no me GUsta.
351   E:    YA.
352   C:    y muchas veces es mejor h° quedarnos por lo que
            VEmos,
353         h° que por lo que OÍmos.
```

14 A continuación, las referencias a las entrevistas transcritas se indican con el número de entrevista entre paréntesis y los números de segmento correspondientes.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Además, ya se mencionó que los recursos lingüísticos le son importantes a un nivel emocional y que son el resultado de su historia migratoria. Sin embargo, no define estos recursos como un portador de identidad de una cultura particular:

```
(3)
(#1, 00:22:53-00:23:35)
544    C:    hhh° la cuestión esto en ¡SER! colomBIAna,
545          eh no quiere decir MUcha cosa;=
546          porque es que(--) para mí el ser huMAno,
547          h° es el mismo ser humano en CHIna,
548          h° donde EStemos el ser [humano.]=no?
549    E:                             [hm_hm ]
550    C:    el país no me identiFIca.=
551          =me identifica !MI! PERsonalidad. sí?
552    E:    hm_hm,
553    C:    sí? como yo me comPORte.
554    E:    SÍ.
555    C:    como YO vea las cosas.
556          entonces (.) SÍ.=el idioma nos aYUda;
557    E:    hm_hm,
558    C:    pero en caso tal que no estuVIEra ahí,=
559          =ese iDIOma,= esa comunicaCIÓN;
560          hh° pues es mi MOdo de comportarme con la
             otra persona;=
561          =y demosTRARle (.) je?
```

A diferencia de ideologías lingüísticas anteriores, Cecilia rechaza la idea de que la identidad depende de categorías nacionales y expone estas ideologías como construcciones nacionales. Para ella, es mucho más importante ser reconocida como un individuo con sus propios valores y comportamientos. Aunque también hay que señalar que puede ser que este punto de vista no sea compatible con su afirmación anterior de que se siente alemana.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5.2.2 Retrato lingüístico 2

La segunda generación migratoria está representada por Maribel, la hija de Cecilia. Ella nació en Colombia, se crio allí y llegó a Alemania en 1983 con sus hermanos, cuando tenía aproximadamente trece años. Su historia migratoria y biografía lingüística asociada difieren en muchos aspectos de la de su madre, lo que también se puede observar en su retrato lingüístico (imagen 4).

Imagen 4: Retrato lingüístico de Maribel.

A diferencia de Cecilia, que reparte los colores en diferentes partes del cuerpo, Maribel visualiza sus recursos lingüísticos a través de distintos símbolos. A la silueta de cuerpo, en la mitad de la imagen 4, le agrega una cara sonriente, pelo y venas para poderse identificar con la figura. Pero la particularidad de su retrato lingüístico es que intenta presentar la dimensión temporal de su repertorio lingüístico en una espiral, que consiste en banderas nacionales. Según su explicación, la espiral comienza

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

con la bandera colombiana, después agrega la bandera alemana y al final también la bandera española. Al igual que Cecilia, ella toma como base los idiomas unificados que resultan de ideologías nacionales, y al pintar las banderas alternativamente dentro de la espiral, ella visualiza por un lado el orden cronológico en el que adquirió esos recursos, y, por otro lado, la presencia paralela de los recursos lingüísticos en su vida actual. Otro aspecto central es que en su explicación de su retrato lingüístico no solo menciona el idioma *español*, sino que se refiere a dos variedades distintas del español —la colombiana y la española.[15] Describe la variedad colombiana como su ‹lengua materna›, que la ha formado y las ideas que asocia con este término corresponden esencialmente a las mencionadas por Dietrich (2004: 308): «Als Muttersprache wird die Sprache eines Individuums bezeichnet, die es mit Mitgliedern einer kulturell homogenen Gemeinschaft als Erstsprache gemeinsam hat und zu der es auf dieser Grundlage eine spezifische, auch affektive Bindung empfindet».[16] Para ella, la variedad colombiana es un portador de su identidad nacional, por lo que se siente parte del grupo de los colombianos,[17] que es un punto de vista que en ese sentido se aparta de la idea de su madre. El hecho de que se sienta parte de una unidad nacional diferente a la de otros grupos imaginados queda claro en su explicación respecto a la variedad española en su repertorio lingüístico:

```
(4)
(#2, 00:01:49-00:02:20)
50    und IRGEndwann mal,=
51    =hab ich dann auch mal ANgefangen,
52    äh die SPAnische flagge (-) äh zu malen.
53    die spanische FLAGge steht eigentlich ja dafür,
54    das_st quasi (.) auch SPAnisch,=
55    =aber ein ANde[ɾ]es spanisch.
56    aus SPAnien quasi;=ne?
```

15 Aquí hay destacar que estas variedades también son constructos sociales, ya que estas producciones lingüísticas tampoco son homogéneas en ambos países.

16 (‹La lengua materna de un individuo es la lengua que tiene en común con los miembros de una comunidad culturalmente homogénea como primera lengua y con la que, por ese motivo, siente un apego específico, también afectivo.›)

17 Este es un ejemplo de la percepción de pertenencia a un grupo construido y unificado – en otras palabras, a una comunidad imaginada *(imagined communities)* en el sentido de Anderson (2006[1983]) – basada en una construcción discursiva.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

```
57    das ist also (.) viele WÖRter,
58    die ich durch meinen MANN auch ähm-
59    JA;= ähm KENnengelernt habe.=
60    is eine neue kulTUR,
61    und ähm deswegen DENke ich mal,
62    gehört AUCH dasu.
```

> ‹Y en algún momento también empecé a pintar la bandera de España. La bandera española en realidad representa a un español diferente, de España, por así decirlo, ¿no? Así que son muchas las palabras que he conocido a través de mi marido. Una nueva cultura, eh, por eso creo que también es parte de él (el repertorio).›

Aquí se refiere a aspectos distintos, pero relacionados entre sí. Por un lado, destaca la diferencia entre las distintas variedades y las culturas relacionadas a ellas. Pero, por otro lado, dice que se siente afortunada de ser hablante de un idioma que clasifica como una «WELTsp[ɾ]ache» ‹idioma global› (#2, 660). Esta clasificación hace referencia a la «lengua como instrumento» (véase Bürki en este volumen, 2.3. La lengua como instrumento), una ideología utilitaria según la cual el conocimiento de ciertos recursos lingüísticos se considera una competencia valiosa para impulsar el desarrollo educativo y profesional. Sin embargo, todos sus recursos lingüísticos son importantes para ella, lo que simboliza con los restos de lápices de los colores amarillo, rojo, azul y negro mezclados en la parte superior del cuerpo, los colores de las tres naciones unidas en su corazón: Colombia, Alemania y España.

Con el idioma alemán relaciona su llegada a Alemania; habla de su primera interacción con un alemán y de su adquisición del alemán en una clase de integración, en la que era de gran importancia adquirir los recursos lingüísticos necesarios, porque sin ellos no podía haber una conversación. Además, cuenta de los conflictos lingüísticos en casa, donde ella y sus hermanos siempre tenían que hablar en alemán para aprender el idioma rápidamente, o donde a veces se preguntaba, por el hecho de los recursos lingüísticos de su madre y su padrastro, cómo se comunicaban entre ellos. Todas esas experiencias lingüísticas vividas siguen conformando su repertorio lingüístico actual. Con su marido y sus hijas solo habla en español, aspecto que más tarde se trata con más detalle, mientras que con sus hermanastras, nacidas del matrimonio colombo-alemán de su madre, todavía se comunica en alemán. Asimismo, ella es consciente de los diferentes niveles de sus recursos lingüísticos. Si bien califica su competencia

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lingüística en español como la más alta, destaca al mismo tiempo que estos recursos no se han desarrollado desde sus trece años y por esa razón le resultaría difícil, por ejemplo, comunicarse con un académico en un lenguaje técnico. En cambio, en alemán subraya varias veces su acento[18] y otros déficits en su opinión, pero explica que en la lengua alemana tiene otros recursos de los que carece en español.

(5)
(#2, 00:26:38-00:27:31)
713 is_n bisschen (.) die F[ɾ]Age is_n bisschen schwie[ɾ]ig zu zu antworten,=
714 =weil hm: ich würde auch nich sagen dass ich HOCHspa äh DEUTSCH sp[ɾ]eche.ne?=
715 =ja da mach ich also äh g[ɾ]ammatikalisch katasT[ɾ]Ophe,
716 he und äh ja: akZENT äh::-
717 hab ich sehr VIEL;
718 und manchma:l also ähm ja (.) es fehlen mir halt ein paar WÖRter.=
719 =ich verstehe natürlich;=
720 =aber dann alles ganz ganz GUT;
721 ähm aber ich kann zum beispiel KEIN buch-
722 oder keine ZEItung auf !SPA!nisch lesen.
723 weil da sind diese beG[ɾ]IFfen;=
724 =die musste ich ja (.) ja mir erst mal überSETzen.
725 hmm WELche.=ne?
726 also son EINfache ähm: buch klar.
727 kann ich natürlich dann LEsen,=ne?
728 abe:r äh (.) ne.=das fällt mir dann-
729 also ich fühl mich äh WOHler,=
730 =wenn ich ein buch auf DEUTSCH lese.

‹La pregunta es un poco difícil de responder, porque no diría que hablo alto alemán, ¿verdad? Y gramaticalmente, ¡un desastre! Y sí, tengo un fuerte acento y a veces me faltan algunas palabras. Por supuesto, entiendo todo bastante bien, pero no puedo leer un libro o un periódico en español, por ejemplo, porque hay

18 Una de las características que Maribel describe como su acento y que, según ella, se desvía de la variedad estándar de la lengua alemana es, por ejemplo, su realización de [ɾ].

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

términos que tengo que traducir primero. Así que un simple libro, claro, puedo leerlo, ¿no? Pero me siento más cómoda cuando leo un libro en alemán.›

Aquí se demuestra claramente que ella reproduce ideologemas comunes del estándar lingüístico como distinción (véase Bürki en este volumen, 2.2 El estándar como distinción). En lugar de enfocarse en la funcionalidad de sus recursos lingüísticos, como su madre Cecilia, se preocupa por cómo son evaluados en la sociedad y considera que en su repertorio le faltan competencias lingüísticas, lo que resulta de una perspectiva de una lengua estándar. Al final, esa misma actitud hacia los idiomas, lleva a que Maribel no esté contenta con sus conocimientos lingüísticos porque en vez de centrarse en los recursos que tiene, se enfoca en los que no domina.

En el caso de su familia, en la que puede usar diferentes recursos lingüísticos según sus necesidades y en la cual también se le entiende, se puede hablar de un *translanguaging space* (cf. Li Wei 2018: 9), un espacio que le permite a hablantes multilingües comunicarse más allá de los límites de idiomas y no centrarse en competencias ‹incompletas›.

5.2.3 Retrate lingüístico 3

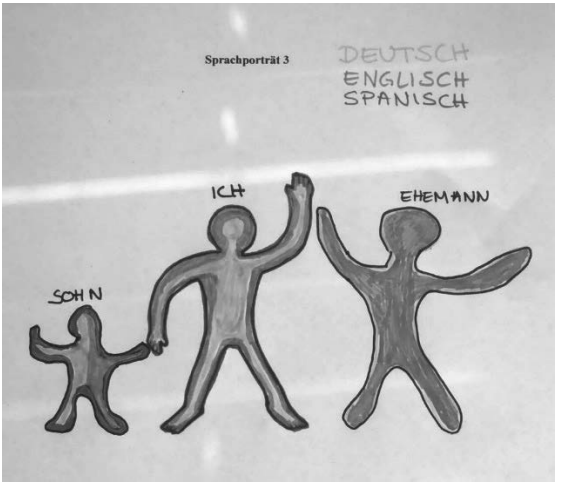


Imagen 5: Retrato lingüístico de Adriana.

Adriana representa en este artículo la generación post-migrante, o sea la tercera generación de la familia que no inmigró de Colombia a Alemania,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sino la que nació y se crio en Alemania. Aun así, ella también tiene experiencia migratoria, ya que emigró a Estados Unidos cuando tenía unos veinte años y creó una familia allá.

En su retrate lingüístico Adriana simboliza tres idiomas con tres colores. El color verde representa el alemán, el azul el inglés y el rojo el español. Los colores en este retrato no tienen un significado simbólico, como fue el caso en el retrato de Maribel, pero Adriana visualiza con el espacio que ocupan los colores en la silueta la importancia emocional que tienen sus recursos lingüísticos para ella. Otra diferencia clave con respecto a los dos retratos anteriores es que añade otras dos siluetas de cuerpo porque en relación con las lenguas le da mucho valor a su entorno inmediato, formado por su marido y su hijo.

La lengua alemana, que se visualiza con la parte más grande en verde dentro de la figura central, también tiene el significado más importante para Adriana. Como ya Maribel, ella designa sus recursos lingüísticos alemanes como ‹lengua materna› y se refiere a la L1 con la que se crio. El segundo idioma más importante en su vida es el inglés, porque no solo es su L2, sino porque considera que estos recursos lingüísticos en inglés se han desarrollado durante sus años en Estados Unidos hasta tal punto que ahora se refiere a ellos como su segunda lengua materna. Sin embargo, al utilizar por segunda vez el término *lengua materna*, ya no se refiere al momento de adquirir esta lengua. En cambio, ahora asocia este término con determinadas competencias lingüísticas que considera que debe poseer un hablante nativo, y por las que se puede reconocer a esas personas.

```
(6)
(#3, 00:32:34-00:21:49)
570   A:    und dein (.) dein Level von äh SPRACHgebrauch,
571         identifiziert dich ja auch;
572   E:    JA.
573   A:    als (--) MUTtersprachlerin oder !NICH.!
574   E:    [hm_hm,]
575   A:    [is ja ] ein (--) GRUND,=
576         warum es !MUT!tersprache HEISST.
577         und nich einfach nur (.) SPRAche.
```

‹Y tu nivel de uso de la lengua también te identifica como hablante nativa o no. Por eso se llama *lengua materna* y no solo *lengua*.›

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

La gran influencia de la lengua inglesa en su repertorio lingüístico proviene también de la relación con su marido, al que ha pintado a la derecha de su figura, y con su hijo, al que ha situado a su izquierda. Aunque es el inglés que domina gran parte de la vida de su marido, sin embargo, él también está influido por los recursos alemanes de su esposa y su hijo y, por lo tanto, también tiene una fina capa exterior verde en su figura. Su hijo en el retrato está caracterizado por el centro dividido en dos colores, o sea por la separación de la lengua alemana y la inglesa que resultan de su educación multilingüe. Además, dice que su hijo está mucho más en contacto con el español en su entorno, por ejemplo, en la guardería, que ella, lo que explica el hecho de que la línea roja que representa los recursos lingüísticos del español en su figura es más ancha que en la de ella. Esto debe considerarse en el contexto de que ella y su familia viven en California, en la frontera con México.

Ya se mencionó que Adriana es consciente de la influencia de su entorno inmediato en cuanto a su relación con sus recursos lingüísticos, pero también es consciente de la importancia de la dimensión biográfica. También clasifica sus recursos lingüísticos según su importancia emocional y profesional para ella, así que resultan estos órdenes: emocionalmente el alemán es el idioma más importante para ella, luego el inglés y al final el español. Sin embargo, en su vida profesional el inglés tiene la mayor importancia, después seguiría el español y finalmente el alemán. Con el idioma alemán relaciona el país en el que nació, creció y en el que tiene sus raíces. Lo habla con su madre, su familia y su hijo y este idioma tiene además un valor cultural y tradicional. A diferencia del alemán, que solo lo utiliza en su entorno privado, el inglés para ella tiene un significado de influencia global y un prestigio asociado a él. Al igual que Maribel con el español, Adriana destaca el uso global del inglés y lo ve como una ventaja profesional de poder usar estos recursos lingüísticos. Sin embargo, este idioma también ha ganado un valor cultural y tradicional, ya que creó una familia en los Estado Unidos y está casada con un estadounidense. Su emigración además cambió su relación a la lengua española.

```
(7)
(#3, 00:11:25-00:12:33)
271        ich hab dieses (.) den bezug zu SPAnisch,
272        (--) zu meiner faMIlie,=
273        =weil das halt kultuRELL halt was damit zu tun hat.
274        aber !EI!gentlich benutze ich spanisch ja NICH mit
```


https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

```
          meiner familie.
275       ähm (-) meine mutter spricht mit mir DEUTSCH;
276       ich spreche deutsch mit meinem mit meinem BRUder,
277       ich verSTEhe spanisch,
278       ich kann mit spanisch EInigermaßen sprechen,
279       ich benutze es tatsächlich mehr in aMErika,=
280       =als dass ich das in äh DEUTSCHland benutzt habe.
281       und zwa:r weil ich das hier halt im beRUFSleben,
282       und im alltäglichen LEben,=
283       =manchmal sogar in geSCHÄFten,=
284       =oder man läuft hier über die STRAße,=
285       =und jemand FRAGT dich-
286       jo in welche RICHtung?
287       und das is ne sprach äh ne SPAnischsprechende person.
288       das ist in deutschland nich pasSIERT.
289       [das] war wirklich: eher so familienFESte,
290   E:  [ja;]
291   A:  und dann auch !NUR! mit äh MITgliedern,
292       die wirklich nich so viel DEUTSCH sprechen konnten.
293   E:  ja.
294       also wenn du die WAHL hattest,=
295       =hast du dann eher auf DEUTSCH gesprochen.
296   A:  (--) JA.
297   E:  hhh° und [wenn]
298   A:           [aber] is für mich [TOTZ]dem was-
299   E:                              [ja? ]
300   A:  was zum (.) zu MIR gehört.
301       also ich bin damit AUFgewachsen.
302       um diese sprache,
303       die war immer (--) um mich heRUM.
```

‹A: Tengo una relación con el español por mi familia y porque tiene que ver con la cultura. Pero en realidad no uso el español con mi familia. Mi madre siempre habla alemán conmigo, yo hablo alemán con mi hermano. Entiendo el español y sé hablar español hasta cierto punto. De hecho, lo uso más en Estados Unidos que en Alemania. Y eso porque aquí lo uso en el trabajo, en la vida cotidiana, a veces incluso en las tiendas. O estás cruzando la calle aquí y alguien te pregunta «eh ¿por dónde...?», y es una persona hispanohablante. Eso no ocurría en Alemania. Sucedía más bien en las fiestas familiares y entonces solo con miembros de mi familia que no sabían hablar mucho alemán.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

E: Así que cuando podías elegir, tendías a hablar en alemán.
A: Sí. Pero sigue siendo algo que pertenece a mí. Crecí en torno a esta lengua, siempre estuvo a mi alrededor.›

La noción de *truncated repertoire* de Blommaert se aplica a esta afirmación. Cuando vivía en Alemania en su infancia y su juventud, percibía el español de forma más receptiva y casi no lo hablaba, pero adquirió recursos en el idioma español porque aun así formaba parte esencial de su vida. Escuchaba a su madre hablar por teléfono con su abuela, Cecilia, amigos que hablaban en español venían de visita o su abuela le hablaba en español y ella le contestaba en alemán. Aunque sus recursos lingüísticos españoles no están tan desarrollados como los alemanes, aún pertenecen a su repertorio lingüístico, como señala Adriana. En la entrevista añade la explicación que, si hubiera tenido que pintar su retrato lingüístico cuando tenía trece o catorce años, lo habría pintado como a su hijo ahora, pero habría representado el español y el alemán por separado en el centro de la figura y al alrededor el inglés. Por motivo de su emigración, la lengua española ha pasado así de su entorno privado a su entorno profesional y cotidiano.

No obstante, Adriana tampoco está satisfecha con sus recursos lingüísticos, aunque sí es consciente de que nadie puede dominar una lengua al 100 %, y dice que el propio repertorio lingüístico sigue desarrollándose con el tiempo y es un «angehendes proJEKT» ‹proyecto en proceso› (#3, 466) de cada persona. Según ella, sus recursos lingüísticos alemanes llegan al límite cuando se trata de temas profesionales o políticos, ya que no adquirió estos registros en su juventud,[19] y también le gustaría poder usar sus recursos de la lengua española de manera más productiva para ser capaz de hablar más a menudo con su familia en español. Y como Adriana se identifica por sus competencias lingüísticas, ya casi es una crisis de identidad porque «mittlerweile hat man irgendwie äh:: von ALlem ein BISschen,| aber nichts GANZ» ‹entretanto uno tiene de todo un poco, pero nada por completo› (#3, 448–449). Que esto sea así se debe a la influencia de factores externos: ella cuenta, por ejemplo, que a menudo tuvo que enfrentarse a situaciones en las que se dudaba de su identidad como alemana, colombiana o americana, porque o bien no tiene un aspecto ‹típico alemán› o bien tenía que demostrar primero ciertos recursos lingüísticos para ser

19 Da «FACEmask» ‹mascarilla› (#3, 419) en inglés como ejemplo de su falta de vocabulario alemán porque, en su opinión, todo alemán conoce esta palabra en tiempos de corona.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

asignada a una unidad nacional lo que demuestra que, aunque las identidades nacionales no son homogéneas, siguen siendo percibidas como tales en la sociedad. Si uno no corresponde a los estereotipos del exterior, no se le asigna y tiene que justificarse.

5.3 Acomodación

Mientras que anteriormente la atención se centró en los recursos lingüísticos individuales presentados en los retratos lingüísticos, esta parte se centra especialmente en las experiencias de comunicación, que las participantes tuvieron con personas cuyos recursos lingüísticos diferían de los suyos en algunos aspectos. ¿Hasta qué punto las participantes adaptan sus recursos lingüísticos a los interlocutores que, por ejemplo, hablan una variedad diferente a la suya, o insisten a veces en no adaptarse? Se analizarán algunas de las experiencias y ejemplos descritos de las participantes en cuanto a las formas de acomodación en el contexto de la CAT y se darán posibles explicaciones al respecto.

El contacto con otras variedades es un tema presente especialmente para Maribel, que se refleja en su retrato lingüístico y sobre el que da mucha información en su explicación. Su retrato lingüístico demuestra su proximidad a la variedad española, para ser exactos a la variedad andaluza, y, por tanto, a los recursos lingüísticos aparte de la lengua alemana, que adquirió por primera vez en Alemania. En la clase de integración, comentada anteriormente, conoce por primera vez a una española nativa y en ese momento dice que reconoce las diferentes características que asigna a la variedad española y colombiana.

```
(8)
(#2, 00:12:21-00:12:52)
339         h° und es war eine !SPA!nie[ɾ]in daBEI,
340         u:nd((schnalzt mit der Zunge)) das war quasi unser
            ersten konTAKT mit einer spanie[ɾ]in,
341         und da waren wir ja eigentlich ganz F[ɾ]OH,=
342         =dass wir (.) Jemanden hatte,=
343         =der aus SPAnien kam,
344         und als sie den mund AUFgemacht hat,=
345         hamwer NICHTS verstanden.
346   E:    <<erstaunt> AUCH nicht?>=
```


https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

```
347   M:    =weil ich weiß gar nich woher die KAM,
348         aber die hat zu den einen !SEHR! SCHNELL
            gesp[ɾ]ochen,
349         (-) das is ja bei den kolumBIAnern ja nich,
350         wir sp[ɾ]echen ja sehr LANGsam,
351         u:nd ähm (.) und die die-
352         ich weiß gar nich ob die n diaLEKT oder-
353         wir haben die überhaupt !GAR! nicht verSTANDen.=
```

> ‹Y había una chica española con nosotros y ese fue más o menos nuestro primer contacto con una española. La verdad es que estábamos muy contentos de tener a alguien que venía de España, y cuando abría la boca no entendíamos nada. Porque no sé de dónde venía, pero hablaba muy rápido y eso no es el caso de los colombianos. Hablamos muy despacio y no sé si hablaba un dialecto o no, pero entendimos nada de nada.›

En este caso, destaca especialmente la diferencia lingüística de la forma rápida y lenta de hablar de las variedades. Un rasgo característico que adquirió sin darse cuenta durante su matrimonio con su marido, que es granadino.

```
(9)
(#2, 00:29:03-00:29:46)
770         ja ich denke das is auch so autoMAtisch gekommen.=
771         das is so so son SCHLEIchenden p[ɾ]o p[ɾ]ozess,
772         würd ich ja mal SAgen.
773         also ich erTAPpe mich ja dass ich ja quasi ja auch ähm-
774         äh:m also zum beispiel der SPAnier,=
775         oder zumindest jetzt äh in der GEgend,=
776         =wo äh von der gegend wo mein MANN herkommt,
777         die sp[ɾ]echen ja SEHR laut.ne?
778         und ich denke:,
779         da:: das hab ich überNOMmen?
780         h° und ähm (-) dieses SCHNELle.
781         die hab ich auch.=ne?
782         und ich ähm hat bestimmt auch die EIne oder das ANde[ɾ]e
            wort bestimmt auch wahrscheinlich äh mm ja.=
783         =quasi halt in: meine SP[ɾ]Ache ähm
784   E:    inteGRIERT.=
785   M:    =inteG[ɾ]IERT.
```


https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> ‹Sí, creo que eso vino automáticamente. Yo diría que es un proceso gradual. A veces me pillo – por ejemplo, los españoles hablan muy fuerte o, al menos, en la zona de la que viene mi marido. Y creo que eso lo he adoptado. Y esa rapidez, también la tengo, ¿no? Y probablemente he integrado una o dos palabras en mi lenguaje.›

El hecho de que se adapte a la forma rápida y fuerte de hablar de su marido puede describirse como un fenómeno de convergencia en el contexto del CAT. Según ella, este proceso de acomodación sucede inconscientemente, pero aún puede evaluarse como un acto de superar las diferencias lingüísticas y con ello también las pertenencias sociales asociadas a ellas. Maribel solo se da cuenta de este proceso, cuando habla con una persona que domina la variedad colombiana y le señala su forma diferente de hablar. Sin embargo, esto no lo ve como una pérdida de su identidad, ya que sus recursos lingüísticos de la variedad colombiana también se reconocen. Aparte de eso, para ella no tiene tanto significado qué variedad del español se habla, si colombiana o española, mientras que pueda haber una comunicación entre los interlocutores. Aquí se fija en el aspecto funcional de sus competencias en español, a diferencia de la sección anterior, en la que habla de sus competencias en alemán, donde la atención se centra en la competencia en el sentido de un alemán ‹bueno› y ‹correcto›. Por tanto, aquí no recurre a la ideología lingüística del estándar y ya no se orienta hacia normas de evaluación externos, lo que demuestra que las ideologías no son coherentes ni uniformes y que a veces pueden darse simultáneamente.

Por otro lado, se ha apropiado intencionalmente de ciertos recursos de la variedad española, más concretamente de la andaluza, para garantizar una comunicación fluida. Para evitar malentendidos debidos a la diferencia de vocabulario,[20] ella usa términos españoles en algunos entornos, como en la familia de su marido, y viceversa, su marido también se adapta a su vocabulario y ambos adquieren recursos de la otra variedad. Pero con sus hijas ambos hablan en su variedad familiar.

También Cecilia es consciente de los diferentes recursos clasificados en las diferentes variedades del español. Aunque en la entrevista argumenta que no le importa que variedad del español se hable, luego admite que hay ciertos aspectos de otras variedades de los que se distingue delibera-

20 Como ejemplo para una palabra en la que el significado cambia mucho según la variedad da el ‹bollo›, lo que en España significa ‹panecillo›, pero en Colombia tiene el significado de ‹excrementos›.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

damente. Como ejemplo menciona las palabras ‹mujer› o ‹culo›, que se usan coloquialmente en la vida cotidiana en España, pero que tienen una connotación vulgar en Colombia. Y a pesar de que ella misma tiene una pareja canaria desde hace dos décadas, decide no adaptarse a la variedad española, en este caso canaria, y subraya las diferencias de las variedades, porque en su opinión la variedad colombiana es más ‹limpia›. Debido a ese hecho, este caso puede ser clasificado como divergencia.

Asimismo, la adaptación de recursos lingüísticos a las distintas variedades no es lo más importante para Adriana. Sin embargo, subraya la importancia de hablar de forma adecuada según la situación. También puede tratarse de acomodacíon, cuando se adapta el acento o el vocabulario.

```
(10)
(#3, 00:26:44-00:27:31)
720         ich finde (.) is halt (.) für mich is das WICHtig,=
721         =dass in den situaTIOnen (--)
722         die: RICHtigen wörter angewendet werden,
723         also FORmell äh: (-) gegen (--) Informell,
724         gib_s ja im ameriKAnischen ja auch.
725         ameriKAnisches und BRItisches englisch zum beispiel;
726         das unterscheidet sich ja hauptsächlich eher im
727         akZENT.
728         und dann sind das ja hier und da paar WÖRter.
729         aber es gibt wie im BRItischen englischen als auch im
            ameriKAnischem,=
730         =forMELles und Informelles englisch.
731   A:    Hm:,
732   E:    das gleiche im SPAnischen,
733         und in den MEIsten sprachen.
734         es gibt HALT best-
735         man sollte halt wissen in was für ner situaTION man
            man zu einem interview interview geht,=
736         =dass man da nich unbedingt SLANG benutzt.
737         aber man hat ja auch in DEUTSCH,=
```

‹Para mí es importante que se utilicen las palabras correctas en las situaciones, es decir, lo formal frente a lo informal. El inglés americano y el británico, por ejemplo, se diferencian principalmente por su acento. Pero al igual que en el inglés británico, en el inglés americano hay un inglés formal y otro informal. Lo mismo en español y en los otros idiomas. Debes saber en qué tipo de situación

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vas a una entrevista y que no necesariamente utilizas *slang*. Pero eso también lo tienes en alemán.›

5.4 La herencia lingüística

Ya se trató en detalle el significado emocional y las experiencias vividas de las mujeres con sus recursos lingüísticos. Ahora se habla de aquellos recursos lingüísticos que quieren transmitir a la siguiente generación y los motivos en los que se basan.

Cecilia explica en la entrevista que considera importante que las siguientes generaciones de su familia hablen el español, pero aún más importante le es la transmisión de otros valores, como la religión. Cuando se le pregunta por la relación con su familia, admite que, en su opinión, fue un error, por ejemplo, no haber insistido en que sus nietos le contestaran en español. Cuenta que su nieto, el hermano de Adriana, a veces la entiende y a veces no, un hecho que de vez en cuando la entristece, pero aquí señala los medios semióticos de comunicación que utiliza para mostrar afecto más allá de sus recursos verbales.

```
(11)
(#1, 00:20:48-00:21:21)
498   C:   <<voz quebradiza>> mi nieto (-) me queda muy dificulTA
           (.) comunicarme con él.
499        h° pero yo sé que él me QUIEre,
500        y yo lo QUIEro a él.>
           ((omisión de 14 segundos))
510   C:   <<voz quebradiza> pero como NO puedo haBLAR,=
511        =le demuestro mi aMOR,>
           ((...))
514   C:   hh° de otra forma.
```

Como también Adriana cuenta de las conversaciones con su abuela, aquí se da una idea de la otra perspectiva.

```
(12)
(#3, 00:23:44-00:24:17)
631   A:   also ICH versuche mit meiner oma immer,=
632        auch !HEUTE! noch immer auf SPAnisch zu sprechen,
633        (---)
```


https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

```
634   A:   ähm aber das is irgendwie so_n MISCHmasch he.
635   E:   <<:-)> hh°>
636        JA.
637   A:   ähm (---)
638        wir haben eigentlich auf (.) DEUTSCH gesprochen,=
639        aber auch auf SPA:nisch:;
640        (2,3)
641   A:   ich glaub EHer,=
642        =sie hat SPAnisch (-) gesprochen,=
643        =und dann. (-)
644        oder manchmal hat sie was auf DEUTSCH gesagt,=
645        =ich hab_s auf deutsch nich verSTANden,=
646        =und da hab ich gesagt;
647        sag_s mir einfach auf SPAnisch;
648        dann verstehe ich dich <<lachend> BESser.>
649   E:   JA,
650   A:   und hab aber dann auf deutsch geANTwortet zum
          beispiel.
```

> ‹Siempre intento hablar con mi abuela en español, incluso hoy. Pero es una mezcla. En realidad, siempre hablamos en alemán, pero también en español. Creo que ella hablaba en español y luego, o a veces decía algo en alemán, yo no la entendía en alemán y entonces le decía: «Dímelo en español, así te entiendo mejor (se ríe)». Y entonces respondía en alemán, por ejemplo.›

También Maribel habla de los recursos lingüísticos que solo están disponibles de forma receptiva. Así, la experiencia de que sus hermanastras entendían el español, pero no podían expresarse en este idioma, es la razón por la que decidió transmitir su lengua materna a sus hijas más adelante. A ella le era importante pasar esa parte de su repertorio lingüístico a la siguiente generación, porque dice que el español es una lengua que se habla en todo el mundo y, según ella, no hay mejor manera de que los niños adquieran desde el principio todos los recursos lingüísticos posibles en un mundo superdiverso, lo que, como ya se mencionó, hace referencia a la ideología lingüística «instrumental o utilitaria, alimentada desde las ideas que circulan en el capitalismo tardío» (véase Bürki en este volumen, 2.3. La lengua como instrumento).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(13)
(#2, 00:24:32-00:25:06)
665 die äh kinder lernen das von von (-) ja von KLEIN an;
666 und ähm (.) und dann b[ʁ]auchen die das später das
gar nicht mal zu LERnen.
667 also: (--) das_s das_s natürlich schon sehr WICHtig.
668 das war mir natürlich sehr WICHtig.
669 hätt ich auch ne ANd[ʁ]e sp[ʁ]ache,
670 hätt ich das äh geSP[ʁ]Ochen,
671 hätt ich das AUCH gemacht.=ne?=
672 a:ber (.) wie geSACHT,
673 ge[ʁ]ade SPAnisch,
674 äh ja.=das_s ja.
675 ein geSCHENK quasi.=
676 =was ich KINdern ja-
677 E: hm_hm,
678 M: geGEben habe,=

> ‹Los niños lo aprenden desde pequeños, y no necesitan aprenderlo después. [...] Eso era, por supuesto, muy importante para mí. Si hubiera hablado otro idioma, también lo habría hecho. Pero, como he dicho, el español es como un regalo que he hecho a los niños.›

Aparte del hecho de que es una ventaja poseer distintos recursos lingüísticos, la transmisión del español a siguientes generaciones para ella también tiene que ver con valores culturales. Junto a otros portadores de identidad cultural, como la cocina española o colombiana que integra en la educación de sus hijas, la lengua es el principal portador de identidad de una cultura. Si no se transmite ese idioma, para ella esto no solo significa una pérdida lingüística, sino también una pérdida cultural e identitaria, aspecto que abarca la ideología de la lengua nacional. Para evitar eso, ella y su marido han impuesto la norma de hablar en casa solo en español con sus hijas. Se utilizaron recursos tanto de la variedad colombiana como de la española, para que las niñas estén familiarizadas, por ejemplo, con los diferentes vocabularios mencionados anteriormente. En ese aspecto Maribel confía en la paciencia y la firmeza de su educación, ya que en el entorno en el que crecieron sus hijas, el alemán fue cada vez más dominante. Su objetivo en cuanto a la transmisión de la lengua española es garantizar que la próxima generación tenga suficientes recursos lingüísticos de ambas

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

variedades para poder comunicarse en la vida cotidiana con personas que no dominen el alemán y solamente el español.

Al igual que Maribel, para Adriana, la transmisión del idioma también está asociada con la transmisión de tradición y cultura. Pero, debido a que es la lengua alemana que tiene un gran significado emocional para ella, sobre todo por su familia en Alemania, es muy importante para ella enseñarle a su hijo de dos años y medio recursos lingüísticos alemanes. Que su prioridad es transmitir el idioma alemán en lugar del español, como es el caso de Maribel, puede atribuirse a varias razones. Primero que todo dice que no mantiene un contacto frecuente con la familia en Colombia y segundo, afirma no hablar el idioma español ‹con fluidez›, requisito indispensable para transmitir los recursos lingüísticos en su opinión. Además, destaca el hecho de que su hijo tiene suficientes hablantes del español e inglés en su entorno estadounidense y que ella, en cambio, es la única persona que le puede enseñar hablar alemán, así que trata de compensar esa desventaja usando medios diferentes e intenta de acercarlo a los recursos alemanes a través de libros y películas. Si la situación fuera distinta y ella viviera en Alemania, su prioridad en la educación de su hijo sería transmitir la lengua española y, teniendo en cuenta la futura vida profesional y la influencia paternal, también el inglés. También habla del aspecto de que su hijo adquiere al mismo tiempo recursos lingüísticos que son asignados a tres idiomas, lo que a veces es visto como algo negativo por personas desconocidas. En esta crítica se pone de manifiesto el ideal del monolingüismo individual y social, que forma parte de la ideología de la lengua nacional.

(14)
(#3, 00:31:34–00:32:07)

859	A:	hh° also ich merke scho:n ähm-
860		dass e:r (.) alles verMISCHT,
861		und ich meine ähm- das_s SCHWIErig für andere leute das zu sehen;
862		ich verSTEHe alle drei sprachen,
863		und ich verSTEHe daher woher er kommt.=
864		=oder was er da (.) für_n SATZ strukturiert.
865	E:	hm_hm,
866	A:	äh aber für ander leute ist das NICH so einfach,=
867		=ich hab auch schon gemerkt,=
868		=dass das (.) mein arzt manchmal so HÄ?

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

```
869         ist dein (.) hat der überhaupt SPRACHentwicklung?
870    E:   ja:.
871    A:   jaja hat der schon.
872         nu:r die können das nur nich ganz so erKENnen.
873    E:   [hm:,]
874    A:   [weil] das halt verschiedene SPRAchen sind.
```

> ‹Yo sí que me doy cuenta de que lo mezcla todo, y quiero decir que es difícil que otras personas lo vean. Entiendo los tres idiomas, así que comprendo de dónde viene o qué tipo de frase está construyendo. Pero para otras personas no es tan fácil, yo también lo he notado, que a veces mi médico dice: «¿Eh? ¿Acaso tiene desarrollo del lenguaje?». Sí, sí, lo tiene. Pero es que los demás no se dan cuenta, porque son idiomas diferentes.›

Este ejemplo muestra que Adriana, como madre, dispone de los mismos recursos lingüísticos que su hijo, por lo que pueden comunicarse más allá de los límites de las lenguas. Este fenómeno ocurre en muchas familias multilingües, pero no siempre se percibe como algo positivo porque la sociedad está dominada por la ideología de la lengua nacional, que considera el monolingüismo como el caso normal e ideal.

6. Conclusión

El análisis de los repertorios lingüísticos de los tres participantes representados en los retratos lingüísticos ha mostrado la amplitud de la conciencia lingüística de cada persona. Al crear los retratos lingüísticos de diferentes maneras, las participantes presentaron su relación con sus recursos lingüísticos, que están conformados por diferentes ideologías lingüísticas, y las experiencias y emociones asociadas a ellos. Al hacerlo, cada una de ellas utilizó diferentes medios para categorizar sus recursos, por un lado, y para presentar su importancia en sus vidas, por otro. Así, se dibujaron espirales para representar la adquisición temporal de la lengua y la presencia paralela de los recursos lingüísticos, se utilizaron colores nacionales o dominantes y se dibujaron personas del entorno cercano para destacar el factor de las influencias externas. Las tres participantes parten de lenguas construidas ideológicamente y se definen más o menos por estas fronteras lingüísticas y más allá de ellas.

Además, los resultados muestran las diferencias en la ponderación de los aspectos individuales en el repertorio lingüístico de las participantes. Por ejemplo, Cecilia, que representa a la primera generación de inmigran-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tes en Alemania, se centra en la independencia del apego emocional de los recursos lingüísticos desarrollados de forma diferente y, especialmente, en su aspecto funcional. Aunque el idioma español, es decir la variedad colombiana, domina su vida, el alemán también tiene un alto valor emocional para ella. Sin embargo, su actitud de divergencia muestra que se distingue claramente de la variedad española. Y como, en su opinión, carece de recursos de la lengua alemana, intenta definirse no solo por sus recursos lingüísticos y es la única que destaca el nivel semiótico del repertorio lingüístico. Maribel, que representa la segunda generación en este estudio, se distingue especialmente por su deseo de transmitir los recursos lingüísticos del español en la educación de sus hijas. Dado que para ella la lengua es siempre portadora de cultura, no transmitir el patrimonio lingüístico a la siguiente generación significa automáticamente una pérdida de identidad cultural. Asimismo, su ejemplo muestra la conciencia de una hablante de una lengua global y las ventajas que espera de ciertos recursos lingüísticos en un mundo globalizado, así como la influencia que en ello ejercen las diversas ideologías lingüísticas. También está especialmente influenciada por el contacto con la variedad española, es decir andaluza, y la negociación de los procesos de acomodación. En la vida de Adriana, representante de la generación post-migrante, la transmisión de ciertos recursos lingüísticos también desempeña un papel importante y ella destaca el impacto del entorno lingüístico. Sin embargo, a diferencia de Maribel, la herencia de su lengua alemana es especialmente importante para ella, lo que debe entenderse en el contexto de que emigró a América de joven y adquirió en Alemania recursos lingüísticos principalmente receptivos del español. Además, siente un conflicto identitario provocado por los representantes de ideologías lingüísticas nacionales que no perciben los recursos lingüísticos desarrollados de forma diferente como algo ‹completo› porque se basan en el ideal del monolingüismo individual y social, muy extendido tanto en Alemania como en los países hispanohablantes y en los Estados Unidos.

Este trabajo solo puede ofrecer una idea de varias partes del repertorio lingüístico de los inmigrantes y post-migrantes y de ninguna manera puede representar a toda la diáspora colombiana en Alemania. No obstante, en el futuro se podría investigar más a fondo, por ejemplo, comparando los repertorios lingüísticos de las mismas generaciones o de los inmigrantes que emigraron a Alemania en distintas épocas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

7. Bibliografía

Amézquita Quintana, Constanza (2013). Heridas identitarias y búsqueda de reconocimiento en los migrantes colombianos en Nueva York y New Jersey (1990–2010)/Identitarian wounds and searching for recognition in Colombian immigrants in New York and New Jersey (1990–2010). *Análisis Político* 26/79, 73–92.

Anderson, Benedict R. O'G (2006). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (edición revisada). London et al.: Verso.

Banco Mundial (2020). Population, total —Colombia. En: *workbank.org*. https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=CO [26/03/2022]

Blackledge, Adrian/Angela Creese (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London/New York: Continuum.

Blackledge, Adrian et al. (2018). Language and superdiversity. An interdisciplinary perspective. En: Angela Creese/Adrian Blackledge (eds.). *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity. An Interdisciplinary Perspective*. London/New York: Routledge, xxi–xlv.

Blommaert, Jan (2006). Language Ideology. En: *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 510–522. EBSCOhost, doi:10.1016/B0-08-044854- 2/03029-7 [27.06.2021]

Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization.* Cambridge: Cambridge University.

Bpb-Bundeszentrale für politische Bildung (2020). Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2019. En: *bpb*. https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i [25/03/22]

Bristowe, Anthea/Marcelyn Oostendorp/Christine Anthonissen (2014). Language and youth identity in a multilingual setting: A multimodal repertoire approach. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 32(2), 229–245.

Busch, Brigitta (2006). Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational considerations. En: Brigitta Busch/Aziza Jardine/Angelika Tjoutuku (eds.). *Language Biographies for Multilingual learning.* Ciudad del Cabo: PRAESA Occasional Papers No 24, 5–17.

Busch, Brigitta (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language Education* 24 (4), 283–294.

Busch, Brigitta (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33, 503–523.

Busch, Brigitta (2016). Regaining a place from which to speak and to be heard: In search of a response to the «violence of voicelessness». *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* 49, 317–330.

Busch, Brigitta (2017a). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* —The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics* 38(30), 340–358.

Busch, Brigitta (2017b). Biographical approaches to research in multilingual settings. Exploring linguistic repertoires. En: Marilyn Martin-Jones/Deidre Martin (eds.). *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. London/New York: Routledge, 46–59.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Busch, Brigitta (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 1–13. https://heteroglossia.net [26/03/2022]

Busch, Brigitta/Luise Reddemann (2013). Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. *Zeitschrift für Psychotraumatologie* 11(3), 23–33.

Butler, Judith (1997). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. New York et al.: Routledge.

Coffey, Simon (2015). Reframing Teachers' Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits. *The Modern Language Journal* 99(3), 500–514.

Del Barrio, Florencio (2009). Metapragmática e identidad lingüística: El uso de la función metalingüística en inmigrantes colombianos en España. *Revista de Filología Hispánica* 25(2), 187–208.

Derrida, Jaques (1998). *Monolingualism of the Other or the Prosthesis of Origin*. Traducción de Patrick Mensah. Stanford: Stanford University Press.

Dietrich, Rainer (2004). Erstsprache —Muttersprache. En: Ulrich Ammon et al. (eds.). *Volume 1: An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin/New York: de Gruyter, 305–*311. https://doi.org/10.1515/9783110141894.1.2.305 [26.03.2022]

Ehmer, Oliver et al. (2019): Un sistema para transcribir el habla en la interacción: GAT 2. Traducción y adaptación de: Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 353–402. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (20ª edición), 64–114. http://www.blldb-online.de/blldb/suche/titelaufnahme.xml?vid={98FC3896-260A-42F7-95F9-A35D3062E2E3}&contenttype=text/html&Skript=titelaufnahme&Publikation_ID=467016089&lang=de [25/09/2022]

Gallois, Cindy/Tanya Ogay/Howard Giles (2005). Communication Accomodation Theory. A Look Back and a Look Ahead. En: William B. Gudykunst (ed.). *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 121–148.

Giles, Howard/Tanya Ogay (2007). Communication Accomodation Theory. En: Bryan B. Whaley (ed.). *Explaining communication: Contemporary Theories and Exemplars*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum, 293–310.

Grewe, Mareike (2015). *Die kolumbianische Diaspora in Deutschland: Transnationales Handeln und herkunftsbezogenes Engagement. Beiträge zur Entwicklung Kolumbien*s. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)/Centrum für internationale Migration und Entwicklung (CIM) (ed.). https://diaspora2030.de/fileadmin/files/Service/Publikationen/Studien_zu_Diaspora-Aktivitaeten_in_Deutschland/giz-2015-de-diasporastudie-kolumbien.pdf. [26.03.2022]

Gumperz, John J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66(6), 137–53.

Gumperz, John J. (2001). Contextualization and ideology in intercultural communication. En: Aldo Di Luzio/Susanne Günther/ Franca Orietti (eds.). *Culture in Communication: Analyses of Intercultural Situations*. Amsterdam: John Benjamin, 35–53.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Heller, Monica (2006). *Linguistic Minorities and Modernity* (2ª edición). London: Continuum.

Hernández Pulgarín, Gregorio (2016). Discursos sobre la identidad como recurso adaptivo entre inmigrantes colombianos en Europa. *Migraciones Internacionales* 8(3), 191–219.

Hora, Benedikt et al. (2017). Raumstruktur, regionale Disparitäten und Bevölkerung. En: Thomas Fischer/Susanne Klengel/Eduardo Pastrana Buelvas (eds.). *Kolumbien heute. Politik, Wirtschaft, Kultur*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 59–75.

Krumm, Hans-Jürgen/Eva-Maria Jenkins (2001). *Kinder und ihre Sprachen —lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts —gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.

Kurtenbach, Sabine (2017). Staatlichkeit und Gewalt. En: Thomas Fischer/Susanne Klengel/Eduardo Pastrana Buelvas (eds.). *Kolumbien heute. Politik, Wirtschaft, Kultur*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 93–106.

Li Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1), 9–30.

Louis, Tatjana (2017). Migration. En: Thomas Fischer/Susanne Klengel/Eduardo Pastrana Buelvas (eds.). *Kolumbien heute. Politik, Wirtschaft, Kultur*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert, 107–123.

McAuliffe, Marie/Binod Khadria (eds.) (2019). Report overview: Providing perspective on migration and mobility in increasingly uncertain times. En: *World Migration Report 2020*. Genf: International Organization for Migration (IOM), 1–14.

Makoni, Sinfree/Alastair Pennycook (eds.) (2006). Disinventing and Reconstituting Languages. En: *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 1–41.

Martin-Jones, Marilyn/Deidre Martin (eds.) (2017). Introduction. En: *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. London/New York: Routledge, 1–28.

Naciones Unidas (2019). *International migration 2019. Report*. New York: Department of Economic and Social Affairs.

Neumann, Ursula (1991). Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen. *Grundschulzeitschrift* 43 (59).

Selting, Margret et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT). En: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10ª edición). http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html [26.03.2022]

Singer, Ruth/Salome Harris (2016). What practices and ideologies support small-scale multilingualism? A case study of Warruwi Community, northern Australia. *International Journal for the Sociology of Language* 241, 163–208.

Vertovec, Steven (2007a). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), 1024–1054.

Vertovec, Steven (2007b). Introduction: new directions in the anthropology of migration and multiculturalism. *Ethnic and Racial Studies* 30(6), 961–978.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

8. Apéndice

8.1 Convenciones utilizadas del GAT 2 (Selting et al. 102009; versión traducida, Ehmer et al. 2019)

Estructura secuencial

[ ]	
[ ]	Suposiciones y habla simultánea

Inhalaciones y exhalaciones

°h / h°	In/exhalación audible de aprox. 0.2-0.5 seg.
°hh / hh°	In/exhalación audible de aprox. 0.5-0.8 seg.
°hhh / hhh°	In/exhalación audible de aprox. 0.8-1.0 seg.

Pausas

(.)	Micro pausa, estimada, de hasta 0.2 seg. de duración
(-)	Pausa breve, estimada, entre 0.2 y 0.5 seg. de duración
(--)	Pausa intermedia, estimada, entre 0.5 y 0.8 seg. de duración
(---)	Pausa más larga, estimada, entre 0.8 y 1.0 seg. de duración
(2.0) / (2.3)	Pausa medida de 2.0 / 2.3 seg. de duración (con indicación de un decimal)

Otras convenciones segmentales

y_eh	Clitización dentro de unidades
eh, uh, hm, y	Marcadores de vacilación o pausas rellenas
	Risa y llanto
jajaja	Risa silábica
jeje	
ja:	
((rie))	Descripción de la risa o del llanto
((llora))	
<<riendo> >	Habla intercalada con risas o llantos con indicación del alcance
<<llorando> >	
<<:-)>entonces>	Voz sonriente

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Señales de recepción

hm, mm	Señales monosilábicas
hm_hm, mm_hm	Señales bisilábicas

Estructura secuencial

=	Sucesión inmediata de un turno o un segmento nuevo («latching»)
((…))	Omisión en la transcripción

Otras convenciones segmentales

:	Alargamiento de aprox. 0.2-0.5 seg.
::	Alargamiento de aprox. 0.5-0.8 seg.
:::	Alargamiento de aprox. 0.8-1.0 seg.

Acentuación

SÍlaba	Acento núcleo
!SÍ!laba	Acento muy fuerte

Movimientos tonales al final de las frases entonativas

?	Subida alta
,	Subina intermedia
-	Entonación sostenida
;	Caída intermedia
.	Caída baja

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

María Clara von Essen

Universidad de Málaga

Acomodación léxica en el contacto de dialectos por inmigración. El caso de los rioplatenses en Málaga

Resumen

En este trabajo se aborda el análisis de la acomodación léxica de un grupo de inmigrantes nacidos en Buenos Aires, Argentina que residen en Málaga, España, y ampliamos nuestros resultados previos considerando tres corpus nuevos de exclusión. Además, añadimos una nueva variable predictora que refleja las diferencias en el contenido o significado de las variables léxicas en contacto. Entre los resultados más importantes constatamos, por un lado, el alto grado de conciencia sociolingüística de los inmigrantes sobre su grado de acomodación léxica. Además, corroboramos cómo el esfuerzo cognitivo podría frenar la adquisición de *homónimos dialectales*. Por otro lado, comprobamos la existencia de una dificultad documental a la hora de dividir o atribuir geográficamente un origen concreto a las unidades léxicas recogidas durante las entrevistas. Finalmente, proponemos nuevas vías de documentación como el Corpes xxi y anotamos las diferencias encontradas entre los distintos corpus a la hora de analizar las unidades del español de Buenos Aires (argentinismos) y el español hablado en Málaga (españolismos).

Palabras clave

Acomodación léxica, dialectos en contacto, variedades, español, saliencia

Abstract

The current paper addresses the lexical accommodation of a group of immigrants born in Buenos Aires, Argentina who reside in Malaga, Spain. We extend our previous results by considering three new corpora. Furthermore, we add a new predictor variable that reflects the differences in the content or meaning of the lexical variables in contact. Among the most important results we note, on the one hand, the high degree of sociolinguistic awareness of immigrants about their degree of lexical accommodation. Furthermore, we corroborate how cognitive efforts could slow down the acquisition of dialectal homonyms. On the other hand, we verify the existence of documentary difficulties when geographically dividing or attributing a specific origin to the lexical units collected during the interviews. Finally, we propose new ways of documentation of the lexical variables such as Corpes xxi and we note the differences found between the different corpora when analyzing the units of the Spanish of Buenos Aires (*argentinismos*) and the Spanish spoken in Malaga (*españolismos*).

Keywords

Lexical accommodation, dialects in contact, varieties, Spanish, salience

1. Introducción

Este trabajo aborda los resultados del contacto dialectal de dos variedades mutuamente inteligibles del español: la variedad hablada por hablantes de

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

clase media de la ciudad de Málaga (España) (en adelante, MAL) y la variedad hablada en Buenos Aires (Argentina) (en adelante, BAS) en contexto de inmigración (von Essen 2016; 2020a; 2020b; 2021) [1]. En este capítulo ampliamos el análisis de la variación léxica y exploramos la importancia tanto de las variables biográficas y mesosociales, como de los factores lingüísticos y cognitivos en la adquisición del léxico dialectal. Ahondamos asimismo en las dificultades de documentación y delimitación de las variedades lingüísticas aquí estudiadas.

Como propone Labov (1972: 271), «social and stylistic variation presuppose the option of saying ‹the same thing› in several different ways: that is, the variants are identical in reference or truth value, but opposed in their social and/or stylistic significance.» La forma en que escogemos palabras depende de diferentes factores como el tema de conversación (o de un texto), pero también depende de factores geográficos, sociolingüísticos o estilísticos.

En cuanto a los factores geográficos, un hablante de Buenos Aires, por ejemplo, elegirá para su comunicación diaria la unidad léxica *lavandina* para ‹solución de sales alcalinas en agua, que se utiliza en limpieza› (Drae), mientras que un hablante de Málaga elegirá la opción *lejía.* Esta elección de *lavandina* vs. *lejía* podría considerarse como *variación diatópica* o *variación onomasiológica formal (VOF)* (Geeraerts 2010: 823). Este tipo de *variación onomasiológica formal (VOF)* podría definirse, entonces, como una clase de sinonimia en el diasistema: si no hay contacto entre dos variedades, los hablantes no son conscientes de ella. Es decir, no existe necesariamente una competencia léxica respecto a ambas soluciones (*lejía* y *lavandina*); se trata, más bien, de una representación en el modelo de lengua (sinonimia diasistémica). Pero esta sinonimia diasistémica —propia de la representación del lingüista o *sprachwissenschaftliche Synonimie*— pasa a ostentar una entidad lingüística *(sprachliche Synonimie)* en el contacto de variedades (Weydt/Schlieben-Lange 2011).

Geeraerts (2010: 824) define otros tipos de variación léxica influidos por el tema de conversación (hablar sobre pintura, deportes, fiestas locales,

1 Este proyecto fue financiado a través de un contrato pre-doctoral de Formación del Profesorado Universitario (FPU) (FPU15/01552) del MCIU y por el Proyecto *Estudios Complementarios de los Patrones Sociolingüísticos del español de España*) (FFI 2015-68171-C5-1-P), financiado por el DGICyT y dirigido por el Dr. Juan Andrés Villena Ponsoda. También fue financiado en el marco del Proyecto *Agenda 2050. El español de Málaga: procesos de variación y cambio espaciales y sociales* (PID2019-104982GB-C52) financiado por MCIU y dirigido por el Dr. Villena Ponsoda (IP) y el Dr. Ávila Muñoz (Co-IP).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

etc.), clasificados por como *variación onomasiológica conceptual (VOC)*. La *VOC* supone elecciones temáticas y se daría, por ejemplo, en el estudio de la entrevista según la temática de conversación; es decir, buscaríamos establecer si el tema de conversación durante una entrevista semidirigida motivaría elecciones léxicas particulares. Así, si a un hablante se le pregunta sobre su experiencia vital en Argentina, el propio tema de conversación —vida en Argentina— podría evocar o motivar una mayor frecuencia de uso de unidades léxicas propias de Argentina como *pibe* (‹niño›), *quilombo* (‹lío, problema›), *laburo* (‹trabajo›), etc. En nuestro estudio, todas las unidades léxicas pertenecen a temáticas no marcadas, por lo que no consideramos este tipo de variación.

Por último, Geeraerts (2010: 823) clasifica la *variación relacionada con el hablante y la situación (VHS)* que no está condicionada únicamente por el origen del hablante (porteño *vs*. malagueño) sino que también considera las características interaccionales del contexto comunicativo, por ejemplo, si el hablante se dirige a un hablante de su propia comunidad de habla o si se comunica con hablantes de otra comunidad de habla (variación estilística). La *variación relacionada con el hablante y la situación (VHS)* supone que determinadas diferencias de contenido se suspenden en la comunicación para que las diferencias estructurales «signifiquen» contrastes sociales o estilísticos (Lavandera 1984). Este tipo de variación, como veremos más adelante, será muy importante en nuestro trabajo.

En resumen, analizaremos aquí la variación léxica desde la perspectiva de la *VOF y la VHS*[2]. No obstante, a la hora de estudiar estos dos tipos de variación: la *variación onomasiológica formal (VOF)* y la *variación relacionada con el hablante y la situación (VHS)*, hemos encontrado dos obstáculos metodológicos para su desarrollo: a) en primer lugar, debería existir una rica documentación del léxico dialectal en uso en las comunidades de habla estudiadas, cosa que no está siempre garantizada, sobre todo para las unidades léxicas de MAL, y b) es necesario conocer y controlar el significado de las unidades léxicas recogidas durante las entrevistas.

En lo referente al significado, como comenta Lavandera (1978: 171), «the quantitative studies of variation which deal with morphological, syntactical, and lexical alternation suffer from the lack of an articulated theory of meanings.» La equivalencia de contenido entre las variantes léxi-

2 Villena Ponsoda (2016: 37–47) realiza un excelente acercamiento teórico y metodológico a la definición de *variación* y *significado*. Su obra ha servido de referencia obligada a la hora de establecer las categorías lingüísticas aquí desarrolladas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

cas es el requisito *sine qua non* para que podamos hablar de variación; esto es, que sean sinónimos. Para solventar posibles problemas de significado y atender a su importancia consideramos dos grandes clases de sinónimos:

Por un lado, las unidades léxicas que puedan ser consideradas *sinónimos referenciales*; es decir, unidades léxicas con distintos significantes, pero los mismos significados referenciales: *lavandina* y *lejía* significan ‹solución de sales alcalinas en agua, que se utiliza en limpieza› (DRAE); la diferencia entre ambas expresiones es que pertenecen a distintas comunidades de habla y son, por lo tanto, salientes[3] o están marcadas regional, social o estilísticamente: aquí, *lavandina* es marcadamente rioplatense (argentinismo) y *lejía*, española (españolismo).

Por otro lado, los *sinónimos conceptuales* o *cognitivos*, entre los que incluiríamos los casos en los que una o ambas variantes léxicas están unidas o se refieren, respectivamente, a más de un significado o concepto (polisemia). Esto es especialmente importante en el contacto dialectal ya que, según la perspectiva o variedad desde la que analicemos u observemos la variable léxica, *currar* significará ‹estafar o robar› (variedad rioplatense, BAS) o ‹trabajar› (variedad de Málaga MAL o español europeo) (cf. Gráfico 1 y Tabla 1).

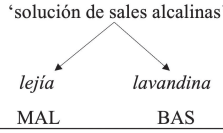
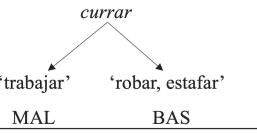
Sinonimia referencial	**Sinonimia conceptual**
Mismo contenido o concepto	Más de un concepto por palabra, polisemia
	

Gráfico 1: Tipos de sinonimia considerados en la clasificación semántica de las unidades léxicas analizadas

Este tipo de variación supone la alternancia virtual entre BAS *currar* y MAL *pillar* ‹robar› o entre BAS *laburo* y MAL *curro* ‹trabajar›, que implica asimismo una constelación de relaciones léxicas —de forma y contenido— (cf. Gráfico 2.). Sin embargo, estas relaciones solo existen en el contacto de variedades —sea este en la representación del lingüista o en contextos

3 Consideramos aquí la saliencia como el grado de conciencia que los hablantes tienen de una variante lingüística dada y el significado social que estos hablantes confieren a esta.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

bidialectales efectivos—, como es el caso de los inmigrantes argentinos de Málaga; así, *currar* es polisémico solo en el contacto de variedades, igual que *coger* o *pillar*.

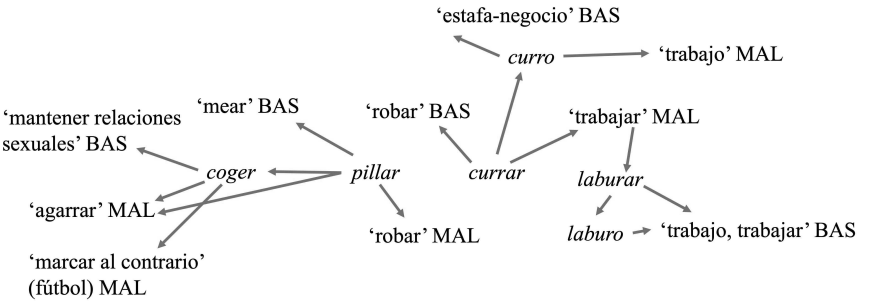


Gráfico 2: constelación de relaciones léxicas en el contacto dialectal

Analizamos, pues, las variables léxicas como *currar* considerándolas, primero como *sinónimos conceptuales* (*currar* = *pillar*) y, segundo, como unidades polisémicas diasistemáticas (*currar* ‹robar› y ‹trabajar›). Así pues, se trata de un análisis paralelo de los significados en cada una de las comunidades de habla (BAS o MAL), basándonos para ello en la macro y microestructura del *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) (cf. Tabla 1). Por ejemplo, la unidad léxica y el sustantivo *mango* en Málaga y en el español de España, significa ‹fruta tropical› o ‹agarre de un utensilio›, mientras que en el español rioplatense no solo significa ‹fruta tropical› o ‹agarre de un utensilio› sino que también significa ‹peso, dinero›. El DRAE clasifica *mango* en tres entradas distintas; en la tercera, aparece con la marca *Arg. Ur.*: ‹peso, unidad monetaria›. A la existencia de la sinonimia cognitiva entre, por ejemplo, BAS *mango* y MAL *duro*, se añade la polisemia de ambos sinónimos (la sinonimia de *mango* y la de *duro* ‹moneda de cinco pesetas, dinero›, ‹resistente, fuerte› en cada variedad).

Desde el punto de vista de la clasificación, si estas aparecen en el DRAE marcadas regionalmente y en entradas separadas, entendemos que hay razones para tenerlas por *homónimos dialectales* (*mango* ‹fruta› y *mango* ‹asa› proceden de diferentes étimos y *mango* ‹peso› es, quizás, fruto de una metáfora[4]) en la competencia léxica de los hablantes.

4 Aunque no se produjo entre nuestros informantes con este sentido, *mango* se usa en otras expresiones como en la locución adverbial coloquial *al mango* que significa ‹más fuerte›, por ejemplo, *Puso la música al mango* o *El horno está al mango* (DLA 2019: 390).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Sin embargo, no todas las unidades léxicas dialectales de este tipo estructural son recogidas en el Drae con entradas distintas marcadas regionalmente (*Arg. Esp.*), lo que dificulta su clasificación. Las unidades como *paro*, MAL ‹huelga› o ‹subsidio por desempleo›, las clasificamos como *unidades polisémicas dialectales* y, al ser privativas de España, como españolismos, puesto que en la variedad rioplatense *paro* no se utiliza con el significado de ‹subsidio por desempleo›. La relación entre *paro* y los significados ‹huelga› (común) y ‹subsidio› (privativo de España) es la misma que entre *mango* y sus significados, pero su reflejo en el diccionario es diferente. Lo mismo sucede con chorro[5], que en BAS significa ‹ladrón› y ‹porción de líquido que sale por un tubo›, mientras que en MAL solo significa ‹porción de líquido que sale por un tubo›. Tanto paro como chorro son, respectivamente, españolismos o argentinismos y, a su vez, son unidades polisémicas dialectales; esto es, no aparecen recogidas en el Drae en entradas diferentes y con una marca regional (Esp. o Arg.) que permita clasificarlas como homónimos dialectales (cf. Tabla 1). A pesar de la falta de pistas en el Drae, no obstante, pudimos reafirmar nuestra interpretación y clasificarlas como unidades polisémicas dialectales, puesto que aparecen en otros corpus de exclusión (cf. 4. Variables léxicas).

Españolismos	Argentinismos	Clasificación	Tipo de sinonimia
Lejía ‹solución de sales alcalinas en agua, que se utiliza en limpieza›	***Lavandina*** ‹solución de sales alcalinas en agua, que se utiliza en limpieza›	**Sinónimos referenciales**	**Referencial**
Duro Utilizada con el significado de ‹dinero, moneda de cinco ptas.› ‹dinero› (marcada en drae como *Esp.*) y ‹fuerte› (uso en España) ‹fuerte› (uso en Argentina)	***Mango*** Utilizada con el significado de ‹dinero, moneda de un peso› ‹dinero› (marcada en drae como *Arg.* y *Ur.*), ‹fruta tropical› y ‹agarre utensilio› (uso en Argentina) ‹agarre utensilio› y ‹fruta tropical› (uso en España)	**Homónimos dialectales**	**Conceptual**
Currar Utilizada con el significado de ‹trabajar› ‹trabajar› es el significado unívoco en España (marcada en Drae como *Esp.*)	***Currar*** Utilizada con el significado de ‹estafar, robar› ‹estafar, robar› es el significado unívoco en	**Homónimos dialectales**	**Conceptual**

5 El caso de *chorro* es especialmente llamativo, ya que el Drae no recoge el significado de ‹ladrón›.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Españolismos	Argentinismos	Clasificación	Tipo de sinonimia
	Argentina (marcada en DRAE como *Arg.* y *Ur.*)		
Paro Utilizada con el significado de ‹prestación de desempleo› ‹prestación de desempleo›, ‹huelga› y ‹acción de parar› (uso en España) ‹huelga› y ‹acción de parar› (uso en Argentina)	***Chorro*** Utilizada con el significado de ‹ladrón› ‹ladrón› y ‹porción de líquido que sale por un tubo› (uso en Argentina) ‹porción de líquido que sale por un tubo› (uso en España)	**Unidades Polisémicas Dialectales**	**Conceptual**

Tabla 1: Clasificación de las unidades léxicas de BAS y MAL

En nuestro contexto de contacto dialectal como consecuencia de procesos de inmigración es fundamental considerar cómo las diferencias de significado, por un lado, y los rasgos contextuales o biográficos de los informantes, por el otro, determinan simultáneamente la elección de una unidad frente a otra y si estos factores actúan o influyen en los resultados en la misma proporción: si un inmigrante de Buenos Aires, que lleva 15 años en Málaga, está comunicándose con un hablante malagueño y conoce las dos unidades léxicas —*lejía* y *lavandina*— para ‹solución de sales alcalinas en agua, que se utiliza en limpieza›: ¿garantiza este conocimiento pasivo el uso activo o frecuente y el éxito en la comunicación? ¿Por qué el inmigrante elegirá una unidad léxica sobre la otra y qué significa, en sí misma, esta elección? ¿Hasta qué punto influye su interlocutor y/o sus características biográficas en la elección de una u otra unidad léxica? ¿La estructura del significado producido en el contacto de variedades puede influir en la selección léxica de los hablantes? En este trabajo intentaremos dar respuesta a estas preguntas.

2. Muestra y metodología

Centraremos nuestro análisis en la producción léxica de un grupo de inmigrantes argentinos de Buenos Aires (hablantes rioplatenses) residentes en Málaga (n = 72) describiendo cómo organizan sus patrones lingüísticos y cómo reajustan su variedad de origen, adaptando o acomodándose a la variedad de la comunidad receptora en el nivel léxico. Nuestro objetivo es determinar por qué un grupo de hablantes argentinos (de ambos géneros) adopta diferentes grados de acomodación o de divergencia léxica.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

En estudios previos sobre la misma muestra (von Essen 2016; 2020a; 2020b; 2021) determinamos que la variación del interlocutor durante la entrevista era un modelo metodológico de la variación real en la comunidad de habla. La idea era que el inmigrante se acomodaría más o menos según el origen de la entrevistadora (malagueña *vs*. malagueña y argentina), con independencia de otros rasgos influyentes.

En la metodología de trabajo de campo consideramos tres interacciones: a) los inmigrantes eran entrevistados únicamente por una entrevistadora malagueña (primeros 15 minutos de la entrevista sociolingüística), b) luego se incorporaba la entrevistadora argentina (dos entrevistadoras, 20 minutos), c) se retiraba la entrevistadora malagueña y los inmigrantes interactúan únicamente con la entrevistadora argentina (últimos 15 minutos). Los resultados a partir de la incorporación de la entrevistadora argentina no muestran variación, por lo que se recodifican estas interacciones y se consideran dos tipos de interacciones: 1) con entrevistadora malagueña únicamente; 2) interacciones donde la entrevistadora argentina está presente. Para más detalles sobre la metodología del trabajo de campo cf. von Essen (2016; 2020a; 2020b; 2021).

3. Hipótesis

Los inmigrantes siguen un proceso de acomodación léxica (o bien de resistencia a la acomodación y divergencia) que está fuertemente influenciado, por un lado, por procesos lingüístico-cognitivos (Hipótesis 1) y, por otro lado, por variables micro-sociales o biográficas y mesosociales (Hipótesis 2).

3.1 Hipótesis lingüísticas

Hipótesis 1. Léxico. La adquisición del léxico de la comunidad de llegada tiene que ver, fundamentalmente, con la necesidad de intercomprensión y con la sencillez de la sustitución (reglas de intercambio léxico). En cuanto a los españolismos, los *sinónimos referenciales (lejía)* y las *unidades polisémicas dialectales* (*paro* con el significado de ‹prestación por desempleo›) serán adquiridos y producidos más frecuentemente que los españolismos clasificados como *homónimos dialectales* como *currar*. Adquirir *homónimos dialectales* supondrá un esfuerzo cognitivo mayor que implica desaprender

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

el significado original de las unidades léxicas (*currar* en BAS era ‹estafar›) y aprender a utilizarlos con nuevos significados y en nuevos contextos (*currar* es ‹trabajar› en MAL).

> *currar* = desaprender un significado y contexto de uso en BAS (‹estafas o robos›, informal) → aprender un nuevo significado (*currar* = *trabajar*) → aprender un nuevo contexto de uso en MAL ligado a otro tema de conversación (‹trabajo›, informal) (Drae).

Así, los *homónimos dialectales* serán producidas con menor frecuencia que las unidades como *lejía* o *paro*, debido a la complejidad cognitiva que supone su adquisición. Además, la conciencia sociolingüística de los hablantes sobre el origen de las unidades léxicas y su saliencia podrían influir también en su adquisición.

3.2. Hipótesis extralingüísticas

Hipótesis 2. Modelo escalonado de variación. Como ya comprobamos en anteriores trabajos (von Essen 2016; 2020a; 2020b; 2021), la tendencia a la adquisición de nuevo vocabulario y la sustitución del propio podrá verse drásticamente influida por diversos factores externos que afectan al proceso cognitivo de adquisición léxica: la edad de llegada, la identidad social e identificación con el grupo del D2, la variedad de uso cotidiano, la red social, las actitudes lingüísticas hacia el D2, la educación formal recibida en España y los planes de regresar al país de origen tienen un impacto relevante en la frecuencia de producción léxica del D2. Además, la acomodación a corto plazo estará particularmente condicionada por la audiencia, es decir, por el origen de la entrevistadora: malagueña o argentina.

4. Variables léxicas

A fin de establecer los procesos de acomodación léxica entre los inmigrantes rioplatenses cribamos y consideramos, únicamente, las unidades léxicas *salientes* que pudieran, o no, afectar a la inteligibilidad. Estos problemas de inteligibilidad podrían afectar o mermar las posibilidades de los inmigrantes de insertarse en el mercado laboral e, incluso, de comunicarse con éxito. No seleccionamos, por tanto, unidades léxicas comunes a ambas

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

comunidades de habla como *cuchillo*, ‹instrumento para cortar›, sino que elegimos unidades léxicas diferenciadoras de cada comunidad de habla.

Todos los ejemplos fueron extraídos únicamente de las entrevistas semidirigidas, es decir, son ejemplos del habla natural y no están condicionados por la temática de la conversación, es decir, no son casos de *variación onomasiológica conceptual (VOC)* (cf. 1. Introducción). Las unidades léxicas salientes fueron contrastadas en diferentes corpus de exclusión a fin de comprobar su origen. Además, determinamos si se trataba de *sinónimos referenciales* (del tipo *lejía-lavandina*), o si estábamos ante *homónimos dialectales* (del tipo *currar* BAS ‹robar› o MAL ‹trabajar› con marca regional en el Drae) o *unidades polisémicas dialectales* (*paro* MAL ‹subsidio›, *chorro* BAS ‹ladrón›).

Para las unidades léxicas del español de España o españolismos consultamos el *Diccionario de la Real Academia Española* (Drae), el *Diccionario de uso del español* (Due, María Moliner 1999) y el *Corpus del Español del Siglo xxi* (Corpes xxi)[6]. Para las unidades léxicas andaluzas consultamos, además, el *Tesoro Léxico de las Hablas Andaluzas* (Tlha).

Para los argentinismos consultamos la tercera edición del *Diccionario de la lengua de la Argentina*[7] (Dla 2019, de la Academia de las Letras Argentinas), el *Diccionario de Americanismos* (Da) de la Asociación de Academias de la Lengua Española, el *Diccionario de la Real Academia Española* (Drae), el *Diccionario de uso del español* (Due, María Moliner 1999) y el *Corpus del Español del Siglo xxi* (Corpes xxi).

No obstante, es importante destacar, por un lado, que el Drae no ofrece en todos los casos marcas dialectales en las unidades que aquí consideramos argentinismos o españolismos. El Corpes xxi, por otro lado, presenta sus propios inconvenientes: aunque cuenta con un 30 % de materiales procedentes de España y un 70 % de materiales americanos, los corpus generales o de referencia, en caso del español, «a menudo se construyen sobre argumentos o criterios de naturaleza operativa o técnica, lejanos a la dialectología propiamente dicha» (Moreno Fernández 2021: 927). Así, la ausencia de obras lexicográficas diferenciales o de documentación hizo muy complejo determinar qué palabras (o expresiones) podían considerarse *dia-*

6 No incluimos el *Corpus de Referencia del español actual* (crea) ya que su representatividad es menor que la de Corpes xxi (cf. Moreno Fernández 2021 para más detalles sobre las diferencias entre estos dos corpus del español).

7 En la primera y segunda edición este diccionario se llamó *Diccionario del Habla de los Argentinos.*

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lectalismos o unidades léxicas propias de cada comunidad de habla (BAS o MAL).

En resumen, consideramos dos categorías:

a) Argentinismos, es decir, primero, formas que se usan exclusivamente en la variedad rioplatense (BAS) como *nafta* (‹gasolina›) u *ojota* (‹chancla›), tienen marca en los corpus de exclusión consultados y son *sinónimos referenciales* de las formas alternativas correspondientes; segundo, formas léxicas argentinas/americanas comunes con acepciones restringidas o diferentes, es decir, *homónimos dialectales (currar) o unidades polisémicas dialectales (chorro)*. Como se discutió más arriba (cf. Sección 1), con *sinónimo referencial*, propio de BAS (o de MAL), nos referimos a un elemento léxico, que es sinónimo de otro en la competencia léxica del hablante inmigrante en la comunidad en la que tiene lugar el contacto dialectal (Málaga); es decir, una variante léxica que alterna con otra adquirida por un hablante de BAS en el proceso de inmigración (conocimiento o producción potencial de dos formas alternantes de decir lo mismo: el original *lavandina* y *lejía*, por contacto con MAL). El resultado es una alternancia formal sobre la base del mismo significado.

Para determinar si una unidad léxica era un *sinónimo referencial* propio de BAS consultamos, en primer lugar, el Drae y el Due. Para este análisis consideramos tanto la marca *Arg*. como también *Ur*., ya que muy pocos argentinismos son exclusivos de Argentina, la mayoría se comparten con Uruguay. También como argentinismos anotamos las unidades léxicas que el Drae considera como americanismos *(Am.)* o de uso en países limítrofes a Argentina o las unidades con marca *Arg*. *Bol*. *Par*. y *Ur.* como *boliche* (‹discoteca›) o unidades como *galpón* (‹cobertizo›) con anotación *Am. Mer. Hond*; de hecho, es difícil encontrar un término marcado como *Arg*. que no esté acompañado de otras marcas (generalmente las más frecuentes son *Ur*. y *Par.*).

Una vez consultado el Drae y anotados los *sinónimos referenciales* y los *homónimos dialectales*, procedimos a analizar el resto de los corpus de exclusión considerando todas las entradas como *unidades polisémicas dialectales*: incluimos en esta categoría las unidades léxicas que aparecían en el *Diccionario de la lengua de la Argentina* (Dla, 2019) y el *Diccionario de Americanismos* (Da) siguiendo los mismos criterios de marcación. Finalmente, comparamos las unidades léxicas que aparecen con más frecuencia de uso en el Corpes xxi y tienen un mayor número de ocurrencias por cada millón de palabras en de la zona Río de la Plata en comparación con el uso de España.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

b) Españolismos, esto es, formas que se usan en la variedad peninsular o MAL y tienen marca en los corpus de exclusión y son *sinónimos referenciales* como *botellón (Esp.) vs*. la *previa* (BAS)[8], *homónimos dialectales* como *currar* (‹trabajar› en MAL) *vs*. *currar* (‹robar, estafar› en BAS) o *unidades polisémicas dialectales* como *bloque* (‹conjunto de edificios› en MAL) *vs*. edificios (BAS); o formas andaluzas[9], también clasificadas como *unidades polisémicas dialectales*, como *borrachuelo* (‹dulce de miel y harina›), *boquerón* (‹malagueño›), *jábega* (‹embarcación pequeña›), etc. (Villena Ponsoda/Ávila Muñoz/von Essen 2017: 223).

5. Análisis

El análisis presentado aquí amplía el marco de los anteriores análisis (von Essen 2021) ya que se incluye, por un lado, tres corpus de exclusión nuevos: el DLA, el DUE y el CORPES XXI. Por otro lado, se consideran categorías semánticas nuevas con capacidad para influir en la adquisición de nuevo léxico dialectal (cf. Tabla 1). Los inmigrantes rioplatenses produjeron 4571 unidades léxicas salientes, con una media de 20 lemas y 59 ocurrencias por hablante, de las cuales 2616 (57,2 %) son peninsulares o malagueñas.

5.1 Argentinismos

En la Tabla 2 puede encontrarse el 70 % de los argentinismos recogidos durante las entrevistas semidirigidas. Las formas expuestas fueron consultadas en cada uno de los corpus de exclusión. Si consultamos la columna DRAE en la Tabla 2, el símbolo ▲ comprende las unidades léxicas marcadas en este corpus de exclusión como *Arg*. o unidades léxicas de países li-

8 En el caso de *botellón* y *previa* existe un matiz que vale la pena mencionar: *botellón* se define como «reunión al aire libre de jóvenes, ruidosa y generalmente nocturna, en la que se consumen en abundancia bebidas alcohólicas» (DRAE). *Previa* se define en el DLA como «reunión, por lo común en bares o en domicilios particulares, donde se consumen bebidas alcohólicas antes de ir a bailar» (DLA, 2019: 512). El matiz está en que mientras en España se hace al aire libre, en Argentina se hace en domicilios particulares o bares.

9 Las formas andaluzas recogidas no tienen contrapartida o sinónimos en BAS ya que pertenecen a realidades malagueñas: así encontramos platos típicos de la ciudad, como el *borrachuelo*, denominaciones o gentilicios propios de los malagueños, como *boquerón*, o embarcaciones fenicias típicas de Málaga como la *jábega*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mítrofes *(Ur., Par., Bol);* estos elementos léxicos se considerarán argentinismos y *sinónimos referenciales* (*lavandina*, *birome*[10], *cheto*[11]).

El símbolo ■ en la columna Drae pertenece a las unidades léxicas marcadas en el Drae como americanismos *(Am.)* o unidades léxicas de Hispanoamérica y se considerarán argentinismos y *homónimos referenciales* (si además de *Am*. tiene otra marca regional como *Arg. Ur. Par, Bol.*) o *unidades polisémicas dialectales*, si están marcadas en Drae como *Am*. pero no tienen otra marca regional.

Las unidades marcadas como ◎ (americanismos o formas de Hispanoamérica en Due), o como ⊙ en el resto de los corpus de exclusión consultados (véanse las columnas de resultados de Due, Dla y Da) se clasificarán como *homónimos referenciales* si aparecen con más de una acepción en Drae y al menos una de ellas está marcada regionalmente *(Arg. Ur. Bol.):* este es el caso de *mango* (*Arg. Ur.* ‹dinero›), *paquetería* (*Arg. Ur.* ‹compostura en el vestir›) o *saco* (*Ur*. ‹abrigo de mujer›).

Las unidades que no tienen marca regional en Drae, aunque sí aparecen con marca dialectal en otros corpus de exclusión, han sido clasificadas como *unidades polisémicas dialectales*: este es el caso de *colgado* (‹distraído›), *departamento* (‹vivienda›), *caño de escape* (‹tubo de escape›), *denso* (‹persona pesada›) o *macanudo* (‹interjección para manifestar asentimiento, aprobación, admiración›; adjetivo: ‹persona macanuda›, persona simpática).

	Corpus de exclusión						Corpus de exclusión				
	Drae	Due	Dla	Da	Corpes xxi		Drae	Due	Dla	Da	Corpes xxi
	2022	2007	2019	2022	2022		2022	2007	2019	2022	2022
agarrar	▲		⊙	⊙	✖	*agrandado*				⊙	✖
alcahueta	■		⊙	⊙	✖	*alfalfa*				⊙	✖
arveja	■		⊙	⊙	✖	*Asado*	▲	⊙	⊙	⊙	✖
balde[12]		◎	⊙	⊙	✖	*bárbaro*				⊙	✖
birome	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*boleto*		⊙	⊙	⊙	✖

10 «Instrumento para escribir que lleva en su interior un tubo de tinta y en su extremo una bolita metálica a modo de pluma» (Dla, 2019: 74).

11 «Persona, generalmente joven y ostentosa, que pertenece o aparenta pertenecer a una clase social acomodada» (Dla, 2019: 170).

12 *Balde* sí aparece en el Drae sin marca dialectal, pero con un significado distinto al producido por nuestros inmigrantes.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

	Corpus de exclusión						Corpus de exclusión				
	Drae	Due	Dla	Da	Corpes xxi		Drae	Due	Dla	Da	Corpes xxi
	2022	2007	2019	2022	2022		2022	2007	2019	2022	2022
boliche	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*boludo*	▲	⦿	⦿	⦿	✖
boludez	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*bonaerense*			⦿	⦿	✖
bronca	■	⦿	⦿	⦿	✖	*Buzo*	▲	⦿	⦿	⦿	✖
cacerolazo	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*cambalache*		⦿	⦿	⦿	✖
cancha	▲		⦿	⦿	✖	*canchero*	▲	⦿	⦿	⦿	✖
canchereada			⦿	⦿	N/A[13]	*canilla*	▲	⦿	⦿	⦿	✖
caño de escape		⦿	⦿	⦿	N/A	*cartera*	■		⦿	⦿	-[14]
cartuchera	▲		⦿	⦿	✖	*chacarera*[15]		⦿	⦿	⦿	✖
chancho	■	⦿	⦿	⦿	✖	*chanta*	▲	⦿	⦿	⦿	N/A
cheto	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*chofér*				⦿	✖
choripán	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*chorro*[16]			⦿	⦿	-[17]
chusmerío[18]			⦿	⦿	N/A	*cielito (danza)*	▲	⦿	⦿	⦿	-
coima	■	◎	⦿	⦿	✖	*colectivo*	▲	⦿	⦿	⦿	-[19]
colectivero	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*colgado*			⦿	⦿	-[20]
computación				⦿	✖	*computadora*				⦿	✖

13 N/A significa «no aparece».

14 En BAS, y en este ejemplo concreto, *cartera* fue producido con el significado de ‹bolso de mujer›. En MAL, *cartera* se usa con el significado de ‹billetera›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

15 *Chacarera* sí aparece en el Drae sin marca dialectal, pero la define en la cuarta entrada como ‹baile argentino›.

16 *Chorro* con el significado de ‹ladrón› no aparece en el Drae.

17 En BAS, *chorro* es ‹ladrón›. En MAL no tiene ese significado, se asocia a ‹porción de líquido que sale por un grifo, tubo, etc.›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

18 *Chusmerío* no aparece en el Drae.

19 En BAS, *colectivo* se refiere a ‹transporte público de personas›. En MAL no tiene este significado, se asocia a ‹agrupación de personas›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

20 En BAS, y en este ejemplo concreto, *colgado* fue producido con el significado de ‹persona distraída› y se usa con los verbos *ser* o *estar*. En MAL no tiene este significado, se asocia a ‹dejar burlada o frustrada a una persona en sus deseos o esperanzas›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

	Corpus de exclusión						Corpus de exclusión				
	DRAE	DUE	DLA	DA	CORPES XXI		DRAE	DUE	DLA	DA	CORPES XXI
	2022	2007	2019	2022	2022		2022	2007	2019	2022	2022
concheto[21]			⊙	⊙	✖	*conchuda*			⊙	⊙	✖
Contador				⊙	-[22]	*Corralito*				⊙	✖
coso/cosito			⊙	⊙	-[23]	*criollo*			⊙	⊙	✖
cuadra	■	◎	⊙	⊙	-[24]	*cucheta*	▲	⊙	⊙	⊙	✖
denso				⊙	-[25]	*departamento*			⊙	⊙	-[26]
despelote			⊙	⊙	✖	*disparar*	■	⊙	⊙	⊙	-[27]
dulce de leche			⊙	⊙	✖	*escabiar*[28]			⊙	⊙	✖
este (marcador)	■				-[29]	*facturas (dulces)*	▲	⊙	⊙	⊙	-[30]
fainá	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*fiambrería*	▲	⊙	⊙		✖
fifí	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*Finoli*	▲		⊙	⊙	✖

21 *Concheto* no aparece en el DRAE. Su significado es el mismo al de cheto: «persona, generalmente joven y ostentosa, que pertenece o aparenta pertenecer a una clase social acomodada» (DLA, 2019: 170).

22 En BAS, *Contador* es la ‹persona encargada de llevar cuentas› mientras que en MAL se prefiere la opción *Contable*. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

23 En BAS, *coso/cosito* se utiliza como comodín para nombrar todo objeto del que se desconozca su nombre real.

24 En BAS, *cuadra* es una ‹calle o espacio comprendido entre las dos esquinas de un lado de una manzana›. En MAL no tiene este significado, *cuadra* se asocia a ‹caballeriza›. *Cuadra* también puede tomarse como una unidad de medida como en *Me faltan dos cuadras para llegar a casa*; en cambio, la que se usa para *acera* (españolismo) es *vereda* (argentinismo). Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

25 En BAS, *denso* es una ‹persona muy pesada› o un ‹acontecimiento aburrido›. En MAL, no tiene este significado y se asocia a ‹que contiene mucha masa con respecto a su volumen›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

26 En BAS, *departamento* es ‹conjunto de habitaciones que constituyen una vivienda independiente›. En MAL se lo conoce como *piso*. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

27 En BAS, *disparar* se conoce como ‹salir rápidamente›. En MAL se asocia a ‹hacer que un arma despida su carga›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

28 *Escabiar* no aparece en el DRAE.

29 En BAS, *este* con alargamiento final de /e/ [eh'te:] es un marcador y reformulador del discurso muy frecuente. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

30 En BAS, *facturas* son ‹bollos dulces que se venden en panaderías›. En MAL, no se conoce este significado, *facturas* son ‹cuentas que se detallan con su precio›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

	Corpus de exclusión						Corpus de exclusión				
	Drae	Due	Dla	Da	Corpes xxi		Drae	Due	Dla	Da	Corpes xxi
	2022	2007	2019	2022	2022		2022	2007	2019	2022	2022
flaco			⊙	⊙	-[31]	*gallego*			⊙	⊙	-[32]
galletitas			⊙		N/A	*galpón*	■		⊙	⊙	✖
gastar(se)			⊙	⊙	-[33]	*gato (danza)*	▲	⊙	⊙	⊙	-
gaucho (sust.)	▲		⊙	⊙	✖	*gaucho (adj.)*	▲	⊙	⊙	⊙	✖
grasa (adj.)	▲	⊙	⊙	⊙	N/A	*groncho*[34]			⊙	⊙	N/A
guacho			⊙	⊙	-	*Guardavida*	▲		⊙	⊙	✖
intendente	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*joda (sust.)*	▲	⊙	⊙	⊙	✖
joya			⊙	⊙	-[35]	*laburo (sust.)*	▲	⊙	⊙	⊙	✖
laburar	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*lapicera*	▲	⊙	⊙	⊙	✖
lavandina	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*lindo*				⊙	✖
locro	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*lunfardo*		⊙	⊙	⊙	✖
macanudo		◎	⊙	⊙	✖	*mandaparte*[36]				⊙	N/A
manejar	■	◎		⊙	✖	*mango*	▲	⊙	⊙	⊙	-[37]

31 En BAS, y en este ejemplo concreto, *flaco* fue producido como apelativo o vocativo de persona joven: «¿Flaco, me ayudás a bajarme?». En MAL, *flaco* se suele utilizar únicamente como adjetivo calificativo que significa ‹persona delgada› (este uso también es habitual en BAS). Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

32 En BAS, *gallego* era toda ‹persona que emigró a Argentina desde España›, ya sea de Galicia o no (*gallegos* eran también los andaluces, asturianos, catalanes, asentados en Argentina). En MAL, *gallego* es la ‹persona natural de Galicia› o una ‹lengua romance que se habla en Galicia›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

33 En BAS, y en este ejemplo concreto, *gastar* es ‹burlarse de alguien› (verbo transitivo y no pronominal: *No quiero que gastes así al nene con tus chistes*). En MAL, no tiene este significado, *gastar(se)* es ‹deteriorarse con el uso›, entre otros. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

34 *Groncho*, definido en el Dla como ‹persona de gustos, modales y hábitos vulgares›, no aparece en el Drae.

35 En BAS, *joya* es un marcador que equivale a ‹genial›, ‹estupendo› o ‹de acuerdo› . En MAL, no tiene este significado y *joya* se asocia a ‹adorno de metal o pieza preciosa›. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

36 *Mandaparte* no aparece en el Drae.

37 En BAS, y en este ejemplo concreto, *mango* es ‹dinero›, por ejemplo: «no tengo un mango». En MAL, no tiene este significado, *mango* es ‹fruta tropical›, entre otros. Es argentinismo y se considera *homónimo dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

	Corpus de exclusión						Corpus de exclusión				
	Drae	Due	Dla	Da	Corpes xxi		Drae	Due	Dla	Da	Corpes xxi
	2022	2007	2019	2022	2022		2022	2007	2019	2022	2022
mate	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*mate(cocido)*	▲	⊙	⊙	⊙	N/A
mesa de luz	▲	⊙	⊙	⊙	N/A	*milonga*	▲		⊙	⊙	✖
motochorro[38]			⊙		✖	*Municipalidad*				⊙	✖
nafta	▲		⊙	⊙	✖	*nona/o*			⊙	⊙	-[39]
ojota	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*(buena) onda*	▲	⊙	⊙	⊙	-[40]
pajero	▲		⊙	⊙	✖	*palta*	▲	⊙	⊙	⊙	✖
panqueque			⊙	⊙	✖	*papa (patata)*				⊙	✖
paquete (adj.)	▲	⊙	⊙	⊙	-[41]	*paquetería (sust.)*	▲	⊙	⊙	⊙	-[42]
parrilla				⊙	✖	*parrillero*	▲		⊙	⊙	✖
pato (deporte)	▲	⊙	⊙	⊙	-	*pavada*		⊙		⊙	✖
pelotudo	▲		⊙	⊙	✖	*peso(s)*				⊙	✖
pibe	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*pica (sust.)*	▲	⊙	⊙	⊙	-[43]

38 *Motochorro* no aparece en el Drae.

39 En BAS, y en este ejemplo concreto, *nona/o* es un apelativo cariñoso de ‹abuelo/a› tomado del italiano. En MAL, no tiene este significado. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

40 En BAS, tener *onda* o *buena onda* es ‹tener una actitud positiva›; *onda* puede ser también un marcador discursivo o reformulador. En MAL, no tiene este significado. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

41 En BAS, y en este ejemplo concreto, *paquete* es un adjetivo que se aplica a una ‹persona que viste con esmero en su arreglo, vestimenta o modales›. En MAL, no tiene este significado, se usa como sustantivo y significa, entre otros, ‹envoltorio bien dispuesto y no muy abultado de cosas de una misma o distinta clase›. Es argentinismo y se considera *homónimo dialectal*.

42 En BAS, y en este ejemplo concreto, *paquetería* es ‹compostura al vestir o en el arreglo de casas o locales› o ‹conjunto de prendas y adornos que una persona se pone para ir bien vestida›. En MAL, no tiene este significado, significa ‹género de comercio que guarda o vende paquetes›. Es argentinismo y se considera *homónimo dialectal*.

43 En BAS, *pica* es un ‹problema o rivalidad›. En MAL, no tiene este significado. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

	Corpus de exclusión						Corpus de exclusión				
	DRAE	DUE	DLA	DA	CORPES XXI		DRAE	DUE	DLA	DA	CORPES XXI
	2022	2007	2019	2022	2022		2022	2007	2019	2022	2022
pichón			⦿	⦿	-[44]	*piques*	▲	⦿	⦿	⦿	-[45]
piquete			⦿		✖	*piquetero*		⦿	⦿		✖
plata	■	◎	⦿	⦿	-[46]	*polimodal*[47]			⦿	⦿	N/A
porteño			⦿	⦿	✖	*puteada*	■	◎		⦿	✖
quilombo	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*quincho*	▲	⦿	⦿	⦿	✖
remís		⦿	⦿	⦿	✖	*remisero*		⦿	⦿	⦿	✖
rendir			⦿	⦿	-[48]	*retar (a)*			⦿	⦿	-[49]
saco (sust.)	▲	◎	⦿	⦿	-[50]	*Subte*	▲	⦿	⦿	⦿	✖
tacho de basura[51]	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*Tango*		◎	⦿		✖
tano/a	▲	⦿	⦿	⦿	✖	*Tarado*				⦿	✖
tehuelche		⦿	⦿		✖	*Ventajero*	▲	⦿	⦿	⦿	✖
vereda	▲		⦿	⦿	✖	*Video*	▲	◎	⦿	⦿	-[52]

44 En BAS, y en este ejemplo concreto, *pichón* se refiere a la ‹cría de un ave›. En MAL, no suele ser frecuente este uso. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

45 En BAS, *ir a los piques* significa ‹moverse o ir extremadamente rápido›. En MAL, no tiene este significado. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

46 En BAS, *plata* significa ‹dinero›. En MAL, no tiene este significado y se prefieren las formas *pasta* o *duro*, no utilizadas con este significado en BAS. Es argentinismo y se considera *homónimo dialectal*.

47 *Polimodal* no aparece en el DRAE.

48 En BAS, *rendir* es ‹examinarse de una asignatura›, sobre todo en la Universidad. En MAL, no tiene este significado. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

49 En BAS, *retar a alguien* es ‹regañar a alguien›. En MAL, no tiene este significado. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

50 En BAS, y en este ejemplo concreto, *saco* es ‹abrigo de mujer›. En MAL, no tiene este significado. Es argentinismo y se considera *homónimo dialectal*.

51 En BAS, *tacho* es ‹recipiente de latón, plástico u otro material›. En MAL, no tiene este significado y se prefiere la forma *cubo de basura*. Es argentinismo y se considera *homónimo dialectal*.

52 Al igual que con *chófer* y *chofer*, CORPES XXI proporciona los mismos datos para *video y vídeo* (la primera más frecuente en BAS y la segunda, con tilde, en MAL). Por lo tanto, no se ofrecen datos sobre esta unidad. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

	Corpus de exclusión						Corpus de exclusión				
	DRAE	DUE	DLA	DA	CORPES XXI		DRAE	DUE	DLA	DA	CORPES XXI
	2022	2007	2019	2022	2022		2022	2007	2019	2022	2022
vieja/o(s) (sust.)		◎	⊙	⊙	-[53]	*Vigilante*			⊙	⊙	-[54]
villa	▲	⊙	⊙	⊙	-[55]	*villa miseria*[56]	▲	⊙	⊙	⊙	✖
villero		⊙	⊙	⊙	✖	*zamba (danza)*		◎	⊙	⊙	✖
zapallo	▲	⊙	⊙	⊙	✖	*Zarpado*			⊙	⊙	✖

Tabla 2: Argentinismos producidos por los inmigrantes (n = 72) durante la entrevista semidirigida. Fuente: von Essen (2021: 172-173)

Una vez establecidas las categorías, procedimos a analizar las unidades léxicas en CORPES XXI. En la Tabla 2, hemos marcado con un aspa las unidades léxicas que tienen un mayor número de ocurrencias por cada millón de palabras en de la zona Río de la Plata en comparación con el uso de España. Estos valores, llamados *Fnorm*, clasifican las unidades léxicas de cada una de las zonas geográficas del mundo hispanohablante. Algunas formas complejas de desambiguar como *chorro*, *colectivo*, *cuadra*, *denso* o *mango*, entre otras, no se han clasificado mediante este método y están marcadas con un guion (-), ya que mientras que en BAS significan ‹ladrón›, ‹autobús›, ‹acera›, ‹persona pesada› y ‹dinero›, en España y otras zonas se asocia a un ‹flujo de agua›, ‹grupo de individuos›, ‹caballeriza›, ‹compacto› o ‹fruta tropical› respectivamente. De todos los corpus de exclusión consultados para los argentinismos, fue el *Diccionario de americanismos* (DA) el que mejor nos permitió documentar los argentinismos.

53 En BAS, y en este ejemplo concreto, *viejos* son los ‹padres›, ‹apelativo cariñoso para los padres›, por ejemplo, «mi vieja cocina re bien». En MAL, su uso no suele ser frecuente. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

54 En BAS, y en este ejemplo concreto, *vigilantes* son una ‹factura de forma ahusada, que se suele recubrir con azúcar o con dulce›. En MAL no existe como tal. Es argentinismo y se considera *unidad polisémica dialectal*.

55 En BAS, *villa* es un ‹barrio de viviendas precarias›. En MAL, *villa* es una ‹casa de recreo› generalmente con una gran extensión de jardines. Es argentinismo y se considera *homónimo dialectal*.

56 En BAS, *villa miseria* es un ‹barrio de viviendas precarias›. En MAL, no existe esta acepción; suele llamarse a estos asentamientos *barrio de chabolas*. Es argentinismo y se considera *sinónimo referencial*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

5.2. Españolismos

Para establecer esta categoría consideramos, en primer lugar, todas las unidades léxicas encontradas en el Drae con marca peninsular *(Esp.)* a las que clasificamos como españolismos y *sinónimos referenciales* (cf. Tabla 3).

Por otro lado, clasificamos como *homónimos dialectales* las formas marcadas en Drae como *(Esp.)*, pero que a su vez presentan distintas acepciones recogidas en el *Diccionario de la Real Academia Española* (Drae) en cada una de las comunidades de habla (BAS o MAL); encontramos en esta categoría las formas *currar* (‹trabajar›), *duro* (‹dinero›), *nota* (‹persona›), *pasada* (‹cosa extraordinaria›) y *tenis* (‹zapatillas›).

Sinónimos referenciales y homónimos dialectales. Recogidos en el drae con marca española (*Esp.*)		
acojonarse	*cotillear*	*pasada*[57]
alobado	*currar*[58]	*pastón*
apartamento	*duro*[59] *(dinero)*	*patata*
autocaravana	*flipar*	*pijo*
Ayuntamiento	*gilipollas*	*quejica*
botellón	*guay*	*sudaca*
cachondeo	*móvil*	*tenis*[60]
chaval	*opá*	*Ultramarino*
claxon	*ordenador*	

Tabla 3: Lista de españolismos que aparecen en el corpus de entrevistas y en el drae con marca (Esp.). Fuente: von Essen (2021: 180)

En cuanto al léxico andaluz recogido en el Tlha encontramos unidades léxicas típicas de Andalucía que no tienen correlato en BAS y consideraremos españolismos y *unidades polisémicas dialectales*.

57 En MAL, y en este ejemplo concreto, *pasada* fue producido con el significado de ‹cosa extraordinaria o fuera de lo normal›. En BAS no tiene ese significado. Es españolismo y *homónimo dialectal*.

58 En MAL, y en este ejemplo concreto, *currar* fue producido con el significado de ‹trabajar›. Es españolismo y *homónimo dialectal*.

59 En MAL, y en este ejemplo concreto, *duro* significa ‹moneda de cinco pesetas› fue producido con el significado de ‹dinero› *(no tengo un duro)*, en BAS no tiene ese significado. Es españolismo y *homónimo dialectal*.

60 En MAL, y en este ejemplo concreto, *tenis* fue producido con el significado de ‹zapatillas de deporte›. En BAS no tiene ese significado. Es españolismo y *homónimo dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Unidades polisémicas dialectales recogidas en tlha		
boquerón (pescado)	*chanquete*	*nota*[61]
boquerón (malagueño)	*chapuza*	*Pechada*
borrachuelo	*guarrito*	*Pescaíto*
casamata	*jábega*	*pitufo (bocadillo)*
castrojo	*niñochico*	*Terral*

Tabla 4: Unidades polisémicas dialectales producidas en las entrevistas y documentadas en el diccionario TLHA. Fuente: von Essen (2021: 180)

Si comparamos los resultados de la Tabla 3 de españolismos con marca regional *(Esp.)* en el DRAE y la comparamos con los resultados de la Tabla 2 de marca regional *(Arg. Ur.)* llama inmediatamente la atención el bajo número de españolismos. Podría interpretarse, erróneamente, que los inmigrantes argentinos producen menos españolismos en comparación a los argentinismos previamente anotados.

El problema con el que nos encontramos aquí es que el DRAE entiende o clasifica como generales palabras que no lo son y, por lo tanto, no las marca como españolismos *(Esp.)*; la explicación a esta ausencia de marcas podría estar relacionada con una ideología hispanocentrista, que considera el español de Europa o peninsular como general a todo el resto de las variedades del español. Así, la ausencia de marcas regionales *(Esp.)* de estas unidades léxicas en el DRAE o el DUE dificulta enormemente su documentación y localización geográfica precisa[62]. Forgas Berdet (2007) comenta sobre esta problemática:

> La existencia reclamada, o, mejor, la inexistencia (hasta la edición de 2001) de una marca específica de *Esp*. para los lemas circunscriptos al español peninsular, representaba una decisión emparentada con el tantas veces denunciado hispanocentrismo del diccionario académico, que se ha intentado muy tímidamente paliar en la tercera edición. Aparecen en ella 46 insuficientes españolismos marcados, entre ellos: *apartamento*, *hierba*, *ordenador* o *pastón*, aunque continúan sin marca de españolismos muchas otras palabras de ámbito exclusivamente peninsular como *madre*, *autobús*, etc. (Forgas Berdet 2007: 7)

Muchas de estas unidades léxicas forman parte del uso coloquial de España (marcadas *coloq*. en DRAE), lo que permitiría su clasificación como espa-

61 En MAL, y en este ejemplo concreto, *nota* fue producido con el significado de ‹persona›. En BAS no tiene ese significado. Es españolismo y *homónimo dialectal*.

62 En anteriores trabajos consideramos estas unidades como «peninsulares debatibles» (von Essen 2021: 178-179).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ñolismos. Algunos ejemplos de estas realizaciones coloquiales recogidos en nuestra entrevista sin marca *Esp*. en Drae son: *cabrear*(se) (‹enojar(se)›), *cabreo* (‹enojo›), *cabrón* (‹que hace malas pasadas o resulta molesto›), *cacharro* (‹aparato, artefacto›), *cafelito* (‹infusión o taza de café›), *cafre* (‹rústico›), *cateto* (‹pueblerino, palurdo›), *chulo* (‹lindo, bonito, gracioso›), *chungo* (‹difícil, complicado›), *colar* (‹pasar en virtud de engaño o artificio›), *colega* (‹amigo, compañero›), *currar* (‹trabajar›), *currante* (‹trabajador›), *curro* (‹trabajo›), *cutre* (‹pobre, descuidado, sucio o de mala calidad›), *follón* (‹alboroto›), *follonero* (‹alborotador›), *forrarse* (‹enriquecerse›), *guarro* (‹persona o cosa sucia, grosera›), *guiri* (‹turista extranjero›), *jaleo* (‹alboroto›), *liado* (‹engañado›), *liar* (‹engañar›), *majo* (‹que gusta por su simpatía, belleza o gracia›), *mogollón* (‹gran cantidad o número›), *mosquear(se)* (‹enojar(se)›), *pasta* (‹dinero›), *pillar* (‹coger›), *pringado* (‹persona que se deja engañar fácilmente›), *pringarse* (‹comprometer a alguien a un asunto ilegal o de dudosa moralidad›), *rollo* (‹problema›, ‹cosa o persona aburrida›, etc.) y *trancazo* (‹gripe›).

Una forma de acceder al origen geográfico, obtener una localización precisa de estas unidades, superar las ideologías con respecto a las marcas regionales y comprobar que estas unidades son, efectivamente, españolismos, es a través del análisis del índice de frecuencia de uso en el Corpes xxi. De este modo, todas las unidades de Tabla 5 aparecen en el Corpes xxi con un número notablemente mayor de ocurrencias en España por cada millón de palabras en comparación con su número de ocurrencias en la zona rioplatense y son, por lo tanto, españolismos.

Las unidades marcadas con un guion (-) son ambiguas en lo que nos concierne, por lo que su análisis no ha podido ser llevado a cabo en Corpes xxi: estas unidades, que tienen significantes comunes pero significados diferentes en BAS y en MAL, tienen una nota al pie y fueron consideradas: a) *homónimos dialectales* si tenían más de una entrada con algún tipo de marca regional en el Drae (como *billete*, que tiene marca *Am*. ‹dinero›) o b) unidades polisémicas dialectales si no tienen entradas marcadas con distintos orígenes geográficos pertinentes (Esp. Arg. Am.), como es el caso de dependiente (en BAS es ‹alguien que depende›; en este caso, fue producido con el significado de MAL ‹empleado que tiene a su cargo atender a los clientes en las tiendas[63]›).

63 En la propia definición de *dependiente* de drae aparece una unidad léxica del español que no se utiliza en BAS: *tiendas*. En BAS se prefiere *negocios*. Esta tendencia se observa

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Unidades polisémicas dialectales y homónimos dialectales recogidas en corpes xxi

	Corpes xxi		Corpes xxi
acera	✖	*afición*	✖
agobiar(se)	✖	*agobio*	✖
agujetas	✖	*alcalde*	✖
allí	✖	*aquí*	✖
alucinar[64]	-	*ambulatorio*	✖
andar[65]	-	*apañar*	✖
apañado	✖	*aparcar*	✖
apetecer	✖	*apuntar(se)*	✖
ático	✖	*atracar*	✖
atraco	-	*autobús*	✖
autovía	✖	*Bachillerato*	✖
balón	✖	*barbacoa*	✖
barriada	✖	*barriobajero*	✖
basto (desp)[66]	-	*billete*[67]	-
bloque[68]	-	*bocata*	✖
bocatería	✖	*boda*	✖
bolso	✖	*bombona (sust.)*	✖
Cabalgata de Reyes	-	*cabrear(se)*	✖
cabreo	✖	*cabrón*	✖
cacharro	✖	*cafelito*	✖
cafre	✖	*calcetín*	✖
calderilla	✖	*calles*[69]	-
camarero	✖	*camiseta*	✖
capirote	✖	*carretera*	✖
caseta	✖	*cateto*	✖
centro comercial	N/A	*chabola*	✖
chalado	✖	*chancla*	✖
chándal	✖	*chillar*	✖

también en Corpes xxi, recogiendo el uso del sustantivo *tienda* como mayoritario en España.

64 En BAS *alucinar* puede significar ‹fantasear, imaginar vivamente algo›, mientras que en MAL y en este ejemplo concreto fue producido con el significado de ‹sorprender, asombrar, deslumbrar›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

65 En BAS *andar* puede significar ‹funcionar›, mientras que en este caso fue producido con el significado de MAL ‹caminar›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

66 En BAS *basto* se asocia con un ‹as de bastos› mientras que este caso fue producido con el significado ‹grosero, tosco›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

67 En BAS *billete* se asocia con ‹dinero impreso› este caso fue producido con el significado ‹papel impreso que da derecho a entrar o ocupar un asiento en alguna parte›. Se clasifica como españolismo y *homónimo dialectal*.

68 En BAS *bloque* se asocia con un ‹trozo grande de material compacto› este caso fue producido con el significado de ‹edificio que comprende varios pisos o casas›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

69 *Calles* fue producido con el significado que en BAS tiene ‹cuadras›: «*quedan cinco calles para llegar*». Se clasifica como españolismo y *homónimo dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Unidades polisémicas dialectales y homónimos dialectales recogidas en corpes xxi

	Corpes xxi		Corpes xxi
chiringuito	✖	*chófer*	N/A[70]
chulo	✖	*chungo*	✖
chupito	✖	*coche*	✖
cocido[71]	-	*cofradía*	✖
coger[72]	-	*colar (algo)*[73]	-
colega[74]	-	*combustible*	-
conducir	✖	*Contable*	✖
coraje[75]	-	*cundir*	✖
currante[76]	-	*curro*[77]	-
cutre	✖	*dependiente*[78]	-
Discoteca	✖	*dulces*[79]	-

70 En este caso, Corpes xxi proporciona los mismos datos para *chófer* que *chofer* (la primera más frecuente en MAL y la segunda, sin tilde, en BAS). Por lo tanto, no se ofrecen datos sobre esta unidad.

71 En BAS *cocido* tiene el significado de ‹acción y efecto de cocer› o solo se usa en las colocaciones como *jamón cocido* o *mate cocido*. En este caso fue producido con el significado de ‹comida de cuchara›, como el ‹cocido madrileño›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

72 En BAS *coger* tiene el significado de ‹realizar el acto sexual› mientras que en este caso fue producido con el significado de ‹asir, agarrar, tomar algo o a alguien›, entre otros. Se clasifica como españolismo y *homónimo dialectal*.

73 En este ejemplo se refiere a producción *esto no cuela* mientras y fue producido con el significado de ‹que no convence›. En BAS únicamente se usa *colar* con el sentido de ‹pasar un elemento por un paño o tamiz›, entre otros, pero nunca se utiliza con el sentido de ‹no convencer›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

74 En BAS *colega* se reserva únicamente a ‹alguien con quien se comparte profesión›, mientras que en este caso fue producido con el significado de ‹amigo›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

75 Que algo *te dé coraje* o *qué coraje* fue producido con el significado de ‹algo que da rabia o qué rabia›. En BAS, *coraje* se usa únicamente con el significado de ‹valentía›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

76 *Currar* en BAS es ‹robar, estafar›, *currante* es ‹ladrón› y *curro* es ‹robo, estafa› (aparecen en el drae con marca *Arg.*). En España significa ‹trabajar, trabajador y trabajo›, respectivamente. Se clasifica como españolismo y *homónimo dialectal*.

77 *Currar* en BAS es ‹robar, estafar›, *currante* podría interpretarse como ‹ladrón› y *curro* es ‹robo, estafa› (aparecen en el drae con marca *Arg.*). En España significa ‹trabajar, trabajador y trabajo›, respectivamente. Se clasifica como españolismo y *homónimo dialectal*.

78 En BAS *dependiente* es ‹alguien que depende›. En este caso fue producido con el significado de MAL ‹empleado que tiene a su cargo atender a los clientes en las tiendas›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

79 En BAS *dulces* es ‹una propiedad de los alimentos› o ‹persona afable, dócil›. En este caso fue producido con el significado de MAL ‹alimento preparado con azúcar› y en este ejemplo preciso, ‹bollo›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Unidades polisémicas dialectales y homónimos dialectales recogidas en corpes xxi

	Corpes xxi		Corpes xxi
echar [80] o *echar de menos*	-	*El Cautivo*[81]	N/A
encorajinar(se)	N/A	*Enfadarse*	✖
Enfado	✖	*ESO*	N/A
ETT	✖	*ETA*	✖
Estuche	-	*Estanco*	✖
Estupendo	✖	*Falda*	✖
Fatal	✖	*La Feria*[82]	-
filete empanado[83]	✖	*Flamenco*	✖
Follar	✖	*Follón*	✖
Follonero	✖	*Fontanero*	✖
Forrarse	N/A	*FP*	✖
Fregadero	✖	*Fresa*	✖
Gamberro	✖	*Gasolina*	✖
Gasolinera	✖	*Gazpacho*	✖
Grifo	✖	*guapo/a*	✖
Guarro	✖	*Guiri*	✖
Guisante	✖	*Habichuela*	✖
Hacienda[84]	-	*hierba*[85]	-
Hostelería	✖	*Hostia*	✖
INEM	✖	*Informática*	-
instituto[86]	-	*Jaleo*	✖
Juerga	✖	*Leggins*	N/A
Lejía	✖	*liado*[87]	-

80 En BAS *echar* significa, entre muchos otros casos ‹despedir a alguien de un lugar›. En MAL y en este ejemplo, además, significa ‹hacer algo›; en este ejemplo, «eché los papeles del paro» no tiene sentido en BAS. Se considera españolismo y *unidad polisémica dialectal*. En BAS no se utiliza *echar de menos*, se prefiere la opción *extrañar*. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

81 Nos referimos es una ‹escultura católica venerada en la ciudad andaluza de Málaga›, que se suele sacar en *tronos* en la Semana Santa de Málaga. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

82 Nos referimos es una ‹fiesta local de Málaga›, que se suele celebrar en el mes de agosto. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

83 En BAS se le da el nombre de *milanesa*. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

84 En MAL, y en este ejemplo concreto, *Hacienda* es un ‹departamento de administración pública›. En BAS, este ente recibe el nombre de DGI (Dirección General de Impuestos) y *hacienda* adquiere el significado de ‹conjunto de ganados de un dueño o de una finca›, pero nunca el significado de MAL. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

85 En el sentido de *césped*, que en BAS se dice *pasto*. El término *hierba* no se usa en BAS para *césped* o *pasto*, sino para las ‹infusiones o hierbas aromáticas› *(té de hierbas)*. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

86 En MAL, y en este ejemplo particular, *instituto* tiene el significado de ‹centro estatal de enseñanza secundaria›. En BAS, *instituto* no tiene este significado sino otros como ‹institución científica› u ‹organismo oficial›, entre otros. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

87 En MAL, y en este ejemplo concreto, *liado* significa ‹ocupado›; por ejemplo, «ahora estoy muy liado con esta entrega». En BAS, significa ‹atado›, entre otras, pero nunca

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Unidades polisémicas dialectales y homónimos dialectales recogidas en corpes xxi

	Corpes xxi		Corpes xxi
liar[88]	-	*Liguilla*	-
luz de giro	N/A	*Madre*	✖
Majo	✖	*Maleta*	✖
Maletón	✖	*Mantecado*	✖
Mercadillo	✖	*mesita de noche*	N/A
metro[89]	-	*mogollón*	✖
monitor[90]	-	*montar*[91]	-
Moro	✖	*mosquear(se)*	✖
nazareno[92]	-	*NIE*	✖
niño/a[93]	-	*nómina*	✖
oposiciones	N/A	*padre*	✖
panchito	✖	*panecillo*	✖
pantano	✖	*papelera*	✖
papeles[94]	-	*parado*[95]	-

‹ocupado›. Lo mismo ocurre con la acepción de *liar*. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

88 En MAL, y en este ejemplo concreto *liado,* significa ‹ocupado› o ‹confundido›; por ejemplo, «ahora estoy muy liado con esta entrega» o «me he liado con tantas indicaciones contradictorias». En BAS, significa ‹atado›, entre otras, pero nunca ‹ocupado› o ‹confundido›. Lo mismo ocurre con la acepción de *liar*, que en BAS significa ‹atar› y en MAL, y en este ejemplo concreto, significa ‹provocar un problema›, por ejemplo, «la he liado parda». Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

89 En MAL, y en este ejemplo particular, *metro* se refiere a ‹tren subterráneo›, que en BAS recibe el nombre de *subte*. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

90 En MAL, y en este ejemplo particular, *monitor* se refiere a ‹persona que guía el aprendizaje deportivo›, por ejemplo, ‹monitor de gimnasio›. En BAS no tiene este significado, *monitor* se refiere únicamente a ‹aparato informático provisto de una pantalla que permite visualizar la información›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

91 En MAL, y en este ejemplo concreto, *montar* se refiere a ‹armar o poner en su lugar piezas de cualquier aparato o máquina›. En BAS *montar* no tiene este significado. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

92 En MAL, y en este ejemplo concreto, *nazareno* se refiere a un ‹penitente que en las procesiones de Semana Santa va vestido con túnica, por lo común morada›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

93 En MAL, y en este ejemplo concreto, *niña* se refiere al ejemplo «yo era una niña muy extrovertida» y *niño* a «un niño de mi clase». Consideramos que en BAS sería mucho más frecuente utilizar, para estos contextos, *chico/a* o *nene/a* o incluso, en menor medida, *pibe/a*. Lo mismo sucede con la unidad *pequeño/a* en los ejemplos «de pequeño/a» que consideramos más frecuente en MAL, mientras en BAS se preferiría la opción «de chico/a». Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

94 En MAL, y en este ejemplo concreto, *papeles* tiene el significado de ‹documentación que te permite residir legalmente en España›. En BAS no tiene este significado. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

95 En MAL, y en este ejemplo concreto, *parado* significa ‹estar desempleado›. En BAS no tiene este significado, significa ‹estar de pie› Se clasifica como españolismo y *homónimo dialectal*, ya que aparece en drae con marca *(Am.)* con el significado de ‹estar de pie›.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Unidades polisémicas dialectales y homónimos dialectales recogidas en corpes xxi

	Corpes xxi		Corpes xxi
paro[96]	-	*parque de atracciones*	N/A
paso de cebra	N/A	*pasta*[97]	-
pega[98]	✖	*peña*[99]	-
pequeño[100]	✖	*pijotada*	N/A
pillar[101]	-	*piscina*	✖
piso (sust.)[102]	-	*pitar*	✖
polígono	✖	*pringado*	✖
pringarse	N/A	*puñetazo*	✖
quedar con[103]	-	*(las) rebajas*	N/A
rebujito	N/A	*refrescos*	✖
regañar	✖	*rodapié*	✖
rollo[104]	-	*romería*	✖
rotulador	✖	*segueta*	✖
sevillanas (danza)	-	*sitio*	✖
socorrismo	✖	*socorrista*	✖
sudadera	✖	*TALGO*	✖

96 En MAL, y en este ejemplo concreto, *paro* significa ‹estar desempleado›. En BAS no tiene este significado, sino que significa ‹huelga›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

97 En MAL, y en este ejemplo concreto, *pasta* se refiere a ‹dinero›. En BAS no tiene este significado y suele usarse *plata*, *guita*. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

98 En MAL, y en este ejemplo concreto, *pegas* se refiere a ‹inconveniente›, por ejemplo, «no le puse pegas al plan». En BAS no tiene este significado. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

99 En MAL, y en este ejemplo concreto, *peña* se refiere a ‹gente›, por ejemplo, «la peña está chalada». En BAS no tiene este significado. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

100 La unidad *pequeño/a* la consideramos más frecuente en MAL, mientras que en BAS se preferiría la opción «de chico/a». No obstante, también encontramos ejemplos de *pequeño/a* como adjetivo, por lo que procedemos a su análisis considerando esta categoría gramatical únicamente. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

101 En BAS *pillar* significa ‹orinar›, en MAL significa ‹*agarrar*, *tomar (coger)*›. El drae no recoge el significado de BAS, se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

102 En MAL, y en este ejemplo concreto, *piso* se refiere a ‹conjunto de habitaciones que constituyen una vivienda independiente›. En BAS, *piso* se refiere no a una sola vivienda, sino que al ‹departamento que ocupa toda la extensión de una planta›. El sinónimo de *piso* en BAS es *departamento*. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal.*

103 En BAS no se utiliza la expresión *quedar con alguien*, por ejemplo, «he quedado con María en el chiringuito». Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal.*

104 En MAL, y en este ejemplo concreto, *rollo* se refiere a ‹problema, inconveniente›. En BAS no tiene este significado. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal.*

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) by-sa

Unidades polisémicas dialectales y homónimos dialectales recogidas en corpes xxi

	Corpes xxi		Corpes xxi
tapas[105]	-	*tienda*	✖
tiovivo	✖	*(los) toros*[106]	-
trancazo	✖	*UMA*[107]	-
urbanización	✖	*vacilar*[108]	-
verbena	✖	*vídeo*[109]	-
Virgen del Carmen[110]	-	*zumo*	✖

Tabla 5: Lista de unidades polisémicas dialectales sin marca peninsular en drae y homónimos dialectales. Fuente von Essen (2021: 178-179)

Finalmente, incluimos una lista de marcadores discursivos enfáticos y muletillas y una serie de expresiones peninsulares consideradas como españolismos (cf. Tabla 6 y 7). Para documentar su uso accedimos a los resultados encontrados en el *Corpus de referencia del español actual* (crea), el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz/Grupo Val.Es.Co 2002) y a Cianca Aguilar y Gavilanes Franco (2018) y anotamos como españolismos las unidades que tienen mayor porcentaje de uso en España. Nos decantamos por su análisis en estos corpus debido a que la consulta Corpes xxi como marcadores discursivos, muletillas o expresiones no es posible.

105 En MAL, y en este ejemplo concreto, *tapas* se refiere a ‹pequeña porción de algún alimento que se sirve como acompañamiento de una bebida›. En BAS no tiene este significado. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal.*

106 En MAL, y en este ejemplo concreto, *los toros* se refiere a ‹fiesta o corrida de toros›. En BAS no tiene este significado y se asocia a ‹machos bovinos adultos›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal.*

107 En Málaga, la UMA es la Universidad de Málaga. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal.*

108 En MAL, y en este ejemplo concreto, *vacilar* se refiere a ‹tomar el pelo›, por ejemplo, «no me vaciles». En BAS, *vacilar* no tiene este significado, sino que se asocia a ‹dudar›. Se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal.*

109 Al igual que con *chófer* y *chofer*, Corpes xxi proporciona los mismos datos para *video y vídeo* (la primera más frecuente en BAS y la segunda, con tilde, en MAL). Por lo tanto, no se ofrecen datos sobre esta unidad, aunque se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

110 La Virgen del Carmen es una virgen muy popular en la ciudad de Málaga que sale en procesión, especialmente en las barriadas de pescadores de la ciudad, como *El Palo*. No se ofrecen datos sobre esta unidad, aunque se clasifica como españolismo y *unidad polisémica dialectal*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) by-sa

Marcadores discursivos enfáticos peninsulares y muletillas (Crea)		
anda	*Oye*	*vamos*[111]
contra	*plan*[112]	*Vaya*
coño	*pues*[113]	*venga*[114]
en plan[115]	*¿sabes?* [116]	*Ya*
en verdad	*(y) tal*[117]	*ya ves*
hombre[118]	*(y) tal y cual*	*yo qué sé*
joder/jolines	*tío/tía*	
nada	*vale*[119]	

Tabla 6: Lista de muletillas y marcadores discursivos peninsulares no marcados en los diccionarios de exclusión. Fuente: von Essen (2021: 179)

Expresiones peninsulares recogido en el Crea		
a mi bola	*echar un cable*	*ni de coña*
a tomar por culo	*echarle de comer aparte*	*no veas*
buen rollo	*echarse novio*	*que le den*
*comidito de mierda**[120]	*es lo que hay*	*qué va*
cortar el rollo	*flipar en colores**	*tiene tela (marinera)*
*dar el tostón**	*hincharse de llorar**	*tirar los tejos*
de marcha	*irse la olla**	*tocar las narices*
¿de qué va?	*más sola que la una*	*un frío que te pela**

111 Aparece en el *Diccionario de partículas discursivas del español*: A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002; fuente: CREA).

112 Aparece en Cianca Aguilar y Gavilanes Franco (2018).

113 Aparece en el *Diccionario de partículas discursivas del español*: A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002, fuente: CREA).

114 Aparece en Cianca Aguilar y Gavilanes Franco (2018). Aparece en el *Diccionario de partículas discursivas del español*: A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002: 326).

115 Aparece en Cianca Aguilar y Gavilanes Franco (2018).

116 Aparece en el *Diccionario de partículas discursivas del español*: A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002: 661–668).

117 Aparece en el *Diccionario de partículas discursivas del español*: A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002).

118 Aparece en el *Diccionario de partículas discursivas del español*: A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002: 241–244).

119 Este marcador es definido por Cianca Aguilar y Gavilanes Franco (2018) como peninsular (voces y expresiones del argot juvenil madrileño). Aparece en el *Diccionario de partículas discursivas del español*: A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales* (2002: 75–98).

120 Las expresiones marcadas con asterisco no aparecen en el CREA. No obstante, seguimos considerándolas como peninsulares.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Expresiones peninsulares recogido en el Crea		
del tirón	*me fuera la vida en ello*	*unas pocas de veces*
*divino de la muerte**	*montar un pollo*	*venir a cuento*
echado para adelante	*tener (mucho) arte**	

Tabla 7: Lista de expresiones peninsulares que aparecen en las entrevistas y en el crea. Fuente: von Essen (2021: 180)

Una vez analizadas las unidades léxicas llevamos a cabo una lematización y seleccionamos las unidades que tuvieran, al menos, un porcentaje de aparición superior al 1 % en el corpus completo producido por nuestros informantes (considerando los 72 inmigrantes en un único grupo) y llevamos a cabo un análisis de frecuencia y comparación de unidades léxicas (cf. Tabla 8).

Argentinismos	n	% en el corpus	Españolismos	n	% en el corpus
acá[121]	311	5,1	*aquí*	107	1,8
allá	238	4,2	*allí*	347	5,7
chico, nene, pibe	147	2,4	*pequeño, niño, chaval*	206	3,4
viste (marcador)	105	1,7	*tal y cual (marcador)*	162	2,7
este [:] (marcador)	278	4,6	*pues (marcador)*	127	2,1
mamá/papá	142	2,3	*madre/padre*	225	3,7
Total	1221	20,3	Total	1174	19,4

Tabla 8: Unidades léxicas con mayor número de frecuencia en el corpus (n = 4571). Fuente: von Essen (2021: 181)

5.3. Correlación de uso léxico con variables mesosociales, biográficas y lingüísticas

Dado que las características biográficas de nuestros inmigrantes eran diferentes (sobre todo si comparamos a los hablantes más jóvenes con los

121 En cuanto a las unidades *acá, aquí* el *Nuevo Diccionario de dudas de la lengua española* de Seco (2011: 15) considera que «la diferencia entre *acá* y *aquí* en varias zonas americanas, especialmente en el Río de la Plata, se borra, asumiendo *acá* los sentidos de los dos adverbios […]. Como consecuencia, *acá* aparece usado, en el mismo ámbito, con el valor pronominal que en el resto de los dominios del español, en el nivel popular, presenta *aquí*». Por lo tanto, *acá* es considerado como argentinismo y *aquí* como españolismo. Lo mismo sucede con las formas *allá* y *allí*: si bien no existe documentación clara sobre estas soluciones, *allá* es muy frecuente entre los hablantes que más conservan la variedad rioplatense (BAS), mientras que *allí* es más utilizado entre los que más acomodación exhiben.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mayores), nuestro primer propósito consistió en agrupar a los inmigrantes de manera coherente. Para ello, consideramos el efecto conjunto de una serie de variables mesosociales y biográficas y construimos una Escala de Acomodación (EA) (cf. Tabla 9)[122].

	0	1	2	3
Variedad declarada (VAR)	BAS en casa y en todas las interacciones	Dos variedades: MAL con españoles y BAS con argentinos	BAS exclusivamente en casa. MAL en el resto	
Identidad autoasignada (ID)	Únicamente argentina	Argentina, pero, en parte, también española	Española y, en parte, argentina	Únicamente española
Actitudes lingüísticas (AL)	Negativas hacia MAL	Positivas hacia MAL		
Planes de regreso (PR)	Quieren volver a Argentina en algún momento de sus vidas	No quieren volver a vivir a Argentina únicamente por la inseguridad económica y social del país	No quieren volver a vivir a Argentina en el futuro	
Tipo de educación en la comunidad receptora (ED)	Sin educación formal en Málaga	Bachillerato o Universidad en Málaga	Primaria, secundaria o Universidad en Málaga	
Red social (RS)	Compuesta por argentinos y otras nacionalidades de inmigrantes	Más inmigrantes argentinos que malagueños	Más malagueños que inmigrantes argentinos	Solo malagueños (únicamente familiares argentinos)
Edad de llegada (ELL)	Después 18 años	14-18 años	7-14 años	3-7 años
Tiempo de residencia (AR)	6 o menos años de residencia en Málaga	Más de 6 años de residencia en Málaga		

Tabla 9: La Escala de Acomodación. Variables mesosociales y biográficas consideradas. Puntuaciones de 0 a 3

Las puntuaciones de cada uno de los inmigrantes en la EA y sus resultados lingüísticos nos permitieron dividir a los inmigrantes, mediante un análisis de conglomerado bietápico, en cinco grupos[123]: a) Los *Nuevos malagueños* (NM) han aceptado clara y unívocamente la norma de MAL y son unidialectales; b) los *Bidialectales* (BD) son el grupo más sensible a la variación de entrevistador: estos hablantes participan en la norma de MAL si la entrevistadora española está presente y cambian a la norma de BAS,

122 Cf. von Essen (2016, 2020a, 2020b, 2021) para más detalles sobre la influencia de estas variables de pequeña escala en los procesos de acomodación.

123 La denominación de los subgrupos (sobre todo de los *Impostores*, *Amalgamados* o *Argentos*) está reproduciendo autodenominaciones propuestas por los mismos informantes. Por ejemplo, en el caso de los *Impostores*, uno de los hablantes comentó que en su día a día «tenía que *impostar* una forma de hablar para que sus alumnos se enteraran de lo que estaba diciendo» (Inf. 10). En ningún caso el nombre *Impostores*, ni ninguna otra denominación grupal, tienen una connotación negativa, forman parte de autopercepciones sobre la identidad y variedad declarada de los informantes.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

si la entrevistadora argentina se incorpora a la entrevista; c) Los *Impostores* (Imp) presentan valores similares a los NM pero no han conseguido producir variantes nativas; d) Los *Amalgamados* (AMAL) y los *Argentos* (ARG) parecen encontrarse a medio camino en su proceso de acomodación.

Una vez confirmada nuestra categorización de los inmigrantes (NM, Imp, BD, AMAL, ARG) y explicado su comportamiento lingüístico y las ideologías que subyacen en la acomodación y su significado social (von Essen 2016; 2020ª; 2020b; 2021) intentamos establecer si la estructura semántica de la unidad léxica producida durante las entrevistas —esto es su clasificación como *sinónimo referencial* o como *unidad polisémica/homónimo*— podría favorecer su frecuencia o si, por el contrario, podría frenar su uso por la complejidad cognitiva implicada (variable predictora).

Consideramos que los *homónimos dialectales* de MAL serían más difíciles de adquirir ya que su uso se vería frenado por su complejidad cognitiva: adquirir un *homónimo dialectal* de MAL significaría tener que desaprender su significado original de BAS (*currar* es ‹estafar›), aprender su nuevo significado en la nueva comunidad de habla a la que el inmigrante se traslada (*currar* es ‹trabajar›) y usarlo en los contextos esperados, por ejemplo, en una charla informal sobre trabajo.

		Estructura semántica					
		Argentinismos			**Españolismos**		
Grupo		**RefBAS**	**HomBAS**	**PoliBAS**	**RefMAL**	**HomMAL**	**PoliMAL**
NM	n	9	2	31	16	8	527
	%	1,5	**0,3**	5,2	2,7	**1,3**	88,9
Imp	n	11	0	55	9	11	290
	%	2,9	**0,0**	14,6	2,4	**2,9**	77,1
BD	n	11	0	149	8	9	360
	%	2,0	**0,0**	27,7	1,5	**1,7**	67,0
AMAL	n	43	1	522	37	16	725
	%	3,2	**0,1**	38,8	2,8	**1,2**	53,9
ARG	n	86	7	1028	30	15	555
	%	5,0	**0,4**	59,7	1,7	**0,9**	32,2
Total	n	160	10	1785	100	59	2457
	%	**3,5**	**0,2**	**39,1**	**2,2**	**1,3**	**53,8**

Chi^2 (20, 821,6) = 915,7, p<0,001. **V = 0,413**, p<0,001

Tabla 10: Porcentaje de unidades léxicas según su estructura semántica (n 4571). Todas las diferencias son significativas

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Así, confirmamos que los españolismos que son *homónimos dialectales* (HomMAL) son menos frecuentes que los *sinónimos referenciales* de MAL (RefMAL) o que las *unidades léxicas polisémicas* (PoliMAL) en todos los grupos (cf. Tabla 9). Solo los Imp y los BD los utilizan más con respecto a los *sinónimos referenciales*, lo que es esperable ya que son los grupos que más conciencia sociolingüística tienen sobre sus procesos de acomodación.

En cuanto a los argentinismos, también observamos que la frecuencia de uso de los *homónimos dialectales* (HomBAS) disminuye, lo que podría probar un proceso de acomodación y de eliminación de léxico de BAS por pasos: en un primer paso, se eliminan los *homónimos dialectales* de BAS (*mango* por ‹dinero›), para lograr adquirir progresivamente, en un segundo paso, los *homónimos dialectales* de MAL (*duro* por ‹dinero›). Además, si recodificamos los grupos según su grado de acomodación —mayor grado de acomodación: NM, Imp, BD, menor grado de acomodación: AMAL, ARG — el uso de *unidades polisémicas dialectales* de BAS (PoliBAS) crece conforme aumenta la lealtad hacia la variedad de Buenos Aires, lo que lleva a los grupos con menor grado de acomodación hacia MAL a producir un 50,6 % de *unidades polisémicas dialectales* de BAS (PoliBAS). La tendencia inversa se observa entre los inmigrantes que más acomodación hacia MAL muestran, llegando a producir un 78,2 % de *unidades polisémicas dialectales* de MAL (PoliMAL) y solo un 15,6 % de *unidades polisémicas dialectales* de BAS (PoliBAS) (cf. Gráfico 3).

No obstante, es necesario cuantificar, por un lado, el impacto de las variables biográficas y mesosociales en la adquisición de léxico dialectal y el origen del entrevistador y, por otro lado, el impacto de las variables lingüísticas (categoría semántica de la unidad léxica analizada). Para ello, llevamos a cabo con el programa estadístico R un análisis mediante un modelo lineal mixto generalizado (estimación de máxima verosimilitud, aproximación de Laplace[124]) que incluyera todas las variables dependientes e independientes. Consideraremos aquí como variable dependiente dicotómica los argentinismos = 0 y los españolismos = 1. Como variables independientes consideramos, por un lado, la variable categoría semántica, a saber*: sinónimo referencial*, *homónimo dialectal* y *unidad polisémica dialectal* (0–2). Por otro lado, consideraremos las variables biográficas y mesosociales y la identidad del entrevistador: la variedad declarada (0–2), la identidad autoasignada (0–3), las actitudes lingüísticas (0–1), los planes

124 *Generalized linear mixed model fit by maximum likelihood* (*Laplace Approximation*).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

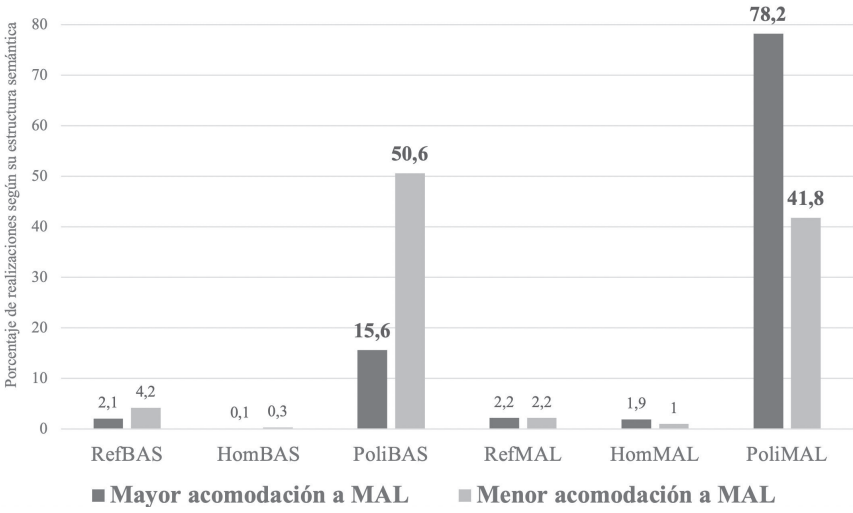


Gráfico 3: Porcentaje de realizaciones según el grado de acomodación de los inmigrantes y la estructura semántica de la unidad léxica considerada

de regreso (0–2), el tipo de educación formal en Málaga (0–2), la red social (0–3), la edad de llegada (0–3), el tiempo de residencia (0–1) y el origen del entrevistador (0 malagueña, 1 argentina y malagueña).

Una vez entradas las variables el modelo lineal mixto generalizado propone las variables independientes que son estadísticamente significativas a la hora de explicar la varianza de los datos (adquisición de españolismos). La ventaja de este modelo es que, además de considerar las variables independientes, considera la varianza motivada por la variación individual (sujeto, R2m); es decir, qué porcentaje de la varianza es explicada únicamente por el hecho de contar con diferentes informantes en la muestra (n = 72).

Las variables con peso explicativo en el modelo son: origen del entrevistador, variedad declarada y tiempo de residencia. La varianza explicada por este modelo es del 52 % (0,52–R2c) y la varianza motivada por la variación individual es del 31 % (0,31 R2m) (cf. Tabla 11). Como podemos observar en este y en previos análisis (von Essen 2021: 337–341), son las variables biográficas (variedad declarada) y origen del entrevistador las variables independientes que mejor explican los procesos de acomodación léxica.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

	Estimate	Std. Error	z value	**Sig.**
(Intercept.)	-0,51527	0,43745	-1.178	0,238
Variedad declarada	1,67045	0,20730	8,058	**0,000**
Entrevistador	-1,19927	0,08404	-14,270	**0,000**
Años de residencia	0,99216	0,47121	2,106	**0,035**
R2 teórico. R2m: 0,31; R2c: 0,52				

Tabla 11: Análisis lineal mixto generalizado (estimación de máxima verosimilitud, aproximación de Laplace). Influencia de las variables independientes en la producción de españolismos

6. Conclusiones

Los inmigrantes nacidos en Buenos Aires que residen en Málaga se acomodan en el nivel léxico a la variedad de los hablantes de clase media de Málaga (MAL). Como comprobamos en estudios previos, si consideramos a los inmigrantes como un grupo, el nivel léxico es el más permeable a la acomodación. El nivel léxico es, además, el nivel que los inmigrantes parecen más propensos, en líneas generales, a acomodar, ya que de no hacerlo se enfrentarían a serios problemas de inteligibilidad, mermaría sus posibilidades de trabajo o, incluso, de comunicación.

En la introducción planteamos una serie de preguntas que conviene entonces contestar: en cuanto a si el conocimiento pasivo de españolismos garantizaba el uso frecuente y el éxito en la comunicación, observamos una preferencia general de los inmigrantes hacia los españolismos en las entrevistas, llegando a producir un 57,3 % de estas unidades como consecuencia de su proceso de acomodación. Esta elección está condicionada por una serie de características lingüísticas, biográficas y mesosociales propias de los inmigrantes y por el origen del entrevistador.

La estructura del significado o la estructura semántica de las unidades producidas en el contacto de variedades influye en la selección léxica de los hablantes. Esto se debe, fundamentalmente, a la saliencia de las unidades y a que la conciencia sociolingüística de los hablantes es muy alta: la variedad que los inmigrantes declaran utilizar en sus interacciones diarias —junto al origen del entrevistador y los años de residencia— es una de las variables independientes que mejor explica los procesos de acomodación léxica (von Essen 2021).

Por otro lado, comprobamos que la complejidad cognitiva que supone la adquisición de nuevas unidades léxicas puede influir significativamente: adquirir *currar* implica desaprender un significado y contexto de uso en

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

BAS (‹estafas o robos›, contexto informal), aprender un nuevo significado (*currar* = *trabajar*) y aprender un nuevo contexto de uso en MAL ligado a otro tema de conversación (‹trabajo›, contexto informal). A partir de nuestros resultados comprobamos que los *homónimos dialectales* como *currar* son producidos con menor frecuencia que los *sinónimos referenciales* como *lejía* o *las unidades polisémicas dialectales* como *dependiente*. La proporción de adquisición, además, es muy destacable a favor de las *unidades polisémicas dialectales* de MAL: 53,8 %, registrando un mayor índice de frecuencia que alcanza el 78,2 % entre los inmigrantes con mayor grado de acomodación hacia MAL.

En cuanto a la catalogación documental en diccionarios de las unidades léxicas analizadas aquí, detectamos una dificultad agregada en lo que se refiere a los españolismos y, sobre todo, a las *unidades polisémicas dialectales* de MAL (PoliMAL), que no están anotadas en ninguno de diccionarios consultados como unidades pertenecientes al español hablado en Europa (españolismo). Esto se debe, posiblemente, a cuestiones ideológicas hispanocentristas subyacentes a la hora de determinar qué unidades léxicas deben llevar marcas dialectales que las identifique como unidades del español de España *(Esp.)*. Intentamos solventar este problema consultando los resultados de Corpes xxi, aunque no siempre pudimos acceder al análisis de todas las realizaciones por la ambigüedad de sus significados. No obstante, consideramos que estas *unidades polisémicas dialectales* de MAL son españolismos debido a que, aunque se conoce o se puede deducir su significado, su uso es muy poco frecuente en BAS. En relación con los argentinismos, detectamos una diferencia notable entre las marcas dialectales (*Arg.*, *Ur.*) entre el *Diccionario de la Real Academia Española* (Drae) y el *Diccionario de Americanismos* (Da), lo que resulta en sí mismo contradictorio, ya que ambas obras están producidas por los mismos entes; convendría, entonces, incorporar al Drae un mayor número de marcas dialectales a fin de documentar con éxito los argentinismos en este corpus de exclusión. En este sentido, sorprende que el *Diccionario de uso del español* (Due) documente con mayor éxito que el Drae el origen rioplatense de los argentinismos.

Finalmente, los resultados de frecuencias de Corpes xxi son, en todos los casos, muy precisos y ajustados, por lo que su consulta resultó fundamental e imprescindible a la hora de establecer el origen geográfico de los españolismos y argentinismos aquí analizados.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

7. Bibliografía

Academia Argentina de las Letras (2019). *Diccionario de la lengua de la Argentina* (3ª ed. corregida y aumentada). Buenos Aires: Colihué.

Alvar Ezquerra, Manuel (2000). *Tesoro léxico de las hablas andaluzas*. Madrid: Arco Libros.

Cianca Aguilar, Elena/Emilio Gaviles Franco (2018). Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación* 74, 147–168. https://doi.org/10.5209/CLAC.60518

Forgas Berdet, Esther (2007). Diccionarios e ideologías. *Interlingüística* 17, 2–16.

Geeraetrs, Dirk (2010). Lexical variation in Space. En: Peter Auer/Jürgen Erich Schmidt (eds.). *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation. Volume 1: Theories and Methods*. Berlin/New York: de Gruyter, 821–837.

Grupo Val.Es.Co. Universidad de Valencia (2002). *Diccionario de partículas discursivas del español* [online]. http://www.dpde.es/#/intro/code_page_sect_0 [Consultado: 2022].

Labov, William (1972). *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lavandera, María Beatriz (1978). Where Does the Sociolinguistic Variable Stop? *Language in Society* 7(2), 171–182.

Lavandera, María Beatriz (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.

Moliner, María (2007). *Diccionario del uso del español* (3ª ed. corregida y aumentada, 2 volúmenes). Madrid: Gredos.

Moreno Fernández, Francisco (2021). Notas epistemológicas sobre variación para una lingüística de corpus. *Revista Signos. Estudios de lingüística* 54(107), 919–941.

R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*. Viena: Austria. https://www.R-project.org/. [2022].

Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [online]. *Corpus del español del Siglo xxi.* https://apps2.rae.es/CORPES/ [2022].

Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [online]. *Corpus de referencia del español actual.* http://corpus.rae.es/creanet.html [2022].

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). https://dle.rae.es/ [2022].

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2015). *Diccionario de Americanismos*. https://www.asale.org/damer/ [2022].

Seco, Manuel (2011). *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. 10ª edición. Madrid: Espasa.

Villena Ponsoda, Juan Andrés (2016). Variación lingüística y traducción. Por qué el traductor necesita del variacionista. En: Giovanni Caprara/Emilio Ortega Arjonilla/Juan Andrés Villena Ponsoda (eds.). *Variación lingüística, traducción y cultura*, Colección: Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation. Berlín: Lang, 15–157.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Villena Ponsoda, Juan Andrés/Antonio Manuel Ávila Muñoz/María Clara von Essen (2017). Efecto de la estratificación, la red social y las variables de pequeña escala en la variación léxica. Proyecto de investigación sobre la convergencia del léxico dialectal en la ciudad de Málaga (Converlex). En: Luis Luque Toro/Rocío Luque (eds.). *Léxico del Español Actual V*. Venecia: Università Ca' Foscari Venezia, 209–239.

von Essen, María Clara (2016). Variedades del español en contacto: acomodación sociolingüística de una comunidad de inmigrantes argentinos en la ciudad de Málaga. Análisis acústico de las variantes alofónicas de /j/. *Lengua y Migración* 8(2), 7–43.

von Essen, María Clara (2020a). Significado social de las actitudes lingüísticas, la red social y las variables de pequeña escala en los estudios de inmigración: combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. *Iberoromania* 91, 93–132.

von Essen, María Clara (2020b). On the different ways of being a bi-dialectal immigrant. The case of Argentineans in Spain. *Lengua y Migración/Language and Migration* 12(2),7–43.

von Essen, María Clara (2021). *Identidad y contacto de variedades. La acomodación lingüística de los inmigrantes rioplatenses en Málaga*. Colección: Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation. Berlín: Lang.

Weydt, Harald/Brigitte Schlieben-Lange (2011). Wie realistisch sind Variationsgrammatiken? En: Brigitte Schlieben-Lange (ed.). *Band 5 Geschichte und Architektur der Sprache.* Berlin, Boston: de Gruyter, 117–146.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Dirk Köning

Paris Lodron Universität Salzburg

¿Qué decís, boludo? — Acomodación de inmigrantes hispanófonos en Alemania a través de audios de WhatsApp: un estudio de caso del contacto dialectal entre un hablante de México y uno de Argentina

Resumen

La presente contribución aborda la acomodación dialectal de inmigrantes hispanófonos en Alemania, mediante un ejemplo de caso. El estudio se engloba en un proyecto doctoral más amplio cuyo objetivo es investigar la acomodación de inmigrantes hispanófonos en Alemania y Austria. La metodología se basa en una triangulación de datos consistente en cuestionarios sociodemográficos, entrevistas y grabaciones de los entrevistados en situaciones comunicativas auténticas. Por el entorno especial del español se separa nítidamente entre convergencias, mantenimientos y acomodación. Los resultados indican que la mayoría de las convergencias se da principalmente a nivel léxico, mientras que prevalecen los mantenimientos en el plano fónico. Además, se hace patente que la convergencia depende en mayor grado de factores situacionales e individuales, tales como la propensión al uso lúdico del lenguaje, que de la actitud lingüística hacia la variedad del interlocutor.

Palabras clave

Acomodación, convergencia, mantenimiento, variedad diatópica, interferencias

Abstract

This contribution deals with the dialectal accommodation of Spanish-speaking immigrants in Germany based on a case study. The analysis is part of a larger doctoral project aimed at investigating the accommodation of Spanish-speaking immigrants in Germany and Austria. The methodology consists of a triangulation of data involving a socio-demographic survey, interviews, and recordings of the interviewees in authentic communicative situations. Due to the special environment of Spanish, a clear distinction is made between convergence, maintenance, and accommodation. The results indicate that most convergences occur mainly at the lexical level, whereas phonetical maintenance is more prevalent. Furthermore, it becomes clear that convergence is more dependent on situational and individual factors, such as the propensity for ludic language use, than on the linguistic attitude towards the variety of the interlocutor.

Keywords

Accommodation, convergence, maintenance, diatopic variety, interferences

1. Introducción

Alemania cuenta con un notable conjunto de inmigrantes hispanohablantes cuyo número asciende a 266.955, según cálculos de Loureda Lamas et al. (2020: 49). Muchos de ellos guardan relaciones con otros inmigrantes del mismo idioma, pero procedentes de otras zonas dialectales, lo cual

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

da cabida a numerosas situaciones de contacto lingüístico en general, y dialectal en particular. Hasta la fecha, el español hablado en Alemania no ha sido objeto de un mayor número de investigaciones profundas; al estudio demolingüístico y por consiguiente cuantitativo de Loureda Lamas et al. se añaden los trabajos de Sinner (2010a), Higuera/Jansen (2017) y Vilar Sánchez (2020). Dichos autores enfocan el contacto con el alemán a través de interferencias (cf. Vilar Sánchez 2020), la acomodación de determinados rasgos de la variedad rioplatense (el rehilamiento y el voseo) (cf. Sinner 2010a) o las estilizaciones lingüísticas bajo el sesgo del *crossing* (cf. Higuera/Jansen 2017). Pese a ello, dichos estudios carecen de un análisis sistemático de una variedad en contacto con otra en el área germanoparlante que considere los distintos niveles lingüísticos, en concreto, el nivel fónico, léxico y morfosintáctico. A través de la presente contribución y valiéndonos de la teoría de la acomodación creada y elaborada por Howard Giles, se pretende dilucidar ese vacío mediante el análisis de una serie de intercambios de audios de *WhatsApp* entre un hablante procedente de Entre Ríos, Argentina y otro mexicano, proveniente de Guadalajara, Jalisco, ambos radicados en Hamburgo, Alemania. En razón de ello, nuestro trabajo se divide principalmente en dos partes: primero, una introducción teórica, y segundo, el análisis de la conversación de los dos hablantes en cuestión. Tras un breve recorrido por las ideas principales de la teoría anteriormente mencionada (apartado 2) se pretenden operacionalizar los conceptos de la acomodación (hiperónimo de convergencia y mantenimiento), a saber, las *convergencias* (la adaptación a otra variedad) y el *mantenimiento* (la persistencia de rasgos diatópicos) (apartado 2.1). Una vez delimitado el abordaje, se presentarán de manera sucinta los datos sociodemográficos de los informantes recopilados por medio de un cuestionario (apartado 3.1); a eso se suman algunos resultados de una entrevista acerca del comportamiento lingüístico (apartado 3.2), así como de las actitudes lingüísticas de los hablantes.[1] En el capítulo cuatro, finalmente, se llevará a la práctica la operacionalización desarrollada del apartado 2.1.

1 Queda anticipado que no se puede atender, por cuestiones de espacio, a la entrevista entera, sino solo a las preguntas que cobran una relevancia inmediata para el análisis.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2. La teoría de la acomodación (CAT)

2.1 La CAT y su aplicación en el campo de la sociolingüística

La teoría de la acomodación fue creada y desarrollada por Howard Giles en el año 1973 con la finalidad de describir el posicionamiento entre hablantes de distintas variedades, ya sea a nivel diatópico o diastrático, en situaciones diádicas (cf. Giles 1973). En una reelaboración actualizada de Giles y Ogay (2007), se define la acomodación como movimiento constante hacia o lejos del interlocutor, una variedad prestigiosa (la norma) y/o la situación comunicativa. El movimiento hacia el interlocutor, a su vez, está definido como *convergencia*, mientras que el distanciamiento fue acuñado con el término de *divergencia* (cf. Giles/Ogay 2007: 295). A ello se añade un tercer fenómeno: los *mantenimientos*, cuyo origen se remonta a Bourhis (1979: 127), quien designa el mantenimiento de características diferenciadoras del habla sin que el hablante se sirva de formas vernáculas manteniendo su manera de hablar sin ajustarse al interlocutor. Dichos fenómenos, es decir, las *convergencias*, *divergencias* y *mantenimientos*, constituyen asimismo el núcleo de la teoría de la acomodación, en otras palabras, las *estrategias de ajuste* (*adjustment strategies* en inglés), como resaltan Dragojevic et al. (2016) en una contribución más reciente. Los mismos investigadores sostienen que la acomodación se da con el fin de negociar relaciones interpersonales; aspirando a la aprobación del interlocutor con un comportamiento comunicativo convergente, deseando la disociación con una estrategia divergente (cf. Giles/Ogay 2007: 296).

Si bien el lenguaje constituye el principal campo de investigación, la teoría de la acomodación fue ampliándose a lo largo de su trayectoria, de tal forma que se aplica hoy en día a áreas como la moda, cortes de cabello o hábitos alimentarios (cf. Giles/Ogay 2007: 294). El símbolo más evidente de esa apertura fue el cambio de nombre de *speech accommodation theory* (SAT) en *communication accommodation theory* (CAT) por Giles et al. (1987). Debido a la gran envergadura de CAT es menester distinguir entre la acomodación en el sentido de Giles y sus discípulos, por un lado, y la implementación de dicha teoría en la sociolingüística por otro, ya que el autor en cuestión es psicólogo social y, por ende, investiga la acomodación bajo el sesgo de su disciplina. Esa vertiente hace que sus estudios carezcan de una rigorosa descripción lingüística de los fenómenos bajo examinación, centrándose prevalentemente en la velocidad del habla como en Thakerar et al. (1982) o en el contacto entre dos idiomas (cf.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Giles et al. 1973). Esa metodología induce a Trudgill (1986) a formular la siguiente observación: «However, it is apparent that many more insights […] could be gained by more linguistically sophisticated analyses of the accommodation process itself than those initially employed by Giles and his associates. […] No actual linguistic analysis is involved at all» (Trudgill 1986: 3). Atendiendo a semejante desiderata, el autor indaga rasgos fónicos concretos como por ejemplo la adquisición de la [-d-] intervocálica en unidades léxicas del inglés con [t], verbigracia, *better*, *latter* (Trudgill 1986: 19). Más allá de haber sido uno de los precursores en conferir a la teoría de la acomodación un fundamento más lingüístico sirviéndose de variables sociolingüísticas concretas como entidades a investigar,[2] el lingüista entabla una dicotomía entre la *acomodación a corto* y *largo plazo*; restringiendo la primera a contactos fugaces, la segunda, en cambio, a situaciones de inmigración de una zona dialectal a otra (cf. Trudgill 1986: 3). Dicha diferenciación implica, a su entender, una especie de «reparto de trabajo», que estriba en que la acomodación a corto plazo es investigada por la psicología social, cuyo objeto de estudios es el comportamiento humano, incluido el lenguaje; mientras que el estudio de la segunda competería a la sociolingüística. En vistas de que, en interacciones a corto plazo un análisis basado en fenómenos lingüísticos discretos resulta igual de fructífero para las investigaciones sociolingüísticas que para la acomodación a largo plazo, parece algo debatible semejante aserción, ante todo recurriendo al argumento de la cuantificación de ciertos rasgos y/o realizaciones morfosintácticas planteado por el autor mismo (cf. Trudgill 1986: 4). Consta por lo tanto que la teoría de la acomodación se ve enriquecida y elaborada por su aplicación en la sociolingüística (cf. Trudgill 1986: 4). Ante lo expuesto en este apartado, se puede resumir que la teoría de la acomodación es sumamente polifacética a causa de su índole interdisciplinaria. Basándose en ese polimorfismo, se elaborará una operacionalización idónea para los datos examinados y el entorno no normativo de la lengua investigada.

2 El primero en llevar a cabo un análisis de variables fonológicas concretas en la acomodación fue Coupland (1984), quien grabó a una empleada galesa en la interacción con sus clientes y se pronuncia también sobre la falta de rigor lingüístico de los estudios de Giles et al. (cf. Coupland 1984: 3).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.2 Operacionalización de la terminología de la acomodación

La operacionalización de la teoría de la acomodación en la presente contribución se hace patente a través del siguiente gráfico:

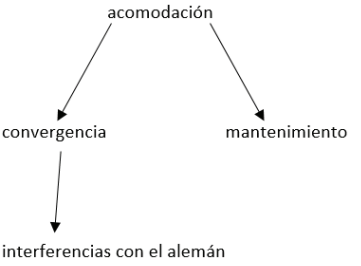


Gráfico 1: Operacionalización de los términos de la teoría de la acomodación

Mirando el cuadro se desprende una interpretación ‹conservadora› de la terminología, entendiendo *acomodación* como hiperónimo, bajo el cual se agrupan las demás estrategias de ajuste:

A la derecha podemos apreciar que *mantenimientos* se usan en lugar de *divergencias*, dado que esas se consideran, en base a lo que estableció Giles (1973: 92), como «a relatively rarer tactic» que se manifiesta solamente en el caso de que los hablantes guarden cierta antipatía. Ya que uno suele evitar semejante conversación, se trata, pues, de un fenómeno de baja frecuencia (cf. Giles 1973: 92). Una divergencia a nivel léxico sería concretamente el uso de un vocablo diatópico o diastráticamente marcado con el fin de distinguirse del interlocutor (cf. Giles/Ogay 2007: 296). Como la relación entre las dos personas grabadas en el audio a analizar, es relativamente amigable, se puede descartar semejante estrategia de ajuste como categoría de análisis. En lugar de hablar de *divergencias*, se opta por el término *mantenimiento* para designar las realizaciones de rasgos diatópicos de la respectiva variedad de procedencia del hablante.

Los hipónimos a la izquierda, es decir, las convergencias, en cambio, constituyen una categoría más compleja: por un lado, entendemos por *convergencias* aquellas estrategias de ajuste en que un hablante se sirve de una expresión diatópicamente marcada de una variedad que no sea la suya; por otro, consideramos pertinente añadir a esa categoría dos más. De acuerdo con el entorno prevalentemente germanófono es preciso indagar también la temática de las interferencias con el alemán, que se manifiestan, en primer lugar, a nivel léxico. Esas se consideran vestigios de la

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lengua dominante a la cual los hablantes convergen por distintos motivos que se pretenden dilucidar. Haciendo hincapié en que la convergencia puede ocurrir no solo en dirección al interlocutor sino también hacia variedades estándares (cf. Vergeiner 2020), se consideran las interferencias por lo tanto como una subcategoría de las convergencias. En síntesis, conviene subrayar que la conceptualización aquí esbozada está diseñada para atender a la acomodación en un entorno no normativo o más bien en un terreno *extraterritorial* de la lengua bajo examinación.[3] Por consiguiente, la aplicabilidad a otros contextos, por ejemplo, a la acomodación a largo plazo de emigrantes que se desplazan de un área dialectal a otra, debe permanecer en tela de duda y dependerá en consecuencia de los objetivos de la respectiva investigación. El modelo aquí elaborado se pondrá en práctica en el apartado cuatro.

3. Presentación del estudio

3.1 Los dos colaboradores y los datos de los cuestionarios

La selección de los dos colaboradores se dio en primer lugar por motivos de practicidad y accesibilidad; en el caso concreto preexistía un alto grado de conocimiento entre el autor y el informante OR procedente de Guadalajara, México desde hacía varios años. A raíz de ello, se pudo establecer una cierta confianza entre el autor y el colaborador. Esta resulta crucial e imprescindible a la hora de poder acceder a datos tan sensibles y personales como unos audios de *WhatsApp*. En el caso de JS, oriundo de Entre Ríos en Argentina, la elección se vio motivada en mayor grado por la distancia entre las dos variedades, si bien la amistad con OR seguía siendo el requisito primordial para poder establecer el contacto. Debido al enfoque en la acomodación dialectal, es decir, en rasgos diatópicos usados por ambos géneros, la variable *sexo* de los dos participantes carecía de relevancia.

Las principales diferencias diatópicas entre las dos variedades estriban, en primer lugar, en la antigua división de Henríquez Ureña (1921). Según la cual, Guadalajara pertenece a las *tierras altas*, que se caracterizan por un

3 El término *extraterritorialidad* (en alemán ‹Extraterritorialität›) fue acuñado por Krefeld (2004) para designar el uso de una lengua fuera de su respectiva área de legislación (cf. Krefeld 2004: 39).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

consonantismo estable, sobre todo en lo que atañe a la /-s/ en coda silábica y un vocalismo débil, las famosas *vocales caedizas*, bien investigadas por Lope Blanch (1972: 57–79), cuyos hallazgos fueron confirmados en la actualidad por Moreno Fernández (2020: 75).[4] JS, en cambio, es oriundo de una región perteneciente a las *tierras bajas*, o más bien, zona debilitadora de la /s/, que además cuenta con los rasgos más emblemáticos del español argentino: el rehilamiento de la palatal fricativa [ʝ], así como el voseo verbal y pronominal (cf. Donni de Mirande 2000: 85–92).

En el momento de rellenar el cuestionario (en febrero de 2020) OR tenía 28 años y llevaba tres años y cinco meses viviendo en Hamburgo. JS, por otra parte, tenía, igualmente, 28 años (en mayo de 2021). Dado que el sujeto residía cuatro años y once meses en Hamburgo y asimismo en Alemania, se puede confirmar una cierta homogeneidad con respecto a esa variable; lo mismo aplica para estadías previas en otros países: los dos emigraron directamente desde sus respectivas patrias a Hamburgo. Ambos participantes afirman no tener planes de regreso; pero sí proyectan desplazarse a un país en donde el alemán no sea lengua vehicular: OR tiene planes de vivir en Portugal, mientras que JS prefiere ir a España. Los propósitos de emigrar son poco concretos en el caso de JS, puesto que no reveló cuándo se realizarían; el caso de OR, por el contrario, es más nítido: el informante pretendía asentarse en Portugal dentro de un año, proyecto que al final no se concretó. Un alto grado de homogeneidad existe además en cuanto a las estancias realizadas en otros países hispanófonos: los dos sostienen que nunca han vivido en otros países de habla hispana, por lo cual se pueden descartar mayores influencias resultantes de una acomodación a largo plazo generadas por estancias prolongadas en dichos países. OR incluso solo ha vivido en Guadalajara antes de inmigrar a Alemania; JS, en cambio, ha residido un año en Córdoba, Argentina, zona perteneciente a otra área dialectal (cf. Viramonte de Ávalos 2000).

Menos homogénea que la variable *estancia en otros países* es la de escolaridad: OR cuenta con estudios universitarios, ejerciendo una profesión de ingeniero en sistemas, tanto en México como en Alemania. JS, al contrario, dispone de una preparación técnica trabajando como cocinero, tanto en Argentina como en Alemania. Por consiguiente, queda patente

4 Debido a que las ocurrencias de las vocales caedizas son ocasionales (cf. Lope Blanch 1972: 59), el fenómeno no se presta al análisis en la acomodación, dado que la realización plena de las vocales átonas no se deja clasificar automáticamente como convergencia.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

un cierto declive educacional. Por otro lado, se hace manifiesto que la migración no entrañó ningún cambio de profesión para los colaboradores.

En la variable *nivel de alemán* predomina de igual manera un cierto desnivel, debido a que OR cuenta con un B1, adquirido mediante un examen de *telc* en un curso de alemán como requisito para poder tramitar la residencia. Ese motivo revela, por lo demás, una actitud netamente instrumental hacia el aprendizaje del alemán. JS, por el contrario, indica un B2/C1, atestiguado por el mencionado examen. El período de instrucción de alemán del último sujeto es de ocho meses, el de OR, por otro lado, asciende a dos años. De la observación e interacción con el que escribe se deduce adicionalmente que OR se comunica en su día a día prevalentemente en español y en el ámbito laboral principalmente en inglés. JS, por el contrario, maneja su vida cotidiana, ya sea en el ámbito laboral o en el de ocio, preferiblemente en alemán y/o español, por lo cual se puede decir que este último tiene mejores conocimientos del idioma del entorno que OR. Con todo, se pueden observar notables diferencias tanto en el empleo como en las actitudes hacia el alemán.

Más allá de la variable *conocimientos de alemán*, es importante averiguar el grado de cercanía entre los dos colaboradores con el fin de calificar estos. En el momento de la grabación de los audios, a finales de diciembre de 2019, los dos sujetos se conocían desde hacía un año. Ambos califican la relación como *amigable*, en el caso de OR incluso como *muy amigable*. Estas categorías constituían los grados más elevados en la escala de graduación del cuestionario. Además, los dos sostienen mantener un contacto regular; una vez por semana (indicado por OR) y una vez por mes (indicado por JS). Las discrepancias en las frecuencias se deben posiblemente al desfase en el momento de rellenar los cuestionarios y los confinamientos ocurridos en 2020. Las vías de comunicación, en todo caso, coinciden: los dos prefieren comunicarse por redes sociales, tales como *WhatsApp* o *Facebook*, así como mediante encuentros personales. Considerando la información brindada por los colaboradores en los cuestionarios aquí esbozados, consta que se trata de una situación simétrica. Debido al tiempo prolongado del contacto se supone una acomodación a largo plazo en el sentido de Trudgill (1986), aun atendiendo a la extraterritorialidad del español en Alemania. No obstante, la dicotomía entre acomodación a corto y largo plazo, primordialmente aplicada a entornos lingüísticos no extraterritoriales, nos ayuda a presuponer, dada la exposición reiterada a la variedad del interlocutor, una cierta familiaridad con al menos algunas características de la otra persona.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Por medio de una entrevista cuyos resultados se esbozan en el siguiente apartado, pretendemos indagar primero los rasgos percibidos como salientes tanto de la propia como de la variedad del interlocutor para abordar después la temática de prestigio de ciertas variedades y la convergencia subjetiva. Finalmente se presentarán los contactos de la parte hispanófona de la red social con el fin de poder explicar eventuales convergencias a terceras variedades.

3.2 Resultados de la entrevista

A continuación, se exhibirán los resultados de acuerdo con los bloques temáticos de las preguntas en la entrevista. Las dos primeras (1. *¿Cuáles son las características del castellano hablado en su región o ciudad natal?* y 2. *¿Cuáles son palabras o expresiones típicas del habla de su región o ciudad natal?*) tienen como objetivo recopilar rasgos salientes de las propias variedades de los entrevistados. Se eligió esa vía a causa de la ausencia de una variedad normativa del castellano en el área germanoparlante, es decir, la extraterritorialidad en el sentido de Krefeld (2004). Debido a esa falta se genera un cierto vacío normativo, convirtiendo el entorno alemán en una especie de terreno neutro para el idioma español (cf. Sinner 2010a: 852) que, a la vez, imposibilita una acomodación a largo plazo hacia otra variedad normativa, como ocurre en otros estudios (von Essen 2021; Barrancos 2008; Fernández-Mallat 2018; Molina Martos 2010). A raíz de ello, el interés por indagar la saliencia de características de la propia habla cobra mayor importancia, debido a su índole distinguidora en el contacto dialectal y por el hecho de que muchos informantes testimonien omitir algunos rasgos de sus propias variedades (véase la pregunta 6). A causa de la situación casi diádica en el audio, resulta igualmente interesante recopilar los rasgos salientes del habla ajena para poder determinar el posible impacto sobre la acomodación. Más allá de la particularidad esbozada vale mencionar las dificultades que entraña la definición del término *saliencia*, que incluso indujo a Meyerhoff (2019: 79) a denominarla «a maddingly under-defined term when used in sociolinguistics». El mejor intento de remediar ese vacío definitorio proviene de Peter Auer (2014), quien sostiene la índole subjetiva de ese término definiéndolo como fenómeno de percepción y subdividiéndolo en tres tipologías, a saber: la *saliencia fisiológica* o, más bien, aquellos elementos fónicos cuya percepción queda condicionada por su fisiología, en concreto: se trata de elementos que destacan de su

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

entorno debido a su modo de pronunciación (más alto o lento). El autor deja en claro que semejantes características pueden ser percibidas aun por personas que no hablan el idioma examinado. La *saliencia cognitiva*, por el contrario, se caracteriza por el contraste entre distintas hablas, perfilándose ante el trasfondo del propio repertorio lingüístico activo y pasivo, o, dicho de otra manera: ante el conocimiento de la propia y de otras variedades. La *saliencia sociolingüística*, a su vez, queda constituida por la valoración positiva o negativa de un determinado rasgo, se trata en la mayoría de los casos de rasgos diastráticamente marcados (cf. Auer 2014: 10). El papel de la saliencia resulta de especial interés para los estudios de la acomodación, puesto que algunos trabajos plantean la hipótesis de que características salientes se pierden y/o se adquieren con mayor facilidad, como advierte Auer (2014: 17), tal es el caso en Trudgill (1986: 11) y en von Essen (2021: 53).

Ante lo expuesto por Auer (2014) se recopilan los rasgos salientes a través de las dos preguntas arriba mencionadas. Las respectivas del español jalisciense y entrerriano enumerados por los hablantes se dejan resumir en la siguiente tabla. Se optó por emplear dos preguntas para que los entrevistados no se centren solamente en el plano léxico, que goza en general de una elevada saliencia cognitiva (cf. Auer 2014: 14).

Pregunta	OR	JS
1. características salientes de la propia variedad	– paragoge de *–s* en la segunda persona indefinido, p.ej. *hiciste(s)*, *viniste(s)*, – marcador discursivo *edá* (verdad), – *pues* > *pos* – rasgos prosódicos: *(«hablar ranchero»)* – (sociolingüísticamente saliente: *pos*, /-s/ fi-	– *rehilamiento* (ʃeʃeo) – jerga

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Pregunta	OR	JS
	nal en 2. sg. Indefinido	
2. léxico y expresiones salientes de la propia variedad	– *arre* – *neta* – *güey*	– *che* – *boludo* – *gurí* regionalismo del Litoral argentino (cf. Abad de Santillán 1976: 273)
2a. rasgos salientes de la variedad del interlocutor[5]	– «usa palabras distintas» – *una masa* = ‹chingón /chido› – *de una* = confirmando una situación o un plan – *re copado* = ‹muy chido›	– «habla muy marcado, muy mexicano» – «usa mucha *Umgangssprache* de tapatío»

Tabla 1: Rasgos salientes mencionados por los dos colaboradores

En la parte OR podemos observar un rasgo morfológico, es decir, la /s/ paragógica en la segunda persona sg. del indefinido, que es considerada vulgar y, por consiguiente, resulta sociolingüísticamente saliente, al igual que la monoptongación de [we] > [ɔ] en la palabra *pues*. El informante JS, a su vez, enumera solamente el rehilamiento como rasgo cognitivamente saliente, así como el vocabulario popular aludiendo probablemente al *lunfardo*, un repertorio léxico popular forjado en la inmigración y difundido transversalmente en toda Argentina (cf. Conde 2011: 133). De ese género de palabras proceden también los lexemas salientes *che* y *boludo*, mientras que *gurí* es solamente un regionalismo: siguiendo la definición de Conde (2010), se trata de un vocablo regional de «sustrato aborigen» (Conde 2010: 14). En el caso de OR nos topamos prevalentemente con marcadores discursivos típicos del habla juvenil (cf. Palacios 2003), a saber, *arre*, *neta*,

5 Como esta pregunta no forma parte de la entrevista original, se eligió otra enumeración. Los resultados fueron recopilados a través de la pregunta mandada por WhatsApp: *¿Me podrías nombrar algunas características del habla de JS o OR?*

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

güey y *edá*, que gozan aparentemente de saliencia cognitiva. Acerca de la variedad del interlocutor, consta que OR percibe como saliente apenas algunas expresiones léxicas cuyos significados explica nombrando sus respectivos equivalentes mexicanos y circunscribiéndolas (véase la expresión *de una*). Por consiguiente, se hace patente que solamente fenómenos del plano léxico de JS gozan de la saliencia ajena para OR. Ahora bien, sorprende algo que el informante no haya nombrado el voseo y el rehilamiento como características llamativas del habla de OS. Si el número de los rasgos ajenos percibidos de OR es escaso, la percepción de JS sobre las características destacadas en el habla de OR es aún más exigua: JS tiene la impresión de que OR habla como un mexicano que se vale a menudo de rasgos coloquiales de su variedad sin ejemplificarlos. En resumidas cuentas, podemos constatar que ninguno de los dos menciona fenómenos que figuran en el audio bajo examinación.

Ya que la saliencia es solamente uno de varios factores que inciden en la acomodación, como señala el mismo Auer (2014: 18), es menester tomar en consideración otros, como por ejemplo las actitudes lingüísticas hacia otras variedades diatópicas y especialmente hacia las grabadas en contacto. A raíz de eso se aborda la temática en cuestión, basándose en el método directo (cf. Moreno Fernández 2009: 185). Las preguntas que se plantean 3. *¿Cuáles son los dialectos del castellano que más le gustan?* 4. *¿Cuáles son los dialectos del castellano que no le gustan tanto?* 5. *¿Cuáles son los dialectos que no entiende tan fácilmente?*, pretenden recopilar las actitudes lingüísticas, en primer lugar, el componente afectivo según Moreno Fernández (2009: 181). En segundo lugar, se aborda el componente cognoscitivo de manera implícita, dado que el hecho de nombrar una determinada variedad revela a la vez el conocimiento de estas. Por último, el componente conativo, en otras palabras, la conducta apreciable hacia una cierta variedad puede manifestarse a través de la convergencia, suponiendo que existe mayor convergencia en caso de que un hablante valore de manera positiva la variedad del interlocutor.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

	OR	JS
3. variedades populares	– el chileno – norte de Argentina – Uruguay – norte de México	– madrileño – mexicano
4. variedades impopulares	– madrileño («un poco ruidoso y prepotente») – porteño de Buenos Aires («presuntuoso») – peruano («hablan redundante cortando las palabras») – boliviano («neutral»)	– le gustan todas las variedades
5. variedades difícilmente comprensibles	– andaluz («cortan las palabras») – chileno	– español dominicano («usan mucha jerga»)

Tabla 2: Variedades populares e impopulares mencionadas por los dos interlocutores

Concerniente a la popularidad, podemos apreciar que existe una mutua valoración en lo que atañe al subcomponente afectivo hacia la variedad del otro hablante. Asimismo, la distinción de OR entre el español del norte de Argentina y el porteño, esto es la variedad capitalina, revela a nivel cognoscitivo, un cierto conocimiento de la zonación diatópica de ese país sudamericano resultante supuestamente del contacto con JS.

La pregunta seis (6. *¿Cree usted que modifica su manera de hablar al comunicarse con hispanohablantes de otros países o regiones de habla hispana para hacerse más comprensible?*) constituye la más relevante de toda la entrevista por estar estrechamente vinculada con la teoría de la acomodación, centrándose en la acomodación subjetiva según Thakerar et al. (1982: 247). Las respuestas a la interrogante se resumen de la siguiente manera:

6. convergencia subjetiva	– omisión de *güey* – uso de palabras más neutras – solo convergencia en el plano léxico	– intentos aislados de mimetizarse – hablar neutral – omisión de regionalismos

Tabla 3: Convergencia subjetiva de los colaboradores

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

El parangón de las dos respuestas deja en claro que ambos entrevistados afirman no usar palabras diatópicamente marcadas; en el caso de OR se llega a decir que omite el marcador discursivo *güey*, vocablo muy saliente y estereotipado de las variedades mexicanas, incluso tan saliente que induce a la *Academia Mexicana de la Lengua* a denominarla: «una de las palabras más mexicanas» (https://verne.elpais.com/verne/2019/05/23/mexico/1558571471_232350.html, [09/08/2022].[6] Un punto en común entre las dos declaraciones es la alusión a un empleo neutro del español: ambos encuestados entienden por *neutro* en primer lugar la omisión de palabras: OR declara al respecto: «también trato d'usar palabras más neutras y más entendibles» (EO[7][06:48.4]). La respuesta de JS va en consonancia con la anterior, entendiendo por neutro un castellano neutral exento de cualquier vocablo regional. Los dos hacen hincapié en la omisión del léxico regionalmente marcado como principal estrategia de acomodación: «si trato de no usar máh que nada palabrah muy típicah de donde ʃo vengo» (EJ[8] [08:02.4]). Esa tendencia, según la cual los hispanohablantes se empeñan en reducir rasgos diatópicos, cuyo conocimiento no se puede presuponer, ya fue señalada por Lebsanft et al. (2004: 211). En el caso de OR esas palabras serían las indicadas en la pregunta dos y el marcador discursivo *güey*; JS, en cambio, omite las voces *gurí*, *che* y *boludo*, lo que se puede apreciar en el audio. Además, los dos hacen alusión a pocos intentos de convergencia que atañen al plano fónico; JS habla de una mimetización sin saber detallarla; OR, al contrario, declara no exagerar la pronunciación no alargando las palabras (cf. EO [06:15.5]). Con todo, se ve que la convergencia subjetiva queda restringida al plano léxico apuntando a un supuesto español neutro, lo que comprueba los hallazgos de Sinner (2010a: 842). De las declaraciones de los hablantes se desprende que el español neutro se constituye solamente por la ausencia de rasgos diatópicos. Esa impresión coincide con las observaciones de Sinner (2010b: 71): «Llama la atención que suele definirse [el español neutro D.K.] *per negationem*, o sea, que no se sabe qué rasgos debe tener, sino solo cuáles no debe presentar.» Esas dificultades definitorias se ponen en evidencia de modo ejemplar en el momento en que JS intenta enumerar algunas palabras pertenecientes al español neutro: «en el momento no se me viene ninguna en la cabesa

6 El artículo ya no se encuentra disponible en la página web de la Academia Mexicana de la Lengua, pero sí en la del diario *El País*.

7 Sigla de: *entrevista a OR*

8 Sigla de: *entrevista a JS*

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

pero hay mucha jerga que trato de no usar» (EJ [08:19.0]). Este testimonio da plena constancia de una estrategia de evasión e ilustra asimismo la imposibilidad de brindar una definición positiva de este concepto.

Con el fin de obtener una noción no solo de las actitudes lingüísticas hacia otras variedades y la convergencia subjetiva, sino también de las variedades del español con las cuales los encuestados suelen entrar en contacto, se les plantea la pregunta siete. El objetivo de esta interrogante es recopilar información acerca de la red social, concepto elaborado por Milroy (1987) y reformulado por Milroy/Gordon (2003). Dado el enfoque temático de la presente contribución, nos interesa solamente la parte hispanófona y los lazos de primera categoría, es decir, los resultantes del contacto directo en la vida cotidiana (cf. Milroy/Gordon 2003: 117). Dichos contactos provienen de:

7. contacto con otros hispanohablantes provenientes de	– España – Perú – Colombia	– México – España – República Dominicana – Venezuela – Colombia – Perú

Tabla 4: Red social de los dos encuestados

En vista de que los colaboradores guardan una relación amistosa, y debido a sus declaraciones al respecto existen numerosos solapamientos en sus respectivas redes sociales. Así pues, se puede constatar que entran *grosso modo* en contacto con las mismas variedades, lo que permite presuponer, a su vez, el conocimiento de ciertos rasgos de las variedades ya mencionadas, sin que formen necesariamente parte de sus respectivos repertorios lingüísticos.

Todos esos datos acerca de los rasgos salientes, las actitudes lingüísticas y la convergencia subjetiva, así como la red social se recabaron con el fin de averiguar cómo repercuten de manera empíricamente observable en una conversación auténtica entre dos migrantes hispanófonos que se analizará a continuación.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4. Estudio de caso: análisis del audio de *WhatsApp* entre OR México (Guadalajara) y JS de Argentina (Paraná)

En el siguiente apartado examinaremos un audio de *WhatsApp* con una duración de aproximadamente 2:45 minutos. En el audio, OR pretende invitar a JS a una degustación de mezcal. La grabación, a su vez, consiste en cuatro audios enviados inmediatamente uno tras otro. En el primero se escucha además a la novia germanoparlante de OR saludando a JS. Dado el enfoque temático de la investigación, se descarta dicho fragmento en la medida de lo posible. El formato cuenta, además, con la ventaja de poder descartar una eventual paradoja del observador (cf. Labov 1972: 209), puesto que los audios fueron mandados sin ser destinados a futuras investigaciones lingüísticas. Ese hecho les confiere más autenticidad, haciendo que se diferencien de las típicas entrevistas semidirigidas que se suelen emplear en la mayoría de los estudios de acomodación (cf. Sinner 2010a; von Essen 2021; Pérez Castillejo 2013; Bonomi 2010).

4.1 Análisis del audio del hablante OR

Los fenómenos de acomodación o, más bien, las estrategias de ajuste, se dejan agrupar de la siguiente manera:

OR			
convergencias 1. fonético-fonológicas	**2. léxicas**	**3. morfosintácticas**	**4. interferencias (léxicas)**
está' [0:05.4] ej: *cómo está' boludo* [0:05.4][9]	*recochero* [00.05.4] *Diccionario de Americanismos*: I.adj. **Colombia**. *Referido a persona*, aficionada a la **recocha.**	*desís* ej: *qué desís* [00:05.4]	*weihnachtsfeier* ej: *que tengas entonses […] una buena weihnachtsfeier* [01:53.2]

9 Las convenciones de la transcripción desarrolladas para los fines de la investigación incluyen, a diferencia de las pautas de GAT 2, aquellos rasgos fónicos diferenciadores, representados por los respectivos símbolos del AFI, tales como el seseo, los alófonos de la /-s/ (/-h/, /-ˤ/ y el rehilamiento (ʒ/ʃ).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

	ej: *qué onda recochero* [00.00.0] (n=2) *boludo* ejs: *cómo está' boludo* [0:05.4]; *hola boludo* [00:15.2] *bárbaro* ej: *ah dale bárbaro* [01:50.0] (n=2) *dale* ejs: *ah dale bárbaro* [01:50.0]; *dale ojalá y ojalá y se pueda* [02:08.6]		
mantenimientos 1.fonético-fonológicas	**2. léxicos**	**3. morfosintácticos**	
realización plena de /-s/ (n=53) ej: *los mescales, es que* [00:53.8] yeísmo (n=2) *ya* ejs: *ya es un trend eso* [01:59.0]; *ya entrada la noche* [00:35.7]	(n=2) *pues* ej: *ah dale bárbaro • pues • pues qué bien* [01:50.0] *carnal* ej: *saludos carnal* [02:21.5]	tuteo *tienes* (n=4) ej: *qué planes tienes para hoy* [00:28.0] *dises* ej: *qué dises* [00:35.7] ej: *ahí por sí te apuntas estás más* [00:55.8]	

Tabla 5: Cuadro de acomodación de OR México

El plano fónico cuenta con una sola convergencia, es decir, la elisión de la ese final /-s/ en *estás* cuyo contexto es: «*cómo está' boludo* […]» [00:05.4]. Según Lope Blanch (1996: 81) y Moreno Fernández (2020: 78), se esperaría una realización plena en un hablante mexicano proveniente de las tierras altas, esto es, *¿cómo estás?* Es más: dada la asimilación regresiva el resultado,

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sería [es'taz.βo'lu.ðo]. Si bien la /-s/ en *estás* tiene estatus de marca gramatical de la segunda persona singular, el sucesivo vocativo *boludo* no deja lugar a ambigüedades, señalando claramente que el hablante se dirige a su interlocutor argentino. Además, se puede constatar que *está*' solo constituye una convergencia parcial, debido a la realización plena de la primera /-s/ implosiva en sílaba inicial. Una posible razón de esa convergencia ha de buscarse en las restricciones fonotácticas que representa la aspiración de la ese implosiva cuyo resultado sería una fricativa glotal sorda [h], que a la vez constituiría un sonido nuevo, inexistente en el inventario fonológico del español jalisciense (cf. Moreno Fernández 2020: 78). Esta hipótesis queda corroborada por el hecho de que no exista una sola ocurrencia de la aspiración en los audios de OR. Eso alude a que se trata de una regla fonológica compleja según Chambers (1992), que viene definida como sigue: «Simple rules are automatic processes that admit no exceptions. Complex rules have opaque outputs, that is, they have exceptions or variant forms, or […] they have in their output a new additional phoneme» (Chambers 1992: 682). Dichas variantes son, junto a la aspiración, la elisión y, asimismo, la realización plena. Según Donni de Mirande (2000: 81) prevalece la aspiración de la /-s/ implosiva en la coda silábica en un 81 % de los casos detectados en hablantes provenientes del Litoral Argentino. Esto hace que no se pueda excluir una realización plena en el verbo *estás* en la región de origen del interlocutor, es decir, en Entre Ríos. Por ahí que la primera /-s/ en *estás* ha de calificarse como una convergencia ambigua, mientras que la elisión representa una convergencia hacia una forma supuestamente estigmatizada sin prestigio alguno, siguiendo los resultados de Donni de Mirande (2000: 83). Por otro lado, las ocurrencias exiguas (un solo caso de elisión de /-s/) demuestran la índole aislada del debilitamiento de la /-s/ por OR, lo cual deja entrever, al mismo tiempo, que las convergencias fónicas en este hablante representan fenómenos poco frecuentes.

Las realizaciones plenas, rasgo fonológico del español mexicano ampliamente documentado por Lipski (2017: 300), Moreno de Alba (2002: 77), Lope Blanch (1996: 82) y últimamente por Moreno Fernández (2020: 78), constituyen la contraparte de la elisión. Estas superan con 53 casos por mucho la única elisión, lo que demuestra que ese fenómeno se mantiene relativamente estable en el habla de OR. Es de notar que incluso se puede detectar un caso del mismo verbo *estás* sin debilitamiento en otro contexto: «cómo *estás* saludándote desde la tranquilidad […] de casa» [00:20.2]. A raíz de ello queda corroborado que la pérdida de la esa implosiva ni

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

siquiera está ligada a determinados lexemas, lo que confirma la volatilidad de la convergencia fonológica de arriba.

Otro mantenimiento fonológico con mucho menos realizaciones que la /-s/ es el *yeísmo*. Este fenómeno está ampliamente difundido en todo México (cf. Lope Blanch 1996: 81) formando contraste con el yeísmo rehilado del español entrerriano o rioplatense en general. Con todo, podemos observar dos ocurrencias yeístas en el audio de OR, a saber: «y que *ya* es un trend eso de selebrarlo después de navidad» [01:59.0] y «• • • qué dises (ahí *ya*) entrada la noche» [00:35.7]. Ante lo expuesto aquí, se puede establecer que no hay caso alguno de convergencia hacia el *ʃeísmo* o *ʒeísmo* rehilado y que el yeísmo «común» es un rasgo no sometido a convergencias en ese hablante.

Al contrario del nivel fonético-fonológico y morfosintáctico, las convergencias léxicas ascienden a un número total de ocho casos. Eso se debe, sin duda, a la mayor inestabilidad de esa área frente a las otras ya mencionadas, porque resulta mucho más fácil adaptar el léxico que rasgos fonéticos o morfosintácticos. Es por eso que la convergencia léxica constituye el primero de los principios delineados por Chambers (1992: 677) en la acomodación a largo plazo. Cabe subrayar que el estudio del autor —al igual que el de Trudgill (1986)— hace hincapié en la convergencia hacia una variedad diatópica normativa.

El primer lexema con marca diatópica empleado por el informante es *recochero*, que figura en el enunciado: «qué onda qué onda recochero» [00:05.4]. Lo sorprendente es que *recochero* es un término usado exclusivamente en Colombia; se trata por ende de un colombianismo que viene definido según el *Diccionario de Americanismos* (de aquí en adelante DA) como: s.v. «RECOCHERO,A: I.1.adj. [Colombia] Referido a persona, aficionada a la recocha (https://www.asale.org/damer/recochero, [02/11/2021].» El regionalismo *recocha* es sinónimo de *fiesta* o *caos*, como sugiere el DA (cf. RECOCHA: https://www.asale.org/damer/recocha, [02/11/2021]. *Recochero* designa, por ende, como derivación sustantiva, a una persona con una acusada propensión a actividades festivas. En otras fuentes, tales como *el diccionario libre*, figura la palabra en cuestión con el significado de «Persona que bromea mucho y a lo que [sic] le encuentra gracia a cualquier cosa», https://diccionariolibre.com/definicion/RECOCHERO [29/07/2022]. Por consiguiente, existen diferencias de significado entre los diccionarios oficiales e inoficiales. En una conversación posterior con el investigador OR asegura emplear la palabra en el primer sentido lexicalizado en el DA.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

El empleo exclusivo en Colombia queda nítidamente comprobado por el *Corpes* (Corpus del Español del Siglo XXI). Dicho corpus registra apenas cinco entradas, todas provenientes de textos colombianos, por lo cual se puede asumir sin duda un uso extremadamente restringido a ese país que va de la mano con una frecuencia relativamente baja. (cf. RECOCHERO: Corpes: https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view [09/08/2022] El conocimiento de esa voz por parte de OR resulta probablemente de las relaciones con otros colombianos residentes en Hamburgo. Nótese que el entrevistado declara tener contacto con colombianos en la pregunta diez de la entrevista (3.2 Resultados de la entrevista). Debido a ello, estamos ante una convergencia hacia una tercera variedad. Al preguntarle al colaborador por el uso de *recochero* este indicó que, por ser latino, no se servía exclusivamente de palabras y expresiones de su variedad de origen, sino también de otras. A raíz de ello se manifiesta, pues, una actitud lúdica subyacente y altamente favorecedora hacia la convergencia, lo que comprueba la conjetura de Trudgill (1986: 32): «attitudinal factors may accelerate accommodation». Más allá de dicha postura, el hablante exhibe una especie de identidad panhispánica, según la cual el uso del colombianismo denota un acto de identidad en el sentido de Tabouret-Keller/Le Page (1985). Sin embargo, cabe matizar que una ocurrencia aislada de un solo lexema de una tercera variedad no es suficiente para corroborar la teoría de los autores en todas sus facetas.[10]

La convergencia léxica *boludo*, en cambio, es algo más fácil de clasificar, dada su unívoca proveniencia rioplatense. Además, goza de cierta saliencia cognitiva, puesto que el informante JS la menciona en la pregunta dos de la entrevista como palabra emblemática del español argentino. Dicha voz se encuentra incluso dos veces en el audio de OR: «cómo está' boludo» [00:05.4] y «hola boludo» [00:16.0]. Según el DA, la voz *boludo* goza adicionalmente de cierta difusión en México, pero no usada como vocativo sino como sinónimo de *holgazán*. Esa acepción negativa existe por lo demás en Argentina; lo pertinente en este caso es, no obstante, la connotación positiva: «s.v. BOLUDO: a. ‖ fórm. [Argentina]. juv. Se usa para dirigirse a un amigo» (BOLUDO: DA https://lema.rae.es/damer/?key=boludo [02/11/2021]. La búsqueda en el *Corpes* resalta la mayor frecuencia de *boludo* en el español rioplatense (593 entradas) frente al uso en México (203

10 Además, el informante OR aseguró que *qué onda recochero* no es una cita textual extraída de una película o de algún comediante.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

entradas) (cf. BOLUDO: Corpes: https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view [09/08/2022]. A eso se suma la exigua fiabilidad de los ejemplos mexicanos, puesto que se trata de fragmentos en los que habla un personaje argentino, lo que evidencia el extracto de la novela *No voy a pedirle a nadie que me crea* de Pablo Villalobos mediante el voseo verbal y pronominal, además de las varias menciones de *boludo*: «Acá vivía antes una pareja de colombianos, *boluda* —seguía Facundo—, en el cuarto donde vos vivís ahora con el *boludo* de tu novio». Todas esas evidencias refuerzan la hipótesis de que se trata de un lexema rioplatense cuyo uso vocativo queda limitado a dicha macrorregión. Por consiguiente, *boludo* constituye una convergencia de parte de OR hacia la variedad de JS. Es más: debido al hecho de que instiga a su novia germanoparlante a usar esa palabra de la misma manera como él: «no pero hola boludo» [00:15.2], podemos constatar que se trata de una convergencia consciente y de una estilización lúdica del lenguaje en el sentido de Higuera/Jansen (2017: 149). Ante lo anteriormente expuesto, hay que acotar que en muchos casos será imposible establecer cuan consciente o inconsciente y/o controladas e incontroladas sean las distintas estrategias de acomodación, dada la incapacidad, en la mayoría de los casos, de rastrear el grado de consciencia a la hora de hablar.

Otra convergencia lexical se puede apreciar en el empleo de la interjección *bárbaro* por parte de OR, proferida en el enunciado: «ah dale bárbaro pues • pues qué bien [01:50.0]». El lexema en cuestión viene definido por el DA como:

> BÁRBARO! I.1.interj. [Cuba], [República Dominicana], [Bolivia], [Paraguay], [Argentina], [Uruguay], [Ecuador], juv. Expresa el completo acuerdo con la proposición del interlocutor. pop + cult → espon. (https://lema.rae.es/damer/?key=b%C3%A1rbaro 03/11/2021).

Como sugiere el lema en el DA, se trata de un lexema de extensa difusión en Hispanoamérica, dejando de lado una amplia franja desde Perú hasta México, pasando por Colombia y los países centroamericanos. A ello hay que sumar la crítica de que el DA no lematiza la voz *bárbaro* como adjetivo y adverbio; el diccionario de Chuchuy (2000: 77) por el contrario, sí la recoge de la siguiente manera: s.v. BÁRBARO: *adv → OBS* 1. *coloq* ‹muy bien› [Argentina: ‹al pelo›, ‹de diez›, ‹macanudo›, ‹regiamente›, ‹regio›; *E, Arg* ≈ estupendamente]. El hecho de evidenciar la ausencia de esa interjección en México a través del *Corpes* resulta ser una labor relativamente ardua debido a la existencia del adjetivo homónimo que, a su vez, carece de marca diatópica alguna. La búsqueda de la interjección *bárbaro* en

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

el *Corpes* se ve aún más obstaculizada por la imposibilidad de buscarla como tal; el empleo como adjetivo, en cambio, arroja 1.639 resultados en 1.152 documentos, de los cuales 595 provienen de la zona rioplatense y, en los resultados por país, 444 de Argentina: s.v. (BÁRBARO: https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view [09/08/2022]). No obstante, se registran 190 apariciones del adjetivo *bárbaro* en México, de las cuales todas carecen del emblemático ascenso de registro que recorrió la interjección en las zonas descriptas por el DA. De modo ejemplar, se cita un ejemplo del *Corpes* proveniente de un artículo de Nuncio Abraham del año 2013 publicado en el famoso diario mexicano *La Jornada*: «Pero la desigualdad entonces, más tarde y ahora sigue siendo el signo *bárbaro* de la sociedad.» El significado de *bárbaro*, homónimo de *salvaje*, *cruel* en esa cita, contrasta de manera nítida con la connotación positiva recogida en el DA y por Chuchuy, donde *bárbaro* constituye el equivalente de ‹estupendo› y ‹muy bien› (cf. Chuchuy 2000: 77). Por estas razones se puede descartar un uso positivo de *bárbaro* en México, lo que permite constatar una convergencia léxica.

La siguiente convergencia léxica *dale* aparece en dos ocasiones en el audio de OR, ora precediendo a *bárbaro* en el ejemplo mencionado arriba, ora quince segundos después en: «dale ojalá y ojalá y se pueda que puedas el siguiente» [02:08.6]. Tanto el DA como Chuchuy 2000 y el DHA recogen la voz *dale* como derivación del lema *dar*, *verbigracia*, s.v. ¡DALE! interj. Se usa para responder afirmativamente a una proposición [*E*: ¡vale!; *Arg.* ¡meta!] (Chuchuy 2000: 235).[11] El DA adscribe ese uso adicionalmente a Venezuela, Bolivia, Paraguay y Chile. En cuanto a la existencia en México, no obstante, se puede deducir que se trata de una forma alóctona. La pesquisa en el *Corpes* corrobora semejante sospecha, puesto que *dale* cuenta con una escasa documentación consistente de solamente ocho resultados en ocho documentos. s.v. (DALE: https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view [09/08/2022]. Los dos resultados para México: «Permite que la persona se retire o *dale* una salida digna» en un libro non-ficcional de Gaby Vargas titulado *Cómo triunfar en el trabajo. Las catorce jugadas maestras* y «Por ahí se fueron al *dale* y *dale* macabro, o rugiente […]» en una novela de Daniel Sada *(Casi nunca)* ponen de relieve que *dale* no es usado como interjección para señalar aprobación. Debido

11 Hay que aclarar que la subcategoría de *dar* en el DA es idéntica a Chuchuy (2000).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

a ello podemos suponer que el marcador discursivo no es empleado como interjección asertiva en México.

A diferencia de las convergencias léxicas, nos topamos en el campo de los mantenimientos de ese nivel con solamente dos lexemas, en concreto, *pues* y *carnal*, cuya difusión diatópica se discute a continuación: el primer mantenimiento léxico se encuentra directamente detrás de las convergencias *dale* y *bárbaro*: «ah dale bárbaro • pues • pues qué bien» [01:50.0]. Ese marcador discursivo goza de mucha investigación a nivel diatópico (cf. Alarcos Llorach 1992; Carranza 2019; Alzate Grajales 2011; Serrano 1997), que va de la mano con la alta frecuencia documentada en el *Corpes* (166.304 realizaciones en 47.799 documentos). Las principales áreas de distribución son España (65.655 entradas), México (24.773) y Colombia (15.524); en el Río de la Plata, y especialmente en Argentina, en cambio, los resultados son más reducidos (6.699 toda el área rioplatense y 3.272 en Argentina) (cf. PUES: Corpes: https://apps2.rae.es/CORPES/org/public o/pages/consulta/entradaCompleja.view [09/08/2022]). Si bien las cifras aquí expuestas dejan entrever un uso menor del marcador del discurso, no permiten establecer una ausencia absoluta en esa área como en el caso anterior en México. Los resultados de *pues* se explican más por el uso de la conjunción causal, como sostiene Risco (2010: 155), que por su empleo como marcador discursivo. Semejante uso se manifiesta al final de un enunciado, por lo cual es analizado prevalentemente en dicha posición (cf. Risco 2010; Carranza 2019). El último constata incluso al respecto: «esto sugiere que *pues* en posición final puede ser particular del español de América» (Carranza 2019: 152). Esta aserción necesita ser matizada agregándole que *pues* no puede ocupar una posición final en el español rioplatense, como comprueban Risco (2010: 115) y Santa Marrero/Borzi (2020: 61). Con respecto a nuestros datos, por lo tanto, estamos ante un caso en el que *pues* se encuentra en medio de un enunciado. Observando el contexto, constatamos que *pues* adquiere una función expletiva, tal y como la describe Alarcos Llorach (1992: 21), lo que, a su vez, permite excluir el uso como conjunción. Otra razón que refuerza la ausencia de *pues* como marcador discursivo es la carencia de este en los datos de control de JS. Demás indicios se hallan en von Essen, en donde *pues* se categoriza como un *marcador discursivo enfático peninsular* (cf. von Essen 2021: 179) en un estudio que examina la acomodación a largo plazo por inmigrantes argentinos residentes en Málaga. Esa categorización viene empíricamente corroborada por Santana Marrero/Borzi (2020) en una investigación contrastiva de marcadores discursivos en Buenos Aires y Sevilla. Ahí consta que no

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hay realización alguna de *pues* en las oraciones emitidas por bonaerenses (cf. Santana Marrero/Borzi 2020: 60). Ante estos descubrimientos se llega a la conclusión de que *pues* empleado como marcador discursivo en una conversación entre un mexicano y un argentino adquiere un significado diatópico que no obtendría en la conversación entre un mexicano y un español. Con todo, se puede denominar *pues* como mantenimiento léxico en el presente audio.

Al contrario de *pues*, el substantivo *carnal* goza de una menor difusión diatópica, sin que quede restringido exclusivamente a México como sostiene el DA:

> carnal
>
> (1) adj. [México], [Guatemala], [El Salvador], [Nicaragua], [Argentina];[12] [Venezuela]. juv. Referido a un amigo o a una relación entre dos personas, de gran familiaridad y confianza.
> (2) m-f. [México]. Amigo íntimo, compañero inseparable. pop.
> (3) [México]. Hermano o hermana. pop + cult → espon. DA: https://www.asale.org/damer/carnal [09/11/2021].

Dado el contexto en el cual figura *carnal*, es decir, como vocativo en la despedida correspondiente a la segunda acepción: «saludos carnal» [02:21.3], estamos ante un empleo sumamente mexicano, en otras palabras, se trata de un uso exclusivamente difundido en México. Esa hipótesis va en consonancia con los resultados no tan amplios de la búsqueda en el *Corpes*. De 164 entradas (distribuidos por 89 documentos) que recogen el substantivo *carnal*, se documentan 80 casos en América Central y México y 72 en México mismo; la zona rioplatense cuenta apenas con seis ocurrencias, de las cuales tres recaen sobre Uruguay y una sobre Paraguay —en Argentina no queda por ende un solo caso registrado. Se trata, en síntesis, de una palabra prevalentemente mexicana con cierta difusión internacional. (cf. CARNAL: Corpes: https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view, [09/08/2022]

Por último, podemos observar que los dos mantenimientos léxicos (*pues* y *carnal*) son de distinta índole en cuanto a su distribución diatópica y su indexicalidad, dicho de otro modo: *pues* constituye un marcador discursivo ausente en el castellano rioplatense, pero presente en muchas

12 Según Chuchuy (2000), el uso como adjetivo queda restringido a la región central de Argentina, en concreto a las provincias de Córdoba y San Luis (cf. CARNAL: Chuchuy 2000: 142). El DHA, por el contrario, ni siquiera cuenta con un lema CARNAL. El empleo de la voz *carnal* en Argentina se caracteriza, al final, por una documentación inexacta.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

otras variedades del español, mientras hemos de clasificar *carnal* como mexicanismo estereotipado,[13] en otros términos, como lexema de poca difusión diatópica fuera de México y América Central.

A diferencia del plano léxico, los fenómenos distinguidores a nivel morfosintáctico entre el español mexicano y el rioplatense son mucho más limitados. Uno de los rasgos más emblemáticos es el voseo verbal y pronominal que predomina en toda el área rioplatense (cf. Donni de Mirande 2000: 91), contrastando, a su vez, con el *tuteo* de la zona central de México (cf. Lipski 2017: 300; Moreno Fernández 2020: 74).

En el presente audio nos topamos con una sola convergencia morfosintáctica por parte de OR, a saber: «qué desís • • • » [00:05.4]. Se trata, por lo tanto, de un voseo verbal de la tercera clase de conjugaciones terminadas en *–ir*. Por ende, estamos ante un caso singular que discrepa con las demás realizaciones del tuteo: «que planes tienes para hoy» [00:26.2] y «qué dises (ahí allá)[14] en la entrada de la noche» [00:35.7]. Es notable que en el segundo ejemplo figure el mismo verbo que el hablante había usado 30 segundos antes con realización voseante. A raíz de ello, se puede vislumbrar la índole puntual que adquiere la convergencia hacia el voseo en los datos presentes. El hecho de que *decís* preceda a una pausa y esté enfatizado, nos permite deducir que se trata de una estilización deliberada en el sentido de Higuera/Jansen (2017). Semejante hipótesis se ve revalidada por la convergencia léxica *boludo* ([00:05.2]) en el entorno inmediato del enunciado. En cuanto a la acomodación morfosintáctica podemos constatar, en resumidas cuentas, que prevalecen los mantenimientos. Dado el exiguo número de realizaciones, conviene matizar que semejante tendencia se restringe ante todo al audio bajo examinación, requiriendo de más investigación con más hablantes y en otros contextos.

Igual de escasos que los fenómenos de la acomodación a nivel morfosintáctico son las interferencias con el alemán empleadas por OR. La única interferencia constituye el substantivo femenino *weihnachtsfeier*, pronunciada en: «[…] qué tengas […] entonses […] una buena weihnachtsfeier» [01:57.01]. Se trata, por consiguiente, de una palabra retomada del audio de JS, quien dice: «[…] tengo la weihnachtsfeier donde la firma» [01:16.8]. Debido a ello podemos concluir que dicha interferencia se deriva de

13 Por mexicanismo se entienden en el presente artículo aquellas palabras difundidas y/o estereotipadas del español mexicano, siendo *carnal* un ejemplo de la primera y *güey, neta* y *arre,* ejemplos de la segunda categoría.

14 Los paréntesis redondos () indican el presunto texto en la convención GAT-2.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

un efecto de recencia del uso; así pues, el germanismo *weihnachtsfeier* no forma parte del repertorio lingüístico de OR. Clasificando el tipo de interferencia, podemos decir que se trata de un concepto cultural adquirido en el contexto germanoparlante. El contexto de uso viene descripto como una de las causas que inciden en la incorporación del vocabulario alemán en el español de migrantes hispanófonos residentes en Alemania (cf. Vilar Sánchez 2020: 398). Finalmente hay que recalcar que el reducido número de germanismos en el lenguaje de OR se debe claramente a la falta de práctica de alemán y por ende a la costumbre del colaborador de comunicarse en español e inglés en su vida cotidiana, hecho observado y atestiguado por el informante durante la toma de datos.

4.2 Análisis del audio del hablante JS

El colaborador JS, en cambio, presenta un mayor número de interferencias, careciendo, por otro lado, de otras convergencias en el plano léxico y morfosintáctico.

JS			
convergencias 1. fonético-fonológicas	**2. léxicas**	**3. morfosintácticas**	**4. interferencias (léxicas)**
yeísmo *yo* ej: *yo calculo que sí* [01:39.9]			*en Schanzenvier-* ej: *ehtaba en schanzenvier-* [01:06.7] *weihnachtsfeier* ej: *hoy tengo la weihnachtsfeier* [01:16.8] *firma* ej: *donde la firma* [01:16.8]

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

			ehtoy dabei si no trabajo ehtoy dabei [01:42.3] *dienstplan* ej: *ni bien me pasen el dienstplan* [02:31.2]
mantenimientos 1.fonético-fonológicas	**2. léxicos**	**3. morfosintácticos**	
Aspiración de la /-s/ ej. *ehtaba* por *estaba* (n=17) ej: *ehtaba en schanzenvier-* [01:06.7] Elisión de /-s/ (n=3) *chico' ehcribimo' organisamo'* ejs: *ho:la chico' cómo andan* [01:00.0]; *noh ehcribimo'* [02:23.5]; *así lo lo organisamo'* [02:27.1] *ʃeísmo* <ll> y <y> > /ʃ/, (n=3) ejs: *ʃerba para el mate* [01:09.5] *y ahora ʃa ehtoy volviendo* [01:11.5] *tengo libre ʃo te confirmo* [02:23.6]	*meterle onda* ej: *pero bueno hay que meterle onda* [02:39.8] *dale* ej: *dale bruder noh ehcribimoh'* [02:23.5] *re piola* [01:16.8] ej: • •*ehtaría re piola la idea* [01:16.8]		

Tabla 6: Cuadro de acomodación de JS

La única convergencia a nivel fónico la podemos apreciar en la ocurrencia del *yeísmo* en el minuto [01:39.9]. Según Donni de Mirande (2000: 85), el

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

litoral argentino pertenece a las áreas de rehilamiento del yeísmo, término para denotar la pronunciación de los grafemas <y> y <ll> como fricativa palatoalveolar sorda o sonora /ʒ/, /ʃ/. El rehilamiento es, —a diferencia de las realizaciones de la /-s/ implosiva— un rasgo fonológico con realizaciones absolutas, es decir que se da en el cien por ciento de las ocurrencias. A causa de esta índole, dicho rasgo fonológico es uno de los objetos predilectos en los estudios de acomodación hispana (cf. von Essen 2021; Barrancos 2008; Sinner 2010a).

Más allá de ello, se desprende de la entrevista con el hablante que esa característica adquiere saliencia para él, denominándolo un «factor dominante del cahteʒano rioplatense» (cf. entrevista a JS [01:07.3]). El contexto de la convergencia, que a su vez presenta también un abandono de ese rasgo cognitivamente saliente y emblemático del español rioplatense, suena como sigue: «para el veintisinco sí • YO calculo que sí» [01:39.9]. Podemos observar, además, que la convergencia se encuentra en un contexto pospausal. A ello se agrega el hecho de que el pronombre personal tónico *yo* enfatice la aserción de JS, por lo que lleva también el acento de la oración, lo que permite hipotetizar de que se trata de una convergencia con mayor grado de consciencia. Con todo, hay que constatar que el *yeísmo* presenta un caso singular, frente al cual destacan tres realizaciones habituales, o más bien, rehiladas, a saber:

(1) • • ʃerba para el mate y [01:09.5]
(2) • • • y ahora ʃa ehtoy volviendo para para el barrio [01:11.5]
(3) y tengo libre ʃo te confirmo [02:23.6].

Cabe resaltar que las realizaciones son ensordecidas, una variante que se va expandiendo a expensas de la realización sonora [ʒ], como explica Donni de Mirande (2000: 87). Es de notar, además, que el rehilamiento ensordecido tiene lugar en el mismo lexema *(yo)*, que el hablante había pronunciado antes con la fricativa palatal [ʝ]. Eso subraya nuevamente que el informante no presenta gran cantidad de convergencias del *ʃeísmo* al *yeísmo*, en consecuencia, prevalecen los mantenimientos de dicho rasgo —caso parecido a la elisión de /-s/ en los audios de OR.

Otras diferencias diatópicas entre México y Argentina se pueden detectar en la aspiración o elisión de la /-s/ en coda silábica en el castellano rioplatense, frente a la realización plena del español mexicano de las tierras altas. La aspiración constituye por ende la realización habitual en situaciones informales como en el audio, por lo cual podemos apreciar 17 realizaciones de esa índole, verbigracia: «dehpuéh noh vamoh de • •» [01:34.4].

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Donni de Mirande (2000: 81) opina al respecto: «Los resultados obtenidos indican que la aspiración al final de sílaba llega al 81 % de las realizaciones de superficie y al 19,1 % al final de palabra en la totalidad de los sociolectos […]» La aspiración de la /-s/ no se encuentra sociolingüísticamente estigmatizada, mientras que la elisión de la /-s/, en cambio, es considerada como fenómeno de las clases populares que goza por ende de poco prestigio (cf. Donni de Mirande 2000: 84). Ese resultado sociolingüísticamente saliente para muchos hablantes lo encontramos en tres casos:

(1) ho:la chico' cómo andan todo bien? [01:00.0]
(2) noh ehcribimo' • äh [02:23.5]
(3) lo organisamo' äh [02:27.1]

En la actualidad Moreno Fernández (2020: 120) señala que la tendencia debilitadora de la /-s/ se encuentra en avance especialmente en el litoral, lo que puede apuntar a que la elisión va perdiendo paulatinamente su estigma social o que tal vez no lo tenga más. Por lo tanto, refutan de cierta manera la vigencia de las conclusiones de la investigadora hechas en el 2000 según las cuales, la elisión no se va expandiendo. Asimismo, una expansión puede contribuir a que la elisión adquiera un cierto prestigio encubierto de parte de algunos hablantes, a lo que alude Gimeno (2008: 143) en modo más general. Por lo tanto, queda en tela de juicio, dada la escasez de estudios actuales sobre la elisión de /-s/ en el litoral, si la ausencia de la /-s/ al final sigue siendo un rasgo desprestigiado, como sostiene Donni de Mirande (2000: 84). Esas salvedades se ven incrementadas teniendo en cuenta la situación sumamente informal y coloquial propicias para el empleo de rasgos con prestigio encubierto.

Más allá de discutir las posibles estigmatizaciones sociales que conlleva la pérdida total de /-s/, es interesante ver que la hipótesis de que la elisión impide la comprensión viene ya refutada en un estudio anterior de la misma autora (Donni de Mirande 1989: 102):

> Si hay /s/ elidida, existe en casi todos los casos otra marca de pluralidad en la FN [frase nominal] misma (85 por 100) o fuera de ella: […] En otros casos hay una marca de plural fuera de la FN, en el verbo o en el contenido semántico de la oración.

Este resultado se verifica de igual manera en el primer ejemplo, mientras que los otros dos no se prestan a posibles ambigüedades dada la falta de estatus gramatical de la /-s/. En cuanto a la acomodación, consta que tanto la aspiración como la elisión de la /-s/ constituyen la realización habitual de JS en la comunicación con OR, convirtiéndolo en un rasgo dialectal

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

que se mantiene en la mayoría de las realizaciones, en otras palabras, en un mantenimiento.

En el plano léxico se desprende claramente un desequilibrio por la ausencia de convergencias, frente a tres mantenimientos que se abordarán a continuación:

El mantenimiento léxico más notable por ser el menos documentado es el fraseologismo *meterle/ponerle onda.* La búsqueda en los diccionarios pertinentes, o mejor dicho, los diccionarios acerca del español argentino y latinoamericano resulta bien intrincada, dada la carencia de un lema *ponerle onda* en del DA o el DHA, en el de Conde (2010), en el de Chuchuy (2000) e incluso en el *Diccionario fraseológico del habla argentina*. Apenas el *Diccionario integral del español de la Argentina* registra *ponerle onda*, dando por sentada la intercambiabilidad de los verbos *meter* y *poner*.[15] La ausencia de un lema parecido en el *Diccionario del español usual en México* de Lara permite deducir, junto con la entrada en del *Diccionario integral del español de la Argentina*, que se trata de un argentinismo sin mucha difusión diatópica.[16] La escasez de documentación se debe a la índole de la fraseología como joven disciplina ancilar de la lexicología (cf. Pöll 2018: 118). Es de suponer, en fin, que dicha falta representa la razón más probable de la escasa documentación del fraseologismo coloquial en cuestión.

Ante esa carencia no asombra que la pesquisa en el *Corpes* rinda un solo resultado proveniente de un texto uruguayo, lo cual refuerza la hipótesis del origen rioplatense de manera adicional. Aplicando los criterios de búsqueda *meter + onda* se obtiene la siguiente entrada de una obra de teatro de Sofía Etcheverry: «pero me parecía un embole, *yo le tengo que meter onda*, emite el sonido, pero ahora cantando» (METER ONDA: Corpes*:* https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view [09/08/2022])[17]. En síntesis, podemos adscribir a *ponerle/meterle onda* sin

15 Se le agradece esta información a la investigadora Josefina Raffo de la Academia Argentina de Letras, a la cual se recurrió debido a las dificultades de encontrar el fraseologismo en los demás diccionarios pertinentes.

16 Cabe añadir que los diccionarios fraseológicos de índole panhispánica de Varela/Kubarth (1994) y Seco et al. (2004) tampoco registran la locución *ponerle/meterle onda*. A eso hay que agregar que Conde (2010: 236-237) recoge otras locuciones con *onda* como parte del lunfardo, tales como *tirarle (una) onda a alguien* (‹darle a entender que resulta atractivo› o *estar en la onda* (‹saberlo todo›).

17 La búsqueda de *poner + onda*, en cambio, arroja once resultados de los cuales diez provienen de textos de Argentina y Uruguay. El único ejemplo oriundo de España hace referencia a una canción intitulada *Ponele Onda* de la banda *Tangorditos*. (cf. PONER

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lugar a duda un origen rioplatense, lo que convierte el fraseologismo en un fenómeno de mantenimiento en el audio bajo investigación.

Otro mantenimiento léxico lo encontramos en la interjección *dale,* ya descripta anteriormente. Esta vez figura en el contexto: «dale bruder[18] noh ehcribimo'» [02:23.5]. Cabe añadir que el lexema aparece después de que OR lo ha empleado, lo que nos permite deducir que este último ya conocía esa voz y por lo tanto formaba parte de su repertorio como vestigio de conversaciones anteriores con JS y/u otros argentinos.

El siguiente caso de un mantenimiento léxico abarca dos lexemas al mismo tiempo. En la frase: «• •ehtaría re piola la idea» [01:16.8] damos con dos lexemas portadores de información diatópica, es decir, *re* y *piola*. El adverbio *re* cuenta también con un notable número de 48 casos en función de adverbio para México frente a 140 casos en Argentina (cf. RE: Corpes https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view [09/08/2022]). Ese hecho nos induce a concluir que *re* goza por lo demás de cierta difusión en ese país. Por tanto, una categorización de *re* como mantenimiento o convergencia para las variedades aquí examinadas resultaría inapropiada sin ulteriores indagaciones.

A diferencia de *re*, el lexema *piola* está registrado en el DA de acuerdo con el contexto arriba citado: «PIOLA: [Argentina]. Referido a objeto, tema o asunto, interesante o de provecho. Pop + cult → espon.» (https://lema.rae.es/damer/?key=piola [16/11/2021]). Debido a la marca diatópica consta que *piola* como adjetivo con referencia a un objeto o asunto interesante es exclusivamente de difusión argentina. Ese hecho queda aprobado adicionalmente en el *Corpes*, en el cual se hallan 128 resultados en 98 documentos, de los cuales 72 provienen de la zona rioplatense y 58 de la misma Argentina y 42 de Chile (cf. PIOLA: Corpes: https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view [09/08/2022]). Ante lo expuesto aquí podemos encasillar *piola* en la categoría de argentinismo de poca difusión fuera del Cono Sur.

Con respecto a la cantidad de interferencias mucho más numerosas que los fenómenos léxicos resultantes del contacto de variedades, podemos constatar que JS usa cinco germanismos (*Schanzenvier-*, *firma*, *estoy dabei*,

---

ONDA: Corpes: https://apps2.rae.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view, [09/08/2022].

18 Como el informante emplea también la voz *bruder* en el audio de control hablando con un amigo en Entre Ríos descartamos que se trate de un germanismo, sino más bien de una adaptación de la palabra inglesa *brother*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dienstplan y weihnachtsfeier) frente a uno solo de OR. Con el fin de categorizar de manera más fácil dichas interferencias, conviene recurrir a la ya clásica taxonomía elaborada por Tappolet (1914: 55), quien diferencia en primer lugar entre préstamos de lujo; aquellas palabras que cuentan con un equivalente en la lengua recibidora y no necesitan por ende un importe de otro idioma, frente a los préstamos de necesidad que designan conceptos nuevos (cf. Tappolet 1914: 54). Entre los cinco germanismos encontramos los dos tipos sin que se pueda decir —dado el exiguo número de casos y la brevedad del audio— que uno predomine sobre el otro. Como préstamo de necesidad tenemos el topónimo *schanzenvier-*: «ehtaba en schanzenvier- a comprar ʃerba para el mate […]» [01:06.7], pronunciado como anacoluto. A ese tipo se suman la *weihnachtsfeier* («hoy tengo la weihnachtsfeier donde la firma» [01:16.8] y el *dienstplan* («ni bien me pasen el dienstplan • del trabajo» [02:27.1]). Debido a que existen una *fiesta navideña* y *un plan de trabajo* en el idioma español, podemos decir, sin embargo, que estos germanismos se refieren a entidades vividas en el idioma alemán, dicho de otro modo, de palabras adquiridas en Alemania (cf. Vilar Sánchez 2020: 398). Esas voces constituyen la subcategoría de préstamos de necesidad de segunda categoría, dado que no conllevan un importe de un concepto novedoso, pero tampoco un préstamo de lujo fácilmente sustituible por un vocablo autóctono (cf. Tappolet 1914: 55). Esa imposibilidad de reemplazarlo se debe, probablemente, a las diferencias culturales que existen entre una fiesta navideña y un plan de trabajo argentino y uno alemán.

Los préstamos de lujo, en cambio, los podemos apreciar en *firma* y *estoy dabei.* Dado que *firma* es fácilmente reemplazable por *empresa*, se le puede atribuir un equivalente español sin problemas.[19] Lo mismo vale para *estoy dabei*, si bien estamos ante un caso de una interferencia híbrida, y un calco parcial. Debido a que se usa *participar*, *contar conmigo* o *sumarse* para expresar la participación en un evento, se trata de un préstamo, o más bien de una interferencia,[20] que confiere más expresividad a la participación. Esa, a su vez, da cabida a interferencias a los ojos de Vilar Sánchez (2020:

19 Cabe mencionar que *firma* puede obtener adicionalmente el significado de *razón social o empresa* (DRAE: https://dle.rae.es/firma?m=form [17/11/2021] cuyo uso apenas está difundido por lo cual se puede descartar que se trate de la palabra española, sobre todo, teniendo en cuenta el estilo informal de la conversación.

20 Por préstamos se entienden extranjerismos arraigados en el sistema. Como el audio representa más bien un recorte del habla, resulta más idóneo usar el término *interferencia* dada la eventual fugacidad de estas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

398). Comparando la cantidad de interferencias, podemos comprobar que la tendencia a mayor nivel de alemán, mayor número de interferencias. Dado que JS cuenta con un nivel entre B2 y C1 usándolo asimismo en su vida cotidiana, es casi natural que aparezcan más interferencias en sus audios. Parangonando los germanismos aquí examinados con las de la entrevista no encontramos concordancia alguna, puesto JS declara usar *anmeldar*, *krankschreibung* y *umgangssprache*, términos que no figuran en los datos de la investigación. Se deduce que eso se debe más al contenido del mensaje que a diferencias entre la autopercepción y la realidad empíricamente observable. Además, es de suponer que el JS presupone que OR tiene al menos conocimientos pasivos de las palabras alemanas que emplea, de lo contrario JS no las usaría.

5. Discusión y Resultados

En la presente contribución se pretendió dilucidar una situación de contacto de dos variedades del español en un entorno carente de una variedad normativa de ese idioma. Con la finalidad de describir adecuadamente la relación entre abandono y mantenimiento de rasgos con marca diatópica, se aplicó una definición más conservadora, distinguiendo entre *convergencias* y *acomodación* —subsumiendo las interferencias bajo el rubro de las convergencias. Semejante taxonomía da, a su vez, cabida al término *mantenimiento*, apenas usado en los estudios de acomodación dialectal hispana.[21] El énfasis del mantenimiento en esta aplicación de CAT pone de relieve que muchos rasgos en todos los niveles analizados no se ven alterados en la comunicación de los dos hablantes. Cuantitativamente hablando tenemos casi un equilibrio entre convergencias y mantenimientos: en los audios de OR contamos siete convergencias frente a seis mantenimientos; en el caso de JS tenemos un balance entre seis convergencias y seis mantenimientos (contando los *tipos*). A eso se añade el hecho de que los datos sociodemográficos se caractericen por una relativa homogeneidad con respecto a las variables sexo y edad, así como una mutua simpatía hacia la variedad del otro en una situación de acomodación a largo plazo.

El parangón detallado de los cuadros de acomodación, en cambio, muestra una distribución bien diversa entre los hablantes examinados y las distintas estrategias de ajuste: en el plano fónico vemos claramente que

21 Con la sola excepción de Sinner (2010a).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

prevalecen los mantenimientos como las realizaciones de la /-s/ implosiva y el *yeísmo* y *feísmo*; convergencias fónicas, al contrario, se restringen a ocurrencias singulares, tales como el *yeísmo* realizado por JS [01:39.9] y la elisión de la /-s/ final [0:05.4] producida por OR. El nivel léxico es el que mayores diferencias presenta, ahí el colaborador OR muestra cuatro convergencias léxicas (contando los *tipos*), o bien hacia otras variedades en el caso aislado del colombianismo *recochero* [00.05.4], o bien hacia la variedad rioplatense, en concreto, *boludo* [00:06.4], *bárbaro* [01:50.0], *dale* [01:50.0]. Esas convergencias contrastan con la acomodación subjetiva de la entrevista, en donde OR declara usar «palabras más neutras» (cf. EO [06:48.4]).

El informante argentino JS, en cambio, carece de tales convergencias hacia el español mexicano, ya que prevalecen en sus audios claramente los mantenimientos como *meterle onda* [02:39.8], *dale* [02:23.5] y *piola* [01:16.8], tratándose en el primer caso de un fraseologismo poco documentado, lo que va en disonancia con la respuesta a la pregunta acerca de la convergencia subjetiva, en la cual afirma: «tratando de no usar jerga» [EJ: 07:42.0]. En suma, podemos observar discrepancias entre la convergencia subjetiva y la empíricamente observable. En los presentes datos se manifiesta una vez más que la convergencia subjetiva de los entrevistados difiere de las observaciones empíricas, tal y como señalan Thakerar et al. (1982) y Barrancos (2008: 48) dadas las numerosas palabras con marca diatópica empleadas, ya sea como convergencia o mantenimiento, por parte de ambos hablantes. Estas demuestran, de igual modo, que el *español neutro* sigue siendo más una construcción hipotética y mental en muchos hablantes que una variedad apreciable mediante métodos empíricos.[22] Ahora bien, resulta sumamente probable que los hablantes no tuvieran conocimiento de las diferencias diatópicas de los mantenimientos léxicos como *carnal* o *meterle onda*, puesto que no mencionaron dichos vocablos en la entrevista. Es más, es de suponer que dieron por sentado su significado contextual al tratarse de una acomodación a largo plazo.

En el ámbito de la morfosintaxis, que no es abordado en las respuestas acerca de la acomodación subjetiva, solo podemos ver una realización del voseo verbal por parte del hablante mexicano OR (*desís* [00:05.4]), lo que obedece, a la vez, al reducido número de posibles diferencias diatópicas en el plano morfosintáctico entre las variedades hispanoamericanas. Por lo

22 Sinner (2010b: 714) niega incluso que se trate de una variedad.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

demás, es sumamente probable que la realización del voseo sea consciente, en tanto que se trate de una estilización lúdica.

Si bien JS carece de un comportamiento convergente hacia la variedad de OR, tanto más resulta convergente hacia el alemán, es decir, hacia la lengua predominante, lo que queda patente en el mayor número de germanismos empleados. Además, se puede comprobar que el nivel de alemán se correlaciona con el empleo de germanismos. En síntesis, podemos apreciar más convergencias por parte de OR hacia el español rioplatense, sobre todo a nivel léxico. Eso no resulta contingente, sino que coincide con la escala de acomodación establecida por Chambers (1992) para describir el contacto dialectal a largo plazo en áreas dialectales con fuerza normativa. Según dicha taxonomía, el léxico de una nueva variedad es adquirido de manera más rápida que fenómenos del plano fónico (cf. Chambers 1992: 677). Aplicado a los datos a investigar, semejante regla solo entra en vigor para el hablante OR, mientras que JS parece mantener la mayoría de los rasgos de su variedad, mostrando cambio léxico solo hacia el alemán. Dicha falta de convergencias a largo plazo estriba, a nuestro entender, en la exigua presión de converger hacia otra variedad en Alemania, en otros términos, lo que demostró Sinner (2010a) solo para el mantenimiento del voseo y excluyendo explícitamente el plano léxico (cf. Sinner 2010a: 852). La falta de convergencia de JS se puede remontar a cinco factores principales: 1. la ausencia de incentivos para converger a OR, tales como el deseo de aprobación o de simpatizar con el interlocutor, es decir, las clásicas condiciones favorecedoras descriptas por la psicología social (cf. Giles/Ogay 2007: 296). 2. la ausencia de una actitud lúdica hacia la variedad mexicana, 3. la simetría entre los dos interlocutores y 4. la extraterritorialidad del español en Alemania, en otros términos, la carencia de una variedad con fuerza normativa (cf. Sinner 2010a: 852). 5. la acomodación a largo plazo (cf. Trudgill 1983: 11) que se da por el contacto reiterado entre los dos informantes. El caso de OR se muestra opuesto al de JS, dado que los primeros dos motivos (subjetivos) de la convergencia sí se presentan en el informante, lo que se atisba analizando más detenidamente el contenido de los mensajes: OR pretende invitar a JS a una degustación de mezcal en su casa buscando su aprobación para que este participe. Con la finalidad de que ese convite resulte fructífero, acompaña ese gesto amigable por un comportamiento lingüístico parcialmente convergente, en particular en los primeros diez segundos (*está'* [0:05.4], *boludo* [00:06.4], *desís* [00:05.4]) del audio. El elevado uso de vocablos rioplatenses, que el propio JS no usa en el audio bajo examinación, provoca que

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

el comportamiento convergente se asemeje a una especie de estilización en el sentido de Higuera/Jansen (2017) y también a una hiperconvergencia en el sentido de Giles/Williams (1992: 345). JS, por el contrario, desempeña el papel del invitado que no necesita de la aprobación de OR, dado que ya la tiene asegurada, lo que se hace patente en la mayor cantidad de mantenimientos en todos los niveles, menos en las interferencias. El principal motivo apreciable que favorece la convergencia es la actitud lúdica de OR. Esta radica en una disposición mental a emplear rasgos lingüísticos de variedades ajenas, o más bien, a jugar con esas para alcanzar ciertos fines comunicativos[23]. El componente conativo de la actitud lingüística, en cambio, parece estar sujeto al uso lúdico del lenguaje, cobrando este último más peso. A eso se suma el hecho de que la variedad rioplatense exhiba numerosas diferencias diatópicas en comparación con la del centro de México, que la convierten en un objeto idóneo tanto para la estilización lúdica como para la convergencia lingüística.

En conclusión, los resultados apuntan a que el empleo de las distintas estrategias de acomodación depende en mayor medida de factores situacionales e individuales, tales como la disposición de recurrir a características de variedades ajenas, ya sea de manera consciente o inconsciente, que de la valoración positiva hacia la variedad del otro. Esta última resulta un componente con menos impacto en la convergencia en el presente audio por el hecho de que los dos colaboradores hayan expresado simpatías mutuas hacia la variedad del otro.

Ante lo expuesto aquí, es menester recalcar, invocando la índole de un estudio de caso, que se precisan de ulteriores pesquisas con más informantes y una gama más amplia de variedades castellanas en contacto en el área germanoparlante para poder extrapolar los resultados aquí esbozados.

6. Bibliografía

Abad de Santillán, Diego (1976). *Diccionario de Argentinismos. de ayer y hoy*. Buenos Aires: Tea.

Academia Argentina de Letras (2003). *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

23 Esa disposición se manifiesta no solamente en el audio, sino también en la interacción con el autor y otros amigos hispanohablantes de OR.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Academia Mexicana de la Lengua (2019). *Güey: ¿De dónde viene una de las palabras más mexicanas?* Acceso por: https://verne.elpais.com/verne/2019/05/23/mexico/1558571471_232350.html [02/08/2022]

Alarcos Llorach, Emilio (1992). «pues». *Gramma-temas* 1, 11–26.

Alzate Grajales, Robinson (2011). Funciones del marcador discursivo pues en el habla de Medellín, Colombia. *Forma y Función* 24, 25-45.

Auer, Peter (2014). Anmerkungen zum Salienzbegriff in der Soziolinguistik. *Linguistik online* 44(4), 7–20. https://doi.org/10.13092/lo.66.1569 [25/01/2021].

Abraham, Nuncio (2013). Obreros Somos. *La Jornada*. 19/5/2013. https://www.jornada.com.mx/2013/05/19/opinion/019a1pol [28/06/2022].

Barcia, Pedro Luis/Gabriela Pauer (2010). *Diccionario fraseológico del habla argentina*: *frases, dichos y locuciones*. Buenos Aires: Emecé.

Barrancos, Andrea (2008). Linguistic accommodation by Argentinean immigrants in Spain. The case of the pro-noun vos and other features. *Birkbeck Studies in Applied Linguistics* 3, 27–51.

Bonomi, Milin (2010). Entre divergencia y acomodación. El caso de los inmigrantes hispanos en Barcelona y Milán. *Lengua y Migración/Language and Migration* 2(2), 49–66. http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=78 [20/01/2022].

Bourhis, Richard Yvon (1979). Language and ethnic interaction: A social psychological approach. En: Howard Giles/Bernard Saint-Jacques (eds.). *Language and ethnic relations*. Oxford: Pergamon Press, 117–141.

Carranza, Ariel (2019). «Chilapa pues»: variación regional en el uso de ‹pues› en posición final en el español mexicano. *Revista internacional de Lingüística Iberoamericana* 17 (33), 147–165. https://www.jstor.org/stable/48562770 [13/11/2021].

Chambers, Jack (1992). Dialect Acquisition. *Language* 68(4), 673–705.

Chuchuy, Claudio (ed.)/Günther Haensch/Reinhold Werner (2000). *Diccionario del español de Argentina. Español de Argentina —español de España*. Madrid: Gredos.

Conde, Oscar (2010). *Diccionario etimológico del lunfardo*. Buenos Aires: Taurus.

Conde, Oscar (2011). *Lunfardo. Un estudio sobre el habla popular de los argentinos*. Buenos Aires: Taurus.

Coupland, Nikolas (1984). Accommodation at work: some phonological data and their implications. *International Journal of the Sociology of Language* 1984 (46), 49–70. https://doi.org/10.1515/ijsl.1984.46.49 [15/11/2022].

Diccionario Libre. https://diccionariolibre.com/definicion/RECOCHERO [29/07/2022].

Donni de Mirande, Nélida Esther (1989). El segmento fonológico /s/ en el español de Rosario (Argentina). *Lingüística Española Actual* 11(1), 89–116.

Donni de Mirande, Nélida Esther (2000). El español en el Litoral. En: Beatriz Fontanella de Weinberg/Nélida Esther Donni de Mirande (eds.). *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (2ª edición). Buenos Aires: Edicial, 76–120.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Dragojevic, Marko/Jessica Gasiorek/Howard Giles (2016). Accommodative Strategies as Core of the Theory. En: Howard Giles (ed.). *Communication accommodation theory. Negotiating personal relationships and social identities across contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 36–59.

Etcheverry, Sofía (2007). *Quitamanachas. Pupilas en la nada*. https://dramaturgia.libre.coop/?p=207 [11/07/2022].

Fernández-Mallat, Victor (2018). Mantenimiento y desplazamiento de rasgos lingüísticos no indexados socialmente: migrantes de los Andes bolivianos en el norte chileno. *Lengua y Migración/Language and Migration* 10(1), 33–56. https://doi:lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=184 [25/01/2021].

Giles, Howard (1973). Accent Mobility: A model and some data. *Anthropological Linguistics* 15(2), 87–105.

Giles, Howard/Anthony Mulac/James J. Bradac/Patricia Johnson (1987). Speech Accommodation Theory: The First Decade and Beyond. *Annals of the International Communication Association* 10(1), 13–48. https://doi:10.1080/23808985.1987.11678638 [25/01/2022].

Giles, Howard/Tania Ogay (2007). Communication Accommodation Theory. En: Bryan B. Whaley/Wendy Samter (eds.). *Explaining communication. Contemporary theories and exemplars*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 293–310.

Giles, Howard/Donald M. Taylor/Richard Bourhis (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. *Language and Society* 2(2), 177–192. https://doi:10.1017/S0047404500000701 [28/01/2022].

Giles, Howard/Angie Williams (1992). Accommodating hypercorrection: A communication model. *Language & Communication* 12(3–4), 343–356. https://doi:10.1016/0271-5309(92)90021-Z [25/01/2022].

Gimeno, Francisco (2008). El cambio lingüístico estable. La elisión de -s final en español. *Revista internacional de Lingüística Iberoamericana* 6(2), 141–155. http://www.jstor.org/stable/41678355 [05/07/2022].

Henríquez Ureña, Pedro (1921–1931). Observaciones sobre el español en América. *Revista de filología española* 8(1921), 357–390; 17(1930), 227–284; 18(1931), 120–148.

Higuera del Moral, Sonja/Silke Jansen (2017). Inszenierung durch Stilisierung fremder Stimmen. En: Antje Dresen/Florian Freitag (eds.): *Crossing*. Bielefeld: transcript, 117–157.

Krefeld, Thomas (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lara, Luis Fernando (2002). *Diccionario del español usual en México*. Ciudad de México: El Colegio de México.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Lebsanft, Franz/Wiltrud Mihatsch/Claudia Polzin-Haumann (2012). Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. En: Franz Lebsanft et al. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica? Contribuciones basadas en ponencias presentadas en el marco de la sección «El español, lengua pluricéntrica» en el XVII Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas 2009 en Tubinga*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 7–18.

Le Page, R. B./Andrée Tabouret-Keller (1985): *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lipski, John M. (2017). *El español de América* (9ª edición). Madrid: Cátedra (Lingüística).

Lope Blanch, Juan Miguel (1972). *Estudios sobre el español de México*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica).

Lope Blanch, Juan Miguel (1996). México. En: Manuel Alvar (ed.). *Manual de dialectología hispánica. El español de América.* Barcelona: Ariel lingüística, 81–90.

Loureda Lamas, Oscar/Francisco Moreno Fernández/Héctor Álvarez Mella, Héctor/David Scheffler (2020). *Demolingüística del español en Alemania*. Heidelberg/Zürich: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg, Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/ [20/01/2022].

Meyerhoff, Miriam (2019). *Introducing sociolinguistics* (3ª edición). London/New York: Routledge Taylor.

Milroy, Lesley (1987). *Language and social networks* (2ª edición). Oxford: Blackwell.

Milroy, Lesley/Matthew Gordon (2003). *Sociolinguistics: method and interpretation*. Malden: Blackwell (34).

Molina Martos, Isabel (2010). Procesos de acomodación lingüística de la inmigración latinoamericana en Madrid. *Lengua y Migración* 2(2), 27–48. http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=77 [25/01/2022].

Moreno de Alba, José G. (2002). *La pronunciación del español en México*. México: Colegio de México.

Moreno Fernández, Francisco (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4ª edición). Barcelona: Ariel letras.

Moreno Fernández, Francisco (2020). *Variedades de la lengua española*. London/New York: Routledge Taylor.

Palacios, Niktelol (2003). Algunos marcadores discursivos característicos del habla de los adolescentes mexicanos. *Iztapalapa* 53, 225–247.

Pérez Castillejo, Susana (2013). Convergencia en una situación de contacto de dialectos peninsulares en EEUU. *SiC* 10(1), 1–29. https://doi:10.1075/sic.10.1.01per [20/01/2022].

Pöll, Bernhard (2018). *Spanische Lexikologie: eine Einführung* (2ª edición). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Real Academia Española. *Corpus del Español del Siglo XXI (Corpes)*. Madrid. https://apps2.rae.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=909418417CAEBA49881309EAE08FE488 [25/01/2022].

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Real Academia Española. *Diccionario de Americanismos*. Madrid. https://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer [25/01/2022].

Risco, Roxana (2010). Variación intrahablante y coherencia comunicativa. El discurso oral en el español andino. En: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (ed.). *Coloquio Argentino de la IADA «Cohesión y coherencia en la interacción verbal oral»*. Buenos Aires, 226–235.

Sada, Daniel (2008). *Casi Nunca*. Barcelona: Anagrama.

Santana Marrero, Juana/Claudia Borzi (2020). Marcadores del discurso en la norma culta de Buenos Aires y de Sevilla: estudio contrastivo. *Phil. Can.* 26, 56–79. http://doi:10.20420/Phil.Can.2020.304 [28/01/2022].

Seco, Manuel/Andrés Olimpia/Gabino Ramos (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Formación Profesional: Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Santillana Generales (Aguilar lexicografía).

Serrano, María José (1997). Marcadores discursivos en español: acerca de *la verdad* y *pues*. *Boletín de Filología* 36, 265–286.

Sinner, Carsten (2010a). ¿Cómo te hablé, de *vos* o de *tú*? uso y acomodación de las formas de tratamiento por emigrantes y turistas argentinos en España y Argentina. En: Martin Hummel/Bettina Kluge (eds.): *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico. Coloquio «Formas y Fórmulas de Tratamiento en el Mundo Hispánohablante», celebrado en la Universidad Graz (Austria) del 10 al 14 de mayo de 2006*. Ciudad de México/Graz: El Colegio de México, Karl-Franzens-Universität, 829–855.

Sinner, Carsten (2010b). ¿Es neutro el español neutro? En: María Iliescu/Heidi Siller-Runggaldier/Paul Danler (eds.). *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes Tome I-VII: Innsbruck, 3–8 septembre 2007*. Berlín: de Gruyter, 707–716.

Thakerar, Jitendra/Howard Giles/Jenny Cheshire (1982). Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory. En: Colin Fraser/Klaus R. Scherer (eds.). *Advances in the social psychology of language*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 205–255.

Tappolet, Ernst (1914). *Die alemannischen Lehnwörter in den Mundarten der französischen Schweiz* (1). Berlin: de Gruyter.

Trudgill, Peter (1986). *Dialects in contact* (Language in society, 10). Oxford: Blackwell.

Tornadú, Beatriz/Federico Plager (2008). *Diccionario integral del español de la Argentina. A-Z*. Buenos Aires: Voz Activa.

Varela, Fernando/Hugo Kubarth (1994). *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.

Vargas, Gaby (2006). *¿Cómo triunfar en el trabajo? Las catorce jugadas maestras*. México: Aguilar.

Vergeiner, Philip C. (2020). Sprachnormbezogene Akkommodation in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72(1), 33–62. https://doi:10.1515/zfal-2020-2027 [25/01/2022].

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vilar Sánchez, Karin (2020). Lexical contact phenomena among Spanish migrants in Cologne. En: Andrew Lynch (ed.). *The Routledge handbook of Spanish in the global city*. London/New York: Routledge, 387–405.

Villalobos, Pablo (2016). *No voy a pedirle a nadie que me crea.* Barcelona: Anagrama.

Viramonte de Ávalos, Magdalena (2000). El español del centro. En: Beatriz Fontanella de Weinberg/Nélida Esther Donni de Mirande (eds.): *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (2ª edición). Buenos Aires: Edicial, 189–207.

von Essen, María Clara (2021). *Identidad y contacto de variedades. La acomodación lingüística de los inmigrantes rioplatenses en Málaga*. Frankfurt am Main: Lang.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Rolf Kailuweit
Dominique Steffien

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Acomodación fonética en conversaciones entre protagonistas argentinxs y españoles en las películas *Truman* (2015) y *Bar «El Chino»* (2003)

Resumen

Este artículo se centra en la acomodación entre hablantes de español de Buenos Aires y Madrid en las películas *Bar «El Chino»* y *Truman*. Se basa en los estudios de MacLeod (2012) y von Essen (2016) sobre la acomodación fonética. Consideramos el lenguaje de las películas como una ‹oralidad ficticia› situada en un doble sistema de comunicación. Lxs protagonistas no solo se comunican entre sí, sino también con el público de la película. Por lo tanto, su lenguaje está estereotipado. Dado que el español de Argentina no goza de tanto prestigio como el español peninsular, esperábamos encontrar más pruebas de acomodación convergente entre lxs argentinxs. Consideramos las dos diferencias más destacadas según MacLeod (2012): [θ] ↔ [s] y [ʝ] ↔ [ʃ]. En general, los resultados mostraron una codificación estereotipada de la acomodación, al menos para la segunda diferencia. Llegamos a la conclusión de que las películas servirían como estímulo para una futura recopilación de datos con el fin de investigar las actitudes de lxs hablantes hacia una ‹comunicación pluricéntrica› exitosa.

Palabras clave

Acomodación fonética, español madrileño, español bonaerense, comunicación pluricéntrica, oralidad ficticia

Abstract

This article focusses on accommodation between Buenos Aires and Madrid Spanish speakers in the films *Bar «El Chino»* and *Truman*. It draws on MacLeod's (2012) and von Essen's (2016) studies of phonetic accommodation. We consider the language of films as a ‹fictitious orality› situated in a double system of communication. The protagonists communicate not only with each other, but also with the film audience. Therefore, their language is stereotyped. Given that Argentinean Spanish is not as prestigious as peninsular Spanish, we expected to find more evidence of convergent accommodation among Argentineans. We consider the two most salient differences according to MacLeod (2012): [θ] ↔ [s] and [ʝ] ↔ [ʃ]. Overall, the results showed a stereotyped encoding of accommodation, at least for the second difference. We conclude that the films would serve as a stimulus for future data collection to investigate speaker's attitudes towards successful ‹pluricentric communication›.

Keywords

Phonetic accommodation, Spanish of Madrid, Spanish of Buenos Aires, pluricentric communication, fictitious orality

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1. Introducción

La acomodación fonética, es decir, el cambio consciente o inconsciente de la propia pronunciación en contacto con otrxs hablantes y, particularmente, hablantes que se orientan hacia otra norma de pronunciación, es un fenómeno poco estudiado para el español. El presente artículo se basa en los estudios de Barrancos (2008), y sobre todo en MacLeod (2012) y von Essen (2016), que se ocupan de la acomodación fonética de argentinxs y españoles. Nos limitamos a las normas de pronunciación de las dos capitales y enfocamos dos diferencias fonéticas que son particularmente salientes según el estudio de MacLeod (2012: 120).

Primero, nos ocupamos de los sonidos que corresponden a los grafemas <c> (antes de <e> o <i>) y <z>, es decir, en el español madrileño la fricativa interdental [θ] y en el español bonaerense la fricativa alveolar [s]. En el español de Madrid hay un contraste fonológico entre /θ/ y /s/. Además, la realización fonética de la sibilante alveolar difiere en ambas variedades. En Madrid domina una pronunciación apical [s̻], en Buenos Aires una pronunciación laminal [s̺] (MacLeod 2012: 57–60). Siguiendo a MacLeod, llamamos a la distinción entre /θ/ y /s/ la diferencia #1.

Segundo, tratamos la diferencia relativa a los sonidos representados por los grafemas <ll> y <y>, es decir, en el español bonaerense la fricativa palatal sorda [ʃ] o su variante sonora [ʒ], en madrileño la aproximante [j]. Siguiendo a MacLeod, llamamos a esta distinción la diferencia #2.

En contraste con los estudios que seguimos, nuestros datos no son entrevistas ni se obtienen de forma experimental. Más bien, nuestra base de datos consta de dos largometrajes en los que protagonistas españoles[1] y argentinos se comunican entre sí: *Bar «El Chino»* (Daniel Burak, Argentina 2003) y *Truman* (Francesc Gay, España/Argentina 2017). El objetivo es investigar en qué medida se representan los fenómenos de acomodación en estas películas. El estudio forma parte de un proyecto más amplio sobre el comportamiento de acomodación de lxs hablantes de diferentes variedades estándar del español que tienen una gran movilidad y motilidad (Kaufmann et al. 2010) y se encuentran en contextos internacionales (Amorós et al. 2021). En el contexto del proyecto, las películas sirven de estímulo para fomentar el debate sobre la ‹comunicación pluricéntrica›. Suponemos que la representación de la pluricentricidad y la acomodación

1 En *Bar «El Chino»*, el personaje del español es interpretado por un actor argentino.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

en la cultura popular recoge estos fenómenos de forma estereotipada bajo condiciones específicas de los medios respectivos. Las representaciones estereotipadas, a su vez, sirven como medio de orientación para el público cuando se encuentra en una situación de «comunicación pluricéntrica».

En la sección 1 hablaremos de la especificidad de los datos cinematográficos. En la sección 2 desarrollaremos la base teórica (teoría de la acomodación). Tras una presentación del estado de la investigación (sección 3) y una sinopsis de las películas estudiadas (sección 4), se explicará la metodología utilizada en el presente estudio (sección 5). Posteriormente, se presentarán y discutirán los resultados en relación con la realización de las diferencias #1 y #2 en las dos películas, que se interpretarán en términos de especificidades mediáticas y comunicativas (sección 6). Relacionaremos estos hallazgos con los resultados de un estudio piloto que realizamos en Salamanca en septiembre de 2021, en el que investigamos la recepción de las dos películas por parte de un público hispanohablante internacional, sin abordar explícitamente la acomodación fonética (sección 7). La sección 8 ofrece un resumen y algunas directrices para futuras investigaciones.

2. Corpus de oralidad ficticia

Los datos en los que se basan los análisis lingüísticos surgen de condiciones mediáticas específicas que deben tenerse en cuenta en el análisis. Las condiciones de un experimento son fundamentalmente diferentes de las de (una grabación de) una conversación cotidiana espontánea. En una entrevista, el comportamiento lingüístico del/de la entrevistador/a influye en los resultados (von Essen 2016); en las grabaciones de la comunicación cotidiana, el conocimiento de la presencia de la cámara y el micrófono puede tener un impacto en la comunicación. Por lo tanto, al analizar los datos del habla de los largometrajes, hay que tener en cuenta las condiciones mediáticas y comunicativas específicas en las que se crean.

El discurso de los personajes en las novelas y obras de teatro se ha estudiado desde Goetsch (1985) bajo el término ‹oralidad fingida›. Brumme (2012: 13–28) señala que este término, sobre todo en su adaptación española, es inapropiado porque la oralidad no se utiliza con la intención de engañar, sino que forma parte de un mundo ficticio. Por ello, es preferible hablar de ‹oralidad ficticia› (véase también Kailuweit 2015).

Los largometrajes no reflejan la realidad, sino que construyen un mundo ficticio con la ayuda de un lenguaje ficticio. Desde el punto de vista

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lingüístico, son similares a las obras de teatro, ya que lxs actores se aprenden un texto escrito y lo interpretan de forma interactiva. En el teatro esto ocurre sin interrupción ante el público, en el cine suele ser en forma de escenas que se repiten y se ruedan hasta que el/la director/a está satisfecho con ellas. A continuación, el material cinematográfico se edita y se procesa utilizando las posibilidades de la posproducción (digital) antes de proyectarlo en los cines o distribuirlo en soportes de almacenamiento. Desde el punto de vista de la ciencia de la comunicación, una película, al igual que una obra de teatro, consta de dos sistemas de comunicación (Pfister 1988): un sistema interno en el que lxs protagonistas se comunican entre sí y un sistema externo complejo en el que ellos, o lxs responsables de la producción (autor/a, productor/a, director/a artístico/a, etc.) se comunican con el público. Mientras que en una obra de teatro esta comunicación es hasta cierto punto interactiva, en una película sigue siendo unidireccional. El público no afecta al material de la película en el momento de la recepción.

Pfister (1988) hace hincapié en el hecho de que la comunicación en el sistema interno no sea autosuficiente lo que significa que su diseño lingüístico depende del sistema externo. El/la autor/a de una obra de teatro o de un guion determina el lenguaje de sus protagonistas entre sí según diversos criterios en relación con el público. Para que una película tenga éxito como acto de comunicación, deben cumplirse varias condiciones. Como acto de comunicación estética, la película se sitúa dentro de un determinado género en una serie con otras películas que el público conoce. Perpetúa el lenguaje que caracteriza el género o rompe deliberadamente con él. Aunque una película pretenda retratar de forma realista un determinado entorno social, no lo hará, al menos, reproduciendo fielmente el lenguaje cotidiano de ese entorno, si eso hace imposible que una gran parte del público al que va dirigida entienda los diálogos. Más allá de la inteligibilidad, está el problema de la aceptabilidad de un determinado uso de la lengua. No todo lo que es comprensible es también aceptado y algunas cosas pueden ser aceptadas como una forma de expresión estética, aunque sean incomprensibles.

Las películas seleccionadas son películas de entretenimiento dirigidas a un público familiar sin renunciar a una cierta pretensión artística e intelectual. *Bar «El Chino»* trata de integrar material documental sobre el tango en una trama de ficción que consiste, entre otras cosas, en una historia de amor. *Truman* transmite el grave tema de la muerte inminente a través de los temas de la amistad, los vínculos familiares y la preocupación por una mascota. En este sentido, ambas películas se mueven dentro del

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mainstream cinematográfico y no intentan, ni visual ni lingüísticamente, desafiar o incluso impactar al público de ninguna manera en particular. Además, abordan la pluricentricidad para un público internacional, aunque hay que señalar que *Bar «El Chino»* es una producción puramente argentina con actores argentinxs, mientras que *Truman* es una coproducción hispano-argentina.

En resumen: las películas seleccionadas no documentan la comunicación pluricéntrica espontánea entre lxs protagonistas, sino que la escenifican en forma de acto comunicativo con el público. A este respecto, por parte de los productores, hay que tener en cuenta tanto los límites de la competencia lingüística como la selección consciente realizada bajo aspectos estéticos y comerciales complejos con respecto a lxs destinatarixs.

Por lo tanto, nos centramos en los rasgos salientes #1 y #2, en los que, como demostró MacLeod (2012), se puede observar una acomodación convergente en lxs hablantes de las respectivas variedades. Se plantea la cuestión de hasta qué punto este comportamiento de acomodación también se da en las películas. ¿Se desvía el comportamiento de acomodación del observado en los estudios de Barrancos (2008), MacLeod (2012) y von Essen (2016) y, en caso afirmativo, pueden explicarse estas desviaciones en relación con las condiciones mediáticas y comunicativas en las que se desarrollan los diálogos cinematográficos?

3. Acomodación y prestigio

Desde la década de 1960, la adaptación a la forma de hablar del/de la interlocutor/a se ha discutido bajo el término de acomodación (Labov 1966; 1972; Bell 1984). La Teoría de la Acomodación de la Comunicación (TAC) (Gallois et al. 2005; Giles/Ogay 2007) se centra en los aspectos sociales de la comunicación y asume que las relaciones sociales entre lxs interlocutorxs se controlan mediante el uso de estrategias de comunicación como la convergencia, el mantenimiento y la divergencia (acomodación psicológica). Además de que lxs hablantes pueden hacer converger sus patrones de habla para minimizar la distancia social y crear una atmósfera de conversación amistosa, también pueden mantener los rasgos más destacados de su propio repertorio o divergir los patrones de habla para enfatizar la distinción y la distancia social (Giles/Ogay 2007: 296). Estas estrategias pueden derivarse del comportamiento comunicativo real (acomodación objetiva) y, a su vez, son interpretadas y evaluadas por lxs interlocutorxs de

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

la comunicación (acomodación subjetiva). Lxs hablantes con menos poder social y menor posición social tienden a acomodarse más que lxs hablantes con más poder social y mayor posición social (Gallois et al. 2005; Giles/Ogay 2007).

La comunicación pluricéntrica es un proceso bidireccional y convergente en el que participan hablantes que dominan lenguas, variedades o repertorios diferentes. Suponemos que si un centro lingüístico es prestigioso en el sentido de Labov (1966), se acepta más fácilmente. Al ser España el centro histórico de la cultura lingüística española, la norma europea ocupa una posición especial en términos de prestigio (Llull/Pinardi 2014; Cestero/Paredes 2018). Al español argentino, representado por la variedad bonaerense, a causa de su difusión mediática y su grado de endonormatividad, también se le atribuye un alto prestigio en la comunidad lingüística internacional del español, aunque este prestigio no sea igual al del estándar europeo (Amorós 2013; Llull/Pinardi 2014; Yraola 2014).

4. Estado de la investigación

Pocos estudios han analizado hasta ahora la acomodación fonética entre españoles y argentinxs. Barrancos (2008) estudia el comportamiento y las actitudes lingüísticas de 17 argentinxs residentes en España. Registra la comunicación cotidiana y luego les presenta un cuestionario a lxs participantes. Se centra en el voseo, pero también investiga la acomodación fonética, aunque no de forma sistemática. Barrancos (2008: 48) concluye que la acomodación convergente hacia la aproximante [j] es común y lo atribuye a la expectativa de que lxs inmigrantes converjan en la lengua del país de destino (2008: 40). Pesqueira (2008) había encontrado en México que la acomodación ocurre sobre todo con las palabras que se aprendieron por primera vez en el país de acogida. Barrancos (2008) confirma estos resultados en principio, pero no completamente. Así, la acomodación se produciría con expresiones típicamente peninsulares como los marcadores del discurso *oye*, *ya*, o con *carajillo* y *bocadillo*, pero no, por ejemplo, con *bollería* (Barrancos 2008: 35, 42). En cuanto a la acomodación hacia [θ], Barrancos (2008: 48) señala que solo se produce en 3 de los 17 participantes, por lo que sería extremadamente rara. Aquí también se producen hipercorrecciones. Los participantes utilizaron los sonidos de la variedad ajena en los lugares equivocados (2008: 41). Lxs hablantes argentinxs en-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

trevistados parecen tener dificultades para converger con el sonido [θ] madrileño.

La tesis de MacLeod (2012) está dedicada a la acomodación fonética mediante métodos experimentales. Se centra en seis diferencias fonéticas. Las diferencias que la autora llama #1 y #2, es decir, el continuo [θ] ↔ [s] y el continuo [ʝ] ↔ [ʃ] resultan ser salientes en las pruebas de percepción (MacLeod 2012: 120). En su estudio, realizado en Madrid, participaron 22 personas, la mitad argentinas y la otra mitad españolas. Lxs argentinxs habían vivido en Madrid entre 2 meses y 8 años en el momento de la recogida de datos, con una media de 1,5 años. La mayoría tenía la intención de seguir viviendo en Madrid de forma permanente (MacLeod 2012: 67–68). La metodología de MacLeod (2012) consiste en una prueba de percepción después de una prueba de lectura, y luego una conversación en la que lxs participantes hablan entre sí en parejas —siempre una persona de Buenos Aires y otra de Madrid. Por último, se administra una segunda prueba de lectura después de la conversación (MacLeod 2012: 68). El estudio concluye que cuanto mayor es la saliencia de los rasgos, más probable es la acomodación convergente (MacLeod 2012: 155). Lxs porteñxs convergen ligeramente más en la diferencia #1, lxs madrileñxs en la diferencia #2. MacLeod (2012: 159) lo explica por el hecho de que la diferencia #1 en el madrileño corresponde a una diferencia de fonemas, mientras que en el porteño es la diferencia #2 la que es fonológicamente relevante porque existe una oposición entre /ʃ/ y /ʝ/ que se manifiesta en parejas mínimas como *yerba* [ʃerβa] y *hierba* [jerβa] (MacLeod 2012: 160). Parece que lxs hablantes están menos dispuestos a comprometer una diferencia fonológica de su propio sistema. Sin embargo, las diferencias no son demasiado pronunciadas: lxs porteñxs mostraron acomodación en la diferencia #1 en el 60 % de las ocurrencias y en la diferencia #2 en el 54 %, mientras que lxs madrileñxs lo hicieron más a menudo en la diferencia #2 (el 57 %)[2] que en la diferencia #1 (el 54 %). En el caso de lxs porteñxs, la diferencia en la probabilidad de acomodación fue marginalmente significativa, mientras que la diferencia para lxs madrileñxs no fue significativa. Las mujeres convergieron con mayor frecuencia que los hombres en todas las diferencias estudiadas por MacLeod (2012: 165).

Von Essen (2016) se ocupa de la acomodación lingüística de migrantes argentinxs instaladxs en Málaga. Para ello, estudió el comportamiento

2 Se trata de una adaptación gradual. Los hablantes del español madrileño no produjeron [ʃ], sino que convergieron hacia este sonido (MacLeod 2012: 159).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lingüístico de 13 migrantes, así como de 4 porteñxs en Buenos Aires y 5 malagueñxs como grupos de control. Lxs participantes recibieron tareas de lectura, completaron cuestionarios y participaron en una entrevista semiestructurada con una entrevistadora argentina y una entrevistadora malagueña. Von Essen (2016: 29) limita el análisis a la diferencia #2 y afirma:

> … en el proceso de acomodación, los inmigrantes han iniciado un abandono de las variantes más prototípicas, marcadas e intensas [ʃ] (32,3 frente a 90,8 de los argentinos) y usan preferentemente los alófonos fricativos sonoros cerrados [ʒ] (40, 0 frente a 9,2) o abiertos [ʝ] (2,8 frente a 0,0) y los aproximantes [j] (24,8 frente a 0,0), quizás en su camino hacia la generalización en este grupo de los patrones malagueños prestigiosos.

En el estudio de von Essen (2016: 31), en contraste con los hallazgos de MacLeod (2012), surge que hay menos convergencia entre las mujeres participantes. La acomodación convergente aumenta con la presencia de una entrevistadora malagueña y con la duración de la estancia en Málaga (von Essen 2016: 38).

5. Sinopsis de las películas examinadas

A continuación, resumimos brevemente las tramas de las dos películas seleccionadas en la medida en que son relevantes para la investigación de los procesos de acomodación.

5.1 Truman

En *Truman*, una coproducción hispano-argentina de 2015 dirigida por Cesc Gay, el profesor canadiense de origen español Tomás llega a Madrid para ver a su viejo amigo de origen argentino, el actor Julián. Los dos fueron inseparables durante la universidad. El motivo del reencuentro después de muchos años es que Julián tiene cáncer y morirá pronto. Tomás lo acompaña y lo ayuda con algunas cosas que aún debe hacer, como encontrar un nuevo hogar para su perro Truman. Su prima Paula, que como él viene de Buenos Aires y es su único contacto cercano en Madrid, no puede llevar al perro con ella.

Julián y Tomás vuelan unas horas a Ámsterdam para hacer una breve visita a Nico, el hijo de Julián, que estudia allí. Nico proviene del matri-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

monio divorciado de Julián con una española. Creció en España, pero está considerando mudarse a Buenos Aires. En el transcurso de la película, Julián habla con diversos personajes menores de origen español, entre ellos dos médicos, el veterinario de Truman, viejos conocidos, como Gerardo y Luis, o personas interesadas en acoger a Truman.

Lxs actores argentinxs Ricardo Darín (Julián) y Dolores Fonzi (Paula) son de Buenos Aires. El resto del reparto es español, ya que Oriol Pla (Nico), Eduard Fernández (Luis) y Alex Brendemühl (veterinario) se han criado en Barcelona y también hablan catalán. Pedro Casablanc (médico) nació en Marruecos, hijo de andaluces.

5.2 Bar «El Chino»

Bar «El Chino» es una película argentina independiente de 2003 dirigida por Daniel Burak. La joven cineasta Martina (Jimena La Torre) quiere hacer un documental sobre el bar de tango «El Chino». Se entera de que Jorge (Boy Olmi), asiduo del bar y cineasta experimentado, ya ha iniciado tal proyecto, pero lo ha dejado en suspenso con la muerte del dueño del bar, Jorge Garcés, conocido como «El Chino». Martina lo convence de retomar el proyecto del documental con ella. Durante el trabajo, se enamoran. La productora de Jesús, un amigo español de Jorge y socio comercial desde hace mucho tiempo, estrenará la película, pero antes Jorge tiene que terminar una película promocional que Jesús le ha encargado. Por ello, Jesús visita varias veces a Jorge en su casa, donde conoce a Martina y se da cuenta de su talento para la edición de vídeos. Jesús le prepara una oferta de trabajo en España, que ella acepta debido a la crisis económica argentina en torno a 2001. Jorge, en cambio, no está dispuesto a abandonar su país de origen.

Una característica especial de esta película es su carácter semidocumental. El bar «El Chino» existió realmente. En la trama de ficción, se va a realizar un documental sobre ella, utilizando imágenes documentales auténticas del bar. El personaje de Jesús, interpretado por el actor argentino Ernesto Larrese, encarna de forma estereotipada al español. Esto es evidente en sus puntos de vista (falta de comprensión con respecto a la crisis argentina) y su comportamiento (cortejo), pero también en su lenguaje (por ejemplo, el uso constante de marcadores del discurso como *joder*). El reparto de *Bar «El Chino»* es íntegramente argentino.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

6. Metodología

Las investigaciones de MacLeod (2012) sirven como punto de partida para nuestro estudio. Se necesitan algunos ajustes para estudiar la acomodación en los largometrajes. No es posible preguntar específicamente a lxs locutores sobre sus actitudes hacia la variedad propia y la extranjera. Nos limitamos a los sonidos que, según MacLeod (2012), pueden considerarse más salientes, ya que son en los que se pueden observar con mayor claridad los cambios en la articulación. Esta restricción nos parece razonable, ya que el contexto fílmico añade factores de influencia al comportamiento del lenguaje que son incontrolables. Por un lado, se desconocen en gran medida las condiciones técnicas de producción de la película. Por otra parte, hay que tener en cuenta el doble sistema de comunicación, es decir, la orientación de cada acto de habla no solo a lxs coprotagonistas, sino también al público cinematográfico.

Por supuesto, no es posible determinar la acomodación comparando pruebas de lectura, como hizo MacLeod (2012), o comparar la pronunciación en una prueba de lectura con la de una entrevista, como en von Essen (2016). Dado que no hay escenas monológicas largas en las películas, no se pueden determinar valores de referencia para una articulación sin influencia de interlocutorxs. Por lo tanto, solo es posible comparar los valores individuales entre sí, es decir, en las diferentes situaciones de conversación bajo los factores de proximidad comunicativa de lxs interlocutorxs en el sentido de Koch y Oesterreicher (2007). Además, consideramos la emocionalidad de la escena y hacemos hincapié en el problema de la intensidad del ruido de fondo. En la medida de lo posible, nos hemos basado en los enfoques de MacLeod (2012) y von Essen (2016) para examinar los valores medidos y comparar los resultados con los de un estudio controlado.

Como se ha explicado en la introducción, las dos diferencias fonéticas que tratamos son, por un lado, la diferencia #1, que se refiere al continuo entre los sonidos [θ] y [s], donde [θ] constituye el polo madrileño y [s] el polo bonaerense. Por otro lado, examinamos la diferencia #2, el continuo entre [ʃ] o la variante sonora [ʒ] en el bonaerense y la aproximante [ʝ] en el madrileño. Como resume MacLeod (2012: 86), la acomodación fonética suele ser gradual. Especialmente en el caso de las diferencias #1 y #2, espera que se produzcan cambios graduales dentro de las categorías fonéticas, ya que la convergencia completa significaría la violación de un contraste fonémico.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

En sus experimentos, MacLeod (2012) midió la intensidad relativa del ruido que produce la consonante en los espectrogramas para distinguir las realizaciones de los sonidos entre sí. La autora intenta clasificar las aproximaciones fonéticas restando la intensidad de la fricativa a la intensidad de la vocal siguiente. Sin embargo, según von Essen (2016: 24–26), el parámetro de valor de cruces por cero (ZCR = *zero crossing rate*) es más confiable. El valor de cruces por cero indica el número de veces que una señal de audio cruza una línea central dibujada en el espectro a medida que oscila. Dado que esto depende en gran medida de la longitud de la señal, este número debe estandarizarse, por ejemplo, observando solo los primeros 30 ms de la señal o multiplicando el número por 10 y dividiéndolo por la longitud total del segmento. El *script* que utilizamos en nuestro análisis aplica este método de estandarización. La intensidad de una señal puede aumentar en determinados momentos debido a las interferencias de la música extradiegética o del ruido de fondo de la escena y se ve afectada por el volumen del discurso de lxs actores. Factores como el volumen y el ruido de fondo del sistema informático en el que se reproducen las películas también modifican los valores de intensidad medidos. Esto falsea el valor promedio de la intensidad. Sin embargo, la oscilación de la señal no se ve muy afectada. Además, cuanto más alto es el ruido y la intensidad de un sonido, más oscila la señal de audio, por lo que esta métrica también depende en gran medida de la intensidad de una señal, pero la mide más a fondo que la consulta de la intensidad promedio.[3] Por ejemplo, las fricativas tienen un valor de cruces por cero más alta que las vocales. Esto fue confirmado en un estudio de Lee et al. (2014: 1683) y también corresponde a nuestras propias mediciones. Para las diferencias fonéticas entre [ʝ] y [ʒ] / [ʃ], así como entre la [s] laminal del inventario fonético bonaerense y [θ], una comparación de los espectrogramas, las representaciones gráficas de los sonidos, muestra que las variantes fonéticas bonaerenses son más ruidosas y por lo tanto tienen una mayor intensidad, es decir, valores más altos en decibeles. Por eso se espera que los sonidos del polo bonaerense se distinguen de los sonidos del polo madrileño por un valor de ZCR más alto (von Essen 2016: 25). Comparando los valores individuales de ZCR de lxs hablantes en diferentes situaciones conversacionales, es posible investigar hacia qué polo fonético convergen y, por tanto, investigar el

3 Esto se estableció en nuestras propias mediciones, pero también en estudios como los de Choi et al. (2014: 1683).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

comportamiento de acomodación. Los polos fonéticos se distinguen entre sí por el nivel de los valores ZCR.

Las películas se reprodujeron en una computadora, con diálogos grabados usando el programa Audacity sobre el sonido del sistema a 44100Hz. Con *Truman*, se consideró todo el diálogo en el que el personaje Julián está involucrado. Esto constituye el grueso de la película. Para facilitar el procesamiento de los archivos de sonido en los siguientes pasos de análisis, el cuadro de diálogo se ha dividido en archivos individuales. Debido al gran volumen de locutores en *Truman*, los diálogos se ordenaron en función de la proximidad de lxs interlocutorxs al personaje de Julián. El modelo de proximidad y distancia de Koch y Oesterreicher (2007) sirve como punto de partida. Además de la proximidad espacial, dada en el diálogo, consideramos como factores de proximidad la igualdad social, el contacto personal intensivo y una situación de conversación privada sin oyentes extraños, en la que existe potencialmente una libre elección de temas. En base a estos criterios, asignamos al grupo de proximidad a Tomás, el viejo amigo de Julián, a su prima Paula y a su hijo Nico. Se crearon estadísticas individuales para estos personajes porque son los que más hablan junto a Julián. Asignamos a los médicos que consulta Julián y al enterrador al grupo de distancia. Lxs restantes hablantes de la película se colocaron en un grupo residual.

En *Bar «El Chino»*, hay tres personajes en particular —Jorge, Martina y Jesús— que hablan. Las escenas de la película allí tratadas se ordenaron de acuerdo con la participación de estas personas. No consideramos todo el diálogo, sino principalmente las escenas con el personaje de Jesús, algunas escenas con Jorge y Martina solxs, y una escena monológica de Martina.

En la cuadrícula de texto *(TextGrid)* de la herramienta *Praat* (Boersma/Weenink 2015), el entorno fricativo y vocálico se anotó manualmente en diferentes niveles. Para simplificar la asignación, se dotó a las fricativas de un nombre de sonido, que estaba formado por un grafema que representaba la diferencia de sonido, es decir, <c> o <y>,[4] una inicial que identificaba al hablante y un número. En el caso de sonidos insertados posteriormente, se les proporcionaba el número del sonido anterior y un _1. Para el análisis del valor de cruces por cero se utilizó un *script* de Wendy Elvira-García (2014): *Zero crossings and spectral Moments*, v.1.1, que también fue utilizado por von Essen (2016: 26). Este script determina el

4 Se trata de una mera convención para facilitar la notación. También se podrían haber elegido los grafemas <z> y <ll>.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

número de cruces por cero en una señal de audio, normaliza estos valores y analiza los momentos espectrales. Debido a la gran cantidad de datos se omitió este último análisis. Para evaluar los resultados, se creó una hoja de cálculo de Excel en la que se ingresaron los valores ZCR resultantes.

Según las especificaciones de von Essen (2016: 23), anotamos también información sobre el/la locutor/a, el sonido, su posición (inicial de la palabra o media), el entorno vocálico, el acento y la intensidad del ruido de fondo. Estas condiciones se tomaron en cuenta porque la articulación de las fricativas está influenciada por su respectiva posición y ambiente fonético (RAE 2011: 70). Por lo tanto, von Essen (2016) toma en cuenta esta influencia al analizar los resultados. Medimos la intensidad del ruido de fondo por medio de la herramienta *Praat* con el fin de captar su influencia en los sonidos en la medida de lo posible. Se midió su intensidad en momentos sin diálogo, al comienzo de cada escena examinada y en la medida en que ocurrieron cambios importantes en el ruido de fondo dentro de la escena. Los valores resultantes solo son orientativos, ya que la intensidad del ruido de fondo no se pudo medir directamente en los momentos en que se miden los sonidos examinados, sino solo en el contexto inmediato.

También debe tenerse en cuenta que la influencia del ruido de fondo solo se puede registrar de forma limitada a través del valor medido de la intensidad. Un ruido constante y una música de fondo pueden tener el mismo valor de intensidad y, sin embargo, diferir mucho entre sí, lo que significa que es probable que también tengan un impacto diferente en las características acústicas de los sonidos que coinciden con ellos. Sin embargo, esta influencia es difícil de cuantificar en detalle, por lo que en el siguiente análisis acústico solo se puede considerar globalmente la intensidad de los sonidos molestos.

En resumen, hay que destacar que el ruido de fondo fue un reto importante en el análisis. Los efectos sonoros y la música cambiantes, por un lado, y el ruido de fondo constante en los soportes de datos que teníamos a nuestra disposición, por otro, hicieron imposible asignar un espectro de valores fijo a los sonidos individuales ([ʝ], [ʒ], [ʃ] así como [s] laminal y [θ]), como postula von Essen (2016) en su estudio. Por esta razón, no se estableció un valor guía de ZCR para cada sonido, sino que comparamos los valores ZCR individuales entre sí.

Además, a cada escena le asignamos un nivel emocional, dependiendo de cuánta tensión emocional, como tristeza o ira, era evidente en las declaraciones de los personajes. El nivel 3 correspondía a la emocionalidad máxima, el nivel 0 a una conversación sin connotaciones emocionales.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Los niveles 1 y 2 marcan grados de emocionalidad intermedios. La emocionalidad en las conversaciones puede cambiar la forma de hablar (Koch/Oesterreicher 2007: 93). Así, en caso de excitación emocional, el ritmo de discurso y el volumen aumentan.

Truman es una película con numerosas escenas emocionales. Dado que el protagonista Julián cambia su pronunciación en las escenas emocionales, por ejemplo, hablando más rápido y con menos claridad, suponemos que la articulación de los sonidos estudiados aquí también cambia. Por lo tanto, tratamos de cuantificar la emocionalidad mediante los niveles indicados y determinar si habría diferencias sistemáticas en la articulación a este respecto.

Basándonos en los estudios de Barrancos (2008), MacLeod (2012), von Essen (2016) y Amorós et al. (2021), asumimos que, debido a la representación estereotipada de las nacionalidades en las películas, la acomodación se codificaría más para lxs argentinxs que para lxs españoles, y que esta acomodación sería más fuerte en contextos de distancia y en contextos de menor emocionalidad. A continuación, explicaremos en qué medida se confirmaron estas hipótesis.

7. Resultados y discusión

Se incluyeron en el análisis las 422 ocurrencias pertinentes encontradas en *Truman*. 242 corresponden a la diferencia #1 y 180 a la diferencia #2. 196 ocurrencias se remontan a Julián y 74 a Tomás. Para aclarar la cuestión de si Julián articula de forma diferente según el/la interlocutor/a, se compararon los valores medios de los valores ZCR individuales en las respectivas condiciones de proximidad al hablante, entorno vocálico y emocionalidad.

Como explicaremos más adelante, los resultados de la diferencia #2 son más consistentes con nuestras suposiciones de que, en contextos de distancia y menor emocionalidad, lxs argentinxs recurren con más fuerza y frecuencia a las estrategias de acomodación que lxs españoles. Por lo tanto, presentaremos primero los resultados de la diferencia #2 y luego discutiremos los resultados de la diferencia #1 intentando buscar posibles explicaciones por el hecho de que se desvían de lo esperado.

Para la diferencia #2 en los discursos de Julián, encontramos 90 ocurrencias. Para poder ordenar las producciones en el espectro entre [θ] y [s], tenemos que comparar los valores ZCR individuales y ponerlos

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

en relación. Por lo tanto, todas las ocurrencias registradas para la diferencia #2 son agrupadas en este análisis. Determinados contextos fonéticos influyen en la articulación. Para hacer justicia a esta influencia, es fundamentalmente necesario estudiar los diferentes entornos fonéticos por separado (RAE 2011: 70). La posición del sonido inicial de la palabra con la siguiente vocal /a/ ocurrió con mayor frecuencia (32 ocurrencias), con la siguiente vocal /o/ hubo 25 y con la siguiente vocal /e/ 10 ocurrencias. Von Essen (2016: 39) hizo hincapié en el hecho de que la posición del sonido (inicial de palabra o medial de palabra) tuviera una influencia significativa en la articulación. Sin embargo, dado que la posición del sonido inicial de la palabra representa la mayoría de nuestros datos con 67 de 90 ocurrencias, esta influencia puede despreciarse. Lo mismo se aplica aquí a la influencia del acento, ya que 77 de las 90 ocurrencias caen en sílabas acentuadas. Además, este factor no fue significativo según von Essen (2016). Resultó difícil considerar la influencia potencial de los entornos vocálicos. Teníamos muy pocas ocurrencias para cada entorno de vocal en cada condición de proximidad para formar valores medios significativos que incluyeran ambos factores. Para averiguar si el entorno vocálico influyó en la articulación, nos restringimos a la distribución del entorno en las condiciones de proximidad. La diferencia #2 tenía una distribución uniforme, con los entornos vocálicos más comunes, /a/ y /o/, que en conjunto representaban aproximadamente la mitad de los valores en cada condición. El resto de los valores se debe a entornos vocálicos que solo se dieron unas pocas veces y, por tanto, no podían tener efecto frecuencial. En general, la distribución uniforme de los entornos vocálicos más comunes en las condiciones tendría una influencia igual en la articulación, mientras que los entornos vocálicos más raros eran demasiado pequeños para tener un efecto significativo. Por lo tanto, la consideración detallada del entorno vocálico puede pasarse por alto en este contexto.

Interlocutor/a	Todxs	Paula	Nico	Tomás	Grupo de distancia	Otrxs
Todos los entornos vocálicos	32.51	43.28	34.32	31.72	31.09	26.28

Tabla 1: Valores ZCR promedio de Julián para la diferencia #2.

La Tabla 1 muestra los valores promedio de ZCR de Julián para la diferencia #2. Cabe tener en cuenta que el promedio para todos los contextos de comunicación (32.51) varía mucho en el número de ocurrencias en

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

las diferentes condiciones de proximidad, por lo que el promedio general necesariamente se aproxima a la condición con la mayor cantidad de ocurrencias. Estas son principalmente las conversaciones con Tomás.

Locutor/a	Valor ZCR en todos los contextos
Paula	65.53
Nico	9.28
Tomás	25.41
Grupo de distancia	13.12
Otrxs	18.69

Tabla 2: Valores ZCR promedio de lxs interlocutorxs de Julián (diferencia #2).

La Tabla 1 muestra que los valores ZCR de Julián son comparativamente más altos en conversaciones con su prima Paula, interpretada por la única otra actriz argentina en *Truman*. No fue posible determinar valores de referencia para los sonidos del espectro fonético siguiendo el estudio de von Essen (2016), por lo que no asociamos los valores ZCR medidos con sonidos específicos. Sin embargo, esperábamos valores de ZCR más altos para el polo de Buenos Aires. Estas expectativas se confirmaron básicamente en los resultados. De la Tabla 2 se deduce que una articulación que se acerca al polo bonaerense es aún más pronunciada en Paula. El ZCR promedio general de Paula para todos los entornos de vocales es 65.53. El hecho de que los valores de Paula tiendan más hacia el polo bonaerense que los de Julián encaja con los resultados de von Essen (2016: 37), quien encontró que las mujeres migrantes se adhieren más fuertemente a la variante argentina que los hombres migrantes.

El valor ZCR promedio de Tomás para todas las condiciones es significativamente más bajo con 25.41. Esto no es de extrañar dado que el protagonista es español y el papel lo interpreta un español. Los valores de ZCR de Julián son significativamente más bajos en las conversaciones con Tomás, por lo que se puede suponer la codificación de acomodación convergente.

El hijo de Julián, Nico, muestra una media general de ZCR muy baja, de 9.28, y poco variable, con una dispersión de valores de 07.98 a 11.20. La articulación de Julián en las conversaciones con Nico muestra valores que van de 9.75 a 69.06, por lo tanto, un espectro muy amplio. Por término medio, es ligeramente más alto que en el diálogo con otrxs hispanohablantes. Esto podría explicarse por el hecho de que, con una mayor proximidad social, hay menos presión para acomodarse: Julián, por tanto, habla con más ‹naturalidad›.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Al contrario de lo que suponíamos, la emocionalidad del enunciado o de la escena respectiva no parece tener una influencia sistemática en la articulación de Julián: en las escenas de mayor emocionalidad, que se clasificaron en el nivel 3, la media de ZCR fue de 33.42, en las escenas menos emotivas en el nivel 2 fue 32.02 y en las escenas de baja emocionalidad con el nivel 1 fue 32.63. Solo el nivel 0 muestra una desviación más fuerte con una media de 27.03, pero esto también podría explicarse por el hecho de que casi exclusivamente este nivel se da con interlocutorxs con los que no hay vínculos personales más estrechos. Por lo tanto, no se puede confirmar la suposición de que la articulación de Julián varía según la emocionalidad.

Para la diferencia #1, se encontraron un total de 106 ocurrencias en los discursos de Julián. El entorno vocálico fue más variable que en la diferencia #2: los más frecuentes fueron los entornos intervocálicos de /a/_/e/ con 18 ocurrencias, /e/_/i/ con 14, /a/_/ia/ con 13, donde /i/ denota un deslizamiento semiconsonántico, y /e/_/e/ con 7 ocurrencias. En contraste con la diferencia #2, los numerosos entornos vocálicos diferentes dan lugar a una imagen tan heterogénea que no es posible examinar la articulación en los entornos vocálicos individuales. Hay demasiado pocas ocurrencias en cada entorno para obtener una imagen representativa. Sin embargo, esta imagen heterogénea también significa que ningún entorno vocálico influye fuertemente en los resultados globales por su frecuencia, por lo que decidimos descontar el efecto de los entornos vocálicos. La distribución de otras condiciones, como la posición del sonido en la palabra y el acento, también es variable, lo que hace aún más difícil determinar la influencia de cada condición individualmente. Estaría fuera del alcance de esta contribución tratar con más detalle estos factores.

Interlocutor/a	Todxs	Paula	Nico	Tomás	Grupo de distancia	Otrxs
Todos los entornos vocálicos	76.70	72.85	74.70	77.02	78.95	76.58

Tabla 3: Valores ZCR promedio de Julián para la diferencia #1.

Los valores medios de ZCR de Julián en todos los entornos fonéticos varían poco, como puede verse en la Tabla 3, y pueden estar influidos por la desigual distribución de frecuencias de las ocurrencias en las condiciones. Lo mismo ocurre con los valores de ZCR de lxs interlocutorxs (Tabla 4), donde sorprende especialmente que los valores del grupo residual sean los más altos y los del grupo de distancia sean también relativamente altos.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Los resultados de las personas cercanas a Julián, Paula, Nico y Tomás, están más en línea con las expectativas. En la comparación de estas tres personas, el valor de Paula es el más alto, el de Nico el más bajo. Así, la articulación de Paula está más cerca del polo porteño, la de Nico del polo madrileño. Los valores de Tomás están en el medio.

Locutor/a	Valor ZCR en todos los contextos
Paula	67.61
Nico	53.65
Tomás	63.75
Grupo de distancia	64.95
Otrxs	69.45

Tabla 4: Valores ZCR promedio de lxs interlocutorxs de Julián (diferencia #1).

La Tabla 4 muestra que la media de ZCR de Tomás en todos los entornos vocálicos es de 63.75. Un valor muy alto para un español. ¿Podemos tomar este valor como un signo de acomodación convergente? MacLeod (2012) observó acomodación de locutorxs españolxs en conversaciones con porteñxs residentes en Madrid. Sin embargo, en su estudio, la convergencia de lxs madrileñxs fue más fuerte para la diferencia #2 que para la diferencia #1. Para Julián y Tomás, parece ser al revés.

Los valores extremadamente altos de los grupos de distancia y residual, que a su vez se correlacionan con valores altos para Julián en comparación, parecen inexplicables desde un punto de vista funcional. Parece que la distinción entre [s] y [θ] queda enmascarada por el ruido de fondo.

En la conversación con Nico, Julián tiene un valor de ZCR bastante bajo. El promedio ZCR de Nico es 53.65. Sin embargo, este valor por sí solo no refleja adecuadamente su articulación, ya que produce sonidos con un valor ZCR muy bajo de al menos 20.44 hasta valores con un valor muy alto de 92.18, lo que en nuestros datos representa un caso extremadamente excepcional. Parece problemático suponer que tiende a variar su pronunciación produciendo algunos sonidos que se sitúan cerca del polo madrileño y otros que están más bien en el polo porteño. Es posible que los valores ZCR variados resulten de una influencia incontrolable del ruido de fondo.

La variación en la producción de Julián es algo menor con valores entre 58.20 y 96.85 y se mueve en el campo bonaerense del espectro. No obstante, estos valores también deben interpretarse con cautela, ya que la influencia del ruido no parece controlable. Cabe tener en cuenta el hecho de que los valores de ZCR de Julián con el grupo de distancia

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

y con otrxs interlocutorxs españoles sean superiores a los valores en la conversación con Paula y Nico. No parece muy convincente asumir aquí acomodaciones divergentes, es decir, una insistencia en la argentinidad. Por un lado, los valores de lxs interlocutorxs también son muy altos, incluso extremadamente altos para hablantes del español peninsular. Por otro lado, una acomodación divergente en la diferencia #1 se opondría a una convergente en la diferencia #2, lo que parece poco realista. Incluso si se considera que se trata de oralidad ficticia, es incomprensible qué efecto estético se quiere crear con tal divergencia. Desde nuestro punto de vista, los valores medidos en los diálogos con el grupo a distancia y con los demás interlocutorxs solo pueden explicarse si los consideramos influidos por ruidos incontrolables. Estos valores no pueden utilizarse entonces para evaluar fenómenos de acomodación. Los altos valores de ZCR podrían deberse a que en esta película se enfatizan más las voces de los personajes principales que las de lxs secundarixs. Esta impresión se crea gracias a una mayor distancia espacial entre lxs interlocutorxs y la cámara en las conversaciones menos íntimas. Además, el diseño de sonido se ajusta a las perspectivas de la cámara, de modo que las voces de Julián, Tomás, Nico y Paula se acentúan más. Como las voces de los personajes periféricos son menos fuertes, son más susceptibles a la influencia del ruido de fondo.

En cuanto al factor de emocionalidad, hay diferencias algo mayores en la diferencia #1 que en la #2. Sin embargo, incluso estas diferencias no parecen coherentes en las puntuaciones de ZCR. La media en las escenas fuertemente emocionales con el nivel #3 es de 74.81, en el nivel #2 de 79.60, en el nivel #1 de 73.12 y en el nivel #0 de 76.56. Las diferencias no parecen tener una función comunicativa. Es más probable que se deban a que la intensidad del ruido de fondo no pudo medirse con precisión en el lugar de los sonidos analizados.

En *Bar «El Chino»* hemos encontrado un total de 92 ocurrencias para las dos diferencias. El número de ocurrencias aquí es muy bajo porque solo podemos asumir acomodación en las pocas escenas con el personaje ‹español› de Jesús, que además no fueron largas. Para poder investigar la articulación de Martina y Jorge en estas escenas, recurrimos a unas escenas dialógicas y monológicas con ellos para comparar su articulación en las escenas con y sin Jesús. También en este caso fue difícil analizar los detalles de la articulación, ya que los discursos a menudo no estaban libres de perturbaciones acústicas debido a la baja calidad de la grabación o a la intensa música de fondo. De las 92 ocurrencias, 47 se debieron a la

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

diferencia #1 y 45 a la diferencia #2. Con esta cantidad de datos recogidos, no se pudo considerar la influencia del entorno vocálico.

	Martina	Jorge	Jesús
Escenas entre los tres	61.86	35.69	34.68
Escenas de Martina y Jorge	87.6	50.30	-
Monólogo	63.54	-	-

Tabla 5: Valores medios de ZCR en las respectivas correlaciones de personas para la diferencia #2 en *Bar «El Chino»*.

Como se puede observar en la Tabla 5, los valores de ZCR de Martina y Jorge son más bajos en las escenas con Jesús, 61.86 para Martina y 35.69 para Jorge, que en las escenas en las que se hablan los dos, donde sus valores medios son 87.60 y 50.30 respectivamente. Tanto para Martina como para Jorge, observamos un gran cambio articulatorio entre las conversaciones entre ellos y con Jesús. Esto puede interpretarse como una acomodación convergente hacia la articulación de Jesús. El valor de Jorge de 35.69 es casi el mismo que el valor de Jesús de 34.68. El hecho de que el valor de ZCR de Jorge sea inferior al de Martina se corresponde con el hecho de que los hablantes bonaerense masculinos y de mayor edad tienden a pronunciar [ʒ], mientras que las hablantes femeninas y más jóvenes tienden a articular [ʃ]. Debido a su sonoridad, [ʒ] es menos ruidoso que [ʃ] (von Essen 2016: 26). Por eso, el valor ZCR es menos alto en las realizaciones de Jorge.

	Martina	Jorge	Jesús
Escenas entre los tres	80.14	71.86	47.62
Escenas de Martina y Jorge	87.62	84.47	-
Monólogo	47.13	-	-

Tabla 6: Valores medios de ZCR en las respectivas correlaciones de personas para la diferencia #2 en *Bar «El Chino»*.

En cuanto a la diferencia #1, se puede observar en la Tabla 6 que los valores de ZCR de Jesús son relativamente bajos, lo que corresponde a la codificación de un acento madrileño. Además, los promedios de ZCR de Martina y Jorge cuando hablan entre ellos también son más altos para esta diferencia que en las conversaciones con Jesús. Sin embargo, los valores no difieren en la misma medida que observamos en la diferencia #2. En ambas diferencias, se acercan así a los valores de Jesús, lo que se puede interpretar como una codificación de acomodación convergente.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

En el monólogo de Martina, se observa que sus valores de ZCR para la diferencia #1 son muy bajos. Una de las motivaciones podría ser que se trata de un mensaje de voz (grabación de sonido) que está grabando para Jorge en Madrid. Podría codificarse que su acento ya muestra rasgos de acomodación convergente tras unas semanas como emigrante en España.

Además, sus valores de ZCR para ambas diferencias son menores en las conversaciones con Jesús (61.86 y 80.14) que en las conversaciones con Jorge (66.60 y 87.62). Se acercan así a los valores de Jesús (34.68 para la diferencia #2 y 47.62 para la diferencia #1), lo que se puede interpretar como codificación de acomodación convergente. Para Jorge también, la acomodación convergente se observa en las conversaciones con Jesús. El valor de ZCR de Jorge para la diferencia #2 es incluso significativamente más bajo, 35.69, comparado con el 50.30 en las conversaciones con Martina.

La emocionalidad de una escena no parece tener un efecto sistemático: para la diferencia #1, la media de ZCR de Jorge en las conversaciones con Jesús corresponde a 70.86 en el nivel dos y a 72.46 en el nivel cero. Para el nivel uno y tres, no había suficientes puntos de datos. En el caso de la diferencia #2, la media en el nivel dos correspondió a 40.28 y en el nivel cero a 32.24.

Al principio de este trabajo, planteamos la hipótesis de que la acomodación está más fuertemente codificada en lxs hablantes argentinxs que en lxs madrileñxs, especialmente en situaciones de distancia y baja emocionalidad. Nuestras hipótesis se confirmaron parcialmente. En cuanto a la diferencia #2 ([ʝ] ↔ [ʃ]), encontramos la codificación de acomodación convergente para Julián en las conversaciones con Tomás en *Truman*. Julián se acerca al polo madrileño con Tomás. En conversaciones con Paula, la articulación de Julián tiende más al polo bonaerense. En las conversaciones con su hijo Nico, Julián acomoda menos, quizá por la mayor proximidad social. La codificación del lenguaje de Paula, que mantiene un alto grado de ‹argentinidad›, es consistente con los hallazgos de von Essen (2016).

Para la diferencia #1 ([θ] ↔ [s]), los resultados son contradictorios: observamos cierta codificación de acomodación convergente para Tomás en los diálogos con Julián, en línea con los estudios de MacLeod (2012). Sin embargo, los resultados de la diferencia #1 en el grupo de distancia y en el grupo residual no eran coherentes con nuestras suposiciones. Los valores ZCR son extremamente altas para estos grupos. Esto se debe probablemente a la interferencia del ruido de fondo.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Los resultados de *Bar «El Chino»* coinciden con nuestras hipótesis. Por ambas diferencias, encontramos un ajuste convergente para los argentinos Martina y Jorge en la conversación con el protagonista español Jesús. Además, los valores ZCR más altos de Martina en comparación con los de Jorge corresponden a la tendencia general observada en lxs hablantes más jóvenes y en las mujeres. Además, pudimos observar una acomodación convergente en el monólogo de Martina tras su llegada a Madrid.

No hemos podido demostrar en los datos de las dos películas que el factor emocional influya en la articulación.

Básicamente, las películas parecen reflejar de forma estereotipada las tendencias de acomodación que se han observado en la investigación en la conversación de españoles y argentinxs. Atribuimos la desviación en los valores absolutos y algunas contradicciones, por lo demás inexplicables, a los sonidos de fondo que forman parte de la estética de las películas o se deben a la falta de calidad técnica de los medios de almacenamiento de que disponemos.

8. Estudio piloto sobre la recepción de las películas

En septiembre de 2021, fuimos a Salamanca para una investigación de campo que nos permitió, entre otras cosas, realizar un pequeño estudio piloto. Nuestro objetivo era examinar la recepción de las dos películas por parte de una audiencia internacional hispanófona desde la perspectiva de la ‹comunicación pluricéntrica›. En el debate sobre *Truman* participaron cuatro estudiantes, dos españolas (una andaluza y otra leonesa), una peruana y una colombiana. Dos españoles (uno de Madrid, el otro de Galicia) y una mexicana hablaron de *Bar «El Chino»*. Cada uno de los debates fue moderado por una estudiante de Düsseldorf, que introdujo en la discusión el tema del comportamiento lingüístico y la variación pluricéntrica. Cabe destacar que el objetivo de este estudio piloto no era averiguar si los oyentes perciben [s] frente a [θ] y [ʃ]/[ʒ] frente a [j]. El objetivo era más bien captar recitaciones espontáneas sobre la complejidad lingüística de las películas, sin que los participantes se vean influidos en su recepción por preguntas o directrices específicas.

A continuación, se resumen brevemente algunos resultados de los debates realizados. En cuanto a la discusión sobre *Truman*, a las españolas les resultó difícil entender a Julián al principio cuando habló rápido. Paula tenía «mejor dicción» y era más fácil de entender. Julián hablaba

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

«muy flojito». Ambos se reconocen como hablantes argentinos. Según los estudiantes, las dificultades de comprensión aumentaron cuando los dos argentinos hablaron entre sí. En contextos formales, según la impresión auditiva de lxs estudiantes, la pronunciación de Julián se asemejó más a la de sus interlocutorxs, especialmente en la conversación en la funeraria. En general, la lengua de Julián se percibió como influenciada por el español europeo, sobre todo en cuanto al léxico. Lxs estudiantes destacaron algunas expresiones que no les parecían típicas del español. Sin embargo, las latinoamericanas reconocieron un uso exagerado de tacos típicos españoles como «puta».

En cuanto a *Bar «El Chino»*, el estudiante de Madrid comentó que el lenguaje de Jesús le sonaba muy forzado. Según este estudiante, hablaba llamativamente despacio y enunciaba las consonantes con mucha precisión, y también hablaba «sin tono». La estudiante de México comentó que no se había dado cuenta de ello, pero que también carecía de la facultad perceptiva correspondiente. El estudiante gallego dijo que al principio pensó que el actor que interpretaba el papel de Jesús era español. Sin embargo, la pronunciación de los sustantivos en *-ación* demostró que no era así. En cuanto a la lengua de Nacho, el hijo de Jorge, que no examinamos más detenidamente debido a las escasas ocurrencias de las diferencias #1 y #2 en sus discursos, la estudiante mexicana comentó que hablaba «neutro», «ni tan argentino, ni tan español». Añadió que esta forma de hablar surgía cuando se viajaba a otro país —también lo observaba en ella misma. El estudiante madrileño volvió a fijarse en los rasgos españoles del lenguaje de Nacho: mencionó la fuerte pronunciación de la fricativa palatal en *viejo* y la [s] final de palabra en *estás*. El estudiante gallego señaló que no entendía algunas expresiones como «boliche», e igualmente tuvo problemas para entender «El Chino» en las partes documentales de la película. La estudiante mexicana también confirmó este último punto. No se dijo nada sobre la acomodación de lxs protagonistas argentinxs en sus conversaciones con Jesús. La sugerencia de discutir sobre la lengua de la película llevó a un debate sobre la inmigración, los estereotipos y las diferencias lingüísticas relacionadas a América Latina, Galicia y España.

En general, se ha demostrado que las películas son adecuadas para estimular los debates sobre la ‹comunicación pluricéntrica›. Especialmente la representación estereotípica de los protagonistas argentinos Julián y Paula en *Truman* y del protagonista español Jesús en *Bar «El Chino»*, que es interpretado por un actor argentino, puede contribuir a la concienciación de los diferentes centros de orientación lingüística y de cómo tratarlos

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

en situaciones de ‹comunicación pluricéntrica›. De esta manera ayuda a reflexionar sobre el propio comportamiento lingüístico.

La consideración más detallada de la realización de las diferencias #1 y #2 en las películas, que conseguimos con el presente estudio, puede ayudar a orientar aún mejor los futuros debates de participantes hispanohablantes. Esperamos obtener más valoraciones diferenciadas sobre cómo tratar estas diferencias. Además, más allá del formato de ver y discutir las películas, las secuencias analizadas se utilizarán para futuros experimentos de percepción. Basándonos en el enfoque esbozado en Amorós et al. (2021), queremos explorar más a fondo el conocimiento de la diversidad lingüística y las actitudes hacia la ‹comunicación pluricéntrica› de lxs hablantes hispanófonxs de diferentes países de origen.

9. Conclusión

En este trabajo hemos abordado la cuestión de hasta qué punto se puede demostrar la acomodación entre hablantes del español bonaerense y madrileño en dos largometrajes. El lenguaje de lxs protagonistas de las películas se clasifica como ‹oralidad ficticia›. Su lenguaje no es espontáneo, sino ‹concepcional› y se sitúa en un doble sistema de comunicación. Lxs protagonistas no solo se comunican entre sí, sino también con el público de la película. Así que no sorprende que su lenguaje parezca estereotipado. Dado que el español argentino no tiene tanto prestigio como el peninsular, es consistente con el estereotipo que pudimos encontrar evidencias de acomodación convergente en lxs protagonistas argentinxs y solo marginalmente en los españolxs. No obstante, MacLeod (2012) pudo demostrar en su estudio que la acomodación de los participantes porteñxs y madrileñxs es mutua, aunque se reúnan en Madrid.

En *Bar «El Chino»*, sin embargo, es difícil evaluar la manera de hablar de Jesús, el único protagonista español, ya que el papel lo interpreta un argentino. Según nuestro análisis, su articulación difiere de la de lxs protagonistas argentinxs en que parece claramente más ‹peninsular›. No es posible juzgar si en este personaje se codifica también cierta acomodación hacia lxs argentinxs o si las posibilidades del actor de imitar un acento español están llegando a su límite. En cambio, para lxs protagonistas argentinxs encontramos acomodación convergente en la conversación con Jesús para las dos diferencias articulatorias examinadas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Los resultados de *Truman* fueron menos claros. Por la diferencia #2 ([j] ↔ [ʃ]) se pudo comprobar la acomodación del protagonista argentino Julián en conversación con protagonistas españoles. Cuanto mayor era la ‹distancia comunicativa› (en el sentido de Koch y Oesterreicher 2007), mayor era la acomodación convergente. Los valores medidos para lxs demás protagonistas correspondieron a las expectativas. Por ejemplo, se codificó una mayor ‹argentinidad› en el caso del personaje femenino argentino, Paula.

Los valores medidos para la diferencia #1 ([θ] ↔ [s]), por otro lado, parecen en gran medida inadecuados para demostrar la codificación de la acomodación. Solo al comparar a lxs protagonistas Paula, Tomás y Nico surge un cuadro coherente que corresponde a los resultados de la diferencia #2. Por otro lado, los valores articulatorios de Julián, sobre todo en conversación con el grupo a distancia y el resto de lxs personajes secundarios, son inexplicablemente altos, al igual que los valores de estxs personajes están muy lejos de lo que cabría esperar de personajes españoles. Solo podemos suponer que estos valores son causados por una influencia incontrolable del ruido de fondo.

A pesar de este problema, los resultados en su conjunto interesan en la medida en que muestran una codificación estereotipada de la acomodación en el área de la ‹oralidad ficticia›, al menos para la diferencia #2. Sobre esta base, se puede controlar mejor el uso del material fílmico como estímulo en la recopilación de datos actitudinales. Nuestro objetivo en el futuro será confrontar a hablantes de España, Argentina y otros países hispanófonos con este material y documentar sus reacciones en términos de sus actitudes hacia una ‹comunicación pluricéntrica› exitosa.

10. Referencias bibliográficas

Amorós Negre, Carla (2013). Los estándares del español: de la sintaxis al discurso. En: Rudolf Muhr et al. (eds.). *Exploring Linguistic Standards in Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages.* Frankfurt am Main: Lang, 377–390.

Amorós Negre, Carla/Rolf Kailuweit/Vanessa Toelke (2021). Pluricentric communication beyond the standard language paradigm: perceptions of linguistic accommodation between speakers from Argentina and Spain in a mobility context. *Sociolinguistica* 35(1), 141–164.

Barrancos, Andrea (2008). Linguistic accommodation by Argentinean immigrants in Spain: The case of the pronoun *vos* and other features. *Birkbeck Studies in Applied Linguistics 3*, 27–51.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bell, Allan (1984). Language style as audience design. *Language in society* 13(2), 145–204.

Boersma, Paul/David Weenink (2015). *Praat: doing phonetics by computer.* http://www.praat.org/ [18/02/2022]

Burak, Daniel (dir.) (2003). *Bar «El Chino»*. Argentina. DVD.

Brumme, Jenny (2012). *Traducir la voz ficticia*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Cestero, Ana M./Florentino Paredes (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología* 53(2), 45–86.

Elvira-García, Wendy (2014): *Zero crossings and spectral Moments*, v.1.1, Laboratorio de Fonética de la Universidad de Barcelona. http://www.wendyelvira.ga/scripts.html [28/09/2022]

Gallois, Cindy/Tania Ogay/Howard Giles (2005). Communication accommodation theory. A look back and a look ahead. En: William B. Gudykunst (ed.). *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications, 121–148.

Gay i Puig, Francesc (dir.) (2015). *Truman*. España/Argentina. DVD.

Giles, Howard/Tania Ogay (2007). Communication accommodation theory. En: Bryan B. Whaley/Wendy Samter (eds.). *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 293–310.

Goetsch, Paul (1985). Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen. *Poetica* 17(3–4), 202–218.

Kailuweit, Rolf (2015). Voces de inmigrantes. La literaricidad potenciada de Roberto Arlt. En: Rolf Kailuweit/Volker Jaeckel/Ángela di Tullio (eds.). *Roberto Arlt y el lenguaje literario argentino*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 87–102.

Kaufmann, Vincent/Gil Viry/Eric D. Widmer (2010). Motility. En: Norbert F. Schneider/Beate Collet (eds.). *Mobile Living across Europe II. Causes and Consequences of Job-Related Spatial Mobility in Cross-National Comparison*. Opladen: Barbara Budrich, 95–111.

Koch, Peter/Wulf Oesterreicher (2007). *Lengua hablada en la romania. Español, francés, italiano.* Madrid: Gredos.

Labov, William (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.

Labov, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Wiley.

Lee, Jung-In/Jeung-Yoon Choi/Hong-Goo Kang (2014). Knowledge-based manner class segmentation based on the acoustic event and landmark detection algorithm. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems* 97(6), 1682–1685.

Llull, Gabriela/Lilián Carolina Pinardi (2014). Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: Una aproximación a las representaciones de sus hablantes. En: Ana Beatriz Chiquito/Miguel Ángel Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (Bergen language and linguistic studies 5). DOI: https://doi.org/10.15845/bells.v5i0. 1–62.

MacLeod, Bethany (2012). *The effect of perceptual salience on phonetic accommodation in cross-dialectal conversation in Spanish.* Toronto: University of Toronto.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Pesqueira, Dinorah (2008). Cambio fónico en situaciones de contacto dialectal: el caso de los inmigrantes bonaerenses en la ciudad de México. En: Esther Herrera Zendejas/Pedro Martín Butragueño (eds.). *Fonología instrumental: Patrones fónicos y variación*. Mexico City: El Colegio de México, 171–190.

Pfister, Manfred (1988). *The Theory and Analysis of Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología.* Madrid: Espasa.

Von Essen, María Clara (2016). Variedades del español en contacto: acomodación sociolingüística de una comunidad de inmigrantes argentinos en la ciudad de Málaga. Análisis acústico de las variantes alofónicas de /j/. *Lengua y migración* 8(2), 7–43.

Yraola, Aitor (2014). Actitudes lingüísticas en España. En: Ana Beatriz Chiquito/Miguel Ángel Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (Bergen language and linguistic studies 5), 551–636. DOI: https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Pluricentrismo

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Sandra Schlumpf

Universität Basel

El pluricentrismo como marco teórico para revalorizar variedades lingüísticas ‹periféricas›. Reflexiones sobre el español de Guinea Ecuatorial desde un contexto migratorio

Resumen

El español hablado en Guinea Ecuatorial sigue ocupando un lugar ‹periférico› en la dialectología y la sociolingüística de la lengua española. También ha quedado al margen en los debates en torno al carácter pluricéntrico del español, que ha provocado avances considerables en el reconocimiento de otras variedades. En este capítulo, presento algunas reflexiones acerca de Guinea Ecuatorial a partir de los planteamientos teóricos del pluricentrismo, que giran en torno a los siguientes dos ejes temáticos: primero, reflexiono sobre la descripción del español guineoecuatoriano en términos de ‹centro› y ‹periferia› y en relación con dependencias históricas entre Guinea y España. Segundo, interpreto la evaluación de ciertos rasgos lingüísticos en su relación con el debate centrado en ‹normas› y ‹estándares›. En suma, el objetivo es aportar ideas que permitan revalorizar variedades ‹excéntricas› del español a fin de luchar contra el mantenimiento de jerarquías dialectales eurocéntricas.

Palabras clave

Guinea Ecuatorial, Madrid, pluricentrismo, centro/periferia, estándar lingüístico

Abstract

The Spanish spoken in Equatorial Guinea continues to occupy a ‹peripheral› place in the dialectology and sociolinguistics of the Spanish language. It has also been sidelined in the debates surrounding the pluricentric character of Spanish, which has led to considerable advances in the recognition of other varieties. In this chapter, I present some reflections on Equatorial Guinea based on theoretical approaches to pluricentrism, which revolve around the following two thematic axes: first, I reflect on the description of Equatoguinean Spanish in terms of ‹center› and ‹periphery› and in relation to historical dependencies between Equatorial Guinea and Spain. Second, I interpret the evaluation of certain linguistic features in their relation to the debate centered on ‹norms› and ‹standards›. In sum, the aim is to provide ideas that allow the revaluation of ‹eccentric› varieties of Spanish in order to fight against the maintenance of Eurocentric dialectal hierarchies.

Keywords

Equatorial Guinea, Madrid, pluricentrism, center/periphery, linguistic standard

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1. Introducción

1.1 El concepto del pluricentrismo

Desde trabajos iniciales sobre el pluricentrismo lingüístico, se señala que este concepto está relacionado con asimetrías entre diferentes variedades lingüísticas y con las relaciones entre lengua e identidad y entre lengua y poder. Así se explica en el volumen editado por Michael Clyne: *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations* (1992). Estas asimetrías se observan en muchos contextos, por ejemplo, en relaciones de poder y opresión entre diferentes lenguas, variedades lingüísticas o comunidades de habla; o cuando a ciertas normas lingüísticas regionales o nacionales se les concede un estatus superior o más prestigioso que a otras (Clyne 1992a: 455). La misma situación se refleja en las actitudes lingüísticas de hablantes de normas ‹periféricas›, que (sub)valoran su propia variedad en oposición a variedades ajenas. Esto puede fomentar las autocríticas y una baja autoestima lingüística (Clyne 1992b: 6).

En concreto, para el caso del español, Thompson (1992: 53) decía en la obra citada que las divergencias lingüísticas del modelo castellano (esto es, de Castilla) se solían interpretar (y se siguen interpretando) como desviaciones o deformaciones. Y en la conclusión a su capítulo, el autor señalaba que los prejuicios frente a rasgos divergentes de la norma castellana se siguen manteniendo, aunque son rechazados por la élite cultural (o parte de ella), que busca una base común y tolera las diferencias más llamativas (Thompson 1992: 66).

Desde la publicación de dicho libro han pasado más de 30 años, sin embargo, como es sobradamente conocido, las mismas observaciones se podrían hacer hoy. El tema, sobre todo, se ha tratado en relación con el español en América, donde en efecto se están perfilando normas alternativas e igualmente reconocidas y defendidas como estándares. En opinión de Lara (2009: 68), ya se puede hablar de «un mundo multipolar en donde las redes de comunicación y las diferentes culturas que se fueron formando a partir de la Conquista han definido diversas y legítimas variedades del español»[1]. Sostener esta afirmación resulta mucho más dudoso en relación

1 En este sentido, el pluricentrismo del español se asemeja más al pluricentrismo del inglés o del portugués, mientras que el caso del francés (o del alemán) es diferente: el punto de referencia para el mundo francófono sigue siendo, sin duda, el habla culta (el ‹estándar›) de Francia (véanse Pöll 2012; Reutner 2017: 35).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

con el español en África, que pocas veces se ha tenido en cuenta en los debates en torno al español como lengua pluricéntrica[2].

Hablando del *pluricentrismo*, huelga decir que hay que diferenciarlo de la *variación lingüística*, una característica natural e inevitable en todas las lenguas. A diferencia del concepto de la *variación*, Amorós-Negre y Prieto de los Mozos (2017: 250) constatan lo siguiente sobre el *pluricentrismo*: «Pluricentrismo implica establecimiento de diferentes variedades paramétricas, ejemplares o estándares», las cuales se emplean «en situaciones formales o, más específicamente, de *distancia comunicativa* (Koch, & Oesterreicher, 1990)». Ahora bien, si en la presente contribución miramos el caso de Guinea Ecuatorial, esto no quiere decir que el español hablado allí constituya o deba constituir una de estas «variedades paramétricas». Lo que sí sostenemos es que el concepto del pluricentrismo puede ayudar a cuestionar y superar la postura paternalista y predominantemente eurocéntrica que caracteriza la lingüística hispánica tradicional (cf. Amorós-Negre 2012; Zimmermann 2010: 44–49) y que está asentada, asimismo, en la mente de muchos hablantes de variedades ‹periféricas› del español. Esta postura, construida a partir del ideologema de la superioridad de la cultura europea (en este caso, española), tiene sus raíces en la época colonial:

> Así también la lingüística hispánica acarrea consigo la historia de la expansión y del colonialismo español; la construcción del otro, considerado como inferior, la ideología lingüística de la pureza de la lengua y el desprecio de las lenguas autóctonas y de las variedades híbridas emergentes en los procesos de transculturación y de contacto lingüístico como las lenguas criollas o variedades regionales del español con características propias producto del contacto […] y del desarrollo independiente por constituir una sociedad con una dinámica sociocultural propia, una red de comunicación propia en un espacio más o menos separado del de la lengua de origen. (Zimmermann 2010: 46)

2 En Maldonado Cárdenas (2012), por citar un estudio a modo de ejemplo, se comentan desde los postulados del pluricentrismo la difusión y la aceptación de ciertas formas lingüísticas «ejemplares» tanto en España como en América, calificando las formas presentes a ambos lados del Atlántico como formas «panhispánicas», dando a entender así que se hallan en el mundo hispánico entero.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1.2 El pluricentrismo y Guinea Ecuatorial

Guinea Ecuatorial es solo un ejemplo en el vasto mundo del español que refleja perfectamente las condiciones señaladas en la afirmación recién citada de Zimmermann. Hasta hoy, los hablantes guineoecuatorianos del español están sufriendo de una situación de inferioridad y marginalización causada por la no aceptación de ciertos rasgos que (supuestamente) caracterizan su forma de hablar. Posiblemente, también hay factores externos que puedan reforzar el desprecio de estos rasgos, entre ellos, el color de piel de los hablantes, su procedencia de un país africano poco conocido o su pertenencia a grupos étnicos bantúes. Todo ello favorece la iconización de su forma de hablar (según Irvine/Gal 2000: 37–38) y, en consecuencia, el no reconocimiento o la falta de valoración de la variedad guineoecuatoriana del español. Solo en tiempos más recientes, se han ido multiplicando las críticas contra tales visiones eurocéntricas —que se mantienen también en la época poscolonial—, especialmente desde las teorías decoloniales (véanse, por ejemplo, Lander 2000; Mignolo 2007; Quijano 2000; 2007). De esta manera, se está fomentando una deconstrucción de las jerarquías hegemónicas construidas en contextos coloniales desde los centros de poder a favor de relaciones más igualitarias entre sociedades, culturas y saberes.

En este orden de cosas, desde la teoría del pluricentrismo lingüístico, se busca construir una imagen más descentralizada de la lengua española. Por ejemplo, el español de la zona del Río de la Plata se está perfilando como un centro alternativo, igual que el español hablado en la región andina, es decir, un español caracterizado intensamente por la prolongada situación de contacto con diferentes lenguas indígenas. Esto es un avance sumamente importante porque se reconocen los contactos lingüísticos —con sus posibles implicaciones dialectales en los diversos niveles de la lengua— como elemento no solo natural, sino central del mundo hispánico; y ya no como un peligro frente a la ‹pureza› del idioma. También para el español guineoecuatoriano, los contactos lingüísticos con varias lenguas autóctonas (fang, bubi, ndowè, fá d'ambô, etc.) y otras europeas (especialmente, el francés y variantes locales del inglés) constituyen un elemento fundamental que permiten entender su formación y sus características y funciones actuales. Sin embargo, a pesar de ciertos avances en el

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

reconocimiento de esta pluralidad lingüística y cultural de las sociedades hispánicas, aún queda un largo camino por recorrer[3].

La descripción e interpretación que ofrece la dialectología hispánica tradicional de las numerosas y muy diversas situaciones de contacto entre el español y las otras lenguas habladas en el mundo hispanohablante es solo uno de los aspectos que resultan altamente criticables desde una perspectiva pluricéntrica. En efecto, el pluricentrismo ofrece vías y soluciones para criticar, rechazar o, incluso, revalorar diferentes postulados formulados desde una lingüística monocéntrica y normativa. En lo que sigue, citaremos cinco premisas que se pueden cuestionar desde una postura pluricéntrica:

a) Primero, la percepción y valoración de centros históricos como representantes de modelos lingüísticos (ver 3. «No sé si puedo superar a mi maestro»: Los centros históricos como representantes de modelos lingüísticos). Una cuestión central surge en relación con esta idea: ¿Por qué no se pueden superar jerarquías entre ‹centros› y ‹periferias› establecidas en tiempos coloniales a fin de valorar variedades ‹periféricas› desde sus propias circunstancias históricas y sociopolíticas? Teniendo en cuenta los avances teóricos alcanzados desde la teoría del pluricentrismo, resulta posible que el reconocimiento del español andino como estándar propio (Oesterreicher 2004) ayude a revalorizar otras variedades influidas sustancialmente por el contacto con lenguas no indoeuropeas, así también el español guineoecuatoriano.
b) Segundo, la calificación negativa de rasgos lingüísticos que difieren de variedades consideradas ‹normativas› o ‹estándares› (‹céntricas›) de incorreciones, defectos o carencias (ver 4. «El leísmo y el laísmo son cosas dramáticas»: La calificación negativa de rasgos lingüísticos considerados no estándares). Varias preguntas se pueden formular al respecto: ¿Quién tiene la autoridad de fijar normas y decidir lo que es (in)correcto? ¿Qué consecuencias tienen decisiones normativas para ha-

3 Un ejemplo ilustrativo de la brecha entre el reconocimiento de ciertas variedades (cultas) y el rechazo de otras es el español en México. Mientras que el habla culta, representada sobre todo por el español hablado en la Ciudad de México, es reconocida como un ‹estándar› alternativo en términos de pluricentrismo, no ocurre así con las variedades de los hablantes bilingües, que representan la realidad de la gran mayoría de los mexicanos. Este ‹español indígena› se sigue asociando con una población indígena rural, marginalizada e inferior, y las lenguas indígenas siguen ocupando una posición dominada frente al español (véase Pfadenhauer 2012: 187–188).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

blantes de variedades ‹periféricas›? ¿Por qué los rasgos que se alejan de los ‹estándares› clásicos siempre se (sub)valoran frente a estos últimos? ¿Por qué no se estudian y valoran desde su propio contexto, lo cual permitiría describirlos, simplemente, como rasgos propios?

c) Tercero, la interpretación del monolingüismo y de lenguas ‹puras› como ideal lingüístico (un supuesto ideal que, sin embargo, es inexistente). Pese a que vivimos en un mundo altamente globalizado y dinámico, en el que sería imposible frenar los movimientos sociales y encuentros interculturales —algo que ni la pandemia de COVID-19 consiguió plenamente—, aún no se acepta el multilingüismo como ‹norma› (en el sentido de ‹normal›) ni, mucho menos, como modelo positivo, que aporta muchas ventajas comunicativas y es de indudable valor sociocultural (e incluso económico, como nos hacen ver los recientes debates acerca del valor global de la lengua española, promocionada como capital y producto de mercado).

d) Cuarto, como consecuencia del punto anterior, la subvaloración de repertorios multilingües, el fenómeno de los préstamos y los códigos mixtos (conocidos en inglés como *code-switching* o *code-mixing*). Siguiendo con el mismo planteamiento de antes, nos podemos preguntar: ¿Por qué no se reconoce como algo valioso los efectos de la globalización y de las migraciones tanto históricas como actuales, a gran y pequeña escala, igual que la multiculturalidad inherente a muchas (o posiblemente a todas las) sociedades contemporáneas? ¿Por qué se siguen criticando repertorios multilingües, que no son otra cosa que una muestra del conocimiento plurilingüe de sus hablantes?

e) Por último, la mejor valoración de lenguas codificadas, estandarizadas y oficiales que de aquellas que no cumplen con estas condiciones extralingüísticas. Partiendo de esta idea, se (mal)entiende que los procesos de codificación, estandarización y oficialización constituyen pasos previos a reconocimiento y valoración de códigos lingüísticos. Es esta una de las causas por las que, hasta hoy, muchas lenguas africanas, que se usan mayormente de forma oral y que no constituyen idiomas oficiales de ningún Estado, se describen como meros ‹dialectos› en vez de como ‹lenguas› verdaderas, algo que también se puede observar en el contexto de Guinea Ecuatorial (Schlumpf 2021a: 41–44).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1.3 Objetivos del presente capítulo

El objetivo del presente capítulo es reflexionar sobre los primeros dos puntos antes señalados a partir de Guinea Ecuatorial y la variedad guineoecuatoriana del español[4]. Para ello, nos basamos en nuestro corpus de entrevistas realizadas con personas de origen guineoecuatoriano residentes en la Comunidad Autónoma de Madrid. Se trata, pues, de un corpus recogido en un contexto migratorio muy preciso, que permite analizar la valoración que hacen los propios hablantes guineoecuatorianos de un centro histórico tradicional (en este caso, Madrid y el estándar lingüístico centro-septentrional) y la calificación (negativa) de rasgos lingüísticos que difieren de este estándar peninsular (en este caso, rasgos del español guineoecuatoriano, esto es, aspectos de su propia variedad de la lengua[5]). El contexto migratorio permite provocar actitudes y valoraciones de los guineoecuatorianos frente a estos dos temas, dado que observan a diario el contacto dialectal entre el español madrileño y su propia variedad de la lengua.

Para entender mejor las características de este contacto, en lo que sigue primero presentaremos y contextualizaremos lingüísticamente el corpus de entrevistas (2. El corpus de entrevistas en su contexto lingüístico). A continuación, describiremos cómo en las entrevistas aparece la idea de los centros históricos como representantes de modelos lingüísticos (3. «No sé si puedo superar a mi maestro»: Los centros históricos como representantes de modelos lingüísticos), para luego pasar a comentar las descripciones metalingüísticas que hacen las personas entrevistadas de ciertos rasgos que les llaman la atención en la variedad guineoecuatoriana del español (4. «El leísmo y el laísmo son cosas dramáticas»: La calificación negativa de rasgos

4 Dejo constancia de mi agradecimiento a Dr. Katrin Pfadenhauer (Universität Bayreuth) por sus valiosas sugerencias sobre este capítulo.

5 Merece la pena añadir aquí un comentario acerca del concepto de ‹variedad› en el contexto del español guineoecuatoriano. Todavía no existe ninguna descripción dialectológica global del español hablado en Guinea Ecuatorial que no esté basada en la comparación con otras variedades de la lengua, consideradas más ‹centrales› o ‹estándares›. Esta situación se debe a su poco reconocimiento como variedad propia (relacionado con la escasa visibilidad de Guinea Ecuatorial como país hispanohablante) y a su presencia insuficiente en la investigación lingüística. Pese a todo, la variedad del español hablada en Guinea Ecuatorial se merece la misma atención que cualquier otra variedad de la lengua y no solo se caracteriza por las ‹desviaciones› del estándar peninsular centro-septentrional (entre ellas, los resultados de los contactos lingüísticos), sino por todos los rasgos que son propios de la mayoría de los hablantes guineoecuatorianos.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lingüísticos considerados no estándares). En concreto, ilustraremos los siguientes rasgos lingüísticos: el seseo; los fenómenos de leísmo, laísmo y loísmo; el dequeísmo; y la construcción de verbos de movimiento + preposición *en* + destino. Todos ellos permiten reflexionar sobre la calificación negativa de rasgos lingüísticos considerados no estándares. El capítulo cerrará con unas reflexiones finales (5. Reflexiones finales).

2. El corpus de entrevistas en su contexto lingüístico

Como ya se mencionó en los párrafos anteriores, las reflexiones que se expondrán en el apartado 3. «No sé si puedo superar a mi maestro»: Los centros históricos como representantes de modelos lingüísticos se basan en un corpus de entrevistas realizadas con hablantes guineoecuatorianos del español en el contexto migratorio madrileño[6]. Este contexto es de suma importancia, dado que las personas entrevistadas no se hallan en su país de origen, donde han nacido y crecido: Guinea Ecuatorial, un país que pertenece a la así considerada ‹periferia› geográfica, histórica e ideológica del mundo hispánico. Por lo contrario, se encuentran en el centro mismo de la ex metrópoli, cuya forma de hablar representa el estándar centro-septentrional de la lengua castellana. Este estándar no solo tiene mucho prestigio por motivos históricos y políticos (cf. Moreno Fernández 2015b: 7–10), sino que representa, hasta el día de hoy, el punto de referencia lingüística y el modelo del buen hablar para los guineoecuatorianos.

Desde un punto de vista variacional, el contacto dialectal que caracteriza la vida diaria de los guineoecuatorianos entrevistados es sumamente interesante, dado que las dos variedades se diferencian en varios aspectos (ver Gráfico 1). El español hablado en la capital española, por un lado, representa el estándar prestigioso del castellano, cuya geografía engloba, a grandes rasgos, el centro y el norte de la Península Ibérica. El español

6 Subrayemos que, en todo momento, somos conscientes de que estamos trabajando con un corpus recogido en el contexto migratorio aquí resumido. Huelga decir que los resultados y observaciones que ofrecemos en estas páginas no se dejan trasladar a Guinea Ecuatorial si no se contrastan con datos recogidos allí. De todas maneras, opinamos que la situación dialectal en la que se ubica nuestro estudio (contacto entre el español guineoecuatoriano y el madrileño) resulta ser idóneo para estudiar la percepción y las actitudes frente a los rasgos lingüísticos que se comentarán en los apartados 3. «No sé si puedo superar a mi maestro»: Los centros históricos como representantes de modelos lingüísticos y 4. «El leísmo y el laísmo son cosas dramáticas»: La calificación negativa de rasgos lingüísticos considerados no estándares.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

guineoecuatoriano, por otro lado, tiene sus raíces en el (des)encuentro colonial de España y Guinea Ecuatorial y constituye, hasta el día de hoy, una variedad poco conocida y considerada ‹periférica›, no solo por motivos geográficos, sino también por factores ideológicos y lingüísticos. Desde una perspectiva sociolingüística, la Comunidad de Madrid es conocida como una región predominantemente monolingüe en español, a pesar del alto porcentaje de población inmigrante —y, por lo tanto, la coexistencia de muchas culturas y lenguas— que caracteriza la zona. Sin lugar a dudas, la lengua dominante en la vida cotidiana de la capital española es el español. En Guinea Ecuatorial, a su vez, múltiples idiomas coexisten en la vida diaria de la población: las lenguas autóctonas de los diferentes pueblos étnicos (varias lenguas bantúes y el fá d'ambô, una lengua creada a partir del contacto con el portugués), el inglés local conocido como pichi, el español, el francés, etc. De todas ellas, el español no necesariamente es la primera lengua de los guineoecuatorianos, especialmente en las generaciones mayores, dado que muchos lo han adquirido como segunda o tercera lengua en un ambiente institucionalizado. Efectivamente, hasta la actualidad, el español ocupa, sobre todo, los contextos comunicativos públicos y formales.

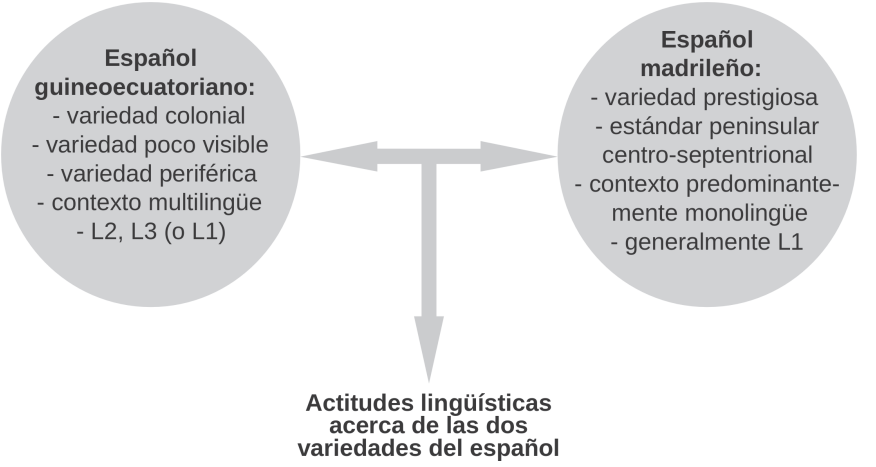


Gráfico 1: El español guineoecuatoriano frente al español madrileño.

El contacto directo entre el español guineoecuatoriano y el español madrileño en el contexto migratorio provoca interesantes actitudes lingüísticas en ambas comunidades de habla (las cuales, por supuesto, también se

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

caracterizan por grandes diferencias internas). Las entrevistas que realizamos en Madrid permiten describir y estudiar las actitudes de personas originarias de Guinea Ecuatorial frente a las dos variedades en contacto. Por el contrario, carecemos de datos que permitan investigar las actitudes de los diferentes grupos sociales de la comunidad mayoritaria receptora (en este caso, la española o, más específicamente, la madrileña) frente al habla de los guineoecuatorianos.

En concreto, el corpus de entrevistas en el que se basa este estudio se compone de 24 entrevistas sociolingüísticas semidirigidas recogidas entre 2017 y 2018 en la Comunidad Autónoma de Madrid. Estas 24 entrevistas constituyen una selección sistemática de un total de casi 50 entrevistas realizadas. En cuanto al contenido, todas ellas se componen de relatos de vida que reconstruyen la experiencia migratoria de las personas entrevistadas.

Las 24 entrevistas seleccionadas se distribuyen de forma equitativa según tres criterios, de los cuales el tercero se refiere explícitamente al contexto migratorio: el sexo (H = hombres, M = mujeres), la etnia (B = bubi, F = fang) y el tiempo de estancia en Madrid (-8 = hasta ocho años, +8 = más de ocho años). Junto a los ejemplos que se reproducen en este capítulo, aparecen los códigos de las personas entrevistadas en el siguiente formato: 01_-8HB. Dichos códigos indican, en la primera posición, el número de la persona entrevistada y, a continuación, informan sobre los tres criterios mencionados. Adicionalmente, hemos recogido informaciones detalladas sobre cada persona por lo que respecta a la edad, el nivel de estudios, la lengua materna, las lenguas adicionales, etc. (para más detalles sobre el corpus de entrevistas, véase Schlumpf 2021b: 356–358).

3. «No sé si puedo superar a mi maestro»: Los centros históricos como representantes de modelos lingüísticos

El primero de los dos temas que nos ocupan en este capítulo es la interpretación de los centros históricos y políticos tradicionales como representantes (naturales) de modelos lingüísticos prestigiosos (en el sentido de modelos a seguir y puntos de referencia). En el caso concreto de este estudio, el centro está representado por Madrid, que se asocia con el estándar prestigioso del centro-norte peninsular y, aunque erróneamente, con el origen de la lengua castellana. Además, Madrid constituye la capital de la antigua potencia colonizadora de Guinea Ecuatorial. Este último país ocupa una posición totalmente opuesta por lo que concierne a la

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

centralidad o perifericidad de las variedades de la lengua española: el español guineoecuatoriano se clasifica como claramente periférico, incluso no hispánico (Moreno Fernández 2015a: 226, 235), y decididamente no prototípico (López García 1998: 13). El traslado desde Guinea Ecuatorial a España —y, más aún, a su capital— provoca y activa en las personas migradas asociaciones y valoraciones frente al habla de Madrid.

En varias entrevistas, los guineoecuatorianos entrevistados valoran el español de Madrid como un «buen» español. La legitimación del español madrileño como un tipo de modelo lingüístico se basa en el hecho de que Madrid constituye un centro político e histórico importante, que representa el modelo del buen hablar tal y como se ha transmitido en Guinea Ecuatorial desde tiempos coloniales. El español madrileño se describe como un «castellano normal» y «neutro», un cierto estándar por ser el «centro» y la «capital» del país, y un «buen español» por constituir la «fuente» y el «origen» de la lengua. Veamos dos extractos de las entrevistas que ejemplifican estas afirmaciones[7]:

(1)
I.: yo creo que el españo- el español de Madrid es un españo:l digamo:s .h: m- más neutro / en el sentido de: "bueno" / al ser la capital "bueno" dicen "bueno aquí: / vamos a hablar normal / sin: .h: sin mezclarnos sin:" ¿sabes? en ese sentido es es el español neutro ¿no? ¿sabes? (08_+8HB)
(2)
I.: yo creo que de: po:r po:r ser el origen de aquí: / vosotros lo [= el español] habláis mejor yo creo // pero:
E.: ¿por qué lo crees?
I.: no sé: porque es vuestra lengua .h o sea que como no lo habléis mejor vosotros ya: ya no sé […] yo creo que es por ser el origen: vuestro vosotros tendréi:s má:s no sé / tenéis mejor los significa-

7 Las abreviaturas empleadas en los pasajes reproducidos de las entrevistas corresponden a los siguientes significados: I. = persona guineoecuatoriana entrevistada *(informante-participante)*; E. = entrevistadora (en todos los casos, se trata de la autora de este trabajo). Además, se indican citas en estilo directo ("…"), alargamientos (:), palabras cortadas (-), pausas breves (/) y más largas (//), inhalaciones cortas (.h) e inhalaciones largas (.h:). Las palabras señaladas en letra cursiva corresponden a términos empleados con función metalingüística (ver ejemplo 4) o a rasgos lingüísticos comentados en este capítulo (ver ejemplos 13–16, 19–23 y 25–31); donde resulta relevante, se ofrecen palabras sueltas en transcripción fonética (ver ejemplo 11). Los códigos indicados al final de cada cita contienen la información básica sobre la persona entrevistada, como ya se ha explicado en el apartado 2. El corpus de entrevistas en su contexto lingüístico.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

do:s // que: // que los de las colonias no lo sé / no lo sé […] creo que lo tenéis mejor vosotros que nosotros (05_-8MB)

La opinión defendida en el ejemplo (2) destaca claramente la superioridad del español madrileño frente al español «de las colonias»; recuérdese la idea de la supuesta superioridad histórica de España frente a los territorios colonizados. La misma actitud se muestra en el ejemplo (3), que hace referencia explícita al proceso de colonización e hispanización de Guinea Ecuatorial. Obsérvese el papel del (buen) «maestro» en materia lingüística que se les asigna a los españoles:

(3)
E.: si comparas el español / de los madrileños y el español de los guineanos: eeh
I.: es: es idéntico / solo que: la pronunciación
E.: solo la pronunciación
I.: sí
E.: ¿hay uno de los dos que te gusta más a ti?
I.: hombre yo no sé si: puedo superar a mi maestro // porque son los que no:s enseñaron (20_+8HF)

También resulta esclarecedor un pasaje más extenso de otra entrevista (ver ejemplo 4), donde el ideal del buen hablar se asocia de manera explícita, no con el español peninsular en general, sino más específicamente con el español de Castilla-La Mancha («el mejor castellano mejor español que se habla […] creo que eso e:s el de Castilla-La Mancha»). Este español, que por lo tanto «se debería llamar *castellano*», es la madre «de todo español que se habla en España». Por este motivo, se legitima como lógicamente más prestigioso y mejor valorado que otras variedades de la lengua («lo lógico es que tenga más prestigio», «creo que es bastante normal que tenga más prestigio […] y que sea mejor»).

(4)
E.: mhm / entonces si comparas todas estas distintas formas de hablar el español […] ¿cuál es la mejor?
I.: eh de Castilla-La Mancha el castellano […] yo creo que: no sé por qué se llama *español* pero yo creo que […] se debería llamar *castellano* […] que la Real Academia Española igual se llame así pero: / .h el mejor castellano mejor español que se habla .h / yo creo que eso e:s el de Castilla-La Mancha
E.: .h: y: dices mejor ¿en qué sentido mejor?
I.: porque se entiende mejor / o sea: / .h una persona que viene: mm // que ha aprendido español / por ejemplo como: como usted .h yo creo que le entenderías mejor a una persona: / .h de Castilla-La Mancha / que: por ejemplo de: / de Málaga: […] de Valencia: o sea

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

digo de: Las Palmas por ahí […] lo entenderías mejor […] por eso digo que el: mm / .h el mejor castellano: o sea el mejor español es de Castilla-La Mancha
E.: mhm .h: y ¿para ti este español también tiene más prestigio que otros: tipos de español / que se hablan?
I.: .h eeeeh / ¿a nivel / es de España o a nivel global?
E.: a nivel: global
I.: hombre sí: / obviamente el: el idioma: es de España / o sea: / lo lógico es que tenga más prestigio
E.: vale y luego ¿dentro de España?
I.: hmmm / el de Castilla-La Mancha […] el idioma viene de ahí: / de Castilla-La Mancha el castellano […] el castellano es la madre de: // hmm de todo e- o sea de todo español que se habla en España […] creo que es bastante normal que tenga más prestigio […] y que sea mejor (14_-8HF)

El origen histórico de la lengua, vinculada a la región de Castilla-La Mancha, se asocia con prestigio (tanto dentro como fuera de España) y se utiliza como factor legitimador para defender el estatus superior del castellano frente a otras variedades de la lengua, entre ellas, las variedades de las excolonias.

La otra cara de la moneda es que algunas personas entrevistadas opinan que los guineoecuatorianos no hablan tan bien el español. En el ejemplo 5, se habla del «español mal hablado que hablamos en nuestro país». De igual modo, dado que Guinea Ecuatorial es una excolonia de España, a los guineoecuatorianos todavía les «queda aprender mucho más del español» (ejemplo 6).

(5)
I.: no es lo mismo uno que ya: lleva mucho tiempo aquí [en Madrid] […] y con uno que viene / de: de eh que es nuevo / y: / tú veas como que esa persona / en seguida: // eeh / notas que esta / acaba de venir / ¿por qué? porque tiene la expresión .h del español mal hablado que hablamos en nuestro país .h y: / y le tienes que: / le tienes que: corregir (04_-8MB)
(6)
E.: ¿.h qué te parece el español que hablan los madrileños?
I.: eeh / me parece un bue- / muy bueno español // me parece un buen español de hecho .h / muchas veces que me concentro y miro la tele co:n en debates y eso // a veces noto que: // hay unas cosas // dicen unas frases que: yo no lo sabía / y entonces yo aprendo de ellos
E.: mhm

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

I.: ¿sabes? nosotros hablamos español / sí / pero / somos colonia española sí / pero todavía: nos queda aprender mucho más del español / porque los españoles / saben hablar español (10_+8MB)

Frente a valoraciones como estas, tampoco faltan actitudes positivas frente al español de Guinea Ecuatorial. Entre otros rasgos, se destacan como positivos el dinamismo del español guineoecuatoriano, los constantes cambios a los que está sujeto el idioma y su léxico peculiar. Además, varias personas describen y valoran positivamente la manera cuidada de hablar la lengua en Guinea Ecuatorial; de hecho, describen el español guineoecuatoriano como un español «culto», «elegante» o «anticuado». Por lo contrario, critican el registro informal, coloquial o incluso vulgar que observan en Madrid; de especial manera, censuran el frecuente uso de los tacos. Esta oposición diafásica entre las dos variedades del español refleja las distintas funciones comunicativas de la lengua en los dos países: mientras que en Madrid el español ocupa todas las esferas de la vida, en Guinea Ecuatorial, sobre todo, se asocia con los ámbitos oficiales y formales (cf. Schlumpf 2018: 21–24).

Efectivamente, de algunas opiniones recogidas en las entrevistas se puede deducir que el ideal del buen hablar para los guineoecuatorianos se orienta en el registro culto de la lengua, que en ciertos casos se asocia menos con el español hablado en Madrid (debido a sus frecuentes expresiones coloquiales) que con el español hablado por los guineoecuatorianos. Un entrevistado, incluso, piensa que Guinea Ecuatorial es la excolonia española donde mejor se habla la lengua (ver ejemplos 7–8):

(7)
I.: […] por lo general / el español que se habla en Guinea es flbastante bueno / .h incluso que: me atrevería a decir que: mejor que en muchos lugares de aquí en España (14_-8HF)
(8)
I.: yo siempre lo he dicho // la única excolonia / eehmm española que habla perfectamente el: / el español el castellano .h: yo creo que es Guinea Ecuatorial // más que: nada por el acento: / .h es directamente el español o sea es prácticamente igual / .h a no ser por el tono así de africano y por el tono del español pero: / por el acento: y por la forma correcta de decir las frases por la forma correcta de decir las palabras .h: eeehmm // e:s / es totalmente igual (14_-8HF)

Lo más interesante es cómo el entrevistado justifica la valoración positiva del español guineoecuatoriano (ejemplo 8): no se basa en características propias de la variedad, sino en su comparación con el castellano. En otras

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

palabras: este entrevistado considera que en su país de origen se habla «perfectamente» el español (el castellano) porque se habla «totalmente igual» que en España. Una vez más, la referencia lingüística a la que se recurre para comparar diferentes variedades del español y para valorar el español hablado en Guinea Ecuatorial es la variedad del centro-norte peninsular.

4. «El leísmo y el laísmo son cosas dramáticas»: La calificación negativa de rasgos lingüísticos considerados no estándares

Después de describir las valoraciones globales que hacen los guineoecuatorianos en Madrid de las dos variedades del español que aquí nos ocupan, pasamos ahora a estudiar las descripciones metalingüísticas de ciertos fenómenos que les llaman la atención en relación con el español guineoecuatoriano: el seseo; el leísmo, laísmo y loísmo; el dequeísmo; y la construcción de verbos de movimiento + preposición *en* + destino. Todos estos rasgos aparecen citados en estudios clásicos sobre el español hablado en Guinea Ecuatorial (por ejemplo, en De Granda 1991b; Lipski 2007; 2014; Quilis/Casado-Fresnillo 1995). Como veremos a continuación, en las entrevistas recogidas en Madrid, estos fenómenos se valoran negativamente, dado que no se consideran ‹estándares›.

4.2 Seseo

Un primer fenómeno lingüístico que en varias entrevistas se describe como rasgo característico del español guineoecuatoriano es el seseo. Un entrevistado lo describe como confusión de ese y ce, y añade que a él le pasa «un montón», incluso en la lengua escrita, mientras que, según él, los madrileños lo controlan más (ejemplo 9). A otro señor el seseo le parece «una forma de expresarse que no es correcta» (ejemplo 10). Asimismo, el seseo se califica de «carencia» o «defecto» (ejemplos 9 y 10).

(9)
I.: […] un defecto de que hay de Guine- de: que se habla allí // es que hay / que yo lo padezco mucho seceo [sic] / se confunde la ese y la ce // a mí me ocurre un montón incluso en en escribiendo no sé por qué / y aquí es algo má:s más controlado (03_-8HB)
(10)

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

E.: .h / ¿qué exactamente significa para ti hablar correctamente el español?
I.: es vocalizar bien
E.: mhm
I.: y: nosotros tenemos el seseo […] ¿sabes lo que es el seseo? entonces intentar apalear / esa carencia […] hasta yo mismo tengo ese defecto eh digamos / eeh tengo esa: el seseo
E.: ¿lo tienen todos en Guinea?
I.: prácticamente
E.: mhm y ¿te parece un defecto como dices? […]
I.: es una forma de expresarse que no es correcta / en: su totalidad porque pronunciar eeh la: ce / en vez de ce pronunciar ese // f- fónica- eh fónicamente no es correcto pero no se trabaja tampoco / en la población la educación / es una pena[8]

Desde luego, estas críticas son especialmente llamativas si consideramos la amplísima difusión del seseo en el mundo hispánico y su reconocimiento como rasgo de la norma culta en muchos países. Ahora bien, tampoco hay que olvidar, como nos recuerda Rivarola (2006: 104), que la Real Academia Española «solo en los años cincuenta del s. XX dejó de considerarlo como un ‹vicio de dicción›».

En el *Diccionario panhispánico de dudas* (*DPD*), leemos lo siguiente sobre la difusión geográfica del seseo:

> El seseo es general en toda Hispanoamérica y, en España, lo es en Canarias y en parte de Andalucía, y se da en algunos puntos de Murcia y Badajoz. También existe seseo entre las clases populares de Valencia, Cataluña, Mallorca y el País Vasco, cuando hablan castellano, y se da asimismo en algunas zonas rurales de Galicia. El seseo meridional español (andaluz y canario) y el hispanoamericano gozan de total aceptación en la norma culta. (*DPD*, s.v. *seseo*)

El hecho de que no se menciona Guinea Ecuatorial entre las áreas (al menos parcialmente) seseantes muestra su olvido en la dialectología hispánica y su posición marginal (o invisible) en el círculo de las Academias de la Lengua Española.

Resulta curioso añadir que el primero de los guineoecuatorianos citados antes, que describe el seseo como un «defecto» (ejemplo 9), valora favorablemente otro rasgo que observa en el español de Guinea Ecuatorial: la distinción entre los fonemas be y uve (ver ejemplo 11). En este caso,

8 Pasaje tomado de una entrevista realizada con un señor bubi de 48 años en Parla, Comunidad de Madrid, el 23 de enero de 2017. Esta entrevista no forma parte del corpus núcleo constituido por las 24 entrevistas seleccionadas (ver 2. El corpus de entrevistas en su contexto lingüístico), de ahí que no se le haya asignado ningún código.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

asocia el fenómeno con un habla cuidada y culta —que en general recibe una valoración positiva, como ya hemos visto en el apartado 3. «No sé si puedo superar a mi maestro»: Los centros históricos como representantes de modelos lingüísticos—, en clara oposición al habla rápida, poco cuidada e informal que observa en los madrileños, que confunden los dos sonidos. Evidentemente, esta observación es bastante llamativa, dado que la distinción fonológica entre be y uve se perdió en castellano ya en la época medieval.

(11)
E.: mhm mhm .h: eehm entonces cuando: llegaste aquí / has dicho que te has: mm dado cuenta de diferencias entre la manera de hablar el español
I.: sí
E.: mhm .h ¿podrías describirme un poco en qué se / para ti se diferencia: el español: que tú conoces de Malabo de Guinea y el español de aquí de Madrid?
I.: ejemplo algo que: dominaba yo bastante bien y qu- de hecho ya me está ya se me está pegando / las diferencias entre be y uve […] por ejemplo en Guinea sabía exactamente cómo se pronuncia una be y cómo se pronuncia una uve // aqu- / no se me ocurría decir [βáka] / decía [váka] ahora incluso me cuesta ya decir [váka]
E.: ahá
I.: es decir la be y uve aquí se confunden demasiado (03_-8HB)

4.3 Leísmo, laísmo, loísmo

Otros fenómenos lingüísticos que se critican en algunas entrevistas —en relación con el español madrileño, según unos, y en el español guineoecuatoriano, según otros— son el leísmo, el laísmo y el loísmo. Alguien cita el laísmo como una de las particularidades del español madrileño y opina que, si alguien dice «la dijo eso», tiene que ser un madrileño (ejemplo 12). Añade que, personalmente, intenta evitar este y otros «defectos» de los madrileños, aunque a veces no lo consigue:

(12)
I.: […] y dentro de esta variedad de habla o de de de de tonos de acentos .h eeh ¿por qué aspectos destaca el / español madrileño?
I.: .h: ¿el español madrileño? eeh tiene una peculiar- bueno tiene varias peculiaridades ¿no? / yo no soy lingüista y en consecuencia no puedo de- decirte: .h detalles técnicos .h: pero: / el leísmo el laísmo el loísmo tienen / .h "la dije eso" / si alguien si escuchas alguien hablando así .h: es madrileño

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

E.: mhm […] ¿tú también hablas así?
I.: .h: yo no sé cómo hablo […] trato de: de de evitar eeh esos defectos ¿no? del habla de los madrileños pero a veces se te cuela algo (09_+8HB)

La misma crítica la encontramos en relación con el español hablado por los guineoecuatorianos: para un entrevistado, por ejemplo, se trata de «cosas dramáticas», que sirven para justificar que en Guinea Ecuatorial hay personas que hablan mal el español (ver ejemplo 17 infra).

También en obras normativas del español predominan calificativos negativos frente a estos usos de los pronombres átonos de tercera persona, pese a que se encuentran en muchas partes del mundo hispánico (cf. Greußlich 2015: 58–60). En el *DPD* (s.v. *leísmo*), leemos que el leísmo es un «uso impropio» y un «uso antietimológico». Bajo punto 5, donde se habla de las zonas de contacto, se añade lo siguiente:

> En algunas zonas de España y América se producen casos de leísmo debidos al contacto del español con otras lenguas que se caracterizan por no contar con distinción de género y por marcar el número y el caso de forma muy diferente al español. Estas lenguas son el quechua, el aimara, el guaraní y el vasco. Las confusiones tienen su origen en la dificultad que plantea el uso correcto del español a los hablantes que normalmente se expresan en esas otras lenguas. En muchos casos estos usos no son exclusivos de los hablantes bilingües de escasa formación, sino que, en general, han pasado a formar parte del habla corriente de las respectivas zonas, pero no se consideran admisibles desde el punto de vista de la norma culta estándar (salvo el leísmo de persona con referente masculino singular). (*DPD*, s.v. *leísmo*)

De nuevo, en ningún momento se menciona Guinea Ecuatorial. Además, en el caso de las zonas de contacto, el leísmo ya no solo se critica como un uso inadecuado («impropio», «antietimológico»), sino que se interpreta como el resultado de usos incorrectos de la lengua por hablantes no monolingües, que «no se consideran admisibles desde el punto de vista de la norma culta estándar (salvo el leísmo de persona con referente masculino singular)».

Esta misma visión normativa la defiende la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE)[9]: tanto el leísmo como los siguientes dos rasgos que comentaremos (el dequeísmo y el uso de verbos de movimiento + preposición *en* + destino) se censuran como incorrectos y se recomienda emplear las variantes aceptadas por la norma académica. En efecto, una de

9 Para más información sobre la AEGLE, véase Doppelbauer (2019).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

las iniciativas en materia lingüística que ha realizado la AEGLE desde su fundación en 2013 y su aceptación como miembro de pleno derecho en la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) en 2016 ha sido la colocación de letreros en espacios públicos para llamar la atención sobre faltas de ortografía e «incorrecciones frecuentes del uso del español en Guinea Ecuatorial» (ver Imagen 1).

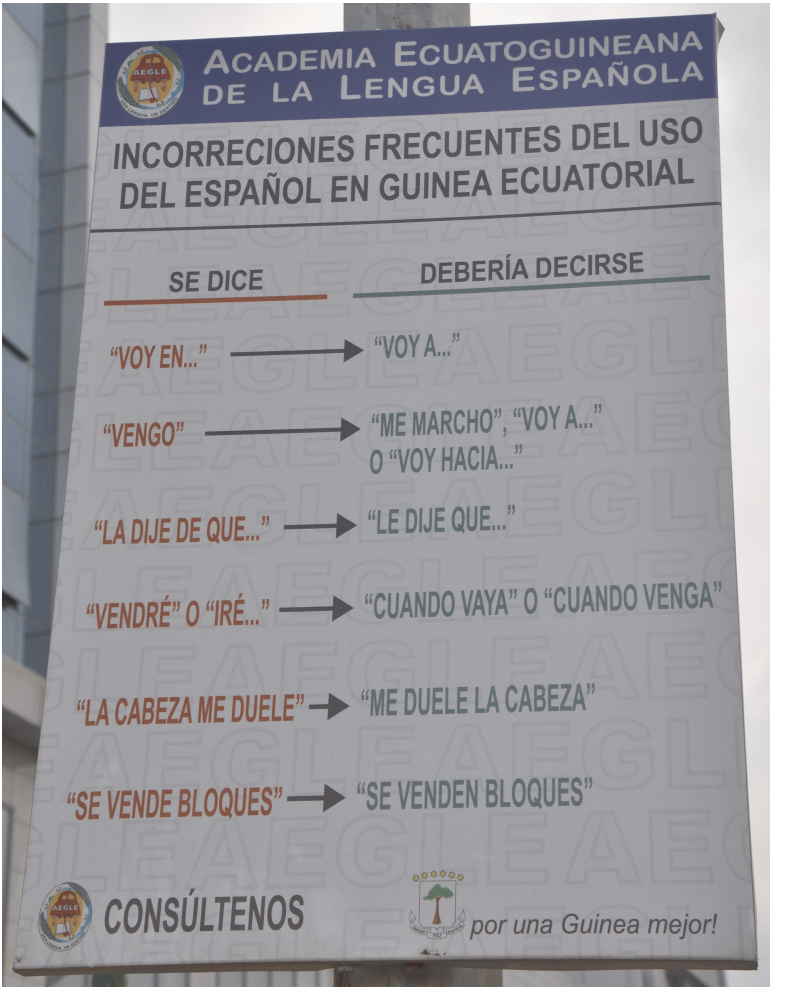


Imagen 1: Rótulo de la AEGLE en las calles de Malabo, Guinea Ecuatorial (foto de la autora, enero de 2019).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dada la falta de datos lingüísticos actuales sobre el español guineoecuatoriano, es imposible estimar el grado de difusión del leísmo, laísmo y loísmo en esta variedad. Sin lugar a dudas, los tres fenómenos pueden ocurrir, como demuestran algunos ejemplos sacados de las entrevistas realizadas en Madrid:

(13)
I.: he visto a compañeros / que no venían a clase y: que tuvimos que ir a su casa // a buscar*le* y no estaba estaba en: un: / en un descampado bueno […] en u:n rincón del pueblo / allí escondido / pero como sabíamos que si no está en casa / ni en clase / allí debe estar / entonces fuimos a buscar*le* y: / los profesores *le* llevaron / a rastras / de malas maneras / hasta el colegio y *le* castigaron (01_-8HB)
(14)
I.: […] hay algunos guineanos que cuando *les* encuentras entre nigerianos […] no notas / .h no / no sabría diferenciar quién es guineano y quién e:s .h nigeriano porque como todos hablan el pichi (16_-8MF)
(15)
I.: antes me hablaba en bubi / y yo *la* contestaba en español (03_-8HB)
(16)
I.: […] ellos me hablaban en español y a veces me hablaban bubi .h y yo *los* contestaba en español (10_+8MB)

Sin embargo, al menos en el corpus madrileño, el empleo de estos fenómenos pronominales no parece ser ni sistemático ni especialmente abundante. Sin embargo, antes de poder precisar nuestros conocimientos sobre el español guineoecuatoriano, es necesario llevar a cabo análisis sistemáticos de muestras de habla reales recogidas en el país mismo.

4.4 Dequeísmo

Otra construcción gramatical que se critica en unas pocas entrevistas es el dequeísmo. Uno de los entrevistados, ya citado anteriormente, lo comenta como sigue (ejemplo 17): igual que el leísmo y el laísmo, para él el dequeísmo es una «cosa dramática», un «error», un rasgo que muestra que «hay español mal hablado en Guinea».

(17)
I.: […] eeh bueno hay formas de hablar que las / las emplean mal / ahí / y aquí no

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

E.: ¿por ejemplo?
I.: pue:s hay algunos: / que dicen "de que" / el dequeísmo que se habla mu:y / o sea / es muy frecuente en la mayoría de las personas / y lo he escuchado muchas veces ahí en Guinea entonces / .h / el: laísmo el leísmo / son: cosas / dramáticas entonces que se dan: en .h en: la escuela ¿no? pero […] al final / si no te lo: no te lo quedas / entonces / vas convirtiendo el ese error y: […] hasta los hijos pueden coger eeh / esa forma de hablar y / se lo quedan
E.: claro
I.: entonces empiezan a hablar el: mal / el español mal hablado / eso:
E.: mhm
I.: hay partes donde / o sea / hay: español mal hablado en Guinea (01_-8HB)

Llama la atención que hay personas que extienden su postura crítica frente al dequeísmo a construcciones en las que, según lo recomendado por la RAE, es preferible emplear la preposición *de* (en este caso, la locución temporal *antes de que*):

(18)
I.: […] solo por ir a Torrejón y tal .h / porque antes de / antes de que te hable uno / fíjate / el "de que" / ¿te das cuenta? "antes de que" el "de que" sea / le tengo constantemente o sea el "de que" / hay algo que sobra ahí: pero bueno .h: que: te vas ahora a Torrejón (19_+8HF)

También en relación con el dequeísmo, las definiciones que ofrecen los diccionarios académicos conllevan un claro tono negativo y prescriptivo. Según el *Diccionario de la lengua española* (*DLE*), el dequeísmo es un «[u]so, normativamente censurado, de la secuencia *de que* para introducir una oración subordinada que no admite ese régimen verbal» (s.v. *dequeísmo*). Una descripción similar se halla en el *DPD*: el dequeísmo «[e]s el uso indebido de la preposición *de* delante de la conjunción *que* cuando la preposición no viene exigida por ninguna palabra del enunciado» (s.v. *dequeísmo*). Como ya se ha visto en la Imagen 1, también la AEGLE critica el dequeísmo, aportando el ejemplo «La dije de que», que al mismo tiempo sirve para llamar la atención sobre el laísmo.

Una vez más, hay que decir que todavía faltan estudios recientes que permitan describir la difusión actual del dequeísmo en el español guineoecuatoriano. En las entrevistas de Madrid, aparece en intervenciones de diferentes personas (ver ejemplos 19–21), pero no resalta como un rasgo especialmente saliente.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

(19)
I.: […] siempre me critican *de que* hablo muy lento (03_-8HB)
(20)
I.: […] empezáis a hablar y pensáis *de que*: ya habláis el español (04_-8MB)
(21)
I.: […] cuando voy // noto perfectamente *de que*: / este / acaba de venir (20_+8HF)

También aparecen algunos casos del fenómeno contrario, el queísmo, que igualmente es censurado como uso indebido y no normativo por las obras académicas (*DLE* y *DPD*, s.v. *queísmo*):

(22)
I.: […] no estoy situada en el sentido *Ø que* vivo sola (04_-8MB)
(23)
I.: y de hecho cuando: / crece / te das cuenta *Ø que* tú no respondías a tu padre así en África (08_+8HB)

Hay que tomar en consideración que el queísmo constituye un fenómeno mucho menos extendido en el mundo hispánico que el dequeísmo. Además, los usos queístas pueden responder a un deseo de hipercorrección por parte de los hablantes a fin de evitar casos de dequeísmo. En definitiva, el fenómeno les resulta menos llamativo a los guineoecuatorianos, puesto que en ninguna de las entrevistas realizadas se hallan comentarios metalingüísticos al respecto ni tampoco lo recoge la AEGLE en su lista de «incorrecciones frecuentes» (ver Imagen 1 arriba).

4.5 Verbos de movimiento + preposición *en* + destino

El cuarto y último fenómeno que vamos a comentar es el fenómeno morfosintáctico más citado en la bibliografía sobre el español guineoecuatoriano: la combinación de verbos de movimiento + preposición *en* + destino (por ejemplo, *voy en Bata*). Por lo general, se explica a partir del contacto con las lenguas autóctonas, cuyos sistemas preposicionales difieren considerablemente del sistema español y que conocen preposiciones polifuncionales que pueden desempeñar, entre otras, las funciones de las preposiciones españolas *a* y *en* (así ocurre, por ejemplo, en bubi y fang, las

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dos lenguas bantúes más habladas en Guinea Ecuatorial[10]). El fenómeno es tachado de incorrecto por la AEGLE (ver Imagen 1 arriba) y se comenta explícitamente en unas pocas entrevistas realizadas en Madrid:

(24)
I.: […] por el francé:s porque tenemos frontera con: Camerún / a la hora de: de hablar porque en francés / "en" es / como muy utilizado entonces / a la hora de deci:r / "voy a casa" // "voy en casa" // "voy e:n" o sea siempre utilizamos "en" para: decir "voy / me voy en Bata / me voy en Malabo / me voy en coch:e / me voy" ya no sabemos ni cuándo hay que decir / .h "me voy a casa me voy a no sé qué" siempre es // todos todos hablamos así (06_-8MB)

Ahora bien, es importante tener en cuenta dos aspectos fundamentales que permiten entender mejor el fenómeno comentado. Por una parte, se trata de un fenómeno que aparece en muchas variedades de contacto del español, por ejemplo, en Paraguay, Argentina, Chile, México, Ecuador y Perú, además de en el español en contacto con el gallego y el catalán (véanse, entre otros, Brea 1983; De Granda 1991a: 47–50; 1991b: 258–261; Enrique-Arias 2021; Palacios 2019). Por otra parte, muy probablemente, el fenómeno no solo se debe a los contactos lingüísticos, sino también al propio sistema lingüístico del español y de las lenguas románicas en general. De hecho, las distribuciones funcionales entre *a* y *en* son inestables en la historia del español (y ya en las preposiciones AD/IN en latín vulgar); en ciertos verbos de movimiento la variación se mantiene hasta la actualidad (quizás el caso más conocido sea *entrar a*/*en*); y también se conocen alternancias entre las dos preposiciones en otras lenguas románicas (por ejemplo, en francés: *je vais à Paris* frente a *je vais en France*). De todas maneras, el fenómeno es especialmente característico de variedades de contacto. Por ende, es plausible concebir la influencia de otras lenguas, si no como única causa, sí al menos como factor de gran importancia para explicar la difusión del fenómeno en hablantes guineoecuatorianos del español (para más detalles sobre este fenómeno y su análisis en el corpus de Madrid, véase Schlumpf 2021b: 359–369).

10 En fang, por ejemplo, existe la preposición *á*, que puede expresar los significados de las preposiciones españolas *en* (*á-nd[á]été* ‹en/dentro de la casa›), *por* (*aa-lor á [n]zĕn* ‹él/ella pasa por el camino›) y *a*/*hacia* (*ma-ke á ndá* ‹voy a casa›). También el bubi conoce preposiciones polifuncionales, tal y como lo demuestra el ejemplo *në-sa rípotto*, que puede significar tanto ‹suelo estar en la ciudad› como también ‹suelo ir a la ciudad› (para más detalles, véase Schlumpf 2021b: 260–261).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hasta ahora, solo hemos estudiado sistemáticamente las ocurrencias del verbo *ir* + preposición + destino en el corpus de entrevistas. En síntesis, se puede constatar que, en efecto, se hallan construcciones con la preposición *en* + destino en varias de las entrevistas (ver ejemplos 25–28), pero no se trata de la construcción mayoritaria. Además, su frecuencia varía considerablemente entre las diferentes personas. También se documentan ocurrencias de la misma construcción preposicional con otros verbos de movimiento (entre ellos, *llegar*, *venir* y *volver*), pero son muy escasas (ver ejemplos 29–31).

(25)
hace mucho que no *voy en Guinea* (22_+8MF)
(26)
vas en un bar (24_+8MF)
(27)
íbamos ahí *en la selva* (21_+8HF)
(28)
solamente *iremos en Guinea* de vacaciones (12_+8MB)
(29)
gracias a Dios / ese chico *llegó en mi vida* (04_-8MB)
(30)
hoy en día un bubi *viene en Malabo* / y: le dicen .h / "esa parcela de terreno / es mía" (13_-8HF)
(31)
me gustaría *volver en mi Guinea* / que como dicen "país de uno es país de uno" (22_+8MF)

Evidentemente, para conocer mejor la difusión de este fenómeno en el español guineoecuatoriano contemporáneo es necesario analizar datos recogidos en Guinea Ecuatorial, dado que en el contexto migratorio es posible que se hayan dado procesos de acomodación lingüística (convergencia o divergencia) en el habla de los guineoecuatorianos. Basándonos en observaciones propias en el país, proponemos la hipótesis de que el uso de verbos de movimiento + *en* + destino (ya) no sea tan generalizado como lo hacen pensar los estudios clásicos sobre el español guineoecuatoriano y que varíe fuertemente según el nivel sociocultural de las personas.

5. Reflexiones finales

Como hemos visto en los últimos apartados, todos los rasgos mencionados que se critican en las entrevistas son fenómenos bien conocidos y ampliamente difundidos en el mundo hispánico, aunque su reconocimiento y

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

valoración difieren considerablemente. El seseo es claramente mayoritario entre los hispanohablantes y es aceptado como ‹normativo›. También las alternancias en el uso de los pronombres átonos de tercera persona (leísmo, laísmo y loísmo) y el dequeísmo se hallan en muchas regiones del mundo hispanohablante; no obstante, se siguen criticando en las obras académicas (a excepción del leísmo de persona masculina singular). Finalmente, tanto los fenómenos pronominales como la construcción de los verbos de movimiento seguidos de la preposición *en* + destino son especialmente característicos de diversas zonas de contacto y son rechazados por las instancias normativas. Teniendo en cuenta la difusión suprarregional de los fenómenos comentados y la importancia de los contactos para el español hablado en Guinea Ecuatorial, no es de sorprender que también en esta variedad se documenten los rasgos señalados. Es importante subrayar, sin embargo, que carecemos aún de descripciones globales del español guineoecuatoriano, que nos permitieran interpretar mejor la relevancia y difusión de estos y otros fenómenos en el contexto de Guinea Ecuatorial.

A pesar de la amplia difusión de los fenómenos comentados en diversas partes del mundo hispanohablante (Península Ibérica, Latinoamérica y Guinea Ecuatorial, por mencionar las regiones ya señaladas), el presente trabajo nos ha demostrado que tanto los propios hablantes guineoecuatorianos, como también las instituciones académicas (RAE, ASALE y AEGLE, entre otras) y ciertos investigadores, los siguen tachando de confusiones y errores. En concreto, en el caso de Guinea Ecuatorial, las críticas frente al español hablado en el país ya son recurrentes en muchos trabajos del siglo pasado (véanse, por ejemplo, Madrid 1933, cit. en Lipski 2014: 873; Castillo Barril 1966; Granados 1986) y se siguen transmitiendo hasta la actualidad. Esta situación hace casi inevitable que se mantengan las visiones negativas frente al español guineoecuatoriano, el estatus ‹periférico› de Guinea Ecuatorial, así como su escaso reconocimiento como país hispanohablante. En los hablantes mismos, se producen actitudes negativas frente a su propia forma de hablar, que comparan constantemente con otras variedades de la lengua (en especial, con el español peninsular centro-septentrional), consideradas más ‹normativas›, ‹ejemplares› y, por lo tanto, ‹mejores›. Sin lugar a dudas, aquí también influye el hecho de que en las escuelas en Guinea Ecuatorial esta variedad peninsular septentrional se siga promoviendo como ‹modelo› lingüístico. Las actitudes negativas entre los propios guineoecuatorianos pueden convertirse en autocríticas y una baja autoestima lingüística, lo cual de nuevo influye de modo negativo en la valoración del país y su variedad del español.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

En un nivel teórico constatamos, entonces, que en el mundo hispanohablante claramente se mantienen jerarquías entre variedades ‹centrales› y otras ‹periféricas› (jerarquías defendidas por motivos históricos, políticos e ideológicos) y que se siguen empleando calificativos como «uso normativamente censurado», «uso impropio», «uso antietimológico», «confusiones» o «incorrecciones» para describir rasgos lingüísticos que se alejan de los estándares fijados desde los centros de poder político-cultural. Ante estas circunstancias, nos debemos preguntar, por lo tanto: ¿Cómo será posible valorar de forma más neutral variedades surgidas en contextos coloniales, lejos de centros tradicionales, que se caracterizan por los repertorios multilingües de sus hablantes y unos contextos sociolingüísticos altamente complejos? Parece que el concepto del pluricentrismo, entendido como perspectiva que busca, describe y valora normas lingüísticas alternativas a la del centro-norte peninsular, puede ser un punto de partida fructífero para invertir jerarquías eurocéntricas y para revisar terminologías y calificativos usados para describir variedades ‹excéntricas› y ciertos fenómenos lingüísticos. Este planteamiento pluricéntrico va muy en consonancia con los conceptos del «nuevo hispanismo no-oficial» de Zimmermann (2010: 49) y de la Hispanofonía Global de Campoy-Cubillo y Sampedro Vizcaya (2019).

En este contexto, una pregunta clave es el papel que podría o debería desempeñar Guinea Ecuatorial en el mundo pluricéntrico del español. Recordemos que «[e]l español es considerada una lengua pluricéntrica […], dado que en ella pueden reconocerse sin dificultad varios núcleos que proyectan sus modos propios de uso de la lengua» (Amorós-Negre/Prieto de los Mozos 2017: 246). Aunque este modelo del pluricentrismo busca una igualdad y, por tanto, una relación simétrica entre dichos núcleos lingüísticos, la realidad no necesariamente es así: «Para el caso del español, mucho indica que se debía contar con una jerarquía de normas de diferente alcance territorial y, a la vez, de diferente grado de concreción empírica» (Greußlich 2015: 62)[11]. De todas maneras, se trata de normas regionales con rasgos propios, aceptados y reconocidos dentro de su área geográfica, y usados y valorados en contextos formales (esto es, de distancia comunicativa). La cuestión central es, en palabras de Greußlich (2015: 61): «cuántas

11 Ya Clyne (1992a: 459–460) hace alusión a posibles oposiciones jerárquicas entre países y variedades cuando habla de variedades *dominantes* frente a *otras* variedades (no dominantes). Según el autor, esta diferencia también se refleja en las actitudes y los comportamientos lingüísticos de los hablantes.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

y cuáles son o deben ser las normas vigentes en el seno de una cultura lingüística específica» (cf. Amorós-Negre/Prieto de los Mozos 2017: 253).

Entonces: ¿Guinea Ecuatorial podría constituir una norma propia según los planteamientos pluricéntricos o se orienta, más bien, hacia otra norma de referencia? Hoy por hoy, posiblemente tenga más sentido defender la segunda postura, si tomamos en consideración varios factores que influyen en la realidad del español en la Guinea contemporánea, entre ellos: la configuración del sistema educativo (que sigue siendo básicamente español); la cuasi ausencia de ciertos registros (sobre todo, los informales, que son ocupados mayormente por el pichi y las lenguas bantúes locales); y la difusión y las funciones desiguales que tiene el español en el país (por ejemplo, su difusión es menor en zonas del interior de la parte continental, donde predomina el fang, y en zonas fronterizas con los países vecinos, Camerún y Gabón, donde la presencia del francés está incrementando). Adicionalmente, observamos lo mismo que señalan Amorós-Negre y Prieto de los Mozos (2017: 257) en relación con otras posibles normas regionales: «Los hablantes más cultos […] poseen, aunque sea en distinta medida, tanto el estándar regional como el históricamente privilegiado. Las élites […] son acusadamente proclives a seguir las normas externas del estándar castellano en las situaciones más formales (y, muy especialmente, en la escritura)». En el caso de Guinea Ecuatorial, esta «norma externa» sería, sin lugar a dudas, el español culto del centro-norte peninsular.

Aun así, los avances en la promoción y el reconocimiento del español como lengua pluricéntrica, igual que la aceptación de normas regionales alternativas a las tradicionales como «centros potentes de irradiación de normas propias» (Amorós-Negre/Prieto de los Mozos 2017: 255) —especialmente aquellas influidas fuertemente por contactos lingüísticos (un buen ejemplo es el español andino)—, pueden ayudar a valorar de una forma más neutra y menos influida por jerarquías histórico-ideológicas eurocéntricas los usos propios del español en Guinea Ecuatorial. Esta valoración positiva se debería dar tanto en los propios hablantes guineoecuatorianos como también entre hispanohablantes de otros países, entre profesores, investigadores y académicos de la lengua. De esta manera, la aceptación del pluricentrismo del español puede ayudar a darle una mayor visibilidad y una valoración más positiva a la variedad guineoecuatoriana y puede ser una vía teórico-ideológica que permita incluirla en el canon de las variedades ampliamente reconocidas de la lengua española. Ahora bien, sería importante observar si este acercamiento teórico realmente podría contribuir al reconocimiento sustancial del español guineoecuato-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

riano en todas sus facetas o si solo se centraría en un supuesto modelo ‹culto›, orientado una vez más hacia estándares europeos. Sería imprescindible considerar la gran variación lingüística interna, los distintos registros de la lengua y el multilingüismo de la población para obtener una visión adecuada de la lengua en este país africano. Si al final el español de Guinea Ecuatorial llega a ocupar el estatus de un centro de irradiación lingüística (según el pluricentrismo) o si simplemente se acepta y valora como variedad geográfica con su historia y funcionamiento propios, es menos importante para sus hablantes que el aumento de su visibilidad y reconocimiento.

Lo primordial y más urgente es que se fomenten y multipliquen los estudios dialectológicos y sociolingüísticos sobre el español guineoecuatoriano, tanto desde fuera como también —y, sobre todo— desde dentro del país. Tales proyectos deberían enfocarse no solo en las características y funciones del español hablado en el país, sino también en las lenguas autóctonas, que constituyen las principales lenguas de contacto del español guineoecuatoriano, pero que corren el peligro de extinción debido a la falta de medidas de protección y revitalización. La valoración positiva de esta diversidad lingüística y de las circunstancias propias del español en este país apoyarían también los avances en su reconocimiento por parte de sus hablantes. Todo ello permitiría mejorar el estatus que tiene el español guineoecuatoriano y evaluar con más precisión el papel que juega Guinea Ecuatorial en el concierto de los países hispanohablantes.

6. Bibliografía

Amorós-Negre, Carla (2012). El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 10.1(19), 127–147.

Amorós-Negre, Carla/Emilio Prieto de los Mozos (2017). El grado de pluricentrismo de la lengua española. *Language Problems & Language Planning* 41(3), 245–264. https://doi.org/10.1075/lplp.00004.amo

Brea, Mercedes (1983). Vai na eira. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía* 10, 189–293.

Campoy-Cubillo, Adolfo/Benita Sampedro Vizcaya (2019). Entering the Global Hispanophone: an introduction. *Journal of Spanish Cultural Studies* 20(1–2), 1–16. https://doi.org/10.1080/14636204.2019.1609212

Castillo Barril, Manuel (1966). *La influencia de las lenguas nativas en el español de Guinea Ecuatorial.* Madrid: CSIC.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Clyne, Michael (1992a). Epilogue. En Michael Clyne (ed.). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 455–456. https://doi.org/10.1515/9783110888140

Clyne, Michael (1992b). Pluricentric Languages —Introduction. En: Michael Clyne (ed.). Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations. Berlin/New York: de Gruyter, 1–9. https://doi.org/10.1515/9783110888140

Clyne, Michael (ed.) (1992). *Pluricentric lamguages. Differing Norms in Different Nations.* Berlin/New York: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110888140

De Granda, Germán (1991a). De nuevo sobre la causación múltiple en el español de América. (A propósito de dos rasgos morfosintácticos del español paraguayo). En: *El español en tres mundos. Retenciones y contactos lingüísticos en América y África.* Valladolid: Universidad de Valladolid, 41–54.

De Granda, Germán (1991b). Origen y configuración de un rasgo sintáctico en el español de Guinea Ecuatorial y en el portugués de Angola. En: *El español en tres mundos. Retenciones y contactos lingüísticos en América y África.* Valladolid: Universidad de Valladolid, 255–268.

DLE = Real Academia Española*. Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/ [26/04/2022]

Doppelbauer, Max (2019). Postkoloniale Sprachenpolitik in Afrika: Äquatorialguinea und die *Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española* (AEGLE). *Quo Vadis, Romania?* 53–54, 73–91.

DPD = Real Academia Española. *Diccionario panhispánico de dudas*. https://www.rae.es/dpd/ [26/04/2022]

Enrique-Arias, Andrés (2021). *Vamos en Palma* ‹we are going to Palma›. On the persistence (and demise) of a contact feature in the Spanish of Majorca. En: Whitney Chappell/Bridget Drinka (eds.). *Spanish Socio-Historical Linguistics: Isolation and contact.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 185–203. https://doi.org/10.1075/ahs.12.c08enr

Granados, Vicente (1986). Guinea: del «falar guinéu» al español ecuatoguineano. *Epos* 2, 125–137.

Greußlich, Sebastian (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis* 39(1), 57–99.

Irvine, Judith T./Susan Gal (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. En: Paul V. Kroskritiy (ed.). *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities.* Santa Fe: School of American Research Press, 35–83.

Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 4–23. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3_lander1.pdf [26/04/2022]

Lara, Luis Fernando (2009). *Lengua histórica y normatividad* (2ª edición). Mexico City: El Colegio de México.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Lipski, John M. (2007). El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial. En: Gloria Nistal Rosique/Guillermo Pié Jahn (dirs.). *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África.* Madrid: SIAL/Casa de África, 79–117.

Lipski, John M. (2014). ¿Existe un dialecto «ecuatoguineano» del español? *Revista Iberoamericana* 80(248–249), 865–882. https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2014.7202

López García, Ángel (1998). Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de prototipos. *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico* 3(7–8), 7–19.

Maldonado Cárdenas, Mireya (2012). Español como lengua pluricéntrica. Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español en América. En: Franz Lebsanft et al. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 95–122. https://doi.org/10.31819/9783954870219-006

Mignolo, Walter D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural studies* 21(2–3), 449–514. https://doi.org/10.1080/09502380601162647

Moreno Fernández, Francisco (2015a). La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española. En: Kirsten Jeppesen Kragh/Jan Lindschouw (eds.). *Les variations diasystématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes. Actes du Colloque DIA II à Copenhague (19–21 nov. 2012).* Strasbourg: Éditions de linguistique et de philologie, 217–237.

Moreno Fernández, Francisco (2015b). Prólogo. Hablar madrileño. En: Ana M. Cestero Mancera et al. (eds.). *Patrones sociolingüísticos de Madrid.* Bern: Lang, 7–16.

Oesterreicher, Wulf (2004). El problema de los territorios americanos, *III Congreso Internacional de la Lengua Española,* Rosario, 17–20 de noviembre de 2004, https://congresosdelalengua.es/rosario/paneles-ponencias/aspectos/oesterreicher.htm#nota16 [18/07/2022]

Palacios, Azucena (2019). La reorganización de las preposiciones locativas *a*, *en* y *por* en el español en contacto con guaraní. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 78, 233–254. http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.64380

Pfadenhauer, Katrin (2012). «… *y la español también*». *Fallstudien zum indigenen Spanisch zweisprachiger Mixteken in Mexiko.* Bamberg: University of Bamberg Press.

Pöll, Bernhard (2012). Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. En: Franz Lebsanft et al. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 29–45. https://doi.org/10.31819/9783954870219-003

Quijano, Aníbal (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South* 1(3), 533–580.

Quijano, Aníbal (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Santiago Castro-Gómez/Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 93–126.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Quilis, Antonio/Celia Casado-Fresnillo (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Reutner, Ursula (2017). Vers une typologie pluridimensionnelle des francophonies. En: Ursula Reuter (ed.). *Manuel des francophonies*. Berlin/Boston: De Gruyter, 9–64. https://doi.org/10.1515/9783110348217-002

Rivarola, José Luis (2006). El español en el siglo XXI: los desafíos del pluricentrismo. *Boletín Hispánico Helvético* 8, 97–109.

Schlumpf, Sandra (2018). Guinoecuatorianos en Madrid: actitudes hacia su propio español y el español madrileño. *Lengua y migración/Language and Migration* 10(2), 7–31.

Schlumpf, Sandra (2021a). De *castizar* a *disparar* o ¿cómo hablan los guineoecuatorianos el español? Terminología metalingüística y reflexiones teórico-ideológicas a partir de un corpus de entrevistas sociolingüísticas. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas* 4(3), 11–51. https://doi.org/10.17561/rilex.4.3.6425

Schlumpf, Sandra (2021b). Spanisch in Afrika/Afrika in Spanien. Sprachliche Charakteristika von Spanischsprecherinnen und Spanischsprechern aus Äquatorialguinea in Madrid. *Romanistisches Jahrbuch* 72(1), 339–387. https://doi.org/10.1515/roja-2021-0016

Thompson, R. W. (1992). Spanish as a pluricentric language. En: Michael Clyne (ed.). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations.* Berlin: New York: de Gruyter, 45–70. https://doi.org/10.1515/9783110888140

Zimmermann, Klaus (2010). La hispanofonía, la lingüística hispánica y las Academias de la Lengua: propuestas para una nueva cultura lingüística. En: Julio Ortega (ed.). *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos.* Madrid/Frankfurt am Main/México, D. F.: Iberoamericana/Vervuert/Bonilla Artigas, 43–59.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - by-sa

Milin Bonomi

Università degli Studi di Milano

Ir y volver: cruzar las fronteras geográficas y lingüísticas de la lengua española entre América Latina e Italia

Resumen

A pesar de que las lenguas históricamente han evolucionado gracias al contacto con otros sistemas y a la incorporación de elementos externos, las prácticas lingüísticas ‹heterogéneas› siguen siendo tratadas como excepciones (Heller 2007; Gal 2018; Léglise 2021). En el caso del español, la heterogeneidad es un factor aun más relevante, debido, por un lado, a la convivencia con otras lenguas autóctonas tanto en América como en Europa, y por el otro, por el carácter móvil que esta lengua ha adquirido en la época de las migraciones transnacionales (Lynch 2019; Márquez Reiter/Martín Rojo 2015).

En esta contribución se abordará la cuestión del pluricentrismo, de la movilidad y del transnacionalismo de la lengua española, tomando como referencia el español hablado por las comunidades transnacionales de origen latinoamericano que han vivido experiencias de migración en Italia, haciendo hincapié en dos puntos centrales: 1) la imposibilidad e irrelevancia de establecer fronteras nítidas a las prácticas lingüísticas ‹heterogéneas›; 2) la percepción que los hablantes tienen de las fronteras geográficas y lingüísticas y en qué medida estas mismas percepciones pueden ayudar a desarrollar otros planteamientos y perspectivas sociolingüísticas.

Palabras clave

Español, pluricentrismo, migración, prácticas lingüísticas heterogéneas, Italia

Abstract

Despite the fact that languages have historically evolved through contact with other systems and the incorporation of external elements, 'heterogeneous' linguistic practices are still treated as exceptions (Heller 2007; Gal 2018; Léglise 2021). In the case of Spanish, heterogeneity is an even more relevant factor, due, on the one hand, to the coexistence with other vernacular languages both in America and in Europe, and on the other hand, to the mobile character that this language has acquired in the era of transnational migrations (Lynch 2019; Márquez Reiter/Martín Rojo 2015).

This chapter will address issues such as pluricentrism, mobility and transnationalism of Spanish language, taking as a reference the Spanish spoken by Latin American transnational communities that have lived experiences of migration in Italy, focusing on two central points: 1) the failure and irrelevance of establishing clear-cut boundaries to 'heterogeneous' linguistic practices; 2) speakers' perceptions of geographical and linguistic boundaries and the extent to which these same perceptions can help to develop other sociolinguistic approaches and perspectives.

Keywords

Spanish language, pluricentrism, migration, heterogeneous linguistic practices, Italy

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1. Movilidad, fronteras y pluricentrismo lingüístico

Desde su nacimiento la sociolingüística se ha interesado por la heterogeneidad, es decir por todos esos aspectos que contribuyen a crear variación y cambios en un sistema lingüístico. Cuando por primera vez Labov (1966) se dedicó a explorar los patrones de estratificación que determinan la heterogeneidad lingüística entre hablantes de una misma comunidad lingüística, lo hizo —como es natural— analizando la *variación intradialectal*, es decir focalizándose en los cambios que se producen en el *interior* de una misma variedad lingüística. Lo mismo se ha aplicado a buena parte de la sociolingüística variacionista que, a partir de los estudios pioneros de Labov, se ha dedicado a analizar los aspectos distintivos en diferentes comunidades y diferentes variedades, pero siempre dentro de los que se consideran los límites de una misma lengua. Al cruzar ese límite, eso es, cuando se cruza la frontera lingüística convencional que divide dos sistemas gramaticales, la atención sobre lo que en la sociolingüística se suele entender como *variación* deja espacio a categorías epistemológicas como la de *contacto lingüístico*, cuyo ámbito de exploración se centra en los elementos variables utilizados de forma ocasional por hablantes bilingües. Elementos que Weinreich (1953) ha definido *interferencias* y que así describe: «The instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of either familiarity with more than one language, i.e., as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena».

Aun tratándose de fenómenos parecidos, lo que cambia de un ámbito a otro es la perspectiva de un habla monolingüe a una bilingüe. Mientras en el primer caso la observación se centra en un sistema estable y delimitado, que puede evolucionar después de una etapa de conflicto entre variantes alternantes dando lugar a un «cambio desde abajo» (Labov 1972) de la variante innovadora que se irá extendiendo y será adoptada por el resto de la comunidad de habla, en el segundo caso la perspectiva interesa más el habla de los individuos bilingües. En este caso, el elemento sometido a la transformación es el resultado de un contacto con el otro código, cuya interpretación desde el punto de vista formal es, como se desprende de las palabras de Weinreich, una «desviación a la norma de ambos sistemas». Por lo tanto, a diferencia de las variantes que operan dentro de las fronteras lingüísticas establecidas por la gramática, lo que crea la interferencia son fenómenos clasificables como «hibridación», «mezcla», etc.; del mismo modo, el carácter «desviado» de la interferencia se debe precisamente

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

al hecho de entrar en un terreno gramatical que no le pertenece o, en otras palabras, que le es ajeno. De hecho, es interesante observar cómo esta visión de los sistemas lingüísticos puede reflejar en cierta medida una geografía territorial en la que los individuos con lenguas y culturas muy diferentes entre ellas se mueven en el espacio global, sin la libertad de poderse mover de la misma manera si eso ocurre dentro o fuera de una frontera nacional.

Ahora bien, el enfoque centrado en la estabilidad y delimitación de los sistemas intra-dialectales frente a la inestabilidad que pueden provocar las interferencias se basa, como era natural para aquellos años, en una perspectiva estrictamente estructuralista que parte de un reconocimiento convencional del habla monolingüe como la categoría epistemológica a partir de la cual se generan las demás formas ‹de contacto› (así, por ejemplo, fenómenos como la alternancia y mezcla de códigos, interlenguas, *pidgins*, lenguas criollas, etc.). Esta misma teorización es la que, en efecto, ha llevado por mucho tiempo a considerar formas de bilingüismo correctas y equilibradas las de quien es capaz de pasar de un sistema a otro sin generar interferencias (Weinreich 1953) o, para decirlo con Grosjean (1982), «sumando» dos formas de monolingüismo bien separadas entre ellas.

Hoy en día sabemos que el bilingüismo equilibrado es una quimera y que la mayoría de los hablantes utiliza las lenguas que forman parte de sus repertorios de manera más o menos fluida según las situaciones y los propósitos comunicativos (Grosjean 2008). Una visión respaldada también por los recientes enfoques cognitivos y neurolingüísticos (Austin et al. 2015), que han puesto en evidencia una interconexión entre los sistemas que componen el habla bilingüe en oposición a una concepción binaria del almacenamiento de los sistemas léxicos y sintácticos.

A todo esto hay que añadir que, como se ha observado profusamente en el seno de la sociolingüística post-estructuralista (cf. Heller 2007; Makoni/Pennycook 2007; García 2009; Blommaert et al. 2013), el planteamiento centrado en una separación tajante entre los sistemas que componen el repertorio bilingüe está condicionado por una ideología monoglósica (Silverstein 1996), determinada más por razones sociopolíticas que por evidencias propiamente lingüísticas. Desde siempre, de hecho, las lenguas se han trasformado y han evolucionado gracias a la incorporación de elementos externos para poder preservar su supervivencia (Mufwene 2008).

Los procesos globales y transnacionales de la contemporaneidad, además, han contribuido al desarrollo de una más atenta reflexión socio-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lingüística, crítica hacia esas categorías lingüísticas modernistas que conciben los sistemas como entidades autónomas y separadas, haciendo hincapié en el hecho de que la lengua ha de concebirse, más que como un sistema abstracto, como una «práctica social» (Pennycook 2001), como una actividad de creación, reproducción o transformación en la que los hablantes desempeñan el papel más importante en la realización del acto comunicativo. Por esta misma razón, el giro epistemológico que se ha dado gracias a esas observaciones ha llevado a teorizar más que *como* es —o como tiene que ser una lengua desde el punto de vista gramatical—, *qué* es lo que hacemos con ella. De ahí el surgimiento de nociones como la de *languaging* (Swain 2006) y todas las derivaciones volcadas a definir las prácticas lingüísticas heterogéneas de la contemporaneidad en la que conviven diferentes normas, como: *translanguaging* (Blackledge y Creese 2010; García y Li 2014), *transidiomatic practices* (Jacquemet 2005), *polylanguaging* (Jørgensen 2008), o *metrolingualism* (Pennycook y Otsuji 2015).

Como indican las etiquetas mismas, estas prácticas se conciben como repertorios complejos y fluidos, en los que los elementos que pertenecen a los diferentes sistemas están interrelacionados entre ellos en una forma dinámica y en la que ni es posible, ni es relevante, medir cuál es el límite hasta dónde llega un sistema y donde empieza otro, puesto que se configuran como un conjunto único con fronteras lingüísticas borrosas, compuesto por elementos diversificados que pueden cambiar de hablante a hablante, así como las identidades que los representan.

A pesar de todo lo planteado hasta aquí, cabe subrayar que hoy en día las prácticas lingüísticas marcadas por la heterogeneidad siguen siendo tratadas como excepciones (Heller 2007; Gal 2018; Léglise 2021). Y la razón de dicha excepcionalidad se debe al componente ideológico que regula el capital simbólico (Bourdieu 1991) de las lenguas en condiciones de desigualdad entre hablantes. De hecho, es interesante observar cómo las interferencias o la mezcla de códigos, cuando empleadas en entornos más elitistas, como puede ser el uso híbrido del inglés en ciertos ámbitos profesionales de prestigio como el académico o el de los microlenguajes empresariales, se percibe como creatividad y sofisticación lingüística, mientras que cuando connota a sujetos desplazados tiende a indexicalizar inseguridad, falta de competencia, o más en general un capital simbólico deficitario. En efecto, son muchos los ejemplos en el mundo hispano en los que la complejidad de las prácticas lingüísticas e identitarias de quien vive fuera de las fronteras donde el español es lengua oficial son objeto de

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

racialización (Rosa/Flores 2017; Urciuoli 1996) o, en palabras de Zentella (1995), de «chiquitification» (Zentella 1995).

En esta contribución me detendré en el contexto de la movilidad y de pluricentrismo que caracteriza el español en Italia, focalizándome en 1) cómo los hablantes cruzan las fronteras geográficas y lingüísticas a través de sus prácticas heterogéneas; 2) qué percepción tienen de esas fronteras lingüísticas y geográficas en relación con las ideologías dominantes.

2. El español en movimiento: una perspectiva pluricéntrica

Los estudios que se han desarrollado alrededor del concepto de globalización se han centrado en la transformación de un mundo estructurado alrededor de las fronteras del Estado-nación a un sistema transnacional de personas, bienes, informaciones, etc. (Castells 2000; Sassen 1998, entre otros) que cada día exceden las fronteras geopolíticas. Esta creciente movilidad de bienes y personas está generando también una creciente movilidad de recursos lingüísticos, cuyos patrones tienen que ser interpretados a través de herramientas conceptuales y metodológicas que tomen en cuenta el panorama de fuerte pluricentrismo instaurado por los fenómenos globales.

En el caso del español, por ejemplo, hay que señalar cómo el orden instaurado por la posmodernidad ha contribuido a perfilar un panorama sociolingüístico en el que dicha lengua convive con otros sistemas lingüísticos tanto en países donde es lengua oficial y comparte el territorio con ‹lenguas minoritarias›, como en contextos donde ni es lengua oficial ni goza de ningún prestigio. Esta condición de profundo pluricentrismo confiere al español un doble estatus de lengua «central» y al mismo tiempo «periférica» (Codó et. al 2012), en función de las diferentes relaciones sociopolíticas en las que se enmarca.

El carácter de centralidad se debe desde luego a un tipo de difusión institucional *top-down* de una lengua reversible en el mercado lingüístico económico global, marcado todavía por jerarquías de orden colonial. Por otro lado, las consecuencias mismas del neocolonialismo están produciendo una difusión popular del español, como consecuencia de la diáspora latinoamericana en diferentes partes del mundo (Mar-Molinero 2008), dando lugar a variedades lingüísticas heteroglósicas, no estandarizadas por la norma central. Está claro que esta doble tendencia vuelve a plantear una línea de demarcación sociolingüística con la que se siguen manteniendo

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

separados el Norte y el Sur Global, y que se basa en gran medida en una «ideología de la estandarización» (Milroy/Milroy 1999; Milroy 2001), es decir en un proceso semiótico y social que tiende a legitimar los usos lingüísticos homogéneos como consecuencia de una presión normativa. Según esta misma ideología, no todas las variedades y registros son iguales: solo algunos se convierten en lengua estándar, otros son menoscabados o bien a través de intervenciones políticas (planificación de corpus y de estatus, escolarización, política estatal, por ejemplo), o bien a través de simples procesos semióticos y sociales, interiorizados como *habitus* (Bourdieu 1990), que tienden a guiar las actitudes y las percepciones de los hablantes y de enteras comunidades sobre los usos lingüísticos y sus usuarios.

Si se toma en consideración una lengua pluricéntrica como el español, por ejemplo, se puede notar cómo la presencia de instituciones volcadas a funciones normalizadoras y homogeneizadoras ha sido determinante en el proceso de legitimación y deslegitimación lingüística (Del Valle 2014). Por otro lado, las últimas décadas han desencadenado una movilidad de recursos lingüísticos sin precedentes (Blommaert 2010), determinada por la creciente movilidad transnacional, que ha interesado de forma evidente también el español, a raíz de la inestabilidad económica y sociopolítica de muchos países latinoamericanos. Dichos movimientos diaspóricos han llevado el español a cruzar las fronteras nacionales y a establecerse en otras geografías en modalidad diglósica, como es el caso más observado hasta ahora, el de su presencia en los Estados Unidos (Otheguy/ Stern 2010; Otheguy/Zentella 2012, entre otros). Sin embargo, los crecientes procesos de deterritorialización y reterritorialización que han afectado al continente latinoamericano han empezado en las últimas décadas a dirigirse también hacia otros rumbos, llevando el español a otras geografías extra-continentales (Lynch 2019), como ocurre sobre todo en el caso de Europa (Márquez Reiter/Martín Rojo 2015), donde, tal como ha ocurrido en los Estados Unidos, el español se ha re-localizado en diferentes prácticas lingüísticas globales, marcadas con fuerza por el bilingüismo y la heteroglosia (García/Otheguy 2014). En este sentido, Italia es quizás uno de los ejemplos más emblemáticos, debido, en primer lugar al gran número de hispanohablantes presentes en el territorio (324.000 según los datos ISTAT[1] 2020), y también a las características propias de estas comunidades

1 Istituto Nazionale di Statistica

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sociolingüísticas, en las que la fuerte cercanía tipológica entre los códigos que componen el repertorio bilingüe contribuye a desarrollar prácticas lingüísticas dinámicas, múltiples y complejas, ajenas a los tradicionales procesos de normalización.

Estas prácticas, denominadas a menudo por los mismos hablantes como *itañolo*, precisamente para indicar el carácter ‹mixto› desde un punto de vista estructural, presentan algunas características típicas de esos repertorios complejos, diversificados y fluidos propios de la contemporaneidad que, como se ha comentado en el párrafo anterior, pese a ser una praxis consolidada en muchos contextos, siguen siendo tratadas como excepciones. Algunos de los estudios que se han centrado en ellas (Bonomi 2018, 2019; Calvi 2018), en efecto, han considerado pertinente asumir un enfoque epistemológico de corte heteroglósico, basado en la noción de *translanguaging* para dar cuenta del carácter borroso de las fronteras lingüísticas que componen el repertorio de sus hablantes, así como la manera más apropiada para abarcar identidades que no se pueden someter a las categorías esencialistas de *lengua*, *nación*, *identidad* y *cultura*, puesto que, por el contrario, se trata de individuos que viven en gran medida sus vidas *entre* estas fronteras.

En esta categoría de hablantes figuran, de hecho, no solo los que cumplen los viajes de ida hacia países del Norte Global, sino también toda esa población que vive el transnacionalismo y la migración en una dimensión circular, o bien cambiando de países a lo largo de su trayectoria de vida *(onward migration)*, o bien a través de rutas de ida y vuelta entre el nuevo país y el de origen. Cabe señalar que estos movimientos geográficos favorecen aun más la movilidad y el carácter pluricéntrico de una lengua como el español, puesto que los hablantes tienen que relocalizar una y otra vez sus prácticas de acuerdo con los diferentes procesos de desplazamiento en el espacio. Desde luego, esto ocurre también en el caso de los viajes de regreso a los países de origen, cuando los hablantes vuelven cambiados después de la experiencia migratoria. Este cambio supone también una forma de readaptación de su identidad, de su lengua y en general de su yo, puesto que el contexto de origen que han dejado ya no es el mismo.

A continuación se explorará cómo emerge la dimensión de la frontera, tanto física como lingüística, en la narración brindada por dos protagonistas de la diáspora latina, basándose en sus trayectorias de movilidad y desplazamiento entre América Latina e Italia. Antes de analizar los relatos, se darán algunas indicaciones sobre la metodología de trabajo y los criterios de análisis que se abordarán en la última parte.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

3. Herramientas de análisis

Puesto que el objetivo de análisis se centra en las fronteras geográficas y lingüísticas atravesadas por los hispanohablantes en sus desplazamientos entre América Latina e Italia, la metodología de este trabajo se basa en dos criterios de análisis útiles para explorar dichas fronteras y la percepción que los hablantes tienen de ellas: la narración como herramienta de recaudación de los datos, y la exploración del concepto de *frontera* en las voces de los hablantes entrevistados sobre su experiencia del viaje. En casos de hablantes transnacionales y de grupos que viven con fuerza la experiencia del desplazamiento geográfico, la actividad narrativa se vuelve particularmente esclarecedora, ya que es a través de los procesos de movilidad y reconstrucción de la experiencia del viaje y de las fronteras atravesadas que los miembros de estos grupos a menudo dan sentido a los conflictos sociales, poniendo en primer plano un sentido emergente de sus identidades y prácticas sociolingüísticas (De Fina/Georgakoupolou 2008; De Fina/Baynhan 2016).

En cuanto a la noción de *frontera*, cabe destacar su papel en el centro de la relación entre transnacionalismo e identidades sociolingüísticas, ya que el lugar en el que nos encontramos condiciona inevitablemente quiénes somos, nuestros *habitus* y comportamientos sociolingüísticos. A través de los procesos de movilidad transnacional, en efecto, la identidad sociolingüística está sometida a cambios en el espacio y en el tiempo, pero siempre dentro de unas dinámicas inscritas en un ámbito global. En este sentido es importante relacionar el concepto de *frontera* a la crítica que en el seno de la geografía humanística (Massey 1994) de corte posmoderno se ha avanzado hacia la concepción positivista de espacio en términos físicos —es decir, el *locus* con fronteras bien definidas— a favor de una idea de espacio como algo que se construye activamente a través de las actividades cognitivas y perceptivas del sujeto: lo que se plantea según esta perspectiva, pues, es una conceptualización de *espacio* y *fronteras* (físicas o lingüísticas), como realidades socialmente constituidas e imaginadas. De hecho, la revisión crítica a la idea de espacio —que no ha de entenderse como una realidad material y objetiva que tiene las mismas características para todos los seres humanos, sino más bien como un ámbito inmaterial con un fuerte carácter social que se construye sobre la base de creencias trasmitidas y de la propia experiencia personal— ha sido propuesta ya en algunos relevantes trabajos de sociolingüística (cf. Johnstone 2004; Eckert 2004; Milroy 2004; Caravedo 2014). Caravedo (2014), por ejemplo, habla

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

de «espacio mental» refiriéndose a una construcción subjetiva que incluye significados de diverso orden. Se trata, en otras palabras, de una idea de espacio, como *espacio simbólico* en el que nos movemos como hablantes, que nos ayuda a entender el porqué de los distintos significados sociales asignados a diferentes fenómenos lingüísticos en relación con las categorías externas (por ejemplo, las nociones de ‹centro› o ‹periferia›).

De la misma manera, otros autores (Blommaert 2010) indican cómo la forma en que se mueven y cambian los órdenes indiciales forma parte de una dinámica de desterritorialización y relocalización en la medida en que lo que se acepta en un contexto sociolingüístico puede no ser aceptado en otro.

A partir de estas premisas, paso a analizar algunos fragmentos de narraciones autobiográficas de dos jóvenes de origen hispano que han experimentado viajes de sola ida a Italia o de ida y vuelta a América Latina para analizar su interpretación del espacio y de las fronteras, geográficas, sociales y lingüísticas.

4. Cruzar las fronteras lingüísticas y geográficas

Los fragmentos que se analizan aquí se han extraído de dos narraciones autobiográficas recogidas por quien escribe en 2019 con dos jóvenes de origen hispano, que forman parte de un proyecto más amplio sobre los efectos sociolingüísticos de la diáspora latinoamericana a Italia. En ambos casos se trata de miembros de la generación 1.5 (Rumbaut 2004), es decir jóvenes que han llegado a Italia en edad escolar. Más en concreto, una de las narraciones que aquí se presentan pertenece a la voz de Marco, llegado a Italia con 16 años por reagrupación familiar con su madre, que ya llevaba varios años en Italia trabajando como cuidadora de personas mayores. Después de 10 años en Italia, por falta de salidas laborales, Marco decide volver a su país de origen, el Perú, donde gracias a la capitalización de la experiencia adquirida en Italia, encuentra trabajo como ingeniero de sonido.

La otra voz que se presenta es la de María Sol, llegada a Italia de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) en edad escolar, en su caso con ocho años, y también por reagrupación familiar con su madre que había llegado antes al país mediterráneo para trabajar en la asistencia a personas mayores. A diferencia de Marco, la experiencia diaspórica de María Sol ha conllevado, hasta el momento, un viaje de sola ida.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4.1 Cruzar las fronteras lingüísticas entre español e italiano

María Sol nació en un país hispanohablante y creció hasta los ocho años con una lengua, el castellano. La movilidad que la llevó a Italia para reagruparse con su madre supuso también una movilidad lingüística hacia la lengua vehicular, el italiano, que acaba siendo el código con el que hoy en día está más familiarizada, como explica en el fragmento siguiente:

(1)
cuando / ehm / encuentro una persona por la calle / y me pide informaciones así / una persona española / ehm / me doy cuenta que hago dificultad porque pienso ehm / pienso en italiano / después tengo que hacer la traducción en español / y en ese momento digo / uhm / no es una cosa directa / que tenía que ser directa / ehm / y por eso digo que no me considero completamente bilingüe / porque una persona bilingüe / ehm súbito da una respuesta[2]

Como se puede notar, María Sol describe la dificultad que supone para ella hablar el español sin que el italiano afecte su práctica lingüística. En su caso, hablar lo que un tiempo ha sido su lengua materna (sobre la ambigüedad de la expresión cf. Tabouret-Keller 2004) supone ahora transitar por la esfera del italiano, lo cual nos lleva a formular dos reflexiones. La primera es que, como demuestra la experiencia de María Sol, las identidades junto con las lenguas se mueven en el espacio geográfico y social y no son categorías estáticas, que puedan encasillarse bajo clasificaciones esencialistas ni están caracterizadas por una relación biunívoca con un determinado territorio. Así María Sol cruza constantemente las fronteras entre sistemas, dando lugar a prácticas heterogéneas marcadas por su experiencia individual. Como se puede notar, estas prácticas, que podríamos definir translingües, se configuran como un único conjunto, compuesto por las lenguas que forman parte de su repertorio en el que, sin embargo, las fronteras entre uno y otro son borrosas y resulta difícil, así como innecesario, establecer la demarcación entre un código y otro.

2 Convenciones de transcripción:
/ micropausa entre medio y un segundo
// pausa superior al segundo
"palabra" discurso directo, citas
PALABRA pronunciación marcada, enfática
- reinicios y auto-interrupciones sin pausa
[risas] risas
¿? interrogaciones

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

La segunda reflexión atañe a la percepción que María Sol tiene de sus prácticas lingüísticas, descritas en un marco discursivo connotado por las ideas de dificultad *(hago dificultad)* y de deficiencia *(no me considero bilingüe / porque una persona bilingüe / ehm / súbito da una respuesta)*. Estas consideraciones representan una clara consecuencia de una ideología de la estandarización que tiende a legitimar los usos lingüísticos homogéneos y a deslegitimizar los *habitus lingüísticos* espontáneos y heterogéneos, no normalizados. En muchas ocasiones María Sol describe el intento de tratar de mantener separados los dos códigos para adherir a la norma monoglósica. Un intento que, como ella misma explica, no consigue llevar a cabo ni en las conversaciones domésticas con su madre:

(2)
A veces yo le digo a mi mami / "mami / tenemos que hablar en español" / sí / sí / empezamos cinco minutos y después / comenzamos con el italiano

Ni con los amigos hispanohablantes en Italia:

(3)
sí, pero anche con ellos es la misma cosa / ehm / hablamos con mi amiga de la universidad / tengo una amiga que ella sabe bien el español / y le digo / "nos ponemos a hablar en español una horita y después" / y ella "sí, sí, sí / cinco minutos / diez minutos y después / pues empezamos a hablar en italiano

Y ni siquiera con su familia en el Ecuador:

(4)
y con mi tías en el Ecuador hay palabras que me vienen en italiano / y me dicen "¿qué dijiste?!? [risas] / te has olvidado del español / ¿cómo puede ser? [risas] // se ponen bravas

Como se puede notar, la práctica de atravesar regularmente las fronteras lingüísticas entre español e italiano forma parte de la vida diaria de María Sol, así como de toda esa gran cantidad de hispanohablantes transnacionales que han creado formas globales de hablar español, marcadas por la heterogeneidad y el pluricentrismo. Una heterogeneidad y un pluricentrismo que no solo se dan en las periferias, donde el español es lengua minoritaria, sino que a través de los movimientos globales también vuelven a sus relativos centros originarios, como comenta María Sol, cuando describe las conversaciones con sus tías, que con preocupación ven cambiar la identidad lingüística ya no del todo normada y monolingüe de la sobrina.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Así el español se mueve a través de los movimientos globales y, como nos cuenta Marco, viaja hacia otros continentes contaminándose con otros códigos, volviendo también a veces a su punto de origen, pero ya cambiado por la experiencia del desplazamiento y contribuyendo una y otra vez a generar dinámicas sociolingüísticas pluricéntricas.

En este fragmento Marco habla de la experiencia del retorno a Lima como hablante de español después de diez años en Italia:

(5)

1. Ma: antes era muy fuerte / antes mi acento era muy fuerte cuando hablaba / cuando recién había llegado me decían "mira / tu acento es este / parece / parece medio italiano / allí sí se daban cuenta / después ya no / siempre antes me decían / ehm / por ejemplo / ehm / esto hace unos cinco meses / una chica que entró a trabajar en el sector donde yo trabajaba y la entrevisté para que ella empezara a trabajar allí me dijo que cuando me escuchó hablar lo primero que pensó fue "este chico no es de aquí" / ¿no? / sin embargo no logró descifrar de dónde venía
2. Mi: mh / mh / mh
3. Ma: entonces debo de tener unas características de pronunciación / particulares ¿no? / que no son tanto las de acá / o de repente algún tipo de / de entonación en algunas circunstancias que no son las de acá
4. Mi: ¿pero tú no lo notas? ¿es algo como que te hacen notar los demás? / ¿pero tú no notas que tu español ha cambiado?
5. Ma: ehm / lo que me dicen es que a veces hablo muy fuerte / y entonces allí de todas maneras debe ser una cuestión de la influencia de haber vivido en Italia / a veces "no me grites" / me ha pasado que me digan "no me grites" y yo "no te estoy gritando te estoy solamente hablando" / o de repente quiero recalcar algo ¿no? pero nada / sin ningún tipo de hostilidad ¿no? / sí me ha pasado eso / y bueno / eso también puede ser de que tenga que ver con Italia

Como se puede notar de sus palabras, la identidad sociolingüística de Marco se ve cambiada por la experiencia del viaje hasta el punto de no ser reconocido como un hablante autóctono *(este chico no es de aquí* o *debo de tener unas características de pronunciación particulares que nos son tanto las de acá)*. Estas reflexiones vuelven a replantear la cuestión de cómo en el siglo XXI es común que las prácticas lingüísticas tengan un carácter transfronterizo, incluso en contextos lingüísticos más enfocados y supuestamente homogéneos, donde no se esperaría mucha variación relacionada con la movilidad. En realidad, sabemos que las lenguas, junto con los hablantes, se desterritorializan, reterritorializándose a su vez en

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

un nuevo país, o también volviendo al país de origen, pero ya cambiadas por el contacto que han experimentado en las primeras fases del viaje, como es el caso de Marco, que de repente ironiza por la incomprensión que se realiza a nivel de pragmática intercultural, debido a la costumbre adquirida en Italia de hablar con un tono de voz más alto que en el Perú. O, como explica más adelante, cuando plantea el tema de la adopción de prácticas culturales, reconocidas por los demás hablantes como propias de otros espacios geográficos e identitarios:

(6)
yo tengo una amiga italiana / que ella me dice / bueno / es que yo no puedo hacer un juicio de mi persona ¿no? / pero ella / ella me dice que a veces cuando habla conmigo / no siente que está hablando con un Latino o sea / siente que muchas cosas / modos de pensar y todo eso las traigo de Italia / es como si hubiese adoptado algunas cuestiones culturales / ya / ya como si las hubiese metabolizado / y creo que es verdad / en algunas cosas si es así

De hecho, esta misma experiencia de la movilidad y del cambio lingüístico es una experiencia compartida también con muchos otros hablantes acostumbrados a cruzar las fronteras entre los dos países y las fronteras lingüísticas convencionales, como argumenta Marco en este fragmento y como se ha planteado también en la parte introductoria.

(7)
incluso hispanohablantes que regresan aquí y hablan mal el español / o sea ya no tienen que hablar entre gente que conoce algo de italiano / sino con gente que no conoce el idioma y he escuchado que / gente que ha vivido en Italia aquí que habla mal el español ¿no? / o sea no es que mezclaban por una cuestión de "bueno tú me entiendes / me entiendes cuando digo escontrino [risas] / me entiendes cuando digo scontrino / entonces este / te lo puedo decir" / no / este que ya lo habían asimilado como / mi mamá cometió un error / este / ahora no recuerdo / pero incluso cuando tuvo que hacer su su / creo que su exposición de tesis ¿no? comitió un error que se supone que era una palabra en italiano / ehm en español y la dijo un poco en italiano [risas] / digo "mamá no se dice así" [risas]

Para concluir, podemos observar cómo estas prácticas transfronterizas, a pesar de ser muy comunes, no gozan de mucho prestigio, sino todo lo contrario, están sometidas a una valoración negativa, vinculada desde luego con una ideología de la estandarización que tiende a considerar la lengua y la identidad como expresiones de una frontera geográfica unitaria

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

y delimitada (*hispanohablantes que regresan aquí y hablan mal el español / gente que ha vivido en Italia aquí que habla mal el español / «mamá no se dice así»*). En realidad, cabe destacar que precisamente gracias a la experiencia del viaje y del transnacionalismo Marco llega a desmontar estas categorías estáticas, proporcionando una descripción sobre la experiencia de cruzar las fronteras que merece ser analizada en el siguiente apartado.

4.2 Fronteras geográficas, lingüísticas e identitarias

El primer fragmento que merece atención es la reflexión llevada a cabo por Marco, que bien describe cómo, en clara contraposición con una idea de *locus* relacionado con categorías estáticas, a través de la experiencia del viaje y de la continua adaptación a diferentes contextos su espacio mental ha cambiado y con él, como hemos visto en los ejemplos anteriores, también su identidad y su práctica lingüística. Así, por ejemplo, en este fragmento Marco proporciona una reflexión más atenta y muy profunda sobre este cambio de identidad y de perspectiva que le ha ofrecido la vivencia misma de la migración:

(8)
digamos que quizas por más de que yo no me sentía discriminado / quizás en Italia a diferencia de aquí / digam- / a comparación del peruano pro medio he sido bastante afortunado / en / en nacer en un lugar donde no habían tantos problemas sociales ¿no? Como puede ser esta parte de Lima y / y / pero cuando fui a Italia sí sentí de que mi situación / yo era más o menos el último eslabón de la cadena alimenticia [risas] / y entonces como que allí empecé a analizar de otra perspectiva / la sociedad ¿no? / y entonces eso me ligó un poco a la cuestión política
[…]
ehm / uno de los motivos por los cuales yo agradezco mucho haber vivido en Italia es el hecho de haber podido ver las / las dos / este / las dos perspectivas / las dos perspectivas ¿no? / […] y bueno / yo me acerqué a la política quizás por eso / por una cuestión quizás de que sentí de que / habían injusticias ¿no? que quizás no había visto antes

Como nos cuenta Marco, el proceso de tener que cruzar las fronteras geográficas le ha llevado a ver el espacio global desde otra perspectiva, haciéndole sentirse un «afortunado en Lima» y el «último eslabón de la cadena alimenticia en Italia». Como testimonian sus palabras, es gracias a esta doble perspectiva que ha podido entender cómo los espacios no son

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

estáticos, sino que cambian dependiendo de la perspectiva desde donde los miramos. Este cambio de espacios mentales y simbólicos pues es lo que, como él mismo explica, ha activado en su persona una fuerte reflexividad y agentividad que le ha llevado a ver las «injusticias que quizás no había visto antes».

Para concluir, acabamos con esta reflexión avanzada por Marco sobre la experiencia de cruzar las fronteras geográficas como procesos de readaptación de los espacios mentales e identitarios en el que inevitablemente se interrelacionan el aspecto subjetivo y las coyunturas globales. Frente a una visión idealizada que ve en el espacio geográfico de los destinos migratorios la posibilidad de avanzar desde un punto de vista socioeconómico, Marco explica cómo en su trayectoria de movilidad social ha tenido que cumplir el viaje hacia atrás «por necesidad»:

(9)
cuando yo fui a Italia yo extrañé mucho y después me acostumbré / en cambio yo cuando regresé de Italia nunca terminé de acostumbrarme // ehm / siempre existió el hecho de que a / a igualdad de condiciones económicas yo viviría en Italia y que yo estoy viviendo aquí por una cuestión de que / este / la crisis que he vivido / que se vive en Italia no la pude / digamos / excluir de mi vida // tuve por necesidad que regresar // es algo muy raro ¿no? / porque por necesidad uno se va a otro país / yo POR NECESIDAD regresé a mi país / y entonces este [risas] // y lo más raro es que de un país desarrollado POR NECESIDAD me fui a un país que es en vía de desarrollo / pero obviamente las condiciones que tengo acá son mucho más favorables / de las que tenía en Italia / y bueno / este / me costó acostumbrarme a muchas cosas y algunas cosas yo sé que no me voy a acostumbrar ¿no?

A través de la percepción y la reflexividad sobre la experiencia de cruzar las fronteras geográficas este último fragmento contribuye a componer un mosaico en el que se ha querido reflexionar sobre la necesidad de considerar y re-imaginar la noción de *espacio* y *fronteras*, tanto desde un punto de vista lingüístico, como geográfico, como identitario. La percepción que Marco nos ofrece sobre la experiencia de la migración en su viaje de ida y vuelta resulta sin duda útil para abordar otras perspectivas y planteamientos sobre los espacios mentales de los hablantes en contraposición con una idea hegemónica estereotipada del espacio migratorio.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5. Conclusiones

Esta contribución ha examinado el pluricentrismo, la movilidad y el transnacionalismo de la lengua española, tomando como referencia las prácticas lingüísticas y discursivas de la población hispanoamericana que se ha desplazado a Italia, en algunos casos de forma estable y, en otros, de forma más temporánea.

En el panorama de pluricentrismo, movilidad y transnacionalismo dibujado por la globalización, el español, tal como otras lenguas, se mueve con sus hablantes a través de las fronteras geográficas nacionales, dando lugar a prácticas heterogéneas desde el punto de vista normativo. La movilidad de los hablantes, en efecto, se ve reflejada en una movilidad lingüística e identitaria que en este capítulo se ha querido analizar observando en primer lugar cómo los hablantes cruzan las fronteras lingüísticas y geográficas en su actividad discursiva, y en segundo lugar qué percepción tienen de esas mismas fronteras en relación con las ideologías dominantes. Desde luego, la diáspora hispanoamericana a Italia ha generado uno de los contextos de complejidad e innovación lingüística más relevantes en el panorama hispanohablante contemporáneo. Por esta razón, se ha querido recurrir a la actividad narrativa de dos miembros de la diáspora latinoamericana hacia Italia, utilizando como herramienta de análisis el concepto de *frontera*, para ver cómo estos mismos hablantes reconstruyen la experiencia del viaje y del atravesamiento de las fronteras geográficas y lingüísticas en sus procesos de desterritorialización y relocalización.

En el primer caso, se ha podido observar cómo los hablantes transnacionales tienden a recurrir a prácticas translingües en las que resulta difícil e innecesario establecer las fronteras entre un código y otro. Sin embargo, estas mismas prácticas están sometidas a una valoración negativa, vinculada con una ideología de la estandarización que tiende a considerar la lengua y la identidad como expresiones de una frontera geográfica unitaria y delimitada.

En el segundo caso, las voces de los protagonistas de esta contribución se han analizado a través de las lentes perceptivas y reflexivas vinculadas con la experiencia de cruzar las fronteras geográficas en condiciones de desigualdad socioeconómica. También en este caso, las voces de los protagonistas, a través de su reflexividad y agentividad, han permitido demostrar cómo los conceptos de *espacio* y *frontera* no se pueden anclar a un marco semántico estable y objetivo, sino que se mueven, cambian y, como las

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

identidades de los protagonistas, no se pueden encasillar bajo categorías esencialistas de *nación*, *lengua*, *cultura*, etc.

El objetivo de esta contribución, de hecho, ha nacido supuestamente de la consideración de que muchos discursos hegemónicos sobre el multilingüismo siguen considerando la lengua y la identidad como expresiones de una frontera geográfica unitaria y delimitada. Recurrir a la voz transfronteriza de los protagonistas de la movilidad transnacional y de la experiencia migratoria, en cambio, puede ayudar a ver las dinámicas por un lado de institucionalización, o por el otro de resistencia, a estos mismos discursos, llevándonos a reflexionar sobre la necesidad de considerar y reimaginar la noción de *frontera*, tanto desde un punto de vista lingüístico, como geográfico, como identitario.

6. Referencias bibliográficas

Austin, Jennifer/María Blume/Liliana Sánchez (2015). *Bilingualism in the Spanish-Speaking World: Linguistic and Cognitive Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blackledge, Adrian/Angela Creese (2010). *Multilingualism: a Critical Perspective*. London: Continuum.

Blommaert, Jan (2010). *The Sociolingusitics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan/Sirpa Leppänen/Massimiliano Spotti (2013). Endangering multilingualism. *Tilburg Papers in Culture Studies* 56.

Blommaert, Jan/Ad Backus (2011). Repertoires rivisited: ‹Knowing language› in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies* 67.

Bonomi, Milin (2018). *Mestizos Globales. Transnacionalismo y prácticas discursivas en la población hispana en Italia*. Milán: FrancoAngeli.

Bonomi, Milin (2019). Spanish in-motion in Milan. En: Andrew Lynch (ed.). *The Routledge Handbook of Spanish in the Global City*. London: Routledge, 430–447.

Bourdieu, Pierre (1990). *The logic of Practice*. Cambridge: Polity.

Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity.

Calvi, Maria Vittoria (2018). Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán. Traducción, mediación o translanguaging?. En: Rosana Ariolfo/Laura Mariottini (eds.). *Países lingüísticos de la migración. Contextos mediáticos, urbanos y formativos*, número monográfico de *Lingue e Linguaggi* 25, 145–172.

Caravedo, Rocío (2014). *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Frankfurt am Main/Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

Castells, Manuel (2000). *The Rise of Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Codó, Eva/Adriana Patiño/Virgina Unamuno (2012). Hacer sociolingüística en un mundo cambiante. Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context* 9(2): 167–190.

De Fina, Anna/Alexandra Georgakoupolou (2008). *Analyzing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Fina, Anna/Mike Baynham (2016). Narratives analysis in migrant and transnational contexts. En Marilyn Martin-Jones/Dreiden Martin (eds.). *Research Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. London: Routledge, 31–45.

Del Valle, José (2014). Lo politico del lenguaje y los límites de la política panhispánica, *Boletín de Filología* XLIX(2): 87–112.

Eckert, Penelope (2004). Variation and a sense of place. En: Carmen Fought (ed.), *Sociolinguistic Variation. Critical Reflections*. Oxford: Oxford University Press, 107–118.

Gal, Susan (2017). Visons and revisions of minority languages. Standardization and its dilemmas. En: Pia Lane/James Costa/Haley De Korne (eds.). *Standardizing Minority Languages. Competing Ideologies of Authorithy and Authenticity in the Global Periphery*. London: Routledge, 222–242.

García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Hoboken: Wiley-Blackwell.

García, Ofelia/Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.

García, Ofelia/Ricardo Otheguy (2014). Spanish and Hispanic Bilingualism. En Manuel Lacorte (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London, Routledge, 639–658.

Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosejan, François (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Heller, Monica (ed.) (2007). *Bilingualism. A Social Approach*. Basingstoke: Pallgrave Macmillan.

Jacquemet, Marco (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication* 25, 257–277.

Jørgensen, Jens Normann (2008). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization, *Language and Communication* 25, 257–277.

Johnstone, Barbara (2004) Place, Globalization and Linguistic Variation. En: Carmen Fought (ed.), *Sociolinguistic Variation. Critical Reflections*. Oxford: Oxford University Press, 65–83.

Labov, William (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Labov, William (1972). *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Léglise, Isabelle (2021). Marcar o no marcar las fronteras: la variación como recurso lingüístico en las prácticas multilingües. En: Santiago Sánchez Moreano/Élodie Blestel (eds.). *Prácticas lingüísticas heterogéneas: Nuevas perspectivas para el estudio del español en contacto con lenguas amerindias*. Berlin: Language Science Press, 49–67.

Lynch, Andrew (ed.) (2019). *The Routledge Handbook of Spanish in the Global City*. London: Routledge.

Makoni, Sinfree/Alistair Pennycook (2007). *Disinventing and Reinventing Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mar-Molinero, Claire (2008). Subverting Cervantes; language authority in global Spanish. *International Multilingual Research Journal* 2, 27–47.

Márquez Reiter, Roisan/Luisa Martín Rojo (eds.) (2015). *A Sociolinguistics of Diaspora. Latino Practices, Identities and Ideologies*. London: Routledge.

Massey, Doreen (1994). *Space, Place, and Gender*. Oxford: Polity Press.

Milroy, James (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5(4), 530–555.

Milroy, Lesley (2004). Language Ideologies and Linguistic Change. En: Carmen Fought (ed.). *Sociolinguistic Variation. Critical Reflections*. Oxford: Oxford University Press, 161–177.

Mufwene, Salikoko (2008). *Language Evolution: Contact, Competition and Change*. London: Continuum.

Otheguy, Ricardo/Nancy Stern (2010). On so-called Spanglish, *International Journal of Bilingualism* 15(1), 85–100.

Otheguy, Ricardo/Ana Celia Zentella (2012). *Spanish in New York. Language Contact, Dialect Leveling, and Structural Continuity*. Oxford: Oxford University Press.

Pennycook, Alastair/Emi Otsuji (2015). *Metrolingualism. Language in the city*. Routledge: London.

Rosa, Jonathan/Nelson Flores (2017). Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective. *Language in Society* 46, 621–647.

Rumbaut, Rubén G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review* 38(3), 1160–1205.

Sassen, Saskia (1998). *Globalization and its Discontents*. New York: New Press.

Silverstein, Michael (1996). Monoglot 'standard' in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. En: Donald Brenneis/Roland K.S. Maculay (eds). *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology*. Boulder: Westview Press, 284–306.

Swain, Merrill (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language in learning. En: Heidi Byrnes (ed.). *Advanced Language Learning: the Contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 95–108.

Tabouret-Keller, Andrée (2014). Les métaphores multiples de l'expression 'langue maternelle' : un projet de travail. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage* 17, 277–288.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Urciuoli, Bonnie (1996). Exposing prejudice: Puerto Rican experiences of language, race and class. Boulder: Westview.

Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Zentella, Ana Celia (1995). The ‹Chiquitification› of U.S. Latinos and their languages, OR why we need an anthropolitical linguistics. In *SALSA III: Proceedings of a symposium on Language and Society*, Austin, April 5–7 1995.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Eva Staudinger

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

«Es raro ver…verse hablar en argentino en una novela» – reflexiones sobre el pluricentrismo de la lengua española y el español de Argentina en la literatura internacional[1]

Resumen

El pluricentrismo del español es un tema que se debate desde hace varias décadas, habitualmente bajo el aspecto de las políticas lingüísticas. En este artículo, el tema se aborda desde una perspectiva más amplia, que es la del cambio sociolingüístico. Se examina la presencia del concepto de pluricentrismo en la política lingüística institucional, en las prácticas lingüísticas del mundo editorial y en la percepción de los individuos hablantes. Tomando como punto de partida una entrevista que hace la periodista Diana Fernández Irusta a Almudena Grandes, se analiza como ideas inherentes en el concepto del pluricentrismo e ideologías lingüísticas como la de la unidad de la lengua y del español general se entrecruzan en las prácticas editoriales y en la percepción de estas.

Palabras clave

Pluricentrismo, política lingüística institucional, *sociolinguistic change*, editoriales españolas, español de Argentina

Abstract

The pluricentricity of Spanish is a topic that has mainly been approached from the perspective of language policy. The present article takes a broader view, considering the pluricentricity of Spanish a phenomenon of sociolinguistic change. It examines the presence of the concept of pluricentricity in institutional language policy, in the linguistic practices of the world of publishing and in the perception of individuals working with literature. Taking as a starting point an interview with Almudena Grandes by the Argentine journalist Diana Fernández Irusta, it analyses how ideas inherent in the concept of pluricentricity and linguistic ideologies such as the unity of Spanish are interwoven in publishing practices and the perception of the latter.

Keywords

Pluricentrism, institutional language policy, sociolinguistic change, Spanish publishing houses, Spanish in Argentina

1 Agradezco a los/las dos evaluadores/as anónimos/as por su atenta lectura y sus valiosas sugerencias que me han permitido mejorar este artículo. Teniendo en cuenta las críticas formuladas en la evaluación, se revisó exhaustivamente el apartado 4 y se añadió el apartado 5 para esta versión final.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1. Introducción

En la sociolingüística hispánica, el pluricentrismo (o «policentrismo») del español es un tema investigado desde los años 1990.[2] El concepto de pluricentrismo se apoya, en primer lugar, en el criterio de la estandarización. En una situación pluricéntrica ideal, existen dentro de una lengua varios estándares que difieren en cuanto a sus ámbitos de aplicación, pero que se consideran igual de prestigiosos.[3] Con referencia al español se ha discutido si y en qué medida los países latinoamericanos han construido o están construyendo estándares lingüísticos propios (cf. Oesterreicher 2002; Di Tullio 2015) comparables con el de España.

En la investigación del pluricentrismo del español existen varias líneas de investigación que hacen referencia a distintas dimensiones del concepto. En cuanto al criterio de la estandarización, se analiza la codificación de diferentes variedades cultas y sus variantes en obras de referencia – como diccionarios, manuales de gramática, etc.

En esta línea, se ha investigado el grado de independencia y prestigio que se atribuye a distintas variedades regionales y nacionales del español en tales obras (cf. p.ej. Greußlich 2015; Méndez García de Paredes 2009; Tacke 2011). Otra línea de investigación se focaliza en las ideologías lingüísticas que se manifiestan en los discursos normativos (cf. p.ej. del Valle 2007, Narvaja de Arnoux/del Valle 2010). Cabe señalar que las obras de referencia por constituir una parte esencial del discurso lingüístico-ideológico también se analizan bajo este aspecto (cf. p.ej. Lauria 2017, Lauria/López García 2009). El enfoque en esta área de investigación son las representaciones sociales de las lenguas que se construyen discursivamente. Más recientemente también se ha tomado en cuenta la dimensión actitudinal que pregunta por los imaginarios lingüísticos a nivel individual y social. Se investiga si los valores implícitos en el concepto de pluricentrismo quedan patente de alguna manera en las actitudes de los hablantes (cf. Amorós Negre/Quesada Pacheco 2019).

El presente artículo se enmarca en la intersección de las dos últimas líneas de investigación. Partiendo de una entrevista que hace la periodista

2 En las obras citadas en este artículo, los términos «policéntrico» y «pluricéntrico» son equivalentes. En este artículo se van a emplear los términos «pluricentrismo/pluricéntrico» para hacer referencia al concepto en cuestión.

3 Véase p.ej. Schlumpf (en este volumen) y Amorós Negre y Prieto de los Mozos (2017: 255–258) para desajustes entre el ideal del pluricentrismo y la realidad lingüística de zonas hispanohablantes con variedades no-dominantes.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

argentina Diana Fernández Irusta en 2017 a la (recién difunta) escritora española Almudena Grandes, se analizarán los valores que se atribuyen, según las percepciones de la periodista y la autora, a distintas variedades del español (y sobre todo la de Argentina) en la literatura.

En la entrevista, que tuvo lugar el 3 de noviembre 2017 en Buenos Aires, la autora presenta la novela *Los pacientes del doctor García* a sus lectores argentinos. En cuanto a las relaciones de poder lingüístico y cultural entre la entrevistadora y la entrevistada, son asimétricas ya que Almudena Grandes no solo es una autora de renombre internacional, sino también hablante de una variedad del español que muchos consideran de mayor prestigio y que sigue siendo un modelo para la corrección lingüística. Diana Fernández Irusta, en cambio, es integrante de una comunidad lingüística que, por razones históricas, goza de menos prestigio que la de España, pero cuya variedad es bien conocida en los demás países hispanohablantes.

La preeminencia del español peninsular como referencia normativa es un lugar común lingüístico que se ha confirmado en las encuestas efectuadas en el marco del proyecto *Linguistic Identity and attitudes in Spanish-speaking Latin America* (LIAS) entre hablantes de las capitales de países hispanohablantes (cf. Amorós Negra/Quesada Pacheco 2019: 16). Según muestran los datos, la idea de que el español de España está fuertemente relacionado con la noción de corrección lingüística perdura hasta la actualidad, mientras que las actitudes hacia el español de Argentina son ambiguas en este punto (cf. Aguilar 2014 para Bolivia; Morett 2014 para México; Yraola 2014 para España).

Las reflexiones lingüísticas que se dan en la entrevista en cuestión me parecen un objeto interesante de estudio. A lo largo de la entrevista, se alude a prácticas lingüísticas en el proceso editorial y a percepciones acerca de estas, haciendo referencia tanto a experiencias y actitudes individuales de personas del ámbito literario como a discursos colectivos. Los enunciados no solo permiten conocer las posturas de las interlocutoras, sino también estereotipos lingüísticos corrientes, ya que los discursos y prácticas nunca se producen en un vacío sociocultural. Pero el objetivo del presente estudio no se limita a analizar la perspectiva de las interlocutoras sobre las prácticas lingüísticas en el mundo editorial. Aspira, además, a relacionar lo observado con los modelos del monocentrismo y del pluricentrismo.

El artículo se estructura de la siguiente manera: se aborda primero el trasfondo teórico e ideológico subyacente. En el segundo apartado se trata el concepto de pluricentrismo, idea que da coherencia a este artículo y que engloba el debate lingüístico-científico sobre las normas lingüísticas en el

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mundo hispanohablante. En el tercer apartado, se va a abordar el tema del panhispanismo, ideología que da forma a las políticas lingüísticas de las Academias de la Lengua. En el cuarto apartado se presentan las reflexiones y percepciones lingüísticas de la entrevista, las cuales se contextualizan ideológicamente. El quinto apartado se dedica a esbozar algunas relaciones entre las percepciones observadas en la entrevista y la situación del mercado editorial dentro del mundo hispanohablante. Esto incluye también una discusión de las implicaciones de la adaptación de novelas argentinas para el mercado español, tal como se ha practicado en el caso de las novelas *El puñal* de Jorge Fernández Díaz, *Cornelia* de Florencia Etcheves y *La niña y su doble* de Alejandro Parisi.

La pregunta principal que guía el presente estudio es si las actitudes, ideologías y prácticas discutidas están en consonancia con las ideas inherentes al concepto de pluricentrismo, tal como se discute en la sociolingüística.

2. El concepto de «pluricentrismo» y su aplicación al español

Uno de los primeros autores en definir el concepto de pluricentrismo fue William Stewart, quien diferencia entre lenguas con estandarización monocéntrica y pluricéntrica, o sea, entre lenguas con *una* norma estándar y lenguas con *varias* normas estándar (cf. Stewart 1968: 534).

Mientras que Stewart supone que las lenguas pluricéntricas no son necesariamente aquellas que se hablan en varios países, constata que la estandarización pluricéntrica puede relacionarse con motivos políticos: «there are cases where languages which are used in more than one country have developed polycentric standardization which may reflect political divisions…» (Stewart 1968: 534, nota al pie 7). Es decir, el desarrollo de una lengua estándar propia puede ser un medio para poner de relieve la independencia política de un estado. Un ejemplo es el caso de los países hispanohablantes, cuya emancipación política de la madre patria en muchos casos fue de la mano con debates ideológico-lingüísticos en torno a la emancipación lingüística. En Argentina fue la llamada generación del ’37 la que acentuó a mediados del siglo XIX el nexo entre la independencia

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

política del país y su independencia lingüística y cultural (cf. López García 2009: 377).[4]

Sin embargo, los motivos que impulsaron dichos procesos de emancipación lingüística no fueron únicamente políticos. Con referencia a las normas lingüísticas en América Latina, Carlos Garatea Grau observa que durante la época colonial y buena parte del siglo XX el español culto de España se consideraba el modelo para el «buen uso» y, en consonancia con ello, los hablantes orientaron su comportamiento lingüístico hacia el estándar peninsular (cf. Garatea Grau 2006: 145–146). Pero, en la medida en que las variedades locales adquirieron valoraciones positivas, se hizo evidente una división entre los usos que se consideraban prestigiosos en las respectivas sociedades y el modelo de corrección vigente (cf. Garatea Grau 2006: 149–150). En retrospectiva se puede decir que fueron los primeros pasos en el camino hacia lo que hoy llamamos pluricentrismo. Este finalmente se convierte en un tema de interés sociolingüístico en la década de los 1990, época en la que las ciencias sociales y las humanidades se preocupan por investigar las consecuencias socioculturales de la creciente globalización económica (cf. Amorós 2012: 128–129).

En un artículo de 1992, Thompson afirma que el español es una lengua pluricéntrica: «The unity of Spanish is beyond dispute, although the language is clearly pluricentric» (Thompson 1992: 46). Según su argumentación, el español ha alcanzado el estatus de lengua pluricéntrica ya que todos los países hispanohablantes disponen de normas lingüísticas propias —algunas compartidas con otros países, y otras exclusivas—. Mientras que Thompson es claramente afirmativo en cuanto al pluricentrismo del español, otros autores prefieren matizar la aplicación de dicho concepto al español. Con referencia al español bonaerense, María Beatríz Fontanella de Weinberg observa en un trabajo del mismo año que está sucediendo un proceso de emancipación lingüística que «constituye inequívocamente un *proceso* de estandarización policéntrica» (Fontanella de Weinberg 1992: 64, las cursivas son mías). Es decir, para ella, el pluricentrismo no es un estado logrado, sino el estado terminal de un proceso que aún está en desarrollo. En similar sentido, Franz Lebsanft, Wiltrud Mihatsch y Claudia Polzin-Haumann (2012) resumen de manera muy acertada el estado del debate

4 Para detalles sobre el proceso de la construcción de una identidad lingüística propia en Argentina, véase López García (2009).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> […] en el mundo hispanohablante parece haber una situación mixta, una situación históricamente a medio camino entre el monocentrismo tradicional y una creciente aceptación de la diversidad de las normas emergentes o existentes […] (Lebsanft/Mihatsch/Polzin-Haumann 2012: 8)

No es de sorprender que las evaluaciones del *status quo* difieran, dado que el concepto de pluricentrismo es polifacético por su vinculación con las dimensiones normativas y perceptivas de la lengua. Tal es también el caso del concepto de la estandarización, que es clave para la definición del pluricentrismo. Según Stewart (1968), hay que diferenciar entre dos tipos de estandarización: la «estandarización formal» y la «estandarización informal» (Stewart 1968: 534). Un proceso de estandarización «formal» es, habitualmente, gestionado por una autoridad pública y consiste en la selección y codificación de un conjunto de normas para el uso correcto de la lengua, y la difusión y aceptación de estas normas por una comunidad de hablantes (cf. Haugen 1966: 930–933). Es decir, la estandarización formal es explícita y tiene como objetivo la creación de un «estándar prescriptivo» (cf. Bartsch 1985: 246). Presupone un proceso de codificación, que da como resultado diccionarios y manuales de gramática. Estos tienen la doble función de servir como representación simbólica del estándar y facilitar información para la comunidad de hablantes. A diferencia de este primer tipo, la estandarización informal es menos deliberada por derivar de dinámicas sociales en la interacción lingüística. Consiste en un proceso de convergencia hacia una variedad que es percibida como prestigiosa dentro de la comunidad de habla (cf. Stewart 1968: 534). Esta variedad corresponde a lo que Bartsch (1985) llama «estándar empírico» (cf. Amorós Negre/Prieto de los Mozos 2017: 254; Bartsch 1985: 246). Cabe mencionar que los dos tipos de estandarización no se excluyen mutuamente (cf. Bartsch 1985: 246). En muchos casos, la estandarización informal precede y acompaña los intentos de estandarización formal. Entre los polos de la estandarización formal e informal, también puede identificarse un espectro de esfuerzos de estandarización que podrían describirse como semiformales. Tal es también el caso en Argentina, donde los esfuerzos de estandarización formal son escasos (cf. Staudinger 2020: 170–171),[5] pero donde sí

5 Véase, por ejemplo, Lauria (2015) para el tratamiento del español de Argentina en los diccionarios y Fontanella de Weinberg (1992: 63–67) para los comienzos de la estandarización (informal) del español bonaerense del siglo XX. Para reflexiones sobre la contribución de los medios de comunicación a la aceptación del español de Argentina como lengua estándar, véase Staudinger (2020) y Staudinger/Kailuweit (2018).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hay medidas que contribuyen a una mayor presencia de la variedad propia del país en el espacio público, por ejemplo en los medios de comunicación (cf. Staudinger/Kailuweit 2018). Entre las medidas semiformales también se pueden mencionar las voces que intentan elevar la variedad argentina a un estándar de pleno derecho mediante discursos pronunciados en el espacio público.

Hay, sin embargo, una diferencia esencial entre los estándares implícitos y explícitos a la que aluden Carla Amorós Negre y Emilio Prieto de los Mozos (2017) en el contexto del español. Como estándar prescriptivo, el estándar del español de España, al contrario de los estándares empíricos americanos, «tiene origen en el español que se escribe, no en el que se habla» (Amorós Negre/Prieto de los Mozos 2017: 257). Sostienen con razón el autor y la autora que este es el «mayor obstáculo (o problema) para el afianzamiento de estos estándares empíricos» (Amorós Negre/Prieto de los Mozos 2017: 257). Así las cosas, es comprensible que hasta la fecha el modelo estándar peninsular siga siendo un referente de corrección lingüística en todo el mundo hispanohablante.

Pero, como se apuntó anteriormente, el pluricentrismo de una lengua no solo se mide por la cantidad de estándares codificados. Además, están involucradas cuestiones de la percepción y aceptación de variedades y sus modelos, y del comportamiento lingüístico de los hablantes. Así, Franz Lebsanft (2007) formula el concepto de pluricentrismo en términos pragmáticos:

> En términos de la lingüística pragmática, se podría decir que el hablante culto que se mueve en el espacio ideal de la lengua común procura cifrar su mensaje en función del receptor con el que comparte o no la misma nacionalidad. Desde la perspectiva del receptor culto, se trata de descifrar el mensaje recibido según sus conocimientos de las demás variedades nacionales de la lengua común. (Lebsanft 2007: 231)

Es decir, la noción del pluricentrismo no solo se asienta en la normatividad institucional, sino también en la interacción comunicativa, y sobre todo en la competencia y voluntad de los hablantes de comprender otras variedades, o de adaptar el comportamiento lingüístico propio (cf. Amorós Negre/Kailuweit/Tölke 2021: 142–145). Queda evidente que, para poner en práctica el pluricentrismo, se requiere un alto nivel de sensibilidad lingüística. Por eso ocupan un papel clave los hablantes cultos, ya que son ellos quienes tienen acceso a un amplio repertorio de recursos lingüísticos procedentes de diferentes variedades nacionales y conocen las valoraciones

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

que se les atribuye. Además, desempeñan un papel importante en la difusión de actitudes y estereotipos lingüísticos.

Más recientemente, las actitudes de los hablantes también se han tomado en cuenta para evaluar el «grado de pluricentrismo» (Amorós Negre/Prieto de los Mozos 2017: 245) del español (cf. Amorós Negre/Quesada Pacheco 2019; Amorós Negre/Kailuweit/Tölke 2021). En un metaestudio realizado con datos del proyecto LIAS, Carla Amorós Negre y Miguel Ángel Quesada Pacheco (2019) se plantean la cuestión de si las actitudes de los encuestados hacia el español y sus variedades están en consonancia con los valores implícitos en el concepto de pluricentrismo. Para el análisis son de especial relevancia las respuestas dadas a la pregunta «Diga/Mencione un país en que se hable español/castellano, en donde, para usted (o desde su punto de vista) se hable más ‹correctamente› e ‹incorrectamente›». Se interpretan como consistentes con el concepto de pluricentrismo las respuestas que apuntan a una localización de los modelos de corrección fuera de España y las respuestas que no dan prioridad a ninguna variedad en particular. En cuanto al primer criterio, los autores realzan que solo los encuestados de Colombia, Venezuela y México categorizaron su propia variedad como la más correcta, resultado que asocian con un alto índice de seguridad lingüística. Por el contrario, en Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras y Nicaragua, más del 50 % de los encuestados indicó que España era el país en el que se habla más correctamente (cf. Amorós Negre/Quesada Pacheco 2019: 16). En lo referente al segundo criterio, los autores ponen de relieve que en Argentina el 34 % de los encuestados seleccionaron la respuesta «ninguno», respuesta que indica una valoración positiva tanto de la propia como de las demás variedades del español (cf. Amorós Negre/Quesada Pacheco 2019: 17–18). Así pues, en el caso de Argentina, un tercio de los encuestados expresan una actitud que concuerda con el concepto de pluricentrismo. La cifra de encuestados que respondieron que España era el lugar en que se habla más correctamente, siendo un 30 %, era un poco más baja (cf. Llull/Pinardi 2014: 34).[6]

6 Se hace evidente que las valoraciones expresadas por los encuestados no son uniformes. Es más, sugieren una falta de coherencia ideológica. Es decir, al concebir a los hablantes de un país (o de una región, de una ciudad…) como una comunidad de habla homogénea con normas y actitudes compartidas, idealizamos la realidad. Aun así, se puede suponer que hay actitudes que son más significativas para la generación de sentimientos de pertenencia a una comunidad que otras. Otro aspecto a considerar en este contexto son los factores contextuales que influyen en la apreciación de las variedades lingüísticas (cf. Bürki en este volumen; Coupland 2009: 33).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

La relevancia del pensamiento lingüístico de los hablantes para evaluar en qué medida una lengua es pluricéntrica es evidente. Sin embargo, el término *pluricéntrico/a* sigue siendo un producto de la teorización sociolingüística que no ha traspasado los límites de los discursos científicos y académicos, lo que supone un inconveniente en su investigación. Aun así, esto no significa que el debate académico sea completamente desvinculado de la realidad de los hablantes.

Para trazar el nexo, hay que atender el hecho de que el debate sobre el pluricentrismo está centrado en la lengua como constructo social. Una lengua, en este sentido, es el producto de una construcción discursiva en un contexto social particular que se transforma con su entorno (cf. del Valle 2013: 18). Lo mismo vale para el concepto de pluricentrismo que, más que describir una realidad existente, es un modelo para dar rumbo a las políticas lingüísticas (cf. Amorós/Quesada 2019: 11). Ambos están condicionados por los mismos procesos de cambio social. Es más, el hecho de que tanto el concepto de pluricentrismo como las representaciones sociales de la lengua que circulan fuera del ámbito científico son productos de discursos, hace que se retroalimenten y co-evolucionen.[7] Sus desarrollos están ligados en un proceso de «sociolinguistic change» (cf. Coupland 2009; 2014a; 2014b). Siguiendo a Nikolas Coupland (2009; 2014a; 2014b), entendemos por «cambio sociolingüístico» un proceso de cambio en el ámbito de la lengua que tiene implicaciones sociales.[8] Un ejemplo que da Coupland es el cambio de valores que se atribuyen a las variedades lingüísticas y sus variantes en una sociedad (cf. Coupland 2009: 43; 2014a: 283). Esto es lo que observamos también en el caso del desarrollo del pluricentrismo lingüístico.

7 Vamos a ver que los discursos en los distintos sectores sociales – el científico, el político, pero también el de los medios etc. – no se referencian directamente. Un indicio de esto es la incongruencia que hay entre el discurso metalingüístico de las Academias de la Lengua y el del ámbito de la lingüística (cf. el apartado 3. Las políticas de las Academias de la Lengua y la ideología del panhispanismo).

8 El término de «cambio sociolingüístico» se define en Coupland (2014b: 67) de la siguiente manera: «Sociolinguistic change […] can be construed as a broad set of language-implicating changes that are socially consequential […] When varieties can be shown to have moved through different states, there may or may not be socially significant implications.»

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

3. Las políticas de las Academias de la Lengua y la ideología del panhispanismo

El hecho de que el español sea la lengua nacional en 21 países ha contribuido a que hoy en día se conciba como lengua pluricéntrica en el ámbito de la sociolingüística hispana. ¿Pero cuál es el papel del concepto en la política lingüística institucional? Cabe señalar de entrada que, en el discurso de las Academias de la lengua, el concepto no ha recibido mucha atención. Son ilustrativos, a este respecto los resultados que salen al buscar las palabras «policentrismo» (ninguna ocurrencia), «pluricentrismo» (una ocurrencia), «pluricéntrico» (una ocurrencia) y «policéntrico/a» (cuatro ocurrencias) en la página web de la Real Academia Española (RAE). En total, son seis ocurrencias, (dejando al lado el resultado para «pluricéntrico» que se usa con referencia al judeoespañol). En comparación, una búsqueda por el término exacto «panhispánico» produce aproximadamente 250 resultados en el mismo buscador.[9] En vista de ello, puede parecer sorprendente que el concepto de *pluricentrismo* aparece en el prólogo de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* del 2009, donde se concede que «la norma tiene hoy carácter policéntrico» (RAE/ASALE 2009: XLII).

Sin embargo, es evidente que el panhispanismo, movimiento que promueve la unidad lingüística de los países hispanohablantes, es el *leitmotiv* en el discurso de las Academias. Así se formula en los estatutos de la *Asociación de las Academias de la Lengua Española* (ASALE) del año 2007:[10]

> El propósito de la ASALE es, desde su creación en 1951, «trabajar a favor de la unidad, integridad y crecimiento de la lengua española, que constituye el más rico patrimonio común de la comunidad [sic] hispanohablantes». (ASALE 2007)

Se desprende de esta cita que el mundo hispanófono se concibe como una comunidad cuya cohesión depende en gran medida de la lengua. En el mismo espíritu, la Real Academia Española proclama como objetivo

> **«velar por que la lengua española, en su continua adaptación a las necesidades de los hablantes, no quiebre su esencial unidad».** Este compromiso se ha plasmado en la denominada *política lingüística panhispánica*, compartida con las

9 Las búsquedas se efectuaron el 11 de agosto de 2022. Quedo agradecida a Lena Paluska por su ayuda en el contaje de las ocurrencias.

10 La pregunta de si las Academias de la lengua, y sobre todo la Real Academia Española (RAE), ponen en práctica el ideal de una política lingüística panhispánica que sirve a todos los hispanhohablantes es objeto de un intenso debate (cf. p.ej. del Valle (2007; 2014), Lauria/López García (2009), Lauria (2017)).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> otras veintidós corporaciones que forman parte de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), creada en México en 1951. (RAE sin fecha)

Es interesante en este contexto que en el foco de la RAE está la lengua española en su totalidad (en vez del español de España). Contrario a ello, la Academia Argentina de Letras (AAL) tiene entre sus principales finalidades la investigación y la reglamentación de la lengua a escala nacional (cf. AAL sin fecha), y ni la preservación de la unidad de la lengua ni la política panhispánica figuran en los estatutos.

La doctrina de las Academias se sintetiza en el lema «unidad en la diversidad». Aunque ambos principios figuran en la agenda de las políticas lingüísticas institucionales, predomina el ideal de la unidad en los discursos. La diversidad de la lengua se hace evidente a nivel de lo descriptivo, mientras que en las reflexiones metalingüísticas queda relegada a un segundo plano.[11]

No cabe duda que la «unidad» de la lengua es un término clave en las políticas de las Academias de la Lengua. Además, la idea de la unidad está bien arraigada en el imaginario lingüístico de muchos hablantes. Las anécdotas recogidas por Aina Torrent-Lenzen (2006) son testimonio de esta creencia, que se sostiene en el alto grado de intercomprensibilidad de las variedades, por lo menos en lo que atañe al nivel culto de la lengua (cf. Torrent-Lenzen 2006: 5–6). Es una idea que surge de una mezcla de experiencia propia y convicción ideológica.

Es interesante que, al examinar de cerca el concepto de la unidad, sale a la luz que es un concepto vago, sin duda un factor que contribuye a su capacidad de generar consenso. El análisis de la idea de unidad lingüística que propone Eugenio Coseriu (1990) revela el potencial significativo de este concepto. Coseriu observa que hay distintas maneras de «unificar» una lengua o, mejor dicho, sus variedades ejemplares. La primera es la «constitución de una ‹superejemplaridad›, por encima de las ejemplaridades ‹nacionales›» (Coseriu 1990: 68). O sea, de un modelo estándar supranacional que complementa la cantidad de estándares nacionales. Teóricamente, se pueden distinguir dos subcasos para esta opción. (1a) Se construye una superejemplaridad que no sea idéntica a ninguna ejemplaridad nacional (este sería el caso que reconcilia panhispanismo y pluricentrismo), o (1b) se declara «superejemplar» una de las ejempla-

11 Otra vez los resultados que se obtienen al buscar «unidad» y «diversidad» son reveladores, ya que la frecuencia de «unidad» triplica la de «diversidad» (búsqueda efectuada el 11 de agosto de 2022).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ridades nacionales. En ambos casos, el resultado es una coexistencia de ejemplaridades de distinto alcance.

La segunda manera que menciona Coseriu consiste en la «unificación total o parcial» de las ejemplaridades (cf. Coseriu 1990: 68). Es decir, se instaura un modelo estándar supranacional que reemplace a los estándares nacionales. Esta opción refleja el ideal del monocentrismo y, otra vez, puede implementarse de dos formas: (2a) construyendo una superejemplaridad panhispánica o (2b) implementando una de las ejemplaridades nacionales a nivel supranacional, situación del español hasta hace unas décadas.

Un aspecto digno de mención es que las Academias prescinden de explicar sus políticas de estandarización mediante la terminología de la sociolingüística contemporánea.[12] Por consiguiente, no es de sorprender que en las publicaciones de carácter científico se ofrecen interpretaciones divergentes de dichas políticas. Lebsanft (2007) constata que las Academias de la Lengua se están abriendo a la idea del pluricentrismo:

> En gran parte, la descripción de las normas nacionales y regionales de alcance supranacional está aún por hacer. Sin embargo, la idea de tomar en consideración estas normas en las obras de referencia panhispánicas se abre paulatinamente camino en las instituciones académicas de cuyo espíritu reformador dan testimonio los esfuerzos para renovar, bajo el lema del pluri- o policentrismo, la doctrina ortográfica, gramatical y léxica que sustenta la codificación académica. (Lebsanft 2007: 243)

Sin embargo, hay quienes dudan del «espíritu reformador» de la RAE, porque notan una incongruencia entre lo que proclaman las Academias explícitamente y el sistema de valores subyacente (cf. del Valle/Villa 2012; Lauria/López García 2009; López García 2017). Sintetizando el debate sobre la política lingüística panhispánica actual, Daniela Lauria (2018) resume:

> El modelo panhispánico académico actual declara ampliar la base del estándar y avanza, con reservas, en la aceptación de variantes regionales (de algunos usos cultos como el voseo en el Río de la Plata). Si bien acusa la construcción de un estándar supranacional, numerosos estudios críticos develan, a partir del análisis de discursos metalingüísticos, su anclaje ideológico en cuanto a la gestión pretendidamente «colectiva y democrática» de la lengua, la cual, en realidad, perdura bajo la tutela centralista de Madrid y al tratamiento otorgado a las variedades, en especial, a «lo americano» en un lugar subsidiario […] (Lauria 2018: § 4)

12 Véase también Amorós Negre (2012).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Como queda corroborado en la cita de arriba, se denuncia el estilo de liderazgo autoritario de la RAE y se pone en duda su voluntad de colaborar en pie de igualdad con las demás Academias de la Lengua.

En la política actual de las Academias, el ideal de la «unidad» está íntimamente ligado con la idea del «español general», término que se emplea tanto en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD; RAE/ASALE 2005) como en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE; RAE/ASALE 2009) y el *Diccionario de Americanismos* (DAMER; ASALE 2010)[13] sin que se especifique con precisión su significado. Sebastian Greußlich (2015) remite a la ambigüedad del término:

> Este concepto o se refiere a una variedad que tácitamente se tiene como congruente con el castellano (Borrego Nieto 2013: 96) o – menos probable – se refiere a la norma panhispánica ideal. (Greußlich 2015: 82)

En el DPD aparece en el prólogo con significado opuesto a «particularismo dialectal».

> Solo se desaconsejan los particularismos dialectales que pueden impedir la comprensión mutua, por ser fuente de posibles malentendidos; nos referimos a los pocos casos en que una estructura lingüística adquiere en un área concreta un valor o significado diferente, e incluso opuesto, al que tiene en el español general. (RAE/ASALE sin fecha, «Qué es»)

En la cita se refiere con «español general» a una modalidad lingüística que no impide la intercomprensión entre hispanófonos y que carece de elementos cuyo valor es idiosincrático. Pero desde el punto de vista analítico es evidente que el llamado «español general» no corresponde a ninguna variedad existente sino a un ideal, más concretamente, a un estándar supranacional que se pretende construir con dichas obras. Pese a ello, el «español general» se presenta como si tuviera existencia. Un ejemplo de esto son los pasajes en que se yuxtapone el concepto de «español general» con el de una variedad geográfica: «El doblado nominal del español del Río de la Plata no es contrastivo, a diferencia del doblado pronominal del español general» (NGLE § 16.14r). A la luz de esto, es comprensible que se suponga que la RAE emplea el término de «español general» como sustitutivo de «español (estándar) peninsular» (véase la cita de Greußlich 2015 arriba).

13 En el DAMER se recogen palabras «propias del español de América» y «quedan fuera las palabras que, aunque nacidas en América, se usan habitualmente en el español general», como se especifica en la página web en que se presenta la obra (https://www.asale.org/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-americanismos [11/8/2022]).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Cabe observar, sin embargo, que esta interpretación se excluye en la NGLE, según apuntan Amorós Negre y Quesada Pacheco (2019: 248): «No es posible presentar el español de un país o de una comunidad española como el modelo panhispánico de nuestra lengua» (RAE/ASALE 2009: 12). Es decir, se pretende – según se sostiene en el discurso oficial – construir un estándar panhispánico del tipo (1a) (cf. Tabla 1).

No obstante, se han pronunciado dudas en cuanto a la congruencia entre la política panhispánica de las Academias y el modelo de estandarización pluricéntrica. Amorós Negre (2012), entre otros, observa con razón:[14]

> […] se ha evidenciado que en el discurso institucional se han cristalizado expresiones del tipo *norma pluricéntrica y panhispánica*, sin apenas advertirse que ambos calificativos no solo no son intercambiables, sino que pueden resultar incompatibles en las actividades de normativización y normalización lingüísticas. (Amorós Negre 2012: 142)

Recuérdese que el panhispanismo promovido por las academias es un ideal anclado en el concepto de la unidad. No se precisa si la unidad es complementaria de los estándares nacionales o si los hace superfluos.

Partiendo de la propuesta de Coseriu (1990) esbozada arriba hemos diferenciado entre distintos modelos para construir unidad en una lengua. En la tabla siguiente relacionamos estos modelos con el concepto de pluricentrismo. Se pueden considerar compatibles con el concepto de pluricentrismo todas las opciones en las cuales existen varias ejemplaridades nacionales (o regionales).[15]

	Superejemplaridad panhispánica que no corresponde a ninguna ejemplaridad nacional	**Superejemplaridad que corresponde a una ejemplaridad nacional**	**Ejemplaridades nacionales**	**Modelo de estandarización**
1a	+	-	+	pluricentrismo
1b	-	+	+	pluricentrismo
2a	+	-	-	monocentrismo
2b	-	+	-	monocentrismo

Tabla 1: Unidad de la lengua y pluricentrismo: posibles configuraciones de estándares nacionales y supranacionales

14 En el mismo sentido, véase Morgenthaler García (2008: 167–168).

15 Por supuesto, el concepto de pluricentrismo no presupone que exista un modelo superejemplar.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Queda claro que una política lingüística orientada hacia el ideal del pluricentrismo presupone que se fortalezcan también las ejemplaridades nacionales. Pero, como se desprende de lo expuesto en Amorós Negre y Prieto de los Mozos (2017), la RAE y la ASALE se limitan a describir las normas cultas *orales* de los países hispanoamericanos. No se ha realizado una codificación explícita de estas variedades (cf. Amorós/Prieto 2017: 259). La cuestión de si los países hispanoamericanos deberían establecer paralelamente modelos de corrección que guíen el uso de la lengua escrita en los contextos nacionales no está en la agenda de la política lingüística oficial de la RAE y la ASALE.

Resumiendo, destacamos que la política lingüística de la RAE y la ASALE tiene orientación panhispánica. Se nutre de la idea de que existe un español general panhispánico, mientras que las ejemplaridades nacionales quedan relegadas a segundo plano. Si bien es cierto que a nivel descriptivo obras como la NGLE cumplen con la tarea de mostrar la diversidad del español, se nota cierta reticencia a declarar que hay varios *estándares* del español.[16] Esto ha hecho sospechar que se desea sustituir el monocentrismo «tradicional» (tipo 2b de nuestra clasificación) por un monocentrismo de otra naturaleza (tipo 2a de nuestra clasificación, cf. Tabla 1) para asegurar la unidad de la lengua.

En lo que sigue vamos a ver que la unidad de la lengua no solo es un topos central del discurso lingüístico institucional, sino también ha influido en las ideas de la lengua forjadas en el ámbito de los medios de comunicación. En este contexto, se ha acuñado el concepto de «español neutro» o «internacional».[17] Es un concepto que hace acordar el «español general» del discurso académico, con la diferencia de que su finalidad es comercial. Por «español neutro/internacional» se entiende una modalidad que puede ser entendida por todos y que, por eso, se presta a ser empleada en productos mediáticos destinados a un público hispanohablante de

16 Con referencia a la *Nueva gramática básica de la lengua española*, la RAE y la ASALE han declarado que «se centra principalmente en *el español estándar* y elige en cada caso las opciones cultas mayoritarias entre los hispanohablantes» (RAE/ASALE 2011, las cursivas son mías).

17 Según Eva Bravo García (2008), los términos «español neutro», «internacional» y «general» denotan prácticamente lo mismo, pero tienen matices distintos por ser usados en contextos diferentes. Los términos «español neutro» e «internacional» predominan en las industrias culturales (cf. Bravo García 2008: 28–29), mientras que en el ámbito de la enseñanza del español se da preferencia al término «español general». Los cursos del Instituto Cervantes, por ejemplo, son de «español general» (https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/cursos_espanol_internet.htm [11/8/2022]).

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

diversos países (cf. Bravo García 2008: 23). Es un concepto al que también se recurre en la traducción literaria, y cuya evaluación crítica hace constar las dificultades que surgen a la hora de crear una modalidad lingüística que sea «panhispánica».

4. «Es raro ver…verse hablar en argentino en una novela»

«Es raro verse hablar en argentino en una novela», dice la periodista argentina Diana Fernández Irusta (DFI) a la escritora española Almudena Grandes (AG) en una entrevista que tuvo lugar en Buenos Aires el 3 de noviembre de 2017. Elegí esta frase como título de este apartado porque da testimonio del desequilibrio lingüístico que percibe la periodista. Es una percepción que se sustenta en los imaginarios lingüísticos que venimos exponiendo en el apartado anterior.

En la entrevista, Almudena Grandes presenta su novela *Los pacientes del doctor García* en la Biblioteca Nacional en Buenos Aires (libro que a la hora de escribir este artículo se está convirtiendo en una serie de televisión). Se trata de un libro escrito por una autora española (madrileña, para ser exactos) para un público hispanohablante de diferentes nacionalidades. El video de la entrevista se encuentra en Youtube.[18]

En lo que sigue vamos a analizar un extracto de la entrevista en el que se aborda el tema de las variedades del español en la novela. Para empezar, doy un breve resumen del transcurso de la entrevista y brindo información contextual necesaria para analizar los dos fragmentos presentados.

En cuanto al contenido de la novela, es importante saber que una parte de la trama transcurre en Buenos Aires y, por consiguiente, hay personajes argentinos quienes —en los pasajes dialógicos escritos en discurso directo— vosean. La periodista argentina expresa sorpresa ante este hecho. Invita, entonces, a Almudena Grandes a explicar sus elecciones lingüísticas. La autora responde contando una anécdota de un encuentro con el escritor mexicano Jordi Soler en una reunión de escritores en que se debatieron las normas lingüísticas en la literatura.

Antes de entrar en los detalles de la entrevista, también es importante reflexionar sobre la naturaleza de la lengua literaria y su relación con la lengua estándar. Lebsanft (2007) hace hincapié en el hecho de que, como

18 https://www.youtube.com/watch?v=g8Xqb3ZBJNM [11/8/2022]

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

se desprende del DPD, la lengua literaria no forma parte del ámbito de la lengua estándar por las razones que se mencionan en la cita siguiente:

> …las instituciones académicas excluyen la «lengua literaria» no sólo por su carácter de expresión artística individual, sino también por el hecho de que utiliza todas las variedades diatópicas y diastrático-diafásicos (sic) del español (DPD 2005, XVI). (Lebsanft 2007: 231)

En vista de ello, es necesario explicar por qué se considera pertinente analizar la entrevista en cuestión en el marco del pluricentrismo, ya que este último está anclado en el concepto de la lengua estándar, como queda expuesto en el segundo apartado (2. El concepto de «pluricentrismo» y su aplicación al español). Obsérvese, a este respecto, que el desarrollo del español hacia el pluricentrismo es un cambio sociolingüístico, y, como tal, conlleva una reconfiguración del sistema de valores lingüísticos en su totalidad. Esto significa que no solo afecta el estatus de las modalidades que ya se consideraron estándares – en nuestro caso el español estándar de España – y que llegan a considerarse estándares, sino también el de las demás variedades que pertenecen a los diasistemas involucrados en este proceso. Tal conjunto de cambios puede ponerse de manifiesto en las prácticas lingüísticas tanto individuales como institucionales.[19]

Pasemos ahora al contenido de la entrevista. En las transcripciones, se marcan los turnos de la periodista argentina Diana Fernández Irusta con la sigla DFI, y los de Almudena Grandes con la sigla AG. Se resaltan en negrita los enunciados que se consideran centrales para la discusión. Empezamos con el momento de la entrevista en que Diana Fernández Irusta se muestra sorprendida de «los distintos niveles de la lengua castellana» en la novela.

DFI: Bueno, en la novela también se nota como un trabajo con los distintos niveles del…de la lengua castellana

AG: Ah bueno eso ha sido maravilloso

DFI: ¿Eso costó mucho, cómo fue?...

AG: Eso ha sido como…

DFI: **Es raro ver, verse hablar en argentino en una novela**

AG: Sí, sí, ya, pero ha sido, para mi eso fue un caramelo

19 Véase Coupland (2009) para la revaluación y el empleo de variedades «subestándares» del inglés en programas de television británicas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Obviamente la entrevistadora no había contado con encontrar la variedad bonaerense en una novela, por lo menos, en una novela de una escritora española cuya variedad nativa es la madrileña. Recuérdese que las variantes bonaerenses se dan en el contexto de los diálogos en la parte del libro cuya trama se desarrolla en Buenos Aires y que involucra a personajes porteños. Es decir, en un contexto en que el uso de variantes peninsulares habría producido una incongruencia lingüística.

En vista de esto, surge la pregunta de por qué la entrevistadora expresa su asombro ante el uso de la variedad local. Se supone que la respuesta hay que buscarla en la percepción de las prácticas editoriales en el contexto americano, la cual parece estrechamente vinculada con la percepción de las ideologías lingüísticas institucionales. Son muy reveladoras en este aspecto las explicaciones que da Almudena Grandes al justificar su decisión de ser lo más fiel posible a la realidad lingüística (véase la cita en las páginas 350f.). El turno es bastante extendido, dado que la autora empieza con un breve resumen del contexto narrativo en el que se usa la variedad bonaerense y prosigue explicando los motivos por los que elige incluir esta variedad relatando una anécdota acerca de una reunión de autores. Se resaltan en negrita los enunciados que están directamente relacionadas con el tema de las variedades y las normas lingüísticas, y el fragmento con la anécdota.

AG: …osea, en una novela tan difícil de escribir como esta

esta novela es muy difícil porque me ha obligado a a estudiar mucho, a mi no me importa estudiar mucho porque me gusta, ¿no?

pero…mis personajes llegan muy lejos por primera vez entonces, no es solo conflicto español, es segunda guerra mundial, es el frente del Báltico, es el holocausto, es la caída de Berlín, y luego está la política argentina. Uno de mis personajes llega aquí y se queda. Y, bueno, eh, **cuando yo estaba empezando a escribir la novela, creo**

[…]

fui a la Casa de América a uno de esos coloquios entre escritores iberoamericanos que hacemos tan a menudo del español, el sentido del español, el español como lengua común

me acuerdo que estaba…moderando…el presidente de la Fundación García Márquez de Cartagena de Indias, que se llama […]

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Jaime Abello […]

estaba ehhh una poeta peruana que ahora no me acuerdo del nombre

estaba Jordi Soler… y estaba yo […]

entonces, bueno, pues estábamos hablando de estas cosas de… el español, la lengua común, tal, cual…

y Jordi Soler dijo una cosa que me que me llamó mucho la atención, me pareció que tenía razón además

a propósito de que ahora los libros se editen todos en España, ¿no?

el decía, hombre yo comprendo que tiene que haber español… que que que que hay que encontrar un registro que sea inteligible para toda la comunidad, que hay que escribir en una versión más o menos inteligible, si no estándar, una versión neutra, ¿no?

pero es que el problema es que no es neutra decía él

y acababan de traducir un libro de Don Winslow yo creo que *El Cartel*

acababan de publicarlo en España y él decía… es que… una cosa es un español neutro que entienda todo el mundo, y otra cosa es que los guardaespaldas del Chapo Guzmán hablen como si fueran de Valladolid

y yo dije, qué bien, qué razón tienes Jordi Soler […]

entonces decidí… que iba a aplicar en esta novela, donde hay personajes argentinos que es un país al que he venido muchas veces y tengo amigos argentinos… para hablar con ellos y para que me corrigieran

eh, y hay un personaje también que habla mejicano que también México es otro país al que voy mucho y donde tengo muchos amigos,

decidí incorporar las varia… las variantes del español a la novela y mis personajes argentinos vosean

[…]

La anécdota del encuentro de autores es interesante, porque toca tanto el tema de los metadiscursos lingüísticos en el mundo de la literatura

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

como el de las prácticas editoriales.[20] En cuanto al coloquio mencionado, aclaramos que se trata de una reunión de autores dedicada a explorar los vínculos económicos y culturales entre los mercados editoriales de España y América Latina. El lugar del encuentro es Madrid, sede de editoriales emblemáticas como el grupo Planeta y Alfaguara (que hoy forma parte del grupo internacional Penguin Random House). Participaron en el encuentro un moderador colombiano, el autor español-argentino Andrés Neuman, el autor mexicano Jordi Soler, la autora peruana Gabriela Wiener y Almudena Grandes. Hablan de las cosas que tienen en común y las que los diferencian, constatando en múltiples ocasiones las asimetrías que caracterizan las relaciones entre España y los países latinoamericanos, un tema también recurrente en el debate sobre las políticas lingüísticas en el mundo hispanohablante (cf. 3. Las políticas de las Academias de la Lengua y la ideología del panhispanismo).[21] Resumiendo, se puede decir que se alude repetidamente al poder de las editoriales españolas en el mundo literario hispanohablante a través de relatos de la experiencia personal de los autores.

Almudena Grandes cuenta que Jordi Soler, en el curso de dicho evento, lamentó que la traducción de la narconovela *El cartel* de Don Winslow fuera escrita en una modalidad peninsular que no encaja con los personajes: «una cosa es un español neutro que entienda todo el mundo, y otra cosa es que los guardaespaldas del Chapo Guzmán hablen como si fueran de Valladolid». Y, según relata la escritora, esto fue para ella un suceso instructivo que le llevó a incluir en su obra literaria las modalidades del español de Argentina y de México.

No pude comprobar la veracidad de lo contado. Pero, interesantemente, se encuentra otra versión de esta anécdota en un artículo de la traductora Celia Filipetto (2019).

> Voy a referir una anécdota sobre la traducción de *El poder del perro*, de Don Winslow, publicada en España por Penguin Random House. Cuando la novela llegó a México, el escritor Jorge Volpi me contó que la estaba leyendo y que la tuvo que dejar, porque el policía federal mexicano hablaba como un tipo de Chamberí. (Filipetto 2019: sin página).

---

20 El encuentro al que se refiere Almudena Grandes se produjo en el marco del XXI Foro Eurolatinoamericano de Comunicación. El video del evento se encuentra en el siguiente enlace: https://www.casamerica.es/sociedad/que-ofrece-espana-los-autores-de-america-latina [14/8/2022]

21 Véase p.ej. del Valle y Villa (2012) a este respecto.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dejamos de lado las preguntas de quién lamentó la calidad de la traducción, a qué novela se refirió y en qué evento, y nos centramos en los imaginarios que hay detrás de esta anécdota. Argumentamos que es una contranarrativa que surge de cómo se percibe, sobre todo desde la perspectiva latinoamericana, el orden lingüístico y cultural dentro del mundo hispanohablante. Se denuncia un «españocentrismo» en el mundo editorial y una falta de sensibilidad hacia las variedades americanas del español —en este caso la mexicana. Es un discurso que resuena también en las críticas de las políticas lingüísticas de las Academias de la Lengua (cf. 3. Las políticas de las Academias de la Lengua y la ideología del panhispanismo).

En este contexto, cabe añadir que conceptos ideológicos e instrumentales como el «español general» y el «español neutro», que sugieren que existen modalidades de alcance universal, favorecen una indiferencia hacia la diversidad lingüística en la literatura. Hasta se podría argumentar que este es un fenómeno característico de todas las culturas de lengua estándar, dado que en ellas, por lo menos en la época del monocentrismo, la lengua escrita se relaciona con la calidad de ser geográficamente no marcada. Partiendo de esta característica, se podría inferir que la lengua estándar es universalmente aplicable dentro de la comunidad de habla.[22]

Es, por así decir, un ambiente ideológico propicio para generar una falta de sensibilidad lingüística, sobre todo dentro de la comunidad dominante (la que dispone de una lengua estándar bien establecida), hacia variedades extraterritoriales que se perciben como subordinadas porque carecen de una larga tradición de codificación.

Es oportuno señalar, sin embargo, que la noción del pluricentrismo debilita el postulado de la universalidad del estándar. Esto es consecuencia de que en el modelo pluricéntrico, los estándares no solo se definen en oposición a los dialectos dentro de la comunidad de habla en cuestión, sino también en oposición a los otros estándares, los cuales fijan los límites de su fuerza normativa. Es decir, los estándares también empiezan a definirse en términos geográficos (o geopolíticos). Debido a ello, este modelo implica una mayor sensibilidad hacia la diversidad lingüística, al menos en lo que ataña a las variedades estándares.

Es este un tipo de pensamiento que caracteriza el razonamiento de Almudena Grandes. Siendo una escritora cosmopolita que viaja con fre-

22 Desde luego, el supuesto carácter universal del estándar es un postulado ideológico incluso en el marco del monocentrismo, ya que el estándar como variedad está diafásicamente y diastráticamente marcado.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

cuencia a otros países hispanohablantes, ella es muy consciente de la diversidad lingüística y cuestiona la universalidad que se atribuye en España (consciente o inconscientemente) a la propia variedad, mostrando así una postura que es coherente con los ideales del pluricentrismo.

Es una actitud que en el caso de la escritora se tradujo en conducta. Desarrolló las competencias lingüísticas necesarias para representar con un alto grado de fidelidad la realidad lingüística de los países hispanohablantes.[23] Se desprende de la entrevista que, para ella, el uso de las variedades propias de los lugares también es un recurso estilístico que sirve para crear autenticidad (cf. líneas 72–79 del transcripto en el Apéndice 1) y como tal, añade valor al texto.

Mientras que la autora escribió su novela con un afán de reproducir con fidelidad la realidad lingüística, presume que con esto no responde a las exigencias de los lectores: «Y ese aspecto, yo me di cuenta que, cuando el lector lo leyera, no lo iba a valorar» (cf. líneas 93–94 del transcripto en el Apéndice 1). Argumento que esto es especialmente cierto para aquellos lectores que crecieron con la idea de que el español peninsular es el modelo ideal de la lengua, y que encima están acostumbrados a encontrar esta variedad en la literatura.

La reacción de Diana Fernández Irusta al «verse hablar en argentino en una novela», hace sospechar que su variedad no se emplea con frecuencia en la literatura internacional. Sin embargo, hay que admitir que falta un análisis más profundo de las prácticas editoriales para saber si y en qué medida la percepción de la marginalización del español rioplatense (y de otras variedades americanas) correspondía y aún corresponde a la realidad.

Lo que se puede constatar es que se encuentran percepciones parecidas en artículos sobre el tema de la traducción literaria. Martín Schifino (2010), crítico literario y traductor, afirmó en un artículo ensayístico sobre las traducciones de las obras de Copi del francés al español que dos de ellas le parecen «escritas en español peninsular» (Schifino 2010, sin página):

> Dos palabras sobre las traducciones de Copi: *El uruguayo* está traducido por Enrique Vila-Matas, *La internacional Argentina* por Alberto Cardín y *Río de la plata* por Edgardo Dorby. Sólo Dorby es argentino. Las traducciones de Vila-Matas y Cardín, excelentes desde un punto de vista literario, están escritas en español peninsular. El resultado no sólo es extraño e incongruente para los lectores

23 En la entrevista, Grandes se enorgullece: «Pero, lo que son voseos, voseos me corrigió siete. ¡Solo! Y yo me sentí muy muy muy orgullosa.»

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> argentinos, sino además idiomáticamente incorrecto cuando hablan personajes argentinos, que son mayoría en la obra de Copi. Nadie, en español rioplatense, dice «col» ni «vosotros» ni que algo le «tocaría los huevos»; dice «repollo», «ustedes» y «me hincharía las pelotas». (Schifino 2010, sin página)

Otro testimonio de esta percepción es de la traductora argentina Marietta Gargatagli, la cual afirmó en un encuentro de traductores argentinos y españoles: «Estamos sufriendo (en Argentina) una humillación intelectual muy importante, porque las editoriales contratan a traductores argentinos porque la mano de obra es más barata y luego se corrige en España» (cf. Vera 2009: sin página).

Gargatagli opina que las editoriales españolas contratan a traductores argentinos para minimizar gastos, y no porque valoran que el texto se traduzca a tal variedad del español. Insinúa que se eliminan rasgos del español argentino de las traducciones porque se consideran no suficientemente generales o literarias. Es un razonamiento que se inserta en el debate lingüístico-ideológico acerca de la marginalización de las variedades americanas en la política lingüística institucional a favor del español estándar peninsular.

Concluimos esta breve enumeración citando a Fernando Fagnani, editor de Edhasa Argentina, quien afirmó en el panel de editores de las ***Jornadas Internacionales de Traducción Comparada.*** *Variedades regionales en las lenguas de traducción del 2018:* «los españoles adaptan más nuestras traducciones que nosotros las de ellos» (Fagnani 2018: sin página). Según Fagnani, España, con la caída del franquismo, pasó a ser el centro de traducción dentro del mundo hispanohablante, y con eso se convirtió en un referente lingüístico en ambas orillas del Atlántico:

> […] el español peninsular se había vuelto, por así decirlo, lengua oficial. Los países de América Latina no podían traducir como habían traducido antes porque chocaban contra un lector que se acostumbraba cada vez más a ese castellano dominante (y me refiero incluso a los lectores de América Latina). (Fagnani 2018: sin página)

Resumiendo, se puede decir que, según las personas citadas, el mercado de la literatura internacional en lengua española se ve dominado por un monocentrismo lingüístico y editorial,[24] cuyos modelos lingüísticos y

24 Cabe añadir que esta percepción de la dominancia de España en el mercado de la literatura de habla hispana se ha repetido también en otros contextos. Se afirma, por ejemplo, en la *Agenda para el desarrollo de una Iberoamérica lectora y creativa* publicado por el Centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe (CER-

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

culturales se ubican en España. En lo que sigue, vamos a examinar en qué medida las prácticas de las editoriales refuerzan o refutan esta percepción.

5. Prácticas editoriales entre mono- y pluricentrismo

Como se desprende de lo anterior, se consideran prácticas editoriales «monocentristas» aquellas que hacen caso omiso de la pluralidad del público lector en los procesos de producción o redacción del texto. Es decir, solo se toman en cuenta las normas y costumbres de un grupo de lectores dominante —en este caso los de España— cuyos conocimientos lingüísticos y culturales se ponen por encima de los de otros países de habla hispana en donde se vende el libro.

Por lo contrario, se pueden considerar prácticas compatibles con el modelo pluricentrista aquellas que no privilegian las preferencias de un grupo único de lectores. Esto se puede poner en práctica de dos maneras: la primera sería de confiar en que los lectores entenderán las expresiones de otras variedades del español y de no adaptar los textos, cualquiera que sea la variedad del español que se use (a menos que se trate de literatura infantil). Es la opción que además concuerda con la idea de la unidad esencial de la lengua. La segunda sería de adaptar todos los textos según los conocimientos y gustos del público lector. Es decir, un texto de una escritora española se adaptaría para, por ejemplo, el mercado argentino. Y, viceversa, un texto de un escritor argentino se adaptaría para el mercado español (y lo mismo para cualquier otra colectividad con una identidad lingüística-cultural propia). Sería una interpretación del pluricentrismo en la que se da prioridad a la independencia de los centros.

Como se acaba de ilustrar, circulan discursos en Argentina que ven el monocentrismo como principio que rige en el mundo de la literatura internacional de habla hispana. Es una percepción que se ve reforzada por prácticas como la que hace notar un/a evaludor/a anónimo/a. Mencionó el caso de la novela argentina *El Puñal* del autor argentino Jorge Fernández Díaz, publicada por la editorial Planeta. Es una novela policiaca

---

LALC): «El poder de España en el ámbito de lengua se expresa de manera ostensible a través de los volúmenes de exportación a América Latina y de las numerosas filiales que las empresas españolas tienen en la región, las cuales comprenden un porcentaje significativo de la producción y venta de libros en cada mercado nacional.» (CERLALC 2022: 24)

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ambientada en Buenos Aires, escrita en un estilo coloquial, en que se encuentran, en la versión original, palabras del español de Argentina y porteñismos (por ejemplo, *mangos* – ‹dinero›). En España, se publicó una versión adaptada en la que se reemplazaron muchas de estas palabras por otras corrientes en España.

He aquí algunos ejemplos de las diferencias entre la versión original (argentina) y la para España. Las diferencias se resaltan en negritas:[25]

El puñal (Jorge Fernández Díaz)	
Original ([10]**2017** [**2014**])	**Edición para España** (**2014**)
Terminó la tarea en la **bacha**, bajo el chorro de la **canilla**. (p. 9)	Terminó la tarea en el **fregadero**, bajo el chorro del **grifo.** (p. 10)
Lali tiene treinta y ocho años aunque **parece** de cincuenta (p. 13)	Lali tiene treinta y ocho años aunque **aparenta** de cincuenta (p. 13)
Es una **motoquera** muy eficaz (p. 13)	Es una **motociclista** muy eficaz (p. 13)
[…] los estantes están **un tanto raleados** (p. 14)	[...] los estantes están un **un poco vacíos y tristes** (p. 14)
[…] haciendo **topless** en una terraza de José Ignacio, coqueteando con un jugador de polo en una **estancia** de San Antonio de Areco (p. 15)	[…] haciendo ***topless*** en una terraza de José Ignacio, coqueteando con un jugador de polo en una **hacienda** de San Antonio de Areco (p. 15)
La final es **hacha y tiza** (p. 17)	La final es **a muerte.** (p. 17)

Tabla 2a: *El puñal* (Jorge Fernández Díaz) – diferencias entre la versión original y la versión española.

25 Quedo agradecida a Lena Paluska por haber ella compilado las diferencias entre las versiones españolas y argentinas de *El Puñal* y *La niña y su doble*.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

El puñal (Jorge Fernández Díaz)	
Original ([10]**2017** [**2014**])	**Edición para España** (**2014**)
¿Qué carajo querés, Remil? (p. 14)	¿Qué carajo querés, Remil? (p. 14)

Tabla 2b: *El puñal* (Jorge Fernández Díaz) – variantes argentinas preservadas en la versión española.

La lista en la Tabla 2a no es exhaustiva, pero da algunos ejemplos de cambios que se efectuaron en el texto narrador. Se sustituyeron fraseologísmos *(hacha y tiza → a muerte)* y palabras que designan objetos *(bacha → fregadero*, *canilla → grifo)*, personas (*motoquera → motociclista)* o cualidades *(raleados → vacíos y tristes)* con equivalentes corrientes en el español peninsular. Sin embargo, no se eliminaron todas las características rioplatenses. En los diálogos de ambas ediciones, los personajes emplean el voseo en la forma considerada estándar por la AAL (cf. Tabla 2b). Se conservó, entonces, uno de los rasgos estereotipados del español de Argentina.

El caso de *El Puñal* no es un caso aislado. Otro ejemplo que ilustra esta práctica es la novela de crimen y misterio *Cornelia* de la autora argentina Florencia Etcheves, también publicada por la editorial Planeta. La historia está ambientada (entre otros lugares) en Buenos Aires. Algunos ejemplos de expresiones que se sustituyeron se muestran en la Tabla 3a. Al igual que en el caso anterior, no se sustituyen las formas del voseo (cf. Tabla 3b).

Cornelia (Florencia Etcheves)	
Original (**2016**)	**Edición para España** (**2019**)
Vestía un pantalón de jean negro, una **remera** de mangas largas celeste, una **campera inflable** de color rosa y una bufanda a rayas violeta y blanca. (p. 15)	Vestía un pantalón de jean negro, una **camiseta** de mangas largas celeste, una **cazadora acolchada** de color rosa y una bufanda a rayas violeta y blanca. (p. 15)
Ni sus cuentas millonarias en dólares y en pesos, ni su **chacra** de Punta del Este […] alcanzaban para pagar el retorno de Cornelia. (p.16)	Ni sus cuentas millonarias en dólares y en pesos, ni su **finca** de Punta del Este […] alcanzaban para pagar el retorno de Cornelia. (p. 16)

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Cornelia (Florencia Etcheves)	
Buscó su monedero, que había quedado en la **mesada** de la cocina. (p. 17)	Buscó su monedero, que había quedado en la **encimera** de la cocina. (p. 17)

Tabla 3a: *Cornelia* (Florencia Etcheves) – diferencias entre la versión original y la versión española.

Cornelia (Florencia Etcheves)	
Original (2016)	**Edición para España (2019)**
¿Vos te acordás de lo que pasó esa noche, García? (p. 22)	¿Vos te acordás de lo que pasó esa noche, García? (p. 22)

Tabla 3b: *Cornelia* (Florencia Etcheves) – variantes argentinas preservadas en la versión española.

Esta práctica de traducción intralingüística no está limitada a los géneros de la literatura de entretenimiento, y tampoco es exclusiva de la editorial Planeta, ya que se aplicó también a la novela de Holocausto *La niña y su doble* del autor argentino Alejandro Parisi. La versión original fue publicada por Sudamericana en 2014, la versión adaptada para España en 2016 por Lumen.

Dado que la historia no está ambientada en Argentina sino en lo que hoy son Ucrania y Polonia, y se desarrolla en la época de la Segunda Guerra Mundial, el lenguaje que se emplea en la versión original no es marcadamente rioplatense. El autor prescinde del voseo a favor del tuteo, y evita expresiones estereotipadas del español rioplatense contemporáneo. No obstante, se hicieron algunas adaptaciones idiomáticas en la edición para España (véase Tabla 4).

La niña y su doble (Alejandro Parisi)	
Original (2014)	**Edición para España (2016)**
[…] un paquete envuelto en papel dorado y un enorme **moño** rojo (p. 18)	[…] un paquete envuelto en papel dorado y un enorme **lazo** rojo (p.14)

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

La niña y su doble (Alejandro Parisi)	
Al mismo tiempo, Helena y Ruzia **se marcharon** a la cocina […] (p. 21)	Al mismo tiempo, Helena y Ruzia **se fueron** a la cocina […] (p.17)
Mientras Helena aprendía a diseñar **moldes** de prendas […] (p. 22)	Mientras Helena aprendía a diseñar **patrones** de prendas […] (p. 17)
[…] las niñas, porque preferían **oír** a la abuela […] (p. 23)	[…] las niñas, porque preferían **escuchar** a la abuela […] (p. 19)

Tabla 4: La niña y su doble (Alejandro Parisi) – diferencias entre la versión original y la versión española.

Me parece importante destacar, en este contexto, que no se trata de adaptaciones de textos traducidos de otras lenguas, sino de textos originales de los que se borraron rasgos de las voces de sus autores. Sería interesante saber si esto es realmente lo que exige la mayoría de los lectores en España que compran estos libros.[26] Sea como fuere, el hecho de que se adaptaron estos textos sugiere fuertemente que las editoriales no confían en la capacidad o la voluntad de los lectores peninsulares de leer textos en variedades otras que la suya.

Para determinar si esta práctica de adaptar libros hace eco de las ideas inherentes en el concepto de pluricentrismo o si es un vestigio del pensamiento monocentrista, hay que tener en cuenta si se procede de la misma manera con libros de autores españoles. Es una pregunta que no puedo contestar a la hora de escribir este artículo, pero que merece ser investigada.

Lo que se puede constatar es que existe una conciencia, por parte de las editoriales, de que el español peninsular no es universal en el mundo hispanohablante. Esto se desprende del hecho de que, en el contexto de la traducción literaria, hay adaptaciones que se hacen para responder a las exigencias (presuntas o reales) del mercado hispanoamericano. Es una práctica que se llama «tropicalización» del producto (cf. Filipetto 2019:

26 Hay una serie de preguntas relacionadas que esperan respuesta en este contexto. Por ejemplo, ¿cuántos y qué tipo de libros se adaptaron de tal manera? O ¿qué opinan los autores sobre estos cambios? Para encontrar respuestas, haría falta la colaboración de editoriales y autores.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sin página). Otra vez, no dispongo de cifras para determinar si es un fenómeno que ocurre con frecuencia.

Según relata la traductora Celia Filipetto, no se topó muchas veces con esta práctica en su vida profesional. Menciona el caso de su traducción de *Cosas que quedan*, una novela de la autora estadounidense Sarah Willis del año 2000, y enumera algunos de los cambios que le quedaron en la memoria:

> Mi traducción fue revisada por el equipo de redacción de la editorial en Buenos Aires. Pedí ver todo el texto para consensuar las modificaciones. Me enviaron una lista de cambios y una somera explicación.
> ¿Qué modificaron? Cito de memoria. Evidentemente, utilizaron el «ustedes» como única forma de la segunda persona del plural, introdujeron algunos cambios léxicos discutibles (maletas por valijas), otros menos discutibles (magrear por acariciar, la opción no tiene nada de rioplatense además de cambiar el registro; seguramente había otras opciones, ¿franelear quizá?), otros inaceptables, como una naturalización innecesaria: cambiar el nombre de un árbol típico de Estados Unidos, donde se desarrollaba la novela, por el de otro árbol autóctono en Argentina, porque al lector argentino le habría resultado desconocido […]
> En los diecinueve años que transcurrieron desde entonces me vi en la misma tesitura una sola vez más. La adaptación no se hizo porque a la editorial le urgía hacer el lanzamiento de la obra y no había tiempo para revisar mi traducción. Se impuso el adagio tan popular en los departamentos comerciales de todas las empresas: «lo que no está a la vista, no está a la venta» y se lanzó el libro sin más. (Filipetto 2019: sin página)

Otra traducción tropicalizada es la novela *Hooligan* del alemán Philipp Winkler, traducida al español por Carlos Fortea Gil. El traductor relata que adaptó su propia traducción para la publicación en México, mencionando de paso la categoría de cambios que hicieron él y sus colaboradores:

> […] la editorial me comunicó que iban a publicar el libro en México, y que querían adaptarlo […] pedí colaborar en la adaptación. Con la inestimable ayuda de varios amigos mexicanos, convertí a los tíos en chavos, a los gilipollas en pendejos y a los móviles en celulares, y pedí a la editorial que hiciera constar que la revisión se había hecho con mi permiso y mi colaboración, para que quedara claro que no se trataba de un abuso más, sino de una transacción legítima. (Fortea Gil 2018: sin página)

Aunque las traducciones de *Cosas que quedan* y *Hooligan* también son textos literarios que tienen su propio estilo y ritmo de palabras, las adaptaciones de estas son de otra categoría que las de *El Puñal* y de *Cornelia.* Esto se debe a que los relatos de los textos traducidos son ambientados en lugares donde no se habla español. Por ende, los cambios no quitan autenticidad al texto (esta ya se pierde en el primer proceso de traducción). Por

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

el contrario, en el caso de *El Puñal* y *Cornelia* el resultado de la adaptación es un texto en que el lenguaje puede parecer incoherente con lo que se cuenta. Esto hay que tomarlo en cuenta al evaluar estas prácticas en el contexto de las ideologías lingüísticas subyacentes.

Por un lado, se podría decir que las editoriales, al «tropicalizar» textos, demuestran sensibilidad lingüística. En su intento de maximizar las ventas, prestan atención a algunas de las particularidades lingüísticas y culturales de los lectores fuera de España. Por otro lado, el hecho de que se adapten los textos de autores argentinos (o de autores procedentes de otros países hispanoamericanos) para el mercado español puede interpretarse como una falta de respeto hacia los autores de este país y sus modalidades lingüísticas. Es una práctica que puede dar apoyo a la argumentación de quienes denuncian las tendencias monocéntricas en el mundo hispanohablante.

Sin embargo, de la información recabada, no es posible afirmar o negar definitivamente que se han superado los prejuicios ideológicos del monocentrismo en el mundo editorial. Como ya se indicó antes, haría falta saber cómo se procede con los textos de autores españoles que se publican en el mercado hispanoamericano. Además, sería preciso considerar la dimensión cuantitativa del conjunto de las prácticas aquí esbozadas.

Son aspectos que no he tratado en este artículo porque son complicados de investigar. Se requeriría la colaboración de las editoriales —que tendrán poco interés en cooperar en una investigación de este tipo—, y sería necesario recopilar sistemáticamente ejemplares de libros de autores españoles que se venden en España e Hispanoamérica para compararlos.

4. Conclusión

En el presente artículo se ha abordado el tema del pluricentrismo del español desde diferentes perspectivas. Desde la perspectiva teórica, el desarrollo de un pluricentrismo lingüístico constituye un tipo de cambio sociolingüístico, concepto elaborado en Coupland (2009; 2014a; 2014b). El cambio hacia el pluricentrismo del español se caracteriza por lo siguiente:

– Se establecen nuevos estándares (pueden ser de alcance regional, nacional o transnacional, empíricos o prescriptivos) que limitan el alcance del estándar existente.
– Se reconfiguran las relaciones entre estándares y variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

- Se producen ajustes en los valores sociales que se atribuyen a las variedades (estándares pero también no estándares) de la lengua. Esto se refleja tanto en las actitudes lingüísticas individuales y colectivas como en las políticas lingüísticas institucionales.
- Entraña cambios en las prácticas lingüísticas que están relacionados con el cambio de valores sociales de las variedades.
- Como proceso de índole social, es multifactorial y gradual.

Como hemos visto, en las políticas lingüísticas institucionales se ha retomado el concepto de pluricentrismo para reorientar el trabajo descriptivo, pero no se ha integrado de manera convincente en el discurso ideológico oficial (cf. 3. Las políticas de las Academias de la Lengua y la ideología del panhispanismo).

En el contexto editorial, el término de «pluricentrismo» se destaca por su ausencia, pero lo mismo es cierto para otros términos teóricos-ideológicos. Las nociones ideológicas que influyen en las prácticas editoriales permanecen implícitas. Sin embargo, se puede observar que los discursos sobre el lenguaje literario se enmarcan en la llamada «batalla de la lengua» (cf. Lauria 2017: 280). En la entrevista entre Almudena Grandes y Diana Fernández Irusta se toca el tema de la omnipresencia del español peninsular. No podemos decir con certeza si esta es real o imaginada. Pero es una percepción que comparten las dos con otras personas del mundo literario, y sobre todo argentinos.

Mientras que en la percepción de Almudena Grandes existe un desequilibrio entre las variedades nacionales del español, ella no se muestra partidaria de la idea de que el español de España sea superior o más general. Lo considera una variedad como cualquier otra, que no debería sustituir a las demás variedades. Es una postura que se ajusta a los ideales del pluricentrismo.

Es evidente que las personas cuyos testimonios se citan en el apartado 4. «Es raro ver…verse hablar en argentino en una novela» consideran que las prácticas editoriales siguen las pautas ideológicas del monocentrismo. Y es cierto que hay prácticas que pueden fomentar este tipo de pensamiento —como la adaptación de libros de autores argentinos para el mercado español— (cf. 5. Prácticas editoriales entre mono- y pluricentrismo). Sin embargo, a base de los materiales que se pudieron conseguir para este estudio, es difícil evaluar si se ha superado o no la ideología monocentrista en el mundo editorial.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

5. Bibliografía

5.1 Fuentes primarias

AAL (sin fecha). *Estatuto*. https://www.aal.edu.ar/?q=node/152 [9/8/2022]

ASALE (2007). Estatutos y organización. https://www.asale.org/la-asociacion/presentacion/estatutos-y-organizacion [22/7/2022]

ASALE (2010). *Diccionario de Americanismos.* https://www.asale.org/damer/ [3/8/2022]

Biblioteca Nacional Mariano Moreno (2017). *Presentación del nuevo libro de Almudena Grandes/3 de noviembre 2017.* https://www.youtube.com/watch?v=g8Xqb3ZBJNM [11/8/2022]

[CERLALC] Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2022). *Agenda para el desarrollo de una Iberoamérica lectora y creativa.* https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/05/docEl-ecosistema-del-libro-en-Iberoamerica-vr4.pdf [27/10/2022]

Etcheves, Florencia (2016). *Cornelia.* Buenos Aires: Planeta.

Etcheves, Florencia (2019). *Cornelia.* Barcelona: Editorial Booket.

Fagnani, Fernando (2018). Panel de editores. En: Pablo Ingberg (ed.). *Actas de las Jornadas Internacionales de Traducción Comparada Variedades regionales en las lenguas de traducción.* https://cvc.cervantes.es/lengua/actas_jitc/27_fagnani.htm [14/2/2023]

Fernández Díaz, Jorge (2017). *El Puñal* (10ª edición). Buenos Aires: Planeta.

Fernández Díaz, Jorge (2014). *El Puñal.* Barcelona: Ediciones Destino.

Filipetto, Celia (2019). El castellano en la traducción. *Vasos Comunicantes. Revista de ACE traductores* 50, https://vasoscomunicantes.ace-traductores.org/2019/09/30/a-la-hora-de-traducir-todas-las-variedades-del-castellano-deberian-ser-validas-la-otra-desmitificacion-el-castellano-neutro-no-existe/ [5/1/2023]

Fortea Gil, Carlos (2018). Variedades, temores e imposibilidades: una experiencia personal. En: Pablo Ingberg (ed.). *Actas de las Jornadas Internacionales de Traducción Comparada ‹Variedades regionales en las lenguas de traducción›*. https://cvc.cervantes.es/lengua/actas_jitc/19_fortea.htm [14/2/2023]

Parisi, Alejandro (2014). *La niña y su doble.* Buenos Aires: Sudamericana.

Parisi, Alejandro (2016). *La niña y su doble.* Barcelona: Lumen.

RAE (sin fecha). *La RAE.* https://www.rae.es/la-institucion/la-rae [9/8/2022]

RAE/ASALE (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. https://www.rae.es/dpd [9/8/2022]

RAE/ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* https://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi [3/8/2022]

RAE/ASALE (2011). *Publicación de la «Nueva gramática básica».* https://www.rae.es/noticia/publicacion-de-la-nueva-gramatica-basica-0 [12/8/2022]

RAE/ASALE (sin fecha). *DPD – Qué es*. https://www.rae.es/dpd/ayuda/que-es

Schifino, Martín (2010). Rutas Argentinas. *Revista de libros.* https://www.revistadelibros.com/un-recorrido-por-la-literatura-argentina-actual/ [11/8/2022]

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Vera, Noelia (2009). En busca del español neutro. *El Mundo* 5/11/2009. https://www.elmundo.es/america/2009/11/05/argentina/1257420933.html [12/1/2023]

5.2 Literatura secundaria

Amorós Negre, Carla (2012). El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica. *RILI* 19, 127–147.

Amorós Negre, Carla/Emilio Prieto de los Mozos (2017). El grado de pluricentrismo de la lengua española. *Language problems and language planning* 41(3), 245–264.

Amorós Negre, Carla/Miguel Á. Quesada Pacheco (2019). Percepción lingüística y pluricentrismo: análisis del binomio a la luz de los resultados del proyecto Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America (LIAS). *ELUA* 33, 9–26.

Amorós Negre, Carla/Rolf Kailuweit/Vanessa Tölke (2021). Pluricentric communication beyond the standard language paradigm: perceptions of linguistic accommodation between speakers from Argentina and Spain in a mobility context. *Sociolinguistica* 35(1), 141–164.

Aguilar, María (2014). Actitudes Lingüísticas Hacia El Castellano En Bolivia. Entre La Fidelidad Y La Conciencia Lingüística. En: Ana Beatríz Chiquito/Miguel Ángel Quesada Pacheco (eds.) *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. *Bergen language and linguistic studies* 5, 63–121. https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.678.

Bartsch, Renate (1985). *Sprachnormen. Theorie und Praxis.* Tübingen: Niemeyer.

Borrego Nieto, Julio (2013). El español y sus variedades no dominantes en la *Nueva gramática de la lengua española.* En: Rudolf Muhr et al. (eds.). *Exploring linguistic standards in non-dominant varieties of pluricentric languages.* Wien et al.: Peter Lang, 91–98.

Bravo García, Eva (2008). *El español internacional.* Madrid: Arco Libros.

Coupland, Nikolas (2009). Dialects, standards and social change. En: Marie Maegaard et al. (eds.). *Language attitudes, Standardization and Language Change.* Oslo: Novus, 27–50.

Coupland, Nikolas (2014a). Language change, social change, sociolinguistic change: a meta-commentary. *Journal of Sociolinguistics* 18(2), 277–286.

Coupland, Nikolas (2014b). Sociolinguistic change, vernacularization and broadcast British media. En: Jannis Androutsopoulos (ed.). *Mediatization and Sociolinguistic Change* Berlin/Boston: De Gruyter, 67–96. https://doi.org/10.1515/9783110346831.67

Coseriu, Eugenio (1990). El español de América y la unidad del idioma. En: *Actas del I Simposio de Filología Iberoamericana*. Zaragoza: Pórtico, 43–75.

Del Valle, José (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En: José del Valle (ed.). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*, Frankfurt a. M./Madrid: Vervuert, 31–56.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Del Valle, José (2013). Language, politics and history: an introductory essay. En: José del Valle (ed.). *A Political History of Spanish. The Making of a Language*. Cambridge University Press, 3–20.

Del Valle, José (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de filología* 49(2), 87–112. https://doi.org/10.4067/S0718-93032014000200005

Del Valle, José/Laura Villa (2012). La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico-ideológico en torno a la Ortografía de 2010. *RILI* 10(1), 29–54.

Di Tullio, Ángela (2015). Condiciones para una normativa del español lengua policéntrica. *Signos* 51, 11–34.

Fontanella de Weinberg, María Beatríz (1992). Una variedad lingüística en busca de su propia identidad: el español bonaerense a lo largo del siglo XX. En: Fontanella de Weinberg et al. (eds). *Estudios sobre el español de la Argentina.* Bahía Blanca: Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur, 63–81.

Garatea Grau, Carlos (2006). Pluralidad de normas en el español de Argentina. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 4(1), 141–158.

Greußlich, Sebastian (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis* 39(1), 57–99.

Haugen, Einar (1966). Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist* 86(4), 922–935. https://doi.org/10.1525/aa.1966.68.4.02a00040

Lauria, Daniela (2015). La lengua diccionarizada. Notas sobre la producción lexicográfica del español de Argentina. *El Toldo de Astier* 11, 69–77.

Lauria, Daniela (2017). La política lexicográfica actual de las academias de la lengua española: el caso del *Diccionario de Americanismos* (ASALE 2010). *Lexis* 41(2), 263–310.

Lauria, Daniela (2018). Los nuevos instrumentos lingüísticos de la Academia Argentina de Letras. Posibilidades de acción, alcances, límites y tensiones en relación con la norma panhispánica. *Anuario de letras. Lingüística y filología,* 155–186.

Lauria, Daniela/María López García (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica. *Lexis*, *33*(1), 49-89. https://doi.org/10.18800/lexis.200901.003

Lebsanft, Franz (2007). Norma pluricéntrica del español y Academias de la Lengua. En: Christoph Laferl/Bernhard Pöll (eds.). *Amerika und die Norm. Literatursprache als Modell.* Tübingen: Niemeyer, 227–246.

Lebsanft, Franz/Wiltrud Mihatsch/Claudia Polzin-Haumann (2012). Introducción. Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. En: Franz Lebsanft et al. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 7–18. https://doi.org/10.31819/9783954870219-001

Llull, Gabriela/Lilián Carolina Pinardi (2014). Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: Una aproximación a las representaciones de sus hablantes. En: Ana Beatriz Chiquito/Miguel Ángel Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. *Bergen language and linguistic studies* 5, 1–62. https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.676

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

López García, María (2009). Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad. *Revista de investigación lingüística* 1, 373–395.

López García, María (2017). Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos. Entre las políticas del estado y el mercado. *Estudios de Lingüística Aplicada* 65, 157–180. https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2017.65.732

Méndez García de Paredes, Elena (2009). Pluricentrismo y Panhispanismo: a propósito del Diccionario Panhispánico de Dudas. En: Rita de Maeseneer et al. *El Hispanismo Omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk*. Amberes, Bélgica. University Press Antwerpen, 223–238.

Morett, Sonia (2014). Actitudes lingüísticas en México. Entre el chovinismo y el malinchismo. En: Ana Beatriz Chiquito/Miguel Angel Quesada Pachecho (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. *Bergen language and linguistic studies* 5, 793–933. https://doi.org/10.15845/bells.v5i0

Narvaja de Arnoux, Elvira/José del Valle (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context* 7(1), 1–24.

Oesterreicher, Wulf (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis* 26(2), 275–304.

Staudinger, Eva (2020). Pluricentricity and language practices – the visibility of Argentine Spanish in a pluricentric communication context. En: Rudolf Muhr/Juan Thomas (eds.). *Pluricentric Theory beyond Dominance and Non-dominance.* Graz/Berlin: Pcl-Press, 167–178.

Staudinger, Eva/Rolf Kailuweit (2018). Norma(s) pluricéntrica(s) y medios de comunicación. El caso del ‹argentino neutro›, in: Christoph Strosetzki/Asociación Internacional de Hispanistas (eds.). *Aspectos actuales del hispanismo mundial: Literatura – Cultura – Lengua.* Berlin/New York: De Gruyter, 588–599.

Stewart, William A. (1968). A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. En: Joshua Fishman (eds.). *Readings in the Sociology of Language.* La Haya/París: Mouton, 531–545.

Tacke, Felix (2011). Plurizentrik und normativer Diskurs in der *Nueva Gramática de la Lengua Española*. *Romanische Forschungen* 123, 145–166.

Thompson, Robert W. (1992). Spanish as a pluricentric language. En: Michael Clyne (eds.). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: de Gruyter, 45–70.

Torrent-Lenzen, Aina (2006). *Unidad y pluricentrismo en la comunidad hispanohablante. Cultivo y mantenimiento de una norma panhispánica unificada.* Titz: Lenzen.

Yraola, Aitor (2014). Actitudes lingüísticas en España. En: Ana Beatriz Chiquito/Miguel Ángel Quesada Pacheco (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. *Bergen language and linguistic studies* 5, 551–636. https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.685

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6. Apéndice[27]

Transcripción de la entrevista entre la escritora Almudena Grandes y la periodista Argentina Diana Fernández Irusta hecha con motivo de la presentación de la novela *Los pacientes del doctor García* en la Biblioteca Nacional «Mariano Moreno» el 3 de noviembre de 2017 (26:00 32:30–32:28:00 minutos).[28]

AG = Almudena Grandes
DFI = Diana Fernández Irusta

AG: …y, y incluir a los reemigrados en en la novela, ¿no? Eso tiene que ver también con cómo se ven las cosas desde los territorios. Yo en España nunca habría pensado en eso.

DFI: Bueno, en la novela tambíen se nota como un trabajo con los distintos niveles del, de la lengua castellana.

AG: Ah bueno eso ha sido maravilloso.

DFI: ¿Eso costó mucho, cómo fue?...

AG: Eso ha sido como...

DFI: Es raro ver, verse hablar en argentino...

AG: Sí, sí, ya, pero ha sido, para mi eso fue un caramelo. Osea, en una novela tan difícil de escribir como esta. Esta novela es muy difícil porque me ha obligado a a estudiar mucho, a mi no me importa estudiar mucho porque me gusta, ¿no? Pero... mis personajes llegan muy lejos por primera vez. Entonces, no es solo conflicto español, es segunda guerra mundial, es el frente del Báltico, es el holocausto, es la caída de Berlín, y luego está la política argentina. Uno de mis personajes llega aquí y se queda.
Y.., bueno..., eh... cuando yo estaba... empezando a escribir la novela, creo. No sé si la estaba empezando a escribir o si todavía no la había empezado a escribir.
Fui a la Casa de América a uno de esos coloquios entre escritores iberoamericanos que hacemos tan a menudo del español, el sentido del español, el español como lengua común.

27 Agradezco a Anabel Martín por haber transcrito este pedazo de entrevista.
28 El vídeo está disponible en Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=g8Xqb3ZBJNM [11/8/2022]

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Me acuerdo que estaba... moderando... el presidente de la Fundación García Márquez de Cartagena de Indias, que se llama Jaime y no me acuerdo del apellido. Eh, vale... ah, Jaime Abello, es verdad, él estaba moderando. Estaba ehhh una poeta peruana que ahora no me acuerdo del nombre. Estaba Jordi Soler... y estaba yo. Yo creo que no estaba más gente, ¿no? Creo que éramos nosotros, ¿no?

Entonces, bueno, pues estábamos hablando de estas cosas de... el español, la lengua común, tal, cual...

y Jordi Soler dijo una cosa que me que me llamó mucho la atención, me pareció que tenía razón además. A propósito de que ahora los libros se editen todos en España, ¿no? El decía, hombre yo comprendo que tiene que haber español...que que que que hay que encontrar un registro que sea inteligible para toda la comunidad, que hay que escribir en una versión más o menos inteligible, si no estándar, una versión neutra, no? Pero es que el problema es que no es neutra decía él. Y acababan de traducir un libro de Don Winslow yo creo que *El Cártel*. Acababan de publicarlo en España y él decía... es que... una cosa es un español neutro que entienda todo el mundo, y otra cosa es que los guardaespaldas del Chapo Guzmán hablen como si fueran de Valladolid. Y yo dije, qué bien, qué razón tienes Jordi Soler, o sea, me pareció que tenía mucha razón, entonces decidí... que iba a aplicar en esta novela, donde hay personajes argentinos que es un país al que he venido muchas veces y tengo amigos argentinos... para hablar con ellos y para que me corrigieran. Eh, y hay un personaje también que habla mejicano que también México es otro país al que voy mucho y donde tengo muchos amigos, decidí incorporar las varia... las variantes del español a la novela. Y mis personajes de argentinos vosean. Y, eh, en una novela tan dura... porque es una novela... todas las novelas que tienen que ver con nazis y con el holocausto y con crímenes contra la humanidad, son un desafío moral además. O sea, hay una especie como de pesadumbre mientras escribes la novela y mientras examinas a los personajes. Cuando me tocaba que hablara algún argentino, era... bueno, cuando llegaba la parte que hablara, era era una fiesta, ¿no? Me sentía super bien. Es más, a mi me pasó una cosa que es un poco como de

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

como del niño del *Sexto sentido*, que yo comprendo que es difícil contarlo, ¿no? pero nos pasan estas cosas. Hay un momento en la novela muy avanzada, la novela cuando ya... llega... bueno esto no es hacer espoiler pero llega un personaje a Buenos Aires... que... a da, da un paseo, da un paseo desde un lugar que yo conozco porque me he alojado allí varias veces, hasta otro lugar que yo conozco porque me alojé allí una vez, da un paseo. Entonces, me pasó algo muy alucinante, y es que mientras yo estaba en mi casa en Madrid, era primavera, de eso me acuerdo, o sea hacía un día muy bueno, y hacía sol y entraba, tenía el balcón abierto, hacía sol y... pero mientras yo estaba en mi casa de Madrid escribiendo ese paseo, yo tenía cuerpo de estar en Buenos Aires. Era una sensación como de ¡uy!, me siento como si estuviera en Buenos Aires, ¿no?. Y, y entonces, eso tenía que ver también con el voseo. Y cuando acabé la novela... se la mandé a Paola Bucantis, mi editora que salió corriendo porque le ha dado un ataque de tos y estará por allí, para que se la leyera y para que me corrigiera... ahí está, para que se la leyera y para que me corrigiera, no? Y me contó algunas cosas fabulosas, por ejemplo que en Argentina no se dice deprisa, que es algo que a mi jamás se me habría ocurrido. Que se dice rápido y no se dice deprisa. Pero...

DFI: Se dice *lindo* y no se...

AG: No, eso ya lo sabía. Pero y, y lo de *re*, y lo de *re* y lo de *recontra*, eso sí, eso lo sabía. Pero, lo que son voseos, voseos me corrigió siete. ¡Solo! Y yo me sentí muy muy muy orgullosa. La verdad. Me coloqué como una medalla a mi misma, ¿no? Y ese aspecto yo me di cuenta que cuando el lector lo leyera no lo iba a valorar. Pero yo lo he disfrutado enormemente y estoy orgullosísima, ¿no? Y para el... mejicano que habla mej que es una norteamericana que se ha criado... que se ha criado con una mejicana de Monterrey, también tenía un cómplice porque yo me encontré con... en Centroamérica, cuenta 2016 en Nicaragua vi a mi amigo Nacho Padilla y se lo conté y aquel verano se murió y entonces decidí que ya no iba a haber corrección, que si me cometía errores sería mi homenaje a Nacho Padilla. Pero ya tenía un cómplice también, pero bueno, no, pues no...

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Información biográfica

Carla Amorós Negre es doctora en Lingüística y profesora titular en el Área de Lingüística General de la Universidad de Salamanca. Sus áreas principales de investigación son: la política y la planificación lingüísticas, la sociolingüística, la lingüística antropológica y la lingüística aplicada. Se ha dedicado con particular atención a la estandarización lingüística, al pluricentrismo y a las lenguas minoritarias. Ha sido investigadora visitante en el School of Philosophy, Psychology and Language Sciences de la Universidad de Edimburgo y en la Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften de la Universidad de Bremen. Es directora del Máster Universitario en Lengua y Cultura Hispánicas (MULCH), que se imparte en Egipto, y es directora adjunta del Máster Oficial «La enseñanza de español como lengua extranjera» de la Universidad de Salamanca. Ha sido durante diez años coordinadora académica de la Cátedra de Altos estudios del Español (Centro Internacional del Español) de la citada universidad.

Milin Bonomi es doctora en Lingüística por la Universidad de Pisa. En la actualidad es Profesora de Lengua y Traducción Española en el *Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni* de la Universidad de Milán. Sus investigaciones se centran en la relación entre lengua y migración desde diferentes perspectivas, con una atención especial a las prácticas translingües de la población hispana en Italia y al papel del español como lengua de herencia en los contextos educativos. Sobre el tema ha presentado diferentes contribuciones en contextos nacionales e internacionales y en 2018 ha publicado el volumen *Mestizos Globales. Transnacionalismo y prácticas discursivas de la población hispana en Italia*.

Yvette Bürki es profesora de Lingüística Hispánica en el Institut für spanische Sprache und Literaturen de la Universität Bern (Suiza). Su investigación se mueve en los ámbitos de los estudios del discurso y la sociolingüística cultural y crítica, especialmente desde una perspectiva glotopolítica. Desde estos campos, se ha ocupado de las ideologías lingüísticas en relación con las variedades periferizadas y minorizadas del español, en especial del judeoespañol o ladino, de las representaciones metadiscursivas del español en el contexto de la migración latinoamericana hispanohablante en Suiza, así como del discurso mediático y publicitario.

Carmen Fernández Juncal es doctora en Filología Hispánica y catedrática de Lingüística General en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca. Ha sido vicerrectora de Docencia de la Universidad de Salamanca, Vicedecana de Titulaciones y Calidad Docente y Vicedecana de Docencia en la Facultad de Filología directora del máster *La enseñanza de español como Lengua Extranjera* y directora del Centro Internacional del Español de la Universidad de Salamanca. Su investigación se centra en varias líneas, como sociolingüista, en la variación en lengua española, en Socionomástica y Paisaje Lingüístico y, por último, en la aplicación de la teoría sociolingüística a la enseñanza de español como lengua extranjera.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Juan Luis García Alonso es profesor de Filología Griega en la Universidad de Salamanca desde el año 1997. Tras realizar estudios en las universidades de Salamanca, Trinity College Dublin, Oxford (Jesus College) y Harvard, se había doctorado en Salamanca en septiembre del año 1993, con una tesis acerca de la toponimia prerromana de la Península Ibérica, incluyendo en ella una edición crítica de los capítulos correspondientes de la *Geografía* de Claudio Ptolomeo. Su investigación se centra en la onomástica, la formación de palabras, la fonética y la morfología de diferentes lenguas indoeuropeas, especialmente las lenguas célticas y el griego, y de la relación histórica de estas lenguas con sus sustratos y adstratos (indoeuropeos y no indoeuropeos), tales como el lusitano, el ibérico, el tartesio, el vasco, el etrusco o las lenguas pregriegas de Grecia continental, el Egeo y Creta.

Rolf Kailuweit es profesor de Lingüística Románica (español y francés) en la HHU de Düsseldorf (Alemania) desde el semestre de invierno 2017/18. Anteriormente, ocupó la cátedra de Lingüística Románica y Estudios de los Medios de Comunicación en la Universidad de Friburgo (Alemania) desde 2004. Tras estudiar lenguas y literaturas románicas, filosofía y derecho en la FU de Berlín y en la Universidad de Barcelona, se doctoró en la FU de Berlín en 1996 con una tesis sobre el conflicto lingüístico entre castellano y catalán en los siglos XVIII y XIX. Consiguió su habilitación en Heidelberg en 2003 con un estudio sobre el enlace de los verbos emocionales franceses e italianos. Su investigación se centra, entre otras temáticas, en el español pluricéntrico y, en particular, en la historia de la lengua, la cultura y los medios de comunicación en Argentina. Desde 2009, es miembro correspondiente de la Academia Porteña del Lunfardo (Buenos Aires).

María Herreros Marcilla es doctora en Lengua Española por la Universidad de Salamanca. Su actividad está orientada hacia la sociolingüística, mostrando especial inclinación hacia la variación léxica del español y, asimismo, hacia su aplicación en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Como docente, ha impartido diferentes materias en el ámbito de la Lingüística General, así como en el de la Enseñanza de español para inmigrantes. Ha participado en varios proyectos de ámbito nacional e internacional, como en el proyecto Erasmus+ INCLUDEED (*Social cohesion and INCLUsion: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics*).

Dirk Köning es doctorando y asistente de investigación en el Departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Salzburgo en Austria desde el semestre de invierno 2019/20. Su tesis doctoral versa sobre la acomodación de hispanohablantes residentes en Austria y Alemania. El señor Köning estudió en las universidades de Münster y la Universidad Nacional en Mendoza Argentina, recibiéndose en la carrera de Romanística Trilingüe con español como primera, italiano como segunda y portugués como tercera lengua en la Universidad de Münster. Su investigación se centra en la sociolingüística y, en particular, en la acomodación y la lexicología.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Vasilica Mocanu es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Salamanca. Su investigación emplea la metodología mixta para analizar la relación entre lengua e identidad en contextos de movilidad y globalización. Vasilica se graduó en Estudios Ingleses (2013) y obtuvo su máster en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en la Universidad de Lleida (2014). En 2019, concluyó sus estudios de doctorado con una tesis sobre las implicaciones de los períodos de estudio en el extranjero para el desarrollo de las identidades de los participantes. Vasilica ha realizado estancias de investigación en Simon Fraser University, Vancouver, Canada (2017) y al Institute of Multilingualism —University of Fribourg, Switzerland (2018).

Teresa Rodríguez Montes es profesora en el área de Lingüística General en la Universidad de Salamanca. Anteriormente, trabajó como docente e investigadora predoctoral en el Departamento de Lengua Española de la misma universidad. Tiene también experiencia docente en otros niveles educativos y posee formación en la enseñanza de español a extranjeros y en la didáctica de la lengua y la literatura. En su trayectoria investigadora figura también su participación en diversos proyectos internacionales Erasmus+ de Lingüística aplicada. En la actualidad su investigación se centra en el estudio de la variación sintáctica del español desde una óptica sociolingüística.

Viviana Sánchez Linz estudió filología románica y alemana en la HHU de Düsseldorf y se graduó en 2021. Actualmente está realizando su Master of Education en la BUW en Wuppertal.

Sandra Schlumpf es doctora en Lingüística Iberorrománica por la Universidad de Basilea y dirige, actualmente, la sección de Lingüística Española en el Seminar für Iberoromanistik de dicha Universidad como Assistant Professor. Su investigación se mueve, principalmente, en los ámbitos de la sociolingüística crítica y la variación lingüística, desde una perspectiva post y decolonial. Entre sus temas de investigación destacan el español en África (con un enfoque particular en Guinea Ecuatorial), el judeoespañol, el español en contextos de migración, los contactos lingüísticos, así como las actitudes y las ideologías lingüísticas.

Eva Staudinger es docente *(Akademische Rätin)* en el área de lingüística románica en la Universidad de Düsseldorf (Alemania). Estudió filología románica, filología inglesa y lingüística computacional en la Universidad de Heidelberg, y se doctoró en la Universidad de Freiburg (Alemania) en filología románica. Su investigación se concentra en las teorías de la sintaxis, la sociolingüística y el lenguaje en los medios de comunicación.

Se ha dedicado con particular atención al pluricentrismo del español y el empleo de las variedades lingüísticas no dominantes en los medios de comunicación y el paisaje lingüístico.

Dominique Steffien terminó el programa de licenciatura en lenguas románicas y lingüística como materia secundaria en la Universidad de Düsseldorf en diciembre de 2021 y sigue estudiando filología románica en el programa de maestría allí.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

María Clara von Essen es doctora en Lingüística (con mención Doctorado Europeo y sobresaliente cum laude por unanimidad) por la Universidad de Málaga. Desde 2012 forma parte y colabora activamente como investigadora en el grupo de investigación «Vernáculo Urbano Malagueño» (PAIDI, HUM-392), de la Universidad de Málaga. Ha sido profesora invitada en la Universidad de Berna (Suiza) y profesora sustituta (*maître de enseignement et de recherche, professeur suppléante*) en la Universidad de Lausana (Suiza). Actualmente trabaja como Profesora Ayudante Doctora en el área de Lengua Española de la Universidad de Málaga y centra sus investigaciones en el contacto de variedades del español en contexto de inmigración desde la perspectiva de la sociolingüística variacionista, con especial hincapié en el análisis socio-fonético y en la combinación de métodos de análisis cuantitativos y cualitativos.

https://doi.org/10.5771/9783968218779 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA