El español en el mundo

El español en el mundo

Anuario del Instituto Cervantes

2010-2011

Instituto Cervantes

BOE Boletín Oficial de Estado

© 2011, Instituto Cervantes
Libreros, 23. 28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Alcalá, 49. 28014 Madrid
Correo electrónico: informacion@cervantes.es
http://www.cervantes.es

Consejo de Redacción:
Carmen Caffarel Serra, directora del Instituto Cervantes
Carmen Pérez-Fragero Rodríguez de Tembleque, secretaria general del Instituto Cervantes
Raquel Galán Seguí, directora del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Francisco Moreno Fernández, director académico del Instituto Cervantes

Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Diseño de cubierta: Luisa Lencero Bodas
Revisión: Lorena Carbajo Castro

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal).

ISBN (BOE): 978-84-340-1982-9
ISBN (Instituto Cervantes): 978-84-92632-38-1
NIPO (Instituto Cervantes): 503-11-057-5
NIPO (BOE): 007-11-093-X
Depósito legal: M - 32882-2011

Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado
Avda. de Manoteras, 54. 28050 Madrid

SUMARIO

PRESENTACIÓN 9

1. INFORMES REGIONALES

Las lenguas en la Unión Europea y la situación del español, *por David Fernández Vítores* 17

El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea, *por Jaime Otero Roth y María José Ferrari Sánchez* 77

El español en Corea del Sur, *por Jesús Jiménez Segura y Javier Cabrera Sánchez* 131

2. CUESTIONES DE LENGUA ESPAÑOLA

El español de América en la época de las independencias, *por Juan Antonio Frago Gracia* 167

Lengua española y lenguas indígenas de América, *por Yolanda Lastra de Suárez* 193

El «Diccionario de americanismos», *por Humberto López Morales* 213

La «Nueva gramática de la lengua española». Historia del proyecto y características de la obra, *por Ignacio Bosque Muñoz* 255

3. CUESTIONES DE CULTURA HISPÁNICA

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. La biblioteca digital del español, *por Luis Rodríguez Moreno* 273

Las bibliotecas digitales del siglo XXI, *por Rafael C. Carrasco Jiménez* 287

Los traductores automáticos en la Red, *por María Amparo Alcina Caudet* 311

4. INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

Hacia la armonización de criterios y la implantación de estándares de calidad. La organización SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera), *por el Departamento de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes* 359

PRESENTACIÓN

El Instituto Cervantes ha cumplido, en marzo de 2011, veinte años realizando la apasionante labor que aúna la promoción del español y su enseñanza y estudio como lengua extranjera en el mundo, con la difusión del patrimonio cultural de todos los países de habla española.

Esta institución pública ha llevado a cabo dicha tarea con orgullo y enorme empeño, y también ha cosechado en estas dos décadas numerosos éxitos y reconocimientos que avalan su compromiso y su dedicación como organismo de servicio público, sin ánimos lucrativos, y entre cuyos principales objetivos han estado también, desde su origen, la expansión y consolidación de una imagen de España como país moderno, poseedor de una cultura dinámica, emprendedora y abierta a la curiosidad de todos aquellos interesados en conocernos como país a la vanguardia de las creaciones culturales y de iniciativas educativas.

Afortunadamente, el paso del tiempo ha demostrado por sí solo que el Instituto Cervantes ha conseguido algunos de sus objetivos fundacionales, tal y como prueba su contribución al vital y continuado crecimiento de los estudios del español como lengua extranjera en la inmensa mayoría del entorno no hispanohablante, así como el papel reforzado de la imagen de España como país de prestigio cultural, con creadores pertenecientes a las más diversas disciplinas reconocidos en multitud de ámbitos internacionales.

Como muestra de ese renovado afán por seguir trabajando en el logro de nuestros fines, el Instituto Cervantes presenta un completo estudio multidisciplinar en esta nueva edición de su anuario *El español en el mundo,* su publicación de más larga trayectoria, y cuyos comienzos en 1998 ya indagaban sobre algunos de los asuntos retomados en este volumen conjunto que compendia 2010 y 2011 en un único libro: la presencia de la lengua española en los organismos internacionales o el papel de la traducción para la presencia internacional de un idioma como el español.

Este volumen se compone de cuatro secciones y once artículos que desgranan la realidad presente de los estudios del español como lengua extranjera en regiones geográficas de especial interés para nuestro idioma, así como completos análisis relacionados con diferentes cuestiones sobre lengua y cultura hispánica.

En la primera sección, dedicada a los informes regionales sobre la situación actualizada de la demanda de español como lengua extranjera, se tratan en esta ocasión dos áreas geográficas diferenciadas. Los primeros dos artículos analizan la actualidad del español en el marco de los países que componen a fecha de hoy la Unión Europea, y el tercero de los artículos sitúa la demanda de español en el área asiática: en concreto en Corea del Sur, con motivo del inicio de actividades del Instituto Cervantes en la capital del país, en el aula que la institución ha abierto en la Facultad de Lenguas Extranjeras y Literatura, de Kyung Hee University, en Seúl. La tradición de los estudios hispánicos en este país asiático sigue dando muestras de un renovado interés por aprender nuestra lengua entre jóvenes alumnos, indicativo de la futura expansión de nuestro idioma en esta y otras regiones de oriente.

Europa, entendida en esta ocasión geográfica y políticamente, es el foco de atención para situar el presente de nuestra lengua en los países que componen la Unión Europea. La Presidencia Española de la UE, en el primer semestre de 2010, fue la excusa perfecta para llevar a cabo una actualización que recopilara los datos más fehacientes sobre el estado del español en las instituciones y organismos internacionales que dependen de la Unión, así como una puesta al día de la demanda de estudios de español en los sistemas de educación reglada de los 27 países miembros.

La situación del español en la UE está determinada fundamentalmente por tres factores: su estatus de lengua oficial, su elevado número de hablantes nativos y su fuerte proyección como lengua de comunicación internacional fuera de Europa. Junto con el polaco, el español –con un total que se aproxima ya a los 50 millones– es la quinta lengua de la Unión Europea por número de hablantes nativos. Fuera de España, más de 2 millones de ciudadanos europeos hablan español con una competencia de hablante nativo y otros 28 millones con una competencia limitada. Por otra parte, el 16% de los ciudadanos de la UE considera el español como una de las lenguas más útiles. Así, el español es el cuarto idioma más utilizado en el trabajo diario de las instituciones y el cuarto más aprendido como segunda lengua por los ciudadanos europeos. A su

vez, hay países en los que el español se sitúa como la segunda lengua más útil y demandada. Es el caso de Francia y Reino Unido. De hecho, en este último país, el español ha desplazado al alemán de esta posición desde 2001. Asimismo, el español es considerado el tercer idioma más útil en Alemania, Italia, Austria e Irlanda. Estos datos son, sin duda, un argumento de peso a la hora de reivindicar una mayor cobertura lingüística para este idioma en las instituciones oficiales europeas. Por eso, aunque el inglés, el francés y, en muy menor medida, el alemán, son los idiomas más utilizados en el trabajo diario de las instituciones, el español ocupa, junto con el italiano, la cuarta posición en esta clasificación. De hecho, en más de una ocasión España e Italia han solicitado de forma conjunta que, en las reuniones con una cobertura lingüística limitada a tres lenguas, esta se ampliara a cinco para incluir así el español y el italiano. Con todo, la tendencia general es, como se ha visto, a limitar en la medida de lo posible el número de lenguas utilizadas en las instituciones comunitarias y evitar así que el multilingüismo se convierta en una rémora, dado el elevado coste del mantenimiento de la comunicación multilingüe y la elevada partida presupuestaria asignada a los servicios de traducción e interpretación en todas las instituciones de la UE.

Este anuario trata también la situación actual del español en los sistemas educativos de los 27 Estados miembros de la Unión Europea. En el ámbito educativo de la UE, el español se enseña fundamentalmente en el segundo ciclo de la educación secundaria general y en especial en los países de la UE15. En la mayoría de los casos, el porcentaje de alumnos que lo estudia se aproxima al 20%. Sin embargo, hay excepciones con porcentajes superiores dentro de los países de la Unión: Dinamarca (27,9%), Francia (62,4%) y Suecia (40,6%). Además, la tendencia en estos países parece ser al afianzamiento en la enseñanza secundaria. En el ámbito universitario, los estudios de español como lengua extranjera despiertan un enorme interés entre los alumnos europeos. Prueba de ello es el hecho de que, año tras año, España es, con diferencia, el país de la UE que más estudiantes Erasmus acoge. Además, aunque la mayoría de los estudiantes Erasmus que visita España proviene de la UE15, España también es el principal país de acogida de estudiantes procedentes de Polonia, lo que muestra la creciente penetración de esta lengua en Europa del Este. En otros países, como es el caso de Reino Unido, se observa una tendencia a la consolidación del aprendizaje del español entre los estu-

diantes universitarios, en detrimento de otras lenguas tradicionalmente más extendidas, como el francés y el alemán.

A su vez, un factor determinante en la posición que actualmente ocupa el español en la educación reglada del viejo continente ha sido, sin duda, la acción educativa española en este territorio. Con presencia directa en 20 de los 27 Estados miembros de la UE, el Ministerio de Educación se encarga de promocionar y organizar enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español, así como de elaborar currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas de enseñanza destinados a alumnos de nacionalidad española o extranjera. Esta acción educativa se desarrolla principalmente en centros docentes de titularidad del Estado español, de titularidad mixta con participación del Estado español, en las Secciones Españolas de centros docentes de titularidad extranjera o en otro tipo de instituciones como las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE). Asimismo, la acción educativa española en la Unión Europea incluye la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del español, la formación del profesorado extranjero, la implantación de centros de recursos didácticos y la firma de convenios de colaboración destinados a difundir el español.

A la vista de estos datos podemos afirmar que, si bien el español no fue una lengua comúnmente aprendida por los europeos de hace una generación, no cabe duda de que actualmente hay cada vez más personas estudiándolo en toda Europa y de que además la mayoría de ellos son jóvenes. Sumadas al gran número de universitarios que han tenido la oportunidad de venir a España –y por tanto de alcanzar un alto dominio de la lengua, como indican las encuestas posteriores a los intercambios realizadas tanto entre los estudiantes como entre los expertos en educación de sus universidades de origen– las políticas de promoción de lenguas se concentran principalmente en los centros escolares, por lo que las cifras indican que miles de niños y jóvenes europeos están recibiendo clases de español cada año.

En una segunda parte del libro, la sección dedicada a cuestiones de lengua aborda diferentes estudios contextualizados en otro hito importante para el Cervantes: la conmemoración de los bicentenarios de las independencias de las republicas hispanoamericanas y su estrecha vinculación con el ámbito de la promoción cultural y las relaciones entre Hispanoamérica y España. En esta línea se sitúan los dos estudios comple-

mentarios sobre el español de América en la época de las independencias, que nos propone un viaje lingüístico en el tiempo, doscientos años atrás, y sobre las relaciones de contacto entre el español y las lenguas indígenas de América Latina, que detalla –por su parte– las diferentes familias lingüísticas país a país y su número de hablantes.

También como hitos conmemorativos de esas relaciones bicentenarias entre la Península e Hispanoamérica, se sitúan las dos publicaciones objeto de estudio en esta segunda sección del anuario: el *Diccionario de americanismos* y la *Nueva gramática de la lengua española,* libros imprescindibles hoy para abarcar la amplitud de nuestro idioma en sus variedades americanas y su comprensión morfológica. La Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española afrontaron estos magníficos proyectos con una gran acogida por parte del público especializado, que esperaba con inquietud la puesta en circulación de sendas publicaciones.

La tercera sección del libro se ocupa, en este caso, de presentar diferentes cuestiones que atañen a la cultura hispánica y los medios digitales idóneos para una promoción y difusión de calidad. Si en el anuario del Cervantes *El español en el mundo 2009* se ofrecía una exhaustiva relación de las grandes bibliotecas del mundo hispánico en su vertiente tradicional, ahora ponemos a disposición del lector una no menos completa recopilación de las más importantes bibliotecas digitales en español, así como un pormenorizado análisis de las características particulares de esta nueva manera de acceso a la información en pleno siglo XXI.

En esta misma línea, el presente anuario dedica también un artículo a presentar en detalle la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, con su oferta de textos en español y en las lenguas cooficiales, con su esmerada búsqueda por conjugar tradición y modernidad, y su vocación de puente entre España y América. Completa esta parte, a su vez, un esmerado estudio sobre el ámbito de la traducción automática, sus posibilidades en la actualidad, los principales traductores automáticos disponibles hoy por hoy a través de Internet, productos y servicios tanto del sector privado como del público, así como una reflexión final sobre la investigación programada en este campo y sus posibilidades de desarrollo futuro.

En última instancia y como colofón del libro, el Instituto Cervantes presenta su Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE): una iniciativa única para la armonización internacional de criterios para la certificación del conocimiento del espa-

ñol como lengua extranjera, así como un instrumento que se torna principal para la colaboración educativa entre los distintos estamentos de la enseñanza superior de los países hispanohablantes y el Instituto Cervantes.

La efeméride que celebra el Instituto Cervantes con su vigésimo aniversario se ha visto, no obstante, ciertamente contenida por la actual situación de restricción en el gasto público, compartida por todos los organismos dependientes de la Administración del Estado, razón principal que ha justificado la edición en un único volumen de los contenidos correspondientes a dos anualidades. No obstante, nuestros objetivos y nuestro esfuerzo siguen siendo firmes, como muestra el resultado de los análisis aquí publicados: la promoción y difusión del español es una labor privilegiada, cuyos frutos recogemos día a día ante una demanda internacional cada vez mayor por conocer nuestra lengua y nuestra cultura.

CARMEN CAFFAREL SERRA
Directora del Instituto Cervantes

1

INFORMES REGIONALES

LAS LENGUAS EN LA UNIÓN EUROPEA Y LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL

David Fernández Vítores
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Los 27 Estados miembros que actualmente integran la Unión Europea son el hogar de más de 500 millones de personas con tradiciones políticas, culturales y sociales diferentes. Al origen heterogéneo de esta organización internacional, conviene añadir otro elemento no menos importante para dar cuenta de su complejidad: su carácter multilingüe. Solo las 23 lenguas hoy reconocidas como oficiales en la Unión Europea se inscriben en tres familias lingüísticas diferentes: indoeuropea, finoúgria y semítica. Asimismo, existen más de 60 comunidades de hablantes de lenguas regionales o minoritarias autóctonas y ese número se verá considerablemente incrementado como consecuencia de la progresiva ampliación de la Unión.

No es de extrañar, por tanto, que, desde sus primeros años de andadura, la Unión Europea siempre se haya preocupado por integrar en sus políticas el respeto al multilingüismo. Tanto el ámbito político como el institucional se han hecho eco de esta preocupación en numerosas declaraciones oficiales y oficiosas que han definido el multilingüismo como uno de los rasgos distintivos del viejo continente y un requisito indispensable para construir una Europa unida. Fruto del empeño por preservar el patrimonio lingüístico de los Estados miembros fue la creación del régimen lingüístico de la Comunidad, que sigue en vigor hoy día. Sin embargo, el respeto al multilingüismo contemplado por este régimen solo confiere el estatus de lengua oficial a aquellas lenguas que cada Estado miembro, al adherirse a la Unión, estipula que se declaren lenguas oficiales de la UE. En la mayoría de los casos, esto significa una ausencia de representación oficial de las lenguas regionales y minoritarias de la Unión.

Con todo, el respeto al multilingüismo, así entendido, se ha intensificado a medida que la UE se ha ido ampliando para acoger a nuevos Estados miembros y conforme la integración económica ha dado paso a la integración política y esta al concepto de ciudadanía europea. Así, en la actualidad,

todo ciudadano de la Unión tiene el derecho a dirigirse a las instituciones y a obtener una respuesta por parte de estas en cualquiera de las lenguas oficiales, que, al menos formalmente, son también las lenguas en las que se desarrolla el trabajo diario de estas instituciones comunitarias.

Sin embargo, debido a circunstancias históricas, políticas y funcionales, el uso de cada uno de estos idiomas dentro y fuera de las instituciones varía considerablemente, si bien puede afirmarse que el inglés y, en menor medida, el francés son las lenguas más empleadas en la comunicación supranacional. A esta situación se ha llegado de forma paulatina, con el desplazamiento progresivo del francés en favor del inglés como lengua franca por excelencia de la Unión. La pérdida de la posición privilegiada del francés fue especialmente evidente a partir de la primera ampliación de la Comunidad Europea en 1973, por la que dos países anglófonos —Reino Unido e Irlanda— ingresaron en el club comunitario, lo que supuso la incorporación del inglés al repertorio de lenguas oficiales de la UE.

2. El régimen lingüístico de la Unión Europea y su aplicación real

Aunque las estructuras básicas de respeto a las lenguas de la Unión Europea ya estaban presentes en los distintos tratados que integraban las Comunidades Europeas —CEE, CECA y CEEA—[1], la regulación del uso de los idiomas en el ámbito institucional comunitario propiamente dicho fue estableciéndose mediante normas de derecho derivado. Así, el primer Reglamento adoptado por el Consejo, el 15 de abril de 1958, fue precisamente el relativo a la fijación del régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea. El hecho de que este Reglamento fuese el primero elaborado por la Comunidad pone sin duda de relieve la importancia concedida a las lenguas en el ámbito comunitario[2]. Por otra parte, también obedece a una necesidad práctica, y es que, sin un régimen lingüístico claramente establecido, la comunicación entre las instituciones y los ciudadanos de la Unión, así como las deliberaciones y las negociaciones entre representantes de los distintos Estados miembros serían virtualmente imposibles.

---

1 Milian i Massana (2002: 50) y Fabeiro Hidalgo (2005: 53).

2 Creech (2005: 13).

El contenido de este texto, que en un principio contemplaba únicamente cuatro lenguas oficiales (el alemán, el francés, el italiano y el neerlandés), se ha ido transformando a medida que la embrionaria Comunidad Económica Europea ha incorporado nuevos miembros, de forma que, en la actualidad, son 23 las lenguas oficiales de la Unión[3]. Sin embargo, este proceso de ampliación no ha afectado únicamente al número de lenguas incluidas en este Reglamento, sino también a la forma de interpretar su contenido. En este sentido, puede decirse que la configuración del régimen lingüístico de la Unión Europea ha seguido, en cierto modo, los parámetros del Estado-nación, es decir, solo se han incorporado al Reglamento número 1 aquellas lenguas con rango de oficialidad en los Estados miembros adheridos. Esto, de entrada, excluye de dicho régimen a todas las lenguas regionales y minoritarias que no disfruten de este rango en los países en los que se hablan. No obstante, el Reglamento permite cierto margen de maniobra para la incorporación futura de estos idiomas en el caso hipotético de que les fuera concedido el estatus de lenguas oficiales por parte de los Gobiernos nacionales. Más problemática resultaría la incorporación de las denominadas lenguas transnacionales, como el *yiddish* o el romaní, que, al no disponer de un Estado de referencia concreto, tienen bloqueada la entrada en el repertorio de lenguas oficiales de la Unión. Una situación parecida a esta, aunque con un Estado de referencia fuerte, se observa también en el caso del ruso, que, pese a tener el mismo porcentaje de hablantes no nativos que el español (6%) y de utilizarse como lengua franca en muchos de los países recientemente incorporados a la Unión, no puede optar a ser lengua oficial de esta porque Rusia no es un Estado miembro.

Otro elemento que refleja la importancia concedida a la representación lingüística de los Estados miembros en el ámbito comunitario es la adopción del sistema de unanimidad para la aprobación del régimen lingüístico. La opción de la unanimidad hace prácticamente imposible su modificación[4] y, por tanto, muestra el empeño de la Comunidad en la pervivencia futura de dicho régimen lingüístico, a pesar de las modificaciones que pudieran sufrir los tratados en el futuro como consecuencia de las sucesivas ampliaciones.

---

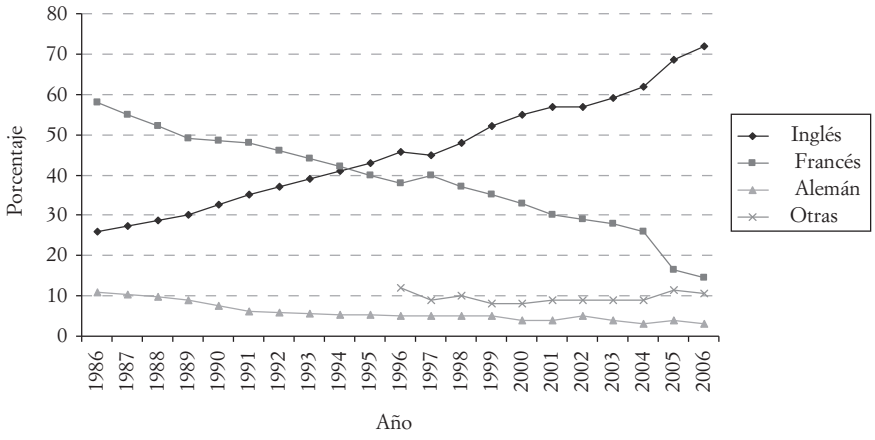
3 El alemán, el búlgaro, el castellano, el checo, el danés, el eslovaco, el esloveno, el estonio, el finés, el francés, el griego, el húngaro, el inglés, el irlandés, el italiano, el letón, el lituano, el maltés, el neerlandés, el polaco, el portugués, el rumano y el sueco.

4 De Swaan (2001: 169-70).

Con todo, la existencia de este marco jurídico destinado a regular el uso de las lenguas oficiales dentro de la Unión no ha logrado evitar la divergencia observable actualmente entre la situación de facto y la situación de iure en el funcionamiento de las instituciones comunitarias[5]. Así, a pesar de que el régimen lingüístico de la Unión establece la igualdad de todas las lenguas oficiales, en la práctica, se adopta un régimen limitado. Esta limitación, que varía en grado según la institución de que se trate, normalmente se reduce a la utilización de dos o tres lenguas: inglés y francés y, en mucha menor medida, alemán. No es de extrañar, por tanto, que en ocasiones algunos autores definan esta situación de dominio ejercida por el francés y el inglés como un duopolio lingüístico[6]. Es más, este duopolio parece estar transformándose paulatinamente en un claro monopolio del inglés. Esto es al menos lo que se desprende de la evolución del uso de las lenguas en la redacción de los textos primarios, es decir, aquellos textos iniciales que constituyen la base para las traducciones posteriores al resto de las lenguas oficiales. El siguiente gráfico muestra la evolución del grado de utilización de los principales idiomas en la Comisión Europea:

Gráfico 1

EVOLUCIÓN DEL USO DEL INGLÉS, EL FRANCÉS Y EL ALEMÁN EN LA REDACCIÓN DE LOS TEXTOS PRIMARIOS DE LA COMISIÓN EUROPEA



Fuente: elaboración propia a partir de Labrie (1993: 114), Truchot (2003: 104) y DGLFLF (2007: 90).

5 Kraus (2008: 120).
6 Quell (1997: 63).

Como puede observarse, en 1986 la mayoría de los textos de la Comisión Europea estaban redactados en francés, lo que da una idea de la importancia de esta lengua dentro de la institución. Concretamente, la utilización de este idioma para la redacción de los documentos que, posteriormente, debían ser traducidos a otras lenguas era en este año más del doble que la del inglés y más de cinco veces superior a la del alemán. Sin embargo, esta situación privilegiada del francés con respecto al inglés y al alemán fue deteriorándose gradualmente en un periodo de tiempo relativamente corto —de 1986 a 1996—, llegando el inglés a superar al francés en 1996. Desde entonces, el inglés ha continuado ganando posiciones de forma gradual como lengua utilizada en la redacción de los documentos originales. Por el contrario, el francés ha ido cediendo el terreno ganado por el inglés. Por su parte, el alemán nunca ha representado un competidor relevante ni para el francés ni para el inglés, ya que su uso no ha llegado a superar la cota del 11% alcanzada en 1986. De hecho, el empleo de esta lengua ha ido descendiendo paulatinamente a lo largo de los veinte años analizados.

Inmediatamente por debajo del inglés, del francés y del alemán en la clasificación jerárquica de los idiomas de la Unión Europea se encuentra el resto de las lenguas oficiales, que, aunque tienen este estatus reconocido por el Reglamento número 1 del Consejo, no gozan de un uso privilegiado dentro de las instituciones. La exclusión de estas lenguas en muchas de las reuniones institucionales supone una infrarrepresentación de hecho de las mismas.

Por último, esta diferenciación basada en el estatus y el empleo de las lenguas coloca en la parte más baja de la jerarquía a aquellos idiomas que no disfrutan del estatus de lenguas oficiales dentro de las instituciones y que, por tanto, tampoco tienen un uso privilegiado en el funcionamiento de estas. Es el caso de las lenguas regionales y minoritarias, cuya difusión en la UE es muy reducida en comparación con las lenguas oficiales. Además, dicha difusión está limitada, por regla general, a un área geográfica concreta, con lo que su utilización como herramientas de comunicación internacional es prácticamente imposible.

Es cierto que para los más de 500 millones de ciudadanos europeos[7], la mayoría de los cuales vive y trabaja en un entorno monolingüe, las políticas relativas al multilingüismo diseñadas desde las instituciones

7 Concretamente, 501.259.840, según datos de Eurostat para 2010.

europeas no forman parte de sus principales preocupaciones[8]. Esto es así no solo por el escaso interés que, en general, despiertan los asuntos europeos en comparación con los nacionales[9] sino también porque los ciudadanos consideran que el impacto que estas políticas pueden tener en su vida diaria es limitado[10]. Sin embargo, cualquier acuerdo sobre el uso de las lenguas en las instituciones comunitarias tiene necesariamente una influencia en las relaciones entre estas instituciones y los actores políticos de los Estados miembros y, por extensión, acabará influyendo en el uso de la lengua por parte de los ciudadanos de la Unión[11].

La Unión Europea presenta una peculiaridad adicional que la diferencia ligeramente del resto de las organizaciones internacionales: su proceso de integración hace que esta entidad supranacional esté en continua expansión, no solo política y económica sino también lingüística[12]. Este cambio constante provoca un doble efecto sobre la percepción que se tiene del régimen lingüístico vigente. Por un lado, el mantenimiento del actual sistema de representación de todas las lenguas oficiales parece enfrentarse a limitaciones estructurales y de recursos cada vez más evidentes. No en vano, autores como Coulmas[13] han señalado de forma reiterada las consecuencias desastrosas que podría acarrear para la UE la preservación del régimen lingüístico recogido en el Reglamento número 1 del Consejo. Entre estas se encuentran la desaparición de algunos idiomas[14]; el colapso de los servicios de traducción e interpretación[15]; el aumento del gasto, la ralentización de los procesos[16] y el deterioro de la comunicación en las reuniones multilingües; la discriminación de algunas lenguas oficiales en lo relativo a la frecuencia de uso y a la rapidez en la realización de las traducciones, así como de algunas lenguas locales que no disfrutan del estatus de oficialidad dentro de la UE[17]; y las presiones contra la libre elección de la lengua por parte de los ciudadanos de la Unión[18]. Por otro lado, dicho proceso de cambio aumenta el grado de incertidumbre sobre las consecuencias futuras

8 Mamadouh (1999: 135).
9 Grundmann (2007: 127).
10 Mamadouh (1999: 135).
11 Ib.
12 Pool (1996: 160).
13 Coulmas (1991: 6).
14 Pavlidou (1991: 286).
15 Haarmann (1991: 20).
16 Gazzola (2006).
17 Coulmas (1991).
18 Roche (1991).

de una alteración del actual régimen lingüístico, lo que, siguiendo a Fishman[19], supone una fuente adicional de conflicto.

Con este telón de fondo, resulta especialmente difícil evaluar las ventajas y desventajas ligadas al respeto al multilingüismo del que hace gala la Unión Europea. Más allá de la complejidad del propio asunto y de las reacciones apasionadas que despierta este debate, está la dificultad de cuantificar las variables reales que, en muchos casos, son cualitativas, intangibles y simbólicas[20].

3. La gestión del multilingüismo en la Unión Europea

La Unión Europea adopta legislación directamente vinculante para sus ciudadanos. Por tanto, una condición para la legitimidad y la transparencia democráticas de la Unión es que los ciudadanos puedan comunicarse con sus instituciones y leer la legislación de la UE en su propia lengua nacional, así como participar en el proyecto europeo sin verse obstaculizados por barreras lingüísticas[21]. Así, los principios básicos de la política lingüística de la Unión Europea estriban en que todos los ciudadanos han de poder contribuir a la construcción de esta entidad supranacional, estar informados de lo que se hace en su nombre y disponer de los textos legislativos comunitarios en una lengua que puedan entender[22]. Esto es posible gracias a un complejo sistema que gestiona las necesidades lingüísticas de cada uno de los actores de la UE, facilitando así una correcta comunicación multilingüe. La gestión de este multilingüismo se asienta sobre dos pilares fundamentales que desarrollan su actividad de forma autónoma: los servicios de traducción y los de interpretación[23]. El primero de estos servicios posibilita la comunicación escrita multilingüe y el segundo la oral. Son los profesionales del campo de la traducción y la interpretación los que garantizan una comunicación eficaz y permiten que la toma de decisiones sea democrática y

19 Fishman (1974: 92-94).

20 Grin (1997).

21 Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, titulada *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Bruselas, COM (2005) 596 final, de 22 de noviembre de 2005, p. 13.

22 Comunidades Europeas (2008).

23 Phillipson (2003: 112).

transparente. Gracias a los intérpretes, los delegados pueden defender los intereses de sus países en su propio idioma y comunicarse con los demás delegados. De esta forma, los ciudadanos pueden ser representados por sus mejores expertos, aunque estos no tengan conocimientos de idiomas. Del mismo modo, los servicios de traducción e interpretación garantizan que las instituciones europeas y nacionales tengan la posibilidad de ejercer efectivamente su derecho de control democrático[24]. Con todo, el proceso de traducción suele llevar aparejado un grado de responsabilidad mayor que el de la interpretación[25], porque, a diferencia de lo que sucede en la comunicación oral, los textos traducidos se archivan en fuentes públicas para la posterior consulta de los ciudadanos y responsables políticos europeos. Es decir, se convierten en la base de trabajo de textos y proyectos posteriores. En cualquier caso, tanto los traductores como los intérpretes permiten a los ciudadanos comunicarse con las instituciones de la Unión y tener acceso a las decisiones en su lengua o sus lenguas nacionales[26].

La Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Tribunal de Justicia tienen su propio servicio de traducción. Su principal función es ofrecer versiones de los textos oficiales producidos por estas organizaciones en todas las lenguas oficiales. Para dar una idea de la ingente labor realizada por estos servicios, basta decir que, en 2006, el número de traductores empleados a tiempo completo por la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea fue de 1.750, a los que hay que sumar otras 600 personas que se ocupan de tareas de gestión, administración, ayuda informática y formación[27]. El número de páginas traducidas ese año fue de 1.541.518[28]. Parte de la explicación de este enorme volumen de trabajo y de recursos empleados reside en que la Dirección trabaja en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea y, a medida que se adhieren a ella nuevos países, sus lenguas se añaden a las lenguas de trabajo de la Dirección. En este punto, debe señalarse que el respeto al multilingüismo se ha ido complicando considerablemente a medida que han ido incorporán-

---

24 Ib., nota 21.

25 Tosi (2003: 56).

26 DGT (2008: 6). En este sentido, la Unión mantiene un importante servicio público en línea que da acceso a la legislación y la jurisprudencia de la Unión: el servicio Eur-Lex, plenamente multilingüe y disponible en las 20 lenguas oficiales. Dicho servicio está accesible en http://europa.eu.int/eur-lex/lex/.

27 DGT (2009: 4).

28 Ib., p. 5.

dose nuevos Estados miembros y, por consiguiente, nuevas lenguas al repertorio de lenguas oficiales de la Unión. Prueba de ello es el crecimiento exponencial en el número de combinaciones lingüísticas que se ha producido con cada nueva ampliación de la UE, tal como refleja el siguiente cuadro:

Cuadro 1

AUMENTO DEL NÚMERO DE COMBINACIONES LINGÜÍSTICAS

Año de ampliación	*Lenguas incorporadas*	*Número de combinaciones lingüísticas*	
1958	Neerlandés, francés, alemán e italiano	12	(4 x 3)
1973	Danés e inglés	30	(6 x 5)
1981	Griego	42	(7 x 6)
1986	Portugués y español	72	(9 x 8)
1995	Finés y sueco	110	(11 x 10)
2004	Maltés, checo, eslovaco, esloveno, polaco, húngaro, estonio, letón, lituano	380	(20 x 19)
2007	Rumano, búlgaro e irlandés*	506	(23 x 22)

Fuente: elaboración propia a partir de Phillipson (2003: 115).

* Aparte del rumano y del búlgaro, se incluye en esta ampliación la incorporación del irlandés, aprobada en 2005.

Como puede deducirse del cuadro anterior, a medida que va creciendo la Unión Europea, las dificultades prácticas de conceder la misma importancia a todas las lenguas de sus Estados miembros también aumentan. Sin embargo, todo enfoque que no intentara arrostrarlas traicionaría los principios básicos de la filosofía de la Unión[29].

Por último, para que todo este sistema funcione correctamente es necesario un método adecuado de financiación que permita el desarrollo fluido de los trabajos de traducción e interpretación y que, al mismo tiempo, vele por el interés del contribuyente al traducir solo lo realmente necesario[30]. La compleja estructura que permite la comunicación multilingüe, tanto oral como escrita, absorbe unos recursos económicos considerables. Según una reciente resolución

29 Orban (2007).

30 Comunidades Europeas (2008).

del Parlamento Europeo, el coste total de todos los servicios lingüísticos de las instituciones de la Unión, esto es, del conjunto de la traducción e interpretación, representa el 1% del presupuesto total de la UE[31]. Esto equivale a unos 2,5 euros por persona al año[32]. Como ha afirmado el comisario Orban[33], se trata de una cantidad insignificante si tenemos en cuenta que el principal valor que se promueve con el respeto del multilingüismo es el de la democracia. Sin embargo, en una institución como el Parlamento Europeo, el coste del multilingüismo equivale al 30% del presupuesto total de dicha organización[34]. Además, al coste derivado de los recursos empleados para hacer posible la comunicación multilingüe ha de añadirse otro mucho más difícil de medir: el gasto ocasionado por la ralentización de los procesos negociadores y legislativos que tienen lugar en el seno de la Unión[35]. Esto es especialmente evidente en el caso de la traducción, que no posee la inmediatez de la interpretación. Sin embargo, en el caso de la interpretación también se produce un efecto ralentizador generado por la imprecisión que muchas veces se produce al trasladar el mensaje de una lengua a otra sin la criba que permite el margen de tiempo más amplio que se tiene en la redacción de los textos traducidos.

4. Las lenguas fuera de las instituciones

Una vez analizado el uso de las lenguas en las instituciones comunitarias, es preciso conocer si el multilingüismo del que, al menos formalmente, hace gala la Unión Europea en el ámbito institucional se manifiesta también en el plano social. El término *multilingüismo* hace referencia tanto a una situación en la que se hablan varias lenguas en una zona geográfica determinada como a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas[36].

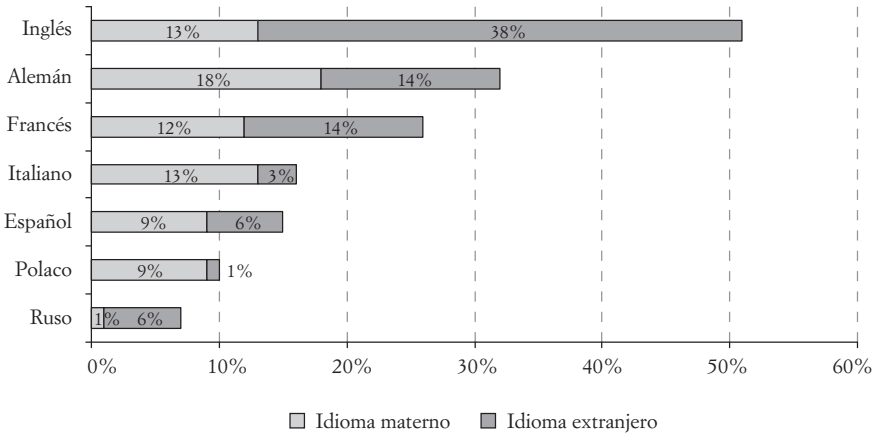
---

31 Stubb (2006: 3).
32 Longman (2007: 208).
33 Orban (2008).
34 Gubbins (2002: 51).
35 Gazzola (2006: 399).
36 HLGM (2007: 6).

Las lenguas más habladas en la Unión Europea por porcentaje de hablantes nativos son el alemán (18%), el inglés (13%), el italiano (13%), el francés (12%), el español (9%) y el polaco (9%). Es decir, las lenguas estatales de los Estados miembros más populosos son las lenguas autóctonas más habladas en la UE, con el alemán a la cabeza. Por porcentaje de hablantes no nativos, las principales lenguas de la UE son el inglés (38%), el alemán (14%), el francés (14%), el español (6%) y el ruso (6%). Si, como refleja el gráfico 2, se combinan los datos sobre el uso de los idiomas como lengua materna con los relativos a su empleo como idiomas extranjeros, se observa que el inglés es con mucho la lengua más utilizada en la UE.

Gráfico 2

IDIOMAS MÁS UTILIZADOS EN LA UE (%)



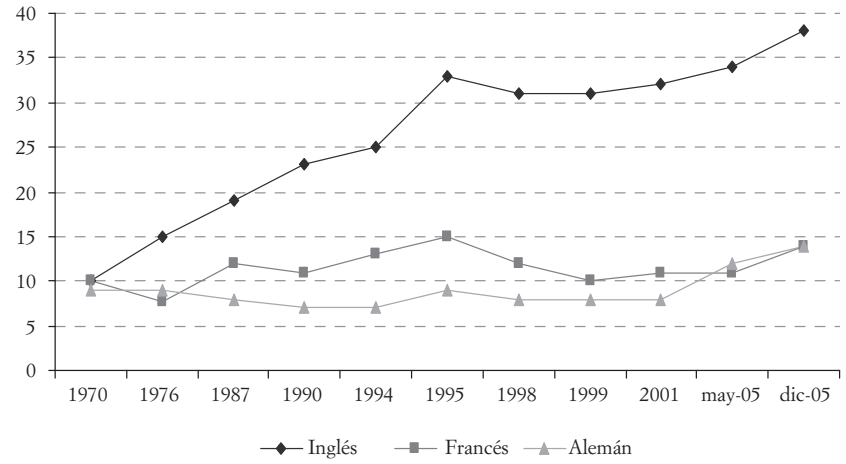
Fuente: Eurobarómetro 64.3/243.

Más de la mitad de los ciudadanos de la Unión (51%) emplea el inglés como lengua materna o como idioma extranjero. Y es precisamente su utilización como segunda lengua la que la sitúa muy por encima del alemán (32%) y del francés (26%), las otras dos lenguas más difundidas de la Unión. Al igual que en el caso de los textos primarios, esta situación privilegiada del inglés se ha ido consolidando progresivamente a lo largo de los años. De hecho, con anterioridad a la primera ampliación de 1973, por la que, aparte de Dinamarca, se incorporaron a la Comunidad Europea dos Estados anglófonos —Reino Unido e Irlanda—, el uso del

alemán, el francés y el inglés era prácticamente idéntico. Al menos así se desprende del siguiente gráfico:

Gráfico 3

EUROPEOS QUE PUEDEN MANTENER UNA CONVERSACIÓN EN ALEMÁN, FRANCÉS E INGLÉS (APARTE DE SU LENGUA MATERNA)



Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en los Eurobarómetros 28, 38, 34.2, 41, 44, 47.2, 50, 55, 55.1, 64.3 y en De Swaan (2001: 155).

Como puede observarse, desde 1970 ha habido un avance considerable del multilingüismo en la UE, al menos en lo que a las lenguas más importantes de la Unión se refiere. Es decir, un porcentaje mayor de europeos habla otra lengua aparte de su lengua materna. Sin embargo, este avance del multilingüismo no ha sido igual para las tres lenguas analizadas. De hecho, desde un punto de partida que casi suponía su igualdad numérica (10% de hablantes no nativos de inglés, 10% de francés y 9% de alemán), la brecha entre el inglés, por un lado, y el francés y el alemán, por otro, se ha ido abriendo cada vez más. Es decir, este multilingüismo enmascara un avance claro del monolingüismo en las relaciones supranacionales, ya que la línea descrita por las otras dos lenguas permanece casi plana en comparación con la del inglés.

Otro aspecto del multilingüismo europeo que conviene considerar es el de la distribución de los conocimientos lingüísticos, que varía considerablemente en función del país del que se trate y de las distintas categorías sociodemográficas. Así, los Estados miembros cuya población tiene mejores conocimientos lingüísticos suelen ser países relativamente pequeños, en

los que se hablan otras lenguas autóctonas menos difundidas o que realizan intercambios lingüísticos con países vecinos[37]. Es el caso de Luxemburgo —donde el 92% de la población habla al menos dos idiomas—, de Países Bajos (75%) o de Eslovenia (71%). Por el contrario, los habitantes de países europeos meridionales o de países en los que la lengua estatal es una de las grandes lenguas europeas suelen tener conocimientos lingüísticos limitados[38]. Solo el 13% de los irlandeses, el 16% de los italianos, el 17% de los españoles, el 18% de los británicos y el 19% de los griegos domina al menos dos idiomas aparte de su lengua materna[39]. Asimismo, los conocimientos lingüísticos de los ciudadanos de la Unión también están irregularmente repartidos entre los diferentes segmentos sociodemográficos. En general, el perfil del europeo multilingüe es el de una persona joven, con una buena formación o que aún cursa estudios, nacido en un país distinto de su país de residencia, motivado para aprender y que utiliza los idiomas extranjeros por motivos profesionales[40].

5. Las lenguas en la educación

La Unión Europea ha expresado en numerosas ocasiones que todas las lenguas europeas, tanto en su forma oral como escrita, son, desde un punto de vista cultural, iguales en valor y dignidad, y forman parte integral de las culturas y de las civilizaciones europeas. Asimismo, ha hecho hincapié en que el aspecto lingüístico constituye un desafío dentro de la construcción europea[41].

Con este mismo espíritu, desde su creación la Comunidad ha ido aprobando diversos instrumentos legales que han servido de marco de referencia para el diseño de las políticas de promoción de las lenguas oficiales en el seno de la Unión y en los distintos Estados miembros.

Así, ya en 1966 la Comisión alentaba a los Estados miembros a que tomaran medidas para garantizar que sus ciudadanos aprendieran al me-

---

37 *Eurobarómetro 64.3/243,* p. 10.

38 *Eurobarómetro 64.3/243,* p. 9.

39 Ib.

40 Ib., p. 10.

41 Véanse, por ejemplo, los considerandos número 4 y 5 de la Decisión n.° 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. *Diario Oficial L 232,* de 14 de septiembre de 2000, p. 1.

nos una lengua extranjera[42]. Sin embargo, es a partir de 1976 cuando se emprenden diversas acciones europeas que dan testimonio de la preocupación por hacer de la salvaguardia del patrimonio lingüístico y cultural uno de los elementos clave de la construcción europea[43].

Secundando la idea de la importancia del conocimiento de otras lenguas europeas por parte de los ciudadanos de la Comunidad, en las conclusiones adoptadas por los ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo el 4 de junio de 1984, los Estados miembros recomendaban promover todas las medidas necesarias para que un máximo de alumnos adquiriera, antes de finalizar la escolaridad obligatoria, un conocimiento práctico de dos lenguas, además de su propia lengua materna. Como ha apuntado Siguán[44], esto parece responder al temor de que, si los ciudadanos de la UE conociesen una sola lengua, el inglés se consagraría como lengua franca de la Unión.

Estas recomendaciones, que se justificaban de forma expresa con el argumento de que la constitución de un mercado común de bienes y servicios así lo exigía, han ido explicitándose desde entonces a medida que la UE ha acogido a nuevos miembros. Así, el libro blanco sobre la educación y la formación *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* especificaba la necesidad de que todos los ciudadanos europeos dominasen tres lenguas europeas, al tiempo que argumentaba dicha necesidad señalando que un buen conocimiento de varias lenguas comunitarias se ha convertido en «condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda la realización del gran mercado interior sin fronteras»[45].

Sin embargo, el auténtico punto de inflexión en lo que a la enseñanza de lenguas en el ámbito comunitario se refiere lo representa el Tratado de Maastricht[46], que supuso una colaboración entre los ámbitos lingüístico, cultural y educativo[47]. Con esta base jurídica, lo que eran meras recomendaciones comenzaron a traducirse, poco a poco, en medidas concretas.

---

42 Siguán (2005: 183).

43 Véase la Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. *Diario Oficial C 038,* de 19 de febrero de 1976, pp. 1-5. Edición especial en español: cap. 5, t. 2, p. 73.

44 Siguán (2005: 183).

45 Comisión Europea (1995: 47) (traducción de D. Fernández Vítores).

46 HLGM (2007: 5).

47 Phillipson (2003: 50).

Uno de los primeros intentos de materializar la preocupación existente sobre el activo social y económico que representaban las lenguas fue la elaboración del programa Lingua. Aprobado en 1989 por el Consejo de Ministros de la Comunidad Europea, este programa tenía como finalidad ampliar el ámbito de las lenguas comunitarias que se aprendían y se empleaban en la vida económica, y que se impartían como idiomas extranjeros en centros escolares, en universidades y en la educación de adultos en general. El objetivo general era mejorar la calidad y la cantidad de la enseñanza y del aprendizaje de dichos idiomas.

Aunque el programa tenía una duración limitada a cinco años —de 1990 a 1994—, las medidas incluidas en Lingua fueron incorporadas parcialmente como medidas horizontales en el programa Sócrates, aprobado en 1995[48]. Su integración en el marco más extenso de Sócrates estaba destinada a reforzar la articulación de las actividades desarrolladas en materia de enseñanza de idiomas con el conjunto de los sectores educativos, avanzando al mismo tiempo en la vía de la innovación a través de nuevas acciones en el ámbito de la enseñanza de las lenguas.

Con todo, el objetivo de aprender idiomas no se limita a Lingua sino que hay otros programas educativos en los que este aprendizaje está inserto de manera transversal. En el marco de Erasmus, creado en 1987, muchos estudiantes se han beneficiado de una preparación lingüística[49]. Por otra parte, el impacto de la movilidad de los estudiantes es considerable en términos de aprendizaje de otra lengua y, de hecho, esta valoración puede extenderse al conjunto de los participantes en la educación que se ven obligados a practicar un idioma extranjero como consecuencia de las acciones de movilidad o de cooperación financiadas por el programa Sócrates. Al igual que el programa Lingua, Erasmus se integró en 1995 en Sócrates[50], desarrollado desde el año 2000 en el plan Sócrates II[51]. Ambas fases del programa Sócrates recogían los objetivos lingüísticos ya planteados en Lingua y Erasmus: «promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea, en especial de las menos difundidas y menos enseñadas, para fortalecer la

48 Leidenfrost (2000: 65).

49 Schäfer (2008: 37).

50 Wright (2000: 220).

51 Véase la Decisión número 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates. *Diario Oficial L 28,* de 3 de febrero de 2000, pp. 1-15.

comprensión y la solidaridad entre los pueblos que componen la Unión Europea»[52].

Integrado asimismo en Sócrates, el programa Comenius, destinado a la enseñanza escolar (parvularios, primarias y secundarias), tenía asimismo entre sus objetivos principales promover el aprendizaje de lenguas[53].

Con la segunda fase del programa Sócrates, también se introdujo el programa Grundtvig[54]. El objetivo era completar a los programas Comenius y Erasmus facilitando la integración de los adultos excluidos del sistema escolar. De esta manera, el programa Sócrates intentaba hacer extensiva la formación en general y de lenguas en particular a todos los ciudadanos de la Unión, independientemente de su edad.

Por último, el programa Leonardo da Vinci fue creado en 1994 por un periodo inicial de cinco años —de 1995 a 1999— con la intención de mejorar a todos los niveles las aptitudes y competencias individuales, especialmente de los jóvenes, a través de la formación profesional inicial. Aunque el programa contemplaba, si bien de manera indirecta, el aprendizaje de idiomas extranjeros, no fue hasta la segunda fase del programa —entre el 1 de enero de 2000 y el 31 de diciembre de 2006— cuando el asunto de las lenguas fue incluido de manera explícita en el programa Leonardo da Vinci. De esta manera, se cubrían definitivamente las lagunas iniciales del programa Lingua en lo relativo a la formación en idiomas extranjeros de los jóvenes en el ámbito de la formación profesional que, hasta la aparición del programa Leonardo, se organizaba de forma discrecional por cada Estado miembro[55].

5.1 *Dos lenguas aparte de la materna*

En numerosas ocasiones, la Comisión Europea ha llamado la atención sobre la distribución irregular de los conocimientos lingüísticos entre países y grupos sociales en la UE: «el abanico de lenguas extranjeras que hablan los europeos es bastante limitado: se reduce básicamente al inglés, el francés, el alemán y el español. Aprender solo una *lingua franca* no es suficiente»[56].

---

52 Ib., p. 2.

53 Ackers y Stalford (2004: 263).

54 Bron y Schemmann (2000: 63).

55 Dyson (1990: 54).

56 Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo y al Consejo, titulada *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006*. Bruselas, COM (2003) 449 final, de 24 de julio de 2003, p. 4.

A finales del Año Europeo de las Lenguas 2001, el Parlamento Europeo y el Consejo adoptaron resoluciones en las que invitaban a la Comisión Europea a tomar nuevas medidas para el fomento de las lenguas[57]. En 2002, los jefes de Estado y de Gobierno, reunidos en Barcelona, tras haber fijado el objetivo de hacer de los sistemas de educación y formación de la Unión Europea una referencia de calidad en todo el mundo para 2010, asumieron el compromiso político de mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular, mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana[58].

A diferencia de otras decisiones institucionales, el contenido de esta medida llamaba la atención por lo realista de sus objetivos. De esta manera, el objetivo no era alcanzar la fluidez del hablante nativo, sino un nivel adecuado de lectura, comprensión oral, escritura y expresión oral en dos lenguas extranjeras. Esto deja entrever un esfuerzo institucional por hacer que esta medida prosperase. De hecho, en los años siguientes a su aprobación, en varios Estados miembros ya se percibía la tendencia a reformar los sistemas educativos para cumplir con el principio de «la lengua materna y dos (lenguas) más» declarado en Barcelona[59].

Sin embargo, los indicadores de los que disponemos no muestran una acogida especialmente entusiasta de la implantación del aprendizaje de dos lenguas en la educación secundaria general. Si comparamos los datos proporcionados por Eurydice para el curso escolar 2001/2002 con los correspondientes al curso 2005/2006, se puede constatar que el número medio de lenguas extranjeras aprendidas por alumno apenas ha variado. Efectivamente, en el curso 2001/2002 el número medio de lenguas era de 1,3 lenguas por alumno en la educación secundaria inferior —CINE 2— y de 1,6 en la secundaria superior —CINE 3—[60], mientras que en el curso 2005/2006 era de 1,4 y 1,6 respectivamente[61].

Además, las peculiaridades de los sistemas educativos implantados en los distintos Estados miembros hace pensar que a esta medida aún le queda un largo recorrido institucional para tener un efecto real en la

57 Véase, por ejemplo, la Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas, de jueves 13 de diciembre de 2001.

58 Véanse las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002, punto 44, apartado segundo.

59 Documento de trabajo de la Comisión Europea, titulado *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción: Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*. Bruselas, COM (2007) 554 final, de 25 de septiembre de 2007, p. 8.

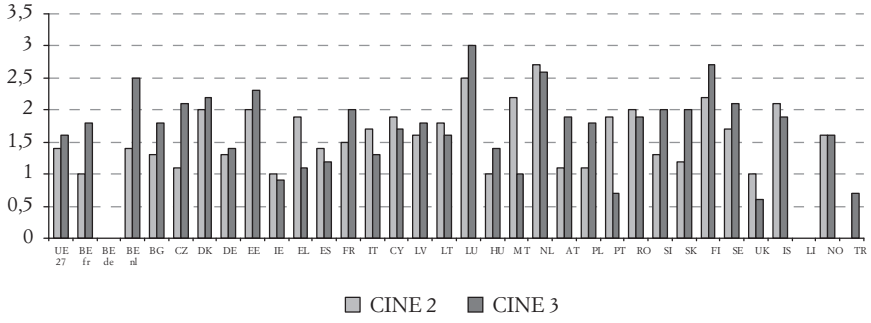
60 Eurydice (2005: 48).

61 Eurydice (2008: 66).

enseñanza nacional, al menos en lo que a la enseñanza secundaria general se refiere. El siguiente gráfico muestra el número medio de lenguas extranjeras estudiadas en cada uno de los Estados miembros:

Gráfico 4

NÚMERO MEDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS POR ALUMNO. EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL (CINE 2 Y 3). CURSO ESCOLAR 2005/2006[62]



Fuente: Eurydice (2008: 66).

Como puede apreciarse, en la educación secundaria general —CINE 2 y 3—, el número medio de lenguas extranjeras estudiadas por alumno oscila entre 1 y 1,9 en la mayoría de los países. En general, este es mayor en la secundaria superior general que en la inferior. En este último nivel, ocho países tienen una media igual o superior a 2. En la educación secundaria superior general, son 11 los países con esta media, aunque no se trata necesariamente de los mismos. Únicamente Luxemburgo posee una media superior a 3. En Países Bajos, el número medio de idiomas extranjeros estudiados por alumno en la educación secundaria superior —CINE 3— es casi igual que en la secundaria inferior: alrededor de 2,6 lenguas por alumno[63]. En lo que se refiere a la obligatoriedad (o no) de aprender estas lenguas, en Bélgica y la República Checa, por ejemplo, los alumnos tienen la obligación de estudiar una lengua extranjera adicional desde el comienzo de la secundaria superior general —CINE 3—, a los 15 años de edad. En los países germanófonos y en las comunidades flamencas de Bélgica se introduce una tercera lengua en algunas ramas

62 Se han incluido también los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo: Islandia, Liechtenstein y Noruega.

63 Eurydice (2008: 65).

de la educación secundaria superior, a los 16 años de edad. En Malta, la enseñanza de lenguas extranjeras ha dejado de ser obligatoria en la secundaria superior general. Por otra parte, en Grecia y Portugal la amplia diferencia en cuanto a aprendizaje de lenguas extranjeras entre la enseñanza secundaria inferior y la superior podría explicarse también por un relajamiento en la obligatoriedad de su aprendizaje al pasar de un nivel a otro. En suma, el gráfico muestra el carácter heterogéneo en lo que respecta a la aplicación de la recomendación institucional de aprender al menos dos lenguas extranjeras aparte de la materna, lo que dificulta en gran medida su aplicación, al menos en el corto plazo[64]. En este contexto, no es de extrañar que hasta la Comisión Europea reconozca que el aprendizaje de idiomas en la Unión Europea se asimila cada vez más al aprendizaje del inglés[65].

6. Las lenguas regionales y minoritarias

Como se ha indicado desde las instituciones comunitarias[66], se calcula que alrededor de 46 millones[67] de ciudadanos de la Unión utilizan regularmente una lengua regional o minoritaria que se ha transmitido de generación en generación (Joan i Marí, 2006: 10). Por lo general, este uso se suma al de la lengua o lenguas oficiales del Estado en cuestión. En total, existen más de 60 comunidades de hablantes de lenguas regionales o minoritarias autóctonas[68] y ese número se verá considerablemente incrementado como consecuencia de la progresiva ampliación de la Unión[69]. Aunque la situación social, económica y política de estas comunidades puede variar enormemente, hay muchos factores que las aproximan a través de la Unión Europea. Algunas comunidades mantienen vínculos por encima de fronteras nacionales, como las comunidades de lengua vasca y de lengua catalana de España y Francia; otras tienen lazos culturales

64 Ib.

65 Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo y al Consejo, titulada *El indicador europeo de competencia lingüística*. Bruselas, COM (2005) 356 final, de 1 de agosto de 2005, p. 4.

66 Véase, por ejemplo, la Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas. *Diario Oficial C 177 E,* de 25 de julio de 2002, p. 335.

67 Antes de la ampliación de 2004 eran 40 millones (Ebner, 2003: 16).

68 Rindler-Schjerve y Veter (2007: 49).

69 Ebner (2003: 6).

e históricos tradicionales, como el grupo lingüístico céltico en Francia, Irlanda y Reino Unido. Asimismo, casi todas las comunidades de lenguas regionales y minoritarias comparten una serie de intereses acerca de la supervivencia y el desarrollo continuado de sus lenguas y culturas en la Unión Europea. En la actualidad, la diversidad lingüística en Europa goza oficialmente de reconocimiento y de apoyo, pero se observa en la práctica que muchas lenguas están perdiendo hablantes, que se interrumpe la transmisión intergeneracional, que falta la enseñanza en la lengua propia y que muchos hablantes carecen de derecho alguno a usar su propia lengua en el ámbito oficial del Estado en el que tiene su base la comunidad lingüística a la que pertenecen[70]. No es de extrañar, por tanto, que desde diversos ámbitos —institucionales y extrainstitucionales— se haya reivindicado una mayor representación de estas lenguas y se hayan diseñado herramientas para su protección y promoción. La definición más frecuente de lengua regional o minoritaria es la utilizada en la «Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias», un tratado internacional bajo la supervisión del Consejo de Europa que ha sido adoptado por numerosos Estados miembros de la UE[71]. En su primer artículo, dicha Carta define el concepto de lengua regional y minoritaria de la siguiente forma[72]:

a) por la expresión «lenguas regionales o minoritarias» se entienden las lenguas:

— practicadas tradicionalmente sobre un territorio de un Estado por ciudadanos de ese Estado que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado;
— y diferentes de la(s) lengua(s) oficial(es) de ese Estado; no se incluyen ni los dialectos de la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado ni las lenguas de los emigrantes;

b) por «territorio en el cual una lengua regional o minoritaria es practicada» se entiende la zona geográfica en la cual esa lengua es el modo de expresión de un número de personas que justifique la adopción de diferentes medidas de protección y de promoción previstas por la presente Carta;

---

70 Joan i Marí (2006: 10).

71 Concretamente, en 2009, 19 Estados miembros de la UE habían firmado esta Carta y 15, además, la habían ratificado (Consejo de Europa, 2009).

72 Véase la «Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias», de 2 de octubre de 1992.

c) por «lenguas desprovistas de territorio» se entiende las lenguas practicadas por el resto de la población del Estado, pero que, aunque practicadas tradicionalmente sobre el territorio del Estado, no pueden ser vinculadas a una zona geográfica de este.

Partiendo de esta definición general, la situación particular de la Unión Europea presenta un panorama heterogéneo con una amplia variedad de lenguas y contextos sociales, políticos y lingüísticos[73]. Por ejemplo, alrededor de siete millones de personas hablan catalán, repartidas entre España, Francia y la ciudad de Alguer (Cerdeña). La mayor parte de los hablantes de catalán vive en comunidades autónomas de España donde lo habla la mayoría de la población y donde la lengua disfruta de un estatus de cooficialidad junto al español. El lapón o *sámi,* en cambio, es una familia de lenguas habladas por pueblos autóctonos de Finlandia septentrional, Suecia, Noruega y la península rusa de Kola. Algunos idiomas de esa familia los hablan solamente unos centenares de personas y se encuentran en peligro de extinción.

En la definición también se incluyen las comunidades que hablan una lengua similar o idéntica al idioma oficial o mayoritario de un Estado vecino. Este es el caso, por ejemplo, de las comunidades de lengua alemana de Bélgica, Dinamarca, Francia e Italia, la comunidad de lengua danesa de Alemania, las comunidades de lengua albanesa y de lengua griega de la Italia meridional y las comunidades de lengua croata y de lengua eslovena de Italia y Austria. Aunque, debido a su estatus de lengua oficial en un país vecino, estos idiomas no están en peligro de desaparición, su vitalidad y patrimonio cultural están sometidos en dichas regiones a presiones similares a las de lenguas minoritarias como el bretón o el gaélico.

Además de las lenguas territoriales descritas anteriormente, en la definición se incluyen el *yiddish* y las lenguas de las comunidades romaní y *sinti,* tradicionalmente habladas por toda Europa.

El irlandés y el luxemburgués son casos especiales, ya que, a pesar de su estatus oficial como lenguas nacionales en sus respectivos países, comparten en diversos grados muchas de las características de las lenguas regionales o minoritarias.

Dado este carácter heterogéneo, no es de extrañar que la promoción y defensa de cada una de estas lenguas también haya sido diferente en función del Estado miembro de que se trate. Con todo, desde la

73 Nic Craith (2006: 68-9).

Unión Europea se ha ido configurando un marco de protección general de dichas lenguas regionales y minoritarias que ha sido el fruto de las demandas individuales de los distintos Estados miembros y de las propias comunidades lingüísticas. Desde principios de los años ochenta, la preocupación por dotar de una cobertura legal a estos idiomas se ha ido manifestando en una serie de Resoluciones del Parlamento Europeo —Arfé (1981), Kuijpers (1987), Reding (1990), Killilea (1994), etc.— que, si bien han reflejado la necesidad de actuación en este sentido, en muchas ocasiones no han pasado de ser una declaración de intenciones que no ha ido acompañada de las correspondientes medidas políticas. La acción de la Comisión a este respecto ha sido la de crear un marco regulador de estas lenguas, basado en las recomendaciones formuladas por el Parlamento Europeo, y poner a disposición de los Estados miembros los instrumentos necesarios para dar cobertura legal a las lenguas regionales y minoritarias.

Actualmente, la UE practica una política de protección de las lenguas regionales y minoritarias que tiene su base jurídica en los artículos 24, 165 y 167 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, que recogen específicamente la necesidad de respetar, proteger y promocionar la diversidad cultural y lingüística. Además, este respeto se ha incluido recientemente entre los Derechos Fundamentales de los ciudadanos europeos enunciados en la «Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea», cuyo artículo 22 declara que «la Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística»[74]. Así, como fundamento de dicho respeto, el apartado 1 del artículo 21 de esa misma Carta estipula que «se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual»[75].

La creación de esta base jurídica general destinada a la protección de las lenguas regionales y minoritarias tiene su origen en otro hecho incontrovertido: la Unión Europea tradicionalmente ha contemplado estas lenguas regionales y minoritarias como un activo para su propia integración política[76]. Esto se desprende de numerosos documentos institucionales

74 Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, p. 13.
75 Ib.
76 Grin y Moring (2002: 25).

como, por ejemplo, la Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001, que hace hincapié en que todas las lenguas europeas tienen el mismo valor y dignidad desde el punto de vista cultural y constituyen una parte integral de la cultura y civilización europeas. De hecho, como ha señalado Toggenburg (2004), la política lingüística ha sido la piedra angular en la defensa de las minorías étnicas en el conjunto de la Unión Europea[77].

El respeto a la diversidad cultural y lingüística también está presente en el proceso de ampliación de la UE[78]. Los denominados criterios de Copenhague para la adhesión de nuevos miembros estipulan que «la condición de miembro requiere que un país candidato haya logrado la estabilidad de las instituciones que garantizan la democracia, el Estado de derecho, los derechos humanos y el respeto y la protección de las minorías»[79]. Partiendo de esta base general, el Parlamento Europeo ha solicitado en repetidas ocasiones que, con referencia a la ampliación de la Unión Europea, el Consejo y la Comisión «exijan a los países candidatos a la adhesión que respeten las lenguas y culturas regionales o minoritarias y que cumplan íntegramente lo dispuesto en el artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales»[80]. En este sentido, el Parlamento Europeo considera que «la Unión Europea tiene la responsabilidad de apoyar a los Estados miembros y a los países candidatos a desarrollar sus culturas y a proteger su diversidad lingüística interna»[81]. Además, esta labor de supervisión de los países candidatos asumida por la Comisión y el Consejo no ha sido meramente simbólica. Por ejemplo, en el Informe Regular de la Comisión sobre el Progreso de Eslovaquia hacia la Adhesión[82], la Comisión especifica que la protección del uso de las lenguas minoritarias se ha visto reforzada mediante la ratificación de la «Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias». Sin embargo, «aún está pendiente la aplicación reforzada de la legislación existente relativa a las minorías

77 Toggenburg (2004: 6).

78 Sarikakis (2008: 105).

79 Consejo de Copenhague de 12 y 13 de diciembre de 2002, en Consejo de Europa (2002), p. 5.

80 Véase la Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas. *Diario Oficial C 177 E,* de 25 de julio de 2002, p. 336.

81 Ib.

82 Véase Comisión Europea (2001), «Regular Report on Slovakia's Progress towards Accession». SEC (2001) 1754, de 13 de noviembre de 2001, p. 98.

lingüísticas, así como la adopción de otra legislación complementaria»[83]. Aunque las políticas se han fortalecido, el presupuesto asignado para su aplicación sigue siendo bastante escaso.

En cualquier caso, el acervo de derechos humanos en materia de lenguas es desigual en los distintos territorios de la UE. Esta anomalía se acentúa en los Estados en vías de adhesión, a los que se obliga a satisfacer unos derechos mínimos de las lenguas minoritarias y unos criterios relativos a las minorías nacionales. Es más, tal como señala Joan i Marí[84], «incluso algunos Estados miembros "antiguos", si tuvieran que solicitar hoy en día el ingreso en la UE, incumplirían por completo esos criterios». Se trata, por tanto, de «una anomalía que resulta injusta para los nuevos Estados miembros y para las comunidades que tienen lenguas regionales o minoritarias, además de evidenciar el doble rasero que se aplica en la UE»[85].

7. La situación del español en la Unión Europea

La situación del español en la UE está determinada fundamentalmente por tres factores: su estatus de lengua oficial, su elevado número de hablantes nativos y su fuerte proyección como lengua de comunicación internacional fuera de la Unión. Junto con el polaco, el español es la quinta lengua de la Unión Europea por número de hablantes nativos (véase gráfico 2). Este dato es sin duda un argumento de peso a la hora de reivindicar una mayor cobertura lingüística para este idioma en la traducción de los documentos producidos por las instituciones y en la interpretación de las reuniones multilingües que en ellas tienen lugar. Por eso, aunque el inglés, el francés y, en muy menor medida, el alemán, son los idiomas más utilizados en el trabajo diario de las instituciones, el español ocupa, junto con el italiano, la cuarta posición en esta clasificación. De hecho, en más de una ocasión España e Italia han solicitado de forma conjunta que, en las reuniones con una cobertura lingüística limitada a tres lenguas, esta se ampliara a cinco para incluir así el italiano y el español[86].

---

83 Ib. (traducción de D. Fernández Vítores).
84 Joan i Marí (2006: 12).
85 Ib.
86 Kraus (2008: 130).

En algunas agencias especializadas de la Unión, este régimen lingüístico ampliado a cinco lenguas no es solo una práctica institucional consolidada, sino que está reconocido de derecho. Es el caso de la Oficina de Armonización del Mercado Interior (OAMI), cuyo Reglamento interno reconoce cinco lenguas de trabajo: español, alemán, francés, inglés e italiano[87]. Con todo, la tendencia general es, como se ha visto, a limitar en la medida de lo posible el número de lenguas utilizadas en las instituciones comunitarias y evitar así que el multilingüismo se convierta en una rémora para su funcionamiento[88]. En principio, esta limitación perjudica al español, al menos en el ámbito institucional. Sin embargo, al desactivarse el incentivo que supone para el aprendizaje de una lengua su uso dentro de las instituciones, es probable que gran parte de los ciudadanos europeos que actualmente concentran sus esfuerzos en aprender alemán, italiano o incluso francés, decidan canalizar estos esfuerzos hacia el aprendizaje del español, que cuenta con una mayor proyección internacional y, por tanto, les resultaría más útil para comunicarse fuera de las fronteras de la Unión.

Es precisamente esta característica del español la que explica en mayor medida que el 6% de los ciudadanos europeos haya decidido incorporarlo como lengua extranjera, por encima de idiomas que cuentan con un porcentaje de población nativa superior, como es el caso del italiano (véase gráfico 2). A esto también ha ayudado el estatus de lengua oficial del que disfruta el español, que hace que otras lenguas que cuentan con el mismo porcentaje de hablantes no nativos, como es el caso del ruso, no tengan la misma representación que el español en el ámbito institucional de la UE.

Fuera de España, más de dos millones de ciudadanos europeos hablan español con una competencia de hablante nativo y otros 28 millones con una competencia limitada[89]. La perspectiva del ingreso de España en la Comunidad Económica Europea en 1986 supuso un claro estímulo para la incorporación del español como lengua extranjera por parte de los ciudadanos comunitarios. Eso es al menos lo que se desprende del repunte que experimentó el español desde 1976, cuando España aún no formaba parte del club comunitario, hasta 1987, justo un año después de su ingreso como miembro de pleno derecho en una Unión Europea de 12 miembros.

---

87 Reglamento (CE) n.° 40/94 del Consejo, de 20 de diciembre de 1993, sobre la marca comunitaria, artículo 115. *Diario Oficial L 11,* de 14 de enero de 1994, p. 1.

88 Fernández Vítores (2010: 176).

89 Moreno Fernández y Otero Roth (2007).

Asimismo, puede decirse que el prestigio del español como lengua extranjera ha sobrevivido a ampliaciones que, debido al origen de las lenguas nacionales de los Estados adheridos, le eran potencialmente adversas. Este es el caso de la ampliación de 1995, por la que se incorporaron Austria, Finlandia y Suecia, cuyas lenguas oficiales en la UE no pertenecen a la misma familia lingüística que el español. Tras la ampliación de 2004, el porcentaje de hablantes no nativos de español se mantuvo inalterado e incluso aumentó a finales de 2005. Este dato resulta especialmente llamativo no solo por el desincentivo al aprendizaje del español que cabría esperar de la ampliación de la oferta de lenguas oficiales de la Unión de 11 a 20, sino porque, en los diez nuevos Estados miembros, la difusión del español como lengua extranjera es en general bastante escasa[90]. De ahí que exista una gran diferencia en la utilidad del español percibida por los Estados miembros pertenecientes al club comunitario antes de la ampliación de 2004 y aquellos incorporados con posterioridad. Con todo, el 16% de los ciudadanos de la UE considera el español como una de las lenguas más útiles, aparte de su lengua materna[91]. Esto sitúa a este idioma como el cuarto más útil en el ámbito de la UE. Además, esta percepción de utilidad parece mantenerse a lo largo del tiempo, ya que, desde 1998, siempre ha sido igual o superior al 15%. Algo que no ocurre, por ejemplo, en el caso del francés, cuya utilidad percibida ha disminuido considerablemente desde 2001.

Aunque, en general, el español se considera la cuarta lengua más útil por detrás del inglés, el francés y el alemán, hay países en los que el español se sitúa como la segunda lengua más útil. Es el caso de Francia y Reino Unido. De hecho, en este último país, el español ha desplazado al alemán de esta posición desde 2001, año en el que el 40% de los ciudadanos de Reino Unido consideraba que este último idioma era el segundo más útil. Sin embargo, en 2005, el español ya ocupaba la segunda posición con un 34%, mientras que el alemán descendió al 27%[92]. Asimismo, el español es considerado el tercer idioma más útil en Alemania, Italia, Austria e Irlanda.[93]

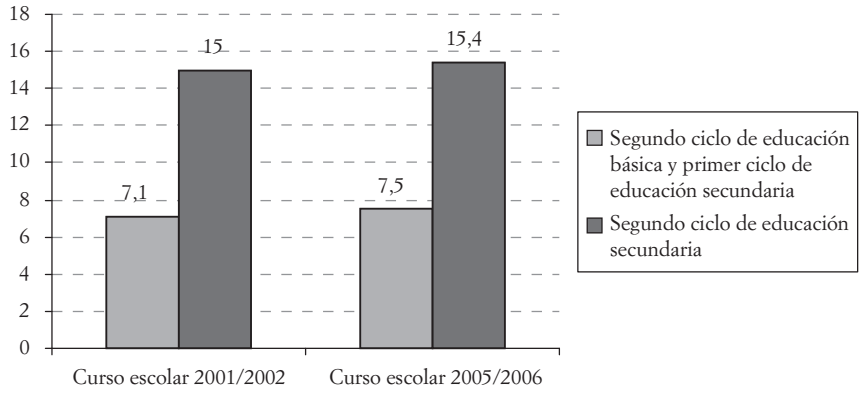
---

90 *Eurobarómetro especial 64.3/243*, p. 13.
91 Ib.
92 *Eurobarómetro especial 64.3/243.*
93 *Eurobarómetros 50* (1999), *55* (2001) y *Eurobarómetro especial 64.3/243* (2006).

En el ámbito educativo de la Unión Europea, el español se enseña fundamentalmente en el segundo ciclo de la educación secundaria general[94] y en especial en los países de la UE15. En la mayoría de los casos, el porcentaje de alumnos que lo estudia es inferior al 20% y, con frecuencia, inferior al 10%. Sin embargo, hay excepciones dentro de los países de la UE: Dinamarca (27,9%), Francia (62,4%) y Suecia (40,6%)[95]. Además, la tendencia en estos países parece ser al afianzamiento de esta lengua en la enseñanza secundaria, ya que el porcentaje de estudiantes de español durante el curso escolar 2005/2006 aumentó considerablemente con respecto al curso escolar 2001/2002[96].

Gráfico 5

PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE APRENDEN ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en Eurydice (2005) y Eurydice (2008).

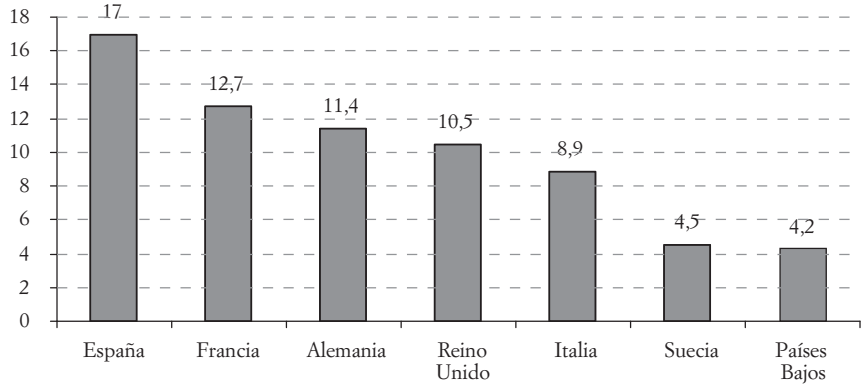
La situación del español en la educación superior presenta un panorama heterogéneo. Esto se debe a que, a diferencia de lo que ocurre en la enseñanza secundaria, la demanda de este idioma en la educación superior está más ligada a las preferencias de los propios estudiantes que a la rigidez de los planes de estudio. El dato que resulta más llamativo tiene que ver con el Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios, más conocido como Erasmus.

94 La edad normal de ingreso en este ciclo es de 15 o 16 años. Véase Unesco (1997: 27).
95 Eurydice (2008: 69).
96 Eurydice (2005: 50).

Como puede observarse en el siguiente gráfico, España es, con diferencia, el país de la UE que más estudiantes Erasmus acoge:

Gráfico 6

PRINCIPALES DESTINOS DE LOS ESTUDIANTES ERASMUS CURSO ESCOLAR 2007/2008 UE27 (%)



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en Comisión Europea (2009)[97].

Si se tiene en cuenta que, según los propios estudiantes Erasmus[98], uno de los principales estímulos para solicitar estas becas es el aprendizaje de otras lenguas[99], el dato correspondiente al español indica el enorme interés que despierta este idioma entre los universitarios europeos. Además, aunque la mayoría de los estudiantes Erasmus que visita España proviene de la UE15, España también es el principal país de acogida de estudiantes procedentes de Polonia, lo que muestra la creciente penetración de esta lengua en Europa del Este. En otros países, como es el caso de Reino Unido, se observa una tendencia a la consolidación del aprendizaje del español entre los estudiantes universitarios en detrimento de otras que tradicionalmente estaban más extendidas, como el francés y el alemán[100].

---

97 El cómputo total incluye cuatro países extracomunitarios: Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía.

98 Comisión Europea (2007).

99 Williams (1996: 268).

100 Footitt (2005: 9).

8. La acción educativa de España en la Unión Europea[101]

La acción educativa española en la Unión Europea no difiere, en esencia, de la realizada en el resto del mundo, si bien la cercanía geográfica y el hecho de pertenecer a la UE propician el establecimiento de vínculos y convenios de cooperación entre los distintos Estados miembros. En este sentido, el principal objetivo del Ministerio de Educación consiste en promocionar y organizar enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español, así como elaborar currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas educativos destinados a alumnos de nacionalidad española o extranjera[102].

Actualmente, el Ministerio de Educación tiene presencia directa en 20 de los 27 Estados miembros de la Unión. En cada uno de ellos existe una Consejería de Educación, una Agregaduría o simplemente una Asesoría Técnica, dependiendo del grado de consolidación de los estudios de español en el país de que se trate y de las posibilidades de penetración de esta lengua en el futuro. Estos organismos desarrollan su acción educativa en centros docentes de titularidad del Estado español, de titularidad mixta con participación del Estado español, en las Secciones Españolas de centros docentes de titularidad extranjera o en otro tipo de instituciones como pueden ser las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE).

En el primero de los casos, es preciso señalar que son cuatro los países comunitarios que cuentan con centros docentes de titularidad del Estado español: Reino Unido, con el Instituto Español Vicente Cañada Blanch, situado en Londres; Francia, con el Colegio Español Federico García Lorca y el Liceo Español Luis Buñuel en París; Italia, con el Liceo Español Cervantes en Roma; y Portugal, con el Instituto Español en Lisboa. La finalidad fundamental de todos ellos es atender la demanda de los españoles residentes en estos países que deseen escolarizarse en el sistema educativo español y, al mismo tiempo, ofertar estas enseñanzas a ciudadanos de otras nacionalidades.

---

101 Los datos que aparecen en este apartado han sido extraídos principalmente de las fuentes aportadas por el propio Ministerio de Educación (2009) y contrastados con las oficinas estadísticas oficiales de cada Estado miembro.

102 Véase el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. BOE número 187, de 6/8/1993, pp. 23.941-23.948.

Por su parte, las Secciones Españolas desarrollan, dentro del horario escolar y del sistema educativo del Estado miembro de residencia, currículos de Lengua y Literatura Española propios del sistema educativo español y currículos integrados de la Historia y Geografía de España y las del país correspondiente. Es decir, forman parte de centros de titularidad de otros Estados miembros, en los que se imparten enseñanzas de niveles no universitarios. Los estudios cursados en el marco de este programa tienen validez en los sistemas educativos de los países donde están implantadas las secciones y su reconocimiento en el sistema educativo español se obtiene mediante la posterior convalidación u homologación de los mismos por el órgano competente del Ministerio de Educación. En este sentido, las secciones se rigen por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros de los que forman parte y por las acordadas bilateralmente con las autoridades respectivas.

La contribución del Ministerio de Educación para la implantación o apoyo de la enseñanza del español como lengua extranjera en la enseñanza reglada de otros países a través de este programa ha tenido un crecimiento significativo en los últimos años en la Unión Europea y experimenta una demanda muy importante en todos los Estados miembros en los que se desarrolla la acción educativa en el exterior.

Otro programa similar al de las Secciones Españolas es el de las Secciones Bilingües, surgidas mediante la firma de los convenios de Cooperación Cultural, Educativa y Científica suscritos entre España, por una parte, y diversos países de Europa Central y Oriental, por otra. En virtud de dichos acuerdos, los departamentos de educación y los centros públicos de estos países ofrecen cada año plazas para contratar a licenciados españoles que impartan las clases de español y la enseñanza en español de otras áreas posibles de la enseñanza secundaria en las Secciones Bilingües de español en centros educativos de estos países.

Actualmente, son 14 los Estados miembros que cuentan con Secciones Españolas o Bilingües, si bien su número y grado de implantación varían considerablemente de un país a otro. El siguiente cuadro muestra el aumento de alumnos en las Secciones Españolas de cada uno de los países de la UE en los que se ha puesto en marcha este programa durante los dos últimos cursos académicos.

Cuadro 2

SECCIONES ESPAÑOLAS Y SECCIONES BILINGÜES EN LA UE. 2007/2008 Y 2008/2009

	Número de alumnos		*Tipo de sección*	*Número de secciones*
	2007/2008	*2008/2009*		
Alemania	3.104	3.281	Española	6
Bélgica	666	702	Española (en Escuela Europea)	–
Bulgaria	2.818	2.954	Bilingüe	12
Eslovaquia	1.355	1.382	Bilingüe	7
Finlandia			Bilingüe	1 (iniciada en el curso 2009/10)
Francia	3.104	3.281	Española	13
Hungría	913	952	Bilingüe	7
Italia	1.778	1.827	Española	7
Luxemburgo	264	259	Española (en Escuela Europea)	1
Países Bajos	200	212	Española	1
Polonia	913	952	Bilingüe	14
Reino Unido	–	–	Española	2 (en fase experimental)
República Checa	–	–	Bilingüe	6
Rumanía	1.022	1.049	Bilingüe	10
TOTAL	16.137	16.851		84

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2009).

La acción del Ministerio en el exterior también incluye la organización y coordinación de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas[103], cuyas enseñanzas van dirigidas a alumnos españoles escolarizados en niveles no universitarios de los sistemas educativos de los Estados miembros en los que están implantadas. Actualmente, son siete los países de la UE que cuentan con este tipo de centros: Alemania, Francia, Reino Unido, Países Bajos, Luxemburgo, Austria y Bélgica. Su principal objetivo es la atención, en régimen de clases complementarias, de aquellos alumnos que no puedan acceder a enseñanzas de lengua y cultura españolas en el sistema educativo del país en el que estén escolarizados[104]. Las enseñanzas se imparten fuera de la jornada escolar regular del alumno, generalmente

103 Véase la Orden de 11 de noviembre de 1994, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior. BOE número 275, de 17/11/1994. Disponible en http://www.educacion.es/horizontales/ministerio/red-exterior/centros-docentes/aula-agrupacion-lengua-cultura.html/.

104 Ministerio de Educación (s.d.).

en aulas cedidas por las instituciones educativas del Estado miembro de residencia. El siguiente cuadro muestra la evolución del número de alumnos de las ALCE en los dos últimos cursos académicos.

Cuadro 3

NÚMERO DE ALUMNOS EN LAS ALCE DE LA UE. 2007/2008 Y 2008/2009

	2007/2008	*2008/2009*
Alemania	2.012	2.144
Austria	60	65
Bélgica	1.636	1.631
Francia	2.805	2.510
Luxemburgo	63	78
Países Bajos	520	520
Reino Unido	–	1.500
TOTAL	7.096	8.448

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2009).

A diferencia de lo que ocurre en las Secciones Españolas, el número de alumnos de las ALCE no ha aumentado en todos los países de la UE. De hecho, en algunos, como Francia, el número de matriculados ha descendido considerablemente debido, fundamentalmente, a factores de carácter sociológico.

Fuera del ámbito de los centros docentes de la UE, el Ministerio de Educación también desarrolla su acción educativa comunitaria a través de programas de apoyo y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el marco de sistemas educativos extranjeros. Los principales instrumentos de esta estrategia son la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y de la cultura españolas, la realización de actividades de formación para el profesorado extranjero, la creación, dotación y gestión de centros de recursos didácticos y la firma de convenios de colaboración destinados a difundir el español. Asimismo, el Ministerio de Educación analiza la situación de las enseñanzas de español en los distintos sistemas educativos comunitarios y, en su caso, promueve la implantación de currículos en lengua española. Con todo, el grado de intensidad de la acción educativa española en la Unión Europea, así como su acogida, varía en función del Estado miembro del que se trate.

8.1 *Alemania*

La situación educativa alemana es compleja debido a la gran autonomía de que disponen los dieciséis Estados federados. De hecho, los planes de estudio varían de un Estado a otro y, en consecuencia, también varía la oferta de idiomas extranjeros en las enseñanzas regladas. A esto hay que añadir la desigual presencia del español en los distintos niveles educativos. En general, esta es bastante escasa en la educación infantil y primaria, a excepción de algunos programas experimentales, como el desarrollado entre el Ministerio de Educación español y el Ministerio de Educación de Hamburgo y que, en la actualidad, constituye el único itinerario bilingüe desde la etapa de educación primaria que recibe el apoyo del Ministerio de Educación. Es en la etapa de educación secundaria cuando suele comenzar el estudio del español, como segunda o tercera lengua extranjera. Del mismo modo, en la formación profesional también se estudia el español como segunda o tercera lengua extrajera en función de la especialidad elegida por el alumno. En el ámbito de la educación superior, la percepción de los universitarios alemanes de que un buen conocimiento del español puede ayudarles a encontrar un trabajo en el futuro ha hecho que el número de estudiantes de español haya crecido de forma sostenida durante los últimos años.

Cuadro 4

ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN ALEMANIA

	2005/2006	*2006/2007*	*2007/2008*	*2008/2009*
Régimen general	166.754	245.927	291.490	320.599
Formación profesional	71.702	92.952	99.308	103.859
Educación universitaria	4.309	5.241	5.285	–
TOTAL	242.765	344.120	396.083	424.458

Fuente: Ministerio de Educación (2009: 17-18).

La acción educativa española en Alemania se realiza a través de la Consejería de Educación, que tiene su sede en Berlín, y que se encarga de supervisar y prestar apoyo a los distintos centros en los que se imparten clases de español, bien sea en los seis centros públicos que actualmente cuentan con Secciones Españolas, en la Sección Española de la Escuela Europea de Múnich o en las Agrupaciones de Lengua y Cultura. En los tres casos se observa un incremento en el número de alumnos matriculados durante el curso 2008/2009 con respecto al curso anterior.

Cuadro 5

NÚMERO DE ALUMNOS EN SIE Y ALCE

Secciones Españolas en Alemania			
	Nivel	*2007/2008*	*2008/2009*
Bad Neendorf	Secundaria	461	440
Berlín	Secundaria	459	435
Hamburgo	Primaria	210	217
	Secundaria	119	174
Total		1.249	1.266

Agrupaciones de Lengua y Cultura				
	2007/2008		*2008/2009*	
	Al.	Prof.	Al.	Prof.
Hamburgo	387	6	426	6
Mannheim	964	13	1.012	14
Stuttgart	661	9	706	9
Total	2.012	28	2.144	29

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2009: 18-19).

Asimismo, la Consejería coordina el Programa de Profesores Visitantes españoles, que comenzó a implantarse en 2003 y que, durante el curso 2008/2009 contaba con 80 docentes; y el Programa de Auxiliares de Conversación, del que en 2008/2009 se beneficiaron 114 profesionales. En ambos programas se observa una tendencia al alza en el número de participantes con respecto al curso anterior.

8.2 *Austria*

La presencia institucional del Ministerio de Educación en Austria comenzó en septiembre de 2006, mediante la creación de una Asesoría Técnica Docente, con sede en Viena, que depende de la Consejería de Educación de España en Suiza. Este organismo se encarga de indagar acerca de la situación del español en el país, de establecer contactos con autoridades e instituciones educativas, de detectar necesidades y de estudiar las posibilidades de actuación. Su principal ámbito de actuación es el de la enseñanza secundaria. Durante el curso 2008/2009, se podía estudiar español en 375 centros austriacos de los 987 centros existentes de secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. En los centros de secundaria, unos 500 profesores impartieron clases de español a aproximadamente 24.500 alumnos. El español ocupa el cuarto lugar como lengua extranjera más estudiada en los centros de secundaria y bachillerato del país, detrás del inglés, el francés y el italiano. Sin embargo, en la educación superior, el español ha logrado desplazar al francés y ocupa el segundo lugar tras el inglés.

En septiembre de 2006 abrió sus puertas en Viena un Aula de Lengua y Cultura Españolas, dependiente de la Consejería de Educación en Suiza, Agrupación de Zúrich, que, durante el curso 2008/2009, contaba

con 65 alumnos. Asimismo, otras instituciones españolas, como el Instituto Cervantes de Viena, la Asociación Austriaca de Profesores de Español, el Instituto Latinoamericano y la Asociación de Españoles en Austria contribuyen a la difusión y promoción del español en este país.

8.3 *Bélgica*

La compleja situación lingüística de Bélgica dificulta una valoración exacta de la presencia del español. Salvo experiencias puntuales, los centros de educación primaria belgas no incluyen el español en su oferta educativa. En secundaria, el 2,64% del alumnado de la comunidad francesa estudió español en el curso 2008/2009, lo que supone un aumento del 5,2% respecto al curso anterior. En la flamenca, el porcentaje fue del 0,81% en el curso 2007/2008. Con todo, el mayor porcentaje de alumnos pertenece a la comunidad francesa (72%). En la formación profesional, la presencia del español es escasa. Sin embargo, en la educación superior, el número de alumnos que cursan estudios de español supera los 13.000 entre las dos comunidades.

Actualmente, existen cinco Escuelas Europeas, cuatro en Bruselas y una en Mol, y el número de alumnos de sus Secciones Españolas se ha mantenido más o menos estable en el último decenio.

El Ministerio de Educación está presente en Bélgica a través de la Consejería de Educación de la Embajada de España y de la Consejería de Educación de la Representación Permanente de España ante la Unión Europea. La Consejería de Educación de la Embajada de España representa al Ministerio de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. De ella depende la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas, que, durante el curso 2008/2009, acogió a 1.631 alumnos. La Consejería también gestiona un Centro de Recursos, un Programa de Auxiliares de Conversación y un plan de formación de profesores belgas de español, que se completa con becas para realizar cursos de verano que concede el Ministerio de Educación.

8.4 *Bulgaria*

El número de estudiantes de español en la enseñanza reglada es aún minoritario en comparación con otras lenguas europeas. En total, 19.606 alumnos estudian español, distribuidos de forma desigual entre la enseñanza primaria, secundaria y la formación profesional. Donde la enseñanza de lenguas extranjeras tiene su verdadero lugar es en los denominados institu-

tos bilingües. De estos, 12 se hallan inscritos dentro del programa de institutos y Secciones Bilingües del Ministerio de Educación, que cuenta con una Consejería de Educación ubicada en Sofía. Desde 2001, los alumnos que han cursado sus estudios en estos institutos bilingües tienen la posibilidad, al finalizar los mismos, de obtener el título de bachillerato español.

Cuadro 6

NÚMERO DE ALUMNOS DE LAS SECCIONES BILINGÜES

Secciones	*2007/2008*	*2008/2009*
IB Miguel de Cervantes de Sofía	665	681
IB César Vallejo de Sofía	612	659
IB G. S. Rakovski de Sofía	139	135
IB Paisii Hilendarski de Dupnitsa	118	115
IB Maxim Gorki de Stara Zagora	124	124
IB G. S. Rakovski de Burgás	184	245
IB Ivan Vazov de Plovdiv	261	263
IB Joliot Curie de Varna	333	339
IB Konstantin Kiril Filosof de Ruse	121	127
IB Peyo Yavorov de Silistra	64	44
Instituto de Idiomas de Pleven	126	125
IB Asen Zlatarov de Veliko Ternovo	71	97
TOTAL	2.818	2.954

Fuente: Ministerio de Educación (2009: 101; 2008: 104).

Aparte de seleccionar y apoyar al profesorado español, proveer de material didáctico a los alumnos de las Secciones Españolas y organizar sus actividades, la Consejería organiza viajes culturales para los alumnos de las Secciones Españolas, proporciona ayudas económicas para los alumnos con un mejor rendimiento y organiza dos festivales de teatro anuales. Por otra parte, la consejería coordina una Asesoría Técnica, un Centro de Recursos y un Programa de Publicaciones para la enseñanza y difusión del español.

8.5 *Dinamarca*

La presencia del español en la enseñanza reglada en los niveles de primaria y secundaria inferior brilla por su ausencia. Es en la educación secundaria superior donde comienza la enseñanza reglada en español, que puede continuarse en el *Gymnasium* como una optativa de nivel A, B o C. En el ámbito universitario, el español puede estudiarse en cuatro de las universidades de mayor prestigio del país y el número de matriculados se mantiene en un crecimiento constante.

El Ministerio de Educación está representado a través de la Asesoría Técnica de Educación, que está dotada de un centro de recursos. Entre sus principales competencias se encuentran la difusión de información sobre los sistemas educativos español y danés, la realización de labores informativas y administrativas de los procesos de homologación y reconocimiento de títulos, así como asesoramiento sobre estudios en España y de español en Dinamarca.

8.6 *Eslovaquia*

La enseñanza del español tiene poca presencia en la educación primaria eslovaca, en la que suelen primar el inglés y el alemán. Sin embargo, en la enseñanza secundaria, el español tiene una sólida implantación y su número de alumnos crece cada año. Durante el curso 2008/2009, 7.630 alumnos estudiaron español en esta etapa educativa. En el ámbito universitario, el español es demandado por estudiantes de facultades no filológicas que lo necesitan para fines específicos. Además, hay seis universidades que ofrecen Filología Hispánica y también la especialización en Traducción e Interpretación en Lengua Española.

El Ministerio de Educación está representado a través de una Agregaduría situada en Bratislava. El programa más importante es de el Secciones Bilingües, inaugurado en 1991, y que actualmente está implantado en siete centros. Allí, los alumnos cursan un bachillerato de 5 años en el que el 45% de la carga lectiva se realiza en español.

Cuadro 7

NÚMERO DE ALUMNOS DE LAS SECCIONES BILINGÜES

Secciones	*2007/2008*	*2008/2009*
Banská Bystrica, Gymnázium Mikuláš Kovác	149	149
Gymnázium Bratislava, Federico García Lorca	340	307
Košice, Gymnázium Bilingválne	248	278
Nitra, Gymnázium Párovská Ul.	162	165
Nové Mesto nad Váhom, Slovensko-španielske bilingválne Gymnázium	120	143
Trstená, Gymnázium Martina Hattalu	120	124
Žilina, Gymnázium Bilingválne	216	216
TOTAL	1.355	1.382

Fuente: Ministerio de Educación (2009: 154).

Además, la Agregaduría coordina un Centro de Recursos Didácticos, la formación del profesorado español y la formación del profesorado de español como lengua extranjera.

8.7 *Finlandia*

En la actualidad, hay unos 45 centros en todo el país que ofrecen la posibilidad de estudiar español en la educación primaria, sobre todo como lengua opcional. Solo en Helsinki hay unos 600 alumnos repartidos en 12 centros de primaria. En el curso 2009/2010 ha comenzado a funcionar por primera vez una sección bilingüe español-finés en una escuela pública de Helsinki (Käpylän peruskoulu). En la educación secundaria superior, el español muestra una clara tendencia al alza, ya que su cuota de estudio ha aumentado desde 2004 el 22,38%, a diferencia de otras lenguas como el alemán y el francés, que han experimentado un fuerte retroceso. En la actualidad, el 11,1% de los alumnos de secundaria superior estudian español en unos 200 centros. En la educación superior, el español se enseña, en el marco de estudios filológicos, en las Universidades de Helsinki, Turku, Tampere y Jyväskylä. También se puede estudiar en las tres Universidades de Ciencias Económicas y Empresariales y en la mayoría de las Politécnicas.

La presencia del Ministerio de Educación en Finlandia es relativamente reciente, ya que la Asesoría Técnica con la que cuenta en Helsinki abrió sus puertas durante el curso 2008/2009. Por eso, sus programas de promoción del español en el sistema educativo finlandés y de formación del profesorado se encuentran aún poco desarrollados en comparación con otros países de la UE.

8.8 *Francia*

La enseñanza del español en Francia varía en función del ciclo educativo de que se trate y, al igual que otras lenguas como el alemán o el italiano, su presencia es reducida en comparación con la del inglés. En la enseñanza primaria, solo el 1,8% de los alumnos estudia español como lengua extranjera. En la secundaria, el 1,5% lo estudia como primera lengua extranjera, lo que lo coloca en tercer lugar por detrás del inglés y del alemán. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que estudia español como segunda lengua extranjera (70%) sitúa a esta lengua a

la cabeza, a gran distancia del resto de lenguas ofertadas. El número total de alumnos de secundaria que durante el curso 2007/2008 estudiaron español como primera, segunda o tercera lengua, ascendió a 2.128.284. Por su parte, en la enseñanza universitaria, el español lo estudió el 18% de los alumnos matriculados en Lenguas durante el curso 2008/2009.

La Consejería de Educación en Francia se encarga de implementar los principales programas educativos, bien sea en centros docentes de titularidad española —como el Colegio Federico García Lorca y el Liceo Luis Buñuel, que imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español—, en las Secciones Internacionales Españolas o en las Agrupaciones de Lengua y Cultura. Asimismo, complementa la labor de las Secretarías de Estado y de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y presta apoyo técnico y asesoramiento en materia educativa a la Misión Diplomática.

En 1981 se puso en marcha la primera sección internacional española y actualmente son trece los centros que siguen un currículo específico y acordado entre España y Francia. De esta forma, los alumnos realizan el bachillerato internacional (OIB), que les da acceso a la universidad francesa tras realizar la prueba BAC, que, una vez superada, les permite incorporarse a la universidad española sin tener que realizar la selectividad (PAU).

Actualmente existen cuatro Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas en Francia que, globalmente, han experimentado un descenso en su número de alumnos en los últimos años.

Asimismo, la Consejería gestiona los centros de recursos de París y Montpellier, el desarrollo del plan anual de formación del profesorado, la concesión de becas y ayudas al profesorado francés de español, así como el asesoramiento, formación y atención a los auxiliares de conversación de español, que actualmente supera el millar.

Cuadro 8

NÚMERO DE ALUMNOS EN SIE Y ALCE

Secciones Internacionales Españolas		
	Alumnos	
	2007/2008	*2008/2009*
Brest	102	127
Burdeos	288	294
Estrasburgo	281	288
Ferney-Voltaire	154	156
Grenoble	179	189
Lyon	243	243
Marsella	229	265
Montpellier	210	253
París	149	152
S. Germain-en-Laye	454	468
San Juan de Luz	375	383
Toulouse	244	266
Valbonne-Niza	196	197
TOTAL	3.104	3.281

Agrupaciones de Lengua y Cultura		
	Alumnos inscritos	
	2007/2008	*2008/2009*
París	1.302	1.237
Montpellier	686	580
Lyon	457	365
Estrasburgo	360	328
TOTAL	2.805	2.510

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2009: 203-4).

8.9 *Grecia*

Aunque los cursos de formación de profesores que anualmente organiza el Ministerio de Educación español en Grecia tienen una gran acogida y prestigio, no existen estudios reglados de español en ninguno de los niveles educativos helenos. Durante el curso 2006/2007 se inició un programa piloto de introducción del español en el sistema educativo griego en 6 gymnasios de diversas zonas de Grecia: Atenas (2 gymnasios), Salónica, Janiá (Creta), Larisa y Patras. En el curso 2008/2009 ya eran 11 los centros que lo impartían y fueron 753 los alumnos que cursaron español en la enseñanza secundaria.

El Ministerio de Educación tiene presencia en Grecia desde 1994, fecha en que se creó una Asesoría Técnica en la Consejería de la Embajada

de España en Italia, que, en 2006, se trasladó definitivamente a Atenas. Aparte de la promoción de la lengua y cultura españolas, la Asesoría participa en jornadas de orientación universitaria sobre sistemas educativos y becas organizadas por las universidades y realiza un seguimiento del citado programa piloto.

8.10 *Hungría*

Aunque el estudio de la lengua española no es mayoritario entre los alumnos húngaros, cada nuevo curso es sensiblemente superior al anterior y en no pocas ocasiones la demanda de los alumnos supera a la oferta escolar. En los centros de educación primaria la presencia del español es aproximadamente del 0,20%. En la enseñanza secundaria, 106 centros imparten español, si bien su enseñanza se concentra principalmente en Budapest. Además, son cuatro las universidades que ofrecen estudios de Filología Hispánica: Eötvös Loránd Tudományegyetem, de Budapest; Szegedi Tudományegyetem, de Szeged, Pécsi Tudományegyetem y Pázmány Péter Katolikus Egyetem, de Piliscsaba.

El Ministerio de Educación, a través de la Agregaduría, presta asesoramiento lingüístico y pedagógico a instituciones, centros y profesorado de español y, en particular, al programa de Institutos y Secciones Bilingües repartidos por el país. En la actualidad, hay 7 Secciones Bilingües.

Cuadro 9

NÚMERO DE ALUMNOS DE LAS SECCIONES BILINGÜES

Sección (ubicación)	*Número de alumnos*	
	2007/2008	*2008/2009*
Károlyi Mihály Magyar-Spanyol Gimnázium (Budapest)	496	495
Fazekas Mihály Gimnázium (Debrecen)	98	101
Kodály Zoltán Gimnázium (Pécs)	140	141
Herman Ottó Gimnázium (Miskolc)	86	80
Tömörkény István Gimnázium és Müveszeti Skakközépiskola (Szeged)	53	69
Bolyai János Gimnázium (Kecskemét)	40	46
Vetési Albert Gimnázium (Veszprém)		20
TOTAL	913	952

Fuente: Ministerio de Educación (2009: 228).

El Ministerio de Educación también presta su apoyo mediante otras actuaciones como la selección del profesorado español, la aportación anual de libros y material didáctico, la organización de un viaje educativo a España y del Festival de Teatro en Español, las ayudas al estudio, la elaboración y publicación de materiales didácticos o la organización de cursos y jornadas de formación del profesorado de español.

8.11 *Irlanda*

A pesar de que la presencia del español en el sistema educativo irlandés ha mejorado en los últimos años, su consolidación se enfrenta a dos escollos importantes: la obligatoriedad de tener una alta competencia en irlandés para acceder a la función docente en la enseñanza primaria y el hecho de que gran parte del profesorado de lenguas extranjeras en secundaria tiene la especialidad de francés y de alemán.

El español no está presente en el currículo de primaria, aunque sí en el de secundaria. Sin embargo, 98 centros que forman parte de la Iniciativa de Primaria incluyen el español en su oferta educativa. En secundaria y bachillerato son 285 los centros de enseñanza que la incluyen.

Una Asesoría Técnica en Dublín, dependiente de la Consejería de Educación de España en Reino Unido e Irlanda, coordina el programa bilateral de auxiliares de conversación de español en la República de Irlanda y promueve contactos y acuerdos entre instituciones y profesionales de ambos países. La asesoría también gestiona becas para estudiantes y cursos de formación para profesores. Asimismo, ejerce labores de promoción del español y participa en la organización de campañas orientadas a la implantación del estudio del español en los colegios.

8.12 *Italia*

La enseñanza del español varía en función del nivel educativo. En la enseñanza primaria, por ejemplo, la entrada en vigor de la Ley de Reforma de 2003, que prevé el estudio de una única lengua extranjera (el inglés), ha tenido como consecuencia una reducción considerable de la presencia del español. En la educación secundaria de I Grado, el español se ha consolidado como segunda opción a la hora de elegir la segunda lengua obligatoria (el 16,1% la elige), solo por detrás del francés, y es la cuarta lengua en la secundaria de II Grado. En la educación superior, numerosas licenciaturas han incluido el español como lengua extranjera en su diseño curricular.

La Consejería de Educación en Italia se encarga de asesorar en materia educativa y científica a los españoles residentes en Italia, de promocionar la lengua y cultura españolas y de atender a ciudadanos no españoles interesados en diferentes aspectos de las mismas. Asimismo, gestiona los programas de promoción y apoyo a las enseñanzas de español: becas para profesores, intercambios, cursos de formación y actualización para el profesorado que imparte español en Italia, etc.

Actualmente hay siete liceos con Secciones Españolas, en los que, aparte de los profesores nombrados por la administración italiana, prestan servicio 19 profesores españoles.

Cuadro 10

NÚMERO DE ALUMNOS DE LAS SECCIONES ESPAÑOLAS

Secciones	*2007/2008*	*2008/2009*
Cagliari	122	123
Ivrea	545	605
Maglie	428	433
Palermo	139	139
Roma	234	240
Sassari	204	197
Turín	106	90
TOTAL	1.778	1.827

Fuente: Ministerio de Educación (2009: 257).

Además, existe una Asesoría Técnica que se encarga de gestionar el Centro de Recursos y de realizar actividades de promoción, apoyo y asesoramiento para la difusión de la lengua y cultura españolas mediante la colaboración con los centros del Instituto Cervantes en Italia, con cursos impartidos por universidades españolas en Italia o en España, y a través de la concesión de becas para profesores de español en Italia.

8.13 *Luxemburgo*

El plurilingüismo que caracteriza a Luxemburgo deja poco espacio para el aprendizaje de otras lenguas aparte de las oficiales del país y del inglés. No es de extrañar, por tanto, que el español no forme parte del currículo de la enseñanza infantil, ni de la enseñanza primaria. En la secundaria, el español solo puede estudiarse como cuarta lengua a partir de tercero, en la sección de lenguas. En la Escuela Europea de Luxemburgo I, existe una

sección española desde infantil hasta 7.º de secundaria, con un total de 259 alumnos. Por su parte, en la formación profesional no se imparten cursos de español.

El Ministerio de Educación está representado por una Consejería de Educación que tiene un Aula de Lengua y Cultura españolas en Luxemburgo, en la que reciben clases de español 78 alumnos. Además, la Consejería gestiona un Centro de Recursos Didácticos para la atención del profesorado de español como lengua extranjera (ELE), así como un programa de formación de profesores de ELE certificado por el Ministerio de Educación luxemburgués.

8.14 *Países Bajos*

La impartición del español en primaria aún se encuentra en una fase experimental, si bien el español se viene enseñando en este nivel de forma extracurricular en unos 15 centros en los que hay matriculados unos 200 alumnos. En la educación secundaria y bachillerato, el español está presente en unos 400 centros de secundaria, con una cifra estimada de alumnos superior a los 24.000. Además, las últimas reformas educativas en los planes de estudios de secundaria permiten que el español se pueda ofertar en las mismas condiciones que el alemán y el francés. En lo relativo a la formación profesional, el español se encuentra presente en el 25% del total de las secciones de los centros. Esta presencia aumenta en el ámbito universitario, en donde 26 de las 54 Hogescholen de los Países Bajos ofertan el español y el número estimado de alumnos supera los 12.000, lo que supone el 3,3% del total.

Únicamente existe una Agrupación de Lengua y Cultura, y una Sección Española (en el Het Amsterdams Lyceum), con 520 y 212 alumnos matriculados durante el curso 2008/2009, respectivamente.

Aparte de un Centro de Recursos con materiales didácticos, la Consejería de Educación ofrece la posibilidad a los profesores de español neerlandeses de realizar cursos de formación de treinta horas en los Países Bajos impartidos por universidades españolas o de solicitar ayudas del Ministerio de Educación español para asistir a cursos de tres semanas en España.

8.15 *Polonia*

El español es la quinta lengua extranjera en Polonia y su presencia como lengua obligatoria en los niveles no universitarios del sistema educativo polaco ronda el 0,3%, siendo en los liceos de las grandes ciudades donde tiene

mayor implantación, con 12.650 matriculados durante el curso 2007/2008. Sin embargo, en el ámbito de la educación superior, los estudios de Filología Hispánica tienen una gran demanda en las universidades polacas.

La presencia del Ministerio de Educación en Polonia se remonta a 1991, año de creación de la Asesoría Técnica y también de la primera sección bilingüe en el Liceo XXXIV Miguel de Cervantes de Varsovia. Su ámbito preferente de actuación es la enseñanza reglada y, actualmente, hay 14 Secciones Bilingües de español en las que en 2008/2009 estudiaron 2.195 alumnos.

Cuadro 11

NÚMERO DE ALUMNOS DE LAS SECCIONES BILINGÜES

Ubicación	*2007/2008*	*2008/2009*
Bialystok	34	69
Bydgoszcz	92	125
Cracovia	133	129
Gdansk, LXV, Gimn	265	236
Gdansk, Liceo III	56	84
Katowice	103	137
Lodz	120	117
Lublin	218	245
Poznan	219	245
Radom	116	115
Szczecin	114	170
Varsovia, J. Martí	126	119
Varsovia, M. Cervantes	129	128
Wroclaw	245	276
TOTAL	1.970	2.195

Fuente: Ministerio de Educación (2009: 340; 2008: 330).

Además, la Consejería desarrolla programas de formación de profesorado como «Europrof», cuyo objetivo es formar a profesores polacos para que en el futuro puedan impartir clases de diferentes asignaturas parcialmente en español. Hasta el momento, noventa profesores de otras lenguas extranjeras han completado este programa de capacitación lingüística y didáctica de tres años de duración.

8.16 *Portugal*

La presencia del español en el sistema educativo portugués es escasa, si bien se ha registrado un incremento progresivo del número de

alumnos que lo estudian, de profesores y de centros educativos en el *Ensino Básico* y en el *Ensino Secundário,* así como en la enseñanza universitaria. Durante el curso escolar 2008/2009, el aumento de la demanda de estudio de lengua española en los planes de estudio oficiales del *Ensino Secundário* creció respecto al año anterior en 119 escuelas (aumento del 38,5%), 146 profesores (aumento del 37%) y en 17.200 alumnos (aumento del 55,5%).

La Consejería de Educación de España, adscrita a la Embajada de España en Lisboa, representa al Ministerio de Educación español y se encarga, entre otras cosas, de coordinar la actividad del Instituto Español de Lisboa Giner de los Ríos, en el que se imparten las enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato, correspondientes al sistema educativo español. Asimismo, gestiona un Centro de Recursos en Lisboa destinado a promover la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo de Portugal y a apoyar al profesorado portugués de español en lo que se refiere a su actualización y a la elaboración de materiales didácticos para el aula. La Consejería también coordina otros programas como los de lectores de la Fundación Ramón Areces y el del Ministerio de Asuntos Exteriores. También ofrece un proyecto denominado «Ecola Móvel», destinado a dar cobertura educativa a los hijos de profesionales itinerantes y prestar su apoyo para la formación del profesorado y la promoción del español en general.

8.17 *Reino Unido*

Según un estudio realizado en 2005 por la Consejería de Educación, el español es la lengua extranjera en el 24% de los centros de educación primaria (solo por detrás del francés, con el 72%) y casi siempre como apuesta única del colegio. En la secundaria obligatoria, la popularidad del español va en aumento y está a punto de superar al alemán como la segunda lengua más impartida después del francés[105]. Esta tendencia también se observa en el caso de la enseñanza superior.

La Consejería de Educación se encarga de coordinar todos los programas educativos del Ministerio de Educación del Gobierno de España que se desarrollan en el Reino Unido. Estos incluyen el funcionamiento

105 CILT (2008).

del Instituto Español Cañada Blanch de Londres, que acoge a más de 500 alumnos; la Agrupación de Lengua y Cultura Española de Londres, que cuenta con unos 1.500 alumnos y 10 maestros españoles; y el Programa de Auxiliares de Conversación, que ofrece apoyo y formación a todos los auxiliares de conversación de español.

El desarrollo de las Secciones Españolas aún se encuentra en una fase embrionaria y solo se ofrece esta forma de enseñanza de español a través de contenidos en centros de primaria de Liverpool y Richmond.

La Consejería también gestiona los centros de recursos de Londres, Mánchester y Edimburgo, y ofrece talleres didácticos por todo el país destinados a profesorado de primaria y secundaria. En el ámbito de la promoción, en 2006 se convocó por primera vez un concurso destinado a conceder el estatus de colegio o instituto español del año a aquellos centros que destaquen por la calidad de sus enseñanzas de español.

8.18 *República Checa*

La enseñanza del español está poco extendida, entre otras razones, por la falta de profesorado de español cualificado. En la enseñanza secundaria, los estudios de español pasaron de tener 16.180 matriculados en el curso 2005/2006 a 22.181 alumnos en el 2008/2009. En la educación postobligatoria, el español ocupa ya la cuarta posición, por delante del ruso. Además, es la lengua más demandada en el ámbito universitario. Durante el curso académico 2008/2009, el número de estudiantes de español en las 18 universidades checas en las que se estudia este idioma fue de 10.154, es decir, ha representado el 5,1% del total de alumnos que cursaron una lengua extranjera. De hecho, es la única lengua extranjera que anualmente crece en número de alumnos, sobre todo en la enseñanza secundaria.

Una Agregaduría de Educación del Ministerio de Educación se encarga de coordinar, entre otros, el programa de Secciones Bilingües de español en centros de secundaria (Brno, České Budějovice, Olomouc, Ostrava, Pilsen y Praga). Su creación en 2001 supuso un gran impulso para la enseñanza del español en la República Checa. Estas Secciones Bilingües en centros públicos de la República Checa ofrecen a su alumnado una formación bilingüe en español y checo, y la posibilidad de obtener una doble titulación: la propia del país y el título de bachiller español. Además, la Agregaduría desarrolla un Programa de Formación de Profesores de Español y otro de colaboración con el Instituto Cervantes de Praga en ma-

teria de formación, y colabora con las universidades, escuelas superiores y con la Asociación de Profesores de Español de la República Checa (APE).

8.19 *Rumanía*

A pesar de que el español es la lengua extranjera de mayor crecimiento en el sistema educativo rumano, el número de alumnos rumanos que la estudian es muy reducido en la educación primaria y secundaria: apenas uno de cada 250. En el ámbito universitario, son ocho las universidades que ofrecen licenciaturas de español: Bucarest, Craiova, Pitesti, Cluj-Napoca, Timisoara, Suceava, Iasi y Constanta, Universidad Dimitrie Cantemir y Universidad Spiru Haret. Además, puede estudiarse español como complemento de estudios de otro tipo en la Academia de Estudios Económicos de Bucarest y en la Universidad Rumano-Americana.

La actuación del Ministerio de Educación se realiza a través de la Agregaduría de Educación de Bucarest, que tiene entre sus objetivos la selección y el apoyo al profesorado español destinado en el país (diez docentes en el curso 2008/2009), la coordinación de la Comisión Técnica de Seguimiento de Secciones Bilingües y la aportación anual de libros y materiales didácticos a las mismas. En la actualidad, existen diez liceos con Secciones Bilingües en Rumanía, cuyos alumnos pueden obtener el título español de bachillerato, ya que en su examen de selectividad (Bacalaureat) figuran las materias específicas de la sección.

Cuadro 12

NÚMERO DE ALUMNOS DE LAS SECCIONES BILINGÜES

Sección	*2007/2008*	*2008/2009*
Liceo Miguel de Cervantes (Bucarest)	385	385
Liceo Mihail Sadoveanu (Bucarest)	138	138
Colegio Nacional Iulia Hasdeu (Bucarest)	88	88
Colegio Nacional Unirea (Brasov)	59	59
Liceo Eugen Pora (Cluj-Napoca)	44	44
Colegio Nacional Carol (I Craiova)	118	118
Liceo Dimitrie Cantemir (Iasi)	67	67
Liceo Pedagógico (Ploiesti)	96	96
Liceo Jean Louis Calderon (Timisoara)	27	27
Liceo Iosif Vulcan (Oradea)	–	27
TOTAL	1.022	1.049

Fuente: Ministerio de Educación (2009: 396; 2008: 390).

La Agregaduría también gestiona la convocatoria de ayudas al estudio para los alumnos de mayor rendimiento, organiza el Festival Escolar de Teatro en Español, y elabora materiales didácticos, folletos y revistas, y otros medios de promoción del español. Asimismo, organiza cursos y jornadas de formación del profesorado de español y coopera con la Oficina de la Unión Europea en la evaluación de programas de promoción de las lenguas europeas.

8.20 *Suecia*

A diferencia de otras lenguas, como el alemán o el francés, el estudio del español como lengua extranjera ha aumentado considerablemente desde finales de los años noventa. A ello a contribuido, sin duda, el hecho de que en 1994 se introdujera por primera vez el español como materia escolar. Otros factores determinantes de esta tendencia son la importancia de nuestro idioma para viajar a España y a los países hispanoamericanos, el reconocimiento por parte de los suecos de que saber español ayuda a conseguir un buen trabajo en el contexto internacional y, lo que no es menos importante, la presencia de los más de 100.000 hispanoamericanos que forman parte de la sociedad sueca.

El Ministerio de Educación cuenta desde 1995 con una Asesoría Técnica de Educación que atiende las consultas relacionadas con la educación en España y con su sistema educativo. También se encarga de tramitar los procesos de homologación de estudios y títulos extranjeros a sus correspondientes españoles y de coordinar un Centro de Recursos, si bien es el programa destinado a la formación de los profesores de español su actividad más destacada.

9. Conclusiones

Desde sus inicios como Comunidad Económica Europea, cuando solo existían cuatro lenguas oficiales, hasta la actualidad, en que hay 23, la UE ha tenido que hacer frente a sus diferencias lingüísticas. Para ello siempre ha intentado mantener un equilibrio que garantizara, por un lado, la correcta comunicación entre las diferentes lenguas y Estados miembros y, por otro, una representación ecuánime de todos ellos. Sin embargo, el tamaño que ha adquirido esta entidad supranacional como

consecuencia de las sucesivas ampliaciones ha hecho que el multilingüismo, tal como lo describe su régimen lingüístico, resulte cada vez más complicado de mantener. En primer lugar, la adhesión de nuevos Estados miembros ha significado un crecimiento exponencial de las combinaciones lingüísticas utilizadas, lo que, al menos en teoría, supone un aumento de la partida presupuestaria destinada al mantenimiento de la comunicación multilingüe. En segundo lugar, la necesidad de cubrir todas las combinaciones lingüísticas ha puesto de manifiesto la escasez de intérpretes y traductores de calidad para cubrir algunas de las combinaciones lingüísticas más exóticas. A estos dos elementos es preciso añadir otro que tiene que ver con las restricciones físicas de espacio e instalaciones que, en ocasiones, impiden prestar asistencia lingüística en todas las reuniones que se celebran dentro de las instituciones comunitarias. Todos estos constreñimientos han tenido como resultado una limitación en la práctica de dicho régimen lingüístico en el funcionamiento institucional, que se manifiesta en el uso privilegiado del inglés y, en menor medida, del francés.

Esta tendencia al uso casi exclusivo del inglés se observa también fuera de las instituciones comunitarias. Así, el inglés es la lengua que cuenta con un mayor porcentaje de hablantes no nativos (38%) en la UE, seguido por el alemán y el francés (ambos con un 14%).

Desde el ámbito educativo, esta situación de uso privilegiado del inglés tanto dentro como fuera de las instituciones comunitarias ha intentado corregirse mediante la adopción de políticas educativas destinadas a promocionar el multilingüismo. Es el caso de los programas Lingua, Erasmus, Sócrates, Comenius, Grundtvig y Leonardo da Vinci, que, de forma directa o indirecta, incluyen entre sus objetivos el aprendizaje de otras lenguas oficiales. Del mismo modo, el compromiso político asumido por los jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros reunidos en Barcelona en 2002 tenía como finalidad intensificar el multilingüismo individual de los ciudadanos europeos, mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana. Sin embargo, esta es una medida de largo recorrido cuya aplicación real aún es escasa e irregular en los sistemas educativos de los distintos Estados miembros.

En cualquier caso, los programas comunitarios destinados a promocionar el multilingüismo han dejado fuera de su alcance buena parte del patrimonio cultural y lingüístico de la UE: las lenguas regionales y mino-

ritarias. Así, aunque desde principios de los años ochenta se ha intentado crear un marco legal para proteger a estos idiomas, en muchas ocasiones las decisiones adoptadas se han quedado en una mera declaración de intenciones que no ha ido acompañada de las correspondientes medidas políticas.

En todo este contexto, el español se sitúa a medio camino entre las principales lenguas europeas (inglés, francés y alemán) y el resto de las lenguas oficiales. Así, el español es el cuarto idioma más utilizado en el trabajo diario de las instituciones y el cuarto más aprendido como segunda lengua por los ciudadanos europeos. A alcanzar esta posición han contribuido, entre otros factores, su estatus de lengua oficial, su elevado número de hablantes nativos y su fuerte proyección como lengua de comunicación internacional fuera de la Unión. Factor este último que blinda de alguna manera la presencia del español en el ámbito europeo ante una hipotética limitación del régimen lingüístico de la Unión, porque, al desaparecer el estímulo que supone para el aprendizaje de una lengua su uso dentro de las instituciones, gran parte de los ciudadanos europeos que actualmente concentran sus esfuerzos en aprender alemán, italiano o incluso francés, podrían decidir canalizar estos esfuerzos hacia el aprendizaje del español, que cuenta con una mayor proyección internacional.

Un factor determinante en la posición que actualmente ocupa el español ha sido, sin duda, la acción educativa española en la Unión Europea. Con presencia directa en 20 de los 27 Estados miembros de la UE, el Ministerio de Educación se encarga de promocionar y organizar enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español, así como de elaborar currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas educativos destinados a alumnos de nacionalidad española o extranjera. Esta acción educativa se desarrolla principalmente en centros docentes de titularidad del Estado español, de titularidad mixta con participación del Estado español, en las Secciones Españolas de centros docentes de titularidad extranjera o en otro tipo de instituciones como las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE). Asimismo, la acción educativa española en la Unión Europea incluye la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del español, la formación del profesorado extranjero, la implantación de centros de recursos didácticos y la firma de convenios de colaboración destinados a difundir el español.

10. Referencias bibliográficas

Ackers, L. y Stalford, H. (2004), *A community for children?: children, citizenship, and internal migration in the EU*. Aldershot; Burlington: Ashgate.

Bron, A. y Schemmann, M. (2000), *Language - mobility - identity: contemporary issues for adult learning in Europe*. Alemania: LIT Verlag Berlín-Hamburgo-Münster.

CILT (The National Centre for Languages) (2008), *Languages Trends 2008: languages in secondary schools*. Londres: The National Centre for Languages. Disponible en http://www.cilt.org.uk/key/languagetrends/2008/secondary.htm/.

Comisión Europea (1995), *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society.* Disponible en http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

— (2001), «Regular Report on Slovakia's Progress towards Accession». SEC (2001) 1754, de 13 de noviembre de 2001. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/key_documents/2001/sk_en.pdf.

— (2003), Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo y al Consejo, *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006*. Bruselas, COM (2003) 449 final, de 24 de julio de 2003. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:ES:PDF.

— (2005), Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo y al Consejo: *El indicador europeo de competencia lingüística*. Bruselas, COM (2005) 356 final, de 1 de agosto de 2005. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:ES:PDF.

— (2005), Comunicación de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Bruselas, COM (2005) 596 final, de 22 de noviembre de 2005. Disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_es.pdf.

— (2007), Documento de trabajo de la Comisión Europea, *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción: Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*, 554 final, de 25 de septiembre de 2007. Bruselas, COM. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0554:FIN:ES:PDF.
— (2007), «Mobility creates opportunities – European success stories». Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/erasmus/mobility_en.pdf.
— (2009), «Outgoing and incoming Erasmus student mobility for studies and placements combined in 2007/2008». Disponible en http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table108.pdf.
— (1987), *Eurobarómetro 28*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb28/eb28_en.pdf.
— (1988), *Eurobarómetro 38,* «Young Europeans in 1987». Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_38_en.pdf.
— (1991), *Eurobarómetro 34.2,* «Young Europeans in 1990». Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_51_en.pdf.
— (1994), *Eurobarómetro 41.* Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb41/eb41_en.pdf.
— (1996), *Eurobarómetro 44.* Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb44/eb44_en.htm.
— (1997), *Eurobarómetro 47.2,* «The young Europeans». Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_114_en.pdf.
— (1999), *Eurobarómetro 50*, «25th Anniversary». Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb50/eb50_en.pdf.
— (2001), *Eurobarómetro 55.* Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb55/eb55_en.pdf.

— (2001), *Eurobarómetro 55.1*, «Les jeunes europeens en 2001», INRA. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_151_fr.pdf.
— (2006), *Eurobarómetro especial 64.3/243,* «Europeans and their languages». Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.
COMUNIDADES EUROPEAS (2008), «Translation – Activities», *Europa.eu* (3 de junio de 2008). Disponible en http://europa.eu/languages/en/chapter/15/.
CONSEJO DE EUROPA (1976), Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. *Diario Oficial C 038,* de 19 de febrero de 1976, p. 1-5. Edición especial en español: cap. 5, tomo 2, p. 73.
— (1992), «Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias», de 2 de octubre de 1992. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en http://www.consello.org/pdf/cartaeuropea92.pdf.
— (1994), Reglamento (CE) n.º 40/94 del Consejo, de 20 de diciembre de 1993, sobre la marca comunitaria. *Diario Oficial L 11,* de 14 de enero de 1994, p. 1-36. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?val=302140%3Acs&lang=es&list=302140%3Acs%2C&pos=1&page=1&nbl=+1&pgs=10&hwords=&checktexte=checkbox&visu=.
— (2002), Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002. Disponible en http://www.consilium.europa.eu/App/NewsRoom/loadDocument.aspx?id=347&lang=es&directory=es/ec/&fileName=70829.pdf.
— (2002), Consejo de Copenhague de 12 y 13 de diciembre de 2002. Conclusiones de la Presidencia. Disponible en https://www.camaras.org/publicado/europa/pdf/copenhague2002_es.pdf.
— (2009), «European Charter for Regional or Minority Languages, CETS No.: 148. Treaty open for signature by the member States and for accession by non-member States», *Coe.int* (10 de septiembre de 2008). Disponible en http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=8&DF=9/10/2008&CL=ENG.
COULMAS F. (1991), «European integration and the idea of the national language», en F. Coulmas (ed.), *A language policy for the European*

Community: prospects and quandaries. Berlín; Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 1-37.

CREECH, R. L. (2005), *Law and language in the European Union: the paradox of a Babel «united in diversity»*. Groningen: Europa Law Publishing.

DE SWAAN, A. (2001), *Words of the world: the global language system.* Cambridge: Polity Press.

DGLFLF (DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE) (2007), *Les politiques des langues en Europe*. París: DGLFLF. Disponible en http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/politique_langues_europe_2007.pdf.

DGT (DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN) (2008), *Translation tools and workflow*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/tools_and_workflow_en.pdf.

— (2009), *Translating for a multilingual community*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/brochure_en.pdf.

DYSON, H. F. (1990), *Small and medium sized enterprises*. Londres; Nueva York: Routledge.

EBNER, M. (2003), Informe con recomendaciones destinadas a la Comisión sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas, *Las lenguas de las minorías en la UE a la luz de la ampliación y la diversidad cultural (2003/2057(INI)),* A5-0271 final, de 14 de julio de 2003. Parlamento Europeo. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/hebner_es.pdf.

EURYDICE (2005), *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: Eurydice.

— (2008), *Key data on teaching languages at school in Europe*. Bruselas: EACEA. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf.

FABEIRO HIDALGO, P. (2005), «Un estudio jurídico del régimen lingüístico de las instituciones europeas», *Revista de Llengua i Dret,* 44, pp. 49-100.

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2010), *La Europa multilingüe: problemas y perspectivas en una Unión ampliada.* Madrid: Fundamentos.

FISHMAN, J. A. (1974), «Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning», en J. A. Fishman (ed.), *Advances in language planning*. La Haya: Mouton, pp. 79-102.

FOOTITT, H. (2005), *The national languages strategy in higher education*, Research Report RR625. Londres: Department for Education and Skills. Disponible en http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/RR625.pdf.

GAZZOLA, M. (2006), «Managing multilingualism in the European Union: language policy evaluation for the European Parliament», *Language Policy,* 5 (4), pp. 393-417.

GRIN, F. (1997), «Gérer le plurilinguisme européen: approche économique au problème de choix», *Sociolinguística,* 11, pp. 1-15.

GRIN, F. y MORING, T. (2002), *Support for minority language in Europe*. European Bureau for Lesser User Language. Disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc639_en.pdf.

GRUNDMANN, R. (2007), «The European public sphere and the deficit of democracy», en D. Smith y S. Wright (eds.), *Whose Europe?: the turn towards democracy*. Oxford: Blackwell Publishing.

GUBBINS, P. (2002), «Lost in translation: language policy in an expanded Europe», en P. Gubbins y M. Holt, (eds.), *Beyond boundaries: language and identity in contemporary Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 46-58.

HAARMANN, H. (1991), «Language politics and the new European identity», en F. Coulmas (ed.), *A language policy for the European Community: prospects and quandaries*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 103-119.

HLGM (High Level Group on Multilingualism) (2007), *Final Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

JOAN I MARÍ, B. (2006), *Informe sobre una nueva estrategia marco para el multilingüismo (2006/2083(INI))* A6-037/2006, de 23 de octubre de 2006. Parlamento Europeo. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2006-0372+0+DOC+PDF+V0//ES.

KRAUS, P. A. (2008), *A union of diversity: language, identity and polity-building in Europe.* Nueva York: Cambridge University Press.

LABRIE, N. (1993), *La construction linguistique de la Communauté européenne.* París: Honoré Champion éditeur.

LEIDENFROST, J. (2000), «Austria», en C. Brock y W. Tulasiewicz (eds.), *Education in a single Europe*, 2.ª ed. Londres; Nueva York: Routledge.

LONGMAN, C. (2007), «English as a lingua franca: a challenge to the doctrine of multilingualism», en D. Castiglione y C. Longman (eds.), *The language question in Europe and diverse societies: political, legal and social perspectives*. Oxford; Portland: Hart Publishing, pp. 185-215.

MAMADOUH, V. (1999), «Beyond nationalism: three visions of the European Union and their implications for the linguistic regime of its institutions», *GeoJournal*, 48 (2), pp. 133-144.

MILIAN I MASSANA, A. (2002), «Le principe d´égalité des langues au sein des institutions de l´Union européenne et dans le droit communautaire, mythe ou réalité?», *Revista de Llengua i Dret,* 38, pp. 47-94.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (s.d.), «Aulas y agrupaciones de lengua y cultura españolas». Disponible en http://www.educacion.es/horizontales/ministerio/red-exterior/centros-docentes/aula-agrupacion-lengua-cultura.html. Consultado el 30 septiembre de 2010.

— (1993), Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. BOE número 187, de 6/8/1993, pp. 23.941-23.948. Disponible en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1993-20613.

— (1994) Orden de 11 de noviembre de 1994, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior. BOE número 275, de 17/11/1994.

— (2008), *El mundo estudia español 2007*, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en http://www.educacion.es/redele/elmundo/elmundo2007.shtml/.

— (2009), *El mundo estudia español 2009*, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en http://www.educacion.es/redele/elmundo/elmundo2009.shtml/.

MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. (2007), *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel.

NIC CRAITH, M. (2006), *Europe and the politics of language: citizens, migrants and outsiders*. Basingstoke; Nueva York: Palgrave McMillan.

ORBAN, L. (2007), Ponencia «El multilingüismo forma parte del código genético de la Unión / Multilingualism is in the genetic code of the EU» (27 de febrero de 2007). Disponible en http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/policies/doc/sp_070227_EN.pdf.

— (2008), Ponencia «Multilingualism "cost of democracy" in EU». Disponible en http://www.euractiv.com/en/culture/orban-multilingualism-cost-democracy-eu/article-177107/.

PARLAMENTO EUROPEO (2000), «Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea» (2000/C 364/01), *Diario Oficial C 364/22,* de 18 de diciembre de 2000. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf.

— (2000), Decisión n.º 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates. *Diario Oficial L 28,* de 3 de febrero de 2000, pp. 1-15. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:028:0001:0015:ES:PDF.

— (2000), Decisión n.° 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. *Diario Oficial L 232,* de 14 de septiembre de 2000. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:232:0001:0005:ES:PDF.

— (2001), Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas, de jueves 13 de diciembre de 2001. Estrasburgo: Parlamento Europeo. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2001-0719+0+DOC+XML+V0//ES.

— (2002), Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas. *Diario Oficial C 177 E,* de 25 de julio de 2002. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:177E:0334:0336:ES:PDF.

— (2008), «Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea» *Diario Oficial de la Unión Europea C15/47*, de 9

de mayo de 2008. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:ES:PDF.

PAVLIDOU, F. (1991), «Linguistic nationalism and European Unity: the case of Greece», en F. Coulmas (ed.), *A language policy for the European Community: prospects and quandaries*. Berlín; Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 279-289.

PHILLIPSON, R. (2003), *English-only Europe? Challenging language policy*. Londres: Routledge.

POOL, J. (1996), «Optimal language regimes for the European Union», *International Journal of the Sociology of Language,* 121, pp. 159-180.

QUELL, C. (1997), «Language choice in multilingual institutions: A case study at the European Commission with particular reference to the role of English, French and German as working languages», *Multilingua,* 16 (1), pp. 57-76.

RINDLER-SCHJERVE, R. y VETER, E. (2007), «Linguistic diversity in Habsburg Austria as a model for Modern European Language Policy», en J. D. ten Thije y L. Zeevaert (eds.), *Receptive multilingualism: linguistic analyses, language policies, and didactic concepts*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 49-72.

ROCHE, N. (1991), «Multilingualism in European Community meetings – a pragmatic approach», en F. Coulmas (ed.), *A language policy for the European Community: prospects and quandaries*. Berlín; Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 139-146.

SARIKAKIS, K. (2008), «Regulating the consciousness industry in the European Union», en P. Chakravartty e Y. Zhao (eds.), *Global communications: toward a transcultural political economy.* Lanham: Rowman & Littlefield, pp. 95-112.

SCHÄFER, G. (2008), *Statistical portrait of the European Union 2008: European Year of Intercultural Dialogue.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en http://www.interculturaldialogue2008.eu/fileadmin/downloads/documents/630-factsfigures/KS-EP-07-001-EN.PDF.

SIGUÁN, M. (2005), *La Europa de las lenguas*, 2.ª ed., Madrid: Alianza Editorial.

STUBB, A. (2006), «Report on the European court of auditors' special report No 5/2005: Interpretation expenditure incurred by the Parliament, the Commission and the Council» (2006/2001(INI).

Committee on Budgetary Control. Disponible en http://www.vieiros.com/imxd/noticias/doc/1157023097informestubb.pdf.

TOGGENBURG, G. N. (2004), «Minority protection in a supranational context: limits and opportunities», en G. N. Toggenburg (ed.), *Minority protection and the enlarged European Union: the way forward*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Institute, pp. 1-36. Disponible en http://lgi.osi.hu/publications/2004/261/Minority-Protection-and-the-Enlarged-EU.pdf.

TOSI, A. (2003), «European affairs: the writer, the translator and the reader», en A. Tosi (ed.), *Crossing Barriers and Bridging Cultures: The Challenges of Multilingual Translation for the European Union*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 45-66.

TRUCHOT, C. (2003), «Languages and supranationality in Europe: the linguistic influence of the European Union», en J. Maurais, (ed.), *Languages in a globalising world*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press, pp. 99-110.

UNESCO (1997), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. Disponible en http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf.

WILLIAMS, R. H. (1996), *European Union spatial policy and planning*. Londres: Paul Chapman Pub.

WRIGHT, S. (2000), *Community and communication*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

EL ESPAÑOL EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA

Jaime Otero Roth
Real Instituto Elcano

María José Ferrari Sánchez
Instituto de Empresa

1. Introducción

El español es una de las 23 lenguas oficiales de la Unión Europea, donde existen además otras 60 comunidades lingüísticas no oficiales y alrededor de 175 lenguas no autóctonas habladas por grupos inmigrantes. Solo es lengua estatal de un país miembro, España, donde reside la gran mayoría del 9% de la población europea que la declara su lengua materna. Esta cifra la sitúa, junto con el polaco, como la quinta lengua en número de hablantes nativos después del inglés, el alemán, el francés y el italiano[1]. En la encuesta del último Eurobarómetro sobre conocimientos lingüísticos de los ciudadanos europeos, llevada a cabo en 2005 y publicada en 2006, un 6% de los encuestados afirmaba conocer el español como lengua extranjera[2], lo que significa que a fecha de noviembre de ese año un 15% de los ciudadanos de la Unión Europea podía comunicarse en español frente a un 52% que aseguraba poder hacerlo en inglés, un 32% en alemán, un 26% en francés y un 16% en italiano[3]. En contraste con los datos recogidos por el anterior Eurobarómetro sobre conocimientos lingüísticos, realizado en el año 2000 y publicado en 2001 en una Europa de todavía 15 miembros, en la consulta de 2005 había ciudadanos que aseguraban poder comunicarse en español en todos los países de la UE, aun teniendo en cuenta que las últimas incorporaciones —República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania y Polonia— fueron de estados ajenos a la órbita geográfica y cul-

1 *Eurobarómetro especial 64.3/243,* p. 141.
2 Ib., p. 144.
3 Ib., p. 141 y p. 144.

tural española. Según los resultados de 2005, tras los recientes ingresos había en Europa el mismo número de personas capaces de hablar ruso que español como lengua extranjera.

A pesar de los esfuerzos diplomáticos en las últimas décadas, el peso de la lengua española en las instituciones comunitarias dista aún mucho del de las lenguas con mayor peso demográfico en Europa: el inglés, el francés y el alemán, respaldadas políticamente por las mayores economías de la UE y por más de un país miembro en cada caso. Tampoco ha sido el español una lengua históricamente valorada y enseñada en el continente, por lo que su presencia en los sistemas de educación ha sido casi inexistente. Esto tiene consecuencias directas sobre la carencia de material docente y sobre todo de profesorado en muchos países, la más grave dificultad a la que se enfrenta la expansión de nuestra lengua actualmente. A fecha de hoy el español sigue sin ser uno de los tres idiomas más utilizados en las instituciones comunitarias, hecho que levanta no pocas voces de protesta entre quienes aducen el peso económico adquirido por España en las últimas décadas y la relevancia creciente de la lengua española en el mundo.

2. El interés por el español

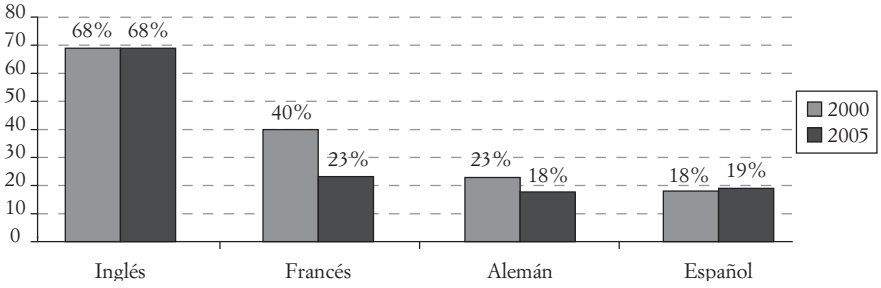
A pesar de esta situación de relativa poca importancia de lo español en Europa, la demanda de su lengua en los sistemas de enseñanza de los países miembros crece en rápida progresión. Poseemos cuatro fuentes principales para medir el interés por el español en la UE: los Eurobarómetros de 2000 y 2005 (publicados en 2001 y 2006, respectivamente), que preguntaban directamente acerca de las lenguas consideradas más útiles de aprender; los datos publicados por los departamentos y ministerios de educación de los países miembros, generalmente de forma anual, que recogen las fluctuaciones en el número de estudiantes de cada lengua; los números de los programas de movilidad estudiantil europeos y, por último, las cifras de estudiantes matriculados en los programas en el exterior del Ministerio de Educación y del Instituto Cervantes, en los países donde están presentes.

De acuerdo con los datos recogidos tanto por el Eurobarómetro de 2000 como por el de 2005, el español es considerada la cuarta lengua más útil de conocer por los europeos por detrás del inglés,

el francés y el alemán[4]. Sin embargo, si nos centramos solo en los 15 países que componían la comunidad europea en la primera encuesta[5] y analizamos sus respuestas en la segunda, encontramos importantes cambios. Como muestra el gráfico 1, en 2000 ante la pregunta «¿Qué dos lenguas, aparte de la materna, cree que son más útiles de conocer?» un 68% ubicaba entre esas dos lenguas el inglés, un 40% el francés, un 23% el alemán y un 18% el español. Ante una pregunta semejante, aunque con una formulación ligeramente distinta, en 2005 —«¿Qué dos lenguas, aparte de la materna, cree que son más útiles para su desarrollo personal y profesional?»—, un 68% mencionaba el inglés, un 23% el francés, un 19% el español y un 18% el alemán, lo que permite apreciar el fuerte descenso del francés que se da entre ambas fechas y la superación de las cifras del alemán por el español.

Gráfico 1

EVOLUCIÓN DE LAS LENGUAS CONSIDERADAS MÁS ÚTILES DE CONOCER EN LOS 15 PAÍSES QUE COMPONÍAN EUROPA EN EL AÑO 2000



Fuente: elaboración propia a partir del *Eurobarómetro especial 54* y del *Eurobarómetro especial 64.3/243*.

Esta creciente percepción de la utilidad del español que recogen los Eurobarómetros da solo una imagen parcial de la importancia de esta lengua si atendemos a los datos publicados anualmente tanto por los departamentos de educación de los países miembros como por el Ministerio de Educación y el Instituto Cervantes, que serán analizados de manera individual en este estudio. Las cifras de todos ellos demuestran que el interés por el español crece aceleradamente hasta el punto de ser

4 Ib., p. 31.

5 Son Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia y el Reino Unido.

la lengua cuyo número de estudiantes más aumenta en prácticamente todos los países, en puntos tan distantes del continente como Suecia, la República Checa o Portugal. Son muchos los países que han puesto en marcha de forma reciente y con gran éxito programas específicos para implantar el español en la educación escolar y universitaria en respuesta al creciente interés del público. De acuerdo con los datos publicados por la Comisión Europea, durante el curso 2006/2007 los currículos oficiales de primaria o secundaria de 20 de los 27 países miembros de la UE incluían expresamente la enseñanza del español[6]. Sin embargo, la cifra real es superior debido a que varios países no especifican las lenguas que ofrecen: en 25 de los 27 países de la Unión Europea se oferta el español oficialmente en la educación obligatoria; es decir, en todos salvo en Lituania y Grecia. En este último el español se está enseñando desde el curso 2006/2007 como parte de un proyecto piloto en varios centros escolares. El español es también una de las lenguas más estudiadas en la educación no oficial.

Son particularmente reveladoras, por último, las cifras relativas al programa de movilidad para estudiantes y profesores universitarios Erasmus, que reflejan que durante el curso 2008/2009 España fue, por octavo año consecutivo[7], el destino preferido para realizar intercambios educativos por los estudiantes europeos, como muestra el gráfico 2. El número de estudiantes acogidos por las universidades españolas fue de 32.447, lo que supone casi 9.000 más que el segundo favorito, Francia, y 12.000 más que Inglaterra[8]. Estas cifras revelan algo más que la atracción de los jóvenes europeos hacia el clima y la cultura de España: si analizamos los datos a partir de las lenguas que se aprenden en los países receptores, encontramos que el español, lengua oficial solo de España, recibe más alumnos que el francés (Francia y Bélgica[9] combinados), el inglés (la suma de Reino Unido e Irlanda) o el alemán (Alemania y Austria), según muestra el gráfico 3. En cuanto al personal universitario, España fue también el país con mayor demanda para seguir cursos de formación de personal y el

6 Eurydice (2008), p. 48.

7 Estadísticas del Departamento de Educación de la Comisión Europeas: «Incoming Erasmus students from EUR 31: 2000-2001 to 2007-2008». Véase Comisión Europea (2009).

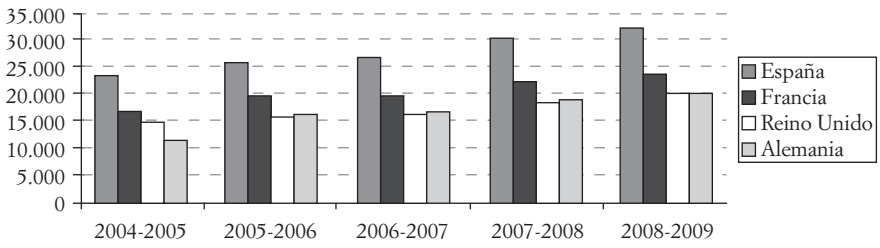
8 Estadísticas del Departamento de Educación y Formación de la Comisión Europea, «Erasmus student mobility 2008-2009: Total number of students (studies and placements) by home and host country». Véase Comisión Europea (2010a).

9 No existen datos individuales sobre el porcentaje de alumnos que estudian francés, flamenco o alemán, cada una de las tres lenguas oficiales, en Bélgica.

segundo después de Alemania en cifras globales de movilidad del profesorado, hecho que se explica por la demanda en toda Europa de docentes de español cualificados [10].

Gráfico 2

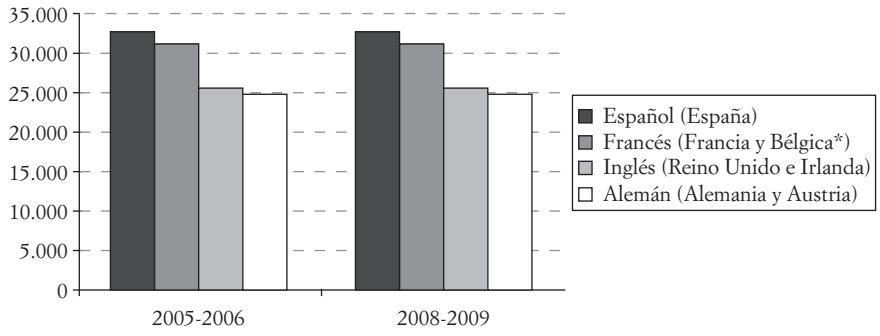
NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES RECIBIDOS POR PAÍS



Fuente: Erasmus Statistics.

Gráfico 3

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES RECIBIDOS POR LENGUA DE APRENDIZAJE



Fuente: elaboración propia a partir de Erasmus Statistics.

A la vista de estos datos podemos afirmar que si bien el español no fue una lengua comúnmente aprendida por los europeos de hace una generación, no cabe duda de que actualmente hay cada vez más personas estudiándolo en toda Europa y de que además la mayoría de ellos son jóvenes. Sumadas al gran número de universitarios que han tenido la oportunidad de venir a España —y por tanto de alcanzar un alto dominio de su lengua, como indican las encuestas posteriores a los intercambios

10 Comisión Europea (2010b): «Erasmus staff mobility 2008-2009: teaching assignments and staff training combined».

realizadas tanto entre los estudiantes como entre los expertos en educación de sus universidades de origen[11]— las políticas de promoción de lenguas se concentran principalmente en los centros escolares, por lo que las cifras indican que miles de niños y jóvenes europeos están recibiendo clases de español cada año.

Estas consideraciones acerca de la edad de quienes aprenden español nos llevan a poner en duda la vigencia, solo cinco años después, de la cifra de hispanohablantes europeos del último Eurobarómetro sobre competencia lingüística: primero, porque la edad mínima para contestar el cuestionario eran los 15 años, por lo que quedaban excluidos de él la mayoría de los escolares de entonces y, por tanto, todos los ciudadanos que hoy tienen menos de 21 años; segundo, porque en 2005 eran muchos los países, especialmente aquellos de reciente incorporación, que no habían emprendido aún las reformas educativas encaminadas a la introducción de lenguas comunitarias en la escuela y que hoy en día ofrecen el español como una de las opciones de mayor éxito. Un nuevo Eurobarómetro sobre aptitudes lingüísticas habrá de aclarar muchos aspectos de la situación del español entre las generaciones más jóvenes y probablemente revelará un aumento sustancial en su número de hablantes, tal como han estado reflejando las cifras de los estados individuales en los últimos años.

A la hora de buscar las causas del aumento de interés por el español, debemos trascender el plano europeo y considerarlo parte de un fenómeno de expansión de la lengua que se está dando a nivel global, como muestran las estadísticas de los distintos países recogidas y analizadas anualmente por el Ministerio de Educación en los estudios titulados *El mundo estudia español* y refrendadas por los datos relativos a los programas internacionales tanto del Ministerio de Educación como del Instituto Cervantes[12]. En un mundo globalizado hablar varias lenguas se ha convertido en un valor diferencial; conocer solo una, aunque esta sea el inglés, ya no es suficiente. La UE no es ajena a esta realidad, por lo que también en el viejo continente ha habido una reciente evolución en la forma de entender la importancia de las lenguas: frente a la antigua noción de que estas eran ante todo vehículo de cultura y de identidad, y de que su aprendizaje estaba destinado principalmente a favorecer la

11 Bracht et ál. (2006), p. 72.

12 Las cifras relativas al seguimiento de los programas en el exterior del Ministerio de Educación pueden encontrarse en Ministerio de Educación de España (2010), «Estadística de la Acción Educativa en el Exterior».

cohesión europea, actualmente se valora más su utilidad internacional. Así se desprende no solo de varios escritos de la Comisión, sino también de las respuestas recogidas por el Eurobarómetro de 2005 a la pregunta, «¿Por qué motivos cree usted que es importante que los jóvenes aprendan idiomas en el colegio y en la universidad?». Estas son algunas de las respuestas, en este orden:

¿Por qué motivos cree usted que es importante que los jóvenes aprendan idiomas en el colegio y en la universidad?
1. *Para aumentar las oportunidades laborales (45%).*
2. *Porque la lengua que se aprende es hablada ampliamente en el mundo (38%).*
3. *Para sentirse más cómodo al ir de vacaciones a una región donde se hable la lengua (30%).*
4. *Para ser multilingüe (28%).*
5. *Porque es una lengua ampliamente hablada en Europa (28%).*
(...)
9. *Por la cultura asociada a la lengua (14%).*

Esta lista de motivos contiene implicaciones sin duda favorables para el español, no en vano una de las lenguas europeas con mayor capacidad para conectar con grandes zonas culturales y de negocio del mundo. Primero, por el hecho de que a la hora de considerar la utilidad de una lengua prime su peso internacional sobre el europeo —recordemos que el español es la quinta lengua europea en número de hablantes, pero la segunda a nivel mundial—[13]. La diferencia en porcentaje entre estas dos respuestas ha aumentado considerablemente desde 2000, cuando a una pregunta semejante —«¿Por qué motivos cree usted que es importante que los menores de 20 años prendan lenguas?»—, un 39,1% mencionaba su peso global frente a un 35,9 % que mencionaba su uso en Europa[14]. Segundo, por la mayor consideración de la aplicación práctica de las lenguas sobre la valoración de la tradición cultural a ella asociada, en el caso de otros países europeos superior a la española. Tercero, porque la asunción de la utilidad laboral de las lenguas favorece directamente la causa del español, debido a la creciente importancia de las empresas españolas

13 Moreno Fernández y Otero Roth (2007).

14 *Eurobarómetro especial 54*, p. 54.

y, sobre todo, al atractivo del mercado latinoamericano. Semejante valoración de la conveniencia laboral de las lenguas fue argüida como motivo principal para su aprendizaje en la «Consulta pública sobre multilingüismo», realizada por la Comisión Europea entre el 14 de septiembre y el 15 de noviembre de 2007[15]. Por último, por la importancia que se le da a las lenguas del lugar de vacaciones, siendo España uno de los destinos favoritos de los europeos.

Con todo, aun considerando que la inclinación hacia el español se debe en gran parte a esta tendencia global, no podemos olvidar la importancia que sobre este cambio de suerte de nuestra lengua en Europa han tenido las políticas de promoción del multilingüismo de la Comisión Europea, gracias a cuya labor los países miembros han contraído el compromiso de ampliar la oferta de lenguas en sus sistemas educativos y de oficializar el estudio de dos lenguas comunitarias en las escuelas. Esto ha permitido que el español penetre como opción educativa a lo largo y ancho de Europa, brindando la oportunidad de aprenderlo, por primera vez en su historia, a muchos europeos.

3. El multilingüismo, seña de identidad de la Unión Europea

A cualquier persona que haya conocido el continente europeo en los últimos veinte años no le cabrá duda de que la realidad lingüística de Europa está cambiando. En 1987, un tercio de los ciudadanos encuestados pertenecientes a la CEE declaraba poder comunicarse en una lengua extranjera; en 2000 afirmaba poder hacerlo el 53%, cifra que en 2005 había ascendido al 56% y que con toda probabilidad continuará haciéndolo en años venideros.[16]

Frente a lo que vivieron las generaciones anteriores, la práctica totalidad de los jóvenes de la UE tiene acceso al aprendizaje de lenguas en la escuela sin necesidad de pertenecer a la élite socioeconómica de sus países. La mayoría de ellos no solo está estudiando idiomas en mucha mayor proporción que sus padres, sino que tiene acceso a un mayor número de

---

15 Resultados de la consulta pública de la Comisión Europea sobre multilingüismo, *Outcomes of the European Comission's public consultation on multilingualism 14 September-15 November 2007.* Véase Comisión Europea (2007).

16 Respectivamente: *Eurobarómetro 28*, diciembre de 1987, p. 76; *Eurobarómetro especial 54*, p. 9; y *Eurobarómetro especial 243*, p. 155.

lenguas, lo está haciendo desde una edad mucho más temprana y además de manera más efectiva.

Este cambio no solo en las habilidades lingüísticas de los europeos sino en la concienciación por parte de los gobiernos de la importancia de las lenguas en la preparación de sus ciudadanos no podría haberse llevado a cabo sin la profunda convicción, presente desde la fundación misma de la UE, de las ventajas del multilingüismo. Es necesario precisar que se habla de multilingüismo, en el contexto europeo, con dos significados: por un lado, en referencia a la coexistencia de varias comunidades lingüísticas en un mismo territorio y, por otro, a la capacidad de las personas para utilizar varios idiomas. Este último es al que nos referiremos en adelante.

El multilingüismo, reflejo del lema europeo de la «Unidad en la diversidad», se ha convertido en una verdadera seña de identidad de la Unión Europea y aspira a serlo también de sus ciudadanos. Como afirmaba Leonard Orban, primer comisario en incorporar el multilingüismo a su cartera, «es un fenómeno que se encuentra en el código genético de la UE»[17]. La opción multilingüe ha supuesto un reto para los responsables europeos, quienes han sabido ver más allá de su dificultad y complejidad las considerables ventajas que conlleva para el proyecto europeo y para sus habitantes en aspectos tales como la preservación de la diversidad cultural, el enriquecimiento personal, la integración y la tolerancia, la proyección internacional, el acceso a la información, las relaciones paneuropeas, el aprovechamiento de las oportunidades del mercado único o la competitividad laboral.

La promoción del aprendizaje de lenguas entre los habitantes de los países miembros ha revestido particular dificultad debido a que la competencia tanto en la organización de los sistemas educativos como en el diseño de los planes de estudio recae en los estados. Por este motivo, tal y como ha expuesto Jean Monnet (2010), la labor de la UE ha debido reducirse a «contribuir, fomentar la cooperación, apoyar y completar lo que hagan los Estados miembros»[18]. Regidos por el principio de subsidiariedad, ha sido cada país quien ha emprendido los cambios necesarios según sus circunstancias para adaptarse a las políticas europeas. Hasta llegar a este punto, la UE ha debido recorrer un largo camino en el que

17 Ponencia pronunciada por Leonard Orban en Bruselas el 27 de febrero de 2007: «Multilingualism is in the genetic code of the EU. Meeting with the Culture Committee». Véase Orban (2007).

18 *Las competencias de educación en el ámbito de la Unión Europea: realidades y perspectivas*. Véase Monnet (2010).

ha ido definiendo los puntos principales de su política lingüística, persuadiendo a los países miembros de la importancia de las lenguas y creando un marco legal alrededor del cual articular las reformas. Solo después de una andadura de décadas ha conseguido, en los últimos diez años, el compromiso formal por parte de los gobiernos de los 27 países de la UE de adecuar sus estructuras educativas a sus recomendaciones e iniciar las reformas que tienen lugar hoy en día en cada uno de los estados.

3.1 *La implantación de una política común de enseñanza lingüística: 2001/2010*

A pesar de que los primeros programas de promoción de la enseñanza de lenguas se remontan a los años ochenta[19] y de que los noventa fueron un periodo de intensa actividad por parte de la Comisión Europea en la concienciación de los estados de la importancia del multilingüismo[20], fue el Año Europeo de las Lenguas el que, en 2001, inauguraba una década en que se lograría el verdadero cambio de inflexión hacia una política de enseñanza lingüística común[21]. En 2002 tuvo lugar el «Acuerdo de Barcelona», en el que los jefes de Estado y de Gobierno de la UE refrendaban el programa de trabajo «Educación y Formación 2010» que establecía, en el contexto de la Estrategia de Lisboa —que declaraba la capacidad de hablar varias lenguas como una de las habilidades que los ciudadanos debían desarrollar—, por primera vez, un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación. Por él se comprometían a tratar el aprendizaje de lenguas como una prioridad en sus programas políticos, a realizar las reformas necesarias para implantar la enseñanza de dos lenguas más la materna en la escuela y a responder periódicamente ante la Comisión de sus avances[22]. En la estela de este compromiso y tras sendas consultas públicas y gubernamentales, la Comisión diseñó un documento en que se establecían los objetivos concretos que debían alcanzarse y exponían una serie de medidas específicas que los estados podían adoptar. Este

19 Así, por ejemplo, el programa Lingua de 1989 o el programa Erasmus de 1987.

20 Particularmente importante fue el *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards a Learning Society*. Véase Comisión Europea (1995).

21 En particular mediante la publicación de la «Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001 (2002/C 50/01)», *Official Journal of the European Communities.* Véase Comisión Europea (2002).

22 Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002. Véase Consejo de Europa (2002a).

trabajo, llamado el «Plan de Acción de las Lenguas 2004-2006» (2003)[23], identificaba las áreas en que se debían centrar las reformas y establecía un marco temporal de referencia para hacerlas.

El Plan de Acción coincidió con la inclusión del multilingüismo por primera vez en la cartera de un comisario europeo, Leonard Orban (2004-2009). El intenso trabajo de Orban enriqueció sustancialmente la valoración del multilingüismo en Europa, pues logró no solo crear el marco estratégico común para la educación multilingüe sino ampliar su reconocimiento al incorporarlo a muy diferentes programas de la Comisión más allá del área educativa. Producto de su labor fueron dos comunicaciones que estructuraban ambas realidades: la primera, de 2007, sentaba las bases para las reformas educativas y la segunda, de 2008, diseñaba la actuación a largo plazo en áreas estratégicas de la política de la UE como el diálogo intercultural, la cohesión social, el desarrollo económico, la competitividad o la lucha contra el desempleo. Para asegurarse de que las medidas respondían realmente a las necesidades de los europeos se consultó a muy diversos grupos sociales, desde el público en general, a través de una encuesta en línea, a responsables gubernamentales, sindicatos o representantes del sector educativo. Particularmente reveladores fueron los resultados de dos grupos de trabajo creados por el comisario: el llamado «Grupo de intelectuales», liderado por el escritor franco-libanés Amin Maalouf, que se centró en el papel del multilingüismo en el diálogo cultural[24], y el «Business Forum», guiado por el vizconde de Etienne Davignon, que concluyó que Europa no estaba aprovechando su realidad multilingüe para los negocios y que esta suponía una virtud y no un obstáculo. El objetivo debía ser, —afirmaba—, integrar el multilingüismo en todas las estrategias encaminadas a desarrollar el capital humano. El mismo año, el Parlamento Europeo refrendaba esta postura mediante una comunicación en la que reconocía la importancia creciente del multilingüismo en las políticas europeas e instaba a considerar su valor transversal más allá del área educativa[25].

---

23 Véase Comisión Europea (2003), Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo y al Consejo: *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006*.

24 «Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa», *Propuestas del Grupo de intelectuales a favor del diálogo intercultural creado a iniciativa de la Comisión Europea*. Véase Comisión Europea (2008c).

25 Resolución del Parlamento Europeo de 24 de marzo de 2009 sobre el multilingüismo: un valor para Europa y un compromiso compartido. Véase Parlamento Europeo (2009).

Uno de los aspectos esenciales que el comisario Orban supo hacer ver fue la importancia del multilingüismo no solo como fenómeno estructurador y cohesionador de Europa, sino también como definidor de su diplomacia internacional[26]. Esta perspectiva llevó a la Comisión a ampliar el ámbito de su política lingüística más allá de las fronteras europeas y a firmar acuerdos con países con lenguas de importancia internacional como China y la India, así como a crear programas de cooperación con países vecinos como Rusia.

En línea con el nuevo empuje que dio Orban al multilingüismo, con el nombramiento de Androulla Vassiliou como comisaria el 10 de febrero de 2010, este pasó a incorporarse a una cartera más amplia titulada «Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud», centrada de manera particular en aumentar las oportunidades laborales de los jóvenes europeos a través de la educación y la formación[27]. Su plan de acción está encaminado a implementar los objetivos del nuevo «Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación» (ET 2020) que, reconociendo los avances llevados a cabo por el programa «Educación y Formación 2010», actualiza sus objetivos con el fin de que a finales de la década 2010-2020 Europa se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. La educación y la formación multilingüe son pilares fundamentales en la consecución de esta meta[28].

3.2 *El aprendizaje de lenguas en la Unión Europea*

La estrategia común europea de enseñanza de lenguas se articula actualmente a partir de tres comunicaciones de la Comisión, el «Plan de Acción 2004-2006» (2003), la «Estrategia marco para el multilingüismo» (2005) y el «Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación» (2009). Su desarrollo e implementación se apoya en dos programas europeos: el «Programa de aprendizaje permanente» y el «Programa Cultura», con vigencia entre 2007 y 2013. En 2011 entrará en vigor el programa «Juventud en movimiento».

---

26 Como ejemplo de la ideología de Orban sobre el multilingüismo y la diplomacia, véanse sus ponencias (2007 y 2008).

27 Véase la página web de Androulla Vassiliou, comisaria europea de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, disponible en http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/index_es.htm/

28 Véase Comisión Europea (2008a), p. 1.

Según las recomendaciones recogidas en estos programas, la mejora del aprendizaje de lenguas debe ser uno de los objetivos prioritarios de los sistemas de educación europeos, que deben formar a sus ciudadanos en dos lenguas extranjeras además de la materna. Los estados deben promover activamente el aprendizaje de lenguas, crear una actitud y un ambiente positivos hacia ellas y estimular los hábitos de comunicación interculturales aprovechando las oportunidades existentes en todos ellos. Para competir en el mundo el uso de una *lingua franca*, el inglés, ya no es suficiente; es necesario, por tanto, diversificar las lenguas ofertadas en los sistemas educativos y favorecer las lenguas menos usadas, aun las no oficiales, y potenciar el aprendizaje de aquellas que son habladas por los vecinos geográficos y de las que sirven de punto de conexión con otras regiones del mundo.

Uno de los objetivos principales ha de ser introducir la primera lengua extranjera en la educación infantil o primaria, pues es en ese momento cuando se sientan las bases para el aprendizaje posterior y se fomenta la actitud positiva hacia otras lenguas y culturas. En la mayoría de los estados esto implica una importante inversión en formación del profesorado, adaptación del material, creación de clases pequeñas, dedicación de tiempo suficiente en el programa escolar e información a los padres sobre los beneficios del aprendizaje temprano.

La enseñanza de lenguas ha de estar presente a lo largo de todos los tramos de la educación formal e informal, independientemente de la ruta educativa elegida, es decir, tanto en la enseñanza general como en la formación profesional. En la educación reglada el estudio de la segunda lengua extranjera debe iniciarse, como tarde, en los primeros cursos de la educación secundaria. A lo largo de este periodo las clases de lenguas deben diversificarse. Se debe favorecer especialmente la enseñanza de asignaturas específicas en un idioma extranjero —el llamado «aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjera» (AICLE)—, potenciar el aprendizaje informal a través de áreas como la cultura o las nuevas tecnologías y, en general, favorecer cualquier vinculación del aula con la vida real.

La labor formativa en lenguas ha de continuar en la educación superior. Las universidades deben tener una política lingüística coherente, ofreciendo clases no solo a la comunidad universitaria, a quienes se debería exigir un certificado de aptitud lingüística en todos los estudios, sino también a la población local. Especial atención deberán prestar las universidades que ofrecen sus estudios en inglés a que los estudiantes aprendan también la lengua nacional o local. Los centros de educación superior

deberán potenciar la movilidad estudiantil y de profesorado con el objetivo de que todos los estudiantes universitarios europeos puedan pasar al menos un trimestre en un país extranjero a lo largo de su formación.

Siguiendo el objetivo europeo de la «formación permanente», los estados deben diseñar y ofrecer clases de lenguas para adultos y para personas fuera del sistema educativo formal. Para ello habrán de informar de sus ventajas y de los recursos educativos y de movilidad europeos. En especial se han de crear programas para que los trabajadores mejoren sus habilidades lingüísticas en lenguas relacionadas con su trabajo, para facilitar que la población inmigrante aprenda la lengua del país de destino y para crear métodos y materiales específicos para grupos con necesidades especiales, como los discapacitados. Se ha de trabajar conjuntamente con las empresas para potenciar en ellas el uso de las lenguas, ya sea mediante la formación lingüística de su mano de obra o a través de un mejor aprovechamiento de los recursos lingüísticos de sus trabajadores.

La Comisión Europea anima a emplear métodos de enseñanza innovadores y flexibles que favorezcan el aprendizaje informal y la aplicación práctica de las lenguas. La finalidad no es adquirir la fluidez del hablante nativo sino un alto nivel comunicativo: no se trata de buscar conocimientos pasivos sino habilidades activas que se puedan utilizar en múltiples contextos, ya sean educativos, laborales, empresariales, personales o de otro tipo.

El tipo de clases y el enfoque pedagógico deben adaptarse a la edad y al nivel de los estudiantes, por lo que se deberá emprender una reforma de los sistemas docentes, especialmente mediante la creación de nuevo material, el diseño de nuevos métodos de enseñanza, la formación del profesorado y la inversión en investigación en pedagogía lingüística e innovación. En esta tarea será esencial la colaboración con las instituciones europeas y con los demás países miembros así como potenciar el uso de las nuevas tecnologías, favoreciendo la creación de nuevas y modernas infraestructuras.

En esta nueva realidad educativa es especialmente relevante la formación del profesorado, pues estos profesionales han de encarnar los valores europeos de apertura, tolerancia y afán comunicativo. Todos han de haber pasado parte de su formación como docentes en un país donde se hable la lengua enseñada con el fin de perfeccionar sus habilidades de comunicación y conocer mejor la cultura. Asimismo deben tener la oportunidad de actualizar su formación permanentemente a lo largo de su vida laboral. Especial atención habrá de prestarse a los profesores de lenguas minoritarias, normalmente con mayor carencia formativa, y crear

programas de apoyo para su formación lingüística y pedagógica. Como solución a la falta de profesores de lenguas, los estados habrán de considerar la creación de programas especiales de habilitación y la eliminación de obstáculos legales y administrativos para acceder a puestos docentes.

Por último, con el fin de asegurar la calidad de la enseñanza deben crearse métodos comunes de evaluación para todos los países de la UE y redes de cooperación para promover tanto la transparencia de calificaciones y la calidad de la enseñanza, como el intercambio de estudiantes y materiales docentes. En este sentido ha sido esencial la creación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002b) y del «Indicador de competencia lingüística». Este último se pondrá en práctica en la próxima «Encuesta sobre competencia lingüística», que proveerá datos fiables y susceptibles de ser comparados entre los estados sobre las capacidades multilingües de los jóvenes.

3.3 *Progresos y dificultades*

Puesto que la implantación de los objetivos trazados por la Comisión Europea ha de hacerse dentro del contexto, límites y prioridades de los sistemas políticos, legales, presupuestarios y formativos de cada Estado miembro, esta se está realizando a muy distintas velocidades en los 27 países que forman la Unión Europea. A esto hay que sumar que los estados parten de muy diversas realidades en aspectos como las habilidades lingüísticas de sus ciudadanos, la actitud de estos ante el aprendizaje permanente, la calidad y cantidad de las infraestructuras físicas y virtuales para el aprendizaje de lenguas, el número y la cualificación de profesores especialistas en todos los tramos de la educación formal e informal, el grado de autonomía de las instituciones educativas, la flexibilidad de los programas escolares, la regulación en cuanto a contratación de profesores extranjeros, la inversión anual per cápita destinada a promover la enseñanza de lenguas o la realidad lingüística del país. Todo esto condiciona de manera decisiva los planes de acción de cada uno de los países.

En 2007 los Estados miembros presentaron ante la Comisión los primeros resultados de los avances realizados hasta la fecha. La institución los recogió y reunió en el estudio *Cifras clave para la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (Eurydice, 2008). Según estos resultados, que corresponden al curso 2006/2007, en 2006 todos los escolares europeos, excepto irlandeses y británicos, estaban obligados a estudiar una lengua extranjera. Esta situación ha cambiado en el caso del Reino

Unido, donde en 2007 se implantó su enseñanza en el Key Stage 3 (entre los 11 y los 14 años), y está previsto que en 2011 se amplíe al Key Stage 2 (7-11) (Eurydice, 2009). La introducción de la primera lengua extranjera se ha adelantado considerablemente en la mayor parte de los países, por lo que el número de estudiantes que aprenden una lengua ha aumentado en casi todos. La mayoría de los estados la ofrecen como obligatoria desde primaria —algunos, como España, incluso desde la educación infantil— mientras que solo seis —Estonia, Letonia, Luxemburgo, Suecia, Islandia y Grecia— introducen también la segunda lengua en este tramo educativo[29]. El tiempo que se dedica a la enseñanza de lenguas en primaria sigue siendo inferior al recomendado pues es, como media, de un 10%.

La mayoría de los programas educativos de los países ya incluyen la obligatoriedad de aprender una segunda lengua en la escuela. En un gran número de sistemas esta se introduce en los primeros cursos de secundaria: según los datos disponibles, un 58% de los estudiantes europeos de este tramo estaba aprendiendo dos lenguas, aunque las diferencias entre los distintos estados son considerables.

Las clases tipo AICLE («aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras») se encuentran en un momento de implantación en muchos países, aunque hasta el momento se benefician de ellas todavía pocos estudiantes. En la mayoría de los estados no se han establecido aún requisitos específicos para los profesores de estas asignaturas.

La evaluación del dominio de una lengua extranjera al final de la educación obligatoria es común en la mayoría de los países —a excepción de España, Lituania y Rumanía—, donde además aumenta el uso del *Marco común europeo de referencia* (2002). La variedad de lenguas enseñadas ha aumentado considerablemente, en lo que se aprecia la intención de los responsables de las políticas lingüísticas de favorecer su diversidad. Aun así, la enseñanza del inglés predomina sobre las demás lenguas en todo el continente; en secundaria el 95% de los estudiantes aprende una de las siguientes lenguas: inglés, francés, alemán, español o ruso. Las excepciones son las lenguas de países vecinos (como el italiano en Malta), las de las minorías nacionales (por ejemplo el húngaro en la República Checa) o las de antiguas potencias (como el caso del danés en Islandia).

Las lenguas extranjeras son enseñadas en primaria normalmente por generalistas y en secundaria por especialistas que, en muchos casos, en-

29 Ib., p. 27.

señan la lengua extranjera además de una asignatura, o dos lenguas extranjeras. Su formación, generalmente universitaria, consta de cuatro o cinco años. Algunas instituciones ofrecen cursos de formación y son pocas las que promueven la estancia de los profesores en el extranjero. Los profesores de la lengua nacional se enfrentan cada vez con más problemas debido al aumento de la población inmigrante con lenguas maternas diferentes en las aulas; esta circunstancia está haciendo que se diseñen cursos específicos de formación para que estos profesionales desarrollen los conocimientos adecuados para que puedan enseñar su propia lengua como segunda lengua o lengua extranjera.

A pesar de que los avances realizados son aún insuficientes y de que la gran mayoría de los países se encuentra aún lejos de los objetivos fijados por la Comisión, lo importante es que en todos ellos ha tenido ya lugar un gran punto de inflexión en la valoración de las lenguas y en la implantación de su enseñanza en los sistemas de educación. Los próximos datos sobre el estado de las reformas, previstos para 2011, revelarán hasta qué punto los países miembros han dado un paso más hacia la aspiración multilingüe europea.

4. El español en los sistemas de enseñanza de los países de la Unión Europea[30]

4.1 *Suecia, Finlandia y Dinamarca*

La distancia geográfica y cultural que separa España de Suecia, Finlandia y Dinamarca, y las aparentes semejanzas entre estos países en cuanto a niveles de desarrollo y circunstancias sociolingüísticas —presencia de lenguas oficiales minoritarias, gran difusión del inglés, sistemas educativos muy avanzados en la enseñanza de idiomas, etc.— podrían sugerir una similar situación del español en todos ellos. Sin embargo, a pesar de esta aparente homogeneidad, su conocimiento y difusión presenta acusadas diferencias que se deben en gran parte a la existencia de distintas políticas lingüísticas, lo que permite apreciar el peso de estas sobre los conocimientos reales de los ciudadanos. El español es una opción educativa en los tres países y en todos ellos las cifras de estudiantes

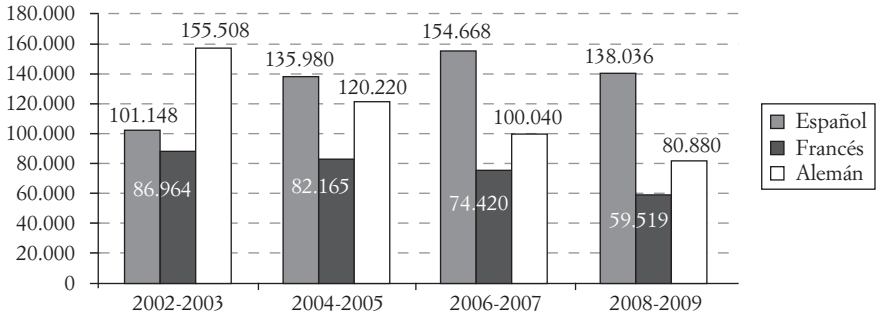
30 A causa de la falta de datos oficiales y de estudios especializados no incluimos los sistemas educativos de Estonia, Letonia, Lituania, Malta y Chipre.

aumentan progresivamente; sin embargo, las cifras globales difieren de forma considerable: mientras en Suecia el español ha escalado posiciones en las últimas décadas hasta convertirse en la segunda lengua extranjera más estudiada después del inglés, en Finlandia su presencia es escasa y en Dinamarca su alta demanda se resiente a causa de la falta de recursos.

El aprendizaje del español en **Suecia** goza de una salud excelente: entre los motivos que se aducen, además de la considerable población inmigrante de origen hispano, en muchos casos ya de segunda generación, y de la atracción por España como destino turístico, se hace referencia a la diversificación en la oferta lingüística promovida por el Gobierno sueco y a la labor de la Asesoría Técnica del Ministerio de Educación y del Instituto Cervantes. De acuerdo con Eurydice, durante el curso 2005/2006 un 36% de los estudiantes de secundaria inferior y un 40,6% de los de secundaria superior estudiaban español[31]. Desde su introducción como opción educativa en 1994, ha sobrepasado en prácticamente todos los niveles escolares al alemán y el francés, las otras dos segundas lenguas más solicitadas (el inglés es obligatorio), como muestran el gráfico 4, referente a la elección de una segunda lengua extranjera obligatoria, y el gráfico 5, relativo a la tercera lengua extranjera optativa. También el número de estudiantes que completan la educación básica habiendo cursado al menos tres cursos de español ha aumentado progresivamente, superando la marcada desventaja con la que partía hace tan solo una década (gráfico 6).

Gráfico 4

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL, FRANCÉS Y ALEMÁN EN LA ENSEÑANZA BÁSICA SUECA

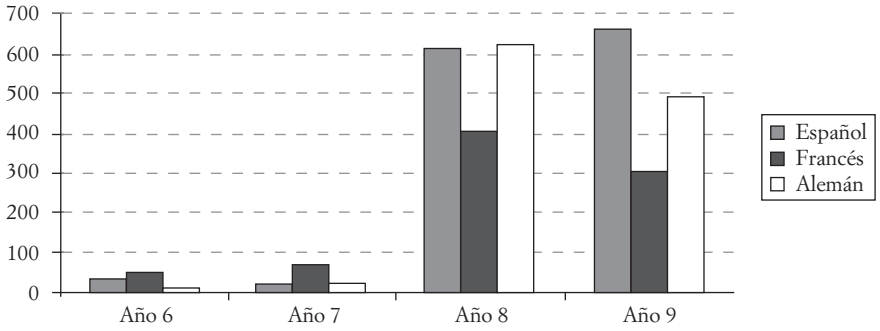


Fuente: elaboración propia a partir de Statistics Sweden (2010).

31 Eurydice (2008), p. 71.

Gráfico 5

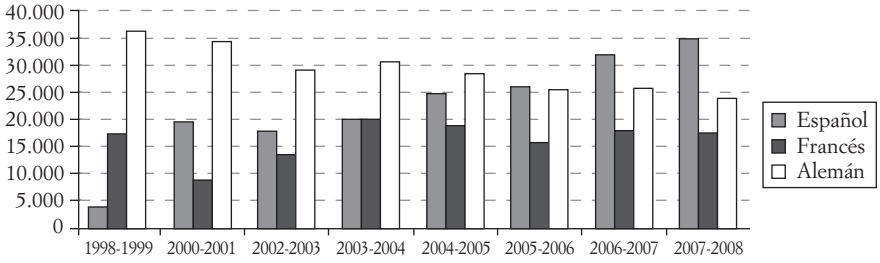
NÚMERO DE ESTUDIANTES DE LENGUAS COMO ASIGNATURA OPTATIVA (TERCERA LENGUA) EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SUECA (2008/2009) POR CURSO



Fuente: elaboración propia a partir de Statistics Sweden (2010).

Gráfico 6

NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE TERMINARON LA EDUCACIÓN BÁSICA CON GRADOS EN LENGUAS (HABIENDO COMPLETADO TRES AÑOS DE CLASES) ENTRE 1998 Y 2008 EN SUECIA



Fuente: Statistics Sweden (2010).

A nivel universitario las cifras demuestran un aumento considerable del interés por el español en las catorce universidades que ofrecían grados en estudios hispánicos. De acuerdo con la Dirección General de Universidades, en 2007 era la lengua mayoritaria en 9 de ellas, contando con un número total de 2.913 estudiantes[32]. A estas cifras deben sumarse alrededor de 1.500 alumnos que reciben clases de apoyo de español como lengua materna[33].

El aprendizaje del inglés también es obligatorio a nivel escolar en **Dinamarca**, por lo que los estudiantes deben elegir como segunda len-

32 Statistics Sweden (2010), p. 261.
33 Ib., p. 52.

gua obligatoria entre el francés, el alemán y el español. El alemán sigue siendo la segunda lengua estudiada mayoritariamente por su peso histórico y comercial, pero también por la gran diferencia en la disposición de medios y de personal docente cualificado. El español no figura en los currículos oficiales de primaria, factor que afecta a su demanda en secundaria pues muchos estudiantes eligen continuar con las lenguas que ya han empezado a aprender. A pesar de estas circunstancias desfavorables, las cifras de estudiantes de español no son nada desdeñables: un 27% de los estudiantes lo estudiaban en secundaria superior en 2006[34]. Las cifras de que disponemos, de 2004, hablan de 24.500 alumnos de español en bachillerato, lo que supone un 12% de aumento con respecto al curso anterior. Estos datos, que evidencian el interés hacia la lengua por parte de la población más joven, son refrendadas por los números del programa Erasmus, que demuestran que España es el tercer país más visitado por los estudiantes daneses después de Alemania y el Reino Unido, y por encima de Francia.

El sistema educativo de **Finlandia** contempla la recomendación europea de enseñar dos lenguas a nivel escolar; sin embargo, la amplia difusión del inglés y la consideración a nivel educativo como lenguas extranjeras del finés y el sueco, lenguas cooficiales, hace que apenas quede opción de aprender otros idiomas. Es por este motivo que las cifras globales de estudiantes de español a nivel escolar son bajas, como también lo son las de francés o alemán si las comparamos con las de estados vecinos.

A pesar de esta política lingüística poco favorable, lo cierto es que del 10,3% de los estudiantes de secundaria superior que estudiaban español en el curso 2005/2006, en el curso 2007/2008 se llegó a un 11,1% —frente al 29,2% del alemán y el 18,3% del francés—[35]. Si analizamos su evolución en los últimos años, apreciamos que el español ha aumentado un 22,38% frente al marcado descenso del alemán (un 34%), el francés (19%) o el italiano (15%)[36]. Son pocos los centros escolares que disponen de profesores de español, lo que condiciona negativamente la posibilidad de ofrecer un mayor número de clases. Estos, sin embargo, van aumentando en todo el país, especialmente en los centros urbanos. Particularmente relevante es la apertura en el curso 2009/2010 de la pri-

34 Eurydice (2008), p. 71.
35 Ministerio de Educación de España (2009), *El mundo estudia español 2009,* p. 286.
36 Ib., p. 287.

mera Sección Bilingüe español-finés en Helsinki, que ofrecerá español como primera lengua extranjera desde el primer curso de primaria y atenderá a las necesidades educativas de la población bilingüe. Fuera de este programa, la demanda de español se ve cubierta en muchos casos por el sector privado, ya sea mediante la oferta de clases extraescolares de español o a través de iniciativas especiales como la guardería bilingüe Mi Casita, en Helsinki. Es de esperar que la reciente apertura de una Asesoría Técnica en 2009 (dependiente de la Consejería de Educación en Alemania) sirva para establecer lazos de cooperación educativa con el Ministerio finlandés como los vigentes con otros países, que han dado excelentes resultados.

Si nos fijamos en la educación superior, debemos destacar que España es el país favorito de los finlandeses para realizar el programa Erasmus. En junio de 2009 se aprobó la Ley de Universidades, que contempla una diversificación lingüística en la enseñanza superior que está poniéndose en marcha ahora mismo. Todo parece indicar que esta reforma implicará una inversión en recursos para la enseñanza del español en respuesta al indudable interés que existe en Finlandia por la lengua y la cultura hispanas.

4.2 *Francia, Portugal, Italia y Grecia*

Los gobiernos de los países del Mediterráneo europeo han emprendido en los últimos años reformas educativas para adaptar sus sistemas a los objetivos de la UE. Las más importantes en el plano del aprendizaje de lenguas son la imposición del estudio de un segundo idioma extranjero y la diversificación en la oferta de lenguas en las escuelas. Esto ha hecho que el español entre por primera vez en los currículos oficiales de algunos de estos países y que compita en igualdad de oportunidades con otras lenguas más difundidas en Europa. La coincidencia de estas medidas con un periodo de auge del español, debido a la internacionalización de las empresas españolas y al desarrollo de la economía de muchos países de América Latina, parece justificar la enorme acogida de la lengua entre la población estudiantil de Francia, Italia y Portugal, donde, a medida que las escuelas van salvando las carencias materiales y las dificultades en la habilitación profesional, las cifras de estudiantes que eligen cursarlo se multiplican cada año. Si bien el inglés está consolidado en todos estos países como la primera lengua extranjera que se aprende, con cifras que se acercan al 100%, el español asciende en importancia como segunda lengua extranjera hasta

poder hablar de una verdadera transformación de su situación en años recientes. En Francia este puesto es ya incuestionable, mientras que en Portugal e Italia su exponencial ascenso parece augurarle un futuro no menos halagüeño. En Grecia se ha dado el primer paso: su introducción, aún en fase experimental, en la enseñanza pública.

Francia ha conseguido que en el curso 2008/2009 por primera vez la práctica totalidad de los estudiantes de los tres últimos cursos de primaria esté aprendiendo una lengua extranjera[37]. Según los datos oficiales, el inglés ha desbancado a todos los demás idiomas como primera lengua estudiada y además sus cifras van en aumento: actualmente lo estudia el 89,3% del alumnado de la escuela pública y el 95% de la privada. Frente a esto, las cifras del aprendizaje del español como primera lengua en el curso 2009/2010 fueron del 1,5% en la escuela pública y del 1,3% en la privada. A pesar del bajo porcentaje, estos números revelan un importante dato: que el español está presente en la enseñanza privada en casi igual medida que en la estatal, a diferencia de las demás lenguas distintas del inglés que presentan cifras muy inferiores en los centros privados[38].

El hecho de que los estudiantes deban seguir estudiando en secundaria la misma primera lengua que aprendían en la etapa educativa anterior hace que la tendencia se mantenga: así, en 2009 el 94% de los alumnos de secundaria estudiaba inglés como primera lengua (95% en los centros privados), un 7% estudiaba alemán —en las regiones de influencia alemana, principalmente— y un 1,8% estudiaba español, lo que supone un total de 94.099 alumnos aprendiendo nuestra lengua[39]. Esta cifra, de nuevo baja, presenta un ligero aumento en los últimos años, que contrasta con el descenso sufrido en el mismo periodo por el alemán.

Es en esta etapa educativa donde se inicia el estudio de una segunda lengua extranjera, cursada actualmente por el 80% de los estudiantes. En esta opción las cifras del español destacan sobre todas las demás, pues no es solo la lengua más popular sino que, como destaca el Ministerio, es también la que más aumenta. Actualmente un 71% de los estudiantes de secundaria estudia español (un total de 2.077.498) frente a solo un 14,8% que aprende alemán, la siguiente lengua más elegida (gráfico 7).

---

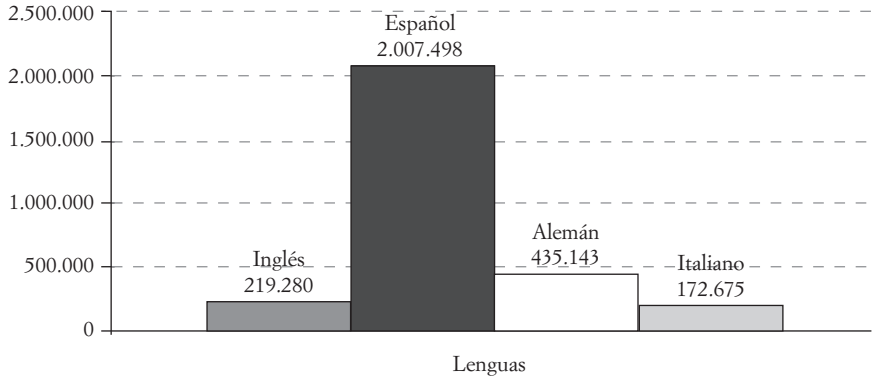
37 Ministerio de Educación de Francia (2010).

38 Ib., p. 81.

39 Ib., p. 123. La gran mayoría de los estudiantes de español como primera lengua en secundaria procede de la enseñanza pública.

Gráfico 7

NÚMERO DE ALUMNOS ESTUDIANDO UNA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA OBLIGATORIA EN FRANCIA DURANTE EL CURSO 2009/2010



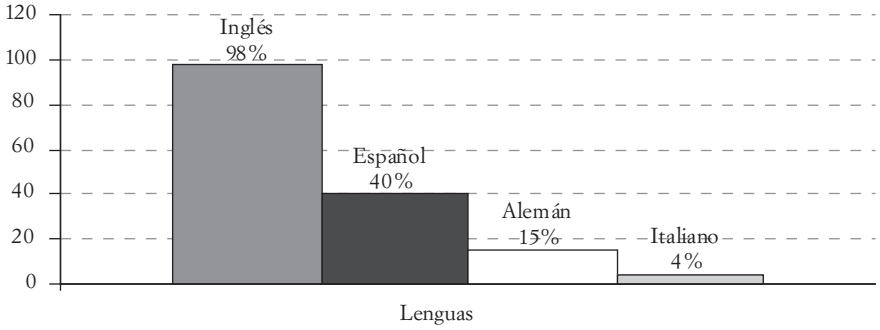
Fuente: Ministerio de Educación de Francia (2010).

Por último, un 16,6% de los alumnos que estudian una tercera lengua en la escuela elige el español[40].

Si consideramos el número total de estudiantes de lenguas, independientemente de si se trata de la primera, segunda o tercera elección, la cifra final es de un 98% de estudiantes que aprenden inglés, un 40% español, un 15% alemán y un 4% italiano (gráfico 8). Estas cifras, constantes desde hace cinco años, demuestran el alto y permanente interés por el español entre las generaciones jóvenes.

Gráfico 8

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES APRENDIENDO LENGUAS VIVAS EN SECUNDARIA EN FRANCIA EN EL CURSO 2009/2010 (%)



Fuente: Ministerio de Educación de Francia (2010).

40 Ib., p. 122.

La enseñanza del español en territorio francés se ve apoyada por la actividad docente y cultural de los centros del Instituto Cervantes en París, Lyon, Toulouse y Burdeos, y por una importante presencia institucional española en materia educativa. Además de acuerdos concretos con los ministerios de Educación y de Enseñanza Superior e Investigación para favorecer y apoyar la enseñanza de la lengua y cultura hispanas, la Consejería de Educación, dependiente de la Embajada de España, gestiona dos centros de titularidad española ubicados en París que cuentan con 393 estudiantes y 43 profesores: el Liceo Español Luis Buñuel, donde se puede cursar secundaria y bachillerato, y el Colegio Español Federico García Lorca, donde se imparte el segundo ciclo de educación infantil y educación primaria. Como apoyo a la enseñanza formal del español se dispone de Secciones Españolas en once ciudades francesas que atienden a 3.290 estudiantes y cuentan con 53 profesores, de Agrupaciones de Lengua y Cultura en 4 de ellas (2.565 estudiantes y 28 profesores) y de 6 asesores técnicos y 903 auxiliares de conversación[41] (cuadro 1).

A la luz de las cifras recientes, las medidas emprendidas por el Gobierno de **Portugal** en los últimos años para salvar la ausencia histórica del español en la escuela pública han encontrado una respuesta muy positiva por parte de padres y estudiantes. A la dotación de medios a los centros educativos para poder enseñar español se sumó la posibilidad, desde el curso 2009/2010, de ofrecerlo también en los tres últimos cursos de primaria. El rápido aumento año tras año de las cifras de estudiantes y de escuelas que ofertan español (gráfico 9 y gráfico 10) evidencian el gran éxito de estas medidas, que ha provocado incluso que se establezcan excepciones legales para acelerar la habilitación de profesores.

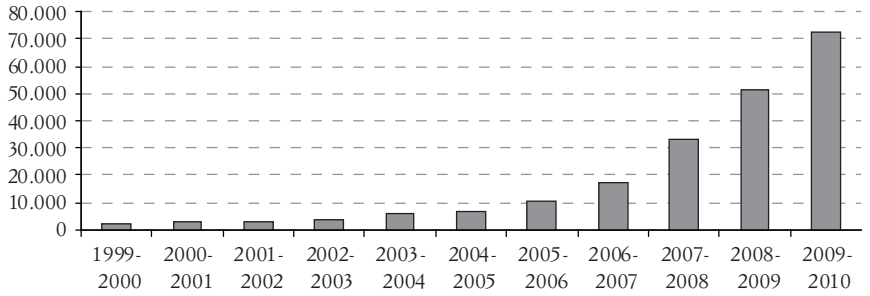
Como podemos ver en el gráfico 10, hace diez años solo 36 escuelas ofrecían español frente a las 585 que lo hacen actualmente. Esta tendencia va en aumento: desde hace cuatro años la cifra crece en más de 100 escuelas por año, y solo entre el curso 2008/2009 y el 2009/2010 lo hizo en 145. Semejante situación se observa en el número de alumnos matriculados en cursos de español, que se ha multiplicado por 31 en diez años pasando de 2.340 estudiantes en 1999/2000 a 72.620 en el curso actual. El crecimiento no se detiene: solo en los últimos dos años el número de alumnos se ha duplicado (gráfico 9). Es de esperar que estas cifras continúen en ascenso a medida que las escuelas cuenten con los medios necesarios para ampliar su oferta de lenguas.

---

41 Ministerio de Educación de España (2010), «Estadística de la Acción Educativa en el Exterior».

Gráfico 9

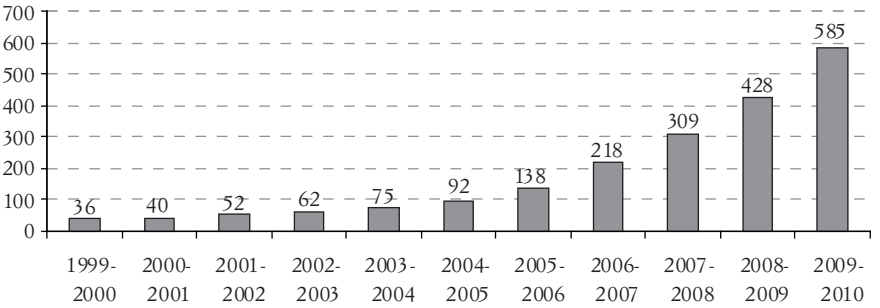
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA EN PORTUGAL



Fuente: Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal.

Gráfico 10

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESCUELAS QUE OFRECEN CLASES DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA EN PORTUGAL



Fuente: Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal.

El Ministerio de Educación de España mantiene estrechas relaciones con su homólogo portugués, como quedó de manifiesto con la firma de un memorando para promocionar la enseñanza de sus lenguas en julio de 2009. El Ministerio gestiona un centro educativo de titularidad española en Lisboa, el Instituto Español Giner de los Ríos, donde se pueden estudiar todos los cursos de la educación obligatoria y el bachillerato, y que en el año académico 2009/2010 contaba con más de mil estudiantes y más de setenta profesores. Dos asesores técnicos realizan, además, labores de apoyo pedagógico en el país.

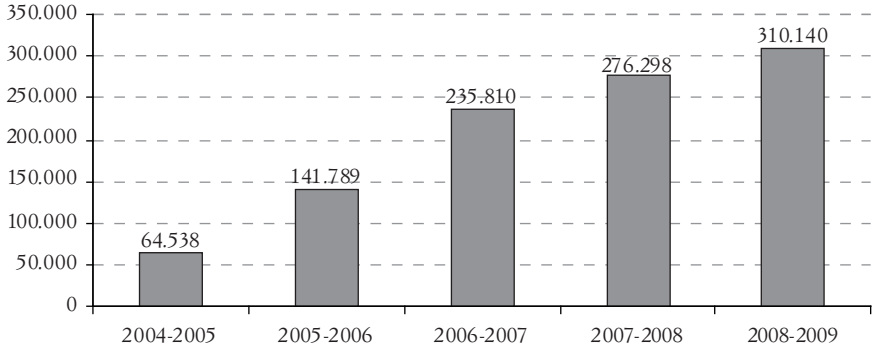
Las reformas educativas emprendidas por el Gobierno de **Italia** en la última década han tenido efectos positivos y negativos sobre el estudio del español: desde 2003 lo apartan de la enseñanza primaria, donde había alcanzado un número de estudiantes considerable, al hacerse obligatorio el apren-

dizaje del inglés en detrimento de las demás lenguas; en cambio, lo favorecen en la secundaria inferior (I Grado) y en la universidad. En la secundaria se establece como una de las tres opciones a elegir por los estudiantes como segunda lengua obligatoria junto al francés y el alemán. La falta de recursos de las escuelas hace que el español se enfrente a ellas en desventaja, pero la progresiva inversión en personal y medios materiales está haciendo que sea cada vez más visible en todo el país. Al mismo problema se enfrentan las escuelas de secundaria superior (II Grado), en las que la presencia de la lengua depende del centro en que se curse y la opción educativa que se elija. Este tramo educativo está en proceso de ser reformado, por lo que habrá que esperar para ver si la tendencia a favorecer el español se mantiene. En la universidad la obligatoriedad de estudiar una segunda lengua comunitaria ha supuesto para los estudiantes la oportunidad de aprender la lengua y la cultura hispanas y formarse como profesores.

La competencia del español como lengua extranjera en Italia es considerable: junto al inglés, la lengua global, se mide con dos lenguas de gran tradición y con fuertes vínculos culturales y comerciales con el país, el francés y el alemán. Por este motivo, los datos del español, en imparable ascenso en particular en los últimos cinco años, resultan sorprendentes. Su aumento contrasta con el descenso en matrículas del francés y el alemán en todos los tramos de la educación (gráficos 11 y 12). En la enseñanza secundaria inferior, el índice que mejor mide el interés de los estudiantes por las lenguas, las matrículas en español se han quintuplicado en cinco años. Si en 2004/2005 el alemán contaba con 20.000 estudiantes más que el español, en el curso 2008/2009 el español doblaba al alemán en número de matrículas (gráfico 12).

Gráfico 11

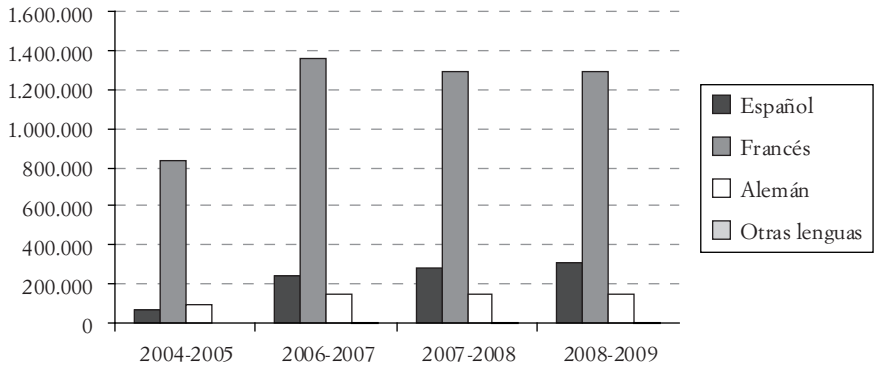
EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR ITALIANA (I GRADO) ENTRE 2004 Y 2009



Fuente: MIUR (2010).

Gráfico 12

EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS DE LENGUAS DISTINTAS DEL INGLÉS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR ITALIANA (I GRADO) ENTRE 2004 Y 2009

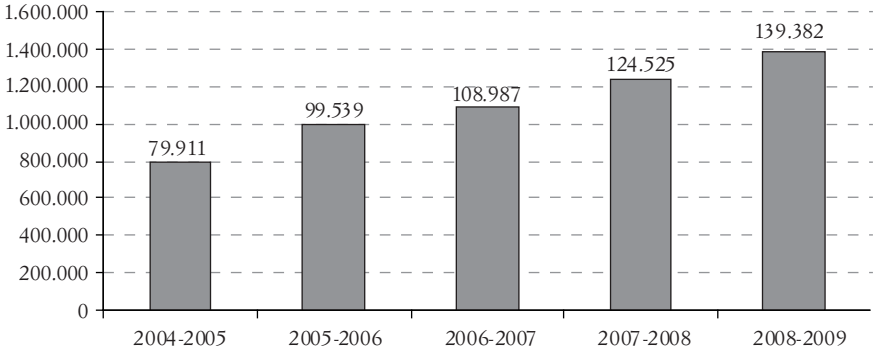


Fuente: MIUR (2010).

Las cifras relativas a la secundaria superior muestran un ligero descenso en las matrículas de alemán y francés frente al aumento del español en 40.000 estudiantes en solo un lustro (gráfico 13).

Gráfico 13

EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS DE ESPAÑOL EN II GRADO ENTRE 2004 Y 2009



Fuente: MIUR (2010).

Este crecimiento hace esencial la labor del Ministerio de Educación tanto en sus relaciones con los organismos educativos italianos como apoyando a las escuelas que implantan el español. En abril de 2010 se firmó un Memorando de Entendimiento para la promoción de las lenguas en los respectivos países, gracias al cual se pondrán en marcha a corto plazo acciones tales como programas de formación de profesorado,

intercambio de estudiantes y profesores, o la creación de material didáctico[42]. España cuenta con alrededor de 2.500 estudiantes en los diversos programas desplegados por la Consejería en suelo italiano (cuadro 1); el más representativo es el Liceo Cervantes en Roma, que ofrece estudios desde la educación infantil a secundaria.

Cuadro 1
NÚMERO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN LOS PROGRAMAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN EL CURSO 2009/2010 EN FRANCIA, PORTUGAL E ITALIA

		Centros de titularidad española	Secciones Españolas	Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura	Asesores técnicos	Escuelas europeas	Auxiliares de conversación	Total
Francia	Alumnos	393	3.290	2.565	–	–	–	6.248
	Profesores	43	53	28	6	–	–	130
Portugal	Alumnos	1.061	–	–	–	–	–	1.061
	Profesores	76	–	–	2	–	–	78
Italia	Alumnos	349	1.837	–	–	244	–	2.430
	Profesores	36	18	–	2	3	48	107

Fuente: Ministerio de Educación de España (2010).

Grecia es uno de los países de la UE donde menos extendida está la enseñanza del español. Era imposible aprenderlo en la enseñanza pública hasta el curso 2006/2007, cuando se puso en marcha un programa piloto en seis escuelas que ofrecía la opción de estudiar ruso o español en la secundaria inferior como segunda lengua obligatoria como alternativa al francés, alemán e italiano. Dos cursos más tarde el número de escuelas había aumentado a once y se había pasado de 268 alumnos de español a 753[43]. Este rápido aumento, unido a la demanda de la lengua en centros privados y al alto número de personas que solicitan examinarse del DELE, parece indicar un interés por la lengua que no se corresponde con la atención que recibe por parte de las autoridades educativas griegas.

El español puede cursarse también en la educación superior. La mayoría de las universidades ofrecen la opción de aprenderlo solo como lengua extranjera, aunque en dos de ellas, la Universidad Nacional y Kapo-

42 Véase http://www.educacion.es/horizontales/prensa/notas/2010/04/convenio-italia.html/.

43 Ministerio de Educación de España (2007), *El mundo estudia español 2007,* y Ministerio de Educación de España (2009), *El mundo estudia español 2009*.

distriaca de Atenas y la Open University, se pueden obtener licenciaturas con enfoque en la lengua y la cultura españolas[44].

Los programas del Ministerio de Educación en Grecia son gestionados desde la Consejería de Educación de la Embajada de España en Roma. Su papel está siendo esencial en el apoyo al programa piloto de introducción del español en secundaria así como las demás acciones de promoción de la lengua en el país.

4.3 *El español en el Reino Unido e Irlanda*

El hecho de hablar la *lingua franca* de los negocios y la cultura, el inglés, ha llevado a los responsables educativos británicos e irlandeses a descuidar el aprendizaje de lenguas extranjeras en las escuelas. Como consecuencia, según los datos recogidos por el Eurobarómetro más reciente, Irlanda y el Reino Unido son los países de la Unión Europea donde menos ciudadanos hablan más de una lengua[45], sus escolares son los que menos oportunidades tienen de aprender idiomas y en la mayoría de sus centros hasta hace poco solo podía estudiarse el francés. En la actualidad alrededor del 90% de los estudiantes europeos aprenden inglés en la escuela de manera obligatoria —por no mencionar otras regiones del mundo—, por lo que las autoridades educativas de estos dos países han empezado a tomar conciencia de la posición de desventaja en que se sitúan sus jóvenes por no conocer más lenguas y han diseñado planes para implantar la enseñanza lingüística en la educación obligatoria. Estas medidas, que llegan con gran retraso con respecto al resto del continente, están tardando en ponerse en práctica: a día de hoy en Gran Bretaña el aprendizaje de lenguas solo es obligatorio en el Key Stage 3 (entre los 11 y los 14 años), aunque se prevé extenderlo a Key Stage 2 (de los 7 a los 11 años) a partir de 2011. En Irlanda las lenguas extranjeras no son un requisito en ningún curso académico, aunque el Gobierno promueve que las escuelas ofrezcan clases a los alumnos que lo deseen. La situación en Gales, Escocia e Irlanda del Norte se ve dificultada por la obligatoriedad de aprender también las lenguas vernáculas, por lo que hoy en día sigue habiendo estudiantes que solo aprenden las lenguas oficiales de sus países[46].

---

44 Ministerio de Educación de España (2009), *El mundo estudia español 2009*.

45 *Eurobarómetro especial 64.3/243*.

46 Gales ha emprendido medidas extraordinarias para introducir las lenguas en la escuela. Actualmente un 4% de los centros ofrecen clases de español en primaria y 42% lo hacen en secun-

Junto al intento de llevar a cabo reformas que amplíen la obligatoriedad del estudio de lenguas, tanto en el Reino Unido como en Irlanda se han emprendido iniciativas para diversificar las que se enseñan, en concreto para introducir el italiano y el español en la enseñanza reglada. El hecho de que durante décadas en los colegios británicos e irlandeses se haya enseñado casi únicamente el francés, y en algunos casos también el alemán, hace que esto sea lento, difícil y costoso. A pesar de ello, desde hace años se asiste a un auge significativo del español en la educación formal e informal que contrasta con un declive de las dos lenguas «tradicionales».

El aprendizaje de una lengua extranjera no es obligatorio en ninguno de los dos estados a nivel de primaria. Sin embargo, ambos lo fomentan ofreciendo recursos para su implantación. En el caso de Irlanda, la llamada la Modern Languages in Primary School Iniciative (MLPSI), que ayuda a las escuelas que introducen una lengua extranjera, ha crecido vertiginosamente desde su fundación en 1998 hasta contar actualmente con más de 500 centros afiliados. El español, que se enseña en 96 de ellos, ha sobrepasado recientemente al alemán y es el idioma que más crece (cuadro 2).

Cuadro 2
EVOLUCIÓN DE LOS CENTROS ADSCRITOS AL MLPSI

Año	N.º centros	Francés	Alemán	Italiano	Español
2001/2002	359	186	92	17	64
2009/2010	500	303	94	23	96
Diferencia	+39,2%	+62,9%	2,1%	+35,2%	+50%

Fuente: MLPSI (2010).

Si bien no existen datos sobre el número de estudiantes matriculados en español en secundaria, sí podemos consultar los relativos a los inscritos en los exámenes estatales en las distintas lenguas. Las cifras publicadas por las instituciones británicas e irlandesas coinciden en la tendencia al alza del español frente al descenso del francés y el alemán (cuadros 3 y 4).

---

daria. En Escocia, por otra parte, de acuerdo con el estudio «Modern Languages in Scottish Schools», el español es la única lengua cuyo número de estudiantes aumenta frente al descenso generalizado de las demás (véase Scotland's National Centre for Languages, 2010).

Cuadro 3
DIFERENCIA EN LAS MATRÍCULAS EN EXÁMENES OFICIALES DEL REINO UNIDO ENTRE 2006 Y 2009

	Total lenguas	Francés	Alemán	Español
GCSE	–7%	–12%	–10%	+6,5%
GCE (A-levels)	+2,9%	+2,1%	–2,7%	+5%

Fuente: elaboración propia a partir de Departamento de Educación del Reino Unido (2007, 2008, 2009 y 2010).

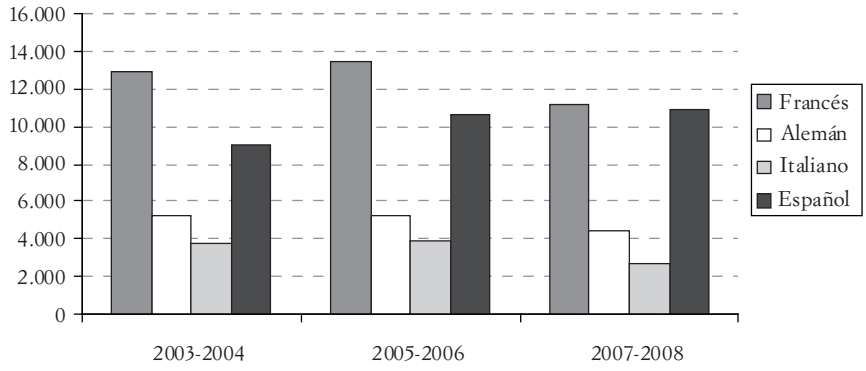
Cuadro 4
DIFERENCIA EN LAS MATRÍCULAS EN EXÁMENES OFICIALES DE IRLANDA ENTRE 2006 Y 2009

	Francés	Alemán	Español
Jr. Certificate	–11%	–7%	+26%
Final Leaving Certificate	–0,48%	–2%	+38%

Fuente: State Examinations Comission. Ireland (2010a y 2010b).

En la educación superior la situación de crecimiento del español es semejante. En el caso británico el número de estudiantes que escoge nuestra lengua ha aumentado considerablemente en los últimos años, frente al descenso generalizado de otras lenguas modernas, hasta situarse actualmente muy cerca del francés (gráfico 14). Los datos relativos a Irlanda indican también un progresivo interés por el español[47].

Gráfico 14
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRITÁNICA POR LENGUA EXTRANJERA ENTRE 2003/2004 Y 2007/2008



Fuente: HESA (2010).

47 Ministerio de Educación de España (2009), *El mundo estudia español 2009.*

El Ministerio de Educación cuenta en el Reino Unido con una amplia gama de programas educativos que están resultando decisivos en la implantación del español en la enseñanza reglada. Su gestión se realiza desde la Consejería de Educación de Londres y las Asesorías Técnicas de Edimburgo y Mánchester. Especialmente importante es el centro Vicente Cañada Blanch, donde se pueden estudiar todos los cursos de la enseñanza oficial siguiendo el sistema educativo español. Las Aulas de Lengua y Cultura atienden a las necesidades formativas de la población descendiente de españoles. Dos centros británicos cuentan con Secciones Españolas experimentales que están dando excelentes resultados.

En Irlanda existe una Asesoría de Educación dependiente de la Consejería de Londres. Desde ella se gestionan diversas acciones de promoción de la lengua y de formación docente, así como el programa de auxiliares de conversación, que actualmente forman 53 personas.

4.4 *El español en Alemania, Austria, Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo*

Como hemos expuesto en páginas anteriores, las recomendaciones de la Comisión Europea sobre multilingüismo se asientan sobre dos medidas principales: la enseñanza de al menos dos lenguas comunitarias en la escuela y la diversificación en esta de la oferta lingüística. Los países que nos ocupan en este apartado han emprendido medidas para cumplir la primera —los estudiantes de Luxemburgo son los que más lenguas extranjeras aprenden, nada menos que cuatro— pero las iniciativas encaminadas a implementar la segunda han sido insuficientes, pues en ellos se siguen ofertando mayoritariamente las lenguas de los países limítrofes y con vínculos históricos, lo que perjudica seriamente al español. La única excepción es los Países Bajos.

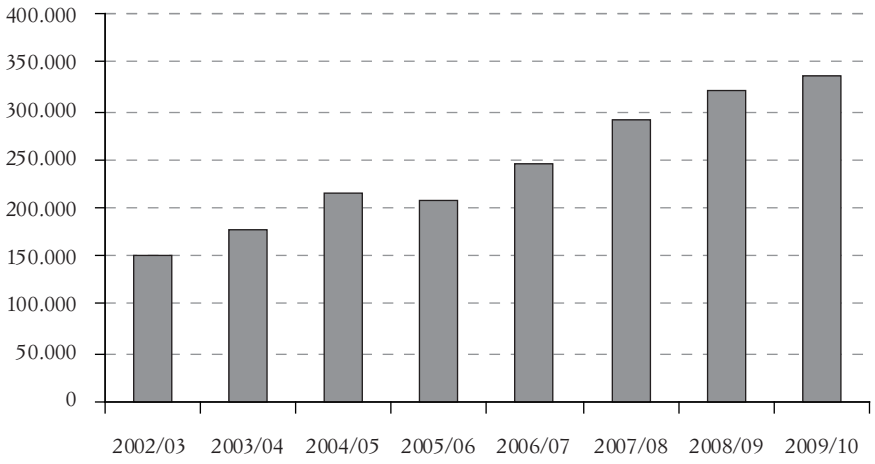
En todos estos países nuestra lengua forma parte de la lista oficial de idiomas que se pueden cursar en la escuela, pero son pocos los centros que efectivamente cuentan con recursos y profesorado para ofrecer clases de español. Salvando alguna iniciativa extraordinaria, nuestra lengua se introduce por primera vez en la enseñanza secundaria como tercera o cuarta lengua. Los motivos difieren dependiendo del país; entre ellos se encuentran la existencia de convenios de colaboración en materia educativa con otros países europeos o la cooficialidad de varias lenguas —tres en el caso de Bélgica y Luxemburgo— cuyo aprendizaje

además del inglés acapara el tiempo destinado a la enseñanza lingüística en las escuelas. A causa de estas dificultades para aprender español en la enseñanza oficial, la gran demanda que existe debe satisfacerse en la enseñanza superior o en distintas instituciones de enseñanza no oficial como las universidades populares, los institutos de idiomas o el Instituto Cervantes.

Aunque en el sistema escolar de **Alemania** ha habido una cierta diversificación en la oferta lingüística, la firma de acuerdos de colaboración con Francia hace que el apoyo estatal y las diferencias de recursos favorezcan la enseñanza del francés sobre las demás lenguas optativas (el inglés es obligatorio), lo que determina su presencia en un gran número de escuelas y su aprendizaje por un altísimo porcentaje de los alumnos. A pesar de estas dificultades, las matrículas de español han crecido ininterrumpidamente desde el curso 2002/2003 en la enseñanza obligatoria hasta posicionarla como la tercera lengua más aprendida en secundaria detrás el inglés y el francés, y por delante del italiano (gráfico 15).

Gráfico 15

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA GENERAL EN ALEMANIA



Fuente: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* y Statistisches Bundesamt Deutschland (2010).

A pesar de que el español es oficialmente una asignatura optativa en la escuela secundaria de **Austria**, la realidad es que se

puede estudiar en solo un tercio de los centros escolares, que en el curso 2008/2009 contaban con alrededor de 24.500 alumnos y 500 profesores[48].

Semejante es la situación en **Bélgica** y **Luxemburgo**: en el primero no se puede cursar hasta la secundaria superior, donde su peso es variable dependiendo de la comunidad lingüística en que se enseñe. Las cifras oficiales de estudiantes de español son bajas: en la comunidad germánica es imposible estudiarlo, en la francesa lo hace alrededor de un 2,5% de los estudiantes y en la flamenca menos del 1%; el dato positivo es que estas cifras van en aumento.

En el caso de Luxemburgo, el español se estudia solo como cuarta lengua extranjera en el ciclo de especialización de la secundaria superior por los estudiantes que han escogido la sección de lenguas. En 2006/2007 había 468 estudiantes de español y 18 profesores en la enseñanza reglada.

Esta falta de apoyo gubernamental a la enseñanza del español contrasta con el manifiesto interés de la población por aprender la lengua, tal como se deduce de otros indicadores como la enseñanza superior o los centros de educación de adultos. Todos los datos oficiales destacan la importancia creciente de las clases de español tanto en la universidad como en la formación profesional, especialmente en los estudios dedicados a la enseñanza de la lengua, los negocios, la hostelería y el turismo.

En la universidad austriaca el español ha desplazado al francés del segundo lugar en número de estudiantes, por detrás solo del inglés (gráfico 16); en Alemania la demanda de profesores cualificados ha hecho multiplicarse el número de matrículas y licenciaturas en la especialización de español, y las perspectivas laborales vinculadas a los países de habla hispana han hecho que los estudiantes de formación profesional vayan en aumento desde hace varios años (gráfico 17). En Bélgica las cifras de estudiantes universitarios de español son no menos representativas: en el curso 2008/2009, 4.959 alumnos estudiaron la lengua en la comunidad flamenca y 2.686 lo hicieron en la francesa.

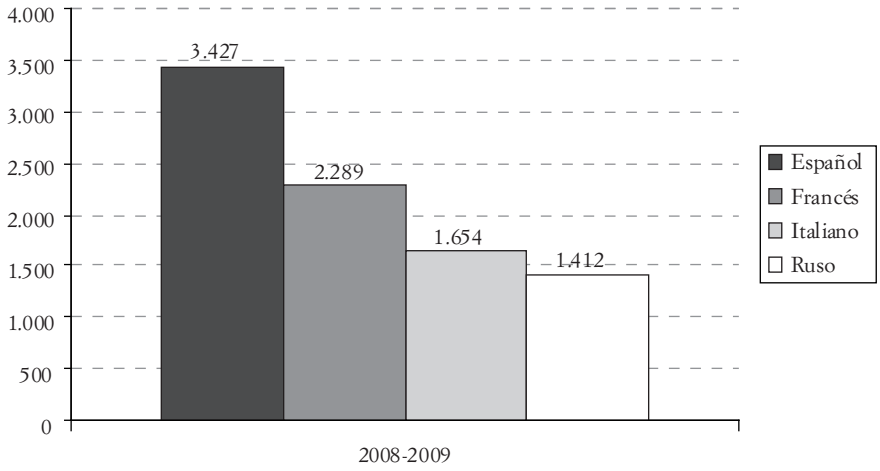
---

48 Véase Ministerio de Educación de España (2009), *El mundo estudia español 2009*. Información obtenida de las Consejerías de Educación de los distintos *Länder*. No existen estadísticas a nivel nacional.

No podemos olvidar el gran número de estudiantes de estos países que eligen España como destino del programa Erasmus, la opción más numerosa para los universitarios belgas, holandeses y alemanes, y la segunda después de Alemania para los austriacos (gráfico 18).

Gráfico 16

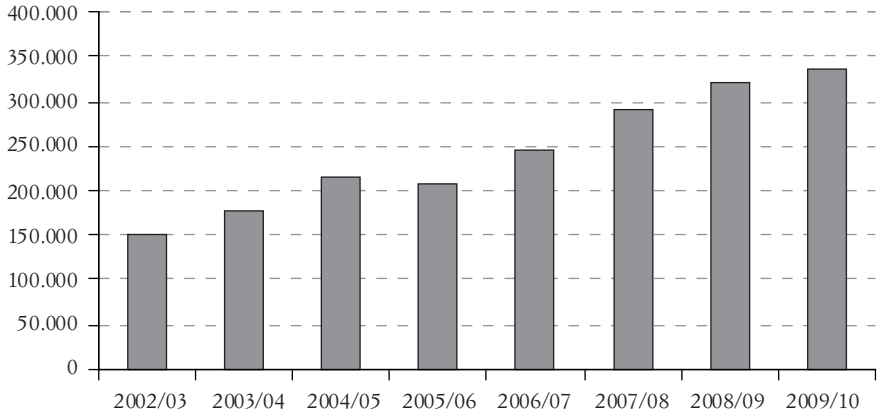
ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS DISTINTAS DEL INGLÉS EN LAS UNIVERSIDADES AUSTRIACAS (SEMESTRE DE INVIERNO 2008/2009)



Fuente: Statistik Austria (2010).

Gráfico 17

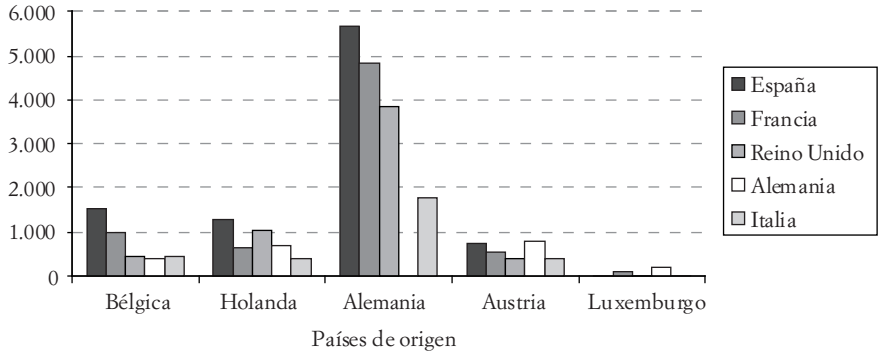
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ALEMANA



Fuente: Ministerio de Educación de España (2009), *El mundo estudia español 2009* y Statistisches Bundesamt Deutschland (2010).

Gráfico 18

DESTINOS ELEGIDOS POR LOS ESTUDIANTES ERASMUS EN EL CURSO 2008/2009

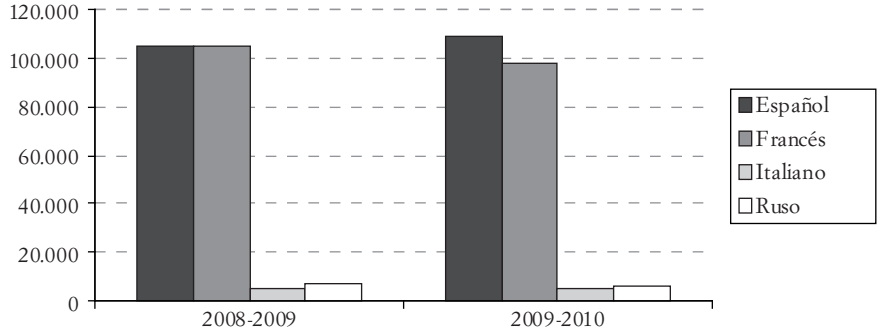


Fuente: Erasmus Statistics.

Sin embargo, donde verdaderamente se aprecia el interés por el español es en las matrículas en los distintos centros para la formación de adultos. En Alemania y Austria es muy común acudir a las llamadas «universidades populares» (*Volkshochschulen*) para aprender lenguas. En ambos países el español ha escalado en los últimos años al segundo puesto en número de matrículas, por detrás solo del inglés (gráficos 19 y 20). Semejante situación encontramos en Luxemburgo tanto en los cursos públicos de lenguas como en el Instituto Nacional de Lenguas. En ambos el español se sitúa como la segunda lengua no oficial en número de estudiantes, con cifras en ligero ascenso año tras año. El Instituto de Lenguas ofrecía en el curso 2009/2010 catorce clases de español que contaban con 249 alumnos (cuadro 5).

Gráfico 19

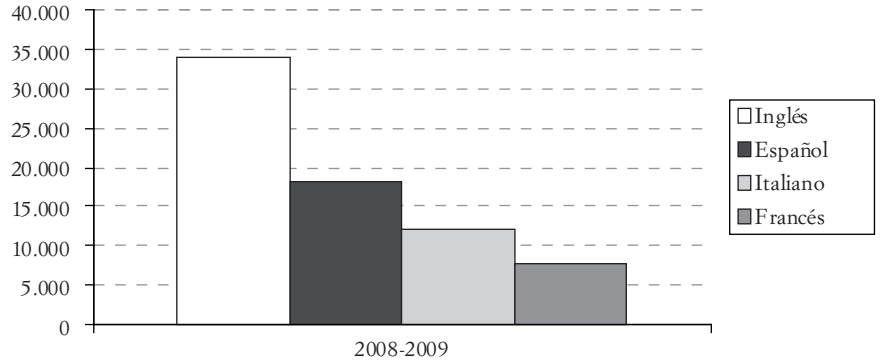
ESTUDIANTES DE LENGUAS EN LAS UNIVERSIDADES POPULARES DE ALEMANIA EN LOS CURSOS 2008/2009 Y 2009/2010



Fuente: Statistisches Bundesamt Deutschland (2010).

Gráfico 20

ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS UNIVERSIDADES POPULARES DE AUSTRIA EN EL CURSO 2008/2009



Fuente: Verband Österreichischer Volkshochsulen (2010).

Cuadro 5

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE LENGUAS EN LA ENSEÑANZA EXTRAOFICIAL EN LUXEMBURGO DURANTE EL CURSO 2008/2009

	Inglés	Español	Italiano	Chino	Portugués
Instituto de Lenguas	565	259	197	32	77
Cursos para adultos	745	603	538	64	272
TOTAL	1.310	862	735	96	349

Fuente: elaboración propia a partir de MENFP (2008 y 2009) y STATEC (Le portail des statistiques).

En Bélgica el español es la lengua más estudiada en los centros públicos de formación de adultos de la comunidad flamenca, y la segunda en importancia en la francesa. En la región germanófona el número de estudiantes de español ronda la centena.

La particular situación del español en estos países, en los que la demanda no se ve satisfecha en la enseñanza formal, hace esencial la labor de promoción de la lengua y apoyo a las escuelas e instituciones no escolares por parte del Ministerio de Educación. A esta misión debería sumarse un papel más activo en las relaciones institucionales con responsables educativos nacionales y locales.

El Ministerio de Educación cuenta con representación en todos estos países. Su misión principal es difundir la lengua española en los sistemas edu-

cativos mediante la organización de clases para formación del profesorado, programas de profesores visitantes y auxiliares de conversación, etc. Especialmente importante es la existencia de Secciones Españolas en 3 centros alemanes (en Berlín, Hamburgo y Baja Sajonia) y uno holandés, en los que además de recibir clase de lengua los estudiantes estudian otras materias en español[49], así como de Aulas de Lengua y Cultura en Alemania, Austria, Bélgica y Luxemburgo, destinadas a conservar los vínculos culturales y lingüísticos de los emigrantes españoles y sus descendientes (cuadro 6). El número total de alumnos en esta región ronda los 10.000 (cuadro 7).

Cuadro 6
PROGRAMAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN ALEMANIA, AUSTRIA, BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

	Secciones españolas	Escuelas europeas	Agrupaciones de lenguas	Aulas	Auxiliares de conversación	Profesores visitantes	Asesores Técnicos
Alemania	3	3	3	85	199	68	6
Austria				1	45		1
Bélgica		4	1	33	32		5
Países Bajos	1	1	1	16	5		
Luxemburgo		1		1			

Fuente: Ministerio de Educación de España (2010).

Cuadro 7
NÚMERO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN LOS PROGRAMAS DE ACCIÓN EXTERIOR DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

	N.º total de estudiantes	N.º total de profesores
Alemania	4.391	49
Austria	67	2
Bélgica	3.661	58
Luxemburgo	721	15
Países Bajos	857	9
TOTAL	9.697	133

Fuente: Ministerio de Educación de España (2010).

49 Para un estudio detallado del funcionamiento y cifras de las Secciones españolas en Alemania véase *Secciones Españolas en Alemania. Curso 2009-2010,* publicado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania (2010).

El caso de los **Países Bajos** merece tratarse por separado pues la situación del español ha sufrido un gran cambio a partir de las reformas educativas introducidas en 2007, entre las que destaca la creación del Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, institución destinada a la mejora de las condiciones de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Desde ese año el español puede estudiarse en nueve centros de primaria como parte de un programa piloto de tres años encaminado a decidir si la lengua se introduce oficialmente en este tramo escolar junto al francés y el alemán. En el mismo año el Gobierno promulgó un reglamento encaminado a ampliar la oferta lingüística en secundaria, por el que ahora los centros pueden ofertar como segunda lengua extranjera, además del francés y el alemán, otras como el español, el árabe o el ruso. Desde que se empezó a ofrecer y a medida que nuevos centros amplían su oferta —actualmente menos de un tercio de ellos cuentan con clases de español—, las cifras han ido en aumento cada año. Frente al millar de estudiantes de español de secundaria en 2004, antes de que se pusiera en marcha la reforma, en el curso 2008/2009 había alrededor de 24.000, cifra que sin embargo supone solo un 1,5% del total del estudiantado. Al igual que sucede en otros países, es de esperar que las reformas tarden en dar frutos permanentes a causa de la falta de medios materiales y sobre todo de profesorado cualificado[50].

La situación de nuestra lengua en la enseñanza superior y la enseñanza no oficial se asemeja a la de otros países de su entorno: su presencia en la formación profesional es importante, especialmente en las carreras dedicadas al turismo, los negocios y la hostelería, y en la universidad es una lengua muy estudiada especialmente en las carreras comerciales. España es el destino preferido por los estudiantes de Erasmus (gráfico 18). En las universidades populares el español es la lengua más demandada, con alrededor de 14.000 estudiantes.

4.5 *El español en Polonia, la República Checa, Hungría, Bulgaria, Eslovaquia y Rumanía*

Exceptuando los vínculos de los antiguos países comunistas con Cuba, el interés del Este europeo por el español es un fenómeno reciente y que en los últimos años ha aumentado de manera considerable. Existen dos moti-

50 Para una lista exhaustiva de los centros que ofrecen clases de español en los Países Bajos véase la página de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo.

vos principales para ello: la preferencia por el español frente a otras lenguas también de reciente introducción en los sistemas de enseñanza debido a su utilidad a nivel global y la fuerte tendencia migratoria de ciudadanos de estos países hacia España. Es necesario destacar que los datos oficiales de estudiantes de español en esta región no reflejan completamente la realidad, pues gran parte de la población que está aprendiendo la lengua lo está haciendo de manera informal, en muchos casos adquiriendo los conocimientos lingüísticos una vez llegados a España. Así se explica, por ejemplo, el hecho de que en Rumanía, el país del Este con mayor número de residentes en nuestro país, las cifras del aprendizaje de español en las escuelas sea muy bajo.

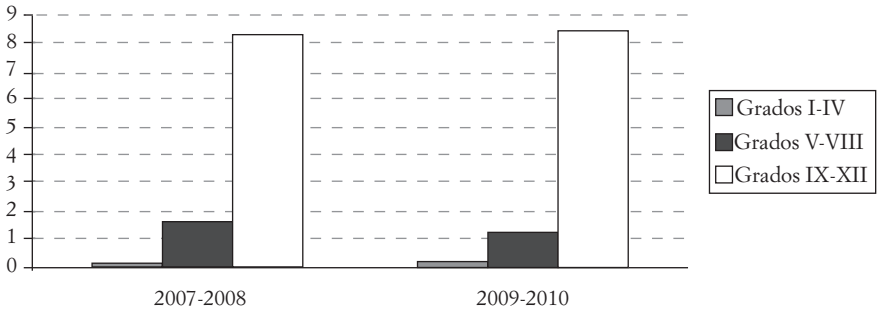
Las circunstancias que rodean a la situación del español en esta región europea presentan rasgos comunes: se trata de países con una mentalidad muy abierta hacia el aprendizaje de lenguas y donde este está muy extendido tanto en la escuela como fuera de ella. Los vínculos históricos con Rusia y Alemania hacen que las lenguas de estos dos países sean muy estudiadas; a pesar de que el ruso es todavía el idioma más aprendido por algunos de ellos y de que Alemania sea el país más visitado por los estudiantes Erasmus, la obligatoriedad del inglés y la atracción de los jóvenes hacia otras lenguas como el español, el francés o el italiano está generando una verdadera transformación sociolingüística que se aprecia en los Eurobarómetros y que es un síntoma más de los importantes cambios acaecidos en las últimas décadas. Por dar un ejemplo, mencionaremos que en Bulgaria más del 70% de la población mayor de sesenta años afirma poder hablar ruso frente a un 30% que habla inglés; a medida que la edad de los encuestados baja, estas cifras se van invirtiendo hasta encontrar que la mayoría de los jóvenes de hoy hablan inglés y que, en cambio, son muy pocos los que pueden comunicarse en ruso. Como última nota en común debemos destacar la gran importancia que han adquirido las Secciones Bilingües creadas por convenios de cooperación del Ministerio de Educación con los gobiernos de estos países.

Si analizamos las cifras de escolares que aprenden español apreciamos dos peculiaridades: primero, que en todos los países los números son aún muy bajos si los consideramos en relación a la población total de estudiantes; segundo, que a pesar de esto hay una tendencia al alza sostenida que indica que, de seguir, los números globales de estudiantes de español pueden verse multiplicados en los próximos años. Esta situación se explica en gran parte porque la lengua se puede estudiar todavía en muy pocos centros educativos, pero los que consiguen ofrecerla encuentran muy buena respuesta por parte del alumnado.

En **Bulgaria** el 2,5% de los estudiantes de todos los sistemas educativos aprende español. Las autoridades reconocen el alto interés por la lengua desde primaria, tramo en el que las matrículas han aumentado un 32% en los últimos cinco años frente al acusado descenso del francés, el alemán, el italiano o el ruso[51]. En secundaria su presencia es aún muy minoritaria: solo un 1,2% de la población estudiantil, un total de 2.648 alumnos, lo aprende. Es en la formación profesional donde las cifras alcanzan sus cotas más altas con un 8,6% del alumnado, lo que evidencia la percepción del español como una lengua útil y el peso que todavía tienen las lenguas tradicionalmente aprendidas en los centros escolares (gráfico 21).

Gráfico 21

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES BÚLGAROS QUE APRENDEN ESPAÑOL SEGÚN EL TRAMO EDUCATIVO



Fuente: elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Estadística búlgaro (2010b).

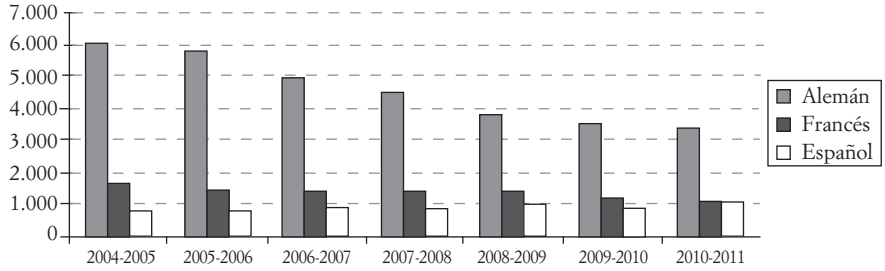
La situación del español tanto en **Eslovaquia** como en **Polonia** se ajusta también a las dos pautas recién expuestas: su número total es bajo, alrededor de un 6% de la población estudiantil en Eslovaquia y aún menor en Polonia[52], pero en cambio es la única lengua extranjera distinta del inglés cuyas matrículas suben. En Eslovaquia ha pasado en los últimos años de contar con la mitad de estudiantes que el francés a estar prácticamente igualados (gráfico 22).

51 Instituto Nacional de Estadística búlgaro (2010b).

52 Es difícil conocer el número exacto de estudiantes de español en el sistema educativo polaco debido a que las estadísticas se refieren solo a las lenguas de aprendizaje obligatorio. Los datos de las lenguas que se aprenden con carácter optativo por alrededor de un tercio del estudiantado no distinguen el español de otras lenguas.

Gráfico 22

EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS DE LENGUAS (TOTAL DE ESCUELAS PRIVADAS, PÚBLICAS Y RELIGIOSAS)



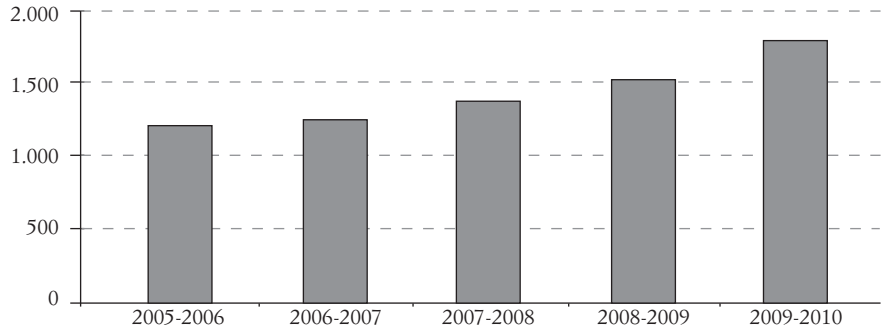
Fuente: Instituto de Información y Pronóstico de la Educación de Eslovaquia (2010), *Statistical Yearbook of Education. Language Schools.*

En el caso de Polonia el interés por el español se aprecia particularmente en la educación universitaria, donde la demanda de estudios de Filología Hispánica aumenta coincidiendo con la necesidad de profesores para los centros escolares. También se ha percibido una mayor demanda de clases de español en la educación no formal, con un gran número de estudiantes que aprenden la lengua por motivos laborales.

En la **República Checa** la enseñanza del español, presente en todos los tramos educativos, se hace especialmente popular en la formación profesional y en la universidad (gráfico 25). En la educación escolar el peso lo llevan el inglés y el alemán, aunque las cifras de estudiantes de español van en progresión ascendente desde hace varios años, como se puede apreciar en los gráficos 23 y 24.

Gráfico 23

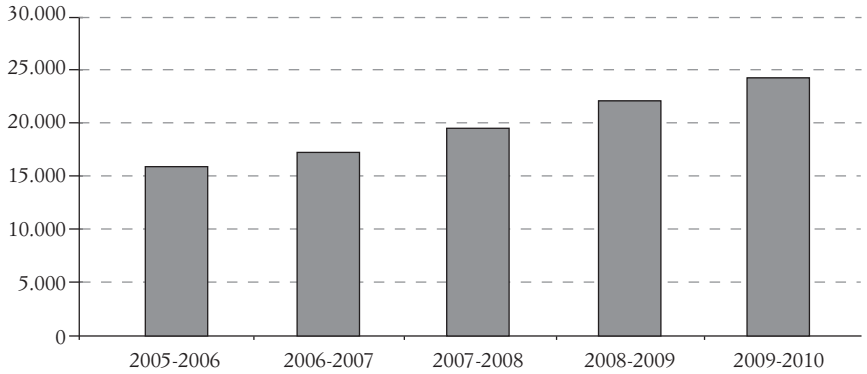
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA CHECA ENTRE 2005/2006 Y 2009/2010



Fuente: Instituto para la Información sobre Educación (2010).

Gráfico 24

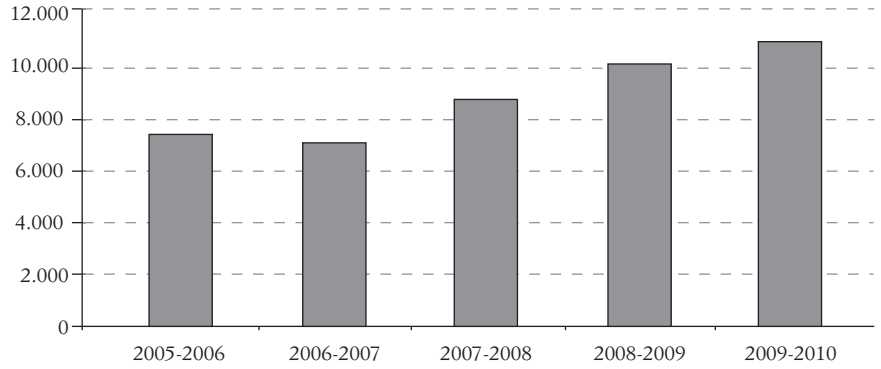
EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CHECA ENTRE 2005/2006 Y 2009/2010



Fuente: Instituto para la Información sobre Educación (2010).

Gráfico 25

EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA CHECA ENTRE 2005/2006 Y 2009/2010

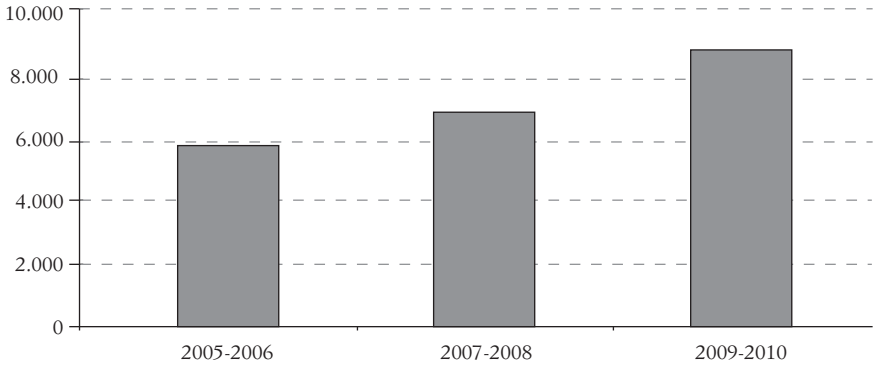


Fuente: Instituto para la Información sobre Educación (2010).

Como en los demás países, el número de estudiantes de español en **Hungría** viene determinado por el número de centros que lo ofertan. El español es estudiado principalmente como segunda lengua extranjera en secundaria, tramo en el que está presente en 106 centros. Los números totales de español han aumentado significativamente en los últimos cinco años (gráfico 26).

Gráfico 26

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN PRIMARIA, SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN HUNGRÍA ENTRE 2004/2005 Y 2009/2010



Fuente: Ministerio de Educación de España (2007b y 2009), *El mundo estudia español 2007* y *El mundo estudia español 2009*

Como en muchos otros aspectos, **Rumanía** se erige como una excepción con respecto a los países de su entorno en cuanto a la enseñanza del español. Nuestra lengua ocupa el sexto lugar en número de matrículas a nivel escolar, por detrás del inglés, el francés, el alemán, el ruso y el italiano. Las cifras más favorables corresponden a la universidad y a la enseñanza no oficial.

En los países del Este europeo, los programas de formación lingüística y cultural más importantes se llevan a cabo en las Secciones Bilingües, creadas mediante acuerdos de cooperación con los distintos países. Consisten en la creación de áreas especializadas en centros públicos de enseñanza secundaria, donde grupos de estudiantes seleccionados por su alto rendimiento académico dedican un alto porcentaje del tiempo a aprender la lengua española y a cursar otras asignaturas en español en clases tipo AICLE que se imparten por licenciados españoles. El gran éxito de estos programas se aprecia en la alta demanda de los estudiantes locales por formar parte de ellos y mediante las evaluaciones de sus conocimientos. El número de centros y de estudiantes ha crecido considerablemente en los últimos años (cuadro 8 y gráfico 27).

Cuadro 8

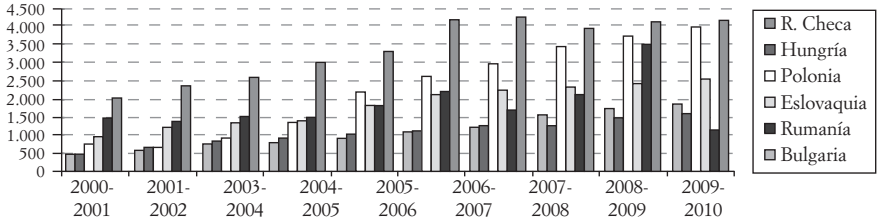
DATOS RELATIVOS A LAS SECCIONES BILINGÜES DE LOS PAÍSES DEL ESTE EN EL CURSO 2009/2010

	N.º de secciones	Profesores	Alumnos
Bulgaria	63	15	4.155
Eslovaquia	7	31	2.531
Hungría	7	19	1.612
Polonia	14	30	3.995
R. Checa	6	19	1.862
Rumanía	10	10	1.159
TOTAL	107	124	15.314

Fuente: Ministerio de Educación de España (2010).

Gráfico 27

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LAS SECCIONES BILINGÜES ENTRE 2000/2001 Y 2009/2010



Fuente: Ministerio de Educación de España (2010).

5. CONCLUSIÓN

La situación de la lengua española en la Unión Europea ofrece un llamativo contraste entre su posición en las instituciones europeas y el interés creciente que despierta en las sociedades de los países miembros. Debido a la creciente complejidad y los costes rampantes a los que se

enfrentan los servicios de traducción e interpretación en un contexto de ampliación y por tanto de aumento de las lenguas oficiales, la tendencia en las instituciones es, desde hace años, a reducir las lenguas de trabajo, cada vez más, a los tres idiomas con más peso demográfico y político de la Unión: el inglés, el francés y el alemán, relegando a lenguas con gran peso cultural y proyección internacional como el italiano, el español, el polaco o el holandés. Esta evolución ha ido acompañada de una política cada vez más asertiva de defensa del multilingüismo por parte de la administración comunitaria como uno de los valores en los que se basa el proceso de integración comunitario; política que, al promover la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, ha favorecido el refuerzo del español allí donde ya se estudiaba y su introducción en sistemas de los que tradicionalmente estaba ausente. Esta aparente divergencia obedece, sin embargo, a dos conductas racionales que no son necesariamente contradictorias: mientras una busca la eficacia de las instituciones al menor coste posible para los propios europeos, la segunda persigue que las sociedades europeas se conozcan mejor a sí mismas como condición para una mejor integración y que al mismo tiempo saquen partido de sus «recursos naturales» —en este caso, la diversidad lingüística— en sus relaciones con el resto del mundo.

Los datos recogidos en este trabajo muestran el interés creciente por el español a través de las estadísticas sobre enseñanza de lenguas en los distintos sistemas educativos de la UE. Estos datos revelan, asimismo, cómo la situación del español se ha visto favorecida por el compromiso reciente —apenas una década— adoptado por los países miembros de introducir dos lenguas comunitarias en la enseñanza formal. La transformación del estatus del español que se está produciendo está, por tanto, muy vinculada a las políticas de impulso de la enseñanza de lenguas de la UE.

Especialmente significativo como reflejo de la evolución del panorama europeo de la enseñanza de lenguas es el caso de los países nórdicos. En esta región de Europa donde el español resulta relativamente lejano en términos culturales y donde el inglés ha cobrado el carácter de segunda lengua más que de lengua extranjera —y por lo tanto queda fuera de toda posible comparación con las demás—, la demanda de lengua española ha ganado terreno respecto a la francesa y a la alemana, lenguas europeas de gran tradición en otros sistemas educativos, revelando así el atractivo del español como lengua de proyección internacional.

En este proceso, el español se enfrenta a la falta de tradición de su enseñanza como lengua extranjera en la mayoría de los sistemas educativos europeos. Esto explica la escasez relativa de materiales y sobre todo de profesorado cualificado. A pesar de la existencia de programas específicos de formación del profesorado impulsados por el Ministerio de Educación y el Instituto Cervantes, y del aumento significativo de programas de profesores visitantes e intercambios de profesorado, el hecho de que la mayor parte de los países no hayan reformado los cauces de acceso a la profesión en la enseñanza pública hace muy difícil que en los próximos años haya profesores suficientes para responder a la demanda. En este sentido, no es sorprendente que se esté produciendo un importante aumento de estudiantes de Filología Hispánica en las universidades europeas.

Además de sus avances en los sistemas educativos podemos conocer, gracias a otras fuentes de información como las encuestas sobre lenguas en Europa o las preferencias de los estudiantes del programa Erasmus, cómo el español ha ganado en popularidad, conocimiento y uso entre los europeos, especialmente entre los más jóvenes. La tendencia al alza sostenida en la gran mayoría de los países, en particular si se compara el conocimiento y uso del español a través de las distintas generaciones, indica que, de mantenerse, la cifra de europeos que aprenden español puede seguir creciendo en los próximos años. Es especialmente interesante observar la elección de la «generación Erasmus» en cuanto a lengua y país de destino para los intercambios educativos; elección que está convirtiendo al español en una lengua juvenil, con el correspondiente potencial futuro que ello implica.

Si bien es prematuro afirmar que el español llegará a convertirse en la segunda lengua extranjera en Europa, es cierto que, a juzgar por las tendencias educativas y de opinión, se perfila en Europa una nueva distribución sociolingüística en la que el inglés es protagonista como lengua vehicular y con una sólida implantación institucional de las lenguas europeas centrales —francés y alemán— pero con un fuerte componente multilingüe en el que la posición del español ha experimentado una transformación esencial, caracterizada por su gran alcance como lengua internacional más allá de los límites de la Unión.

Así como las políticas de la Unión Europea de promoción del multilingüismo han tenido un efecto visible en la enseñanza de lenguas extranjeras, este trabajo muestra también cómo las diferentes situaciones en

los países dependen en gran medida del apoyo de los gobiernos y de los recursos que estos faciliten. Allí donde se han igualado las condiciones entre distintas lenguas optativas, el español ha visto ante sí abierto un recorrido que antes no tenía. En este sentido, ha resultado decisiva la labor institucional en el exterior —embajadas, Ministerio de Educación, Instituto Cervantes—, estableciendo programas de colaboración con las autoridades nacionales, promoviendo la movilidad y los intercambios, contribuyendo a la formación de profesores, etc. La actuación de las instituciones, en suma, se revela como un factor clave tanto en la apertura de nuevas opciones en la enseñanza de las lenguas como para responder adecuadamente al interés que el español despierta en Europa.

6. Referencias bibliográficas

Bracht, O. et ál. (2006), *The professional value of Erasmus mobility.* Kassel: International Centre for Higher Education Research, Universidad de Kassel. Disponible en http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/evalcareer.pdf.

Comisión Europea (1995), *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society.* Disponible en http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

— (2002), «Council resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001 (2002/C 50/01)», *Official Journal of the European Communities.* Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:050:0001:0002:EN:PDF.

— (2003), Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo y al Consejo: *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006*. Bruselas, COM (2003) 449 final, de 24 de julio de 2003. Disponible en http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:ES:PDF.

— (2005), Comunicación de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Bruselas, COM (2005) 596 final, de 22 de noviembre

de 2005. Disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_es.pdf.

— (2007), *Outcomes of the European Comission's public consultation on multilingualism, 14 September-15 November 2007.* Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/report_en.pdf.

— (2008a), Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: *Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.* Bruselas, COM (2008) 865 final, de 16 de diciembre de 2008. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:ES:PDF.

— (2008b), *Languages mean Business: Companies work better with languages. Recommendations from the Business Forum for Multilingualism established by the European Commission*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_en.pdf.

— (2008c), «Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de la lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa», *Propuestas del Grupo de intelectuales a favor del diálogo intercultural creado a iniciativa de la Comisión Europea*. Disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_es.pdf.

— (2009), Erasmus Statistics, «Incoming Erasmus students from EUR 31: 2000-2001 to 2007-2008». Disponible en http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm/.

— (2010a), Erasmus Statistics, «Erasmus student mobility 2008-2009: Total number of students (studies and placements) by home and host country». Disponible en http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm/.

— (2010b), Erasmus Statistics, «Erasmus staff mobility 2008-2009: teaching assignments and staff training combined». Disponible en http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm/.

— (1987), *Eurobarómetro 28.* Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb28/eb28 _en.pdf.

— (2001), *Eurobarómetro especial 54,* «Europeans and their languages». Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627_en.pdf.

— (2006), *Eurobarómetro especial 64.3/243,* «Europeans and their languages». Bruselas: Comisión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN ALEMANIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010), *Secciones Españolas en Alemania. Curso 2009-2010.* Disponible en http://www.educacion.es/exterior/al/es/programas/secciones_dossier_oct09.pdf.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN PORTUGAL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010), *La enseñanza de la lengua española en Portugal. Curso 2009-2010. Escuelas de enseñanza básica y enseñanza secundaria.* Disponible en http://www.educacion.es/exterior/pt/es/estudiarespanol/escuelas09-10.pdf.

CONSEJO DE EUROPA (2002a), Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002. Disponible en http://www.consilium.europa.eu/App/NewsRoom/loadDocument.aspx?id=347&lang=es&directory=es/ec/&fileName=70829.pdf.

CONSEJO DE EUROPA (2002b), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment* (2001). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Anaya.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL REINO UNIDO (2007a), *GCE A level examination results of 16-18 year olds in Maintained Schools by subject and grade. Years 2005-2006.* Disponible en http://www.education.gov.uk/performancetables/.

— (2007b), *GCSE attempts and achievements in selected subjects of pupils at the end of Key Stage 4 in schools (numbers). Years 2005-2006.* Disponible en http://www.education.gov.uk/performancetables/.

— (2008a), *GCE A level examination results of 16-18 year olds in Maintained Schools by subject and grade. Years 2006-2007.* Disponible en http://www.education.gov.uk/performancetables/.

— (2008b), *GCSE attempts and achievements in selected subjects of pupils at theend of Key Stage 4 in schools (numbers). Years*

2006-2007. Disponible en http://www.education.gov.uk/performancetables/.

— (2009a), *GCE A level examination results of 16-18 year olds in Maintained Schools by subject and grade. Years 2007-2008.* Disponible en http://www.education.gov.uk/performancetables/.

— (2009b), *GCSE attempts and achievements in selected subjects of pupils at the end of Key Stage 4 in schools (numbers). Years 2007-2008*. Disponible en http://www.education.gov.uk/performancetables/.

— (2010a), *GCE A level examination results of 16-18 year olds in Maintained Schools by subject and grade. Years 2008-2009.* Disponible en http://www.education.gov.uk/performancetables/.

— (2010b), *GCSE attempts and achievements in selected subjects of pupils at the end of Key Stage 4 in schools (numbers). Years 2008-2009*. Disponible en http://www.education.gov.uk/performancetables/.

EURYDICE (2005), *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: Eurydice. Disponible en http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury-2005ccel/Eury2005ccel-ES.pdf.

— (2008), *Cifras clave para la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa.* Bruselas: EACEA. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095ES.pdf.

— (2009), *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. Bruselas: EACEA. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_UN_EN.pdf.

HESA (HIGHER EDUCATION STATISTICS AGENCY). UNITED KINGDOM (2010), «Students and Qualifiers Data Tables. Subjects of Study». Disponible en http://www.hesa.ac.uk/index.php/component/option,com_datatables/Itemid,121/task,show_category/catdex,3/#subject/.

INSTITUTO DE INFORMACIÓN Y PRONÓSTICO DE LA EDUCACIÓN DE ESLOVAQUIA (2010), *Statistical Yearbook of Education. Language Schools.* Disponible en http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka—jazykove-skoly.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA BÚLGARO (2010a), *Adult Education and Training*. Sofía: Education and Lifelong Learning, Press Centre and Publications Division. Disponible en http://www.nsi.bg/otrasal-publikaciaen.php?n=233&otr=36.

— (2010b), *Education in the Republic of Bulgaria 2010*. Sofía: Education and Lifelong Learning, Press Centre and Publications Division. Disponible en http://www.nsi.bg/otrasal-publikaciaen.php?n=230&otr=36.

INSTITUTO PARA LA INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTES DE LA REPÚBLICA CHECA (2010), *Yearbooks of Education in CR. Performance Indicators.* Disponible en http://www.uiv.cz/rubrika/98/.

MENFP (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE). GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG (2008), *Rapport d'activité 2008*. Disponible en http://www.men.public.lu/publications/periodiques/rapports_activites/rapport_activite_2008/090318_rapport_activite_08.pdf.

— (2009) *Rapport d'activité 2009*. Disponible en http://www.men.public.lu/publications/periodiques/rapports_activites/rapport_activite_2009/100319_rapport_activite_2009.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA (2005), *El mundo estudia español 2005*, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/elmundo.shtml/.

— (2007a), *El mundo estudia español 2006*, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/elmundo.shtml/.

— (2007b), *El mundo estudia español 2007*, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en http://www.educacion.es/redele/elmundo/elmundo2007.shtml/.

— (2009), *El mundo estudia español 2009*, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en http://www.educacion.es/redele/elmundo/elmundo2009.shtml/.

— (2010), «Estadística de la Acción Educativa en el Exterior», Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=312&area=estadisticas/.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE FRANCIA (2010), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*

(RERS 2010). Disponible en http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf.

MIUR (MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÁ E DELLA RICERCA) (2010), «Dati sul sistema scolastico. Iscritti per lingue straniere studiate». Disponible en http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcnss/builder.do/.

MLPSI (MODERN LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOLS INICIATIVE) IRELAND (2010), «MLPSI Spanish Schools». Disponible en http://mlpsi.ie/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=78.

MONNET, J. (2010), *Las competencias de educación en el ámbito de la Unión Europea: realidades y perspectivas*. Disponible en http://ec.europa.eu/education/jean-monnet/doc/conf10/sierra.pdf.

MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. (2007), *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel.

ONDERWIJSSTATISTIEKEN (2010), *Vlaams onderwijs in cijfers 2009-2010.* Disponible en http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2009-2010/zakboekje%20en%20plooifolder%202009-2010/zakboek%202009-2010.pdf.

ORBAN, L. (2007), Ponencia «El multilingüismo forma parte del código genético de la Unión / Multilingualism is in the genetic code of the EU» (27 de febrero de 2007). Disponible en http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/policies/doc/sp_070227_EN.pdf.

— (2008), Ponencia «Multilingualism "cost of democracy" in EU». Disponible en http://www.euractiv.com/en/culture/orban-multilingualism-cost-democracy-eu/article-177107/.

PARLAMENTO EUROPEO (2009), Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido (2008/2225(INI)). Disponible en http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2009-0162&language=ES&ring=A6-2009-0092.

SCOTLAND'S NATIONAL CENTRE FOR LANGUAGES (2010), «Modern Languages in Scottish Schools. Senior Phase (S4-S6). Overview of languages trends by qualification and year group based on published SQA statistics». Disponible en http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/statistics/ML_in_S4-S6_Overview.pdf.

STATE EXAMINATIONS COMISSION / COIMISIÚN NA SCRÚDUITHE STÁIT. IRELAND (2010a), «Junior Certificate. Percentage breakdown of candidates by grade awarded in each subjec». Disponible en http://www.examinations.ie/statistics/statistics_2009/final_junior_certificate_statistics_for_2009.pdf.

— (2010b), «Leaving Certificate. Percentage breakdown of candidates by grade awarded in each subject». Disponible en http://www.examinations.ie/statistics/statistics_2009/final_leaving_certificate_statistics_for_2009.pdf.

STATEC (INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES DU GRAND-DUCHÉ DU LUXEMBOURG), Le portail des statistiques, «Participants des cours du soir des langues 1970-2009». Disponible en http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=631&IF_Language=fra&MainTheme=3&FldrName=6&RFPath=61.

STATISTICS SWEDEN (2010), *Yearbook of Educational Statistics 2010.* Örebro: Statistics Sweden. Disponible en http://www.scb.se/statistik/_publikationer/UF0524_2009A01_BR_21_UF0109TAB.pdf.

STATISTIK AUSTRIA (2009), *Bildung in Zahlen 2007/2008, Tabellenband.* Viena: Statistik Austria.

— (2010), *Bildung in Zahlen 2008/2009, Schlüsselindikatoren und Analysen.* Viena: Statistik Austria.

STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2010), «Schools. Almost all Pupils learn some English already at primary school». Disponible en http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/EN/Navigation/Statistics/BildungForschungKultur/Schulen/Schulen.psml.

VERBAND ÖSTERREICHISCHER VOLKSHOCHSCHULEN / ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES POPULARES DE AUSTRIA (2010). Knowledge Base Adult Education, *Statistikberich 2010 der Österreichischen Volkshochsulen*. Disponible en http://www.vhs.or.at/.

VV. AA. (2006), *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza y Janés, Círculo de Lectores.

EL ESPAÑOL EN COREA DEL SUR

Jesús Jiménez Segura
Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes (CIDIC)

Javier Cabrera Sánchez
Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes (CIDIC)

1. Introducción: Namhan, la nación del sur

La República de Corea (Corea del Sur) ocupa la parte meridional de la península de Corea, rodeada por el mar de Japón (del Este para los coreanos), el estrecho de Corea al Sur y el mar Amarillo al oeste. La península está situada en el centro de la región del nordeste asiático, entre China, al oeste y al norte, y Japón, al este y al sur; limitando además al norte con el extremo oriental de Rusia.

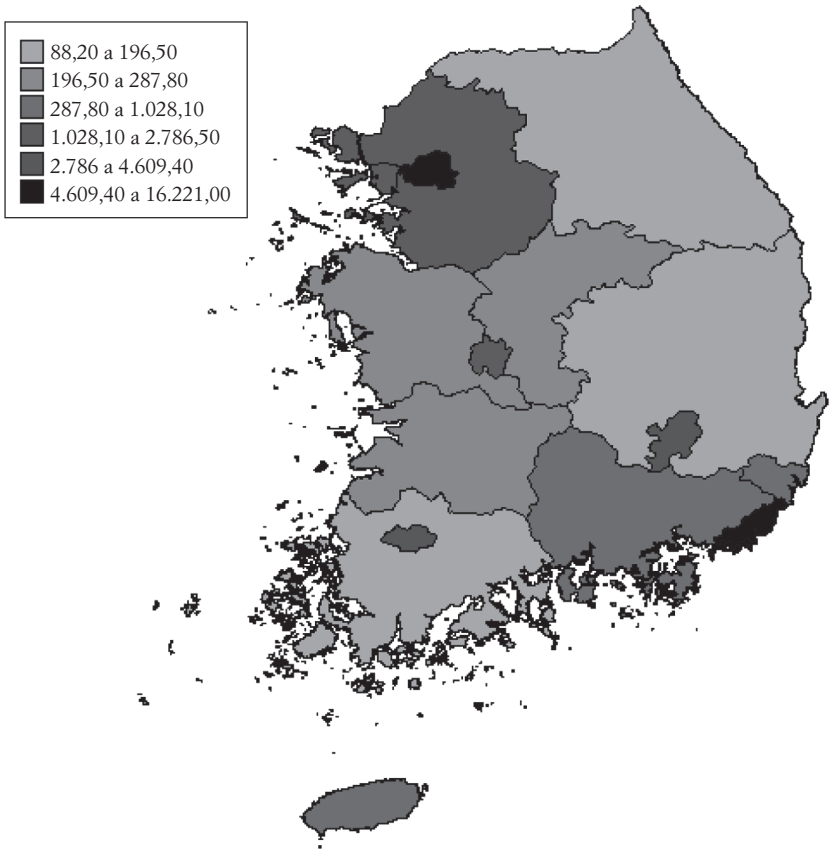
Se trata de un país pequeño (una superficie territorial de 100.032 km^2) y muy montañoso, pero estratégicamente situado en una región de enorme importancia demográfica, política y económica.

Corea del Sur tiene una población de 48,74 millones de habitantes (2009)[1], lo que supone casi el doble de la población registrada en 1960. En Seúl, capital del país, viven más de diez millones de personas, lo que la convierte en una de las ciudades más grandes del planeta. La densidad de población en el país era de 485 habitantes por kilómetro cuadrado en 2006, siendo Seúl la zona más densamente poblada con 16.221 habitantes por kilómetro cuadrado. A pesar de su pequeño tamaño, la gran densidad de población coloca a la República de Corea en la posición 26 entre los países más poblados del mundo.

1 Datos obtenidos en el portal oficial de turismo de Corea (Korea Turism Organization, en http://spanish.visitkorea.or.kr/), consultado el 7 de enero de 2011.

Mapa 1

DENSIDAD DE POBLACIÓN DE LAS REGIONES ADMINISTRATIVAS EN COREA (2005)



Fuente: elaboración del CIDIC, a partir de datos de KOSIS.

Las dos Coreas son los únicos países de Asia que tienen una única lengua viva dentro de su región, algo que contrasta con las más de 700 lenguas existentes en Indonesia, las 200 de China, las 168 de Filipinas o las 386 de la India[2]. Por esta razón, prácticamente el cien por cien de la población de ambos países habla coreano, a excepción de los extranjeros sin capacidades para hablar la lengua. Según el Centro de Investigaciones Coreanas, los coreanos han desarrollado varios dialectos, diferentes del coreano estándar hablado en Seúl. Estos dialectos son similares y permi-

2 Otero (2005), «La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico», Real Instituto Elcano, citando datos de *Ethnologue 2005*.

ten el entendimiento entre sus hablantes, a excepción del coreano de la provincia de Jejudo, que guarda ciertas peculiaridades.

El coreano es la lengua número 17 más hablada del mundo. Según Ethnologue es hablado por 66,3 millones de personas[3], aunque otras fuentes de información ofrecen una cifra superior situada entre los 70 y 80 millones. La mayor parte de los hablantes de coreano proceden de las dos Coreas, aunque China tiene una población de hablantes en coreano de aproximadamente dos millones de personas. Japón y Rusia también cuentan con importantes comunidades de hablantes de la lengua. Además, varias fuentes señalan la existencia de pequeñas comunidades de hablantes en varios países, entre ellos, Canadá, Australia, Estados Unidos, Paraguay y Panamá.

1.1 *Población*

Corea, al igual que otros países desarrollados, tiene una población con hogares cada vez más pequeños e incremento de los unifamiliares, descenso de los matrimonios y retraso de la edad para contraerlo, aumento en la tasa de divorcio, etc. La edad media de la población en 2008 se situaba en 36,7 años. El 17,4% de la población tenía para este año una edad comprendida entre los 0 y los 14 años de edad, mientras que los mayores de 60 representaban un 10,3%. Aunque todavía la población joven supera a la de mayor de edad, la tendencia del país es similar a la de los demás países desarrollados y se está produciendo un envejecimiento acelerado de la población. El Instituto de Estadística Coreano (KOSIS) estima que en 2026 Corea tendrá más del 20% de la población envejecida.

1.2 *Economía*

En 1945, tras el final de la ocupación japonesa, Corea quedó dividida en dos países: en Corea del Norte se concentraban los recursos energéticos, las materias primas y la mano de obra industrial más experimentada, mientras que Corea del Sur tenía un marcado carácter agrícola determinado por el uso del territorio como granero del imperio japonés durante su larga ocupación (1910-1945).

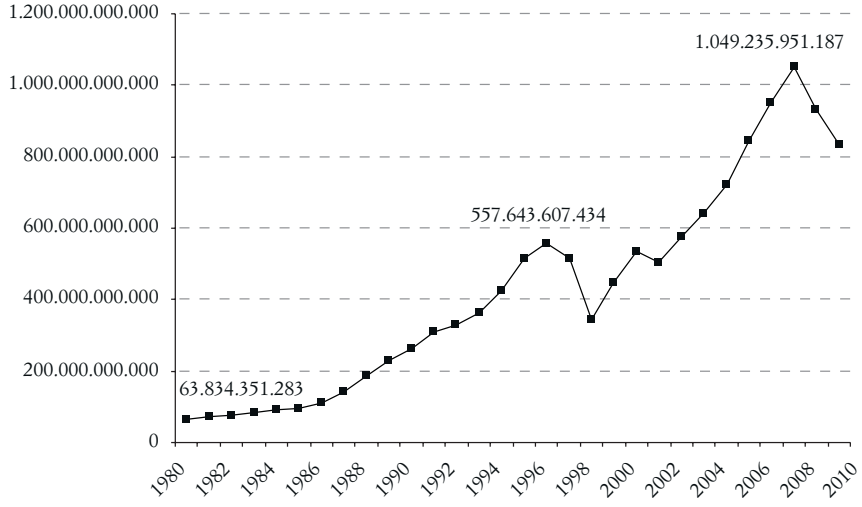
---

3 Datos obtenidos en el portal de la base de datos internacional Ethnologue (http://www.ethnologue.com/), consultado el 11 de enero de 2011.

Este país del sudeste asiático, de poca extensión, con escasos recursos naturales y sumido en la ruina tras la ocupación japonesa y la guerra con sus vecinos del norte, despierta a partir de los sesenta y experimenta un crecimiento económico que queda reflejado con admiración en las publicaciones sobre historia económica contemporánea. Hoy en día es uno de los países tecnológicamente más desarrollados del mundo y tiene uno de los PIB per cápita más altos. En 2008, Corea del Sur era el país 15 con mayor PIB y el 33 con mayor PIB per cápita del mundo.

Gráfico 1

EVOLUCIÓN DEL PRODUCTO INTERIOR BRUTO (EN DÓLARES), EN COREA DEL SUR



Fuente: Banco Mundial (febrero de 2011), véase en http://datos/bancomundial.org/.

A comienzos de los sesenta la economía del país se fundamentaba sobre todo en el ámbito rural. El desarrollo del país se vio favorecido por el intervencionismo estatal, a través de la implementación de una serie de planes quinquenales, que fijaron las bases del desarrollo económico. El crecimiento solo se ha visto frenado por periodos de corta duración y en especial por la crisis asiática de 1997. Sin embargo, Corea consiguió reponerse de manera rápida ante la situación adversa por medio de políticas que incentivaron la investigación y el uso de las nuevas tecnologías.

La estructura de la economía coreana fue cambiando de la agricultura a la manufacturación industrial y, más adelante, se fue concentrando en el sector servicios. También se fue diversificando su especialización

en los automóviles, la industria petroquímica, la construcción naval, el sector textil, la siderurgia, etc.

Las grandes empresas o *chaebol* coreanos han desempeñado un papel esencial en el crecimiento económico de Corea, que se ha convertido en una de las economías más fuertes del mundo y en uno más de los dragones asiáticos, junto a Japón, Singapur y Hong Kong, además de China. Corea ha basado su crecimiento en la educación y el desarrollo de las nuevas tecnologías. La República ha construido una fuerte industria, especializada en aparatos electrónicos y medios de transporte, automóviles y barcos, que han convertido al país en líder en exportación de estas tecnologías.

Corea basa una importante parte de su economía en la exportación. Durante años, las señas distintivas del país han sido el proteccionismo interno, siendo uno de los países más proteccionistas de la OMC, y una política agresiva hacia las exportaciones. Los principales socios comerciales de Corea se encuentran en el continente asiático. China, Japón, Hong Kong, Singapur, Taiwán y la India están entre los diez primeros socios del país. En 2007, China se consolidó como primer socio de Corea, superando a Japón; desde entonces, las relaciones económicas con China han venido incrementándose año a año. Estados Unidos es el segundo socio más importante por detrás de China. La Unión Europea es un aliado importante de Corea, más o menos comparable a Estados Unidos; y en especial Alemania, octavo socio con mayor cuota de mercado bilateral y uno de los pocos países que mantiene una balanza comercial positiva con Corea.

Desde el año 2004 en adelante, la industria de los semiconductores, los automóviles y los instrumentos de radiocomunicación ocupan más de un 30% del comercio exterior. Especial mención merecen las tecnologías de la información y de la comunicación audiovisual: Corea exporta teléfonos móviles, pantallas de vídeo, ordenadores personales, instalaciones de radiodifusión por satélite, etc.

Un indicador de la importancia dada a las tecnologías de la información y de la comunicación en Corea es la calidad de sus redes de transmisión. Según un estudio llevado a cabo entre mayo y junio de 2010 por las universidades de Oxford y Oviedo y patrocinado por Cisco Systems, sobre la calidad de la banda ancha en Internet, Corea ha superado, por segundo año consecutivo, a Hong Kong y Japón. El estudio mide las velocidades de descarga, de subida de archivos y grado de penetración

en 72 países y Corea ha mejorado sus resultados un 24% en un año y un 50% en los últimos tres, estableciendo una nueva referencia mundial de velocidad y penetración[4]. La calidad de la banda ancha es cada vez más importante ya que las redes sociales, las descargas y los servicios de vídeo en *streaming* demandan comunicaciones con un elevado volumen en el flujo de datos; además es imprescindible para las aplicaciones de Internet de última generación, como televisión de alta definición en Internet y comunicaciones de vídeo.

Además, Corea del Sur tiene como objetivo alcanzar el quinto puesto mundial en ciencia y tecnología para el año 2012[5], invirtiendo el 3,2% del PIB en I+D desde el año 2008. Más concretamente, aspiran a ser líderes mundiales en nanotecnología, trenes de alta velocidad, coches ecológicos, almacenamiento de energía, biotecnología, etc.

Por otra parte el proteccionismo que ha caracterizado a Corea parece haber llegado a un punto de inflexión. El nuevo gobierno, constituido en 2007, ha venido implementando políticas de apertura al exterior. La firma de Tratados de Libre Comercio (TLC) ha ido creciendo en los últimos años, convirtiéndose en una política central del gobierno en cuanto a las relaciones exteriores. Según publica el Ministerio de Asuntos Exteriores y Comercio coreano, el país ha suscrito acuerdos de libre comercio con varios países. En la actualidad funcionan acuerdos con Chile, Singapur, la EFTA[6], la ASEAN[7] y una CEPA[8] con la India. Las negociaciones para este tipo de acuerdos también han finalizado con Estados Unidos, la Unión Europea y Perú, aunque por distintas causas aún no han entrado en funcionamiento a falta de ratificación. Las negociaciones se encuentran abiertas con Canadá, México, el GCC[9], Australia, Nueva Zelanda, Colombia y Turquía.

Durante 2010 se ha llevado a efecto la firma del Tratado de Libre Comercio entre la Unión Europea y Corea. La firma del TLC con la UE supondrá un incremento de las relaciones entre la UE y Corea, al reducir o eliminar los aranceles. La firma del Tratado se ha tomado tras la resolución de Italia de retirar su veto, por un posible conflicto de intereses

4 Véase http://www.oii.ox.ac.uk/.
5 Brañas (2007), «La metamorfosis de Corea del Sur».
6 EFTA es la Asociación Europea de Libre Comercio (en español).
7 ASEAN es la Asociación de Países del Sudeste Asiático (en español).
8 CEPA es el Acuerdo de Asociación Económica Integral (en español).
9 GCC es el Consejo de Cooperación para los Estados Árabes del Golfo Pérsico (en español).

para la industria automovilística de Fiat. En Latinoamérica, Corea tiene abiertos procesos de firma de TLC con Perú, México, Colombia y con Mercosur.

2. La educación en Corea

Corea destaca por ser un país donde la educación siempre ha sido un eje fundamental del desarrollo del país. Quizás esto se derive de una mentalidad muy influida por el confucianismo, que valora altamente el trabajo y el prestigio personal por encima de la consideración que reciben estos aspectos en los países occidentales. Son interesantes al respecto los datos de la Encuesta Mundial de Valores[10] si se comparan los resultados de Corea del Sur con algunos países occidentales y otros países de su entorno geográfico y cultural (cuadro 1 y 2).

Cuadro 1

Encuesta Mundial de Valores (Corea del Sur)

«Es necesario trabajar para desarrollar en pleno las capacidades».	*Media*	*España*	*Estados Unidos*	*Japón*	*Corea del Sur*	*China*	*Alemania*
Muy de acuerdo	*26,60%*	14,90%	14,10%	14,40%	53,20%	24,90%	33,20%
De acuerdo	*45,70%*	51,00%	30,20%	48,90%	36,00%	58,50%	45,30%
Ni acuerdo ni desacuerdo	*16,00%*	7,90%	27,80%	34,30%	7,70%	11,10%	12,70%
En desacuerdo	*9,90%*	22,50%	22,80%	2,30%	2,50%	4,90%	7,30%
Muy en desacuerdo	*1,80%*	3,60%	5,10%	0,10%	0,50%	0,50%	1,50%

Fuente: Values Surveys Databank (2011).

10 Véase a este respecto el *World Values Survey 2005-2008* (http://www.worldvaluessurvey.org/), consultado el 9 de enero de 2011.

Cuadro 2

ENCUESTA MUNDIAL DE VALORES (COREA DEL SUR)

«Es humillante recibir dinero sin haber trabajado para conseguirlo».	*Media*	*España*	*Estados Unidos*	*Japón*	*Corea del Sur*	*China*	*Alemania*
Muy de acuerdo	*17,30%*	11,60%	13,10%	13,40%	27,20%	22,30%	14,60%
De acuerdo	*33,60%*	36,80%	30,20%	28,00%	29,90%	47,60%	26,40%
Ni acuerdo ni desacuerdo	*24,10%*	13,60%	29,60%	44,00%	25,30%	12,00%	26,30%
En desacuerdo	*19,30%*	29,80%	21,80%	10,90%	14,30%	16,00%	22,10%
Muy en desacuerdo	*5,80%*	8,10%	5,30%	3,60%	3,30%	2,00%	10,70%

Fuente: Values Surveys Databank (2011).

El proyecto internacional de la OCDE de evaluación de alumnos (PISA)[11] sirve para confirmar la importancia que los habitantes coreanos conceden a la educación. En este estudio, que recoge información de más de cincuenta países, Corea aparece como uno de los países con mejores notas. En 2009, los alumnos surcoreanos obtuvieron el segundo puesto en la categoría de lectura. En matemáticas, Corea quedó en cuarto lugar por detrás de Shanghái, Singapur y Hong Kong; y en ciencia ocupa el sexto lugar.

Cuadro 3

INDICADORES NACIONALES POR MATERIAS DE ESTUDIO (INFORME PISA)

	Matemáticas	*Lectura*	*Ciencia*
1	Shanghái	Shanghái	Shanghái
2	Singapur	Corea	Finlandia
3	Hong Kong	Finlandia	Hong Kong
4	Corea	Hong Kong	Singapur
5	Taipéi	Singapur	Japón
6	Finlandia	Canadá	Corea
España	36	34	37

El gasto público en educación en la República de Corea está por encima del gasto medio en el continente asiático y supone más de un 4% del PIB del país.

11 Véase un detalle de los datos en la dirección http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html, consultada el 10 de enero de 2011.

Corea se caracteriza, además, por un alto gasto en formación privada. El gasto en educación de los hogares coreanos está muy por encima del gasto de los países de la OCDE, lo que implica una oportunidad para las empresas que organizan actividades de formación. De los casi tres millones de negocios censados en Corea un 3% se corresponden con el sector educativo, que emplea a casi 800.000 personas.

Según información del Centro de Estadística coreano, el gasto mensual medio por hogar en educación durante 2008 representó un 12,1% del gasto total de los hogares, lo que suponía una subida de 0,5 puntos respecto a 2007. En lo que respecta al Índice de Precios al Consumo, los gastos de productos y servicios educativos están experimentando desde el año 2000 incrementos de entre un 4% y un 6% respecto al gasto del año anterior, siendo uno de los sectores donde más está aumentando el gasto y donde el aumento se produce de modo más estable.

El gasto de las familias en educación es tal que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología coreano ha incluido en su programa para 2010 una serie de acciones que pretenden reducir el gasto de los hogares en este sector. La mayor parte de la demanda de cursos, y principal preocupación del gobierno, se concentra en las clases particulares de inglés y matemáticas, aunque también se dedica a otras disciplinas entre las que se encuentran otras lenguas europeas. Algunas de las políticas presupuestas para el presente año incluyen el aumento de las clases de inglés en los niveles primarios de la educación, así como la inclusión de clases de conversación en los centros educativos y en horas no lectivas. Entre las medidas para reducir el gasto formativo en lengua inglesa se incluyen programas formativos en las escuelas de secundaria en horas no lectivas, que sirvan para complementar la formación del horario estipulado. Otra de las medidas supone un seguimiento del gasto en educación a través de estudios mediante encuesta a lo largo del tiempo, que complementará la información de la Encuesta de Hogares y que permitirá un seguimiento, más a fondo, de la evolución del gasto en educación.

Estas políticas, junto con otras programadas, pretenden conseguir una reducción significativa del gasto en este sector, que representaba el 12,1% del gasto de los hogares coreanos en 2008. Esta medida pretende interrumpir la tendencia alcista que se pone de manifiesto en el Índice de Precios al Consumo, indicador que destaca al sector educativo como uno de los sectores con los incrementos más estables y pronunciados en los últimos años. La inclusión de la educación secundaria gratuita en las

zonas urbanas durante 2002 no ha sido suficiente para conseguir reducir el gasto en educación, ya que los coreanos se perfilan como una sociedad competitiva que aprovecha su tiempo libre para formarse. Todos los informes sobre Corea destacan el papel de la educación en el país como elemento revitalizador del desarrollo social, algo que parece estar presente en la conciencia colectiva de los ciudadanos.

3. Relaciones con España

A menudo existe una gran correlación entre los flujos de intercambio demográfico y económico entre países y el interés por sus respectivas lenguas. Por ello, es relevante analizar la situación de Corea con respecto a los países hispanohablantes para estudiar posibles tendencias futuras. El establecimiento de acuerdos políticos o económicos puede incentivar de manera indirecta el interés por una lengua, por lo que es conveniente atender a estos indicadores como mecanismo para aislar posibles tendencias.

A grandes líneas las relaciones entre España y Corea son de poca envergadura aunque no insignificantes. En términos de desplazamientos demográficos, los flujos son por lo general bastante escasos. Durante el último año, el número de desplazamientos de extranjeros hacia Corea fue de más de 200.000 personas, de los cuales solamente un total de 1.058 eran procedentes de un país hispanohablante, en su mayor parte provenientes de México y de España. En términos generales, los países del sudeste asiático y aquellos que tienen al inglés como lengua nacional son los que mayores flujos demográficos generan respecto a Corea.

Las relaciones diplomáticas entre España y Corea se iniciaron en 1950, si bien la embajada permanente de España no se inauguró hasta 1974. Las relaciones anteriores a esta fecha se caracterizan por una falta mutua de interés, con la excepción de un periodo durante el conflicto armado entre las dos Coreas. El conflicto coreano se convirtió en un instrumento de la propaganda franquista para denigrar los sistemas socialistas. Durante el conflicto, los periódicos españoles prestaron gran atención al conflicto en el país. Estados Unidos llegó a pedir el envío de tropas españolas a Corea debido a la similitud orográfica de la región. Este envío no se llegó a materializar; sin embargo, España estableció programas de ayuda a la República de Corea. El entendimiento entre los distintos regímenes militares de Corea y el Gobierno franquista se materializó en 1974, con el establecimiento

de una embajada en el país. Las relaciones entre ambos países no han sido de especial relevancia.

En los últimos años las visitas de representantes de la política coreana y española han venido produciéndose con relativa periodicidad, así como de otros actores económicos y civiles de ambos países. En 2003 tuvo lugar en Seúl un primer encuentro entre miembros de la sociedad civil de ambos países, que se convirtió en una «tribuna España-Corea» en el encuentro celebrado en Barcelona en julio de 2005 en virtud de un acuerdo entre Casa Asia y Korea Foundation. En 2010 se celebró la sexta de estas tribunas España-Corea, que coincidió con la celebración del sesenta aniversario del establecimiento de las relaciones diplomáticas entre los dos países. En agosto de 2005, se conformó la Asociación de Amistad Parlamentaria Corea-España, cuya primera reunión formal tuvo lugar en España en 2006. En 2007 fue el año de Corea en la feria de arte contemporáneo ARCO y en Casa Asia. En septiembre de 2008 se celebró la primera reunión de la Comisión Bilateral de Cooperación Económica, Científica y Tecnológica. En 2009, Corea recibió la visita del ministro de Asuntos Exteriores español, mientras que en 2010 España recibió al viceministro de Asuntos Exteriores coreano.

4. Relaciones con Latinoamérica

Corea tiene grandes intereses en los países latinoamericanos, algo que se percibe por el número de acuerdos, tratados y memorandos establecidos a diferentes niveles: económico, científico, tecnológico y energético, y por las ayudas concedidas de Corea a diversos países de la zona, en especial de la zona centroamericana. Corea es miembro de la CEPAL desde 2007 y en 2010 manifestó su interés de entrar a formar parte del Sistema de Integración Centroamericano (SICA).

El 5 de julio de 2007 se aprobó la incorporación de la República de Corea en el órgano de Naciones Unidas, CEPAL. En marzo de 2008 la bandera coreana ondeaba, por primera vez, entre las banderas de la CEPAL como símbolo formal de ingreso. Corea se convertía así en el cuadragésimo país miembro y segundo asiático, junto a Japón. El ingreso del país en la CEPAL ha supuesto un incremento de las relaciones entre los países miembros. Según la CEPAL, la inversión surcoreana en América Latina y el Caribe ascendió en 2007 a 1.200 millones de

dólares, lo que representó un 6% de la inversión total del país. En 2008, según la información del órgano de Naciones Unidas, el volumen de comercio bilateral de Corea con América Latina excede los 28.000 millones de dólares, con un porcentaje de crecimiento del 13% durante la presente década. Las acciones para mejorar las relaciones entre ambas regiones se iniciaron poco después de la incorporación de Corea al órgano latinoamericano. En julio de 2008, ambas partes firmaron un acuerdo para realizar un proyecto que potenciaría las relaciones comerciales entre Latinoamérica y Asia-Pacífico. Los gastos del proyecto corrieron a cargo coreano.

El número de acuerdos, memorandos de entendimiento, etc., se ha incrementando intensamente en los últimos años:

— En 2002, México y Corea firmaron un Acuerdo para la Promoción y la Protección Recíproca de las Inversiones (APPRIS).
— El Tratado de Libre Comercio entre Corea y Chile, firmado en febrero de 2003, marcó la gran importancia de las relaciones comerciales entre ambos países. El acuerdo supuso, por un lado, el primer acuerdo de este tipo suscrito por Corea, que posteriormente en 2006 firmó acuerdos con Singapur y con la EFTA. Por otro lado, Corea fue el primer país asiático en suscribir un acuerdo de libre comercio con un país latinoamericano.
— La propuesta de Perú en 2005 de iniciar las negociaciones para la firma de un Tratado de Libre Comercio con Corea abrió un proceso que finalizó en agosto de 2010, y que está pendiente de ratificación.
— El 28 de junio de 2010, Corea y Panamá firmaron un Convenio de Cooperación Técnica y Científica.
— En septiembre de 2010, Argentina y Corea firmaron un convenio de cooperación para el desarrollo de un programa que incluye la construcción de la cuarta central nuclear argentina.

5. Relaciones comerciales

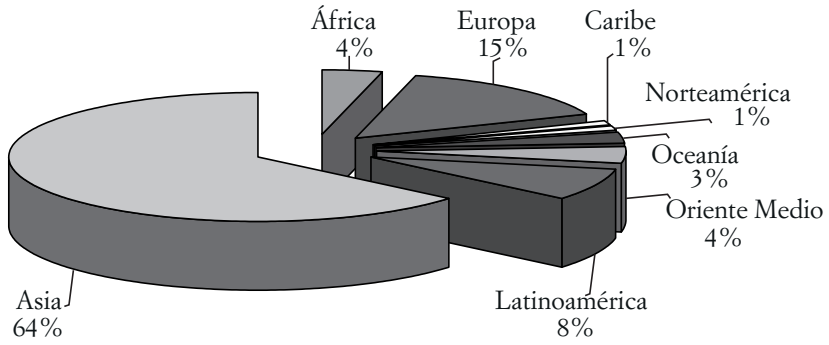
Durante 2009, Corea realizó exportaciones por un valor total de 338.632 millones de dólares e importaciones por valor de 309.570 millones de dólares. Una gran parte del comercio bilateral se estableció con países asiáticos, en especial con China (y Hong Kong y Taiwán), Japón, Singapur, la India y Vietnam, países, todos ellos, en la lista de los diez con

mayores tasas de recepción de productos coreanos durante 2009. Fuera de Asia, la lista de los diez primeros países incluía a Estados Unidos en segunda posición, a Alemania en octavo lugar y a México en noveno. Aunque estos configuran los países con mayor flujo de intercambio comercial, Corea es un país que se caracteriza por mantener acuerdos bilaterales con un amplio número de países. En 2009 mantuvo relaciones de comercio exterior con 239 países de todo el mundo, de ellos solo 63 tuvieron una balanza comercial positiva con respecto a Corea; es decir, las exportaciones hacia Corea fueron mayores que las importaciones. Japón, Arabia Saudí y Australia son los tres países que mejor balanza presentan respecto de Corea. Por regiones territoriales, únicamente Oceanía y Oriente Medio tienen balanza positiva con el país. Es de destacar la posición de Chile y Guinea Ecuatorial entre los 25 países con mejor balanza comercial con respecto a Corea.

Durante 2009, un 5,4% del total de exportaciones coreanas se dirigió hacia países hispanohablantes. México, Panamá, Chile, España y Colombia fueron los cinco países que importaron mayor número de productos coreanos en 2009, si bien solo México importó una cantidad similar a la de los otros cuatro países conjuntamente. Atendiendo a las exportaciones de productos hacia Corea, en 2009, Chile fue el país que más exportó hacia la República coreana, seguido de México, España y Perú. Destaca en quinto lugar Guinea Ecuatorial, con más de 551 millones de productos exportados al país asiático.

Gráfico 2

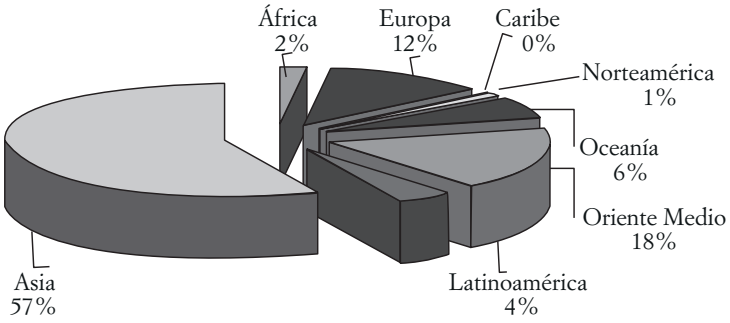
EXPORTACIONES DE COREA POR REGIONES TERRITORIALES (2009)



Fuente: elaboración del CIDIC, a partir de datos de KCS.

Gráfico 3

IMPORTACIONES DE COREA POR REGIONES TERRITORIALES (2009)



Fuente: elaboración del CIDIC, a partir de datos de KCS.

En 2009, los 21 países hispanohablantes importaron productos coreanos por un valor total de más de 18.000 millones de dólares, lo que supuso para ese año la no despreciable suma de un 5,4% del total de exportaciones de Corea al exterior, según los datos ofrecidos para la fecha por el Servicio Coreano de Aduanas (KCS por sus siglas en inglés, Korea Customs Service). En cuanto a las importaciones coreanas de productos procedentes de países hispanohablantes durante 2009, la cifra ascendió a 8.000 millones de dólares, lo que conforma una balanza de pagos positiva de Corea respecto a los países hispanohablantes de más de 10.000 millones de dólares.

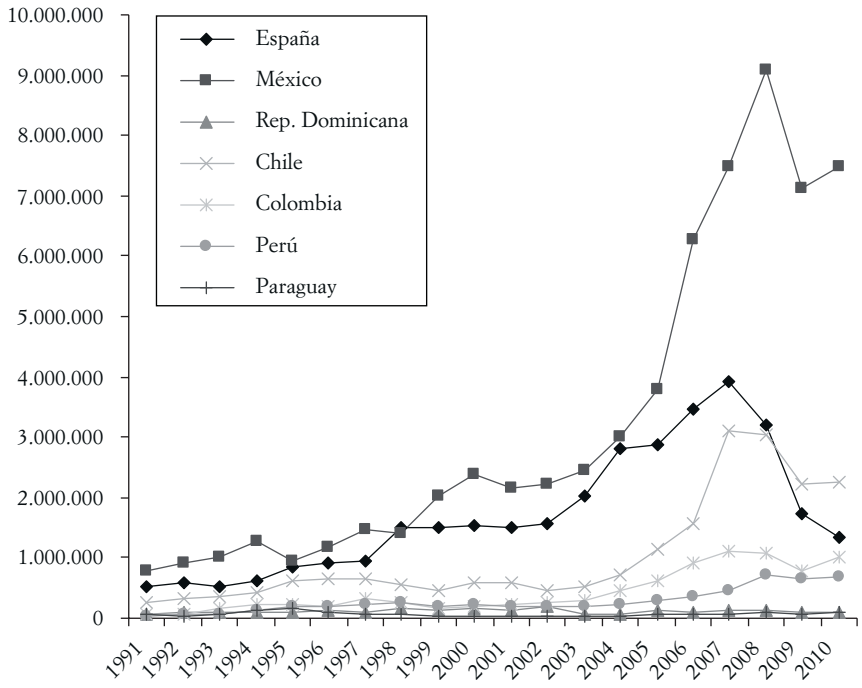
México, Panamá, Chile, España y Colombia fueron los cinco países que importaron mayor número de productos coreanos en 2009, si bien solo México importó una cantidad similar a la de los otros cuatro países conjuntamente. La lista de socios cambia de forma y número atendiendo a las exportaciones de productos hacia Corea. En 2009, Chile fue el país que más importó a la República coreana, seguido de México, España y Perú. Destaca en quinto lugar Guinea Ecuatorial, con más de 551 millones de productos exportados al país asiático.

España ha ido incrementando la importación de productos coreanos a lo largo de las dos últimas décadas; sin embargo, en 2009 ha reducido su demanda drásticamente. La balanza de comercio entre los dos países es deficitaria para España, a excepción de 1994, año en el que la exportación de productos españoles a Corea fue superior a la importación de productos coreanos. A partir de 2003, España aumenta el número de importaciones de forma elevada y, en 2007, el servicio de aduanas coreano

registró la venta a España de productos por valor de 3.924 millones de dólares, mientras que ese año Corea importó de España productos por valor de 856 millones de dólares.

Gráfico 4

EXPORTACIONES COREANAS A PAÍSES HISPANOHABLANTES (MILES DE DÓLARES)



Fuente: elaboración del CIDIC, a partir de datos de KCS.

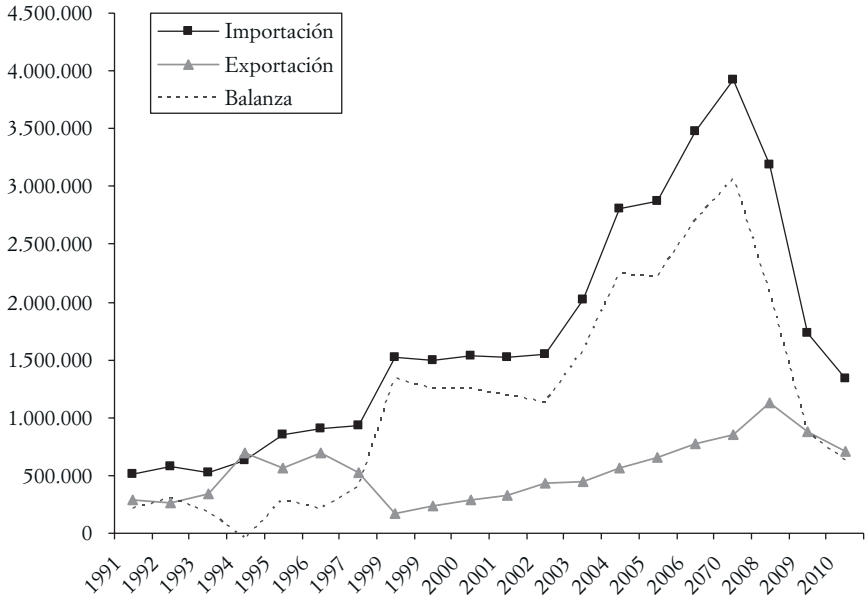
Corea recibió, en 2008, un 5% de las exportaciones españolas dirigidas a Asia. Teniendo en cuenta que Asia recibe anualmente alrededor del 7% del total de las exportaciones españolas, las exportaciones españolas a Corea representan el minúsculo porcentaje de un 0,36% del total de las exportaciones de España; aunque Corea fue el séptimo país asiático que más productos españoles recibió durante 2008, por detrás de China, Japón, los Emiratos Árabes, Arabia Saudí, la India e Israel[12].

12 Según cálculos, a partir de los datos publicados por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio basados en la información de la Secretaría de Estado de Comercio Exterior, con datos del Departamento de Aduanas e Impuestos Especiales de la Agencia Tributaria.

Las importaciones de productos coreanos supusieron un total del 5% de las importaciones provenientes de Asia (que a su vez representaban el 18% del total mundial), mientras que de China provenían gran parte de estas con un porcentaje del 39,5%. Por delante de Corea, se encontraban las importaciones procedentes de otros países asiáticos como Japón, Arabia Saudí, Irán y la India.

Gráfico 5

EVOLUCIÓN DEL COMERCIO CON ESPAÑA (MILES DE DÓLARES)



Fuente: elaboración del CIDIC, a partir de datos de KCS.

El Ministerio de Industria, Turismo y Comercio en España contabilizaba para 2008 un total de 923 empresas exportadoras a Corea, por detrás de Japón, en donde se contabilizaban 1.983, China con 1.523 y la India con 1.073. En cuanto a las empresas importadoras, en 2008 Corea registró 1.634 empresas por 12.410 de China, 3.146 de la India y 2.235 de Japón.

Según el Plan del Gobierno Asia-Pacífico y del ICEX de 2005-2008, las relaciones entre España y la República de Corea son cordiales; sin embargo, están por debajo del potencial que corresponde a ambos países y a la posibilidad de ampliar inversiones, comercio y turismo en ambas direcciones.

Las inversiones entre ambos países son poco significativas teniendo en cuenta su peso económico. En términos generales la tendencia es ascendente, aunque presenta grandes altibajos. Según los datos proporcionados por el servicio del ICEX, que maneja datos de la red de Oficinas Comerciales españolas, la inversión bruta española en Corea durante 2005 fue de 15,6 millones de euros; sin embargo, en 2006, la inversión se redujo por debajo del millón de euros. En 2008, la cifra había vuelto a aumentar hasta los 28 millones, mientras que en 2009 se produjo un nuevo descenso hasta los 6,7 millones.

Las inversiones coreanas en España han sido tradicionalmente muy pequeñas. Hasta 1997 son insignificantes, mientras que en 1998 ascendieron hasta los 41 millones, para volver a caer a los 5,5 y 1,1 en los siguientes años. En 2005 se produce un gran descenso hasta los 0,4 millones de euros. En 2006, la cifra se dobló para caer a los 100.000 euros en 2007. Sin embargo, a partir de 2008 la inversión aumenta en gran porcentaje con 64 millones en 2008 y 50 en 2009. Por tanto, los flujos de inversión son de gran intermitencia y todavía poco significativos en relación con los flujos totales de inversión.

El ICEX destaca la presencia en España de 19 grandes empresas coreanas, la mayoría dedicadas a la distribución de diversos tipos de materiales. Una de las empresas se dedica al transporte marítimo y ha firmado la mayor inversión de una empresa coreana en España hasta este momento. En 2010, el Palacio de Congresos de Córdoba acogió la VI Tribuna España-Corea, organizada por Casa Asia y Korea Foundation. En el marco de esta celebración se presentó la mayor inversión de una empresa coreana en España. El grupo Hajing Shipping invirtió una considerable suma en la ampliación del Puerto de Algeciras. El proyecto «TTI Algeciras» pretende convertir a este puerto en la primera terminal semiautomática de contenedores del Mediterráneo. En una de las reuniones del congreso actuó como mediador el hispanista y actual presidente de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, Park Chul.

Según la información del ICEX y de su red de Oficinas Comerciales, en la actualidad solo existe una única planta productiva surcoreana en España, perteneciente a Daewoo Electronics España (DEMESA). La planta fabrica frigoríficos y está localizada en Vitoria.

En cuanto a las empresas españolas con presencia en Corea, destacan aquellas relacionadas con la moda y el sector textil. En la banca tiene representación el BBVA. También están presentes empresas españolas

dedicadas a la automoción, tecnologías de información, telefonía móvil, Internet móvil, química y dos empresas relacionadas con la maquinaria de herramienta.

6. Situación actual del español en Corea[13]

Según Man-Ki Lee y Jy-Eun Son[14] la atracción por el español en Corea puede ser intuida a partir del aumento de vehículos con nombre español que se están lanzando al mercado en los últimos años. Estos dos autores recogen una lista de coches con nombres españoles: «Espero», «Cielo», «Avante», «Damas», «Tiburón», «Santa Fe» y «Veracruz» son algunos de los nombres utilizados por los fabricantes de automóviles del país, como Hyundai, Kia, Daewoo, Ssangyong y Samsung, entre otros. La presencia de nombres españoles no se limita a la industria de vehículos, sino que también es posible encontrar nombres españoles en aparatos electrónicos; por ejemplo, las compañías Samsung y LG han comercializado productos con los nombres «Dios» y «Mariposa». Según estos autores, la influencia de la lengua española en Corea no se limita a productos comerciales, sino que la lengua coreana ha empezado a recibir préstamos del español: pan, tomate, flamenco, salsa, amigo, amor, café, cafetería, primera liga o blanco son citados por estos autores como préstamos de la lengua española al coreano. Estos autores destacan también uno de los préstamos más antiguos del español hacia la lengua coreana: la palabra «tabaco», que entró en Corea en el siglo XVI como consecuencia de la invasión japonesa. La palabra sufrió varios cambios fonéticos a través del tiempo y, a día de hoy, se pronuncia *dambae.*

Como hemos visto, la sociedad coreana concede gran importancia a la educación y a las actividades de formación, lo que da pie a un alto gasto de los hogares en actividades de formación. La cuestión por debatir es si el español tiene oportunidades de formar parte de la bolsa de posibles elecciones de la población coreana a la hora de elegir su formación. Para ello, contamos con varios indicadores que actúan de manera contradicto-

---

13 Agradecemos la colaboración prestada para la redacción de este tema a Raimon Blancafort, profesor en la Universidad Nacional de Seúl; Gunhwa Kim, primer secretario de la Embajada de la República de Corea en España; Kyung Min Seo, cónsul de la República de Corea en España; y al personal del CIDIC y del Área de Patrocinio y Gestión Comercial del Instituto Cervantes.

14 Lee y Son (2009): «La difusión del español en Corea y la interferencia del coreano y del inglés en el aprendizaje del español», en III Congreso Internacional FIAPE.

ria: Por un lado, contamos con la gran tradición hispanista de Corea, que en sus inicios funcionó como motor y elemento integrador del hispanismo en Asia; a su vez, nos encontramos con una inusual actividad DELE, que produce niveles de matriculación equiparables a la de los países más activos de la red del Instituto Cervantes. Los datos de matriculación en cursos de español, por otro lado, son menos prometedores.

El inglés domina el estudio de segundas lenguas en Corea. Está completamente integrado en las distintas fases del sistema educativo y el gasto privado en cursos genera grandes ingresos. El resto de lenguas se encuentran en una situación en que la lengua china viene ganando espacio en detrimento de las lenguas europeas, en especial del alemán y del francés, que han descendido su demanda de forma alarmante. En la educación primaria, la presencia del español es inexistente. El español comienza a incluirse en la secundaria media, con escasa representación, y en la secundaria superior, donde tiene presencia como lengua opcional.

6.1 *El español en la enseñanza secundaria*

En la enseñanza secundaria el inglés se imparte con carácter obligatorio tanto en el nivel medio como en el nivel superior o bachillerato. Los coreanos tienen la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera a parte del inglés. En la actualidad, las lenguas más demandas son el chino y el japonés, seguido de lejos por las lenguas occidentales alemán, francés y español, aunque no siempre ha sido así. Desde el año 2000 la tendencia es clara, las lenguas occidentales diferentes del inglés han experimentado un descenso acentuado a favor de las lenguas asiáticas y, sobre todo, del inglés, que se ha convertido en la lengua más estudiada del sistema educativo.

La evolución cronológica avala esta hipótesis: en la universidad, se empezó a enseñar español en 1950; en el bachillerato, en 1985, y en secundaria, en 2001. En 2005 se censaban en Corea cuatro escuelas de secundaria media con cursos de español y 41 escuelas de secundaria superior[15].

Los datos actualizados para este nivel, proporcionados por la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Seúl, señalan un

15 Kwon (2006), «El español en Corea del Sur», en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.*

importante descenso de los matriculados en lengua española y un menor número de centros de secundaria que imparten español[16].

Cuadro 4

ESCUELAS DE SECUNDARIA SUPERIOR QUE IMPARTEN ESPAÑOL (POR REGIONES)

Seúl	6
Busan	2
Gyeonggi	13
Gangwon	1
Chungbuk	1
Jeonnam	3
Jeonbuk	1
Gyungnam	2
Jeju	1
Total	30

Fuente: Rodríguez (2010).

En cuanto al número de alumnos, en el año 2000 había 12.792 alumnos de español en secundaria, según el SERI (Samsung Economic Research Institute). En el año 2004 había 7.433 alumnos[17] matriculados en la asignatura de español como lengua extranjera. Y en 2009 la cifra de alumnos de secundaria que estudiaban español era de 5.575[18], siendo Seúl y Gyeonggi las regiones que concentran la mayor parte de los estudiantes, con más de un 75% de la demanda de todo el país.

Por otra parte, según Eunhee Kwon[19], de los alumnos de bachillerato que cursaron la asignatura de español son pocos los que se matriculan en la especialidad de español o lo estudian como lengua extranjera en la universidad; además, la autora advierte que el nivel con el que llegan es precario y los profesores deben empezar desde cero, incluso viendo de nuevo el abecedario. Todo apunta a que el español en el bachillerato es una asignatura de las consideradas de poca importancia, algo que se percibe por el escaso interés y nivel que consiguen los alumnos.

16 Rodríguez (2010), *El español como recurso económico en Corea del Sur* (ICEX, julio 2010).

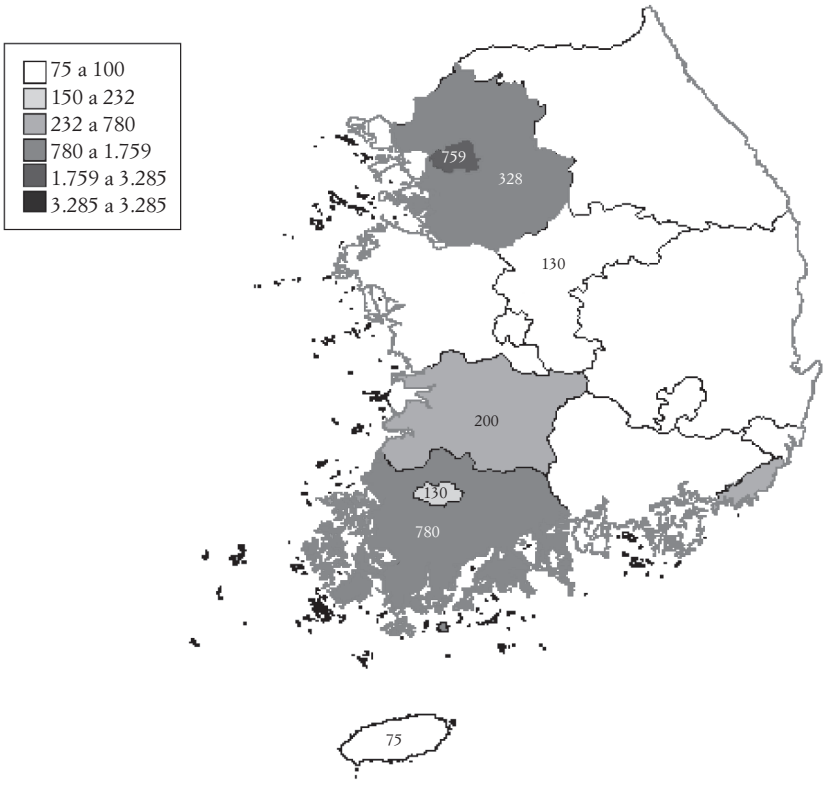
17 Según Kwon (2004), «El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje», en *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*, que solo contabiliza a los alumnos de bachillerato.

18 Véase el detalle de los datos en el portal del SERI (http://www.seriworld.org/).

19 Véase de nuevo Kwon (2006), «El español en Corea del Sur», en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.*

Mapa 2

ALUMNOS DE ESPAÑOL EN SECUNDARIA POR REGIONES



Fuente: SERI (2011).

El descenso de las matriculaciones en cursos de español de un 129% respecto al año 2000 se antoja pequeño en comparación con los respectivos descensos del 547% y del 964% en los casos del francés y del alemán. En términos relativos, el peso del español ha recortado distancia al de estas dos lenguas occidentales, pero a costa de una pérdida fuerte de las matriculaciones en estas lenguas. La lógica que funciona detrás de esta tendencia es una pérdida de la imagen funcional de las lenguas occidentales diferentes del inglés y un aumento de la importancia de las lenguas asiáticas, como consecuencia de la importancia de China y Japón en el mercado internacional. Corea basa gran parte de su economía en la exportación y sus socios principales son China, Japón y Estados Unidos. En lo que respecta al español, y a pesar del acentuado descenso, se auguran grandes expectativas como consecuencia del renovado interés del país por Latinoamérica.

Cuadro 5

ALUMNOS POR LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

	2000	*2009*	*Porcentaje de peso (en 2009) **	*Porcentaje de evolución entre 2000 y 2009*
Inglés	–	1.428.609	66,6%	–
Chino	80.606	195.305	9,1%	142%
Japonés	275.649	454.262	21,2%	65%
Francés	199.087	30.760	1,4%	–547%
Alemán	317.953	29.881	1,4%	–964%
Español	12.792	5.575	0,3%	–129%
Ruso	–	1.200	0,1%	–
Árabe	–	–	–	–

Fuente: SERI (2010) y Rodríguez (2010).

* El porcentaje está calculado respecto a la demanda de las lenguas presentes en los cuadros. No se han tenido en cuenta otras lenguas, aunque, de haberlo hecho, se presuponen cambios muy pequeños en los porcentajes, ya que la oferta de otras lenguas es poco significativa en la enseñanza secundaria.

El inglés es por excelencia el gran beneficiado del sistema educativo coreano, que prevé una ampliación de las clases en primaria y la inclusión de cursos de conversación fuera de horas lectivas. El inglés, por tanto, se salva ante el imparable ascenso del chino y del japonés, que han experimentado aumentos respectivos del 142% y 64,8%. A pesar de este aumento del chino, el japonés sigue siendo, después del inglés, la lengua más estudiada en el sistema educativo coreano, algo que podría cambiar gracias a la cada vez mayor importancia de China en la escena internacional. La tradicional enemistad de Corea y Japón, aunque relativizada con el tiempo y las relaciones políticas y comerciales entre ambos territorios, puede aumentar la simpatía hacia la lengua china en detrimento de la japonesa y más aun cuanto más útil se perciba el conocimiento de la lengua china, algo que cada vez está calando más en la mentalidad de los coreanos, al igual que en el resto del mundo.

6.2 *El español en el ámbito universitario*

La Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros fue la primera en contar con un Departamento de Español; los estudios de lengua y cultura hispánicas abrieron sus puertas en 1955 de la mano del Dr. I-Bae Kim, fun-

dador y único docente durante año y medio, con un total de 30 estudiantes[20]. La mayor parte de los departamentos surgieron durante la década de los ochenta y a finales de la década ya se contaban once departamentos. En la década de los noventa nacieron tres nuevos departamentos. En 2005, según datos del Ministerio de Educación coreano[21], de las 188 universidades del país 14 tenían ya departamento de lengua española. En 2007 la Universidad de Keimyung abrió un nuevo Departamento de Español. Según datos suministrados por la Embajada de España en Corea, a fecha de 2010 se cuentan un total de dieciséis departamentos de lengua española.

Si comparamos los datos de evolución de estudiantes matriculados en los departamentos de español en los últimos cinco años, nos encontramos con las siguientes cifras:

Cuadro 6

ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL[22]

Universidad	*2005*	*2010*	*Variación*
U. Hankuk de Estudios Extranjeros (Seúl)	784	630	–154
U. Hankuk de Estudios Extranjeros (Yong In)	–	240	240
U. Chosun (Gwangju)	103	186	83
U. Kyung Hee (Suwon)	300	240	–60
U. Católica de Daegu (Daegu)	140	90	–50
U. de Corea (Seúl)	168	200	+32
U. Dankook (Chonan)	51	140	+89
U. Pusan de Estudios Extranjeros	241	270	+29
U. Nacional de Seúl (Seúl)	86	440	+354
U. Nacional de Cheonbuk (Jeonju)	120	120	0
U. de Ulsan (Ulsan)	150	150	0
U. Paichai (Daejon)	127	127	0
U. Femenina Duksung (Seúl)	130	130	0
U. Bukyung (Pusan)	30	90	+60

20 Rodríguez (2010), *El español como recurso económico en Corea del Sur* (ICEX, julio 2010).

21 Kwon (2006), «El español en Corea del Sur», en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.*

22 Los datos de 2005 proceden del estudio de Kwon (2006), «El español en Corea del Sur», en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007;* y los de 2010, de Rodríguez (2010), *El español como recurso económico en Corea del Sur* (ICEX, julio de 2010).

Universidad	*2005*	*2010*	*Variación*
U. Sunmoon (Asan)	155	155	0
U. de Keimyung (Daegu)	–	80	+80
TOTALES	2.585	3.288	+703

Fuente: elaboración propia, a partir de los datos de la Embajada de España en Corea (2010).

Según los datos del cuadro 6, se observa un incremento total de 703 alumnos. Este aumento se debe en gran parte al incremento del número de estudiantes de la Universidad Nacional de Seúl y a la creación de los nuevos departamentos de español en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, en Yong In, y en la Universidad Keimyung, en Daegu. De las 16 universidades solo tres presentan una disminución del número de estudiantes de español, seis revelan un aumento, mientras que el resto se mantienen, bien porque no ha habido cambios bien porque no han suministrado datos actualizados de los centros en cuestión.

No obstante, las universidades con departamento de español no son las únicas que cuentan con oferta de la asignatura de lengua española; según Kwon[23] hay unas 30 universidades en total que imparten español como materia en los currículos de otras titulaciones. Solamente disponemos de datos sobre el número de alumnos matriculados, para las cuatro siguientes:

Cuadro 7

UNIVERSIDADES CON OFERTA DE CURSOS DE ESPAÑOL (SIN DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL)

Yonsei University	200/300
Universidad de Ewha	215
Universidad de Sogang	25
Universidad de Pyeongtaek	100

En cualquier caso, los cerca de 600 alumnos coreanos que aproximadamente se licencian cada año en la especialidad de español reflejan una cifra estable y completa[24]. Además de las universidades, el español se imparte también en cinco academias militares y en otras universidades provinciales[25].

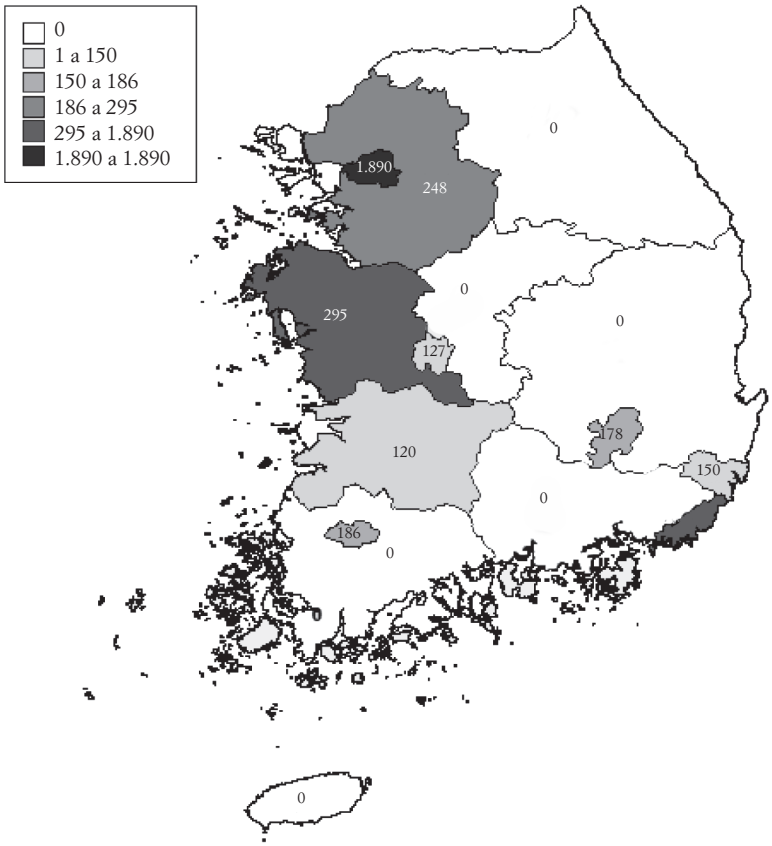
23 Kwon (2006), «El español en Corea del Sur», en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.*

24 Según los datos aportados por la Embajada de la República de Corea en España.

25 Según Raimon Blancafort, profesor de español de la Universidad Nacional de Seúl.

Mapa 3

DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL DE ALUMNOS DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES



Fuente: SERI (2011).

Al igual que en la enseñanza secundaria, el inglés y las lenguas asiáticas dominan la demanda de lenguas extranjeras en la universidad. Por detrás de ellas se encuentran el alemán y el francés, seguidos del español y del ruso. El español es la séptima lengua con más demanda en las universidades del país. En 2009, unos 136.266 alumnos universitarios cursaron lenguas extranjeras. El inglés fue la más estudiada con cerca de 58.000 alumnos y representando un 42,4% del total de estudiantes matriculados en las mencionadas ocho lenguas extranjeras. En segundo lugar destacaba el chino con casi 30.000 alumnos y representando un 21,3%, por delante del japonés con un 19,1%; el aumento de estas lenguas ha sido imparable, aunque parece no haber afectado a la demanda del español,

ya que 3.379 alumnos cursaron la asignatura de español en ese mismo año. De cualquier modo, todo parece indicar que la demanda de español en la universidad se está manteniendo y es superior a su peso en la enseñanza secundaria, donde representaba un 0,3%. En la universidad, el español representa un 2,5% de la demanda de lenguas.

Cuadro 8

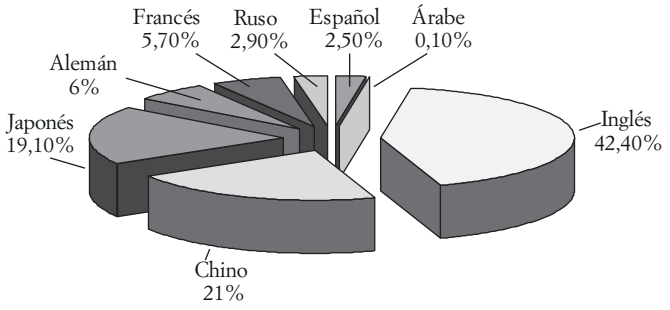
ALUMNOS POR LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD (2009)

Lenguas extranjeras	*Universidades (2009)*	*Porcentaje de peso*
Inglés	57.771	42,4%
Chino	29.086	21,3%
Japonés	25.999	19,1%
Alemán	8.157	6%
Francés	7.734	5,7%
Ruso	3.940	2,9%
Español	3.379	2,5%
Árabe	200	0,1%
TOTAL	136.266	100%

Fuente: elaboración propia, a partir de SERI[26].

Gráfico 6

ALUMNOS POR LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD (2009)



Fuente: elaboración propia, sobre datos de SERI y Rodríguez (2010).

El hecho de no poder contar con datos similares para años anteriores nos impide detectar tendencias de una manera clara; pero, teniendo

26 Citado en Rodríguez (2010), *El español como recurso económico en Corea del Sur* (ICEX, julio de 2010).

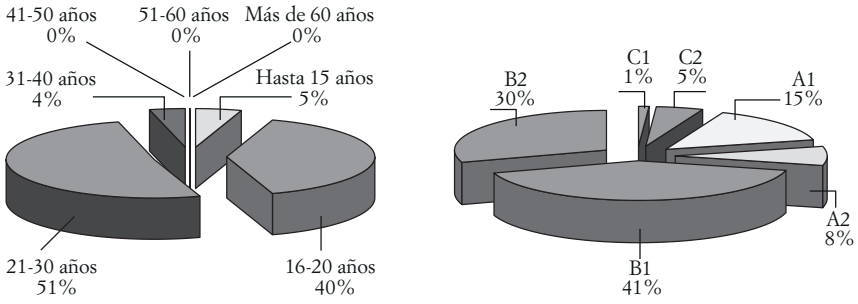
en cuenta el contexto de la secundaria, parece obvio que las lenguas asiáticas están ganando espacio frente a las lenguas europeas, mientras que el inglés sigue consolidándose como la lengua extranjera más estudiada. El español, si bien veíamos disminución en la secundaria, en el caso de la enseñanza superior parece sortear este descenso; ya que, a diferencia del alemán y del francés, su presencia en Corea era reducida y el interés renovado del país por Latinoamérica coloca a la lengua en una situación de relativo interés. Por el contrario, el francés y el alemán, lenguas que gozaban de un gran prestigio y reconocimiento, están perdiendo peso a favor de las lenguas asiáticas y del inglés. Esta situación ha desembocado en el cierre de algunos departamentos o en la unificación de departamentos de francés y alemán bajo un mismo departamento de lenguas europeas. En el caso del español, como ya hemos visto, los departamentos existentes en 2005 se han conservado e incluso se ha inaugurado alguno nuevo.

6.3 *El DELE en la República de Corea*

Con solo dos centros de examen, Corea es el séptimo país con más matriculaciones en el DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) durante 2010, solo por detrás de países con muchos centros y gran tradición de DELE (Italia, Grecia, Brasil, Francia y Alemania). Corea es el país de Asia en el que más alumnos se matriculan en el examen de español. En 2010 se matricularon un total de 2.488 alumnos, casi quinientos más que en 2009.

Gráfico 7

DISTRIBUCIÓN DEL DELE POR EDADES Y POR NIVELES (2010)



Fuente: elaboración del CIDIC, a partir de los datos del curso lectivo 2009/2010.

El perfil más común de alumno DELE en Corea es el de una mujer joven con nivel intermedio de español. El 70% de los matriculados en el examen durante 2010 eran mujeres[27]. En cuanto a los niveles: los intermedios, B1 y B2, suponen la gran parte de las matriculaciones, con porcentajes respectivos del 41% y 30%. El tercer nivel más demandado es el A1, que supone un 15% del total de las matriculaciones. Respecto al total de datos suministrados por los distintos centros del Instituto Cervantes, los niveles A1 y B1 se encuentran sobrerrepresentados, mientras que los niveles B2 y C2 están infrarrepresentados, lo que expone un nivel de conocimiento de español menor que en la media de países. El nivel más bajo es consecuencia de la dificultad para aprender español que tienen los alumnos, sobre todo cuando recorren los niveles intermedios y se topan con el subjuntivo, que, según los profesores, es una de las mayores complicaciones por la que atraviesan los alumnos de español. En lo que a alumnos del DELE se refiere, es por último destacable que, del total de matriculados al examen DELE en los centros de Corea, un total de 30 personas eran procedentes de Estados Unidos y otros 18 de Francia, lo que indica que la población de estos países puede estar usando la lengua española como mecanismo para escalar puestos en el escenario laboral, bien en actividades relacionadas con la formación bien como recurso valioso en la empresa privada.

Pero es necesario analizar estos datos con cierta cautela; no podemos olvidar la gran obsesión del pueblo coreano por la competencia en niveles de formación y, más concretamente, en la certificación, la «titulitis», como la denominaríamos en España en lenguaje popular. Este país de poco más de cuarenta millones de habitantes resulta ser el que cuenta con mayor número de matriculaciones en el examen de certificación de chino: HSK[28]. Y en el curso 1990/1991, la República de Corea fue el cuarto país con mayor tasa de matriculación al examen de certificación de inglés, TOEFL; se matricularon en Corea 67.834 personas de un total de unas 700.000 registradas ese año en un total de cincuenta países[29]. Queda patente la importancia que el coreano concede a la certificación de las lenguas, algo que

27 Porcentaje que coincide, prácticamente, con el relativo a los totales de matriculación del DELE a nivel mundial.

28 Otero (2005), «La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico», Real Instituto Elcano.

29 *TOEFL Test and Score Manual, 1990-1991*, citado por Honna Nobuyuki en K. Bolton y B. B. Kachru (eds.) (2006), *World Englishes. Critical Concepts in Linguistics.* Londres; Nueva York: Routledge.

es común a otros países del este de Asia. Por tanto, el excelente indicador del DELE en Corea debe ser entendido desde una perspectiva amplia que recoja la pasión del pueblo coreano por la certificación.

6.4 *El hispanismo en la República de Corea*

La Asociación Coreana de Hispanistas (ACH) se inauguró en 1981, coincidiendo con la apertura de nuevos departamentos de español en las universidades[30]. Ante la necesidad de mantener unificada la red de hispanistas debido a la expansión de centros con departamento de español en todo el país se fundó esta organización. La ACH celebra un mínimo de dos congresos anuales, uno en verano y otro en invierno, donde se ponen en común las investigaciones relacionadas con el español que posteriormente se publican en la *Revista de Estudios Hispánicos*, que editó su primer ejemplar en 1987.

La Asociación Asiática de Hispanistas (AAH) fue fundada en 1985, se dice que gracias a la labor de los hispanistas coreanos. Hiroto Ueda lo atestigua con la siguiente nota extraída en 1993 del número cero del periódico taiwanés *Sinapia*: «Según cuenta José Eugenio Borao, todo empezó en una tertulia de café en la casa del profesor Francisco Carranza (Seúl), donde se reunía con su colega María Ho y el actual presidente I-Bae Kim. Todos ellos son profesores de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Hankuk»[31].

La asociación organiza el Congreso de Hispanistas Asiáticos, que celebró su séptima edición en agosto de 2010 en Pekín y tuvo la participación del director del Área Académica del Instituto Cervantes, Francisco Moreno, quien abordó el tema de las variaciones de la lengua española. La primera de las ediciones tuvo lugar en Seúl en 1985 y, tras dos celebraciones en Manila y Tokio, Seúl volvió a acoger el acto en 1996.

7. El futuro del español en la República de Corea

Hyo Sang Lim, profesor de la Universidad de Kyung Hee, gusta de preguntar a sus alumnos el motivo de haber elegido el español para realizar sus estudios. Sus alumnos tienden a aducir como principal razón

30 Véase http://www.spanishkorea.com/. Consultado en enero de 2011.

31 Ueda (2001), «Hispanismo en Asia: Estudios Lingüísticos».

de su elección las salidas que tiene la carrera: traducción, interpretación; otros aducen un interés especial por la cultura y lengua hispana, debido a lazos familiares que unen a esas personas con países hispanohablantes. Él mismo revela que la causa principal que motivó su interés por el español fue su exotismo, ya que por aquel entonces solo había una universidad que contara con departamento de español. Según este hispanista, lo primero que les viene a la mente a los coreanos al pensar sobre la cultura de España es el flamenco, los toros y el sol. Durante la celebración del año de España en Corea, el flamenco fue lo que más impresionó a los espectadores coreanos. La imagen en Corea no dista de la imagen de España en el resto de países, que se define por sus tradiciones culturales ligadas al folclore: toros y flamenco; y por sus gentes alegres y amigas del ocio festivo. Se tiende a asociar la cultura coreana con la cultura latina precisamente por este aspecto, el gusto de los coreanos por la fiesta y el carácter afable.

Un estudio realizado en la Universidad de Colima (México), en el marco del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas de 2008, investiga las motivaciones de los estudiantes extranjeros en dicha universidad. La muestra de estudiantes estaba conformada por un 26% de coreanos, un 5% de japoneses y un 10% de chinos, entre otras nacionalidades. Ante la pregunta de por qué decidieron estudiar español, los asiáticos contestaron que en gran parte por la necesidad de conocer una lengua distinta al inglés para diferenciarse del resto de personas, ya que el inglés está muy difundido en el país y son pocos los que hablan el español. Además, todos los encuestados comentaron que el español es una lengua bonita y muy rica.

Varios son los indicios que apuntan a Corea como un foco de referencia en Asia, casi comparable a Japón: el desarrollo del país, los 15.000 estudiantes de español estimados para 2005[32], la gran presencia en los congresos sobre hispanismo y la concepción del español como una lengua de especial interés. A día de hoy las perspectivas todavía son alentadoras; sin embargo, la creciente importancia de China en la escena internacional hace prever que esta lengua pronto ganará espacio como segunda lengua extranjera. El principal perjudicado potencial en un futuro puede ser el

32 Kwon (2005), «El español cumple en Corea sus cincuenta años universitarios», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*.

japonés, ya que el chino ya ha desplazado en buena medida a otras lenguas occidentales.

El español es considerado importante para los negocios; sin embargo, la lejanía percibida con los países hispanohablantes supone un hándicap que habría que afrontar. A esta situación cabe añadir la dificultad de aprender el español. A pesar de que la lengua española se percibe como una lengua rica, también es vista como una lengua difícil de aprender. Si bien es cierto que los coreanos ya están familiarizados con el alfabeto latino, gracias a la difusión del inglés en el país, no encuentran gran relación entre el español y el inglés, y lo único que les parece sencillo del español es la lectura, pues una vez que aprenden el abecedario pueden comenzar a leer sin grandes problemas[33]. Según Man-Ki Lee y Jy-Eun, el sistema fonético de la lengua española facilita el aprendizaje de los estudiantes coreanos y estos son capaces de aprender, en solo unas horas, a leer y escribir en español. Según estos autores, la mayor dificultad que encuentran los coreanos estudiantes de español es la introducción del subjuntivo, que se suele comenzar a explicarse en los niveles intermedios de enseñanza.

En un momento en el que China acapara cada vez mayor número de miradas internacionales, y teniendo en cuenta la tradición de la enseñanza del chino en el sistema educativo coreano, es de esperar un aumento de la demanda de cursos de chino en el país. Esto puede quizá repercutir en una lengua en expansión como la española, por lo que habrá que realizar ciertos esfuerzos para relanzar la importancia del español, no solo en Corea sino en el resto de países asiáticos. A esta labor, ayuda la encomiable situación del español en Estados Unidos. Quitando el inglés, el español es la lengua occidental con mayor capacidad de crecimiento en Corea, debido a la influencia estadounidense en el país y a que la lengua española es la principal lengua estudiada en Estados Unidos; sin embargo, el escaso intercambio económico y demográfico de los países hispanohablantes con Corea supone una barrera para la expansión de la lengua en la República, al menos en lo que concierne al desarrollo de políticas que impulsen la lengua a nivel nacional.

En todo caso, el Instituto Cervantes ha tomado la iniciativa para facilitar la presencia del español y de las culturas en español en la República de Co-

33 Pérez y González (2008), «¿Por qué estudiar español como lengua extranjera y no otra lengua?», en *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas* (FONAEL).

rea. Su directora, Carmen Caffarel, y el rector de la Universidad de Kyung Hee, Choue In-won, firmaron el 4 de enero de 2010 un acuerdo para la apertura de la primera Aula Cervantes en Corea del Sur. El Instituto Cervantes ha dado, así, el primer paso para instalarse en este país asiático con un Aula Cervantes, que tendrá su sede en la Universidad de Kyung Hee de Seúl. El Aula Cervantes dispondrá de recursos para que los estudiantes aprendan español por Internet, organizará actividades docentes y culturales, y promoverá los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

8. Referencias bibliográficas

Bolton, K. y Kachru, B. B. (eds.) (2006), *World Englishes. Critical Concepts in Linguistics.* Londres; Nueva York: Routledge.

Brañas, J. M. (2007), «La metamorfosis de Corea del Sur», en *Anuario Asia-Pacífico 2007*, pp. 359-370. Disponible en http://www.anuarioasiapacifico.es/anuario2007/pdf/Sociedad1.pdf.

Brañas, J. M. y Choi, N. W. (eds.) (2002), *Conexiones de la sociedad coreana y la española. Congreso Internacional de Coreanología.* Chonju, Corea del Norte: Instituto de Humanidades, Universidad Nacional de Chonbuk; Barcelona: Centre d'Estudis Internationals i Interculturals, Universidad Autónoma de Barcelona.

KOSIS (Korean Statistical Information Service) (2009), «Explore Korea through statistics». Disponible en http://kostat.go.kr/eng2009/emain/explore09_eng/EBook.htm/.

Kwon, E. (2004), «El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje», en I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico, Manila, 8 y 9 de septiembre de 2004. Disponible en http://www.educacion.es/redele/biblioteca/manila/kwon.pdf.

— (2005), «El español cumple en Corea sus cincuenta años universitarios», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 359-382.

— (2006), «El español en Corea del Sur», en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 146-149.

LEE, M. K., y SON, J. E. (2009), «La difusión del español en Corea, y la interferencia del coreano y del inglés en el aprendizaje del español», en III Congreso Internacional de la FIAPE: «La enseñanza del español en tiempos de crisis». Cádiz, 26-29 de septiembre de 2009. Disponible en http://www.educacion.es/redele/FIAPEIII/MankiLeeSonJyEun.pdf.

LIM, H. S. (2005), «La situación del español en las universidades coreanas», en I Congreso Internacional de la FIAPE: «El español, lengua de futuro». Toledo, 20-23 de marzo de 2005. Disponible en http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape/lim.pdf.

OTERO, J. (2005), «La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico», DT 2/2005 (24/01/2005). Real Instituto Elcano. Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/asia-pacifico/dt2-2005.

PÉREZ, M. y GONZÁLEZ, J. M. (2008), «¿Por qué estudiar español como lengua extranjera y no otra lengua?», en *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas* (FONAEL 2008), pp. 352-358. México: Universidad de Colima. Disponible en http://www.fonael.org/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Perez_Velasco_Magaly_&_Gonzalez_Freire_Jose_Manuel.pdf.

RODRÍGUEZ, R. (2010), *El español como recurso económico en Corea del Sur.* ICEX, julio de 2010.

SERI (SAMSUNG ECONOMIC RESEARCH INSTITUTE). Disponible en http://www.seriworld.org/.

SERVICIO EXTERIOR DE INFORMACIÓN DE COREA (2006), *Datos sobre Corea.*

SITIO WEB OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE COREA: http://spanish.korea.net/index.do

UEDA, H. (2001), «Hispanismo en Asia: Estudios Lingüísticos», en *Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 664, pp. 461-480.

2

CUESTIONES DE LENGUA ESPAÑOLA

EL ESPAÑOL DE AMÉRICA EN LA ÉPOCA DE LAS INDEPENDENCIAS

Juan Antonio Frago Gracia
Universidad de Zaragoza

1. Una historia muy digna de atención lingüística

Cuando la invasión napoleónica de la Península tiene lugar, cambios de extraordinaria magnitud histórica van a promoverse no tardando mucho en los dominios hispánicos de Ultramar, conducentes a la inevitable independencia de la América continental, que a finales de la anterior centuria ya presintieron algunos ilustrados españoles, entre ellos el aragonés Félix de Azara, fino observador de la realidad indiana en su extenuante labor por la demarcación, de efectividad casi imposible debido al inmenso vacío humano en las interminables extensiones rioplatenses, entre las posesiones españolas y el Brasil portugués. Vendrían las conmociones populares, las sublevaciones de soporte indigenista y la empresa militar criolla, la fracasada invasión de Venezuela por Miranda, luego acometida por Bolívar, y surgieron las Juntas provinciales patrióticas, a semejanza de las constituidas en la metrópoli, que pronto dieron paso en algunas partes a poderes auténticamente independientes, mientras que en otras la institución virreinal y la reacción realista se mantuvieron firmes varios años más. Y se sustentó una guerra larga y cruel, devastadora en ocasiones, que acabó con el triunfo de las armas independentistas, *insurgentes* para los españoles y para los americanos *patriotas*, que apartó política, administrativa y económicamente a América de España, sin olvidar el corte umbilical que, en materia de influencias culturales, la traumática separación durante décadas produjo.

Sobre la precedente unidad hispanoamericana se trazaron fronteras y se levantaron repúblicas, independientes de España y entre sí. Cambiaron las relaciones entre las elites criollas del mundo americano, distintos ejércitos, diversas administraciones civiles y enseñanzas, nuevas ideologías, afanes y problemas. En fin, un escenario americano con sus propios protagonistas, actores de escenas que no se sucedieron sin violencia ni dificultades. Por ello es comprensible la importante atención que la his-

toriografía ha prestado a los diferentes aspectos, rasgos y tonos del marco de la emancipación y de sus consecuencias, cuestiones que vienen siendo motivo de una bibliografía casi abrumadora. Pero frente a esta realidad científica resulta cuando menos sorprendente la desproporcionada penuria que el hispanismo lingüístico padece en materia de investigación sobre tan particular sincronía del español americano, la de la época en que se fraguan, triunfan y consolidan los movimientos independentistas. La independencia no acarreó, para la lengua, consecuencias equiparables a las que afectaron a la sociedad hasta entonces metropolitana y a la americana, especialmente sensibles en esta, entre otras cosas, porque durante los mismos años de confrontación bélica se tenía despierta conciencia de la hermandad idiomática entre patriotas y realistas.

Y, sin embargo, interesa mucho conocer cuanto más mejor el estado en que el español americano se encontraba en tan crucial coyuntura histórica, encrucijada entre el periodo colonial y la modernidad lingüística de América, en perspectiva tanto diatópica como sociocultural. Efectivamente, al estudiar la época de las independencias no solo sabremos cómo era el español del final de los virreinatos, sino que encontraremos no pocas claves del porqué de aquel estado de cosas lingüístico, que, a su vez, arrojarán luz sobre la formación y el desarrollo del español americano desde sus orígenes coloniales. También se dispondrá así de una sólida base de comparación, que permita explicar la evolución correspondiente al periodo independiente y, por ende, dar la razón de ser de muchos de los rasgos que caracterizan al español americano actual.

2. El factor extralingüístico

Mucho se hace hincapié como cuestión de principio metodológico, que sin embargo luego no en todas las investigaciones se aplica, en la necesidad de contar con lo que se llama «historia externa» para comprender y explicar coherentemente determinados fenómenos evolutivos. En el caso del español de América, este apoyo es tanto más preciso cuanto que se trata de una lengua trasplantada a remotos y variadísimos dominios por emigrados de diversas procedencias regionales, lingüísticamente nada uniformes, ni siquiera los que eran castellanohablantes, en continuas pero cambiantes levas durante el periodo colonial llegados al Nuevo Mundo, donde tropezarían con el mosaico de lenguas indígenas y pronto

convivirían con el elemento africano, forzadamente conducido por el comercio esclavista. Aspectos importantes del español americano difícilmente se entienden si no es mediante el apoyo en esa historia externa a la lengua, así como desatendiendo lo que en su configuración supuso la geografía física y humana del continente indiano y sus islas, no solo en su siglo fundacional, el quinientos, sino todavía en los mismos días en que la América en lucha buscaba su emancipación.

Se comenzó la construcción de ciudades según un modelo de impronta renacentista sin correspondencia peninsular, aunque con paralelismos canarios, con muestras como La Laguna o San Sebastián de la Gomera, de fundación coetánea a los primeros levantamientos de poblaciones indianas, y *cuadra*, término urbanístico y de medida de longitud, arraigó en el español americano, también en el portugués del Brasil por análogas razones, que desde luego era general mucho antes del siglo XIX, cuando solo en la cartografía cubana hallo un plano de La Habana de 1849, realizado por un militar español, en el cual conviven *manzana* y *cuadra*, mientras que otro de 1819, de autor indudablemente criollo, únicamente trae la primera voz: *manzana para el lavoratorio de artillería, manzanas para situar las yglecias, manzana para cárcel pública*[1]. En el Continente el dominio de *cuadra* es casi absoluto.

Plata (dinero) asimismo es de completa difusión americana, por ser metal de extraordinaria riqueza en el Nuevo Mundo, que incluso circuló como moneda a peso en tiempos de escasez o de falta de la acuñada, circunstancia junto a otra de índole crematística, que todavía se esgrime en 1811 en cita del argentino Manuel Belgrano, de fundamento igual económico que semántico (Pigna, 2009: 186):

> El *dinero* es un nombre colectivo que comprende en su uso todas las riquezas de convención. La razón de este uso es probablemente que, siendo la *plata* una especie de medio entre el oro y el cobre, por la abundancia y por la comodidad del transporte se encuentra más comúnmente en el comercio.

Dentro de la común lengua española, estas particularidades léxicas únicamente en América podían darse, pero no caprichosamente o por azar, sino porque las condicionaban realidades genuinamente indianas, como la que concierne a la resemantización de *vereda* (acera). Efectiva-

1 El plano de 1819 pertenece al Servicio Histórico Militar (SH), 19.750; el de 1849, al Servicio Geográfico del Ejército, J-6-1-135bis.

mente, cualquiera que se haya adentrado por zonas interiores hispanoamericanas o brasileñas recordará la notable elevación de algunas aceras, reminiscencia de tiempos en los que calles y plazas sin pavimentar resultaban impracticables en la estación de lluvias, cuando aquellas aceras eran el único medio de evitar el lodazal, caminos seguros, veredas por su estrechez, para quien transitaba a pie por el núcleo urbano. De este americanismo nos da noticia en 1816 un perspicaz clérigo canario en su descripción de Arequipa: «Las calles están tiradas a cordel, de bastante anchura, y *empedradas y ensoladas por sus veredas* casi todas» (Hernández González, 2009: 33).

Las distancias en la inmensa geografía americana y sus dificultades comunicativas, de extrema penosidad en muchas partes, condicionaron la distribución poblacional, generalmente repartida a lo largo de los caminos reales y por las zonas litorales, marítimas y fluviales. Estas permitían el más expedito tránsito de personas y mercancías, con mayor facilidad para el comercio, cuya activación continuamente fue buscada tanto en los dominios hispánicos como entre estos y el Brasil, uno de cuyos intentos de finales del XVIII queda anotado por Hipólito Ruiz en 1797 (2007: 270):

> En este propio día llegaron a Huánuco dos compañías de los regimientos de Estremadura y de Soria, que conducían sus capitanes don Diego Herrera y don Juan Vibes, para hacer la entrada al Mayro y establecer allí poblaciones y franquear la navegación y comunicación con los portugueses.

De modo que al término de la colonia se estaban explorando e intentando poblar territorios aún no colonizados, muchos y extensos quedarían en tal condición después de la independencia[2], y, como en anteriores siglos, el río se mantenía como el medio preferido para salvar lejanías y parajes intransitables. Tanto para el indígena, «los indios de Pampahermosa suben en canoas por este río hasta el embarcadero de Cuchero caminando agua arriba en 8 o 12 días cien leguas, las que desandan en quatro; los indios de los Lamas gastan para subir hasta Cuchero dos o tres meses», como para el español, «el día 9 de este mes se embarcaron en este río, acompañados del P. de Cuchero, tres individuos de la Renta

2 Por lo que a Cuba concierne, en el año 1798 se levantaban planos para la fundación de nuevas poblaciones en la zona de Guantánamo: SH 12.857, 11.401; otro para Camagüey en 1817: SH 12.835-1.

de Tabacos que baxaban a Lamas con la comisión de establecer la navegación y conducción de tabaco por el río hasta Cuchero», todo esto según el mismo botánico (158-160), quien anota continuas quejas por lo fatigoso de los caminos peruanos: «el 6 entramos a las dos de la tarde en Cuchero después de haver sufrido no pocas fatigas y caydas en el camino, por ser aún peor que el de los días anteriores», «remontamos la elevada y penosa Cuesta de Carpis con muchos trabajos, así por ser el camino sumamente estrecho y hondo como por los escalones altos de que consta y profundas sartanejas y atolladeros» (157).

Otro peninsular, por los mismos años, observaba las deficiencias de la principal carrera real novohispana, «considerando a cuán poca costa podría hacerse un excelente camino de ruedas desde Veracruz a México» (Morales Padrón, 2004: 251). De hecho, desde Nueva España al Río de la Plata era un clamor, ya entrado el siglo XIX, el deseo de mejora de las comunicaciones; no mucho antes, el 19 de julio de 1796, los arrieros de Veracruz solicitaban a la Corona que se hiciera un camino entre este puerto y Xalapa, y de allí a Perote (Frago, 2010: 272). Entablada la contienda, el guerrillero boliviano José Santos Vargas distinguía bien entre los caminos *reales* y los *atravesados* (1982: 400) y los generales de ambos bandos tenían muy presentes las enormes distancias, las pésimas comunicaciones y la despoblación entre los primeros obstáculos a sus estrategias, justamente lo que reconoce San Martín en carta a Belgrano: «le contemplo a V. en los trabajos de marcha, viendo la miseria de nuestros países y las dificultades que presentan con sus distancias, despoblación y, por consiguiente, falta de recursos para operar con la celeridad que se necesita» (Lynch, 2009: 95). Y Rosas hará frecuentes menciones a los malos caminos y a la escasez de habitantes de extensas zonas argentinas, como estas de 1820: «exponen a la administración de justicia a sensibles retardaciones, a jornadas penosísimas y riesgosas», «entre la Sierra y las guardias actuales…, desde el arroyo Viborotá hasta enfrentar con el pueblo de los Lobos, se presenta un campo inmenso, parte vacío y parte poblado con estancias nuestras» (2004: 21, 42).

Despoblación es palabra clave en la retrospección lingüística sobre la América española, si se piensa que a sus inacabables territorios hacia 1820 los cálculos más favorables le otorgan 25.000.000 de habitantes muy desigualmente repartidos. México, de poblamiento mucho más denso que Argentina, aquí con sus pocas ciudades fijadas a orillas de los grandes ejes de comunicación, el Paraná y el camino que llevaba de

Buenos Aires al Alto Perú, con muchos pequeños núcleos habitados perdidos en un espeso aislamiento, alejamiento y dispersión, que jugaban a favor del apego a la tradición idiomática. Era esta situación corriente en muchos rincones americanos, no siendo raros casos como el que hubo de enfrentar, en 1816, la tropa enviada a desalojar a los negros cimarrones del Palenque del Frijol, obligada desde «donde acaba el camino abierto y empieza el terreno inculto y montuoso hasta cerca de Baracoa con el nombre de La Gran Tierra de Moa… a abrir vereda a hacha y machete para dirigirse al palenque»[3].

3. De la historia externa a la historia lingüística

Proponía Belgrano en artículo de 1810 «poblar la costa S. de este río», no lejos de la capital porteña, porque «las tierras que están en las inmediaciones de los puertos de mar son las que están mejor cultivadas, y las que inmediatamente se pueblan tomando un valor crecido» (Pigna, 2009: 121), y la lengua española que hace la travesía del Atlántico se verá ineludiblemente condicionada en su desarrollo ultramarino por una realidad americana tan distinta en cuanto a amplitud territorial, posibilidades comunicativas, proporción demográfica y formas del asentamiento poblacional. El mismo fenómeno migratorio llevó consigo un vuelco lingüístico de no pequeña entidad, por cuanto suponía en la práctica la quiebra de las precedentes barreras dialectales. Efectivamente, los límites de las hablas regionales españolas se han mantenido estables hasta el día de hoy, mientras que las respectivas diferencias idiomáticas se mezclarían en el hablar de quienes arribaban al Nuevo Mundo, más profundamente en sus descendientes criollos, haciéndose lo que antes era diatópicamente privativo común a todos los americanos y de general difusión en toda la geografía indiana en muchos casos, adscritos a determinadas zonas, siempre de enorme extensión, entre otros.

En materia de vocabulario es lo que sucedió, por ejemplo, con los occidentalismos *bagazo, cangalla, carozo, dolama, frangollo, lamber, lambuzo, soberado* o *sobrado*, y tantos otros; con los andalucismos *alfajor,*

3 SH 12.462-3. No es extraño, así, que la cartografía colonial de Cuba se halle plagada de lugares con topónimos formados sobre la base de palenque, no pocos de los cuales todavía sobreviven. A unos 180 kilómetros al oeste de La Habana, en el valle de Viñales (provincia de Pinar del Río), se encuentra la cueva llamada El Palenque de los Cimarrones.

candela (fuego), *chícharo, chinchorro, estero*, *orozuz, pocillo, pozuelo* o *sopaipa*; con canarismos como *gofio, médano, plántano* y muchos más que refiere el gran diccionario de Corrales y Corbella (2010), pero es también lo que ocurrió con los portuguesismos y otros extranjerismos que fueron caracterizando léxicamente las hablas americanas frente a las europeas, tomadas cada una en su conjunto. Porque, naturalmente, esos regionalismos no distinguían por igual a la variedad hispanoamericana de la metropolitana, si la comparación se establece entre aquella y las diferentes parcelas dialectales de esta.

La solidaridad lingüística fue sin duda nota distintiva de la colonización idiomática de América, y de ella se siguió una consecuente nivelación de los particularismos aportados por cada grupo de emigrantes. No fue solo cuestión de léxico, evidentemente, pues en el nivel fonético se produjo parecido proceso, como en la historia del seseo se comprueba. Esta pronunciación de andaluces y canarios se impuso a la distinguidora de quienes procedían de otras zonas peninsulares, apenas en casos individuales de chapetones, rápida y generacionalmente en sus hijos criollos. A dicha evolución sociolingüística coadyuvó no solo la convivencia de emigrados de orígenes diversos y el cruce matrimonial, sino el que habitaran pueblos y ciudades de reducidos censos, sobre todo en el siglo fundacional del español americano y muchos de ellos hasta la misma independencia, donde un estrecho contacto entre hablantes era inevitable y, por ende, la transferencia del modismo fónico avalado por la preponderancia migratoria y, tal vez, por estrictas razones lingüísticas. Ni que decir tiene que este tipo de ocupación del territorio, en núcleos de escasa población por lo general muy alejados entre sí, algo que los planos urbanísticos y la cartografía colonial meridianamente demuestran, reforzó la criollización del español en América hasta alcanzar las peculiaridades que lo distinguen del europeo.

Por otro lado, el papel que el clero secular y regular jugó en la educación americana, y en particular la influencia sociolingüística ejercida por el numeroso cuerpo forense que pobló cualquier ciudad indiana, así como la burocracia colonial, favorecieron la popularización del adjetivo *mero* en América, así como el arraigo de expresiones como *a juro*, *de juro*, *pleito* (disputa, pelea), *escribano* (escribiente o notario) y *escribanía* (notaría), pero también la pervivencia de latinismos como *acápite* (párrafo, epígrafe), (texto breve, posterior al título), *ameritar* (merecer), *connotado* (distinguido, notable), *festinar* (apresurar, precipitar, activar), expresio-

nes y términos conocidos en los años de la independencia. La plétora de abogados que sufrió, según tantas denuncias, la sociedad indiana continuaba numerosa en los años de la guerra emancipadora, de lo cual un testimonio más es la siguiente observación de Pereira Pacheco acerca de los escolares del Colegio de Arequipa: «la mayor parte se han dedicado a las leyes, cuyo número actual dentro de la ciudad pasa de 67 abogados, de suerte que hay más doctores que en Salamanca» (Hernández González, 2009: 37), y todas estas circunstancias extralingüísticas, sumadas al prurito de distinción aristocrática propio de las elites criollas, la selección en el uso idiomático y la querencia por giros acendrados en la tradición más culta del suyo, se imponían.

Nada de particular tiene así que un Belgrano, abogado y economista, además de militar y político, en sus escritos de elevado estilo deslice numerosos cultismos y giros gramaticales del mismo registro literario, ni que los patricios argentinos Mariano Moreno y Bernardo Monteagudo abunden en términos como *eversivo, factible, federaticio, maquinal, retrogradar* y *seductivo* (Goldman, 1992). El general San Martín reiteradamente recurre a la construcción formal del tipo *este mi pensamiento* (Lynch, 1993: 89, 98) y, tanto o más, Rosas: *esta tu nueva posesión*, *esta mi aserción, esta su opinión*, aunque el caudillo rioplatense también puede recurrir con soltura al coloquialismo: «los *barros* que hacen algunos», «ya no puede recular ni *la pisada de un chimango*», «no hay que asustarse ni que andar *matreriando*» (2004: 212, 317). El rasgo cultista de raigambre tradicional es asimismo normal en el mexicano Itúrbide o en el venezolano Bolívar, relevante en el colombiano Nariño y muy sobresaliente en el sumamente culto fraile peruano Melchor Talamantes, que vio el trágico final de sus días en tierras mexicanas (Hernández Silva y Pérez Zevallos, 2009). En fin, cualquier americano cultivado presenta en la época, y con bastante anterioridad, esta tendencia al cultismo y al lenguaje formal.

Tanto o más significativo es, sin embargo, que igualmente se plasme, aunque en diverso grado de frecuencia y de refinamiento, en gentes de otro nivel sociocultural y profesional, como el chileno Fernández Niño, quien en la *Cartilla de campo,* que escribe en Chicureo desde 1808 a 1817, registra voces de la clase de *insertación, noticiar* y *obviar*, esta con popular reducción consonántica, «del capataz pende el reparto, para *obiar* disgustos», el arcaico *seer*, conservado hasta entrado el siglo XIX por el lenguaje forense, o el futuro de subjuntivo «todo hombre hará antes lo que *tubiere*

que hacer»[4]. E ilustrativo por demás resulta que el guerrillero boliviano Vargas igualmente emplee con cierta frecuencia construcciones como *un su muchacho, este su muchacho,* muestre la plena popularización del adjetivo *mero*, latinismo de origen forense («un *mero* arrestado», «un *mero* paisano»), de *inter* («*inter* se clarifique»), de *terror pánico* y *expresionar*, así como la de *amanuense*, a la sazón imposible en un español europeo de nivel sociocultural similar al de quien en el dominio altoperuano lo testimonia: «le servía de *amanuense* al mismo coronel Lanza, porque tenía muy buena pluma por entonces y no era ni soldado siquiera, nada más que el haber aprovechado, que sería en la escuela de primeras letras».

4. Fonética

Sin exageración de ninguna clase puede afirmarse que cuando América se apresta al logro de su independencia es ya pleno el dominio del seseo, con aisladas zonas de pronunciación ceceosa. Al menos es lo que toda la documentación de la época que he manejado, sin excepción, revela, me refiero a los escritos dados por naturales de sus tierras, de cualquier color o condición social que fueran, y esto desde México al Río de la Plata y Chile. Todos, incluidos los próceres de la emancipación y las figuras culturalmente más representativas, caen en confusiones de *s* y *c-z*, cacografías que han acompañado al seseante desde que el fenómeno empezó a gestarse en Andalucía occidental. Esto es lo que indica el análisis de los textos que en cualquier rincón indiano se producen, con un protagonismo criollo que en la época del conflicto independentista era incontestable, pues la población de origen europeo suponía un porcentaje muy menor, casi ínfimo, con el precedente de un siglo XVIII en el que la emigración española había descendido considerablemente y contándose en ella el elemento seseante o ceceante andaluz y canario. Efectivamente, la sociedad americana era criolla, y ya desde finales del XVI no pocas voces llamaban la atención sobre el crecimiento cada vez mayor de los nacidos en el Nuevo Mundo, de lengua española se entiende, cuyo predominio aumenta sin cesar, de lo cual dan cuenta los cómputos demográficos y

4 *Cartilla de campo y otras curiosidades dirigidas a la enseñanza y buen éxito de un hijo: trabajada en Chicureo desde 1.º de enero de 1808 hasta el de 1817, por el ciudadano Pedro Fernández Niño*. Véase en http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=cartilladecampo/.

migratorios, y tantas noticias de quienes bien conocían la situación. Así, en catecismo político bonaerense de 1814, donde el que pregunta: «Conque, aunque sea yo, como soy, español limpio y neto, y sin raza de indio ¿debo defender el recobro de la soberanía e independencia americana?», de esta manera es ilustrado y reconvenido:

> Ya estás a repuesto; pero no seas chapetonado, tan preocupado, tan vano y ridículo. Advierte, mira y reflexiona que los españoles no han traído para la generación y procreo mujeres españolas; son raras las que han venido en estos últimos tiempos. La propagación se ha hecho en mujeres americanas… Eres cholo, de pertenencia humana. No desagradezcas a Dios tu existencia (Sagredo Baeza, 2009: 122).

Por eso es preciso entender que a América desde el principio llegó un español regionalmente diferenciado, y que andaluces y canarios pudieron así dejar su influencia lingüística, sobremanera marcada en la fonética y después en el léxico, por todos los territorios sujetos a conquista y colonización, que a finales del XVI alcanzaban enormes extensiones punteadas de muchas fundaciones urbanas, la mayoría de ellas de reducida población y no pocas en situación de penoso aislamiento, mayor aún el de las estancias o haciendas desperdigadas por el inmenso escenario americano, en las cuales era obligado el trato de gentes de todas las procedencias y colores, y por consiguiente un contrato idiomático que iba tiñendo de americanismo al español primigenio. De ahí que la nivelación de las variedades regionales de la emigración se viera apoyada en esa esencial mezcla de hablares, de ahí también que el proceso sociolingüístico que desembocó en la modalidad americana requiera pocas generaciones criollas, pues de otro modo difícil explicación tendría la notable uniformidad que la documentación pronto descubre para tan vastos dominios en dos características fonéticas tan importantes como son el seseo y la /h/ americana (de *jamás*, *hijo*, *muger*), aparte de lo que al respecto significa el hecho de que andalucismos y otros regionalismos léxicos se encuentren esparcidos por toda la geografía americana. Sin una madrugadora criollización lingüística, que corrió pareja con el mestizaje de sangres y apuntaba firmemente al término del quinientos, tampoco se entendería la difusión de este español americano a las zonas que desde entonces irían colonizándose y poblándose, desarrollo de una colonización que llegaría a los umbrales de la independencia, pero que continuaría hasta mucho después en muchas partes.

Genuinamente criolla era, pues, la América española en la hora de la llamada independentista, y seseantes eran sus próceres, las minorías cultas y los criollos pobres, los mestizos y los indios ladinos, el afroamericano españolizado, todo aquel abigarrado mundo sin distingos de poder o de colores. Es el dictado de la documentación, plasmado en la abundancia de confusiones de la *s* con la *c* y la *z*, incluidos los textos de bella caligrafía de bien formados autores. En geografía de tamaña amplitud, de medios demográficos a veces insospechadamente recónditos o en posibles ambientes de contumaz resistencia chapetona, tal vez pudiera descubrirse para la época de la que tratamos el aislado reducto distinguidor de /s/ y /θ/, pero sería lo excepcional y siempre necesitado de demostración histórica. Realmente, las protestas a favor y en contra de la zeta que proliferan entre gramáticos, polemistas y otros hombres de letras a partir de la independencia más bien son probatorias de la anterior decantación seseante americana; a diferencia de la *c,* la *z* es la única letra que solo podía indicar seseo o distinción articulatoria, discusiones que por lo general tienen que ver con un nuevo espíritu normativo con incidencia en la escritura, pues bien se sabía que, frente al seseo y al yeísmo, las correspondientes distinciones fónicas evitaban la falta ortográfica, pero que asimismo ponían en discusión la relación cultural y de prestigio entre el español americano y el peninsular. Salvo contados casos de conservadurismo fonético o de españolismo lingüístico, a la doble vertiente conceptual apuntada obedece la mayor parte de los interesantes testimonios reunidos por Guitarte (1983: 107-125). Pero seseaba Belgrano, como O'Higgins y los hermanos Carrera, igual que se descubre el seseo en la *Aurora de Chile*, en *El Mercurio Peruano,* como el limeño marqués de Torre Tagle y el catedrático arequipeño Miguel de Lastarria, en la *Gazeta* de Caracas y el *Correo del Orinoco*, como Bolívar y Nariño, Itúrbide (*hipocrecía, miceria, viseversa*) y su compatriota José Atenógenes Rojano, quien en sus pretensiones nobiliarias de 1819 abunda en la cacografía seseosa (*embarase, espreciva, jues*, etc.), sin que le falte la muestra yeísta («sin que *halla* motivo de dudas»).

En el caso del seseo el factor innovador radica en el especial tratamiento ultramarino del aportado por andaluces y canarios, así como de los seseos propios de otras minorías inicialmente bilingües (portugueses, vascongados, catalanes, etc.), todos solidariamente nivelados y asumidos en el seseo de la sociedad indiana, en cuyo seno el correspondiente desliz grafémico fue corriente, casi rigurosa transliteración foné-

tica en el cartulario dieciochesco de la chilena sor Dolores Peña y Lillo. Asimismo de origen dialectal sería la /h/ trasplantada por meridionales y canarios, que en América, y mediante procedimiento en cierto modo similar al que supuso la generalización del seseo, se impuso sobre la velar fricativa /x/ de los emigrados norteños, con alguna peculiaridad innovadora añadida, cual es una muy extendida articulación postpalatal cuando el elemento velar o laríngeo va seguido de una vocal anterior, de lo que el español de Chile probablemente constituye la evolución de mayor diferenciación regional[5]. En la época de la independencia la existencia de esa /h/ de estirpe meridional, o la de una velar siempre «más suave» que la peninsular norteña, se revela en los trueques de *j* (y de *g, x*) por la *h* que anteriormente indicó una aspiración amerindia o la hispánica procedente de /f/ latina y de glotal árabe. El muestreo grafémico es menos abundante que el concerniente al seseo, porque esta última aspiración tradicional (*hasta, hambre, hazer, hilo*) había perdido aprecio sociocultural y tales faltas ortográficas eran rechazadas, pero no faltan en los años de referencia, sobre todo en ejemplos de lexicalización del modismo fónico. Así en *bajareque, bojío, geniquén* (henequén), *jamaca* (hamaca), *jiguereta, joya* (hoya) y *rejoya*, *pitajaya*, con atestiguaciones que van de México a Perú. En manuscrito altoperuano de 1791 se registra *juelgo:* «fue dicha cadena pendiente de un trozo introdusido a una pared del calabozo…, sin más *juelgo* que una bara que dista quanto pueda el pasiente pararse o recostarse», y en corpus de la naciente Bolivia se lee: «nos cansamos enteramente, se nos acabó el *juelgo*» (Vargas, 1982: 151).

En el intercambio de *ll* y *y* atinadamente había identificado el jesuita Murillo Velarde la confusión fonética de /λ/ y /y/, aunque más bien debería hablarse lisa y llanamente de la pérdida de la consonante palatal lateral, fenómeno que en la primera mitad del XVIII daba como común entre los novohispanos, por el que se los relacionaba con el hablar de malagueños y sevillanos. Se ha visto que el mexicano Rojano en 1819 ponía *halla* por *haya* y su compatriota fray Servando Teresa de Mier en carta de 1816 escribe: «La fragata a la inglesa estaba ricamente provista. *Gayeta* fresca, todos los días patatas» (Ortuño Martínez, 2000: 268). Claro es que la pronunciación yeísta no era exclusiva de Nueva España, sino que se hallaba extendida por la mayor parte de América, de lo cual

5 Recientemente he expuesto mi punto de vista sobre esta cuestión (2008: 40-42).

aporto testimonios de textos repartidos desde Luisiana a las Antillas, pasando por Venezuela, Perú, Chile y Argentina, con el sobresaliente caso de la copia colombiana del *Carnero*, de 1784, cuyos cuatro amanuenses cometieron continuas faltas yeístas, como *alluda, halluno, lla* 'ya', *llerbas, yevava* (Frago, 2010: 166-173). Todos estos testimonios van asociados a la manifestación del seseo, igual que sucede en la relación de los «Nombres provinciales de la ciudad de Arequipa», compuesta el año 1816 por un clérigo canario, en la cual se da *sapayo* como sinónimo de *calabaza* (Hernández González, 2009: 89).

No es anterior al europeo el yeísmo americano, como llegó a pensarse, sino que su extensión diatópica se produjo antes, inicialmente a consecuencia del proceso nivelador, mientras que en España su expansión ha debido romper barreras regionales, de modo que todavía hoy zonas norteñas tradicionalmente distinguidoras están experimentando el avance de la confusión fonética. Y las circunstancias americanas explican particularismos en esta problemática, como el mantenimiento de la distinción /λ/ ~ /y/ en zonas andinas por bilingüismo o sustrato quechua y aimara, en Paraguay tal vez por su pertinaz aislamiento de pasados siglos. En cuanto a los relajamientos consonánticos de impronta andalucista y meridional (pérdida de la /-d-/ intervocálica, neutralizaciones de /-r/ /-l/, aspiración o pérdida de /-s/), en mi libro de 2010 selecciono ejemplos de su vigencia a finales de la Colonia, muestreo referido a una gran extensión territorial, con especial incidencia de dichos rasgos fónicos en el español americano que no con total precisión se ha considerado de islas y tierras bajas costeras. Pero debe rechazarse de plano la especie de que ese mayor andalucismo obedece a la querencia de los andaluces por radicarse en tierras cálidas, cuando son otras razones históricas las que explican esta diferenciación dialectal, según he procurado argumentar (2008). El hondureño Alberto Membreño en 1901 escribía a Cuervo: «Indiscutible es que el idioma español en América se separa todos los días más del que se habla en España: será la diferencia del medio ambiente la causa de aquel fenómeno» (Germán Romero, 1992: II, 129). El criterio climático por desgracia emborronó la explicación americanista y lamentablemente aún dura en algunos a propósito de la cuestión andalucista.

Herencia hispánica de evolución americana es el cuerpo fónico hasta aquí considerado, como lo es la tendencia al antihiatismo, que en el español de América ha logrado un profundo arraigo, que ya tenía en el

siglo XVIII, e incluso una aceptación social, me refiero al antihiatismo más mitigado, el que en realización ocasional supone la resolución del hiato en diptongo, que no ha llegado a la norma culta en España. En la época de la independencia hay casos de este fenómeno en la *Aurora de Chile: crería* (creería), *besuar* (bezoar); *preminente* y las ultracorrecciones *Galeano* (Galiano), *Goatemala* en el *Correo del Orinoco*; en corpus boliviano de 1791 *antiojo, quadiubando* (coadyubando), *olio, paciarse* (pasearse) y los hipercorrectos *aleados* (aliados), *descarreada* (descarriada); en la copia bogotana del *Carnero* entre otros ejemplos los de *caidiso* y *arzedeano*; en exvoto mexicano de 1845 *Lionardo*, con numerosas manifestaciones en la chilena Peña y Lillo (1763-1769): *almuadas, pasiase* (pasease), *parios* (pareos), los ultracorrectos *seática* (ciática), *rumeando, rumeado*, con frecuentes epéntesis antihiáticas (*leyía, poseyían, ponidan* (ponían), etc.) y asimilaciones vocálicas (*creré, ler, poser, vemensia*, etc.). En la *Cartilla de campo* de 1808 a 1817 redactada por el chileno Fernández Niño, de cultura cuando menos media, son recurrentes ultracorrecciones como *bacear* (vaciar), *chirrea* (chirría)*, roceadas* (rociadas), la primera de estas formas hipercorrectas en dos ocasiones corregida su *e* en *i*, lo cual implica una cierta actitud normativa de su parte.

En este autor ya no se encuentran soluciones del tipo *oíya*, que en Peña y Lillo son constantes y que a mediados del XIX se ponen en boca de un aldeano canario: «semejante cosa no *he uyido* (oído)» (González Yanes, 2002: 95). Así, pues, este resultado antihiático había experimentado un notable retroceso en la aceptación social chilena, probablemente también en otras partes, y se daba como propio del campesino en una modalidad tradicional como la canaria, pero el guerrillero boliviano, de elemental formación escolar aunque de despierto autodidactismo, junto a ocasionales muestras de hiatos convertidos en diptongos: *cuetes* (cohetes), *Siguani* (Seoane), sistemáticamente mantiene la epéntesis de /-y-/ en los verbos, así en *creíya, leíya, oíya, traíyan, trayía, veíya*, etc. (Vargas, 1982), de manera que este rasgo fonético había perdido su anterior nivel sociolingüístico, no su arraigo popular, que ni siquiera debía de ser aún de muy baja connotación vulgar. Sea como fuere, el antihiatismo resuelto en diptongación también penetraba el habla de los americanos cultos, pues en proclama del general Rosas de 1833 se lee *ladiarse* (ladearse), y en cartas suyas del mismo año *matreriando* (matrereando), *Abrán* (Abrahám) y *peliando* (peleando) (265, 304, 307, 312).

5. Gramática

El inventario de los usos gramaticales que caracterizan al español americano actual descubre que algunos eran generales en el español clásico, otros vigentes en variación, pero por entonces de empleo corriente, algunos reminiscencias medievales en franco declive, y los de preferente extensión regional, que en el Nuevo Mundo, como sucedió con la fonética y con el léxico, se hicieron de registro común de acuerdo con el fenómeno nivelador que es factor principal en la formación del español de América. Este poso tradicional fue diferenciando en alguna medida la gramática en las dos orillas del Atlántico, por cuanto en el español europeo iban perdiendo vigencia, o quedaban relegadas a determinadas hablas populares y rústicas, formas y construcciones que por las circunstancias especiales de la sociedad indiana se han mantenido vivas, a veces como cuestión de grado, en el americano. Por supuesto, estos hechos gramaticales que se convertirían en notas dialectalmente diferenciadoras pudieron experimentar cambios o enriquecerse con matices de diversa índole en suelo americano, como le ocurrió a la locución adverbial *no más*, o a *harto*, adjetivo y adverbio, en su intensificación usual. O pudo darse la selección entre variantes recibidas de la metrópoli, así en la preferencia que se dio a *en la noche* (*en la mañana, en la tarde*) sobre *a la noche* y *por la noche*. Ahora bien, con el argumento documental de por medio, cabe afirmar que lo más granado del componente gramatical que hoy se suele exponer como americanismo ya estaba plenamente configurado y asentado en los años de la independencia, aunque la prudencia haga pensar solo en fase de avanzado desarrollo para algunos de sus elementos. Esto significa que, como de suyo era esperar, no se puede explicar, no digo describir, el español americano que hoy conocemos sin tener en cuenta la historia del de España, con mayor razón la del español virreinal y con particular atención el de la época en que llega a su fin la colonia y se inicia la etapa independiente.

Cierto asimismo es que no todo lo que para el primer tercio del siglo XIX se verifica lingüísticamente vivo en el español americano se mantiene con igual vitalidad hasta la actualidad, pues se han podido sufrir cambios de implantación diastrática e incluso diatópica, entre ellos el que afecta a la construcción *ya* + sujeto + verbo, especialmente marcada cuando el sujeto es un pronombre, que hoy se conserva plenamente vigente sin distinción de estratos sociales en el habla de determinados dominios,

en otros ha descendido al nivel popular o rústico, y en algunos ha llegado a perderse. En su *Cartilla de campo* el erudito hacendado corrientemente emplea la locución prepositiva *entro de* («*entro de* la misma manisuela», «*entro del* lagar») y la conjuntiva temporal *de que* («*de que* se ba acavando de recoger dicho sevo…»), que en textos literarios dieciochescos de la misma zona eran del todo normales, mientras que después han dejado de ser de uso culto, locuciones que sin embargo eran sumamente características de la lengua del boliviano Vargas, así como su continuo recurso a *entro* («se ocultan *entro* el monte»).

Como caso de extraordinario arcaísmo en 2010 he señalado varios registros del artículo en función pronominal como antecedente del relativo regido por preposición («por *el en que* se presentan las miserables descarnadas familias»), sacados de corpus venezolanos de hacia 1820, el mismo año en que se registraba en Argentina: «¿Cuándo será el día en que los juramentos tengan algo de sagrado? ¿Cuándo *el en que* las leyes sean respetadas?» (Rosas, 2004: 37). Como desde México a Chile se atestiguan en la época, y aun más tarde, arcaizantes ausencias del artículo determinado, así la mexicana de «habiendo aclamado él *a Señor San Antonio*». La enclisis pronominal con participios en la segunda mitad del XVIII se daba intensamente en América, todavía de gran recurrencia bien entrado el XIX, con llamativa diferencia de grado a lo que los textos españoles al respecto ofrecen. A los datos que en anteriores trabajos he reunido se podrían añadir los muchos que las cartas de Rosas contienen, entre ellos «quedo enterado de haber *entregádose* a Saavedra 420 caballos» (304); se encuentran también en Belgrano, «habiendo *apropiádose* cada especie de mercadería una porción de la nueva masa de signos» (196), y tras el triunfo independentista se hallarán ejemplos en textos oficiales como el decreto de amnistía refrendado por O'Higgins y Echeverría: «si acreditaren con ulterior comportación haber *corregídose* de sus anteriores extravíos» (Loveman y Lira, 2001: 22). Pero mucho después, entre 1899 y 1904, recurrirá a esta enclisis el colombiano Cuervo, «usted me *ha transportado* al corazón de la Pampa y *héchome* conocer una familia honrada» (Germán Romero, 1992: I, 101), «me anunciaban *haber recibido* el libro de ustedes y *remitídolo* a un amigo», «no le *he dado* cuenta antes de mi mala vida ni *preguntádole* a usted noticias de la suya» (II, 99, 195). No es extraño, así, que de esta construcción queden reminiscencias en algunas hablas rurales, pero también un estereotipado empleo en el lenguaje especializa-

do de un acta de ejecución judicial venezolana de 2004, en la cual hasta cinco veces se repite la expresión formularia *y concedídole como le fue*[6].

La secuencia de *ya* + pronombre (o sustantivo) + verbo de la que recogí muestras de una gran variedad diatópica se halla en Belgrano, «*ya usted debe* hacerse cargo de la intención» (110), «*ya muchos se lisonjeaban* de que se alzaría la voz de la patria» (67), en Rosas, «*ya usted habrá visto* por mi parte la jornada que tuvo que hacer», «*ya usted habrá visto* mi renuncia» (287, 288), en el mexicano Mier, «*ya nuestras costas habían visto* tres siglos antes a un aventurero impertérrito» (Ortuño Martínez, 2000: 290), y en estos autores, como en los de cualquier otra parte de América, son incontables los ejemplos de complemento objeto personal sin marca prepositiva, con diferencia de grado frente al español europeo de la época que no resiste comparación alguna, pues, verbigracia, en los escritos de los rioplatenses Mariano Moreno y Bernardo Monteagudo hasta la saciedad se suceden construcciones como *reconocer un soberano* (Goldman, 1992: 78), *mirar el nuevo ángel* (79), *que unen el pueblo* (91), *convoquen la feligresía* (111), *salvar la patria, condena los ajenos, consulta la opinión pública* (139), *para mover el pueblo* (140), *aman la patria* (141). Claro es que en un autor como el guerrillero Vargas, menos culto y más popular que los anteriores, y en un dominio de las circunstancias comunicativas y etnolingüísticas del extenso Alto Perú, la impronta de la tradición, y aun del arcaísmo, necesariamente había de ser mayor, y así en él es frecuente el uso de *en* (a), «muchos escaparon *en* la montaña» (28), «se incorporó *en* las tropas de la patria» (29), «se incorporó *en* las tropas del señor general» (422), etc. En Vargas la ocurrencia del tipo de orden *ya* + *yo* + *V* es muy superior a la de *yo* + *V* + *ya*, así en «*ya yo he llevado* un cordero» (148), «*ya nosotros lo hemos muerto*» (156), «*ya su tropa iba saliendo*» (322), «*ya yo pensé* que tal vez me hubiesen falseado mi firma» (397). Y es sorprendente que las gramáticas y descripciones americanistas presten poca o ninguna atención a la distribución diastrática y diatópica de una construcción que enlaza directamente con el español popular y literario del Siglo de Oro, siendo quizá Kany quien más la ha tenido en cuenta (1969: 315).

Pero incluso en un autor del perfil sociocultural de Vargas se aprecia el fuerte empuje innovador del español americano en la época de las independencias, que por limitación de espacio fijaré en tres rasgos gene-

6 http://apure.tsj.gov.ve/decisiones/2004/marzo/449-22-04-1364.html/.

rales hoy como entonces. En primer lugar, la pluralización de los verbos *haber* y *hacer* impersonales, casi sistemática en el caso del primero, «las ridículas trincheras que *habían* en las bocacalles» (17), «donde también *habían* tropas de la libertad» (323), «donde *habían* tropas de la patria» (356), «ya no *habían* tropas españolas» (357), con decenas de registros, menos corriente con el segundo: *hacen pocos días* (64), *no hacían cuatro horas* (212). Está luego la acusada tendencia americana a la pronominalización verbal, en ejemplos como *desertarse* (177), *entrarse* (11), *regresarse* (358, 376, 384), *retrocederse* (367). Y finalmente la preferencia por *ustedes* sobre *vosotros*, que, si no había triunfado definitivamente en América, debía de estar próxima al estado de cosas actual. Es cierto que con alguna frecuencia ambas formas se combinan, pudiendo dar la idea de que eran situaciones de neutralización o indicadoras de un cambio en marcha, y también que hay textos muy formales en los que *vosotros* se emplea regularmente, por su carácter ritual y por el peso literario de este pronombre. Sin embargo, la combinación de *vosotros* y *ustedes* en cierta medida quizá se deba al problema de acomodar la lengua hablada a la escrita, con la tradición que esta al respecto arrastraba, porque no dejan de ser significativas citas como las que siguen de Vargas: «¿con que *vosotros* no *saben* de las armas, ah?» (271), «si no *quieren vosotros*» (289), «a quién *buscáis*, dónde *van*, quiénes *son ustedes*?». Más ilustrativo todavía es que en el apremio de la orden y cuando la emoción embarga a los simples soldados se les aplique la tercera persona: «¡*apúrense* muchachos, muy bien, hijos, *júntense* todos!» (88), «¡esto está malo, muchachos, *revuelvan*!» (124), «¡muchachos, *ríndanse*!» (147), «¡*avancen*, a la carga, muchachos!» (320).

6. Léxico

Las distancias, las comunicaciones y la distribución de la población que impuso la geografía americana son realidades que condicionaron los marinerismos de tierra adentro, uno de los grupos de palabras más característicos del español americano (Frago, 2010: 59-94). Cada nueva lectura de sus textos arroja más referencias sobre este influjo extralingüístico en el campo léxico-semántico, así en Belgrano: *arribo,* «me puse en viaje para la capital y a mi *arribo* fue la víspera…» (59); *banda*, «sucedía esto a mi regreso de la *banda* septentrional» (69); *rolar*, «las crecidas sumas

del numerario que abundantemente *rolaba* entre nosotros» (145); *rumbo*, «no siguió la cosa por el *rumbo* que me había propuesto» (70). En Rosas *arribar*, «para *arribar* a una paz general» (114); *arribo* (22); *costear,* «irían *costeando* el Colorado» (268); *fletar*, «los de las carretas que se *fletaron*» (259); *rumbo* (51); *travesía*, «¿y si hay alguna desgracia, bien por temporal, *travesía* o pérdida de acción, con qué se mantiene esa tropa?» (258), «pues a mi ver esas *travesías* son peores en verano que en invierno» (267). Y en Vargas los marinerismos hechos voces de uso común con cambio semántico son numerosos, cosa digna de mención teniendo en cuenta la situación interior del Alto Perú, entre ellos: *aportar*, «es de necesidad *aportar* siempre a su casa» (354); *mogote*, «estuvimos en un *mogote* reuniéndonos e hicimos allí una defensa buena» (106); *banda* y *morro*, «se ponen en un *morro* a dar fuego a esta *banda* a los indios» (330); *recalar*, «el general Lanza *recaló* por entonces por los altos de Pucarani» (353).

Hay un claro factor innovador en la acomodación semántica que estos, y tantos otros más, marinerismos originarios experimentaron en América, igual que de hechura significativa americana es la pervivencia de andalucismos como *estero*, general en la cartografía indiana dieciochesca, y *alfajor*, dulce del que el botánico burgalés Hipólito Ruiz constataba en 1797 que en el Perú se hacía con los productos de la tierra (2007: 120), o como *sopaipa*, en su diminutivo lexicalizado *sopaipilla* (buñuelo frito con miel), del noroeste argentino, Bolivia y Chile (Morínigo, 1998: 687), mejor conservado en su emigración americana que en la propia Andalucía. Y llega a suceder, el caso que ahora aduzco ni mucho menos es único, que un andalucismo como *pocillo* en el vocabulario arequipeño de 1816 se considere palabra del país (provincialismo), frente al nahuatlismo general *jícara*: «*Xicara. Posillo*» (Hernández González, 2009: 95).

Innovación lingüística asimismo supone la recepción de extranjerismos en la variedad americana de nuestra lengua, galicismos como *brin, chicote, contralor, fornitura, fuete* (látigo) o *remarcable,* tomados en préstamo ya antes de la independencia, aunque el conflicto bélico y su solución final supusieron la entrada de muchos más, entre ellos *desert* y *masacrar*; *chalana* en Rosas (297), *extranjero* (extraño) en Belgrano: «Así esta materia es absolutamente *extranjera* en cuanto a sus principios a la que nosotros tratamos» (204). De la nueva situación cultural da buena cuenta un artículo literario publicado en *El Mercurio chileno* el 1 de mayo de 1828, en el cual se critica la circulación «de quince años a esta parte» de libros malamente «recién traducidos en París…

y que los lectores charlan sobre su contenido, sin haber echado de ver la jerigonza en que están escritos; oímos en la conversación familiar los galicismos más desatinados, y no nos causan la menor extrañeza» (Cid, 2009: 92). Del inglés la afluencia de voces incorporadas al léxico del bando independentista fue inmediata, así el forense *barra, ron*, frecuentemente escrito en la época *rom* o *rum*, y anglicismos crudos como *bill*, del ámbito jurídico, o *retaliación* (represalia), que Morínigo registra con pervivencia actual (108, 652).

Los caracteres y formas del léxico hispanoamericano en lo fundamental tienen atestiguación de la época de las independencias, y cada expurgo textual descubre más datos que refuerzan este aserto, y que concretan o amplían su ubicación diatópica, así la del afroamericanismo *bombero* (explorador, espía) en el boliviano Vargas (354), o la de *botado* (niño expósito) y *platina* (plancha de hierro o acero) (29, 77), o la coexistencia del interjectivo *carajo*, «¡nadie se agachi, *carajo*!» (148), con su eufemístico *barajo*, «¡*barajo*, qué indio tan hediondo!» (63), así como la distinción gradual respecto del español europeo por el frecuentísimo empleo que hace del diminutivo *-ito*: *ahorita, arribita, lueguito, prontito, tantita lástima, todito el ganado, todita la tropa*. En el vocabulario de Arequipa de 1816 hallaremos *ñato* (chato) (Hernández González, 2009: 91), que se encuentra en las cartas del argentino Rosas, *Pancho el Ñato* (306), junto a *cachafaz* (pillo, desvergonzado), para Morínigo rioplatense, paraguayo y chileno, «porque como todos mis castigos eran reducidos a los *cachafaces*, revoltosos…» (281). El general porteño asimismo registra el argentinismo *ladearse* (tener mala voluntad hacia otro), «no creo que por sólo esto sea capaz de *ladiarse* y ser ingrato» (265), y un *matrerear* de mayor extensión sudamericana, «porque nombren y vaya a esa otro comandante no hay que asustarse ni que andar *matreriando*» (304), además de americanismos generales o muy difundidos como *caballada* (235), *llamado* (llamada, llamamiento) (286), *pitar* (fumar), *sonsera* (277), *tropa* (rebaño), (grupo de carretas) (68, 140) y *trotear* (288).

7. Coda

La ruralización de muchos territorios y el alejamiento de los principales centros de poder y de cultura ayudaron al mantenimiento de un uso tan tradicional como era el voseo, lo cual claramente se comprueba en el

caso rioplatense; en el del Paraguay dependiente de su considerable aislamiento, de su composición etnolingüística y de la débil textura escolar que el país presentaba a comienzos del XIX. Los documentos de la época de zonas con implantación del modismo voseante responden de manera muy diversa en la manifestación del tratamiento personal, según la posición sociocultural de sus autores y de quiénes fueran los destinatarios de sus escritos. Las gentes medianamente cultas y urbanas de Chile mostraban su preferencia por el tuteo y la tercera persona, aunque el voseo aflore en especiales contextos; el hacendado Fernández Niño a su hijo sistemáticamente le aplica el tuteo. El general Rosas, con la excepción de algún voseo verbal, regularmente recurre al *usted*, y a sus padres se dirige con un reverencial *sus mercedes*. Por lo que a la lengua escrita concierne, aunque se registren ejemplos de voseo pleno (pronominal y verbal), lo que más frecuentemente ofrece es el voseo mezclado, por lo general en convivencia con el tuteo. Incluso en un autor tan popular como el boliviano Vargas resulta aventurado determinar qué dominaba en su tiempo en el Alto Perú, si el tuteo o el voseo, y por lo que son sus datos, numerosísimos, en la segunda modalidad gramatical sin duda manda la variante mixta, pues si trae ejemplos como «*vos sois* soldado valiente del rey» (156), «hiciera con *vos* un atentado, pero no, porque *sois* un infeliz soldado» (377), son muchos más los del tipo «*vos tienes* la culpa» (367), sin que falte la concordancia del verbo en plural con *tú*, y un frecuente tuteo puro.

Si la misma descripción del voseo americano actual encuentra tantas dificultades y discrepancias, por razones obvias el problema se agranda en la perspectiva histórica, necesitada de una documentación mucho más voluminosa y sociolingüísticamente variada que la hasta ahora manejada. En esta labor diacrónica no se han de buscar atajos ni simplificaciones interesadas, y menos ignorar que *amastes, fuistes, tuvistes* existen, contra lo que recientemente se ha publicado, en la España tuteante, como los plurales igualmente analógicos *comís, tenís*, incluso el ultracorrecto *saléis*. Y se debe abandonar la presunción de que alguna vez ha habido periodos comunicativos caóticos, cuando el caos puede estar solo en no poder explicar con coherencia y sencillez los hechos históricos. A buen seguro no vivían una experiencia lingüística «caótica» ni quienes en 1783 por las calles de Cochabamba cantaban «¡Viva nuestro rey Túpac Amaru y muera Carlos III. Los *chapetones vístanse* de acero para defender a

vuestro rey Carlos III», ni quien poco antes, en 1754, puso esta leyenda a un cuadro cuzqueño, que en otra parte refiero (2010: 246):

> *Contemplad vuesas mercedes*
> a Satanás del Rivero
> resibiendo mojicón fiero
> para escarmiento *de ustedes.*

Unos y otro seguramente reflejaban literariamente cambios gramaticales que en la lengua hablada estarían muy avanzados o ya triunfantes, por más que admitieran la variación, que con toda viveza se descubre en el diario de guerra de Vargas.

Fernández Niño en su *Cartilla de campo* escribe: «Sávete que dicho sevo y *el en que* fríes el pavilo deve ser colado» (36v), y en este ocasional apego a tan antigua función del artículo se muestra solidario con igual uso de parte del argentino Rosas. Menos arcaizante resulta por su afección a la concordancia en singular del indefinido *cualesquiera*, así «para que en *qualesquiera destino* que les des lo desempeñen con puntualidad», de notable incidencia en no importa qué escritor de la época, por ejemplo en Belgrano, *cualesquiera cosa* (56), «*cualesquiera* que así lo *ejecute*» (127). *Dentrar* conservaba una vitalidad, de continuo lo empleó Fernández Niño, que según Oroz (1966: 343, 368) se guarda «con gran persistencia en la lengua popular», hasta comienzos del siglo XX al parecer todavía común a todas las clases sociales. Pero el hacendado chileno exclusivamente recurre a *donde* frente al *onde,* medio siglo antes corriente en coterráneos de su nivel cultural, aún preferido, junto al vulgar *ande*, por el boliviano Vargas. No todo era tradición, pues, en la *Cartilla de campo*, donde hay más testimonios de *invierno*, término de Bolívar, que del antiguo *ivierno*, usual en las cartas de O'Higgins.

La lengua española se movía en América, aunque no en todas partes al unísono, mucho menos acompasada en su evolución frente a la hablada en la que estaba a punto de dejar de ser metrópoli, pero sin que los lazos fundamentales de unidad corrieran riesgos de desagregación. Lo cierto es que muchos americanismos generales, pero también no pocos de implantación regional, ya estaban diatópicamente marcados antes del triunfo independentista. Los primeros se vieron favorecidos por la unidad anterior y por el peso de la organización colonial, mientras que los segundos, inevitables en escenario de tamaña magnitud, en las distancias y el retraimiento poblacional tenían su fuerza, circunstancias estas más

decisivas en unas zonas que en otras. En 1897 el caraqueño Julio Calcaño aún se quejaba de que «la dificultad de nuestra comunicación con Colombia nos perjudica mucho» (Germán Romero, 1992: II, 67), y algo quiere decir la confesión del guerrillero Vargas de que fue el 28 de marzo de 1819 «primera vez que oímos el nombre de Colombia y el nombre de Bolívar» (242).

En fin, muchos usos gramaticales de difusión general o de alcance regional se habían fraguado en el virreinato, así la preferencia por la interjección *¿ah?* en lugar de *¿eh?* y la fuerte tendencia a la diferenciación morfológica del género en los adjetivos invariables, que se verifican en el diálogo entre el gobernador de Cochabamba y un criollo. Pregunta aquel: «¿y usted es de qué opinión?», y al responder este «que él era de opinión al monarca y que era consumado *realisto*», exclama el político: «*¿Realisto, ah? ¿Realisto, ah?* ¿Y consumado, *ah*?». No es distinta la referencia diacrónica de esta cita de Vargas (315-316) que la sugerida años después, en 1849, por el siguiente pasaje epistolar de Sarmiento: «bello destino, que consiste en ir comisionados y secretarios a una casa cómoda con muebles poltronas en que se sientan a tomar *las once* (desde las once hasta las tres) sin ocuparse de nada más» (Vergara Quiroz, 1999: 87). *Las once* (o *las onces*) es costumbre que prolonga un hábito colonial, lo cual también explica que se registre en Venezuela y en Chile, como en los mismos años de la lucha emancipadora atestiguará Fernández Niño el coloquialismo de *palanca*: «todo matancero ha de venir acompañado (que este se llama el *palanca*), pero tú le adviertes que ha de ser otro matancero y no qualesquiera» (9v).

La *Cartilla de campo* descubre un atisbo de percepción del regionalismo léxico americano, cuando su autor así alude a los vinos y licores que sus viñas le producen: «el caldo… tiene nueve destinos o nombres, *según el estilo de nuestra tierra*» (46v), nombres que a continuación enumera y define, y en el bando patriota se va despertando la idea de la americanidad lingüística, relevante en la mención del hablar *castellano-colombiano*, en expresión bogotana de 1821 que en otra parte aduzco (2010: 302-303). A partir de la independencia la concienciación lingüística se agudiza incluso en su vertiente sociolingüística, la que en 1829 plantea Rosas como medio eficaz de granjearse la fidelidad de «los de la campaña, que son la gente de acción»:

> … me pareció, pues, muy importante conseguir una influencia grande sobre esa gente para contenerla o para dirigirla, y me propuse adquirir esa

> influencia a toda costa. Para esto me fue preciso trabajar con mucha constancia, con mucho sacrificio, *y hacerme gaucho como ellos, hablar como ellos y hacer cuanto ellos hacían* (118).

8. Referencias bibliográficas

Cid, G. (comp.) (2009), *El Mercurio chileno*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Corrales, C. y Corbella, D. (2010), *Tesoro léxico canario-americano*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.

Frago Gracia, J. A. (2008), «Sobre disensos acerca de la relación histórica entre el español de España y el de América», *BFUCh,* 43 (2), pp. 11-49.

— (2010), *El español de América en la Independencia.* Santiago de Chile: Taurus.

Germán Romero, M. (ed.) (1992), *Epistolario de Rufino José Cuervo con corresponsales hispanoamericanos.* Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Goldman, N. (1992), *Historia y lenguaje. Los discursos de la Revolución de Mayo.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

González Yanes, E. (2002), *El prebendado don Antonio Pereira Pacheco*. La Laguna: Instituto de Estudios Canarios.

Guitarte, G. L. (1983), *Siete estudios sobre el español de América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas.

Hernández González, M. (ed.) (2009), *Noticia histórica de Arequipa. Antonio Pereira Pacheco*. Santa Cruz de Tenerife; Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Idea.

Hernández Silva, H. C. y Pérez Zevallos, J. M. (eds.) (2009), *Fray Melchor Talamantes. Escritos póstumos, 1808.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Kany, C. E. (1969), *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.

Loveman, B. y Lira, E. (comps.) (2001), *Leyes de reconciliación en Chile: amnistías, indultos y reparaciones, 1819-1999*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

LYNCH, J. (1993), *Caudillos en Hispanoamérica, 1800-1850.* Madrid: Fundación MAPFRE.

— (2009), *San Martín, soldado argentino, héroe americano*. Barcelona: Crítica.

MORALES PADRÓN, F. (ed.) (2004), *Diario de don Francisco Saavedra*. Sevilla: CSIC y Universidad de Sevilla.

MORÍNIGO, M. A. (1998), *Nuevo diccionario de americanismos e indigenismos*. Buenos Aires: Claridad.

OROZ, R. (1966), *La lengua castellana en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

ORTUÑO MARTÍNEZ, M. (2000), *Xavier Mina: guerrillero, liberal, insurgente.* Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

PIGNA, F. (ed.) (2009), *Manuel Belgrano. Autobiografía y escritos económicos.* Buenos Aires: Planeta-Emecé.

ROSAS, J. M. (2004), *Cartas de Juan Manuel de Rosas I (1820-1833).* Buenos Aires: Docencia.

RUIZ, H. (2007), *Relación del viaje hecho a los reinos del Perú y Chile*. Madrid: CSIC y Los Libros de la Catarata.

SAGREDO BAEZA, R. (ed.) (2009), *De la colonia a la república: los catecismos políticos americanos, 1811-1827.* Madrid: Fundación MAPFRE y Doce Calles.

VARGAS, J. S. (1982), *Diario de un comandante de la independencia americana, 1814-1825*. México: Siglo XXI.

VERGARA QUIROZ, S. (ed.) (1999), *Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento. Epistolario, 1833-1888.* Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

LENGUA ESPAÑOLA Y LENGUAS INDÍGENAS DE AMÉRICA

Yolanda Lastra de Suárez
Instituto de Investigaciones Antropológicas.
Universidad Autónoma de México

1. Introducción

Las lenguas indígenas son las que llegaron primero al continente americano, probablemente desde Asia, cruzando por el estrecho de Bering hace unos 30.000 años. Esto se postula porque en América no se han encontrado restos óseos que revelen la evolución de los homínidos, en tanto que en el llamado viejo mundo (Asia, África y Europa) se puede estudiar la evolución.

El español llegó a América como lengua de colonización; ahora es la lengua oficial de un país de América del Norte (México), dos del Caribe (Cuba y República Dominicana), seis de América Central (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá) y nueve de América del Sur (Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Chile, Uruguay y Argentina).

En algunos países hay lenguas indígenas consideradas oficiales o nacionales, pero aun así el español tiene mayor número de hablantes y se utiliza en todos los ámbitos, mientras que las lenguas indígenas (algunas más o menos ágrafas) se emplean mayormente con la familia o los amigos.

El español se habla también en Puerto Rico, estado libre asociado (de los Estados Unidos); allí se habló un idioma arahuaco que ya se extinguió. Hay también hablantes de español, descendientes de colonizadores, en algunos estados de los Estados Unidos, aquellos que pertenecieron a España y posteriormente a México, pero que pasaron a la Unión Americana después de la guerra de 1848. Lo hablan también numerosos inmigrantes procedentes no solo de México sino también de otros países.

2. Lengua española y lenguas indígenas

No se puede hablar en bloque de un español americano en contraste con otro hablado en España puesto que en ambos lados del Atlántico

hay diferencias dialectales. Aunque la profundidad temporal es menor en América que en Europa, de todos modos se reconocen diversas áreas dialectales en cada país, pero no en todos se cuenta con el mismo grado de conocimiento de las variantes en cuestión.

No cabe duda de que el español es la lengua de poder y de prestigio en todos los países mencionados, no obstante el aprecio que los bilingües cuya lengua nativa sea indígena puedan tener por esta. El español abre las puertas de la educación y los trabajos mejor remunerados.

Hay casos en que los hablantes nativos de lenguas indígenas ex profeso dejan de hablarlas para que sus hijos gocen de una situación social superior a la que los padres tienen. Naturalmente, no todos los hablantes de lenguas originarias desean abandonarlas. También se dan casos de lealtad lingüística y de deseo de que la lengua perdure por muchas generaciones. Es difícil hablar de la situación lingüística de un área tan extensa, pero ya hemos hecho algunas generalizaciones. En seguida nos referiremos a algunos de los países individualmente.

Antes de hacerlo, conviene señalar que los países con mayor cantidad de lenguas nativas son México y Guatemala (es decir, el área mesoamericana) por una parte y la zona andina (Perú, Bolivia y Ecuador) por otra. No es de llamar la atención que estas fueron las áreas donde existieron etnias que predominaban sobre otras, llegando a constituir especies de imperios. Los aztecas y sus aliados sometieron un vasto territorio en lo que ahora es México y otro tanto fue el caso de los incas. Tanto el náhuatl como el quechua fueron lenguas francas antes de la llegada de los conquistadores españoles y se extendieron aún más con la evangelización. El guaraní, ahora lengua mayoritaria en Paraguay, por su parte, sin haber sido lengua imperial, sí fue lengua franca en una extensa zona de América del Sur.

Hay que hacer notar que lo que tienen en común las lenguas indígenas es que son habladas por minorías, casi siempre despreciadas por los mestizos que viven en las regiones donde todavía se hablan las lenguas. Pero intrínsecamente las lenguas tienen el mismo valor que cualquier otra lengua hablada en cualquier parte del mundo. Cada una le es útil a sus hablantes para la comunicación diaria y para la transmisión de la cultura. Cada una posee un sistema de sonidos que a su vez forman raíces y desinencias, palabras, frases y oraciones. Todo ello, la fonología, la gramática, el léxico y la semántica es a veces sencillo y las más veces complejo y dig-

no de describirse, estudiarse y compararse porque constituye parte del patrimonio intangible de la humanidad.

Cada lengua puede no estar emparentada con otras o, al contrario, constituir junto con otras lo que se llama una familia lingüística. Así como en España existe el vasco, que no tiene relación «genética» con ninguna otra lengua, y el catalán, que pertenece a la familia de las lenguas románicas, en América hay lenguas aisladas, familias pequeñas y grandes troncos lingüísticos formados por varias familias. La lingüística utiliza mayormente el método comparativo para determinar qué lenguas tuvieron un ancestro común. Las lenguas que se demuestra que descienden de una sola pertenecen a la misma familia. Era necesario hacer estas explicaciones antes de entrar en materia. Ahora mencionaremos algunos de los países donde todavía hay lenguas indígenas.

3. Lenguas indígenas en México

Yendo de norte a sur, se encuentra primero México. Su historia como nación empieza con la conquista de lo que se llamó Nueva España en el siglo XVI, pero como ya se mencionó, se remonta a épocas precortesanas cuando en su parte central los hablantes de náhuatl dominaban a muchos grupos de diversas lenguas. El norte tenía menos población, pero también se hablaban muchas lenguas. En Chiapas y Yucatán predominaban las lenguas mayas.

Con la llegada de los conquistadores el español se volvió oficial, pero la mayor parte de las lenguas sobrevivieron a pesar de que hubo desastres demográficos causados por guerras y principalmente por epidemias, puesto que no había resistencia a las enfermedades traídas de fuera como el sarampión, la viruela y la tosferina.

Con la independencia, en 1821, el español siguió siendo oficial y las lenguas indígenas fueron disminuyendo en importancia. Hubo mucha polémica entre los intelectuales sobre la educación que se les debería dar a los indígenas: unos sostenían que había que castellanizarlos a toda costa y otros que la educación tenía que preservar el bilingüismo y respetar las lenguas maternas.

En la época del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) se llevó a cabo un importante proyecto en educación bilingüe. En Carapan, un pueblo tarasco de Michoacán, se utilizó la lengua indígena para la alfa-

betización y se demostró que los alumnos en seguida podían aprender el español tanto hablado como escrito. A pesar del éxito de este ensayo, en cuanto terminó el gobierno de Cárdenas, se suspendió. Posteriormente se proclamó la necesidad de que hubiera educación bilingüe, pero nunca hubo continuidad en los proyectos ni grandes logros sino que las lenguas indígenas se siguieron desplazando poco a poco.

En 2001 hubo un cambio positivo: se reformó un tanto la constitución y se declaró que México era una nación pluricultural, que los pueblos indígenas son aquellos que habitaban el territorio del país cuando comenzó la colonización y que tienen derecho a preservar sus instituciones, sociales y culturales, a enriquecer sus lenguas y a conservar sus costumbres.

Dos años más tarde una ley reconoció los derechos lingüísticos de los indígenas; se fundó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo propósito es promover el desarrollo y la protección de las lenguas. Poco después se promovió una ley para la educación intercultural y bilingüe. Se trataba de que las lenguas fueran utilizadas como medio de instrucción y no solo como materias.

En 2005 el INALI publicó un *Catálogo de lenguas indígenas nacionales: cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos*, es decir, una serie de mapas donde aparecen las comunidades donde se habla alguna lengua indígena dando cuenta de importantes datos demográficos.

En 2008 apareció en línea el *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones* y al año siguiente en forma de libro. En él se denominan 11 familias lingüísticas que equivalen a troncos, 68 grupos (familias) y 364 variedades (lenguas o dialectos).

La clasificación propuesta es muy útil para fines políticos, pero nos seguimos enfrentando al problema de aclarar qué hablas son propiamente lenguas y cuáles son dialectos. Mientras no haya más estudios lingüísticos y sociolingüísticos el problema no acabará de resolverse, aunque no cabe duda de que el INALI ha logrado grandes adelantos en este tema.

En general, lo que antes se consideraba una lengua y tenía un nombre tradicional desde la colonia es en realidad una familia de entre dos y cuarenta lenguas. Su clasificación lingüística se inició desde el siglo XVI y es el resultado del trabajo de numerosos lingüistas. El INALI utiliza la clasificación publicada por Campbell en 1997, que a su vez se basa en los

resultados obtenidos hasta entonces. Es difícil que esta clasificación cambie, aunque sí es posible que se refinen algunas subclasificaciones.

El número de hablantes de las lenguas se conoce a través de los censos, el último se hizo en el año 2000. Las cifras no siempre son exactas, pero dan una idea de la situación existente. Es posible calcular el grado de posibilidad de que una lengua se mantenga o se extinga estudiando la edad de los hablantes.

En 2010 la UNESCO publicó un atlas sobre las lenguas en peligro de extinción. Resultó que en México hay 46 lenguas en peligro, o sea que se hablan en ámbitos restringidos; 35 definitivamente amenazadas (la hablan los padres, los hijos entienden pero no contestan en la lengua), 33 severamente amenazadas (la hablan los abuelos y algunos hijos, pero no los nietos) y 19 críticamente amenazadas (solo la hablan los abuelos).

En el cuadro 1 se da el nombre de las 15 familias o lenguas con el mayor número de hablantes de 5 años o más, según el censo del año 2000. La población total de la misma edad es de 84.794.454; la población total de 5 años o más que habla alguna lengua indígena es de 6.044.547, es decir, el 7% aproximadamente.

Cuadro 1

FAMILIAS O LENGUAS MEXICANAS CON EL MAYOR NÚMERO DE HABLANTES

Nombre	*Familia o tronco*	*Número de hablantes de 5 años o más*
Náhuatl	Yutoazteca	1.448.936
Maya yucateco	Maya	796.314
Lenguas zapotecas	Otomangue	452.893
Lenguas mixtecas	Otomangue	446.236
Tzotzil	Maya	297.561
Otomí	Otomangue	291.722
Tzeltal	Maya	284.826
Lenguas totonacas	Totonaco-tepehua	240.034
Mazateco	Otomangue	214.477
Chol	Maya	161.766
Huasteco	Maya	150.257
Mazahua	Otomangue	133.430
Lenguas chinantecas	Otomangue	133.374
Purépecha	Lengua aislada	121.409
Mixe	Mixe-zoque	118.924

Las lenguas o familias que tienen menos de 100.000 hablantes, pero más de 20.000 son las siguientes:

— Tlapaneco (otomangue).
— Tarahumaras (yutoazteca).
— Zoques (mixe-zoque).
— Amuzgas (otomangue).
— Chatinas (otomangue).
— Chontal de Tabasco (maya).
— Popolucas (mixe-zoque).
— Tojolabal (maya).
— Mayo (yutoazteca).
— Huichol (yutoazteca).
— Tepehuanas (yutoazteca).
— Triqui (otomangue).

Las lenguas o familias con menos de 20.000, pero más de 10.000 hablantes son:

— Cora (yutoazteca).
— Popoloca (otomangue).
— Huave (lengua aislada).
— Cuicateco (otomangue).
— Yaqui (yutoazteca).

Las lenguas o familias con menos de 10.000, pero más de 1.000 hablantes son:

— Tepehuas (totonaco-tepehua).
— Kanjobal (maya).
— Pame (otomangue).
— Mam (maya).
— Chontal de Oaxaca (Tequistlateco-Jicaque).
— Chuj (maya).
— Guarijío (yutoazteca).
— Chichimeca (otomangue).
— Matlatzinca (otomangue).

Las lenguas o familias con menos de 1.000, pero más de 100 hablantes son:

— Chocho (otomangue).
— Pima (yutoazteca).

— Kekchí (maya).
— Jacalteco (maya).
— Ocuilteco (otomangue).
— Seri (Yuma-seri).
— Ixcateco (otomangue).
— Quiché (maya).
— Cakchiquel (maya).
— Paipai (yumana).
— Cucapá (yumana).
— Motocintleco (maya).
— Kumiai (yumana).
— Pápago (yutoazteca).
— Kikapú (algonquina).

Las lenguas o familias con menos de 100 hablantes son:

— Ixil (maya).
— Cochimí (yumano).
— Kiliwa (yumano).
— Lacandón (maya).
— Aguacateco (maya).
— Papabuco (otomangue).

4. Lenguas indígenas en Cuba y en la República Dominicana

En Cuba y la República Dominicana se extinguieron las lenguas arahuacas que había. Solo se conservan en español préstamos tomados de ellas al primer contacto, tales como los términos «maíz», «hamaca», «casabe», etcétera.

5. Lenguas indígenas en Centroamérica

A Centroamérica pertenecen siete países independientes: Belice, que antes se conocía como Honduras Británicas; Panamá, que perteneció a Colombia pero se independizó en 1903 a raíz de conflictos sobre el canal. Tuvieron una historia compartida los territorios que formaron parte de

la Audiencia de los Confines (1541-1563), que incluía lo que ahora es Yucatán en México y todo Centroamérica: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica; Guatemala era la capital.

Posteriormente el territorio mesoamericano se asignó a la Audiencia de México, en tanto que Costa Rica y Panamá, donde se hablaban lenguas chibchas, se asignó a la Audiencia de Lima; otras colonias entonces fueron gobernadas por la Audiencia de Santo Domingo. En 1579 se estableció la Audiencia de Santiago de Guatemala, que ya no incluía a Tabasco, Campeche ni Yucatán, pero sí a Chiapas y que, por otra parte, excluía a Panamá.

A principios del siglo XIX se hicieron independientes los seis países que habían sido colonizados por España. Hay que tomar en cuenta que el Istmo tuvo una cultura diferente a la mesoamericana, a la que sí pertenece Guatemala. También ha sido importante para su historia el hecho de que la población española tuvo que defenderse durante una larga temporada de los ataques de los piratas y hoy en día debe también considerarse la gran proporción de descendientes de africanos llevados a la zona como esclavos para trabajar en las minas. Estos no se sentían ligados a los españoles y colaboraban con los piratas, a los que les vendían comida y los guiaban por el interior ayudándoles a atacar las poblaciones españolas.

Por esta razón, subsisten hablas criollas que provienen de pidgins de base inglesa. Los españoles se mezclaron con los indios y los negros sobre todo en las áreas rurales. Esto sucedió menos en Salvador, Guatemala y Chiapas, donde duró más la separación entre indios y españoles. En esa área las culturas indígenas adquirieron algunos rasgos provenientes de la española. Las creencias antiguas se mezclaron con algunas cristianas. Dentro de cada pueblo había solidaridad, preservando lazos de parentesco junto con una organización económica basada en la propiedad comunal de la tierra.

En Costa Rica, por su parte, hubo poca mezcla porque los españoles se establecieron ahí tardíamente. Carlos III, el último rey de las colonias españolas, abolió las subdivisiones raciales.

En Honduras y Nicaragua los africanos traídos para trabajar en las minas se mezclaron con la población mestiza. Los españoles vivían en las ciudades grandes, eran religiosos y trataban de preservar su cultura. Sin embargo, consumían productos locales y poco a poco absorbieron costumbres tanto indígenas como africanas. Su lengua también se fue

diferenciando, volviéndose un tanto arcaizante y local con la aceptación de muchos préstamos.

Con la intervención napoleónica en España, se hizo posible la independencia de Centroamérica en 1821. Su primer gobierno no fue duradero porque las provincias se rebelaron convirtiéndose en países independientes. Después hubo intentos de unión a los que se opusieron tanto México como Estados Unidos. Panamá nunca formó parte de la nación centroamericana. Era parte de Colombia y Estados Unidos influyó para que se hiciera independiente y lograr así la construcción del canal. Belice es independiente desde 1981.

5.1 *Guatemala*

Como ya se mencionó, Guatemala es el país de America Central que cuenta con el mayor número de hablantes de lenguas indígenas. Debido a las frecuentes revueltas y cambios de gobierno, la educación no ha alcanzado a la mayoría de los hablantes de las 21 lenguas mayas que se hablan en el país. También existen y son igualmente discriminados los hablantes de garífuna y xinca. Los campesinos tratan de migrar a las ciudades o fuera del país en busca de trabajo y entonces abandonan sus lenguas en favor del español.

En 2003 se aprobó una ley de derechos lingüísticos en la que se lee: «El idioma oficial de Guatemala es el español. El Estado reconoce, promueve y respeta los idiomas de los pueblos Mayas, Garífuna y Xinka». Pero en un artículo publicado en un Boletín de la Universidad Landívar de Guatemala se expresan dudas acerca de la posibilidad de mejorar la educación indígena:

> El tema de la Educación Bilingüe Intercultural se maneja en los discursos de distintos grupos de la sociedad en un tono políticamente correcto, pero no se observa una intención real por implementarlo tal como está establecido en una gran cantidad de documentos de políticas establecidas por los distintos gobiernos de turno.

En todo caso, como ya se ha dicho, algunas lenguas de Guatemala están también hasta cierto punto amenazadas ante el embate del español. Trece lenguas se consideran vulnerables, nueve en peligro, dos críticamente amenazadas y una severamente amenazada. Sin embargo, hay varias con un número considerable de hablantes, como se puede apreciar en el siguiente cuadro, donde se utiliza la ortografía guatemalteca para el

nombre de las lenguas. Entre paréntesis aparece el mismo nombre con acento para facilitar su pronunciación en español.

Cuadro 2

LENGUAS INDÍGENAS DE GUATEMALA

Nombre	*Familia*	*Número de hablantes*
Garífuna	Arahuaca	16.700
Xinca	Xinca	Próxima a extinguirse.
Q'eqchi' (Kekchí)	Maya	400.000
Mopán	Maya	2.600
Poqomchi' (Pocomchí)	Maya	92.164
Poqomam	Maya	49.010
K'iche' (Quiché)	Maya	1.900.000
Sipakapense	Maya	8.000
Sakapulteko	Maya	36.823
Tz'utujil	Maya	83.800
Uspanteco	Maya	3.000
Achi' (Achí)	Maya	85.552
Tektiteko	Maya	1.256
Awakateko	Maya	18.000
Ixil	Maya	53.000
Popti' (Jakalteko)	Maya	88.700
Akateko	Maya	48.500
Q'anjob'al	Maya	77.000
Chuj	Maya	41.588
Chorti' (Chortí)	Maya	530.279
Itza' (Itzá)	Maya	12
Kaqchikel	Maya	452.700
Mam	Maya	530.279

Fuente: Atlas UNESCO

5.2 *El Salvador*

En El Salvador fue muy importante el pipil, lengua yutoazteca estrechamente emparentada con el náhuatl. Estuvo a punto de extinguirse porque los hablantes fueron acusados de comunismo por mestizos que les arrebataban sus tierras y durante largo tiempo negaron su lengua. Úl-

timamente se hacen esfuerzos por revitalizar la lengua en once escuelas participantes. Quedan solo unos 200 hablantes ancianos que vivieron el casi total exterminio de su etnia. También se habló el chilango de la familia lenca, pero ya se extinguió.

5.3 *Honduras*

En Honduras también se hablaron el pipil y el lenca. El pipil ya está extinguido en ese país. Sobre la población lenca hay alguna información, pero no parece que la lengua subsista como tal. Hay hablantes de misquito en el Departamento de Gracias a Dios, unos 29.000 a fines del siglo pasado. Quedaban también unos mil payas, cuya lengua se denomina pech, menos sumos (sumo tawahka) y está próxima a extinguirse la lengua tol (jicaque). Según parece también habitan garífunas en la costa atlántica.

5.4 *Nicaragua*

Las lenguas indígenas de Nicaragua se encuentran en la costa atlántica, por la del Pacífico se habla español únicamente. La costa atlántica fue colonizada por ingleses y hasta hace relativamente poco no había mucha comunicación entre ambas costas. La lengua indígena que subsiste con cierto vigor es el misquito de la familia misumalpana. Los misquitos habitan cerca de la frontera con Honduras; había 154.400 a fines del siglo pasado. El sumo de Nicaragua está en grave peligro de extinción y más aún el rama (de la familia chibcha), si es que todavía quedan hablantes. El subtiaba, genéticamente relacionado con el tlapaneco que se habla en México, ya se extinguió.

5.5 *Costa Rica*

En Costa Rica subsisten algunas lenguas indígenas, cuyos hablantes constituyen menos del 1% de la población total. El boruca y el térraba probablemente ya se extinguieron. Hay cuatro más, bribri, cabécar, guatuso y guaymí todas de la familia chibcha, que están en vías de extinción aunque se hacen esfuerzos por recuperarlas. Afortunadamente están bien descritas. Se han extinguido el huétar (chibcha) y el chorotega (mangue).

5.6 *Panamá*

Según el censo de 1995, Panamá tenía una población de 2.659.000 y se estimaba que la población indígena era de menos de 250.000. Las lenguas que todavía se hablan son: emberá y huaunana de la familia chocó; y movere, kuna, teribe y bocotá de la familia chibcha. La lengua con mayor número de hablantes es el movere, seguida por el kuna, que es el mejor descrito.

6. Lenguas indígenas en América del Sur

En este continente hay nueve países que fueron colonizados por España y donde actualmente la lengua oficial es el español. Algunos de ellos reconocen a las lenguas indígenas también como oficiales o las consideran nacionales. En ocho de ellos todavía se hablan lenguas originarias aunque se han extinguido muchas y desde luego la proporción del número de hablantes nativos en comparación con la cantidad que habla el español como lengua nativa es generalmente inferior.

La situación lingüística es diferente en cada país, pero se pueden hacer algunas generalizaciones. Paraguay es el país con la mayor proporción de hablantes de una lengua originaria, el guaraní. En el área andina (Perú, Bolivia, Ecuador, Santiago del Estero (Argentina) se mantienen bastante vigorosos el quechua (Perú, Bolivia, Ecuador) y el aymara (Bolivia e inmediaciones de Arica en Chile).

Por otra parte, hay países (Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay) con zonas selváticas en las que se mantienen una gran variedad de lenguas pertenecientes a diversas familias. Todas estas son vulnerables y, por supuesto, dignas de estudio. Últimamente ha surgido gran interés por preservarlas, estudiarlas y clasificarlas. Los mismos indígenas, en algunos casos, han formado organismos para conservar sus lenguas y sus culturas, pero los factores económicos y la educación formal por parte de los gobiernos, mayormente impartida en español, van en contra del deseo de evitar el desplazamiento lingüístico. En seguida haremos mención de la situación país por país.

6.1 *Colombia*

En Colombia la población indígena (no necesariamente hablante de lenguas ancestrales) es de 1.392.623, lo que constituye el 3,43% de la po-

blación total. Según la constitución de 1991 el español es la lengua oficial, pero las originarias son oficiales en los territorios en donde se hablan. Se supone que la educación sea bilingüe en dichas áreas. Aun así las lenguas se han ido desplazando. De todas maneras, hay que reconocer que ahora los intelectuales le dan importancia a su preservación y las estudian, cosa que por lo general no sucedía al principio de la década de los sesenta, cuando parecía más importante el estudio de los dialectos del español.

Las lenguas con el mayor número de hablantes son: guajiro (arahuaco), catío (chocó), emberá (chocó), paez, coaiquer (barbacoa) y cuiva (guajibo). Existen aproximadamente 16 familias y unas 60 lenguas.

6.2 *Venezuela*

En Venezuela hay dos familias lingüísticas a las que pertenecen grupos importantes de hablantes. Estas son la arahuaca y la caribe. Las lenguas arahuacas se hablaron desde Brasil, Perú y Bolivia hasta el norte de Colombia y Venezuela y en las Antillas. Son arahuacas: guajiro, parajuano, aruaco, curripaco y piapoco. Hay otras en grave peligro de extinción, por ejemplo el yavitero y el baré.

A la familia caribe, que es una de las más extendidas en el norte del continente, pertenecen las siguientes lenguas: cariña, panare, maquiritare, pemón, yucpa, mapoyo y yabarana. Las dos últimas son las que tienen menos hablantes.

Hay, además, dos lenguas chibchas y algunos hablantes del yeral (lingua geral), que es tupí-guaraní, y unas nueve lenguas no clasificadas.

6.3 *Ecuador*

Ecuador es un país andino, pero al mismo tiempo tiene población amazónica. Aproximadamente la mitad de la población vive en la zona andina. La población total es de 12.156.608. La población indígena constituye el 6,8%. Los indígenas viven principalmente en las sierras, pero también en la zona selvática y en la costa. No hay acuerdo sobre el número de hablantes de cada lengua sino solo cálculos estimativos, pero no hay duda acerca del hecho de que la lengua que tiene mayor cantidad de hablantes es el quichua, hablado principalmente en las sierras, pero hay otra variante en las tierras bajas.

La constitución de 2008 reconoce al quichua y al shuar como lenguas oficiales para relaciones interculturales. Hay programas especiales para la

educación de los indígenas, pero hasta ahora no han tenido mayor impacto. Los grupos mismos se han organizado y se hacen notar, por ejemplo, en el radio y la televisión.

Algunas de las lenguas son: colorado, cáyapa, coaiquer (barbacoa); siona y secoya (tucano); cofán (no clasificada), huaorani (sabela); jívaro, shuar, achuar (jívaro).

6.4 *Perú*

Perú también tiene un territorio en la costa del Pacífico, una extensa área serrana y otra área en la selva amazónica. La población indígena se encuentra mayormente en las últimas dos áreas. La población total del país según el censo de 2007 era de 27.412.157 y la población indígena de 4.045.713, es decir, un 15%, aunque probablemente dicha población sea aún mayor.

El quechua es el idioma de la mayoría de los indígenas, seguido del aymara y el asháninga (campa). En la selva hay unas veinte familias lingüísticas, pero no hay estadísticas confiables sobre el número de hablantes de cada una de las 40 lenguas existentes. Según la constitución, todas las lenguas nativas son oficiales, pero en la realidad su estatus social es muy bajo.

En el momento del primer contacto, el país era plurilingüe. Los incas utilizaron el quechua como lengua común porque desde antes que ellos dominaran era una lengua franca en una de sus variedades. Los incas mismos antes no la hablaban. Durante el imperio incáico no se erradicaron las lenguas del pueblo. Con la conquista, se siguió difundiendo el quechua junto con el evangelio, ahora en su variedad cuzqueña, aunque también empezó la castellanización.

A raíz de la rebelión de Túpac Amaru II en 1780, el gobierno colonial prohibió la literatura quechua y trató de imponer el castellano a toda costa, pero a los hablantes de español (frailes y terratenientes) les convenía mantener una barrera lingüística para explotar a los indios. Con la independencia hubo dos posturas, la de la asimilación y la de la imposición del español. En resumidas cuentas, se siguió abusando de los indios ya fueran quechuas, aymaras o de la selva. En este último territorio son explotados por petroleros, aserradores, cazadores, mestizos de la costa o de la sierra, comerciantes, turistas, misioneros...

Es interesante señalar que en cuanto a la clasificación lingüística de las dos lenguas principales, el quechua y el aymara, hay polémica: unos

estudiosos sostienen que se trata de dos lenguas genéticamente relacionadas y otros sostienen que lo que ha habido es mucho contacto y por lo tanto difusión, pero que se trata de dos familias no relacionadas. Se necesitan más descripciones de las diversas variedades para poder llegar a un acuerdo.

6.5 *Bolivia*

La población total de Bolivia que se identificó como étnica según el censo de 2001 era de 3.142.637. El quechua contaba con un total de 1.555.641 hablantes (49,5%), el aymara 1.277.881 (40,6%), chiquitano (macro je) 112.218 (3,6%), el guaraní (tupí-guaraní) 81.197 (2,6%) el mojeño 46.336 (1,5%) y otras lenguas nativas 69.364 (2,2%).

Algunas de las familias lingüísticas existentes, además de las ya mencionadas, son: arahuaco, pano-tacana, mosetén, tupí-guaraní, zamuco, uru-chipaya, chapacura, macro gê y macro chibcha. Existen además unas cinco lenguas aisladas.

La constitución de 1994 reconoció el plurilingüismo y los derechos de los aborígenes. Una ley obliga a que la educación sea bilingüe en los sitios donde viven los indígenas y a que se enseñen lenguas indígenas en centros no indígenas. Se reconocen 35 lenguas como oficiales. Las dos lenguas principales se usan diariamente en los programas de radio y televisión.

6.6 *Paraguay*

Paraguay es el único país en donde predomina una lengua indígena, el guaraní. Ha habido mucho mestizaje, pero se puede decir que toda la población conoce el guaraní en mayor o menor medida. Se le reconoce como lengua oficial. Se hablan además otras lenguas indígenas en el Chaco paraguayo.

Cuando llegaron los españoles, los guaraníes de Paraguay ocupaban el área al este del Gran Chaco. Ahí se podía sembrar mandioca, maíz, batata, frijol, maní y calabaza, así como tabaco y algodón. También cazaban, pescaban y recolectaban. Vivían en casas comunales. Había chamanes, que eran los únicos funcionarios religiosos. La poliginia era común. Como estaban rodeados de tribus guerreras, se aliaron fácilmente con los españoles. Se fundó Asunción y los españoles los trataron como aliados y tuvieron concubinas guaraníes. Los frailes protestaban, pero el sistema funcionaba bien.

Los jesuitas fundaron misiones en el Alto Paraná en territorios inaccesibles no relacionados con el resto del país, en donde se establecieron encomiendas que sistematizaron las relaciones entre españoles y guaraníes. Ya los indios estaban aculturados, pero ahora los españoles trataron de explotarlos. Los mestizos se consideraban legalmente «españoles» y no había barreras lingüísticas porque todos hablaban guaraní. Poco a poco se fueron pareciendo más los dos pueblos. Se introdujeron animales domésticos, herramientas, armas y vehículos de ruedas. Subsistió la lengua, el papel de la mujer, los alimentos, el folclore y las creencias.

Después de la independencia se difundió la escolarización en español. El guaraní resurgió durante la guerra contra la Triple Alianza (Brasil, Argentina y Uruguay) (1865-1870). Luego siguió otro periodo hispanista, pero con la guerra del Chaco contra Bolivia aumentó el prestigio del guaraní. Hoy se habla guaraní con muchos préstamos del español como lengua coloquial en las ciudades y predomina en las áreas rurales.

Entre las familias lingüísticas del Chaco se encuentran el matacomacá, zamuco, guaycurú, mascoi y tupí-guaraní. Las pertenecientes a las dos últimas son las más vulnerables. A continuación, reproducimos un cuadro sobre el bilingüismo en Paraguay.

Cuadro 3

BILINGÜISMO EN PARAGUAY

Lengua hablada en el hogar	*Número de hablantes*	*% de población paraguaya*
Castellano	261.118	6,4%
Bilingüe	2.010.853	48,9%
Guaraní	1.614.105	39,2%
Portugués	134.639	3,3%
Otras	91.276	2,2%
TOTAL	4.111.991	100%

Fuente: Presidencia de la República, Secretaría Técnica de Planificación, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Censo de Población y Viviendas, 1992. Tomado de Herzfeld (2009).

6.7 *Uruguay*

En Uruguay hubo indígenas charrúas, pero se extinguieron a principios del siglo XIX. En la actualidad las únicas lenguas indígenas son de migrantes.

6.8 *Chile*

Por su parte, en Chile sí hay una importante población de araucanos hablantes de mapudungun, llamado también mapuche. En el momento del primer contacto ocupaban lo que ahora es la parte central de Chile. Hoy en día los hablantes chilenos de mapuche viven al oeste de la cordillera, entre el río Bío-Bío y el canal de Chacao.

Los españoles empezaron a ocupar territorio araucano cuando se fundó Santiago, en 1541. Hubo guerras entre españoles y araucanos hasta que Felipe III mandó que el río Bío-Bío fuera el límite entre indios y españoles. En el siglo XIX los blancos se infiltraron en territorio araucano y en 1882 este se incorporó a Chile. La cultura araucana se había conservado bien hasta ese entonces y ahora permanece hasta cierto punto en algunos sitios. La lengua se enseña en las escuelas rurales. Se estima que hay unos 400.000 hablantes.

El huilliche es una lengua araucana hablada en algunos sitios del sur de Chile y en la isla de Chiloé. Otra lengua indígena de Chile es el aymara, hablado en el norte del país en las inmediaciones de Arica. Hay también algunos hablantes de quechua. Es difícil que sobrevivan unos cuantos hablantes de kawesqar (alacaluf) en Tierra del Fuego.

6.9 *Argentina*

Es bien sabido que este es un país de inmigrantes, sobre todo italianos, pero también polacos, alemanes, yugoslavos, portugueses, rusos, sirios, etcétera. Sin embargo, se han asimilado y todos hablan español. Por mucho tiempo se pensó (fuera del círculo reducido de antropólogos y lingüistas) que las lenguas indígenas habían desaparecido completamente y ni siquiera se conocía el número de hablantes existente. En 1966 y 1967 se llevó a cabo un censo especial y se encontró que la población indígena constituía el 1% del total del país. Durante varias décadas después, solo había estimaciones acerca del número de hablantes.

Hoy en día sabemos que hay catorce lenguas aborígenes, pero tampoco se sabe el número de hablantes de cada una a través de un censo. Los datos estimativos, sin embargo, son mejores que los anteriores, ya que ahora hay antropólogos y lingüistas que se dedican a estudiar estos grupos.

Cuadro 4

LENGUAS ABORÍGENES DE ARGENTINA

Nombre	*Familia lingüística*	*Localización aproximada*	*N.º estimado de hablantes*
Guaraní correntino	Tupí-guaraní	Corrientes, Misiones, Chaco, Formosa, Rosario, Buenos Aires	1.000.000
Guaraní paraguayo	Tupí-guaraní	Frontera con Paraguay y grandes ciudades	No se dispone de datos.
Quichua santiagueño	Quechua	Santiago del Estero	60.000-100.000
Toba	Guaycurú	Chaco Sur (noroeste de Formosa)	60.000
Wichí	Mataguayo	Chaco	35.000-60.000
Mapuche	Araucano	Neuquén, Río Negro, Chubut	50.000
Mocoví	Guaycurú	Chaco y Santa Fe	3.000-5.000
Pilagá	Guaycurú		2.000-5.000
Chorote	Mataguayo	Salta	1.200-2.100
Nivaclé	Mataguayo	Oeste del río Uruguay	No se dispone de datos.
Mbü'a (mby'a)	Tupí-guaraní	Misiones	Hay dos grupos; se usa poco.
Chiriguano (avá guaraní)	Tupí-guaraní	Norte y nordeste de Salta	En vías de extinción.
Chané	Tupí-guaraní	Norte y nordeste de Salta	En vías de extinción.
Tapieté	Tupí-guaraní	Norte y nordeste de Salta	En vías de extinción.
Vilela	Lule-vilela		Extinto.
Tehuelche	Chon	Santa Cruz	Casi extinto.

7. CONCLUSIÓN

Después de este breve repaso de la situación lingüística de los países de la América hispana sobre el grado de peligro que guardan las lenguas nativas avasalladas por el prestigio de la lengua española, se puede señalar que en las últimas décadas la mayoría de los gobiernos las ha declarado nacionales y en algunos casos oficiales y que, en general, se las protege y se dice que deben conservarse mediante la educación bilingüe.

Desgraciadamente, aunque las constituciones, leyes o reglamentos (según el caso) hayan sido preparadas con buena voluntad, en la mayoría de los países hay estudios que indican que la educación bilingüe no llega a todos los niños de familias indígenas y que muchas veces hay graves deficiencias: falta de maestros, mala preparación de algunos maestros,

falta de materiales de enseñanza, materiales inadecuados que no corresponden al habla del lugar, poco tiempo dedicado a las lenguas, lengua indígena enseñada como materia y no empleada como medio de instrucción, etcétera.

De todas maneras hay que destacar que, si bien en la época colonial hubo pérdida de lenguas (debido más que nada a pérdidas demográficas por enfermedades, guerras, esclavitud, mudanza de sitios por las congregaciones forzosas, depresión por la obligación de cambiar de religión y costumbres, pero también por razones económicas), de todas maneras se conservaron muchas lenguas. A partir de la independencia de los países al principio del siglo XIX, el establecimiento del español como lengua oficial se generalizó y casi la única lengua que se empleó en la educación (que para nada era universal) fue el español.

Hace ya tiempo que se empezó a hablar de educación bilingüe, pero el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los aborígenes es sumamente reciente y falta mucho por hacer para que en realidad se reconozcan. La tarea principal es la de cambiar las actitudes negativas de los mestizos hacia las lenguas indígenas y lograr que reconozcan que son lenguas y no jergas despreciables, comúnmente llamadas dialectos para no darles un estatus semejante al del español, el portugués o el inglés. Desafortunadamente, tanto se les repitió durante siglos que lo que hablaban era inferior que muchos han acabado por creerlo y, por lo tanto, y por no transmitir su lengua a las nuevas generaciones. Mientras los propios hablantes no les hablen en su lengua a sus hijos, el trabajo de la escuela no podrá lograr la transmisión adecuada y, cuando mucho, hará que se le atribuya mayor estatus, contribuyendo así a que los propios hablantes no la desprecien.

El ideal es un bilingüismo equilibrado por lo que respecta a los hablantes y una sociedad en la que convivan las lenguas con el español, pero en la que las lenguas se puedan utilizar en todos los ámbitos de la vida pública: escuelas, oficinas de gobierno, hospitales, farmacias, tiendas, centros deportivos y un largo etcétera.

Lograr estas metas de igualdad tal vez sea una utopía, puesto que no se trata nada más de legislar sobre derechos lingüísticos sino de lograr que mejore la situación económica de los campesinos desposeídos de sus tierras, sin que a cambio se les haya proporcionado trabajo digno, por lo que tantos se ven obligados a emigrar a las grandes ciudades, a otras regiones o incluso fuera del país.

EL *DICCIONARIO DE AMERICANISMOS*

Humberto López Morales
Asociación de Academias de la Lengua Española

1. Los primeros intentos

La feliz idea inicial de realizar un diccionario de americanismos nació en el seno de la Real Academia Española a finales del siglo XIX, muy poco después de inaugurado el edificio de la calle de Felipe IV. Hay constancia de ello en al menos tres actas de la época en las que queda registrado el deseo de la corporación madrileña de llevar a cabo esta tarea. Se trataba de recoger, en la medida de lo posible, ese gran caudal léxico nacido en aquellas tierras, o asentado en ellas con nuevos significados, o incluso que conservaba significados originales que se habían olvidado en su cuna peninsular.

No eran momentos propicios para tan ambiciosa empresa: solamente se habían fundado para entonces las Academias Correspondientes de Colombia, Ecuador, México, El Salvador, Venezuela, Chile, Perú y Guatemala, ocho de las veintiuna que hoy existen, con lo que los centros americanos con los que era preciso contar eran insuficientes; faltaban interlocutores. Por otro lado, las condiciones de comunicación transoceánica no permitían llevar a cabo las necesarias y constantes comunicaciones entre la Academia madre y las americanas. Así, aquella idea (que no debemos permitir que se desvanezca en el olvido) durmió un largo sueño. No obstante, la necesidad de disponer de un gran corpus lexicográfico americano —vacío nunca salvado hasta ahora, aun considerando los intentos personales (que no fueron pocos a lo largo de más de cien años)— se hacía sentir cada vez con más urgencia. La labor esforzada y constante de nuestro *Diccionario* mayor no podía, ni tampoco debía (dada su naturaleza de diccionario general de lengua) ir más allá de donde alcanzaba y, sin embargo, fue el cálido refugio de centenares de palabras americanas, que allí se mantenían con vida. América debe a este *Diccionario* una abarcadora y detallada monografía sobre su presencia en él a través de los siglos.

Una nueva iniciativa, desconocedora del antecedente madrileño, surgió en el seno del I Congreso de Academias de la Lengua Española,

en 1951. La reunión, promovida por el entusiasmo y la cobertura económica del Gobierno mexicano, y muy directamente por su presidente, el licenciado Miguel Alemán, convocó en su capital a representantes de las veinte Academias fundadas hasta entonces (faltaban las de Puerto Rico —1955— y los Estados Unidos —1973—).

Bajo la consigna «En la unión está la fuerza», el presidente instó a todos, en un hermoso y flamante discurso inaugural, a trabajar conjuntamente en pro de la lengua española y de la cultura hispánica. Durante la celebración de este encuentro de Academias, nace la Asociación de Academias de la Lengua Española, y ya un primer embrión de su órgano de gobierno, la Comisión Permanente. Uno de los acuerdos más resaltados de aquel encuentro, convertido en moción y después en empresa panacadémica, fue la creación de un diccionario de americanismos.

RESOLUCIÓN XI

Formación de un Diccionario de Americanismos

El Primer Congreso de Academias de la Lengua Española, resuelve:

Encomendar a la Comisión Permanente nombrada por él mismo, que arbitre medidas y emprenda los trabajos necesarios para realizar, lo más pronto posible, la formación de un Diccionario de Americanismos.

COMISIONES I, III y V REUNIDAS

Ponencias 18, 26, 45, 60, 70 y una de D. Pedro Joaquín Chamorro, de la Academia Nicaragüense, presentada en el seno de la Comisión III y no reproducida en policopia.

La decisión de las corporaciones descansaba en una serie de razonamientos de peso, de entre los cuales sobresalía la inexistencia de materiales adecuados. Ya quedaban muy lejos los empeños de Miguel del Toro Gisbert (1912) y de Georg Friederici (1926, 1947), y en cuanto al clásico trabajo de Francisco Santamaría (1942), a pesar de contar con solo nueve años de vida pública, era en realidad muy anterior, pues el tabasqueño, sobre todo en el caso de los mexicanismos (extremadamente abundantes como se sospechará), aprovecha materiales procedentes de García Icazbalceta (1899), que se remontan al siglo XIX; su propio trabajo original le

llevó cerca de treinta años, tiempo suficiente para que hubiese adquirido desde el momento mismo de su publicación una cierta pátina antigua.

Aunque no se trata de una obra lexicográfica propiamente tal, el libro *Americanismos* de Toro Gisbert, publicado en París, es, sin duda, un importante antecedente de los diccionarios de americanismos que empezarían a publicarse varias décadas después. Es realmente un libro de ensayos, pero al menos cinco de ellos ofrecen información, fundamental en su momento, para emprender trabajos lexicográficos sobre el tema: «Algunos sinónimos» (75-91), «Acepciones nuevas» (93-113), «Purismo y americanismo» (115-141), «Andalucismos y otros provincialismos» (143-167) y «Cabos sueltos» (221-285), páginas que incluso presentan sus materiales en forma de artículos lexicográficos.

Pero, cuando los académicos se reunían en México, ya habían pasado casi cuarenta años de esta publicación, que, además, había circulado muy poco por tierras americanas. Es verdad que el esfuerzo de Toro Gisbert por divulgar en Europa términos de procedencia americana no terminó con este libro pionero, sino que continuó a través de sus colaboraciones al *Pequeño Larousse Ilustrado* (la primera es de 1913); este diccionario fue durante mucho tiempo el repertorio más completo de americanismos de que se disponía, aunque aparecían intercalados en el cuerpo de la obra junto a palabras del español general y de otras procedencias.

La obra de Friederici, por su parte, presentaba nomenclaturas muy determinadas por intereses extralingüísticos —solo recogía léxico referente a *designata* autóctonos— y, además, ninguna de las dos ediciones —sobre todo la primera— había circulado, salvo muy esporádicamente, por tierras hispanoamericanas.

El *Diccionario general de americanismos* de Santamaría, salido a la luz en la ciudad de México, era una obra ambiciosa en tres grandes tomos y un total de 1.542 páginas de texto lexicográfico, que contenían alrededor de 60.000 entradas. Pero, a pesar de todo ello, podía argumentarse que, aunque su fecha de publicación era 1942, este repertorio, como se ha visto, representaba etapas lingüísticamente anteriores.

Otra cosa muy diferente era la labor de Augusto Malaret (1925). Su primer *Diccionario de americanismos*, que entonces llevaba un apéndice de fauna y flora, se había publicado en la ciudad puertorriqueña de Mayagüez. Las 553 páginas a gran formato que integran esta modestísima edición mimeografiada, presentan algo más de 13.200 artículos. Los escasos ejemplares de esta edición circularon con precariedad. Era, por lo

tanto, una obra, como la de Friederici, desconocida para muchos. Pero su andadura posterior, larga y compleja, logró cambiar esta infeliz circunstancia.

Consciente Malaret de que sus saberes y experiencias eran muy pocos para la magnitud de la obra —era maestro y abogado—, comenzó un laborioso proceso de consultas a muy variadas personalidades de todos los rincones de Hispanoamérica: Ricardo Monner Sans, Miguel Luis Amunátegui Reyes, Gustavo Lemus, Rodolfo Lenz, Juan B. Selva, José Toribio Medina y Darío Rubio se convirtieron en asiduos corresponsales suyos, aunque nadie logró igualar a Pedro de Múgica, que, desde Berlín, le escribió «una luminosa serie de cartas» que en total sumaban 450 páginas. El que tres años después de publicada la primera edición del diccionario entregara Malaret a la imprenta una *Fe de erratas de mi «Diccionario de Americanismos»* (1928) de casi cien páginas de gran formato, en las que revisaba, corregía, afinaba, enmendaba muchísimas de sus entradas, era una prueba contundente de sus preocupaciones. El lector interesado encontrará aquí no solo la confesión de los errores cometidos, sino también los nombres de quienes los habían advertido.

La segunda edición de este diccionario (1931), publicada en San Juan, «extensamente corregida», ya sin el índice científico de fauna y flora (que pasó a convertirse en una obra aparte), supuso una notable mejora de la obra original. En sus más de 517 páginas impresas en dos columnas a gran formato que constituían el cuerpo del diccionario, se contaban casi 14.500 entradas.

Pero Malaret no se contentó con esto. Las muchísimas respuestas que seguía recibiendo a sus consultas lo llevaron a publicar tres amplios suplementos a la segunda edición (1942-1944, 1945a, 1945b), hasta que en 1946, un año antes de que apareciera la segunda edición del Friederici y cinco antes de la celebración del encuentro mexicano de Academias, se publica en Buenos Aires la tercera y última edición: 778 páginas con cerca de 19.000 artículos[1].

Se desconocen las causas que llevaron a los académicos reunidos en la capital azteca a proponer la elaboración de otro diccionario de ameri-

1 La voluminosa bibliografía lingüística de Malaret puede encontrarse en López Morales (1982, 1984, 1999). En *La obra de Malaret: opiniones fragmentarias*, que disfrutó de varias entregas (1937, 1960), el lector interesado hallará también una serie de materiales útiles y de extrema curiosidad para reconstruir el perfil intelectual del lexicógrafo: reseñas de sus obras, menciones que de él hacen otros autores, dedicatorias de libros enviados a Malaret, acuse público de recibo de algunas de sus obras y discursos sobre su persona pronunciados en ocasiones solemnes.

canismos, pero no es difícil sospechar que prevaleciera el deseo de iniciar un trabajo corporativo que ayudara a afianzar la recién nacida Asociación. También es posible que se pensara que el trabajo conjunto —frente a los de autor único— lograría frutos mucho más conseguidos y en mayor abundancia. Lamentablemente, la semilla no germinó entonces, pero ahí estaban, por fortuna, las páginas aún jóvenes del diccionarista puertorriqueño.

Aunque el II Congreso de la Asociación (Madrid, 1956) no aprobó ninguna resolución al respecto, el asunto seguía en pie, como demuestra la ponencia presentada por el uruguayo Adolfo Berro García a favor de la creación de un diccionario hispanoamericano de la lengua. Su propuesta venía precedida de tres apartados explicativos («Razones que aconsejan su formación», «La Semántica añade, por lo demás, crecimientos gigantescos del habla hispana que es necesario registrar» y «Zonas geoidiomáticas en la América hispana. Los indigenismos»), para concluir con la ponencia propiamente tal[2].

El mismo autor vuelve sobre el asunto en la reunión de Santafé de Bogotá (III Congreso, 1960). Esta vez, su ponencia —*Realización de una encuesta idiomática para redactar el Gran Diccionario Hispanoamericano de la Lengua*[3]— incluía unos «Fundamentos explicativos», con argumentos fácticos sobre la urgente necesidad de la realización de la obra y alguna exhortación entusiasta a los colegas académicos.

La asamblea académica siguiente, la de Buenos Aires, de 1964, no hizo mención del proyecto, pero en 1968, durante la celebración en Quito del V Congreso, el académico puertorriqueño Ernesto Juan Fonfrías proponía la creación, en San Juan, de un Instituto de Lexicografía Hispanoamericana Augusto Malaret, cuyo principal objetivo sería precisamente la elaboración del varias veces propuesto, aunque sin éxito, diccionario de americanismos.

Ante esta oferta, el V Congreso de Academias de la Lengua, aceptó acudir a San Juan y reunirse en el I Congreso de Lexicografía Hispanoamericana, que habría de dar impulso a la obra.

Durante los 17 años que mediaron entre la reunión fundacional mexicana y el Congreso de Quito, solo se había publicado la primera edición de Marcos Augusto Morínigo (1966), que, sin duda, marcaría

---

2 Véanse los apartados explicativos y la ponencia en la *Memoria del II Congreso de Academias de la Lengua Española*, pp. 272-277.

3 Véanse en *III Congreso de Academias de la Lengua Española. Actas y labores*, pp. 450-454.

un hito importante en el devenir histórico de nuestros diccionarios de americanismos. Se trataba esta vez de un lingüista profesional, profesor universitario paraguayo, con sólida formación en el Instituto de Filología dirigido por Amado Alonso en Buenos Aires, que nunca antes había elaborado un diccionario de regionalismos como habían sido los casos de Santamaría y Malaret —tabasquismos y puertorriqueñismos, respectivamente—, por lo que sus materiales no debían resentirse de una cierta desproporción favorable a aquellos, como se notaba en los diccionarios generales anteriores. En esta primera edición de Morínigo, a pesar del título de «diccionario manual», se recogían cerca de 20.000 entradas.

Al convocarse el Congreso de Caracas de 1972, la situación de la labor lexicográfica americana era la siguiente: el venerable Santamaría cumplía treinta años; la edición porteña del Malaret, la última, veintiséis; la reedición hamburguesa del *Amerikanistisches Wörterbuch* de Friederici, doce; pero la primera del Morínigo, solo seis. Acababa de aparecer el primer volumen el diccionario bilingüe de Maria Schwauss (1970), importante por su inclinación al español americano. Si bien los dos primeros parecían irse anclando en el pasado, sobre todo el de Santamaría[4], el de Morínigo conservaba aún la tinta fresca y no carecía de méritos. El autor había sometido a una rigurosa criba el folclorismo lexicográfico de sus antecesores, añadiendo un buen caudal de palabras nuevas. Otro logro indiscutible era haber prestado especial atención a los paraguayismos, con lo cual, entre otras cosas, corrige muchas etimologías guaraníes, deslizadas en otros repertorios, producto de la fantasía o del desconocimiento de esa lengua indígena que Morínigo, en cambio, conocía muy bien.

Quizás la declaración manifestada en el prólogo de este último trabajo de que la obra solo aspiraba a ofrecer a ciertos lectores, los interesados en América, un instrumento eficaz que estaba muy lejos de ser un repertorio exhaustivo, unida a las críticas que ya había recibido el autor, pesaron en el ánimo de los académicos para continuar con sus planes.

El Congreso quiteño, hemos dicho, acogía con beneplácito el proyecto de la creación en San Juan de Puerto Rico del Instituto de Lexicografía

4 El repertorio de Santamaría mostraba lo que ya para entonces eran despropósitos metodológicos, como el no haber trabajado con límite cronológico alguno, lo que convertía su voluminosa obra, al menos parcialmente, en un cementerio léxico, sin que esos cadáveres llevasen marca alguna que los distinguiera de los vivos. Añádase que junto a esta libertad absoluta aparecen los casos, harto frecuentes, de términos de limitada diatopía y de otros que, aunque más extendidos, gozaban de una frecuencia bajísima. El abanico de curiosidades dialectales es, por desgracia, muy amplio.

Augusto Malaret, cuyo principal objetivo, según Fonfrías, sería la elaboración del diccionario de americanismos. La propuesta puertorriqueña inspiró, sin duda, el optimismo que queda patente en el siguiente:

PROYECTO DE RESOLUCIÓN

El Quinto Congreso de Academias de la Lengua, vista la proposición presentada por la Delegación de Puerto Rico, que encabeza Don Ernesto Juan Fonfrías, acuerda:

1.º Que es conveniente proceder lo más rápidamente posible a la edición de un Diccionario de Americanismos;

2.º Invitar a las Academias de la Lengua Española para que creen en su seno Institutos de Lexicografía que estudien los términos propios de su ámbito territorial;

3.º Que los estudios lexicográficos que hagan las distintas Academias se sometan a la decantación o tamiz de la Comisión Permanente y de la Comisión de Diccionario de la Real Academia Española;

4.º Aceptar gustosamente la invitación de la Academia Puertorriqueña de la Lengua, hecha por conducto de Don Ernesto Juan Fonfrías, para que se celebre en Puerto Rico la PRIMERA REUNIÓN DE LEXICOGRAFÍA HISPANOAMERICANA, la que habrá de efectuarse, en principio, a fines de 1969, subordinado el asunto a la existencia de material lexicográfico suficiente; y

5.º Tomar nota del ofrecimiento hecho por el Académico señor Fonfrías, en el sentido de que la Academia Puertorriqueña sufragará los gastos materiales de organización y celebración de la PRIMERA REUNIÓN DE LEXICOGRAFÍA HISPANOAMERICANA.

Quito, a 31 de julio de 1968[5].

Pero a pesar de aquella favorable acogida, de que el recién fundado centro lexicográfico dio algunas muestras iniciales de vitalidad y de en que todas las reuniones académicas se seguía pidiendo la colaboración de las corporaciones para la pronta elaboración del diccionario, fue muy raquítico el saldo que dejó tras de sí este Instituto antes de convertirse, muy pronto por cierto, en una simple estructura de papel[6].

5 *Memoria del V Congreso de Academias de la Lengua Española*, p. 387.

6 Para la breve e infecunda historia de este Instituto, véanse las *Memorias del I Congreso Hispanoamericano de Lexicografía,* que se realizó en 1969, y los ensayos del mismo Ernesto Juan Fonfrías publicados en 1976.

Tras el Congreso de Caracas (1972), la siguiente reunión de Academias, celebrada en Santiago de Chile en 1976, insistía nuevamente, pensando en el Instituto sanjuanero, en «Recomendar a las Academias Asociadas que intensifiquen los trabajos de sus respectivas Comisiones de Lexicografía sobre las hablas de su país, a fin de apresurar la recolección del material para el Diccionario de Americanismos».

Hasta el Congreso chileno de 1976 no se contó con otra novedad editorial que pudiese competir con los deseos académicos: el diccionario de Alfredo Neves (1973). Sin embargo, salvo los representantes argentinos y quizás unos pocos más, los congresistas no tenían noticia de la obra, cuya reimpresión había sido publicada en Buenos Aires solo semanas antes.

Para el Congreso limeño de 1980, los entusiasmos que producía la idea del diccionario de americanismos habían decrecido. Es cierto que para esa fecha el repertorio de Neves, último gran diccionario no comercial producto de la investigación, sobresalía por la drástica reducción de vocabulario anticuado y en desuso, pero, en cambio, podía reprochársele que daba entrada a un número considerable de vocablos de fauna y flora, y a otros de parecida índole específicos del mundo americano (como en su día hizo Friederici), sin atender como debiera a términos generales de la vida actual. No se diferenciaba de los anteriores en las reiteradas fallas que producía una contrastividad algo primaria. Él también, debido a su pobre o inexistente experiencia española, se había visto obligado a recurrir a fuentes librescas tradicionales, poco solventes en más de las ocasiones esperables; sus páginas vuelven a recoger términos que no son americanismos desde ningún punto de vista.

Estas características hubiesen podido servir para mantener en alza el proyecto académico, pero no fue así. No sé si en este abandono pudo influir el nacimiento del ambicioso proyecto de la Universidad de Augsburgo[7]. Pero no parece probable. El reto que este proyecto significaba —y que hoy, lamentablemente, yace en el olvido— no fue percibido entonces en toda su magnitud, pues apenas alcanzó eco alguno en aquel encuentro académico.

---

7 El importante Proyecto de Augsburgo ha motivado múltiples presentaciones y comentarios muy acertados; tras el trabajo liminar de sus directores, Haensch y Werner (1978), ellos mismos han vuelto muchas veces sobre el asunto: Haensch (1978, 1980, 1983, 1984a, 1984b, 1984c, 1986, 1987, 1988a, 1988b, 1991), Werner (1978, 1979) y Haensch y Werner (1982a, 1982b, 1992). Además de estos estudios, véanse los de Araya (1982), Coello (1984), Thiemer (1984), Zierer (1987), Chuchuy (1988), Grases (1988), Echenique (1989) y Rodríguez González (1995).

Para 1989, cuando tiene lugar el Congreso de Costa Rica, el panorama lexicográfico se había enriquecido notablemente. Habían salido de las prensas del benemérito Instituto Caro y Cuervo de Bogotá los dos volúmenes del primer tomo, el correspondiente al léxico, de una obra que en su plan original era de dimensiones excepcionales, *El español de América*, preparada por un equipo de investigadores rumanos con Marius Sala (1982) a la cabeza; se trataba de una colecta claramente libresca, concebida ex profeso completamente al margen de la lengua viva. Por otro lado, la editorial Sopena sacaba un volumen de *Americanismos* (1982) de su famoso *Diccionario Ilustrado*, volumen que, a pesar de ciertas limitaciones (es un impresionante deudor del gran diccionario, hasta en la convivencia indiscriminada de artículos léxicos y artículos enciclopédicos), hay que valorar que ofrece 25.000 entradas y más de 72.000 acepciones. Dos años después, José Luis Pando de Villarroya (1984) publica en Madrid un librito mimeografiado, *Americanismos*, cuyo objeto era la revisión de los términos americanos aparecidos en el *DRAE* (hasta su decimonovena edición, la de 1970), aunque con aportes personales de extraordinaria utilidad; se reimprimió al año siguiente. En 1985 aparece la segunda edición del repertorio de Marcos Augusto Morínigo, trabajo póstumo preparado para la imprenta por su hijo Marcos Alberto, y poco después, el tomito de *Americanismos* del *Diccionario Everest*, de carácter temático, confeccionado por Miguel Ángel Arias de la Cruz (1987); en sus 563 páginas a dos columnas se encuentran más de 10.000 entradas.

A su vez, el encuentro académico de Madrid (X Congreso, 1994) vio aumentar la nómina de diccionarios de americanismos con la obra de Brian Steel (1990) y con dos reimpresiones del Morínigo (1990, 1993). Además, y de mayor importancia aún, se constataba cómo iba cobrando fuerza el Proyecto de Augsburgo, con tres de sus diccionarios nacionales —el de Colombia, el del Uruguay y el de la Argentina— en circulación desde hacía un año[8]. No obstante, dicho Congreso volvió a expresar de manera muy notable su deseo de que se llevara a cabo el proyecto de elaboración del diccionario de americanismos. Transcribimos la comunicación de la Academia Nacional de Letras del Uruguay[9]:

---

8 El de colombianismos fue realizado por Haensch y Werner (1993b); el de argentinismos, por Chuchuy y Hlavacka (1993), y el de uruguayismos, por Kühl de Mones (1993); se publicaron todos en el mismo año. El de cubanismos salió en el año 2000, elaborado por Cárdenas Molina y Tristá Pérez; la segunda edición del de argentinismos, preparada por Chuchuy, es también del año 2000.

9 *X Congreso de Academias de la Lengua Española. Memoria*, p. 305.

EL DICCIONARIO ACADÉMICO DE HISPANOAMERICANISMOS

En anteriores Congresos de la Asociación de Academias de la Lengua Española no solo fueron presentadas ponencias relativas a la elaboración de un diccionario de hispanoamericanismos, sino que también se adoptaron resoluciones al respecto.

Así, por ejemplo, el I Congreso —basándose en una ponencia de don Adolfo Berro García, miembro numerario de esta Academia— encomendó a la Comisión Permanente emprender lo más pronto posible la *formación de un diccionario de americanismos* (Res. XI, 4/V/51) y el V Congreso acordó que era conveniente proceder lo más rápidamente posible a la *edición de un diccionario de americanismos* (1/VIII/68).

En el momento presente, se hace más y más necesario que el DRAE sea realmente el diccionario del español estándar. Ello exige, entre otros ajustes, liberarlo de localismos, lo cual lleva a redefinir la presencia de americanismos.

En este sentido, puede pensarse, por ejemplo, que el futuro DRAE deja de ser el lugar donde se recojan muchos americanismos que no cumplan con las condiciones de generalidad exigibles a un repertorio de la lengua estándar.

De ser esto así, los regionalismos de uso en cada país de Hispanoamérica o en determinadas zonas supranacionales, tendrían cabida en el Diccionario Académico de Hispanoamericanismos.

Para hacer realidad tales aspiraciones, se propone que el X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española resuelva:

1.º Encomendar a la Academia Puertorriqueña de la Lengua la actualización que permita hace efectivo lo acordado en el V Congreso de Academias y en el I Congreso Hispanoamericano de Lexicografía respecto a labores lexicográficas y a su institucionalización.

2.º Encomendar a la Comisión Permanente que coordine las acciones de apoyo que la Academia Puertorriqueña pueda necesitar de parte de las demás Academias[10].

Si, a pesar de todo, las Academias insistían en la elaboración de un diccionario de americanismos, aunque con menor entusiasmo desde 1980, era porque lo consideraban necesario, pues nada de lo publicado hasta entonces podía sustituir al gran repertorio léxico en el que se pensaba, aunque de manera un tanto imprecisa.

---

10 Se conoce que los redactores uruguayos de esta ponencia estaban pensando, sobre todo, en la oferta del Instituto de Lexicografía Hispanoamericana Augusto Malaret, asociado, al menos en sus principios, a la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, oferta que fue hecha durante el Congreso quiteño, como se ha visto arriba. Pero para 1994, año de celebración del X Congreso, ese Instituto había desaparecido completamente.

2. El nuevo proyecto. Los inicios

A principios de 1996, la Comisión Permanente decidió poner en marcha una serie de actividades encaminadas a reavivar el viejo deseo de elaborar un diccionario académico de americanismos. En octubre de ese mismo año, los colegas de la Academia Nacional de Letras, con Carlos Jones a la cabeza, organizaron una reunión de cuatro días de trabajo, contando con el auspicio de la Intendencia de Montevideo, ciudad que ese año había sido designada «Capital Cultural de Iberoamérica».

En ese encuentro, al que asistieron representantes de casi todas las Academias, se planteó en firme el proyecto de elaboración de un «diccionario académico de americanismos», se expusieron las características centrales que debía poseer el nuevo diccionario y se trabajó en los puntos fundamentales de su planta.

La decisión de emprender este proyecto requería la revisión exhaustiva de las propuestas y de los trabajos que habían sido hechos a lo largo de los años, de las bases teóricas y metodológicas que los sustentaban y de su actualidad. Si este examen no desembocaba en la necesidad de llenar un notable vacío, de superar con creces nuestros conocimientos actuales, no se sostendría que recorriéramos un camino ya trillado que nos llevaría siempre a lugares muy frecuentados con anterioridad[11].

En cuanto al examen de los trabajos lexicográficos preexistentes, hay que confesar que los estudios críticos realizados sobre diccionarios generales de americanismos pueden contarse con los dedos de las manos, aunque mejor suerte han corrido los panoramas críticos nacionales (Martínez, 1968; Coello, 1988; Sánchez Corrales, 1988; Tristá Pérez, 1989; Pérez Hernández, 1989, 1993; López Morales, 1991; Chuchuy, 1994). Además de ser tan escasos, algunos de los primeros llevan una fecha bastante alejada ya y su óptica de mira resulta hoy un tanto estrecha. Otros aportes más recientes y más acreditados demostraban explícitamente que los repertorios disponibles no podían satisfacer los requerimientos de la metalexicografía actual y que, por ende, se hacía necesario un nuevo intento, esta vez con la exigencia de emprenderlo con criterios científicamente solventes.

---

11 En toda esa tarea preliminar han sido de extraordinaria importancia las observaciones, las críticas y, sobre todo, las sugerencias presentadas en los siguientes trabajos: Araya (1982), Haensch (1991) y Thiemer (1984).

Tras múltiples discusiones e intercambios de opiniones, lo primero que dejó en claro esta reunión montevideana era que se quería producir un diccionario dialectal, usual y diferencial, pero con una contrastividad implícita, y a renglón seguido, que el primer borrador de las líneas generales de su planta tenía que responder, consiguientemente, a este propósito[12].

A esa reunión la Secretaría General de la Asociación de Academias llevó un primer borrador de planta del futuro *Diccionario de americanismos*; allí fue explicado punto por punto, revisado minuciosamente y discutido en las prolongadas y agotadoras reuniones de trabajo.

Los frutos principales de la reunión fueron, en definitiva, la aprobación de un texto muy revisado de la planta y la propuesta chilena de efectuar una reunión de seguimiento al año siguiente. La Secretaría General agradeció vivamente el esfuerzo de la Academia Uruguaya y el ofrecimiento de la Chilena, y prometió trabajar intensamente en el proyecto. La Academia anfitriona, muy generosamente, celebró sesión solemne en su casa de entonces y en ella nombró académicos correspondientes a aquellos colegas asistentes que aún no lo eran. Desde aquí, reciba el académico Carlos Jones, motor y espíritu de ese encuentro verdaderamente impulsor del viejo proyecto, nuestra más sincera y cordial gratitud.

Al año siguiente, 1997, tuvo lugar la reunión chilena. El trabajo se desarrolló en la sede de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en la sede de la Academia Chilena de la Lengua, en Santiago. Los resultados de aquel encuentro no pudieron ser más fructíferos. Fueron tres en este caso los colegas que hicieron posible el encuentro y sus estupendos resultados: dos de ellos, Alfredo Matus y Marianne Peronard, están hoy entre nosotros; desgraciadamente, Luis Gómez Macker, nuestro querido Lucho, ya no nos podrá acompañar nunca más.

En 1998, aceptado el ofrecimiento de la Academia de Buenos Aires, se celebró en la capital porteña una nueva reunión de trabajo del *Diccionario de americanismos*. Como en el caso anterior, esta cita no pudo ser más y mejor aprovechada, pues de allí salieron decisiones muy impor-

12 Las pautas que guiaron las deliberaciones con respecto a la identidad de este *Diccionario* y el primer borrador de planta se elaboraron en la sede madrileña de la Comisión Permanente. Tanto los primeros documentos como el siguiente fueron enviados a las Academias para su estudio; el de la planta fue revisado minuciosamente en la reunión de Montevideo. Del consenso alcanzado en el encuentro uruguayo surgió un segundo borrador, que fue remitido después a los lexicógrafos participantes en la reunión. Con posterioridad han sido varios los borradores preparados antes de llegar a la versión definitiva.

tantes para el trabajo lexicográfico que habíamos emprendido. Tampoco podremos agradecer lo suficiente la solicitud y la atención exquisita con que nos halagaron los colegas de aquella corporación, muy en especial su directora de entonces, Ofelia Kovacci, que —lamentablemente— tampoco podrá ver ya las páginas de este diccionario.

Un año antes habíamos celebrado en Puebla de los Ángeles nuestro congreso habitual de la Asociación de Academias, esta vez el undécimo. En uno de sus plenos, tras exponer el secretario general con mucho cuidado y detalle todo lo relacionado con el *Diccionario*, un aplauso nutridísimo colmó el salón de reuniones; la votación —a mano alzada, por petición expresa de la asamblea— resultó contundente. La máxima autoridad de la Asociación, su Asamblea plenaria, ratificaba con entusiasmo y con palabras de felicitación y aliento el trabajo realizado hasta entonces, y daba ánimos y apoyo para su continuación.

La última noche de este encuentro académico, ya en la ciudad de México, la fraterna Academia organizadora nos agasajó con una espléndida cena en su antigua casa de entonces, durante la cual tampoco faltaron elogios y parabienes para con nuestro proyectado diccionario.

Todavía después de este Congreso de Puebla, la Academia Peruana consiguió convocar una nueva reunión, en su sede de Lima, para ultimar algunos aspectos del trabajo, concretamente lo relativo al apoyo informático del proyecto. La sesiones fueron muy provechosas y la atención dispensada por nuestros anfitriones, Jaime Cisneros y Martha Hildebrandt, absolutamente inolvidable.

2.1 *Comienzos del trabajo en firme*

Fue en 2002, durante la reunión académica de San Juan de Puerto Rico (nuestro XII Congreso), cuando el ya no tan joven proyecto adquirió su estructura y recibió su impulso final.

No puedo dejar de recordar aquí a quien fue el alma de aquella reunión memorable: a María Vaquero, entonces secretaria de la corporación puertorriqueña que, junto con los demás colegas de la «Isla del encanto», hicieron de aquella estancia una experiencia imborrable. Que descanse en paz.

El primer paso público de gran importancia en todo este largo proceso lo constituyó la presentación de la nueva planta del *Diccionario* en Buenos Aires en el año 2004. Nuestra anfitriona, la Academia Argentina de Letras, se ocupó de congregar a la prensa cultural más importante del

país. Su presidente de entonces y de ahora, Pedro Luis Barcia, derrochó saber y apoyo fraterno al proyecto que empezaba a convertirse en realidad tangible.

Muy poco tiempo después salió a la luz un pequeño pero hermoso libro, diligente y cuidadosamente editado, con la planta y todo lo que en torno a ella se había presentado en la capital argentina.

Las reuniones de trabajo celebradas en torno al *Diccionario de americanismos* (entonces y primeramente llamado *Diccionario Académico de Americanismos*) fueron múltiples, a través de los casi diez años que tomó su elaboración. Pero dos de ellas merecen ser resaltadas en particular: la de mayo de 2007 del Puerto de Santa María —en Andalucía, pero de tanta presencia histórica americana—, y la de la ciudad de Sevilla, en marzo de 2009, casi al final del trabajo, pero que todavía arrojó alguna modificación de importancia, como el cambio de título de la obra, que propuso atinadamente la Academia Nicaragüense.

La del Puerto de Santa María, auspiciada por la Fundación Luis Goytisolo, congregó a los miembros de la Comisión Interacadémica —creada individualmente para todos los grandes proyectos académicos—, que reunía, como es habitual, a representantes de las distintas zonas hispánicas: Estados Unidos, México, Centroamérica, Las Antillas o Caribe insular (Cuba, República Dominicana y Puerto Rico), Caribe continental (Colombia y Venezuela), Zona andina (Ecuador, Perú y Bolivia), Chile, Zona del Plata (Argentina, Uruguay y Paraguay), más España y las Islas Filipinas. De allí el proyecto salió definitivamente fortalecido.

En la reunión sevillana, celebrada gracias al generoso auspicio de la Junta de Andalucía, esta vez con los directores de las Academias en pleno, se hizo una presentación minuciosa del «estado de la cuestión» del *Diccionario*, en etapa muy avanzada ya, y se marcaron las pautas finales para el trabajo pendiente.

2.2 *El organigrama de nuestro trabajo*

El organigrama manejado en la preparación de la obra fue el siguiente: una Comisión Interacadémica, que seguía de cerca los pasos del *Diccionario* y ofrecía sus opiniones y recomendaciones, el director del proyecto, ayudado en sus tareas por una Comisión Asesora, integrada por reconocidos lexicógrafos, y las comisiones americanas, que revisarían los borradores enviados desde Madrid.

Contábamos, naturalmente, con varios equipos de trabajo: el de redactores, radicado en Madrid, en el seno de la Real Academia Española, integrado por lexicógrafos españoles e hispanoamericanos, encargado de preparar primeros borradores de las entradas, y de su modificación después, según las informaciones llegadas de América; el informático, que se ocupó de preparar varios programas, entre ellos, el editor KML X-Metal, donde se almacenó la información de un gestor de bases de datos DB2, que aseguraba la integridad, tanto estructural como referencial, y la actualización de los datos que se iban incorporando al diccionario, de forma continua y coordinada; y el equipo auxiliar, que llevaba las tareas de envíos y recepciones del material que iba y volvía de América, el de reprografía, y el de secretaría. Tanto el equipo informático como el de redacción disponían de sus propios coordinadores, así como en cada una de las Academias americanas.

2.3 *Materiales de consulta*

El equipo de redacción disponía de una serie de materiales de consulta que le proporcionaban información muy variada para elaborar sobre ellos los primeros borradores: la versión impresa del *DRAE* de 2001, la versión electrónica del *DRAE*, el ERI, con los materiales añadidos, aprobados para integrar la próxima edición de ese diccionario, el Aru («lengua», en aimara), creado ad hoc para el proyecto por nuestro equipo de informáticos, que reúne los casi 150 diccionarios sobre el español de América publicados desde 1975 hasta 2005, el conjunto de corpus de la Real Academia y de la Asociación de Academias, y los trabajos de nuestros alumnos de la Escuela de Lexicografía Hispánica.

El *DRAE* de 2001 nos ofrecía 28.000 entradas con la marca «América» o con la de algún o algunos países americanos. Naturalmente, era necesario someterlas a las indicaciones contenidas en nuestra planta, esto es, «traducirlas» a la estructura del *Diccionario de americanismos* (*DA*). De la misma manera hubo que proceder con la información adicional que se obtuvo de la versión electrónica actualizada del ERI.

Un recurso novedosísimo y de uso privado fue el Aru. En él encontrábamos todas las palabras que aparecían en esta serie de fuentes, seguidas de las definiciones dadas para ellas en cada uno de los diccionarios que conformaban el programa, de manera que se comprobaban todas las definiciones de cada una de las unidades lexicográficas, que en ocasiones

eran múltiples y diversas. Los semas que se repetían con insistencia en las distintas definiciones de un determinado lema eran una de las claves para que el lexicógrafo supiera que eran imprescindibles en la redacción de una primera definición para el *DA*.

La fatigosa labor de los informáticos logró que el Aru fuera un programa de fácil y cómoda consulta, con el que llegaba toda la información disponible con un solo golpe de tecla.

En cuanto a los corpus, hay que señalar que eran, son y serán cada vez más, una de las fuentes de información más importantes para el trabajo lingüístico, muy especialmente para la elaboración de diccionarios. En ellos se encuentra la palabra deseada en sus contextos y con su frecuencia de aparición. Así mismo, permiten obtener su distribución por países, en números absolutos y en porcentajes.

2.4 *Los primeros borradores*

Con todos estos materiales, convenientemente analizados y, sobre todo, transformados de conformidad con la planta del *DA*, el equipo de lexicógrafos de Madrid preparaba los primeros borradores de cada letra.

A continuación se realizaba el estudio pormenorizado de estos materiales, el paso más importante antes de enviarlos a América. Había que comenzar por cerciorarnos de que los términos que allí aparecían eran realmente «americanismos» y no palabras del español general. En el primer caso entrarían, por ejemplo, *banqueta, bordillo*, *vereda, senda y andén*, pero no «acera», sinónimo de las anteriores pero que es palabra de uso general.

Se procedió en seguida a asentar unos puntos teóricos claves para establecer estas diferenciaciones fuera de todo género de duda. Los distintos acercamientos teóricos a este asunto fueron analizados con todo cuidado y se definieron unos límites claros y precisos.

2.5 *El concepto de americanismo léxico*

Disponemos de un concepto amplio y de otro restringido para el señalamiento del «americanismo» léxico. Nosotros nos hemos situado en el restringido, muy defendible teóricamente: a) identidad semántica pero formas diversas (velorio/velatorio), b) no coincidencia de marcas gramaticales, especialmente de género (*el* radio/*la* radio), c) marcas de

uso (-obsol/+obsol), d) marcas regionales (urbano-rural), y e) marcación sociolingüística (-culto, no cuidadoso/+culto y +cuidadoso) y pragmática (no despectivo /+despectivo).

2.6 *La revisión electrónica*

Una vez listos estos materiales, emprendían su viaje a América. Comenzaba entonces en firme la colaboración, básica y fundamental, de todas las Academias de aquel lado del Atlántico. Ellas aceptaban, añadían, rechazaban o enmendaban nuestras propuestas; algunas enmiendas eran solo de detalle, pero otras eran de fondo. En este sentido, podemos decir que son las Academias hermanas de América las auténticas autoras del *Diccionario*. Estas páginas contienen únicamente las decisiones tomadas por estas corporaciones.

Un programa especial agilizó este trabajo de revisión permitiéndonos que todas las observaciones pudieran ser volcadas en un formato electrónico para una más fácil revisión e incorporación a la base de datos.

2.7 *Manuscrito prefinal*

De las Academias americanas llegaban a Madrid materiales casi definitivos, pero, con todo, se imponía una última revisión, pues en el transcurso de este proceso descubrimos que a veces, inadvertidamente, se volvían a incorporar palabras que con anterioridad habíamos desechado por corresponder al español general.

3. Características fundamentales del *DA*

Dialectal

El *Diccionario de americanismos* es un diccionario del español de América. Se ocupa desde los Estados Unidos, hoy el segundo país hispanohablante del mundo por el número de sus hablantes, hasta Chile y la Argentina, en el extremo sur del continente. No se atiende a zonas vecinas, parcialmente ajenas al hispanismo, a pesar de que el forzoso contacto que han tenido y tienen con él las haya llevado a un importante

acercamiento cultural y lingüístico. Son buenos ejemplos de ello: Belice, por razón de las migraciones que recibe principalmente de Guatemala y de Honduras; las islas holandesas ABC (Aruba, Bonaire y Curaçao), por la influencia que ejercen los medios de comunicación públicos de Venezuela, y Brasil, por la reciente implantación de la enseñanza del español en sus escuelas.

Diferencial

El *DA* es diferencial con respecto al español general. En el plano léxico se entiende por «español general» el conjunto de términos comunes a todos los hispanohablantes («sol», «cama», «agua», «comer»…) —bastante más del 80% de nuestro vocabulario—, independientemente de la variedad dialectal particular que se maneje. No se trata, pues, de establecer la contrastividad con el «español de España», como ha sido habitual hasta ahora. Se ha sido muy cuidadoso con aquellos términos usados en España y en América con acepciones total o parcialmente diferentes. En algunas ocasiones las diferencias son sutiles, pero existen, y por lo tanto les hemos dado entrada en este *Diccionario*. Quedan fuera de las páginas del *DA* las palabras que, aunque nacidas en América, se usan habitualmente en el español general y aun en otras lenguas («chocolate», «canoa», «tomate», etc.).

Descriptivo

El *Diccionario de americanismos* carece de propósito normativo. No da pautas para el «bien hablar o escribir», ni silencia términos considerados por la comunidad como malsonantes, tabuizados, vulgares, extranjerismos, neologismos, ni excluye palabras que aluden a cuestiones de sexo-género, procedencias, defectos físicos o morales, ni términos de la drogadicción, el narcotráfico, la delincuencia, etc., que pudieran herir alguna sensibilidad. Aunque se trabaja esencialmente con lengua oral, todas las palabras que aparecen en estas páginas poseen documentación escrita. A ello precisamente obedece que se recojan términos como «inbebe» (paralelo a «intoma»), por ejemplo, que muestran flagrantes desobediencias a nuestras normas ortográficas, pero que se encuentran en los textos con esas grafías. También se respetan las diversas variantes gráficas de una misma palabra.

Usual

Este diccionario es usual, por lo que recoge términos —sea cual sea su significado— usados en la actualidad; también otros cuya frecuencia de uso es baja, más los que han sido atestiguados como obsolescentes, si bien en estos dos casos van caracterizados puntualmente con la marca respectiva. Sin embargo, la colecta de los términos que componen el *DA* ha tenido que ser selectiva, dado el espacio limitado del que se disponía. Nuestra esperanza es que las Academias americanas de la Lengua Española emprendan en breve tiempo la elaboración de una serie de diccionarios nacionales que les permita dar cabida en ellos a aquellos términos que no han podido entrar en estas páginas, de manera que el panorama léxico americano quede reflejado todo lo rico, amplio y variado que es.

Descodificador

El *DA* es también descodificador y, por ello, está diseñado para ayudar al usuario a entender cualquier unidad textual de ese enorme corpus con que hoy cuenta Hispanoamérica, y también, naturalmente, textos orales.

Actual

El radio de acción del *Diccionario de americanismos* abarca los últimos cincuenta años aproximadamente.

3.1 *Tipología de las unidades lexémicas*

Las unidades lexémicas que forman parte de este *Diccionario* son:

a) lexías simples, las que están integradas por una sola palabra:

banderear(se).

I. 1. tr. *Co, Ec.* juv. Poner *una persona algo* en evidencia.
2. intr. prnl. *Co.* juv. Exhibirse *alguien*, llamar la atención.

b) lexías compuestas, las que resultan de la fusión de dos palabras independientes:

cuidapalos [cuidar + palos].

I. 1. m. *Ni, Co, Ec, Bo*; *Py, Ec, Ar, Ur*, pop. *En el futbol*, jugador que defiende la portería.

c) lexías complejas, las que constan de varias palabras:

agua.

a. || **~ agria.** f. *Ho. En alfarería*, agua descompuesta para ablandar la arcilla.

d) fórmulas:

Las fórmulas son expresiones hechas, unidades léxicas no sujetas a flexión o con muy limitadas posibilidades flexivas; suelen tener un enunciado retórico, o bien, actuar como introductoras de un texto o cumplir con algunas de las funciones del discurso:

dizque.

a. || ~. fórm. *Bo*; *Pe*, p.u. Se usa para introducir un relato, un cuento o cualquier tipo de anécdota.

Ejemplo: *Dizque* ayer Luisa se enojó mucho e insultó a su hermana.

e) locuciones:

Las locuciones se caracterizan, semánticamente, por que su significado general no coincide con la suma de los significados de las palabras que las integran, y este es siempre total o parcialmente metafórico; sintácticamente, por corresponder a una clase de palabra (adjetivo, verbo, adverbio, etc.) y por desempeñar una función gramatical específica.

indio.

f. || **~ viejo.** loc. sust. *Ni.* Guiso hecho con masa de maíz, carne y especias.

boca.

t. || **~ floja.**

i. loc. sust. *Ho, ES, Ni, PR, Co, Ve, Ar; Ec*, fest. Persona indiscreta. pop + cult → espon.

ii. loc. adj/sust. *PR. Referido a persona*, que habla demasiado.

pop + cult → espon.

comer(se).

v^3. || **~se un garrón.**
i. loc. verb. *Ar, Ur*. Atravesar una situación dificultosa o desagradable.
ii. *Ar, Ur*. Cumplir una condena por un delito que no se ha cometido. carc.

f) frases proverbiales:

Las frases proverbiales se caracterizan, desde el punto de vista semántico, por que su significado general no coincide con la suma de los significados de las palabras que las integran, y en el plano sintáctico, por no desempeñar funciones gramaticales dentro de la oración simple; son independientes.

jaula.

a. || **¡qué linda la ~ y qué feo el pichón!** fr. prov. *PR*. Indica la existencia de una gran diferencia entre dos elementos lógicamente relacionados. pop + cult → espon.

3.2 *La entrada principal y las remisiones*

Las remisiones solo pueden ser de dos tipos: variantes y sinónimos. En ninguno de los dos casos existen diferencias semánticas (de tipo nocional) entre los lemas relacionados; en el primer caso, estamos ante ligeras diferencias formales:

cebiche, ceviche, sebiche, seviche;

en el segundo, estamos ante palabras formalmente diferentes:

dinero:

aceite, algo, algodón, alpiste, astilla, baro(s), beeje, bica, billegas, billetal, billete, billetiza, billiquines, billis, billís, billullo, billuso, billuzo, bisnaga, bisne(s), biyis, biyís, biyuya, biyuyo, bollo, bono, etc.

3.3 *Los artículos lexicográficos*

a) El artículo simple pleno:

Los artículos lexicográficos son de dos clases. El simple pleno consta de una serie de marcas y de la definición.

lema.

I. 1. Definición.

sabanda.

I. 1. sust/adj. *Ch.* p.u. Persona despreciable. pop.

b) El artículo remitente:

El remitente es el más sencillo de los dos, pues carece de definición y, en su lugar, remite a otra entrada, que generalmente es de uso más frecuente, donde el lector encontrará información sobre su significado.

lema.

I. 1. Remisión.

sabalí.

I. 1. *Mx:NO.* **matapalo**, árbol.

c) El artículo complejo:

Pero no todos los artículos son simples; los hay, y muchos, de estructura más compleja. Son los que disponen de diferentes ámbitos semánticos y, dentro de ellos, de varias acepciones.

lema.

I. 1. Ámbito semántico 1:

1. Acepción 1.
2. Acepción 2.

II. 1. Ámbito semántico 2:

1. Acepción 1.
2. Acepción 2.

guagüero, -a.

I. (Del quech. *guagua*, niño).

1. adj. *Ec, Bo*; *Ar:NO*, rur; *Ch*, p.u. *Referido a persona*, que siente mucho aprecio o afecto por los niños y disfruta de su compañía. pop + cult → espon.

2. m. y f. *Bo*. Persona que tiene por oficio cuidar niños. pop + cult → espon.

II. (Der. de *guagua*, autobús).

1. m. y f. *Cu*; m. *RD*. Persona que conduce una **guagua**, autobús.
2. m. y f. *Cu, PR*; m. *RD*. Conductor o dueño de **guagua**, autobús.

En estos artículos complejos se presentan todo tipo de posibilidades:

madera.

a. || **~ de hierro.** f. *Ho*. **madera santa.**
b. || **~ de Nicaragua.** f. *Ho*. **campeche**, arbusto de hasta 3 m de altura.
c. || **~ de tiro.** f. *Gu*. Madera que se utiliza en la construcción**.**
d. || **~ en rollo.** f. *Ho.* Troncos de árboles maderables.
e. || **~ santa.** f. *Ho*. Árbol de hasta 12 m de altura, con tronco grande, ramoso, hojas pareadas, elípticas y enteras, flor en hacecillos terminales con pétalos de color azulado o púrpura y fruto capsular, carnoso, con varias divisiones; su madera es muy dura y se emplea en ebanistería y en la construcción de máquinas. (Zigofilaceae; *Guaicum sanctum*). **madera de hierro**.

3.4 *Las definiciones*

a) Las definiciones propias:

Uno de los aspectos de la metalexicografía actual que más ha recibido innovaciones en los últimos años es la «definición».

En primer lugar, conviene recordar que una definición persigue ofrecer al usuario el significado de la palabra en cuestión. Los diccionarios de lengua se diferencian de las enciclopedias en que estas, por el contrario, nos describen la cosa definida. La definición perfecta solo debería informar al usuario sobre el significado de la palabra, sin que medie ningún material que pertenezca al conocimiento del mundo que se tenga del objeto definido. Hay ocasiones, sin embargo, en que esto no es deseable, porque la definición quedaría un tanto en el aire. En estos casos se suelen añadir elementos enciclopédicos, pero se señalan con un cuerpo y un tipo de letra diferentes al de la definición propiamente tal.

Por lo tanto, el tratamiento unitario de sus componentes, donde solo se distinguían los contornos, ha dado paso a unos análisis más sutiles. Y así tenemos los casos de artículos integrados únicamente por la definición en solitario:

bolondrón.

I. 1. m. *Pe.* Tumulto, desorden imprevisto.

b) Las definiciones impropias:

Son aquellas en las que se añaden materiales ajenos sensu stricto a la definición misma, es decir, las que para completar la proposición recurren a informaciones marginales o complementarias. Estas pueden ser de varios tipos:

— comparaciones:

danzón.

2. *Cu, RD, PR;Pa*. obsol. Baile popular parecido a la habanera.

— especificaciones:

zambullirse.

I. 1. intr. prnl. *Co, Bo, Ch, Ar; Ur*, p.u. *En el futbol*, estirarse o lanzarse un jugador para golpear el balón, y especialmente el portero para despejarlo o atraparlo.

— la causa que produce el hecho captado por la definición:

zapatudo, -a.

2. *Cu. Referido a un fruto*, que está soso por no estar en sazón.

— el efecto, la utilidad:

damasana.

I. 1. f. *Cu, Pe; Mx*, obsol. Recipiente de vidrio o barro cocido, de cuello corto, a veces protegido por un revestimiento, que sirve para contener líquidos.

— información aleatoria procedente del conocimiento del mundo:

burro.

II. 2. m. *Ar, Ur*. Caballo de carreras viejo y débil que tiene escasas posibilidades de ganar.

c) Las definiciones complejas:

Así, llegan a producirse definiciones muy complejas, integradas por varios elementos constitutivos además de la definición propiamente tal. Esos añadidos suelen distinguirse gracias a recursos tipográficos.

dado.

I. 1. m. pl. *Pe, Bo, Ch. En mecánica*, herramienta para ajustar o desajustar pernos, *generalmente de las ruedas de un vehículo*.

En dicha definición, se distinguen:

— el contorno: *en mecánica;*
— la definición propia: herramienta;
— la utilidad: para ajustar o desajustar pernos;
— la especificación: *generalmente de las ruedas de un vehículo*.

3.5 *Las marcas sociolingüísticas*

En un diccionario dialectal como es este, es hoy absolutamente imperativo que, además de las diferenciaciones diatópicas o geográficas, se señalen otras restricciones: las sociolingüísticas.

3.5.1 Los registros

En primer lugar, se utilizan especificaciones de registro para términos manejados (única o preferentemente) por subgrupos de la comunidad de habla: estudiantes, presos, drogadictos, etc. Las marcas de registro aparecen siempre solas, pues neutralizan todas las demás de carácter sociolingüístico.

debetiempo.

I. 1. m-f. *PR*. Persona que disfruta de libertad bajo palabra. carc.

maconga.

I. 1. f. *Ho.* Marihuana. drog.

amasijar(se).

IV. 1. tr. *Ar.* Suspender un profesor a un estudiante con una calificación muy baja. est.

patecabra.

I. 1. f. *RD, Co*. Instrumento punzante *utilizado generalmente por delincuentes*. delinc.

cafichazgo.

I. 1. m. *Pe.* Zona donde realiza sus actividades un proxeneta. prost.

3.5.2 La valoración social

Otro factor sociolingüístico muy importante es la valoración social —completamente subjetiva— que la comunidad hace de las palabras. Es cierto que la gran mayoría de ellas no producen ningún tipo de valoración por parte de los hablantes. Son neutras o no marcadas. Otras, en cambio, son tenidas por elegantes o refinadas, o por el contrario, por vulgares y zafias. Este *Diccionario* trabaja sistemáticamente con este parámetro:

a) Prestigioso:

aturnear.

I. 1. intr. *Ho*. Proferir sonidos ciertos pinnípedos como las focas y las morsas. prest; cult → esm.

b) Eufemístico:

amigo.

I. 1. m. pl. *ES*. Testículos de un hombre. euf; pop + cult → espon.

c) Vulgar:

comemierda.

II. 1. adj. *CR, RD*. *Referido a persona*, arrogante. vulg; desp.

d) Tabú:

papaya.

I. 1. f. *EU:E,SE, Mx, Ho, Ni, Cu:O, PR, Ec, Pe, Bo, Ch*. Vulva. tabú; pop + cult → espon.

3.5.3 La estratificación sociocultural

Todas las comunidades de habla del mundo presentan algún tipo de estratificación social. Aquí nos referimos a la confluencia de factores como la educación, la profesión que se ejerza y también los ingresos económicos que produce este desempeño profesional. Ellos son los responsables de que existan espectros socioculturales, muy diferenciados entre

sí, claro, integrados por estratos diferentes. Nuestro parámetro en este caso ha sido el siguiente:

a) Culto:

astadura.

I. 1. f. *Ho*. p.u. Cornamenta de algunos animales como la del ganado vacuno o la del ciervo. prest; cult → esm.

b) Popular:

billete.

II. 1. m. *RD*. Remiendo o pedazo de tela para remendar. pop.

3.5.4 Los estilos lingüísticos

Por último, también se toman en consideración los estilos lingüísticos que usualmente van unidos o están relacionados con cierto vocabulario. Son las diversas formas de expresarse de que disponen los hablantes según quien sea su interlocutor, el contexto comunicativo y el tema sobre el que gire la conversación. En realidad, este tipo de variación (la diafásica) se inserta en un contínuum que va desde el habla completamente espontánea (en la que el sujeto no presta atención a la forma de elaborar su discurso) hasta la absolutamente cuidadosa. Todo depende de que se hable con un amigo íntimo o con personas desconocidas, sobre todo si estas ostentan algún relieve social. Estos son los estilos del parámetro:

a) Esmerado:

azogado.

I. 1. adj. *Ho*. p.u.; metáf. *Referido a persona*, de piel oscura o negra. prest; cult → esm.

b) Espontáneo:

acelere.

I. 1. m. *Mx, RD.* Pérdida súbita de la paciencia. pop + cult → espon.

3.6 *La pragmática*

La pragmática también hace su aparición en los diccionarios dialectales, aunque de manera tímida aún, sobre todo en los que trabajan con

grandes dominios, como este nuestro. Las marcas pragmáticas son las que indican la intención comunicativa del hablante, aquello que quiere decir, no necesariamente lo que dice. Aquí solo marcamos las palabras que tengan ellas mismas ciertos valores pragmáticos, no aquellas otras a las que el hablante pueda atribuírselos ocasionalmente. Este es el parámetro manejado aquí:

a) Afectuoso:

nanita.

I. 1. f. *Ho, ES*. Abuela. pop + cult → espon **^** afec.

b) Despectivo:

pájaro.

I. 1. m. *EU, CR, Pa, Cu, RD, Ec.* Hombre homosexual. pop + cult → espon **^** desp.

c) Festivo:

agarrar(se).

v[1]. || **~ para el chuleteo**. loc. verb. *Ch*. Hacer a *alguien* víctima de bromas. pop + cult → espon.

d) Hiperbólico:

bate.

II. 1. m. *CR, Cu, RD; Ho, ES, Ni*. pop **^** hiperb. Pene. tabú; pop + cult → espon.

3.7 *Combinación de marcas sociolingüísticas y pragmáticas*

Como se puede suponer, todas estas marcas utilizadas pueden coincidir en ciertas ocasiones:

pajarera.

II. 1. f. *Ur.* p.u. Cabeza de una persona. pop + cult → espon **^** fest.

pajarón, -na

I. 1. sust/adj. *Bo, Ch, Py, Ar, Ur*. Persona tonta, ingenua o poco perspicaz. pop + cult → espon **^** desp.

3.8 *La marcación diatópica*

La marcación diatópica es absolutamente imprescindible en los diccionarios dialectales, pues una de sus funciones más importantes es informarnos del lugar en que se usan las palabras que los integran. Es una tradición muy asentada. Lo que no es tradicional es la forma de llevar a cabo esta tarea. Nuestro *Diccionario* se presenta aquí también completamente innovador. Los países no aparecen en orden alfabético, procedimiento habitual pero escasamente elocuente, sino de norte a sur y de oeste a este, de manera que esa continuidad geográfica esté al servicio del descubrimiento de las isoglosas o manchas de uso correspondientes.

CR, ES, Gu, Ho, Mx, Ni, por ejemplo, no nos permite ir más allá de que el uso de la palabra equis está limitado a esos países; pero la sucesión *Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR* nos muestra enseguida la mancha isoglósica del uso, que señala a México y a Centroamérica, con excepción de Panamá.

3.9 *Algunos cómputos ilustrativos*

Nos parece que las siguientes cifras generales pueden resultar indicativas de la extensión del *DA*:

Número de artículos lexicográficos:	54.962
Número de acepciones:	120.109
Número de bloques semánticos:	72.960
Número de bloques con lexías complejas:	2.615
Número de locuciones:	3.231
Número de bloques con frases proverbiales:	322
Número de bloques con fórmulas:	610

3.10 *El índice sinonímico: muestras*

Hemos incluido algunos documentos de interés para cualquier lector interesado. En primer lugar, un índice sinonímico, donde se podrá comprobar la enorme riqueza sinonímica del español americano, con algunas palabras que sobrepasan los 300 sinónimos. Tres ejemplos:

lluvia.

Agua Dios, agua Dios misericordioso, aguacerazo, aguacerito blanco, aguacero blanco, aguaje, alfanjazo, baldazo, brisa, brizna, cachetiza, cerecere, cerrazón, chagüite, chirapa, chischís, chubasca, chubasquina,

cilampa, cordonazo, equipata, espantabobos, espantaflojos, invernada, invierno, jarina, lapalada, llovezón, llovida, lloviznazo, lluviarada, matapajaritos, mojabobos, norte, paramada, pasada de nube, pelo de gato, pencazo, sereno, zarzaganeta.

mentira.

Aguaje, barajo, barreta, batatazo, batazo, bate, bolada, boleto, bulto, buste, calavera, camote, caña, cañazo, cara, caramona, carburo, carreta, casaca, casandra, cáshpira, cauca, caula, cauqueada, chafa, chaira, chamullo, chana, charada, chauca, chendo, chercha, chiva, choro, chuleta, coba, copucha, cotorra, cuisimonga, cuenteada, cuenteraile, cuenterete, cuentón, cuina, cuta, dedo, echada, engañada, engrupimiento, espetera, falso, fecha, forro, globo, grupete, grupo, guaca, guáfira, guaira, guama, guaraba, guaragua, guasa, guashca, guáshpira, guáspira, guatuza, guayola, güiri-güiri, güirigüiri, huaca, jabladuría, jalada, jarusca, kauka, lámpara, lata, macana, macanazo, macaneo, mamada, mambo, mécora, memela, mentira cerdosa, mentol, mentolina, mocho, mojón, moña, muela, mula, ñanga, ñeapu, paco, paja, pajarilla, pajarita, pajazo, palo, pamba, papa, papo, paquete, paro, pastilla, pedo, perra, pescao, píldora, pistola, pluma, sanata, santo, tacuacha, tambora, tango, tapado, tollo, trampeada, tranca, trova, tuja, tupe, turca, vacil, vacilón, vara, verso, *wasa*, yuca, zamba.

niño, -a.

Agregado, albayalde, arrebiate, *baby*, bandido, bandolero, barrigón, bebe, bebé, bebeleche, bebezón, bebo, beibi, bicha, bichín, bichito, bicho, bodoque, bojote, bojotillo, bola de humo, borrego, botija, *boy*, brocacochi, burusa, cabro, cacacho, cachirulo, cagaleche, cagón, caguetas, cala, calato, calincho, carajillo, carajito, carambillas, carasucia, carricito, carute, cebollita, centella, chacuatete, chama, chamaco, chamaquito, chambrita, chamo, chango, chaparro, charabón, charango, chatel, chibolo, chichí, chichito, chicoco, chicuís, chigüín, chilpayate, chimbilín, chinvarón, chipe, chipilingo, chipilo, chipuste, chiquilín, chiquiningo, chiquirín, chiquito, chirete, chirís, chirizo, chirre, chisguete, chiti, chupamocos, churre, cimbilín, cipe, cipote, ciprés, ciruja, cobito, cohetillo, colera, colono, coltro, corrotoco, criado, criaturo, cuico, culicagado, culimbo, culisucio, cunumí, cursiento, cututuy, encargo, engreído, escolino, escucha, escuelero, escuincle, feto, fichita, fiñe, flechita, gamín, gardel, giribilla, gorgojo, guagua, guagua atómica, guagua de pecho, guagua tierno, guaguacha, guagüita, guaguo, guámbito, guambra, güipa, güi-

rro, güiso, gurí, gurrumín, huahua, huahuita, huerco, huihuacho, huis, imilla, indizuelo, ischoco, ishchoco, ishqueque, ishtío, ishto, ixcoroco, ixto, jardinera, jedeque, jiribilla, kindergarterino, kita, *kuña i,* lipón, llocalla, lloretas, localla, maldito, malle, menudo, mico, mitá, mitaí, mojón, mono, morocho, morrita, motroco, muleque, natimuerto, nené, niño de brazos, niño topo, ñaño, orontoco, pajarito, pajuelilla, paloma, palomillo, parejero, parvulito, pateta, patojo, paye, pebete, pegoste, peladingo, peladito, pelado, pelón, pelusa, pendejo, péndex, peneca, pepe, pepenado, pepenco, pergenio, pericote, perilla, petacón, petiso, petizo, pichurro, pilcate, pilguanejo, pilín, pilinjoyo, piltoncle, pinacate, pingo, pinguín, piojo, pipe, pipito, piquillo, piquinini, pirañita, pirinjoyo, pirinola, pirujo, piscoiro, pistarro, pitufo, pixote, plaga, polilla, poroto, portaaros, potrancona, potro, puchungo, purrete, rabuja, risa, ritalín, sacafuego, sajorín, saltimbanqui, sietillo, soplamocos, sute, tajalón, tempranillo, teque, tequi, tierno, tigre, tili, tlaconete, trinquete, tripón, tulunco, tura, turenco, varonera, vejigo, wambra, *wawa*, yocalla, zambito.

3.11 *Los apéndices: muestras*

También incluimos ocho apéndices —Etnias indígenas vivas de Hispanoamérica, Gentilicios americanos, Hipocorísticos hispanoamericanos más usados, Lenguas indígenas vivas de Hispanoamérica, Nomenclatura gubernamental hispanoamericana, Nomenclatura militar hispanoamericana, Nomenclatura monetaria hispanoamericana, Siglas hispanoamericanas de más uso—, en los que el lector podrá encontrar con agilidad lo que le interesa, sin necesidad de acudir a las páginas del diccionario en sí.

Van aquí reproducciones parciales de tres de ellos:

NOMENCLATURA MONETARIA

COLOMBIA. Unidad monetaria: **peso** (COL$).
Moneda equivalente a la centésima parte de 1 peso: **centavo.**
Moneda equivalente a 100 centavos: **luca, peso.**
Billete de 1.000 pesos: **luca, barra, tabla.**
Cantidad equivalente a 1.000.000 pesos: **melón, palo, paquete.**
Dólar estadounidense: **verde.**

COSTA RICA. Unidad monetaria: **colón** (C).
Moneda de 25 céntimos: **peseta.**

Moneda de 100 céntimos: **colón, peso.**
Billete equivalente a 100 colones: **teja.**
Billete de 1.000 colones: **rogelio, rojo.**
Billete de 5.000 colones**: tucán.**
Billete de 10.000 colones: **ema.**
Cantidad equivalente a 1.000.000 colones: **melón.**

CUBA. Unidad monetaria: **peso** ($).
Billete equivalente a 100 centavos: **ácana, aldaba, barco, baro, bastón, bolo, caña, coco, gamba, guayacán, jan, machacante, macho, mantecoso, maraca, patriota, peso, tabla, toldo, tolete, tranca, varilla, varo.**
Billete de 10 pesos: **cabilla, pescado.**
Billete de 5 pesos: **monja.**
Moneda de 1 peso: **moroceta.**
Moneda de 20 centavos de peso: **pecuña, peseta, tapa; guaña,** obsol**.**
Moneda de 10 centavos de peso: **real.**
Moneda de 5 centavos de peso: **medio, nicasic.**
Moneda equivalente a la centésima parte de 1 peso: **centavo, chavo prieto, quilo.**
Billete de 1.000 pesos: **luca.**
Billete de 1 dólar: **divisa, fao, fula, hoja de lechuga, papel papiro, verde, verdologa.**
Cualquier cantidad de dinero: **money, mony.**

ECUADOR. Unidad monetaria: **dólar** ($)[13].
Moneda de 5 céntimos de dólar o sucre: **medio.**
Moneda de 10 céntimos de dólar o sucre: **real.**
Moneda de 20 céntimos de dólar o sucre: **peseta.**
Moneda equivalente a la centésima parte de 1 dólar: **centavo.**
Billete equivalente a 100 centavos: **dólar, verde, sucre.**
Billete de 100 dólares estadounidenses: **gamba.**
Billete de 1.000 dólares: **luca, lucrecia.**
Billete de 1 dólar norteamericano: **verde.**
Cantidad equivalente a 100 dólares estadounidenses: **gamba.**
Cantidad equivalente a 1.000.000 dólares estadounidenses o sucres: **melón.**

---

13 Términos populares que pertenecen al sistema monetario, a pesar de que en el año 2000 el país se dolariza: **medio, peseta, real y sucre.**

EL SALVADOR. Unidad monetaria: **dólar** ($), antes **colón**[14].
Billete equivalente a 100 centavos: **baro, cháfira, colón, dólar, lámina, pelícano, pellejo, pescuezo, peso, petacón** (delinc.).
Billete de 5 dólares: **pápiro de mico, perico.**
Billete de 10 dólares o colones: **morado.**
Billete de 100 colones: **libra.**
Moneda de 25 centavos de dólar: **checa, cheta** (carc.), **chimbimba, cora, mastica, peseta, peshpita.**
Billete de 1 dólar norteamericano: **verde.**
Billete de 5 colones: **verde.**
Paquete de 100 colones: **paco.**
Cualquier cantidad de dinero: **yuca.**

HIPOCORÍSTICOS HISPANOAMERICANOS

Tali: Natalia. *Bo.*
Talia: Natalia. *Bo.*
Talie: Natalia. *PR.*
Tallo: Octavio. *Ar.*
Tana: Estanislá. *Ho, ES, Ni*; Estebana. *ES.*
Tancho: Tránsito. *ES.*
Tani: Estanislao. *Bo.*
Tano: Cayetano, *Ho*; Estanislao. *Ho, ES, Ni, Cu, PR*; Sebastián. *ES, Bo.*
Tata: Altagracia. *Pa*; Cristina. *PR.*
Tatán: Sebastián. *Ch.*
Tatao: Santiago. *Bo.*
Tati: Altagracia. *ES, RD*; Tatiana. *Ch.*
Tatica: Altagracia. *ES, RD.*
Tatis: Beatriz. *Bo*; Gladys. *Ec.*
Tatita: Clara. *Bo.*
Tato: Bernardo. *Bo*; Eduardo. *Bo*; Estuardo. *Gu*; Gustavo. *Bo*; Humberto. *PR*; Ricardo. *Ch;* Tatiana. *Ch.*
Tavín: Octavio. *Ni.*
Tavito: Gustavo. *Mx, Gu, ES, Ni, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ec, Bo, Ch, Ur;* Octavio. *Mx, Gu, ES, Ni, Pa, Cu, PR, Ec, Bo, Ch, Ar.*
Tavo: Gustavo. *Mx, Gu, ES, Ni, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ec, Bo, Ch, Ur;* Octavio: *Mx, Gu, ES, Ni, Pa, Cu, PR, Ec, Bo, Ch, Ar.*

---

14 Términos populares que perduran en el sistema monetario, a pesar de que en el año 2001 el país se dolariza: **bamba y colón.**

Tayo: Gustavo. *Bo.*
Teban: Esteban, *ES, Gu*.
Techi: Teresa. *Pa, Pe, Bo*.
Teddy: Teodoro. *EU, PR, Bo*.
Tedi: Teodoro. *Ec.*
Tedy: Teodoro. *Gu, Ec.*
Tefan: Estefanía. *Gu*
Tefi: Esteban. *Bo*.
Tefita: Esteban. *Bo*; Estefanía, *Gu*.
Teles: Telésfora. *ES*.
Tencha: Florencia. *ES, Ni*; Hortensia. *Mx, Gu, ES, Ho, Ni, Pa, Bo, Ch*; Teresa. *Ch*.
Tente: Vicente. *Bo*.
Tera: Teresa, *Bo*.
Terela: Teresa. *Bo*.
Tereso: Teresa. *Bo*.
Terry: Teresa. *EU, Bo*.
Teruca: Teresa. *Bo, Ch*.
Tesh: Ester. *Gu.*
Tesoro: Teresa. *Bo*.
Tess: Teresa. *EU*.
Teté: Teresa. *Mx, Ni, Cu, RD, PR, Bo, Ch.*
Teteya: Teresa. *Bo.*
Tetica: Teresa. *Bo*.
Teto: Héctor. *ES.*
Teya: Eleuterio. *Ho, ES, Ni.*
Tiago: Santiago. *Gu, Bo, Ch, Ar.*
Tián: Sebastián. *Gu.*
Tibi: Beatriz. *Bo*.
Tica: Margarita. *Bo.*
Ticha: Beatriz. *Ho*; Leticia. *ES, Ho, Ni, Pa*; Patricia. *Ni.*

SIGLAS HISPANOAMERICANAS DE MÁS USO

F

FA. Frente Amplio, Uruguay.
FAC. Fuerza Aérea Colombiana.
FAFH. Federación de Asociaciones Femeninas de Honduras.

FAH. Fuerza Aérea de Honduras.
FAIPII. Fundación de Artistas e Intelectuales de los Pueblos Indígenas de Iberoamérica (*sic*).
FANAL. Fábrica Nacional de Licores, Costa Rica.
FANAPEL. Fábrica Nacional de Papel, Uruguay.
FANASA. Fábrica Nacional de Automóviles, S. A., México.
FANB. Fuerza Armada Nacional Bolivariana, Venezuela.
FAR. Fuerzas Armadas Revolucionarias, Cuba.
FARN. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Nicaragua.
FASECOLDA. Federación Colombiana de Aseguradores.
FCE. Fondo de Cultura Económica, México.
FCM. Facultad de Ciencias Médicas, Cuba.
FCP. Ferrocarril Central del Perú.
FCU. Federación de Centros Universitarios, Venezuela.
FDN. Frente Democrático Nacional, Perú.
FDN. Fuerzas Democráticas Nicaragüenses.
FDR. Frente Democrático Revolucionario, El Salvador.
FECH. Federación de Estudiantes de Chile.
FECODE. Federación Colombiana de Educadores.
FEDEARROZ. Federación Nacional de Arroceros, Colombia.
FEDECÁMARAS. Federación de Cámaras y Asociaciones de Comercio y Producción, Venezuela.
FEDEFRUTA. Federación de Productores de Fruta, Chile.
FEDEGAN. Federación Nacional de Ganaderos, Colombia.
FEDEINDUSTRIA. Federación de Industrias, Venezuela.
FEGANIC. Federación de Ganaderos de Nicaragua.
FEI. Federación Endodóncica Iberoamericana (*sic*).
FELABAN. Federación Latinoamericana de Bancos (*sic*).
FELPA. Federación Latinoamericana de Periodistas (*sic*).
FEMCIECC. Fondo Especial Multinacional del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*sic*).
FENALCO. Federación Nacional de Comerciantes de Colombia.
FENALTRASE. Federación de Trabajadores Estatales, Colombia.
FENASCOL. Federación Nacional de Sordos de Colombia.
FENAVI. Federación Nacional de Avicultores, Colombia..
FEP. Federación de Estudiantes de Perú.
FEPP. Fondo Ecuatoriano «Populorum Progressio»
...

G

GAM. Gran Área Metropolitana, Costa Rica.
GAN. Galería de Arte Nacional, Venezuela.
GEA. Grupo Empresarial Antioqueño, Colombia.
GN. Guardia Nacional, Venezuela.
GO. Gobierno de Honduras.
GPS. Gasto Público Social, Honduras.

H

HADISA. Hispanoamericana de Instalaciones, S. A.
HATSA. Hispanoamericana de Turismo, S. A.
HMI. Hospital Materno Infantil, Tegucigalpa.
HONDUTEL. Compañía Telefónica de Honduras.

4. Referencias bibliográficas

Actas de congresos de Academias

Memoria del I Congreso de Academias de la Lengua Española (1952), México: Comisión Permanente del Congreso de Academias de la Lengua Española.

Memoria del II Congreso de Academias de la Lengua Española (1956), Madrid: Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española.

III Congreso de Academias de la Lengua Española. Actas y Labores (1960), Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua.

Memoria del V Congreso de Academias de la Lengua Española (1972), Quito: Editorial Ecuatoriana.

Memoria del VI Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española (1974), Caracas: Academia Venezolana.

VII Congreso de Academias de la Lengua Española (1976), *Boletín de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española*, 24 (julio-diciembre), pp. 5-26.

VIII Congreso de Academias de la Lengua Española (1980), Lima: Ministerio de Educación.

X Congreso de Academias de la Lengua Española. Memoria (1998), Madrid: Espasa-Calpe.

Memoria del XI Congreso de Academias de la Lengua Española (2001), México: Academia Mexicana.

* * *

ARAYA, G. (1982), «El diccionario de americanismos», *Lingüística Española Actual,* 4 (1), pp. 137-149; reimpreso en L. Sáez Godoy (ed). (1983), *Estudios lingüísticos en memoria de Gastón Carrillo Herrera.* Bonn: L. Sáez Godoy.

ARIAS DE LA CRUZ, M. Á. (1987), *Americanismos: diccionario temático*. Madrid: Everest.

CHUCHUY, C. (1988), «Nuevo diccionario de argentinismos», *Anales del Instituto de Lingüística,* 14, pp. 173-180.

— (1994), *Diccionarios de argentinismos: estudio metodológico de tres obras lexicográficas dedicadas a una variante nacional del español americano*. Hamburgo: Kovač.

CHUCHUY, C. y HLAVACKA L. (1993), *Nuevo diccionario de argentinismos,* vol. 2 del *Nuevo diccionario de americanismos*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

COELLO, C. (1984, 1985), «Hacia una renovación y actualización de la lexicografía española e hispanoamericana», *Anales de la Academia Boliviana de la Lengua*, pp. 97-105.

— (1988), «Panorama de la lexicografía boliviana», *Anales de la Academia Boliviana de la Lengua,* 5, pp. 23-54.

ECHENIQUE, M. T. (1989), «El nuevo Diccionario de americanismos (NDA). Proyecto y realidad de la Universidad de Augsburgo», *Revista Española de Lingüística,* 19, pp. 121-123.

FONFRÍAS, E. J. (1976), *El Instituto de Lexicografía Hispanoamericana «Augusto Malaret» y la Academia Puertorriqueña de la Lengua: ensayos*. San Juan de Puerto Rico: Instituto de Lexicografía Hispanoamericana Augusto Malaret.

FRIEDERICI, G. (1926), *Hilfswörterbuch für den Amerikanisten*, *Lehnwörter aus Indianer-sprachen und Erklärung Altertümlicher Ausdrücke, Deutsch-Spanisch-Englisch.* Halle: Max Niemeyer.

— (1947), *Amerikanistisches Wörterbuch* (reimp. 1960). Hamburgo: Cram, De Gruyter.

GARCÍA ICAZBALCETA, J. (1899), *Vocabulario de mexicanismos comprobado con ejemplos y comparado con los de otros países hispanoamericanos: propónense además algunas adiciones y enmiendas a la última edición (12.ª) del Diccionario de la Academia*. México: Tip. y Lit. La Europea, de J. Aguilar Vera.

GRASES, P. (1988), «El nuevo diccionario de americanismos», prólogo a R. Núñez y F. J. Pérez, en *Glosario de términos de transporte terrestre usados en Venezuela*. Caracas: Grupo SAET: Universidad Católica Andrés Bello, Facultad de Humanidades y Educación, Equipo de Investigaciones Lingüísticas.

HAENSCH, G. (1978), «Zur Lexikographie des amerikanischen Spanisch. Heutiger Stand und Überblick über die Problematik», en G. Haensch y R. Werner (eds.), *Referate der 1. wissenschaftlichen Tagung des Deutschen Hispanistenverbands Augsburg.* Augsburgo: Universität Augsburg, pp. 112-131.

— (1980), «Algunas consideraciones sobre la problemática de los diccionarios de español de América», *Lingüística Española Actual,* 2, pp. 375-384.

— (1983), «El nuevo diccionario de americanismos (NDA) y la problemática de la lexicografía del español de América», *Anales del Instituto de Lingüística,* 11, pp. 11-117.

— (1984a), «Neues Wörterbuch des amerikanischen Spanisch und Neues Wörterbuch des kolumbianischen Spanisch», *Hispanorama. Mitteilungen des Deutschen Spanischlehrerverbandes,* 36, pp. 167-176.

— (1984b) «Nuevo diccionario de americanismos. Neues Wörterbuch des amerikanischen Spanisch», en H. Stimm y M. Briegel (eds.), *Wörterbücher der deutschen Romanistik*. Weinheim: Acta Humaniora, pp. 93-104.

— (1984c), «Miseria y esplendor de la lexicografía hispanoamericana», en *Actas del VII Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Homenaje a Pedro Henríquez Ureña,* 1, pp. 333-370. Santo Domingo: ALFAL, Filial Dominicana.

— (1986), «La situación actual de la lexicografía del español de América», *Revista de Filología Románica,* 4, pp. 281-293. Disponible en http://revistas.ucm.es/fll/0212999x/articulos/RFRM8686110281A.PDF.

— (1987), «La lexicografía hispanoamericana entre la teoría y la práctica», en H. López Morales y M. Vaquero (eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América: San Juan, Puerto Rico*, *del 4 al 9 de octubre de 1982.* San Juan: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española; Madrid: Grafur, pp. 555-578.
— (1988a), «Neues Wörterbuch des amerikanischen Spanisch. Das Grossforschungsprojekt macht Fortschritte», *Unipress. Zeitschrift der Universität Augsburg,* 3, pp. 37-40.
— (1988b), «Antécédents et situation actuelle de la lexicographie de l'espagnol d'Amérique», *Revue québécoise de linguistique,* 17 (2), pp. 37-60.
— (1991), «Der Wortschatz des amerikanischen Spanisch: Einheit und Verschiedenheit des Europäisch-Spanischen und Hispanoamerikanischen Wortschatzes», en *Jahrbuch der Universität Augsburg 1990.* Augsburgo: Universidad de Augsburgo, pp. 255-283.
— (2000a), *Diccionario del español de Argentina: español de argentina-español de España*, C. Chuchuy (coord.). Madrid: Gredos.
— (2000b), *Diccionario del español de Cuba: español de Cuba-español de España*, G. Cárdenas Molina, A. M. Tristá Pérez y R. Werner (coords.). Madrid: Gredos.
HAENSCH, G. y WERNER, R. O. (1978), «Un nuevo diccionario de americanismos: proyecto de la Universidad de Augsburgo», *Thesaurus,* t. XXXIII, 1 (enero-abril), pp. 1-40. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/33/TH_33_001_001_1.pdf/.
— (1982a), «Un nuevo diccionario de americanismos», *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español,* 14, pp. 102-105.
— (1982b), «Noticias sobre un nuevo diccionario de americanismos», *Yelmo*, 52-53, pp. 26-27.
— (1992), «Nuevo diccionario de americanismos: un proyecto hispanoamericano con sede principal en Alemania», *Diálogo Científico,* 1, pp. 129-134.
— (1993a), *Nuevo diccionario de americanismos*. Santafé de Bogota: Instituto Caro y Cuervo.
— (1993b), *Nuevo diccionario de colombianismos,* vol. 1 del *Nuevo diccionario de americanismos*. Santafé de Bogota: Instituto Caro y Cuervo.

KÜHL DE MONES, Ú. (1993), *Nuevo diccionario de uruguayismos,* vol. 3 del *Nuevo diccionario de americanismos*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

LÓPEZ MORALES, H. (1982), «Aproximación a la bibliografía lingüística de Augusto Malaret», *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española,* 10 (2), pp. 37-46.

— (1984) «Adiciones a la bibliografía lingüística de Augusto Malaret», *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española,* 12 (2), pp. 65-67.

— (1991), «Lexicografía puertorriqueña en el siglo XX: triunfos y fracasos», *Anuario de Letras,* 29, pp. 293-322.

— (2001), «Diccionario Académico de Americanismos (DAA). Proyecto de planta», *Memoria del XI Congreso de Academias de la Lengua Española*. México: Academia Mexicana, pp. 182-190.

MALARET, A. (1925), *Diccionario de americanismos*, *con un índice científico de flora y fauna.* Mayagüez: R. Carrero.

— (1928), *Fe de erratas de mi diccionario de americanismos*. San Juan: Imprenta Venezuela.

— (1931), *Diccionario de americanismos*. 2.ª ed., San Juan: Imprenta Venezuela.

— (1936), *Errores del diccionario de Madrid*. San Juan: Tipografía San Juan.

— (1942, 1944), *Diccionario de americanismos: Suplemento*, 2 vols. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.

— (1945a), *Un nuevo suplemento al diccionario de americanismos*. Santiago: Academia Chilena de la Lengua.

— (1945b), «Diccionario de americanismos: novísimo suplemento», *Boletín de Filología [de Montevideo]*, 4, pp. 136-159.

— (1946), *Diccionario de americanismos*, 3.ª ed. Buenos Aires: Emecé.

— (1961), *Lexicón de fauna y flora*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

— (1970), *Lexicón de fauna y flora*. Madrid: Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española.

— (1999), *Vocabulario de Puerto Rico,* Humberto López Morales (ed.), Madrid: Arco Libros.

MARTÍNEZ, F. A. (1968), «Lexicography», en T. A. Sebeok (ed.), *Current trends in linguistics*. *Volumen 4: Ibero-American and Caribbean linguistics*. La Haya: Mouton, pp. 84-105.

MORÍNIGO, M. A. (1966), *Diccionario manual de americanismos.* Buenos Aires: Muchnik.

— (1985), *Diccionario de americanismos*, 2.ª ed. (reimp. 1990, 1993, 1996). Barcelona: Muchnik.

NEVES, A. (1973), *Diccionario de americanismos* (reimp. 1975). Buenos Aires: Sopena.

PANDO DE VILLARROYA, J. L. (1984), *Americanismos* (reimp. 1985). Madrid: Pando.

PÉREZ HERNÁNDEZ, F. J. (1989), *Situación actual de la lexicografía del español de Venezuela.* Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Facultad de Humanidades, Escuela de Letras (Separata Universitaria de Letras).

— (1993), «Para una historia de la metalexicografía en Venezuela», *Boletín Universitario de Letras* [Caracas], 1, pp. 343-356.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (1995), «Apuntes de lexicografía hispanoamericana. A propósito del *Nuevo diccionario de americanismos* (tomo II: *Nuevo diccionario de argentinismos)*», *Revista Española de Lingüística,* 25 (1), pp. 169-180. Disponible en http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-Rodriguez.pdf.

SALA, M. et ál. (1982), *El español de América. Tomo I: Léxico.* Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

SÁNCHEZ CORRALES, V. (1988), «Lexicografía del español de Costa Rica. Visión crítica», *Filología y Lingüística,* 14, pp. 147-156.

SANTAMARÍA, F. J. (1942), *Diccionario general de americanismos*, 3 vols. México D. F.: Pedro Robredo.

SCHWAUSS, M. (1970), *Wörterbuch der Flora und Fauna in Lateinamerika. Amerikaspanisch-Deutsch.* Leipzig: Verlag Enzyklopädie VEB.

— (1977), *Wörterbuch der regionalen Umgangssprache in Lateinamerika: amerikaspan., dt.: mite. Liste d. Indiostämme.* Leipzig: Verlag Enzyklopädie VEB.

STEEL, B. (1990), *Diccionario de americanismos. ABC of latin american Spanish.* Madrid: SGEL.

THIEMER, E. (1984), «Diccionarios de americanismos. Criterios, proyectos, problemas», *Fremdsprachen. Zeitschrift für Dolmetscher, Übersetzer und Sprachkundige,* 28, pp. 100-106.

TORO GISBERT, M. DEL (1912), *Americanismos.* París: Sociedad de Ediciones Literarias y Artísticas.

— (1939), «Los americanismos y el diccionario», *La Prensa* [Buenos Aires], 6 de agosto.

TRISTÁ PÉREZ, A. M. (1989), «Breve ojeada a la lexicografía en Cuba», *Anuario de Literatura y Lingüística,* 20, pp. 133-140.

VV. AA. (1937), *La obra de Malaret: opiniones fragmentarias*. San Juan: Tipografía San Juan.

— (1960), *La obra de Malaret: opiniones fragmentarias.* Nueva York: Argentina Press.

— (1970), *Memoria del I Congreso Hispanoamericano de Lexicografía: actas, resoluciones, informes, discursos.* San Juan: Universidad de Puerto Rico-Mayagüez.

— (1982), *Americanismos: Diccionario Ilustrado Sopena*. Barcelona: Ramón Sopena.

WERNER, R. O. (1978), «Zur Lexikographie des amerikanischen Spanisch. Vorschläge für ein neues Amerikanismenwörterbuch», en G. Haensch y R. Werner (eds.), *Referate der 1.wissenschaftlichen Tagung des Deustchen Hispanistenverbands Augsburg 25-26, 2. 1977*. Augsburgo: Universität de Augsburgo, pp. 132-157.

— (1979), «Zum Stand der Lexikographie des amerikanischen Spanisch», *Ibero-Amerikanisches Archiv*, nueva serie, 5 (2), pp. 121-160.

ZIERER, E. (1987), «El nuevo diccionario de americanismos: proyecto de la Universidad de Augsburgo (Republica Federal de Alemania) y el Instituto Caro y Cuervo (Colombia)», *Lenguaje y Ciencias,* 27, pp. 47-54.

La *Nueva gramática de la lengua española*. Historia del proyecto y características de la obra

Ignacio Bosque Muñoz
Real Academia Española

1. Introducción

La *Nueva gramática de la lengua española* (Madrid, Espasa, 2009, 2 vols., 3.885 págs.; en adelante, *NGRALE*) es el resultado del trabajo conjunto de las veintidós academias que forman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) a lo largo de once años (1998-2009). A diferencia de otras gramáticas académicas, no presenta una descripción del español de España a la que se agregan algunas informaciones sobre el español americano, sino que se fundamenta en la oposición «español común — español diferencial». Las pautas que se describen corresponden, en efecto, al español compartido por la mayor parte de los hispanohablantes, de forma que en cada sección y en cada apartado se añaden las variantes diferenciales particulares, geográficas o sociales, sea cual sea el área lingüística a la que correspondan.

La *NGRALE* es una más de las obras integradas en la política lingüística panhispánica que desde hace años propugnan la RAE y la ASALE. Esta política no afecta solo al compromiso de las academias de trabajar en colaboración, sino que se caracteriza por hacer compatible la defensa de la unidad del español con el conocimiento y el estudio de la multiplicidad de sus variantes, así como por la concepción de la norma como una noción policéntrica. La política lingüística panhispánica constituyó, en efecto, la directriz que marcó más claramente los planteamientos iniciales de la nueva obra, pero también se fijó desde el principio como objetivo la tarea de completar, actualizar y ampliar el análisis mismo de las estructuras lingüísticas que habían de describirse.

Se presentan a continuación las fechas más significativas que sitúan y caracterizan este proyecto en relación con sus antecedentes inmediatos, así como las que jalonan su propio desarrollo:

1931. Última edición de la *Gramática* de la RAE.

1961. La RAE encomienda a D. Salvador Fernández Ramírez y a D. Samuel Gili Gaya la nueva edición de la *Gramática*.

1964. IV Congreso de la ASALE en Buenos Aires. D. Salvador Fernández Ramírez y D. Samuel Gili Gaya presentan ponencias sobre la Nueva gramática.

1968. V Congreso de la ASALE en Caracas. D. Salvador Fernández Ramírez presenta cuatro capítulos de la Nueva gramática de la RAE.

1972. VI Congreso de la ASALE en Quito. La RAE presenta el texto del Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.

1973. La RAE publica el Esbozo de una nueva gramática de la lengua española (Madrid, Espasa). Aparece como anticipo de una próxima nueva edición. Es obra de la Comisión de Gramática de la RAE.

1981. La RAE encomienda a D. Emilio Alarcos la nueva redacción.

1994. D. Emilio Alarcos presenta su texto. La comisión de gramática de la RAE entiende que debe publicarse como obra personal. La Gramática de la Lengua Española de D. Emilio Alarcos se publica en la colección Nebrija y Bello de Espasa, patrocinada por la RAE.

1996. La RAE retoma el proyecto gramatical. Se inicia la recopilación de nuevos materiales.

1998. IX Congreso de la ASALE en Puebla de los Ángeles (México). Por iniciativa de la academia chilena, la ASALE acuerda que la nueva edición sea elaborada conjuntamente por todas las Academias. Se nombra ponente a D. Ignacio Bosque.

1998-2002. Se preparan en la RAE los primeros borradores y se envían a las Academias para su estudio.

2002. X Congreso de la ASALE en San Juan (Puerto Rico). Se aprueban las características que habrá de tener la Nueva gramática, así como su estructura interna.

2003. Primera reunión de la comisión interacadémica en La Granda (Asturias, España). Se analizan y se aprueban varios capítulos. Este mismo año se nombra a D. José Manuel Blecua responsable de la sección de fonética y fonología.

2007. XI Congreso de la ASALE en Medellín (Colombia). Se aprueba el texto básico de la Nueva gramática.

2008. Se celebra en Burgos la octava y última reunión de la comisión interacadémica. Se toman decisiones pendientes sobre varios aspectos formales y de contenido.

2009. Se completa el texto de algunos capítulos y se agregan citas en otros. Se preparan la nómina de obras citadas y la de textos periodísticos. Se confeccionan los índices y se lleva a cabo la revisión estilística de toda la gramática. Se publican los dos primeros volúmenes.

2. Método de trabajo

La *NGRALE* es una obra colectiva, ya que es el resultado de la colaboración de muchas personas, pero también es una obra colegiada, puesto que constituye el fruto del trabajo en equipo de los representantes de todas las academias, así como de la búsqueda del consenso ante un gran número de cuestiones controvertidas.

Correspondió al ponente preparar el primer borrador de cada capítulo, unas veces a partir de sus propios materiales, y otras a partir de los reunidos por los colaboradores del equipo de apoyo que se formó en la RAE, de los enviados por el grupo de asesores y, en algún caso, de los solicitados a especialistas ajenos al proyecto.

Cada asesor del ponente envió a la RAE un detallado informe acerca del primer borrador de cada capítulo. Con todo el material así reunido, el ponente preparó una nueva versión, que se envió a todas las Academias. Cada una de ellas constituyó una comisión de gramática, que envió a la RAE sus comentarios a los textos recibidos. Con la ayuda de los miembros del equipo de edición y revisión, el ponente integró al texto la mayor parte de estas observaciones y separó las que planteaban dudas, contradecían alguna decisión ya tomada o aludían a cuestiones controvertidas. Este proceso se repitió para cada uno de los 48 capítulos de la obra.

La comisión interacadémica, en la que estaban representadas todas las áreas lingüísticas, se reunió periódicamente para analizar las cuestiones apartadas a las que se refiere el párrafo precedente. En esas sesiones de trabajo se analizaron con detalle todas esas materias, se debatió extensamente sobre ellas cuando fue necesario hacerlo y se tomó alguna

decisión sobre cada una. El texto resultante se convirtió en la versión provisional de cada capítulo. Dicha comisión estaba formada por los representantes de las Academias de México y Centroamérica, las Antillas, el área andina, el Caribe continental, Chile, el Río de la Plata, Estados Unidos de Norteamérica (cuya representación abarcó también a Filipinas) y España. No fue posible incorporar a Guinea Ecuatorial a este proyecto, pero se espera contar con los representantes de ese país en futuros proyectos de la ASALE, una vez se constituya y entre en funcionamiento la Academia Ecuatoguineana de la Lengua.

La comisión interacadémica celebró ocho reuniones, cada una de una semana de duración, a lo largo de todo el proceso de redacción de la gramática. Los demás intercambios de información entre sus miembros se realizaron a través del correo electrónico. Los componentes de dicha comisión, así como los de las comisiones de gramática de todas las academias, los asesores del ponente y los miembros del equipo de apoyo de la RAE, se mencionan en las primeras páginas de la obra.

El proceso de edición, al que se dedicó casi un año, obligó a cambiar de lugar algunas secciones de la gramática, a la vista de las versiones finales de todos los capítulos. Este proceso exigió asimismo completar y modificar algunos datos, preparar la extensa nómina de textos citados, agregar a algunos apartados ejemplos extraídos de textos, incluir las numerosas referencias cruzadas que la obra contiene, llevar a cabo una revisión estilística del texto y realizar otras acciones de control interno.

3. Estructura de la gramática

La *NGRALE* tiene una estructura tradicional. El primer capítulo presenta las partes de la gramática y las unidades de análisis que se distinguen en cada una de ellas. Se dedica a la morfología buena parte del volumen 1 (caps. 2 a 11). El resto de este volumen (caps. 12 a 25) y todo el volumen 2 (caps. 26 a 48) corresponden a la sintaxis. Los capítulos de sintaxis se agrupan en tres grandes bloques: clases de palabras (21 capítulos), funciones (8 capítulos) y construcciones sintácticas fundamentales (8 capítulos). En la *NGRALE* se reconocen las dificultades que se han señalado tradicionalmente para separar la morfología de la sintaxis. De hecho, se opta por explicar en los capítulos de sintaxis las variantes mor-

fológicas de algunas palabras condicionadas por su entorno sintáctico inmediato.

El volumen 3, todavía en preparación, abordará la fonética y la fonología, y se publicará con un DVD en el que se mostrarán las diferencias de pronunciación, entonación y ritmo de las principales variedades del español.

En la versión principal de la *NGRALE* se optó por una distribución de contenidos de solo tres niveles: capítulo > sección > apartado. Las secciones poseen título propio y se identifican con un punto, que las separa del correspondiente al capítulo (ejemplo: 32.3). Las secciones se dividen en apartados, que no poseen título y se identifican mediante letras (ejemplo: 32.3f). Este sistema permite remitir a párrafos relativamente breves con referencias de muy pocas matrices, lo que facilita considerablemente la consulta y la confección de índices. Los volúmenes 1 y 2 suman 48 capítulos, 577 secciones y 10.171 apartados. Se decidió, por razones didácticas, no agregar notas de pie de página.

4. Las tres versiones

Las obras académicas se dirigen a todos los hablantes. Este objetivo tradicional no se cuestiona en la *NGRALE*, pero se reconoce a la vez que la gramática es una disciplina que opera con un vocabulario técnico, y también que los importantes avances que ha experimentado en los últimos sesenta años exigen unidades de análisis con las que muchos lectores pudieran no estar familiarizados. Con la intención de llegar a todas las personas interesadas en la gramática, independientemente de su formación lingüística, se decidió publicar la obra en tres versiones: *versión de referencia* (dos volúmenes, diciembre de 2009), *versión manual* (un volumen, mayo de 2010) y *versión básica* (un volumen, previsto para abril de 2011).

La versión de referencia se dirige a los lectores cultos de formación media, además de a los profesores de lengua y a otros lectores relacionados profesionalmente con la lengua española. Presupone, en efecto, cierta familiaridad con las nociones gramaticales que se adquieren en el bachillerato. Introduce, explica y ejemplifica otros conceptos, pero no los desarrolla propiamente, ya que se entiende que esa labor correspondería a los estudios monográficos.

La versión de la *NGRALE* que llamamos *Manual* ocupa menos de mil páginas en un formato más reducido que el de la versión de referencia. Posee los mismos capítulos que esta, pero su texto se caracteriza por un tono más claramente divulgativo. En la versión manual se condensan proporcionalmente los contenidos, se simplifican los aspectos conceptuales y se mantienen casi todas las referencias a cuestiones normativas introducidas en la versión de referencia.

La versión *básica* de la *NGRALE* será un libro de bolsillo de tamaño muy reducido que se dirigirá fundamentalmente a los estudiantes de nivel no universitario, pero también a otros lectores sin formación gramatical que puedan estar interesados en la estructura del español. A diferencia de las otras dos versiones, no contendrá citas literarias.

5. Fuentes de datos

La *NGRALE* combina los ejemplos construidos expresamente para ilustrar las pautas morfológicas o sintácticas con los datos obtenidos de fuentes escritas u orales. De hecho, la mitad de los aproximadamente 40.000 ejemplos que contiene proceden de fuentes escritas (y en unos pocos casos, también de corpus orales), mientras que la otra mitad está formada por ejemplos construidos o creados. Es oportuno recordar que las gramáticas clásicas del español combinaban asimismo los datos procedentes de estas dos fuentes, a menudo en proporciones similares a la que la *NGRALE* muestra. Las gramáticas recientes de otras lenguas hacen escaso uso de las fuentes literarias, lo que obedece en buena medida a que, como sucede con el inglés o el francés, esas lenguas ya cuentan con gramáticas clásicas pormenorizadas construidas a partir de testimonios escritos.

Las fuentes fundamentales de los datos mencionados en la *NGRALE* son literarias y periodísticas. Se decidió que fuera escaso proporcionalmente el número de textos poéticos citados porque el metro, la rima y, en general, la voluntad de estilo de los autores pueden alterar las pautas gramaticales y dar lugar a construcciones poco representativas de la lengua estándar. Se cita asimismo en la gramática un número reducido de obras científicas, así como un conjunto mayor de ensayos de diversa naturaleza.

La *NGRALE* contiene casi 20.000 ejemplos procedentes de 3.767 obras (literarias o no). Estos datos proceden mayoritariamente del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), del Corpus Diacrónico del Español (CORDE), del Corpus del Diccionario Histórico (CDH) y del Corpus del Español del Siglo xxi (CORPES). Se citan asimismo algunos textos procedentes de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Fue necesario, por otra parte, digitalizar especialmente para este proyecto un buen número de obras literarias, casi todas de autores americanos.

La nómina de textos citados en la *NGRALE*, en la que están representados todos los países hispanohablantes, es una de las más nutridas de cuantas se hayan usado en algún proyecto lingüístico sobre la lengua española. Aun así, no ha sido compuesta con la intención de proporcionar un canon literario. Es lógico que figuren en ella los escritores consagrados, sean clásicos o modernos, pero aparecen asimismo en esa relación otros muchos que se eligieron porque en sus textos se documentan ciertos usos (coloquiales, populares o simplemente restringidos en su distribución geográfica) que interesaba documentar.

En la *NGRALE* se citan asimismo 3.381 ejemplos procedentes de textos periodísticos. Se decidió hacer uso abundante de esta fuente de datos porque se interpretó que la lengua de la prensa representa adecuadamente el español estándar actual (especialmente el no literario) en sus diversas variantes geográficas. Buena parte de estos ejemplos procede de las versiones electrónicas de los periódicos que aparecen en Internet. Se extrajeron estos datos de 307 cabeceras de periódicos o revistas correspondientes a todos los países hispanohablantes. De cada una de esas cabeceras (*Excélsior, Clarín, Los Tiempos, El País*, etc.) se usaron numerosos ejemplares. Casi todos los ejemplos periodísticos citados en la *NGRALE* proceden de textos publicados en los últimos veinte años.

A diferencia de lo que suele ser habitual en otras gramáticas construidas con corpus textuales, los ejemplos se citan en la *NGRALE* como ilustración de usos, por tanto como testimonios que se valoran desde el punto de vista sociolingüístico (y, consiguientemente, también desde el normativo). Los textos citados no se interpretan necesariamente, por consiguiente, como fuentes de autoridad. Se vuelve sobre esta cuestión en el § 7.

6. Terminología y doctrina

El crecimiento exponencial de la bibliografía gramatical en los últimos treinta años constituía un serio problema en la confección de la *NGRALE*. El *Esbozo* hacía un uso muy moderado de conceptos gramaticales modernos surgidos en las tres décadas anteriores a su publicación, y en la edición de 1931 únicamente se empleaban, como cabría esperar, nociones tradicionales. La *NGRALE* hace amplio uso de los términos habituales en la tradición y desarrolla algunos de los que solo se esbozan en las gramáticas tradicionales (por ejemplo, el de *modo de acción* o *cualidad de la acción verbal*). Se dedican no pocas páginas a otros conceptos que ha proporcionado la investigación actual y que apenas tienen cabida en las gramáticas clásicas, tales como los que permiten segmentar la estructura informativa de la oración o los que articulan la teoría de los actos de habla. Todas las cuestiones que se analizan en las gramáticas académicas anteriores reciben aquí un tratamiento considerablemente más pormenorizado.

La comisión interacadémica debatió acerca de la posibilidad de que la *NGRALE* contuviera referencias bibliográficas. Acordó desestimar esta opción porque el aceptarla rompería una característica distintiva de las gramáticas académicas, y también porque la selección de libros y artículos que se llevara a cabo habría de ser tan extensa como incompleta. Tuvo, además, en cuenta el hecho de que gran número de conceptos gramaticales han sido desarrollados paralelamente por no pocos autores (a veces en escuelas o modelos diferentes) en los últimos treinta o cuarenta años. Se entendió que este hecho haría aún más difícil la mención exhaustiva no solo de los propulsores de esas nociones, sino también de sus críticos. Como contrapartida, la *NGRALE* presenta como habituales, generales o muy difundidas entre los gramáticos contemporáneos muchas unidades de análisis gramatical que son de uso común en la actualidad. Los únicos gramáticos mencionados en la obra (y aun así de modo muy ocasional) son Antonio de Nebrija y Andrés Bello.

Es habitual entender hoy que las gramáticas contemporáneas son obras de síntesis. La condensación de los contenidos y la selección de las informaciones que se decide simplificar están siempre en función de los intereses, unas veces didácticos y otras divulgativos, que persiguen sus redactores. Así pues, las gramáticas actuales se pueden comparar con otras gramáticas, pero no pueden contrastarse con las monografías. Esta

propiedad las distingue muy marcadamente de las gramáticas clásicas, que solían escribirse en ausencia de estudios monográficos previos.

La *NGRALE* está concebida como síntesis de los estudios clásicos y modernos sobre la gramática del español, y aspira a constituir un panorama de los conocimientos gramaticales que pueda servir como punto de partida a estudiantes y profesores de español en diversos niveles académicos. En cuanto a gramática de referencia, se concibe como una obra de consulta que presenta las pautas fundamentales de la lengua sin suscribir una teoría lingüística particular, pero aprovechando y adaptando las aportaciones más relevantes de los modelos teóricos más desarrollados. Persigue, pues, mantener el equilibrio adecuado entre tradición y novedad; entre las contribuciones de los mejores gramáticos clásicos y las aportaciones de los gramáticos contemporáneos que gozan ya de general aceptación. La obra presenta una ausencia total de formalización, pero se acordó, por razones didácticas, usar ocasionalmente corchetes para marcar ciertos segmentos morfológicos y sintácticos.

Muchas de las cuestiones que se analizan en la *NGRALE* son polémicas entre los estudiosos. La ASALE, que no participa en los foros científicos en los que se dilucidan tales materias, no podía sancionar una solución para cada una de esas opciones controvertidas, y rechazar a la vez todas las demás. En el texto se alude a menudo, y siempre de manera resumida, a las razones que suelen aducirse para justificar puntos de vista enfrentados, pero no siempre se toma partido por alguna de las opciones que ofrece el análisis sintáctico en materias de cierta complejidad, a menos que la elección sea indispensable para describir la pauta gramatical de la que se trate. En algunos de estos casos el texto favorece fórmulas descriptivas abiertas, o bien introduce términos que permitan identificar las estructuras sintácticas, así como analizar su significado y su distribución, sin vincular esos análisis a una determinada segmentación formal.

La terminología gramatical elegida es clásica cuando existen términos tradicionales que identifiquen los fenómenos analizados. Cuando los conceptos que se introducen no son tradicionales, se mencionan las varias etiquetas que se suelen usar hoy para designarlos, y se eligen una o dos de ellas para proseguir el análisis.

Como es lógico, las valoraciones normativas que la ASALE acuerda, a las que se refiere el § 7 de este trabajo, no pueden ser paralelas a los análisis estrictamente gramaticales que ha de llevar a cabo. Estos últimos han de estar sujetos a las naturales controversias a las que se ha aludido,

además de a la esperable variación teórica y doctrinal que caracteriza la investigación lingüística contemporánea. Las primeras constituyen, en cambio, juicios de valor, es decir, recomendaciones que —sean o no atendidas— resultan de acuerdos a los que esta institución llega después de valorar y ponderar diversos factores sociolingüísticos.

La *NGRALE* es una gramática especialmente atenta al significado. Procura, por tanto, relacionar sistemáticamente las pautas sintácticas con su interpretación semántica. Es asimismo sensible a las variantes contextuales que pueden determinar esta última. A pesar de que presta particular atención a la variación lingüística, no está concebida como un catálogo de usos. Acepta que las diferencias semánticas que se asocian con las diversas estructuras pueden ser sutiles, o estar sujetas a matices difíciles de deslindar, pero entiende igualmente que son diferencias objetivas, y que su análisis forma parte inexcusable del estudio gramatical.

7. Variación y norma

Además de al significado, la *NGRALE* atiende especialmente a la variación. Se diferencia en este punto de todas las gramáticas académicas que la han precedido, y también de la mayor parte de las gramáticas del español que se han escrito.

Como es sabido, las sucesivas ediciones de la gramática académica se centraban en el español de España, y solo ocasionalmente añadían algunas referencias al español americano. Como se explica en la introducción de este trabajo, la *NGRALE* es la primera gramática académica que se aparta de este hábito tradicional, puesto que no toma como base el español de España, sino el español común, o al menos el mayoritario. En consecuencia, las construcciones comunes en España, pero raras en América (por ejemplo «*nada más* + infinitivo»: *nada más terminar*) se presentan como tales. Se registra igualmente, y se acota en su extensión geográfica, el uso intransitivo del verbo *jubilar*, característico del español chileno (*Pronto jubilaré*), así como muchas opciones morfológicas (por ejemplo, la distinción *revisión* ~ *revisación*, rara fuera del área rioplatense). Además de especificar la extensión geográfica de estas variantes, y las de otras muchas formas gramaticales, tal manera de proceder permite informar al lector (si es hablante nativo de español) de que ciertos usos

que este podría considerar mayoritarios implícitamente están en realidad restringidos a su propia variedad lingüística.

La *NGRALE* es una gramática a la vez descriptiva y normativa. Es oportuno señalar que existen gramáticas descriptivas no normativas, pero no existen gramáticas normativas que no incorporen información descriptiva. La proporción que corresponde a estas dos clases de información es variable (incluso en las propias gramáticas académicas), pero se sabe que hasta las gramáticas concebidas con propósitos más claramente prescriptivos han de abordar ciertos aspectos de la descripción.

Quizá el rasgo más característico de la *NGRALE*, en lo relativo a este punto, es el hecho de que analiza la norma como una variable de la descripción. Las secuencias que un sociolingüista marcaría como «no prestigiosas» en la lengua culta o como «propias de hablantes con bajo nivel de escolarización» son analizadas como tales en la obra, que considera, además, dicha valoración como argumento para no recomendarlas. La RAE y la ASALE no entienden, por consiguiente, que la norma constituya un conjunto de juicios emanados arbitrariamente de la preeminencia social de esas instituciones, ni siquiera que se obtenga de modo automático de los textos de los autores literarios más destacados. Entienden, por el contrario, que procede, en lo fundamental, del juicio que los hablantes mismos otorgan implícitamente a los usos lingüísticos, lo que sin duda ha de manifestarse en los textos, sean literarios o no, así como en otras formas del discurso. Ello no impide, desde luego, que las estimaciones consensuadas por la ASALE hayan de coincidir necesariamente con las de los sociolingüistas en todos los casos en los que estos se hayan pronunciado sobre las variables que caracterizan el uso de determinadas construcciones.

La norma ha sido considerada tradicionalmente una noción *preceptiva*, pero el punto de vista que se acaba de resumir permite verla también como un concepto *perceptivo.* Como es evidente, el desprestigio que los hablantes cultos perciben en las secuencias de pronombres átonos en las que los de primera o segunda persona preceden al pronombre *se* (*Me se cerró* por *Se me cerró*) no desaparecía instantáneamente si la ASALE no existiera. De hecho, es bien sabido que los sociolingüistas analizan habitualmente diferencias relativas al grado de aceptación o de estimación de esquemas sintácticos y morfológicos existentes en lenguas que no cuentan con academias. La RAE y la ASALE pueden, desde luego, equivocarse en la apreciación del valor social que corresponde a algu-

na opción en particular (más aún cuando el prestigio o el desprestigio de las pautas gramaticales son factores tan mudables como su extensión geográfica). Sin embargo, trabajan para alcanzar el consenso sobre esta valoración, cuando los datos lo permiten, y aceptan que la estimación social de algunos fenómenos puede no coincidir en las distintas áreas hispanohablantes.

Los juicios de valor que contiene la *NGRALE* están más matizados que los que caracterizan a otras gramáticas académicas. No se consideró apropiado hablar, por ejemplo, de la «afectación pedantesca» de una construcción, ni presentar otra como un «solecismo plebeyo» (ambas expresiones en la p. 427 del *Esbozo*). De hecho, en la *NGRALE* se entiende que las construcciones que se consideran anómalas respecto de alguna pauta sintáctica deben ser igualmente analizadas, si se atestiguan repetidamente, más aún cuando se sabe que pueden pertenecer a la variante estándar de otras lenguas, incluso románicas (cf. it. *Mi si é chiusa* «Se me ha cerrado»). Huelga decir que el posible desprestigio o la baja estimación social de una pauta morfológica o sintáctica no se extienden a los hablantes que la emplean ni menoscaba en absoluto su dignidad. La manera en que algunas gramáticas tradicionales estigmatizaban ciertas expresiones no siempre dejaba enteramente claro este principio metodológico, no cuestionado hoy entre los sociolingüistas.

La *NGRALE* no pretende imponer artificialmente la uniformidad, sino describir las estructuras gramaticales que los hispanohablantes compartimos y las que nos diferencian, explicando en cada caso su distribución geográfica y su estimación social. Sus autores entienden, a la vez, que la información normativa, sea léxica o gramatical, no es solo importante como índice de la cohesión lingüística del español, sino también como componente esencial de la educación de los individuos, e indirectamente como garantía de su acceso a la promoción social o a la igualdad de oportunidades.

Se reconocen tradicionalmente tres tipos fundamentales de variación: la geográfica, la social y la histórica. Aunque los tres son atendidos en alguna medida en la *NGRALE*, no puede esperarse de una gramática de referencia el grado de detalle que correspondería, en sus respectivos ámbitos, a un tratado de dialectología o a una gramática histórica. Las informaciones relativas a la variación geográfica o diatópica se presentan en la *NGRALE* en función de las áreas lingüísticas mencionadas antes. Es probable que un dialectólogo considerara insuficiente decir de una

construcción que «se usa en Centroamérica» o que «es común en el área andina». En sentido contrario, no se esperaría de un tratado de dialectología, pero sí de una gramática, el análisis detallado de la correspondencia entre las variantes de los esquemas sintácticos y los significados con los que se asocian.

Solo en algunos casos se habla en la *NGRALE* de diferencias geográficas relativas a las zonas de un mismo país (como entre el español ecuatoriano de la Sierra y el costeño). Se procura evitar asimismo la tendencia de algunas descripciones tradicionales a ser muy precisas en la localización de las variantes geográficas peninsulares, y muy laxas en la mención de las americanas.

A diferencia de las gramáticas académicas anteriores, y al igual que otras gramáticas recientes del español, se distingue cuidadosamente en la *NGRALE* la *incorrección* de una secuencia de su *agramaticalidad*. La primera noción es normativa, puesto que todas las secuencias incorrectas están atestiguadas. La segunda noción es propiamente teórica: las secuencias agramaticales representan pautas inexistentes, y su misma inexistencia constituye un recurso heurístico que permite comprender mejor las propiedades y los límites de las construcciones analizadas. Como es hoy habitual, en la *NGRALE* se marcan con un asterisco volado («*») las secuencias agramaticales. En el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, publicado por la RAE y la ASALE en 2005, se marcan las incorrectas con el signo volado «⋯». [i1]En la *NGRALE* no se usó este signo porque la incorrección de algunas pautas morfológicas o sintácticas que en ella se analizan puede estar sujeta a grados. Por otra parte, no son frecuentes las expresiones que se consideran incorrectas en unos países, pero no necesariamente en otros, o bien no en la misma medida. Sin embargo, se documentan algunas: *Ya se los advertí (a ustedes); Entre más lo veo, menos me gusta,* etc. Cuando una pauta sintáctica habitual en un área está desprestigiada en otras, se hace notar igualmente en la mayor parte de los casos. Por ejemplo, la combinación *ir a por algo*, usada en lugar de *ir por algo*, es común en España, pero está desprestigiada en casi todas las variantes del español americano.

La *NGRALE* y el *DPD* son obras complementarias que ponen el énfasis en aspectos diferentes del análisis lingüístico. Como es lógico, no tienen entrada en el *DPD* las expresiones que no plantean dudas a los hablantes. Sin embargo, estas expresiones han de tener cabida en la gra-

mática, puesto que su objetivo es presentar un panorama del conjunto de las estructuras morfológicas y sintácticas de la lengua.

Tal como suele hacerse hoy, se distingue en la *NGRALE* entre registros o estilos (lengua coloquial o formal, habla espontánea, etc.) y niveles de lengua o sociolectos (lengua culta frente a lengua popular; variedades lingüísticas que caracterizan a los grupos sociales en función de la edad, la actividad profesional, etc.). Así pues, una construcción coloquial no será necesariamente incorrecta, pero resultará inapropiada usada en un registro formal.

En la *NGRALE* se asume que el español culto de hoy constituye una variedad lingüística notablemente uniforme. Aun así, se defiende una concepción policéntrica de la norma lingüística, tal como se ha señalado, ya que no es posible presentar las opciones que caracterizan lingüísticamente un país o una comunidad como modelo panhispánico de lengua. A pesar de que se usa en ocasiones la oposición «español americano-español europeo», el texto muestra que muchas opciones gramaticales comunes en algunos países americanos pueden ser compartidas por el español de España, pero no necesariamente por el de otros países de América. Las notables coincidencias entre el español canario y el antillano constituyen uno de los ejemplos posibles. Las marcadas diferencias que existen entre el español mexicano y el argentino (solo algunas de las cuales afectan al español peninsular) constituyen otro ejemplo claro.

8. El título

No es siempre fácil distinguir un libro nuevo de la edición completamente remozada de un libro antiguo. Preceden a la *NGRALE* más de treinta ediciones de la gramática de la RAE, desde que se publicó la primera en 1771. La edición de 2009 presenta muchas novedades respecto de las gramáticas académicas que la preceden (empezando por la propia autoría de la obra, que ahora no firma una academia, sino veintidós). No comparte exactamente con las ediciones anteriores la forma en que ha sido concebida y redactada, la manera en que se distribuyen sus contenidos, algunas de las unidades de la morfología y la sintaxis que maneja, la distinción entre corrección y gramaticalidad, el fundamento sociolingüístico de su interpretación de la norma y, de manera fundamental, la presencia en ella del español americano. Es también nuevo el grado de

detalle con que se analizan las construcciones que aborda, muchas de ellas no mencionadas siquiera en las ediciones anteriores. Nuevos son igualmente el objetivo de fundamentar el análisis en la oposición «español común-español diferencial», la abundancia de testimonios en los que se apoya la descripción, así como la variedad de las fuentes de las que se extraen los textos que ilustran los usos lingüísticos. La nueva edición se diferencia, pues, marcadamente de las anteriores tanto en la extensión de lo que abarca como en la profundidad con que lo considera.

Pareció conveniente a la comisión interacadémica que la gramática reflejara en su propio título, a ser posible con una sola palabra, la presencia de tantas novedades. La comisión entendió que el adjetivo *nueva* situado delante del título tradicional constituía una llamada de atención al lector que le anticiparía la existencia de tales cambios. Se expresaría así que el proyecto surgió con la intención de mantener los aspectos más valiosos de nuestra tradición, pero también con el propósito de convertir una obra antigua en una gramática de este tiempo.

3

CUESTIONES DE CULTURA HISPÁNICA

LA BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES. LA BIBLIOTECA DIGITAL DEL ESPAÑOL

Luis Rodríguez Moreno
Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes es «un ejemplo si queremos que la cultura sea de todos y para todos». Son palabras de Mario Vargas Llosa, presidente de la Fundación de esta biblioteca digital que, de forma totalmente gratuita, puede visitarse en la dirección http://www.cervantesvirtual.com/. En la actualidad lo hacen diariamente 40.000 personas, la mayoría de ellas desde España, México, Colombia y Argentina; Estados Unidos, con más de 2.400 visitas diarias, se encuentra entre los ocho países desde los que más se consultan nuestros contenidos.

1. Un poco de historia

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes comenzó a gestarse hace algo más de una década en la Universidad de Alicante, un centro educativo y de investigación que percibió muy pronto las enormes posibilidades de Internet como instrumento fundamental de preservación del patrimonio, de comunicación y de transmisión cultural. El proyecto se presentó en 1999 como un fondo virtual de obras clásicas en lenguas hispánicas con un sistema de ordenación y búsqueda similar a una biblioteca y acceso gratuito desde cualquier lugar del mundo a través de la Red. Esta idea de monumental *biblioteca sin fronteras* del español obtuvo el respaldo del Banco Santander y de la Fundación Marcelino Botín, que decidieron apoyar el proyecto en su integridad para su desarrollo en la Universidad de Alicante.

Se inauguró el 27 de julio de 1999 en el Museo de la Universidad de Alicante. El día de su presentación el catálogo de la Biblioteca Virtual contaba con algo más de 2.000 obras; hoy supera los 100.000 registros bibliográficos en distintos formatos: libros en versiones textual y facsimilar, periódicos y revistas, tesis doctorales, grabaciones sonoras y audiovisuales, vídeos en lengua de signos española...

En 2001 se constituyó la Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que, desde entonces, trabaja para convertir este gran acer-

vo digital en el referente de las letras hispánicas en Internet. En estos momentos componen la entidad la Universidad de Alicante, el Banco Santander, la Fundación Marcelino Botín, los ministerios de Educación, Cultura y Ciencia e Innovación del Gobierno de España, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Ministerio de Asuntos Exteriores español), la Generalitat Valenciana, la Real Academia Española, el Instituto Cervantes, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, el Grupo Prisa, la Fundación Telefónica, la Federación de Gremios de Editores de España y Universia.

El Patronato de nuestra Fundación está presidido por Mario Vargas Llosa, su vicepresidente es el rector de la Universidad de Alicante y Mario Benedetti es patrono de honor desde junio de 2009. Entre los vocales se encuentran Ángel Gabilondo (ministro de Educación), Cristina Garmendia (ministra de Ciencia e Innovación), Ángeles González-Sinde (ministra de Cultura), Emilio Botín (presidente del Banco Santander), Federico Ysart (director del Observatorio de Análisis de Tendencias de la Fundación Marcelino Botín), Ignacio Polanco (presidente del Grupo Prisa), Víctor García de la Concha (director de la Real Academia Española), Carmen Caffarel (directora del Instituto Cervantes), Federico Gutiérrez-Solana (presidente de la CRUE), Germán Sánchez Ruipérez (presidente de la Fundación que lleva su nombre) y Pedro Juan de Andrés Moreno (presidente de la Federación de Gremios de Editores de España).

Un consejo científico integrado por personalidades de prestigio velan por la calidad de los contenidos incluidos en la Biblioteca Virtual. Dirigido por Darío Villanueva, catedrático de Literatura Española de la Universidad de Santiago de Compostela y secretario de la RAE, forman parte de este equipo, entre otros, Enrique Rubio (director académico de la Biblioteca Virtual), Gérard Chastagnaret, Aurora Egido, Luis Íñigo-Madrigal, José Antonio Millán, Jaime Moll, José Carlos Rovira, Santos Sanz Villanueva, Guadalupe Curiel y Vicente Quirarte.

Tras diez años de trayectoria, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes se ha consolidado como un indiscutible espacio de referencia de la cultura en español y como un proyecto abierto, universal e integrador con vocación de continuar brindando sus servicios a estudiantes, profesores, investigadores, lectores…

En esta década han sido numerosas las instituciones y entidades españolas, europeas y americanas que han contribuido con sus fondos a incrementar el catálogo de la Biblioteca Virtual; entre otras, las bibliotecas nacionales de España, Argentina, Chile, México y Perú; la Fundação Biblioteca Nacional do Brasil, la Real Biblioteca de Patrimonio Nacional (España), la Biblioteca de Catalunya y la Biblioteca Valenciana, la Academia Argentina de Letras y la Academia Mexicana de la Lengua, la Real Academia de la Historia y la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, la Asociación Internacional de Hispanistas, el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (Xunta de Galicia), la Red Vives de Universidades o distintas universidades latinoamericanas y estadounidenses.

2. Presencia internacional

El modelo de gestión público-privada de la Biblioteca Virtual por medio de una fundación fue considerado como un ejemplo de buenas prácticas por la Biblioteca Digital Europea (Europeana) en su foro Public-Private Partnership, en el que participó nuestra Biblioteca Virtual. Celebrado en la British Library, el encuentro, presidido por Dame Lynne Janie Brindley, directora ejecutiva de la institución inglesa, reunió en Londres a un grupo de expertos en bibliotecas digitales para trazar las líneas maestras de desarrollo de los grandes proyectos de transmisión del patrimonio cultural. Posteriormente, y junto con la Biblioteca Nacional de España, nuestra entidad se incorporó al órgano rector de la ciberbiblioteca continental.

La Biblioteca Virtual integra, asimismo, el grupo de expertos que trabaja en la directiva europea sobre los derechos de propiedad intelectual y su aplicación a las «obras huérfanas», y fue invitada por el Ministerio de Cultura para formar parte de CEDALMAC (Comisión Española sobre la Digitalización y la Accesibilidad en Línea del Material Cultural y la Conservación Digital) y para asistir a las sesiones sobre bibliotecas digitales que han tenido lugar bajo la Presidencia Española de la Unión Europea.

En colaboración con la Biblioteca Nacional, la Biblioteca Virtual ha desarrollado los proyectos más importantes de digitalización sobre nuestro Siglo de Oro, y forma parte, junto a la Universidad de Alicante, del proyecto IMPACT, impulsado por la Unión Europea, que se puso

en marcha como un ambicioso plan de digitalización a gran escala para transformar el patrimonio impreso de Europa en recursos disponibles en versión digital. El consorcio reúne a 26 bibliotecas nacionales (como las de Alemania, Francia y Reino Unido) y regionales, instituciones de investigación y proveedores comerciales.

Finalmente, en noviembre de 2009, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes participó en San Francisco (Estados Unidos) en la «Research & development agenda for digital libraries», junto a representantes de las bibliotecas nacionales de Alemania, Noruega, China, Dinamarca, Holanda y Suecia, la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos y las bibliotecas universitarias de Míchigan, Virginia, Illinois y Minnesota, entre otras.

3. Tradición y vanguardia

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes ha sabido aunar su vocación humanística con el más avanzado progreso tecnológico. El proceso de digitalización de las obras y, sobre todo, su implantación en Internet —de forma que cualquier usuario se pueda mover libremente por este gigantesco caudal de información— plantean a diario retos que requieren del continuo desarrollo de nuevas tecnologías. Tradición e innovación se dan la mano en http://www.cervantesvirtual.com/ para servir los contenidos con el máximo rigor científico y en las mejores condiciones técnicas, creando para ello las herramientas informáticas que esta tarea demanda continuamente.

Esta intensa labor para difundir las culturas hispánicas a través de las nuevas tecnologías ha sido recompensada en varias ocasiones, como en la segunda edición de los Premios Bip Bip de Solidaridad y Tecnología (mejor proyecto solidario de empresa en 2004), en la categoría de acción social y cultural del Premio CERMI.es 2004 (otorgado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), en los Premios Hoja de Otoño 2005 (de la Fundación General de la Universidad de Alcalá) y en la categoría de Tecnologías de la Información de los Premios Universidad-Empresa 2005.

Uno de los mayores logros de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes es haber conseguido crear un espacio de cultura al alcance de todos. Desde sus inicios, el desarrollo de la actividad sigue las pautas de accesi-

bilidad de la WAI (Web Accessibility Initiative), que pertenece al W3C (World Wide Web Consortium), lo que facilita el acceso salvando las limitaciones existentes: discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas y barreras tecnológicas. Para ello se han creado herramientas de navegación con diseño accesible para simplificar la visita por la página, como los mapas de sitio y los atajos de teclado para acceder directamente a los menús principales.

Una Biblioteca de Signos, dirigida a las personas con discapacidades auditivas, contiene documentación sobre la Lengua de Signos Española (LSE) y presenta una antología en formato vídeo de textos literarios traducidos a la LSE, así como un catálogo en continuo crecimiento de cuentos populares («El gato con botas», «La ratita presumida», «Los tres cerditos», etc.) para los niños.

Por su parte, nuestra Fonoteca, que alberga más de mil archivos sonoros —en los que actores de teatro y de doblaje, locutores radiofónicos y los propios autores leen y recitan diferentes textos esenciales de la literatura en castellano— pretende favorecer el acceso de las personas ciegas o con dificultades de visión a las obras fundamentales de nuestra literatura. En este espacio se rescata la voz de poetas como Nicolás Guillén o Pablo Neruda, recita sus propios textos Mario Benedetti y es posible escuchar, entre otras obras, la versión íntegra del *Quijote* en la voz de uno de los mejores actores españoles de doblaje, Camilo García Casar.

4. Clásicos y contemporáneos

El catálogo de http://cervantesvirtual.com/ alberga obras de diferente tipo y de todas las épocas. Entre ellas son mayoría las producciones literarias, pero también pueden encontrarse textos filosóficos o históricos, relativos al Derecho o la Geografía, análisis políticos, ensayos artísticos, etc. Unas cuantas cifras pueden dar idea del inmenso volumen, en continuo crecimiento, de información de la que dispone la Biblioteca Virtual: más de 4.000 facsímiles, más de 2.000 estudios críticos, más de 900 vídeos, más de 400 tesis doctorales, más de 100 publicaciones periódicas...

Estos contenidos se agrupan principalmente en portales, tanto institucionales como temáticos, y en distintos espacios dedicados monográficamente a otros tantos autores clásicos y contemporáneos.

Algunos de los personajes más destacados de la Historia de la Literatura poseen una sección propia en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Estos anaqueles se denominan «Bibliotecas de Autor», y en ellas no solo se encuentran las principales obras de cada uno de estos autores, sino también referencias a su vida y a su tiempo histórico, imágenes de su época, archivos sonoros y audiovisuales, etcétera. Entre estas bibliotecas de autor destaca la de Miguel de Cervantes, que incluye su obra completa en distintas ediciones y formatos; si bien la serie incluye también las bibliotecas de autor de Martin Codax, Sor Juana Inés de la Cruz, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Tirso de Molina, Leandro Fernández de Moratín, Mariano José de Larra, José Cadalso, Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas *Clarín*...

Por supuesto, esta ciberbiblioteca tiene en el *Quijote* una de sus principales referencias, avalada por los miles de usuarios que manejan sus diferentes ediciones. Para celebrar en 2005 el 400 cumpleaños de la genial novela de Cervantes, la Biblioteca Virtual que lleva su nombre desarrolló el portal denominado IV Centenario Don Quijote de La Mancha, que, además de actuar como un centro de referencia informativa sobre dicha efeméride, acogió estudios críticos acerca de la obra, distintas colecciones cervantinas americanas, varias recreaciones azorinianas del relato, la colección iconográfica de Luis Gasca o traducciones al inglés, francés, alemán, italiano y mallorquín.

Junto al *Quijote*, el *Cantar de Mio Cid*, el *Tirant lo Blanc* y la *Celestina,* la Biblioteca Virtual dispone de espacios particulares dedicados a la lectura de los propios textos y a la gran cantidad de literatura que han generado, así como a las circunstancias en que se escribieron estas obras.

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes presta, asimismo, una enorme atención a la literatura contemporánea, lo que se manifiesta en medio centenar de secciones dedicadas a otros tantos escritores de nuestro tiempo. Nombres como los de Rubén Darío, Pablo Neruda, Nicolás Guillén, Rafael Alberti, Mario Benedetti, Gloria Fuertes, Ángel González, Antonio Buero Vallejo, Dulce María Loynaz o Gonzalo Rojas son solo algunos de los protagonistas de este apartado.

Asimismo, destaca el portal de «Poesía Española Contemporánea», dirigido por el profesor y crítico Ángel Luis Prieto de Paula, que se articula como una antología electrónica, en constante crecimiento, de la lírica española desde la Guerra Civil a nuestros días, y de la que ya for-

man parte, entre otros, Gabriel Celaya, Antonio Gamoneda, José Manuel Caballero Bonald, Luis García Montero y Olvido García Valdés.

Por fin, y en colaboración con la Asociación de Autores de Teatro de España, se desarrolla un espacio que ofrece los textos teatrales de algunos de los más importantes dramaturgos nacionales de nuestros días, como Adolfo Marsillach, Alberto Miralles, Jerónimo López Mozo, Luis Riaza o Itziar Pascual.

Pero, además, la Biblioteca Virtual ha mostrado siempre un especial interés por difundir las novedades editoriales, los últimos títulos publicados por autores españoles y latinoamericanos o relacionados por sus temáticas con las culturas hispánicas. Esa transmisión se realiza desde la «Mesa de Novedades Editoriales», desarrollada con la colaboración de la Federación de Gremios de Editores de España, la Fundación Sánchez Ruipérez, Casa del Libro y DILVE (plataforma para la distribución de información sobre el libro español en venta), y ofrece a los internautas una primera aproximación a un conjunto de obras actuales mediante la difusión de información y la digitalización de fragmentos.

5. Otras lenguas

La variedad de contenidos y de obras hacen de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes un espacio virtual en el que tienen cabida diversas lenguas, aunque son mayoritarios los textos escritos en castellano.

La cultura en catalán está representada por la Biblioteca Virtual Joan Lluís Vives, surgida de un convenio con los centros educativos incluidos en la Red Vives de Universidades. Este acuerdo prevé el aprovechamiento, la potenciación y la difusión de los fondos digitalizados existentes en las universidades de la Red, así como la edición electrónica de las obras más representativas de las culturas catalana, valenciana y balear. El portal homenajea con su nombre al humanista valenciano Joan Lluís Vives por lo que representó su obra en la cultura europea del Renacimiento.

La Biblioteca Vives ofrece a sus usuarios tres portales institucionales dedicados a la Biblioteca Abadia de Montserrat, la Biblioteca de Catalunya y el Institut d'Estudis Catalans. Además, pueden consultarse cuatro bibliotecas de autor sobre Ausiàs March, Ramon Llull, Constantí Llombart y Joan Maragall, así como varios portales temáticos, entre los

que destacan los que se centran en Jaume I y el *Llibre dels Fets*, la poesía medieval y los cancioneros, o la Historiografía en la Corona de Aragón.

La Biblioteca Dramàtica Valenciana, por su parte, rescata la literatura teatral breve de los siglos XVII al XX, mientras que la sección «Poesia catalana contemporània», patrocinada por la Institució de les Lletres Catalanes, ofrece una muestra representativa de las obras de algunos de los últimos poetas en catalán, como Joan Valls, Narcís Comadira, Emili Rodríguez Bernabeu, Jaume Pérez Montaner o Lluís Alpera.

En el año 2010, con motivo del Any Martorell, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes ha querido sumarse a los actos que conmemoran el 600.º aniversario del nacimiento del autor del *Tirant lo Blanc* con la creación de un espacio, desarrollado en colaboración con la Biblioteca Valenciana, que contiene la información más exhaustiva posible existente sobre Joanot Martorell y su obra. A partir de una síntesis biográfica se accede a documentos relacionados con la familia Martorell y con las cartas de batalla del escritor y caballero.

Se han compilado y digitalizado, asimismo, todos los ejemplares conservados del *Tirant* (completos y fragmentarios) de las ediciones de 1490 y 1497, de las traducciones castellana de 1551, italiana de 1538 y francesa del siglo XVIII, y la primera edición moderna de 1878. Se completa este apartado dedicado a la obra con un listado de ediciones modernas, versiones, traducciones y adaptaciones; además, el usuario encontrará una bibliografía, un estudio de la obra y de sus fuentes, propuestas didácticas y una selección de imágenes y grabados que recorren la historia de la iconografía tirantiana. La página no estaría completa sin el texto de la célebre novela, que el usuario podrá leer, al tiempo que consulta el original de 1490, por medio de una serie de enlaces cruzados texto-facsímil, una de las grandes novedades que ofrece la Biblioteca Virtual para la lectura y el estudio de los grandes clásicos de las culturas hispánicas.

La Biblioteca das Letras Galegas, por su parte, desarrollada en colaboración con el Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades (Secretaría General de Política Lingüística de la Xunta de Galicia), presenta el patrimonio literario gallego acumulado desde sus primeras manifestaciones medievales hasta la actualidad y adquiere una dimensión social, ya que busca fortalecer los vínculos entre la Galicia territorial y la emigrante.

Este espacio dedicado a la cultura galaica ofrece dos secciones, con información exhaustiva sobre el trovador Martin Codax (siglos XIII-XIV)

y Rosalía de Castro (1837-1885), así como parte del catálogo del Centro Ramón Piñeiro, del que destacan una recopilación de estudios sobre el *Cancionero de Ajuda* (siglo XIII), el *Refraneiro galego e outros materiais de tradición oral* (1952), la obra en lengua gallega de Manuel Lugrís Freire (1863-1940) y Xosé Otero Espasandín (1900-1987), y la guía de recursos electrónicos *Libros galegos en Internet*, realizada por Enrique Neira Pereira en 2008; junto a ello, puede consultarse una hemeroteca en la que figuran, entre otras publicaciones periódicas, *A Gaita Gallega* (La Habana, 1885-1889), *Eco de Galicia* (La Habana, 1917-1936), *Galicia* (Centro Gallego de Caracas, 1952-1954) y *Tierra Gallega* (Montevideo, 1917-1918).

El portugués de Brasil también se encuentra representado por un portal, dedicado a la Fundação Biblioteca Nacional de aquel país, que ofrece una selección de obras pertenecientes a la literatura y la historia brasileña de los siglos XIX y XX, incluye reseñas biobibliográficas de los autores más representativos y brinda un acervo sonoro con archivos musicales de sus más importantes compositores brasileños.

6. De la universidad a la sociedad

Creada, como ya se ha mencionado, en la Universidad de Alicante, esta Biblioteca Virtual constituye el mejor ejemplo de transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad realizada en la rama de humanidades. El portal «Fondo Antiguo de Universidades y Colecciones Singulares», surgido del acuerdo firmado entre el Banco Santander, a través de su División Global Santander Universidades, y la Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, e inaugurado a finales de 2009, es seguramente el mejor ejemplo de este traspaso.

El principal objetivo de este gran portal de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes es poner a disposición de los investigadores y universitarios obras en formato digital procedentes de los fondos antiguos y de las colecciones singulares que albergan las universidades españolas e iberoamericanas. En una primera fase se han incluido fondos de las universidades de Barcelona, Granada, Valencia, Murcia, Castilla-La Mancha, Sevilla y Complutense de Madrid, así como la Biblioteca Digital de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo; y está previsto que, en fechas próximas, lo hagan otros fondos de otras universidades, como la de Cádiz.

En este momento ya es posible la consulta de más de 20.000 obras a texto completo procedentes de las citadas bibliotecas universitarias. Estas colecciones se hallan integradas por manuscritos, incunables e impresos publicados hasta 1830, fecha en torno a la cual se ha venido admitiendo tradicionalmente la transición de la imprenta manual de tipos móviles, desarrollada por Johannes Gutenberg a mediados del siglo XV, a la imprenta mecánica moderna.

Las materias abordadas por las obras incluidas en este portal abarcan el amplio abanico de las humanidades cultivadas en la universidad clásica, pero no se limitan al espectro meramente literario, sino que son fiel reflejo de la universalidad y amplitud de miras que siempre presidió el espíritu de nuestras antiguas instituciones académicas.

La multiplicidad de saberes que constituyen el canon de nuestra civilización queda reflejada en la diversidad temática de manuscritos e impresos atesorados por nuestras bibliotecas universitarias: gramática, derecho, historia sagrada y profana, geografía, teología, filosofía, medicina y veterinaria, matemáticas, técnica, física e historia natural, arquitectura, astrología y bellas artes. Universalidad que se pone también de manifiesto en la enorme variedad de lenguas clásicas y modernas en que estas obras están escritas.

Por lo que respecta a la procedencia de este patrimonio bibliográfico universitario, además de los fondos patrimoniales de las propias instituciones académicas o de sus colegios mayores, con piezas tan destacadas como los *Libros del saber de Astrología* de Alfonso X o el *Libro de buen amor* del Arcipreste de Hita, cabe señalar por su volumen e importancia las obras procedentes de los antiguos colegios jesuíticos incorporados al patrimonio universitario, a raíz de la expulsión de la Compañía en 1767. El caso del *Codex Granatensis*, enciclopedia científica del siglo XV ricamente ilustrada, o el de la colección de manuscritos del Colegio Imperial de Madrid pueden servir de muestra del enriquecimiento que supuso la incorporación de estos fondos.

Finalmente, los sucesivos procesos desamortizadores de conventos y la supresión de órdenes religiosas supusieron un incremento notable tanto por la cantidad como por la calidad de obras incorporadas. Sirva de ejemplo el de la Universidad de Barcelona, en cuyos estantes terminaron obras tan destacadas como el *Libre dels feits o Crónica de Jaime I* o la *Biblia* moralizada del siglo XIII, procedentes de los antiguos conventos de carmelitas descalzos y dominicos.

Otro caso de singular importancia es el de la biblioteca napolitana de los reyes de Aragón, legada por Fernando de Aragón, duque de Calabria, al monasterio de San Miguel de los Reyes y que terminó recalando en 1837 en la Universidad de Valencia.

Se trata, en fin, de un espacio único que concreta la aspiración de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes de poner a disposición de la sociedad los conocimientos durante tanto tiempo atesorados por las universidades.

7. Puente hacia América

Las últimas estadísticas señalan que la mayor parte de los usuarios de http://cervantesvirtual.com/ acceden a sus contenidos desde el continente americano (más del 66% de las visitas), lo que ha convertido a esta entidad en un indiscutible puente cultural entre Europa y aquel continente, como destacó el propio presidente del Gobierno español, José Luis Rodríguez Zapatero, en los actos conmemorativos del 25.º aniversario de la Universidad de Alicante: «La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes ha logrado aplicar las posibilidades de las tecnologías de la información y de la comunicación para saltar sobre las barreras del espacio y del tiempo. Por su rigor intelectual y por su alcance internacional, esta biblioteca es ya un referente cultural de primer orden, especialmente en el ámbito iberoamericano» (23 de septiembre de 2004).

En efecto, América es el motor del desarrollo, en continua progresión, de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, y en ese sentido las perspectivas son inmejorables: según los expertos, en 2050 serán 550 millones las personas hispanohablantes en todo el mundo, de las cuales más de 130 millones vivirán en los Estados Unidos.

No cabe duda de que uno de los principales hitos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes en el año 2010 ha sido la inauguración, a comienzos de junio, de la Biblioteca Virtual de las Letras Mexicanas, creada con el objetivo de convertirse en el espacio de referencia en Internet sobre la cultura del país azteca. Coordinada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e integrada en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, la Biblioteca Virtual de las Letras Mexicanas nace de la cooperación académica, científica, investigadora y cultural entre nuestra Fundación y varias de las instituciones mexicanas culturales más impor-

tantes, como la propia UNAM, la Academia Mexicana de la Lengua, la Universidad Iberoamericana, El Colegio de México y la Universidad de Guadalajara. Celebramos su presentación, el pasado 1 de junio de 2010, en la Fundación J. Álvarez del Castillo de Guadalajara, y tuvimos el placer de contar con las intervenciones del ministro Ángel Gabilondo, de José Moreno de Alba, director de la Academia Mexicana de la Lengua, y de Guadalupe Curiel Defossé, directora del Instituto de Investigaciones Bibliográficas de México y coordinadora de este portal.

8. La nueva Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

El pasado año 2009 celebramos los primeros diez años de existencia de la Biblioteca Virtual. Sin duda, fue un momento muy especial por lo que supuso de inventario del trabajo realizado y de recuerdo de cuantos nos han acompañado en el camino. Junto a ello, la celebración de ese décimo aniversario se conformó como un punto de impulso para la creación de la nueva Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, la de los próximos diez años.

Nuestro deseo es que esa «nueva Biblioteca Virtual» sea una biblioteca que continúe ocupando un espacio en la vanguardia tecnológica, que amplíe sus funcionalidades y que se adecue a la nueva era de Internet. Una Biblioteca Virtual que se adapte a la Web social, con el fin de potenciar la presencia de nuevos usuarios (más jóvenes y formados en tecnología) en nuestra biblioteca y la creación de comunidades. Que favorezca la interconexión con otras bibliotecas electrónicas, que aproveche su experiencia para superar aspectos que el paso del tiempo ha dejado anticuados y que sea capaz de ajustarse con facilidad a las constantes novedades que la técnica depara. Una Biblioteca Virtual atenta a los retos que presenta el sector tecnológico, como la creación de contenidos de calidad para dispositivos móviles (teléfonos, portátiles, portalibros…).

Porque, si bien Internet ha sido el canal de difusión de nuestro catálogo de manera tradicional, en los últimos años la entidad ha comenzado a decantarse por la adaptación de sus materiales a otras formas de distribución, como la impresión bajo demanda o los distintos lectores portátiles. Coincidiendo con el décimo aniversario de la Biblioteca, se conformó una colección de 25 obras clásicas españolas e iberoamericanas, títulos imprescindibles (el *Quijote*, la *Celestina*, el *Lazarillo*, el *Buscón*…) que,

mediante distintos convenios, ponemos a disposición de los lectores a través de acuerdos de colaboración con la Universidad de Granada o firmas como Publidisa, Grammata y Leqtor. Asimismo, el pasado mes de abril de 2010 la Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y Grammata, empresa española especializada en el diseño, contenido y comercialización de libros electrónicos, firmaron un convenio de colaboración que ponía de relieve el deseo de ambas entidades de favorecer la expansión de contenidos editoriales en castellano y catalán a través del libro electrónico. De acuerdo con los términos recogidos en ese acuerdo, la Fundación cedió a Grammata el uso de 600 títulos en castellano y 25 en catalán de su fondo para reproducir y distribuir por medio del lector Papyre.

En la actualidad, otras empresas y editoriales (como Telefónica o Luarna) han trasladado a la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes su interés por llegar a acuerdos semejantes, dado su voluminoso catálogo de clásicos en idioma castellano y el rigor filológico con el que estos son tratados, así como la capacidad tecnológica para adaptar los contenidos al formato que se desee.

Trabajamos, por tanto, en una Biblioteca Virtual mejor que, con el compromiso de nuestros patronos y la colaboración de bibliotecas nacionales, instituciones, universidades y empresas, continúe progresando para el provecho de nuestra cultura. Sabemos que el reto es considerable, pero ¿no lo era mucho más llegar hasta aquí, hacer todo lo que se ha hecho, construir esta plataforma que ofrece más de 100.000 registros y cuyos contenidos son consultados miles de veces al día, incluso desde los rincones más insospechados del planeta?

Pese a las dificultades, la fórmula parece haber dado buenos resultados. Nuestra intención, por tanto, es perseverar en ella.

LAS BIBLIOTECAS DIGITALES DEL SIGLO XXI

Rafael C. Carrasco Jiménez
Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos. Universidad de Alicante

«Cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros,
la primera impresión fue de extravagante felicidad».
Jorge Luis Borges *(La Biblioteca de Babel)*

1. Introducción

La reciente aparición de nuevos canales de transmisión de información es probablemente uno de los cambios más profundos que afectan a las sociedades desarrolladas. A diferencia de los medios de comunicación clásicos (como los periódicos o el teléfono tradicional), las redes informáticas modernas (en el sentido amplio que incluye Internet, la telefonía inalámbrica y otros medios digitales) nos dan una mayor libertad para determinar qué queremos publicar o recibir, además de permitir un caudal de datos más intenso. Así, los hábitos de los ciudadanos en muchas de sus actividades están cambiando rápidamente (por ejemplo, en el trabajo, las compras o los viajes), influidos por la capacidad de estos medios de comunicación. Sin embargo, es todavía una cuestión abierta qué formas de control podemos utilizar para distinguir la información fiable de la que no lo es.

De hecho, la necesidad de seleccionar y ratificar la calidad de la información es la fuente de negocio de algunas de las empresas más prósperas del momento. También es la causa de que la creación de grandes bibliotecas digitales se haya convertido en el objetivo de numerosas instituciones públicas y privadas que quieren proporcionar a sus ciudadanos o clientes información valiosa y de calidad contrastada.

Una biblioteca digital se diferencia fundamentalmente de una tradicional en el medio en el que están almacenados sus contenidos. Mientras que en la tradicional se conservaba un soporte material (siendo el papel impreso el más habitual, pero no el único), en las bibliotecas digitales los objetos no son más que series de números guardados en un medio de registro volátil (como los discos de almacenamiento de un ordenador).

Algunas consecuencias de esta diferencia sustancial son que:

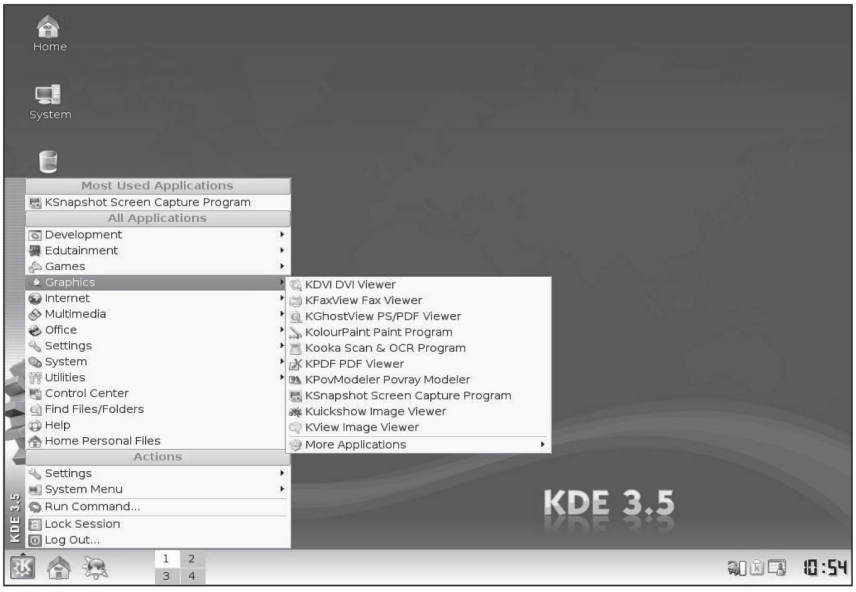
— una biblioteca digital puede almacenar mucha más información en el mismo espacio;
— la fragilidad de los medios de grabación digital hace más precisa que antes (en contra de lo que a primera vista cabría pensar) una estrategia de preservación de los contenidos a largo plazo;
— cabe imaginar y desarrollar nuevas formas de explotar la información de la biblioteca, con el casi único límite de nuestra creatividad.

En lo que sigue, describiremos brevemente los desafíos a los que se enfrentan las bibliotecas digitales en el siglo XXI, sobre todo aquellas centradas en los contenidos textuales (por contraste con las especializadas en imágenes, música o vídeo). Entre estos desafíos se encuentran la personalización del entorno, las nuevas características de la metainformación, la transcripción masiva de textos, los nuevos servicios especializados, la interconexión de las bibliotecas, el aprovechamiento de la actividad colectiva y la preservación de sus contenidos. También revisaremos algunas experiencias interesantes de creación de bibliotecas digitales en español.

2. La personalización de las bibliotecas

El *mundo de silicio* (el dióxido de silicio es el componente básico de los semiconductores, elementos en los que se basan los ordenadores actuales y cuya plasticidad ha permitido crear réplicas microscópicas del mundo real o imaginario) es extraordinariamente moldeable pero muy diferente del nuestro. Por ello, los programadores diseñan imágenes para guiarnos en el uso de los ordenadores. La más conocida es probablemente la del escritorio (véase la figura 1), metáfora de la superficie de una mesa donde se amontonan las tareas que tenemos pendientes, incompletas u olvidadas. La misma función orientadora tienen la bandeja de entrada del correo, los menús para seleccionar opciones o la página en blanco del procesador de textos: guiarnos en un ámbito nuevo mediante imágenes que podemos asociar a objetos conocidos. Sin embargo, hasta ahora, estas imágenes eran fijas, estaban determinadas por el programador y apenas permitían su adaptación a las necesidades de cada cual. Tampoco era posible su compartición, ni la inclusión de ayudas basadas en la inteligencia artificial.

Figura 1
ESCRITORIO DE UN ORDENADOR COMO IMAGEN O METÁFORA DE UN MUEBLE ESCRITORIO



Esta inflexibilidad ha sido también el patrón de las bibliotecas digitales, que, con la mejor de las intenciones, procuraban replicar el funcionamiento de una biblioteca tradicional ofreciendo servicios clásicos como la consulta en el catálogo, la lectura de obras o la atención a las solicitudes de préstamo.

No obstante, se prevé que esta idea cambie profundamente en los próximos años y que, poco a poco, nuestra identidad o perfil determine, probablemente de forma automática, qué vemos y cómo. Por ejemplo, un lector peruano estará habitualmente más interesado en las obras relacionadas con Perú o escritas por autores de su país y, por tanto, conviene que la biblioteca digital le muestre en primer lugar una selección de dichas obras. También conviene que permita al lector organizar sus colecciones y añadir en estanterías virtuales los libros que lee o desea consultar habitualmente (tal y como se ilustra en la figura 2). Los expertos en bibliotecas digitales llaman a estas funciones elementos de *personalización,* esto es, de adaptación de las características de la biblioteca a los gustos o necesidades de cada lector.

Además, cabe enriquecer estas posibilidades mediante el uso de la denominada inteligencia artificial. Por ejemplo, al precio de permitir que

el sistema guarde información sobre nuestra actividad habitual, la biblioteca puede adivinar los gustos o intenciones del visitante. Esto es ya una práctica habitual en el comercio, tanto tradicional (muchas tarjetas de fidelización ofrecen descuentos o promociones a cambio del registro de los hábitos del consumidor, lo que permite orientar la estrategia comercial de la compañía), como a través de la Red (donde las grandes empresas vendedoras adaptan las sugerencias de compra a cada posible comprador en función de su actividad pasada y la de otros compradores con hábitos similares).

Figura 2
ESTANTERÍA VIRTUAL QUE MUESTRA LAS PORTADAS DE LOS LIBROS SELECCIONADOS DE LA BIBLIOTECA DIGITAL



3. EDICIONES FACSÍMILES Y TRANSCRIPCIÓN DIGITAL

Digitalizar un documento significa transformarlo en un objeto digital. Sin embargo, no hay una forma única de representar un documento como objeto numérico. Las más habituales generan versiones facsímiles, esto es, réplicas digitales que contienen información suficiente para

reproducir la imagen del documento original. En otras palabras, se guarda básicamente el análogo de una fotografía o reproducción del texto.

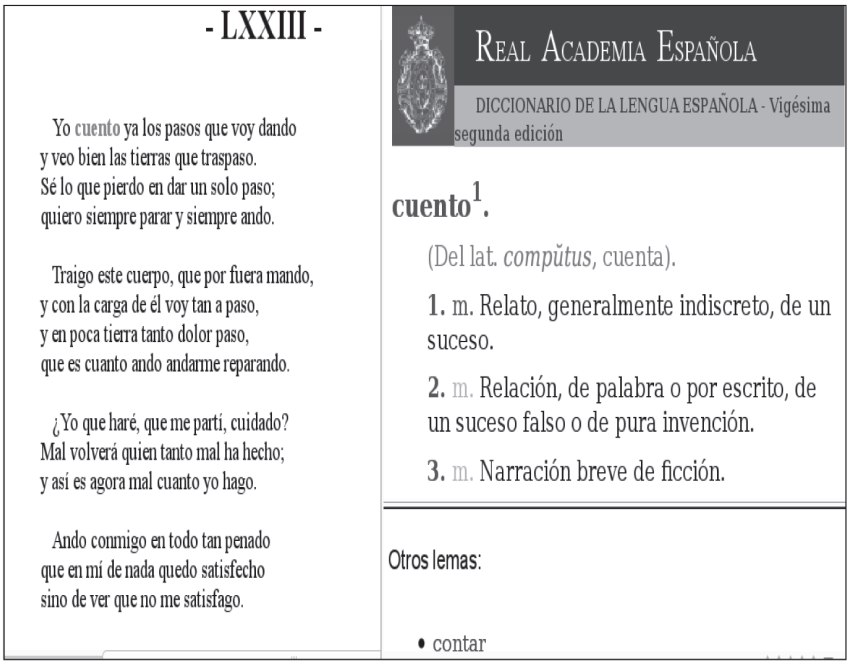
La reproducción de la imagen de un texto (como en la figura 2) nos permite apreciar las características del material sobre el que ha sido impreso, los tipos de letra utilizados en la escritura o los detalles de los dibujos que contiene. Sin embargo, no es fácil encontrar en estas reproducciones dónde se encuentra una palabra determinada. Tampoco se puede hojear el índice y el contenido al mismo tiempo ni producir una nueva edición que pueda ser leída cómodamente en un portalibros electrónico (los a veces denominados *e-books*). Ciertamente, es posible reducir la escala de la imagen para adecuarla al tamaño de estos lectores modernos pero, probablemente, el tamaño del texto será demasiado pequeño para que la lectura sea placentera.

Existe otra forma de crear una reproducción digital de un texto que denominamos *transcripción digital*. En una transcripción se conservan, al menos, todos los caracteres y palabras que componen cada página y, posiblemente, información sobre el tipo de letra y sobre la ubicación de las palabras en la página. La transcripciones digitales permiten realizar búsquedas complejas en el contenido, consultar diccionarios u obras de referencia asociados a una parte del texto, generar locuciones automáticamente para personas con discapacidades visuales, crear ediciones específicas para el medio de lectura que se va a utilizar (como los modernos portalibros electrónicos) o realizar presentaciones sinópticas de ediciones distintas de una misma obra.

En general, los textos transcritos son muy valiosos porque pueden ser transformados con mayor facilidad que las ediciones facsímiles. Una ventaja adicional de las transcripciones es que son menos sensibles a los cambios técnicos pues, al tratarse de textos digitales, se pueden procesar con herramientas muy simples; en cambio, el tratamiento de imágenes se realiza con programas especializados que pueden quedar anticuados (incluso desaparecer) más rápidamente.

Sin embargo, el coste de su producción (alrededor de varios euros por página) es enorme si se compara con el de las ediciones facsímiles (que se reduce a unos céntimos de euro por página). Por esta razón, son pocas las bibliotecas digitales que transcriben sistemáticamente los textos y, las que lo hacen, seleccionan las obras para las que el trabajo se considera más significativo.

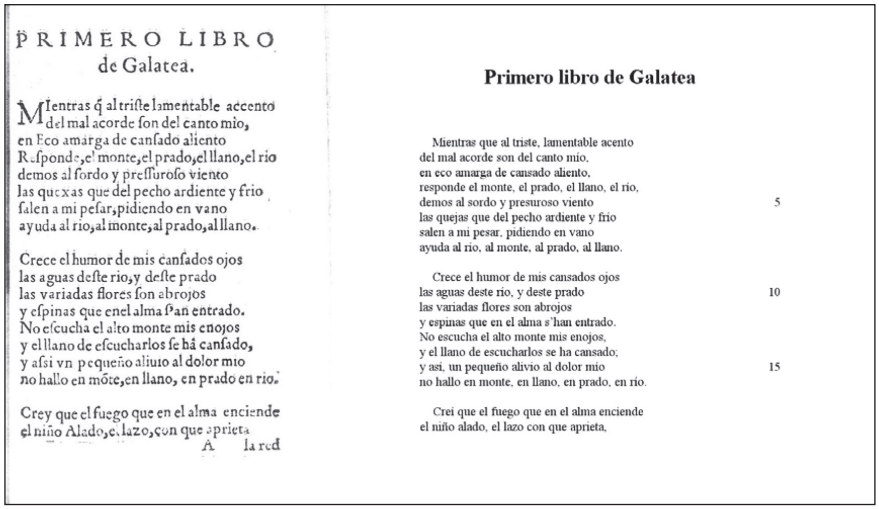
Figura 3
TEXTO POÉTICO DE JUAN BOSCÁN TRANSCRITO Y RESULTADO DE UNA CONSULTA AUTOMÁTICA EN EL DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA



Como ejemplo de las nuevas formas de lectura que permite la transcripción, la figura 3 presenta la imagen de un texto transcrito y la de una definición, según el diccionario, obtenida por el lector tras seleccionar una palabra del texto. Nótese que, en general, no es suficiente con marcar una palabra del texto para encontrar su definición debido, por un lado, a la riqueza flexiva del español y, por otro, a la ambigüedad categorial que produce el análisis léxico de palabras aisladas. En el ejemplo, se ha utilizado un analizador morfológico para determinar otros lemas o entradas del diccionario que pueden responder adecuadamente a la consulta.

Las posibilidades de aplicación de técnicas nuevas a este tipo de textos son prácticamente ilimitadas: caben, entre otras, construir analizadores de las formas léxicas antiguas para vincular las palabras arcaicas con sus equivalentes modernas; o resolver consultas en pasajes ajenos al idioma principal de la obra (por ejemplo, traducir expresiones latinas incluidas en una obra clásica). Como se muestra en la figura 4, es posible también la presentación sinóptica de un texto en su versión facsímil y en su versión transcrita (paleográfica, modernizada o ambas).

Figura 4
PRESENTACIÓN SINÓPTICA DE UN TEXTO FACSÍMIL Y SU TRANSCRIPCIÓN MODERNIZADA



PRIMERO LIBRO
de Galatea.

Mientras q̃ al triſte lamentable acento
del mal acorde ſon del canto mio,
en Eco amarga de canſado aliento
Reſponde,el monte,el prado,el llano,el rio
demos al ſordo y preſſuroſo viento
las quexas que del pecho ardiente y frio
ſalen a mi peſar,pidiendo en vano
ayuda al rio,al monte,al prado,al llano.

Crece el humor de mis canſados ojos
las aguas deſte rio,y deſte prado
las variadas flores ſon abrojos
y eſpinas que enel alma ſan entrado.
No eſcucha el alto monte mis enojos
y el llano de eſcucharlos ſe hâ canſado,
y aſsi vn pequeño aliuio al dolor mio
no hallo en mõte,en llano, en prado en rio.

Crey que el fuego que en el alma enciende
el niño Alado,el lazo,con que aprieta
A la red

Primero libro de Galatea

Mientras que al triste, lamentable acento
del mal acorde son del canto mio,
en eco amarga de cansado aliento,
responde el monte, el prado, el llano, el río,
demos al sordo y presuroso viento
las quejas que del pecho ardiente y frío
salen a mi pesar, pidiendo en vano
ayuda al río, al monte, al prado, al llano.

Crece el humor de mis cansados ojos
las aguas deste río, y deste prado
las variadas flores son abrojos
y espinas que en el alma s'han entrado.
No escucha el alto monte mis enojos,
y el llano de escucharlos se ha cansado;
y así, un pequeño alivio al dolor mío
no hallo en monte, en llano, en prado, en río.

Crei que el fuego que en el alma enciende
el niño alado, el lazo con que aprieta,

Ciertamente, la transcripción automática de textos impresos ha progresado considerablemente en los últimos años[1], consiguiendo resultados satisfactorios con la mayoría de los textos impresos modernos. Como veremos, esto no es lo que ocurre con los textos antiguos ni, tampoco, con los textos manuscritos, donde aún estamos lejos de tener herramientas de calidad suficiente.

4. LA METAINFORMACIÓN

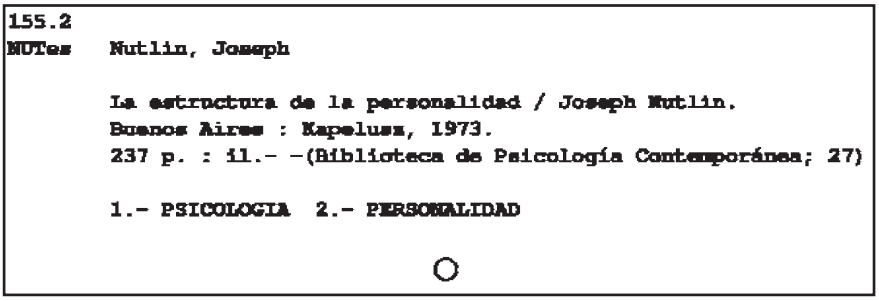
La información, como otras creaciones humanas, también puede ser objeto de descripción: por ejemplo, la ficha de un libro contiene información sobre quién es el autor o cuál es la fecha de escritura del libro, que además contiene, por sí mismo, información. Cuando este tipo de datos descriptivos se archivan en un medio digital es costumbre denominarlos *metadatos* o, también, *metainformación*.

Adicionalmente, hoy es posible explotar metainformación que no se encuentra en las fichas catalográficas. Por ejemplo, el índice de un libro

1 Véase R. Holley, (2009), «How Good Can It Get? Analysing and Improving OCR Accuracy in Large Scale Historic Newspaper Digitisation Programs», en *D-Lib Magazine* 15 (3/4).

es metainformación implícita en el contenido. También lo es la separación entre líneas y el tamaño de la letra que nos informa, por ejemplo, de que lo que estamos leyendo es un título o una nota del editor y no parte del texto principal. Este tipo de metadatos se denomina habitualmente *metainformación estructural,* pues informa sobre la estructura lógica del documento, frente a la *metainformación descriptiva,* que describe el objeto como lo hacen las fichas catalográficas (véase la figura 5). Finalmente, se denomina *metainformación administrativa* a la información referida a los procesos de gestión del objeto, tales como información técnica (por ejemplo, qué programa se usó para crear la reproducción digital) o sobre los derechos de propiedad intelectual que afectan a la obra.

Figura 5
FICHA CATALOGRÁFICA TRADICIONAL CON DESCRIPCIONES DE MATERIA


155.2
MUTes Nutlin, Joseph

La estructura de la personalidad / Joseph Nutlin.
Buenos Aires : Kapeluss, 1973.
237 p. : il.- -(Biblioteca de Psicología Contemporánea; 27)

1.- PSICOLOGIA 2.- PERSONALIDAD

4.1 *Metainformación descriptiva*

Tradicionalmente, los catalogadores se han esforzado en describir minuciosamente todos los objetos almacenados en las bibliotecas con el fin de facilitar su localización y consulta. La limitación de espacio y tiempo para realizar esta tarea produjo el desarrollo de técnicas especiales para normalizar los procedimientos. Por ejemplo, la clasificación decimal universal (CDU)[2] es un sistema de clasificación, con más de 68.000 clases, adecuado para ojear, según los intereses del lector, colecciones de tamaño mediano o pequeño. La descripción que proporciona la clasificación universal de un documento es ciertamente limitada pero independiente del idioma, pues cada clase se identifica mediante un código numérico. Sin

2 Véase UDC Consortium, *About Universal Decimal Classification.* Consultado en http://www.udcc.org/about.htm/

embargo, todavía faltan herramientas informáticas que faciliten esta actividad en las bibliotecas digitales, haciéndola análoga a su versión, tan habitual, en las bibliotecas tradicionales.

En contraste con la CDU, los *encabezamientos de materia* (véase la figura 5 de nuevo) son una descripción del contenido de un libro que se hace utilizando un lenguaje controlado. Un *lenguaje controlado* no es más que una norma que limita la expresividad del lenguaje espontáneo mediante la fijación de formas de expresión canónicas. El trabajo laborioso de creación, actualización y uso de un lenguaje controlado permite, a cambio, identificar con mayor celeridad los volúmenes que tratan la cuestión que nos interesa. Sin embargo, su uso requiere un análisis minucioso y previo del contenido de cada libro y, con frecuencia, el lector debe ser guiado en la localización por un experto.

Como se ha mencionado, la explotación de la metainformación descriptiva requiere con frecuencia la asistencia de un experto en catalogación. Es difícil, para el usuario no experto, dominar el lenguaje controlado que se utiliza en las descripciones de materia. Ciertamente, es aún más difícil cuando están expresadas en un idioma que no conocemos, porque estas descripciones se hacen en un lenguaje, decidido por cada biblioteca, independientemente del idioma principal del texto. Por ejemplo, una biblioteca de Alemania usará probablemente el alemán (y quizá el inglés) para describir sus contenidos, aunque entre ellos haya libros en español. Esta dificultad se manifiesta con fuerza cuando se integran bibliotecas, como en el caso de la Biblioteca Digital Europea (http://www.theeuropeanlibrary.org/), de distintos orígenes. Afortunadamente, es posible desarrollar algunas herramientas que ayuden a cruzar estas barreras idiomáticas.

La experiencia demuestra que los encabezamientos de materia no son una forma popular de buscar e identificar objetos, debido probablemente a que su uso requiere conocimientos específicos: el usuario inexperto sólo hallará resultados si su consulta acierta con los términos del vocabulario controlado. Por ello, se está estudiando[3] cómo crear sistemas que integren el conocimiento popular (reflejado en creaciones como las enciclopedias colaborativas) para traducir automáticamente las preguntas realizadas por los usuarios no expertos al lenguaje controlado que

3 Puede consultarse el artículo conjunto de I. Papadakis, K. Kyprianos, R. Mavropodi y M. Stefanidakis titulado «Subject-based Information Retrieval within Digital Libraries Employing LCSH», en *D-Lib Magazine,* 15(9/10).

utilizan las bibliotecas para describir los objetos. Estos sistemas suelen recibir el nombre de *tesauros* u *ontologías* y se diseñan con capacidades deductivas básicas para obtener nuevas relaciones entre los términos del vocabulario.

También se está progresando en la estandarización de la forma en la que se guarda y publica la metainformación descriptiva[4] y cada vez es más habitual que las bibliotecas describan sus contenidos según normas internacionales como, por ejemplo, MARCXML[5], Dublin Core (http://dublincore.org/) y MODS[6].

4.2 *Metainformación estructural*

Dadas sus características, las transcripciones parecen objetos digitales de mayor valor que las ediciones facsímiles. Sin embargo, la mera recolección de las palabras de un texto no es suficiente para reproducir el documento original. Tampoco es suficiente para crear una nueva edición del texto que satisfaga las normas de calidad exigidas para su publicación. Piénsese, por ejemplo, en la compleja estructura de un verso de teatro que contiene parlamentos de dos personajes diferentes. Para poder representar estos textos de manera correcta es preciso añadir a la réplica digital información sobre la estructura lógica del texto. A esta información se le suele denominar metainformación estructural, por oposición a la metainformación descriptiva que describe las características generales del documento (como su título, autor o fecha de creación).

Este tipo de metainformación está implícita en los textos pero, si obtener una transcripción exacta es una tarea compleja, aún lo es más la extracción automática de la estructura lógica de un documento. A pesar de que se han realizado progresos significativos en la consecución de este objetivo, la diversidad de fuentes impresas (libros, periódicos, revistas, etc.), de estilos (novelas, teatro, poesía, etc.) y de intereses (algunas bibliotecas prefieren mantener la estructura original y otras, en cambio, realizar ediciones propias) hacen que no haya aún soluciones universales

---

4 Véase, al respecto, National Information Standards Organization (2004). *Understanding Metadata.* NISO Press. Consultado en http://www.niso.org/standards/resources/UnderstandingMetadata.pdf.

5 The Library of Congress, MARCXML. Consultado en http://www.loc.gov/standards/marcxml/.

6 The Library of Congress, Metadata Object Description Schema (MODS). Consultado en http://www.loc.gov/standards/mods/.

y totalmente fiables. Por ello, las bibliotecas que han optado por esta forma de producción suelen realizar el trabajo, al menos parcialmente, de forma manual.

Conviene destacar que es muy útil distinguir la estructura lógica (esto es, la organización en capítulos, secciones, notas o referencias) de la descripción del aspecto de un texto (esto es, el tipo de letra, el interlineado, etc.) por dos motivos esenciales. Primero, porque es difícil que la misma persona sea un experto en escribir textos (por ejemplo, un investigador que escribe un ensayo científico) al tiempo que un experto en tipografía; por tanto, si se separan las tareas, es posible asignar cada una a la persona con mayor competencia en ella. Segundo, porque las decisiones sobre el aspecto del texto están condicionadas por el medio en que se va a publicar (no se utilizan, por ejemplo, las mismas reglas de composición en un periódico impreso y en una edición electrónica). Si es preciso crear una nueva edición para un medio diferente y se ha distinguido la estructura lógica, bastará con diseñar una nueva plantilla (aplicable a todos los textos que se quieran publicar) sin que sea preciso modificar el texto ni su estructura. Esto reduce considerablemente los costes de producción de nuevas ediciones.

Uno de los estándares internacionales más conocidos para integrar la metainformación estructural en textos literarios es el denominado TEI (Text Encoding Initiative)[7]. Este vocabulario permite identificar los elementos que componen un texto, por ejemplo, divisiones en las que se estructura, líneas de verso, notas, textos alternativos, etc.

4.3 *Metainformación administrativa*

Existe una tercera clase de metainformación, la *metainformación administrativa*, que se refiere a los datos necesarios para utilizar, conservar o distribuir el contenido. Esta puede incluir, por ejemplo, el registro de los derechos de propiedad intelectual asociados, la versión del programa que generó el objeto (información especialmente relevante en grabaciones de sonido o películas), la historia de las versiones que se han construido o, en el caso de un objeto que es agregación de otros, los objetos de que se compone. El estándar más difundido para integrar esta metainformación es METS (Metadata Encoding and Transmission Standard)[8].

---

7 Véase Text Encoding Initiative, TEI Guidelines. Consultado en http://www.tei-c.org/.

8 The Library of Congress, Metadata Encoding and Transmission Standard: Primer and Reference Manual (METS). Consultado en http://www.loc.gov/standards/mets/METSPrimerRevised.pdf.

4.4 *La «red semántica»*

Los ordenadores pueden ayudarnos en muchas tareas, pero su inteligencia solo parece poderosa en ámbitos muy limitados con reglas muy bien especificadas (como en el juego del ajedrez). Sin embargo, esta inteligencia es mucho menos efectiva cuando el razonamiento requiere conocimiento cultural (del que los ordenadores actuales carecen). Esto explica los resultados modestos, a pesar de todos los progresos recientes, que se obtienen en tareas como la traducción automática. En ella, es preciso utilizar frecuentemente, dada la gran ambigüedad del lenguaje humano, indicios sutiles para interpretar correctamente el significado de cada frase.

La falta de esta inteligencia cultural ha motivado la idea de la llamada «red semántica»: es preciso explicar el significado de los contenidos digitales para que los ordenadores sean capaces de realizar deducciones, para que puedan construir juicios sintéticos y, así, enriquecer el caudal de información que circula por la red. Por ejemplo, en el ámbito de las bibliotecas digitales, es muy difícil interpretar automáticamente una biografía de un autor literario.

La forma más simple de añadir información semántica a una biblioteca es crear ternas de elementos del tipo *sujeto-predicado-objeto* como *Miguel de Cervantes-es el autor de-La Galatea.* Si además cada elemento de esta terna es identificado mediante una característica única (que en la red se denominan «identificadores de recursos o URL»), podemos construir sistemas inteligentes que extraigan conocimiento mediante la síntesis de nuevos predicados y que nos ayuden en la identificación de los contenidos digitales.

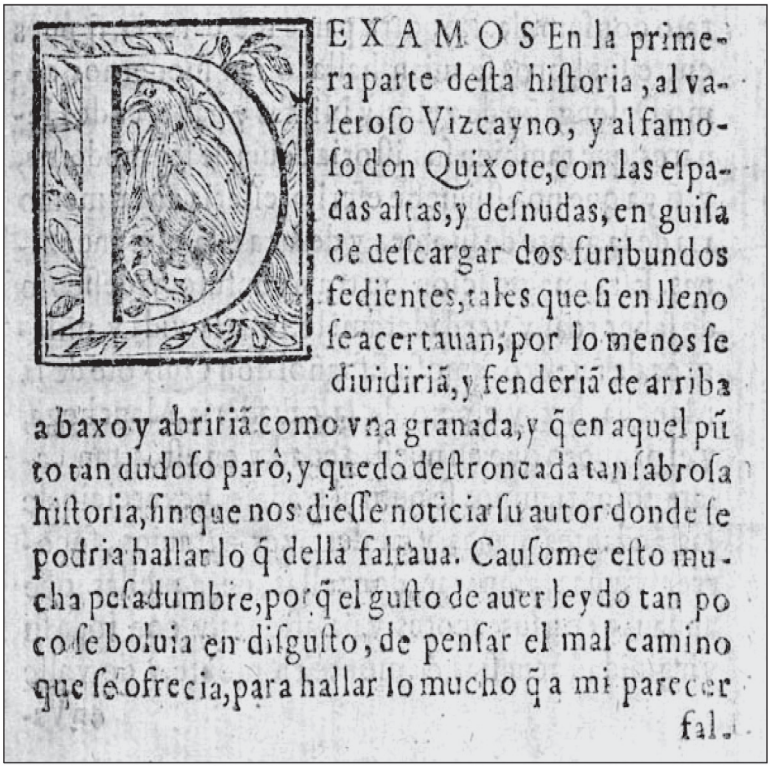
De esta forma, las bibliotecas podrán identificar automáticamente, por ejemplo, textos relacionados con una época o lugar determinados.

5. Los textos antiguos y el español clásico

La transcripción manual de todos los textos de una biblioteca mediana requeriría el trabajo de cientos de personas para que se completase en un plazo razonable, medible en años. Por este motivo, la mayor parte de las bibliotecas están esperando la llegada de los avances científicos y técnicos

que permitan automatizar este trabajo antes de realizar transcripciones masivas.

Figura 6
PÁRRAFO DE DIFÍCIL TRANSCRIPCIÓN DEBIDO A TRANSPARENCIAS, TIPOS DE LETRA ANTIGUOS, CARACTERES EN DESUSO, ORTOGRAFÍA ANTIGUA Y ARCAÍSMOS


DEXAMOS En la prime-
ra parte deſta hiſtoria, al va-
leroſo Vizcayno, y al famo-
ſo don Quixote, con las eſpa-
das altas, y deſnudas, en guiſa
de deſcargar dos furibundos
fedientes, tales que ſi en lleno
ſe acertauan, por lo menos ſe
diuidiriã, y fenderiã de arriba
a baxo y abririã como vna granada, y q̃ en aquel pũ
to tan dudoſo parò, y quedò deſtroncada tan ſabroſa
hiſtoria, ſin que nos dieſſe noticia ſu autor donde ſe
podria hallar lo q̃ della faltaua. Cauſome eſto mu-
cha peſadumbre, por q̃ el guſto de auer leydo tan po
co ſe boluia en diſguſto, de penſar el mal camino
que ſe ofrecia, para hallar lo mucho q̃ a mi parecer
fal.

A continuación, se refleja el resultado de la transcripción automática obtenida con una versión reciente de un programa a partir del texto de la figura 6:

> EX A MO S En Ja prime-
> raparte defta hiftoria ,al va-
> lerofo Vizcayno», yalfamo-
> fo don Quixote,con las éfpa-
> das altas,y definidas» en guifa
> de defeargar dos furibundos
> fedicnres...

Como puede observarse, el resultado es aún distante del original, lo que hace que la transcripción manual sea más barata, pues se estima que una razón de palabras erróneas respecto al total superior al 10% hace preferible la transcripción completamente manual a la revisión del resultado obtenido automáticamente. Una observación atenta nos descubre algunos de los motivos más habituales de estas deficiencias: la calidad de la impresión (con espaciamientos entre palabras y letras irregulares), el uso de tipos de letra en desuso (que incluyen grafías no actuales), el estado de conservación y la transparencia del papel (obsérvese las comillas tras Vizcayno). Además, la carencia de léxicos específicos dificulta la obtención de transcripciones adecuadas, porque los sistemas actuales intentan casar cada palabra leída con alguna de las contenidas en el vocabulario de cada idioma que almacenan (con un valor o peso asociado a cada palabra para asignar verosimilitud distinta a las posibles interpretaciones).

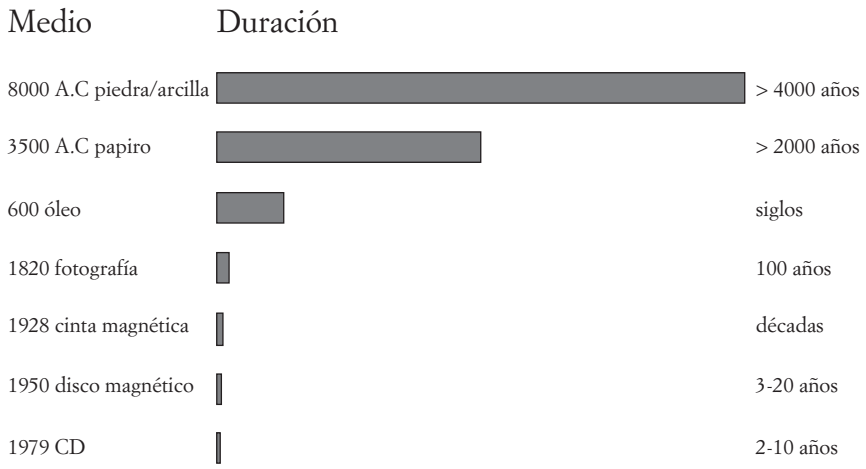
La mejora de estos sistemas de transcripción es uno de los desafíos más importantes al que se enfrentan los expertos en bibliotecas digitales. Aunque la transcripción automática, probablemente, nunca será eficaz con textos muy antiguos o manuscritos, se extenderá el rango de documentos para los que su eficacia sea similar a la conseguida para textos modernos (que es cercana al 100%). La creación de vocabularios específicos, la mejora de los procedimientos de restauración digital de las imágenes y la detección automática del idioma de cada fragmento del texto resolverán muchas de las dificultades. Una muestra de la importancia que se reconoce a esta cuestión es el proyecto IMPACT (http://www.impact-project.eu/), que financia la Comisión Europea, cuyo objetivo principal es abaratar los costes y mejorar la eficiencia de la transcripción automática masiva de textos. Al consorcio de este proyecto pertenecen dos bibliotecas del ámbito español: la Biblioteca Nacional y la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

6. La preservación

Una de las propiedades más llamativas de los registros de grabación de datos es que, en general, su duración media es mayor cuanto más antigua es su invención (véase la figura 7). Mientras que los métodos más primitivos, como las grabaciones sobre tabletas de arcilla, pueden durar

milenios, los más modernos apenas sobreviven años tras su creación. No obstante, los registros digitales pueden ser copiados con mayor facilidad, lo que simplifica su actualización regular.

Figura 7
LA DURACIÓN TÍPICA DE LOS MEDIOS DE REGISTRO AUMENTA CON SU ANTIGÜEDAD



Esta actualización no se refiere solo a los datos mismos sino también a los medios y los sistemas de grabación utilizados. Por ejemplo, es difícil encontrar hoy aparatos capaces de leer las viejas cintas magnéticas o procesar bases de datos creadas con programas antiguos: quién no ha experimentado alguna vez la dificultad de recuperar un escrito editado con un programa de procesamiento de textos que ya no utiliza casi nadie y que solo funciona en un modelo de máquina (o sistema) que ya no se vende.

Por ello, importa definir los procedimientos de actualización que deben aplicarse a los registros de una biblioteca. Recientemente, se han definido estándares como PREMIS[9], para guardar los metadatos que faciliten las actividades de preservación digital en las bibliotecas. Esperamos que su uso facilitará la supervivencia de los contenidos digitales almacenados en las bibliotecas.

9 The Library of Congress, PREMIS. Consultado en http://www.loc.gov/standards/premis/.

7. La biblioteca en sociedad

7.1 *Las redes de bibliotecas o la fuerza de la colaboración*

Al lector no le importa mucho saber quién es el proveedor de los contenidos que utiliza o dónde y en qué formato han sido almacenados, por lo que conviene que no necesite conocer estos aspectos y, que si se manifiestan, sea de forma disimulada. La interconexión de metainformación descriptiva (que cada biblioteca puede haber compilado de formas distintas e incompatibles) se puede hacer de dos formas diferentes: bien transformando las preguntas de los usuarios al lenguaje interno que usa cada biblioteca (esta es la idea en la que se basa el célebre protocolo Z39.50[10], que interroga a todas las bibliotecas y recolecta las respuestas obtenidas en cada una de ellas) o transformando y compartiendo los metadatos en un formato de intercambio estándar (en esto se basa, por ejemplo, el método OAI[11], en el que cada biblioteca recopila los metadatos de las demás y los utiliza para responder a las cuestiones de sus usuarios).

En los próximos años, no solo debemos generalizar el uso de estos métodos de interconexión: debemos extender la idea de la compartición de metadatos también a los contenidos y, sobre todo, a los servicios. Por ejemplo, los lectores pueden querer obtener una copia impresa del libro que han consultado en formato digital y la biblioteca debe proporcionar métodos sencillos para pedir este libro prestado a una biblioteca tradicional próxima, comprarlo a una editorial o solicitar su impresión mediante pedido.

7.2 *Las redes sociales o la inteligencia colectiva*

Uno de los fenómenos más llamativos de la Red es la aparición y el éxito de nuevas formas de colaboración entre personas que no se conocen. Estos fenómenos colectivos, aparentemente muy bien organizados, se rigen en realidad por reglas muy sencillas: muchas formas de organización complejas (como las complicadas estructuras que forman algunas bacterias) no son diseñadas por un proceso que requiera una inteligencia elevada sino que son estructuras que emergen desde un nivel

10 Puede verse, en concreto, dicho protocolo en Z39.50 A Primer of the Protocol, NISO. Consultado en http://www.niso.org/publications/press/Z3950_primer.pdf.

11 Véase el método Open Archives Initiative (OAI), en http://www.openarchives.org/.

lógico inferior[12]. Como puso de manifiesto Francis Galton[13], la sabiduría de un grupo o un colectivo da resultados mucho más eficaces que la individual. No siempre, pero en ciertas circunstancias, la cooperación produce resultados difíciles de conseguir aisladamente (lo cual no es sorprendente si pensamos que tampoco la inteligencia humana se genera por mera adición de la inteligencia de las neuronas).

Ejemplos de aprovechamiento de la actividad colectiva en Internet son los sistemas de recomendación que utilizan muchos servicios de reserva de hoteles, que recopilan las opiniones de los usuarios y las procesan para obtener información específica según la procedencia y el tipo de viajero (de negocios, con niños, etc).

En el ámbito de las bibliotecas digitales, merece la pena vincular estas con los clubes de lectura, agrupaciones espontáneas que promueven que los lectores compartan los juicios o sentimientos que motiva una lectura, lo que añade interés a la experiencia de leer un libro. También debemos seguir las experiencias de creación y publicación colaborativa de libros (un ejemplo de ellas es Connexions, http://cnx.org/), que favorecen la creación y diseminación de nuevos contenidos.

En todo caso, las bibliotecas digitales no pueden permanecer al margen de esta corriente; al fin y al cabo, esta actividad ocurrirá incluso sin su cooperación. Nuestra responsabilidad es abrir el conocimiento para que pueda ser utilizado con mayor facilidad, incluso en formas que hoy no podemos prever.

7.3 *Las herramientas modernas*

Las bibliotecas digitales modernas pueden beneficiarse de su integración con otras herramientas que, diseñadas en otros ámbitos, generan nuevas formas de uso. Por ejemplo, la Biblioteca Digital Mundial de la UNESCO (http://www.wdl.org/es/) permite consultar qué contenidos reproducen documentos de una época determinada mediante la selección de un periodo en una línea temporal y, además, explorar un mapa en el que se marcan los lugares sobre los que la biblioteca tiene información.

---

12 Para ello puede leerse el artículo conjunto de U. Wilensky y M. Resnick (1999), «Thinking in Levels: A Dynamic Systems Approach to Making Sense of the World», publicado en *Journal of Science Education and Technology,* vol. 8, n.º 1, pp. 3-19.

13 En el libro de J. Surowiecki (2004), *The wisdom of crowds: why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies, and nations.* Nueva York: Doubleday.

Sobre estas ideas, originadas en el mundo de los buscadores de información, se irán desarrollando nuevos servicios y usos que cambiarán la forma en que los lectores se acercan a una biblioteca. También veremos la interconexión entre las bibliotecas y los servicios de impresión por pedido (que venden copias impresas) o de generación de ejemplares adecuados para teléfonos celulares.

8. Las bibliotecas digitales en español

Aunque en el mundo de las bibliotecas digitales sigue teniendo un peso considerable la producción en inglés[14], ya no son escasas las bibliotecas centradas en el español o que tienen una fracción significativa de sus contenidos en este idioma. En esta sección, se enumeran algunas de ellas aunque la lista no es exhaustiva, dada la continua aparición de proyectos nuevos en este ámbito.

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, creada en 1999, es una de las bibliotecas digitales pioneras. Contiene miles de textos transcritos y supervisados, decenas de miles de ediciones facsímiles y páginas de entrada por autores, países y secciones (literatura, historia, lengua de signos, etc.).

Dirección: http://www.cervantesvirtual.com/

Biblioteca Virtual de las Letras Mexicanas

La Biblioteca Virtual de las Letras Mexicanas está dedicada a la cultura de México y es coordinada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Distribuye más de 1.000 obras de, entre otros, Bartolomé de las Casas, Juan Palafox y Mendoza, Sor Juana Inés de la Cruz, Margo Glantz y Juan Villoro.

Dirección: http://www.letrasmexicanas.mx/

Biblioteca Digital Hispánica

La Biblioteca Digital Hispánica, creada por la Biblioteca Nacional de España, contiene miles de libros impresos del siglo XV al XIX, manuscritos, dibujos, grabados, folletos, carteles, fotografías, mapas y atlas. Los

14 Tal y como muestra el CSIC, en su Ranking Web of World Repositories, en http://repositories.webometrics.info/.

contenidos están organizados en colecciones (bellas artes, ciencias, literatura, carteles, grabados, mapas, partituras, manuscritos, revistas, etc.).

Dirección: http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigital/

Biblioteca Europeana

Europeana, patrocinada por la Comisión Europea, integra las colecciones digitales de casi un centenar de archivos, museos y bibliotecas, entre ellas, la Biblioteca de Catalunya, la Biblioteca Nacional de España, la Biblioteca Virtual de Andalucía, la Biblioteca de la Xunta de Galicia, la Biblioteca Valenciana y la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Dirección: http://www.europeana.eu/

Biblioteca Digital Mundial

La Biblioteca Digital Mundial es una biblioteca multilingüe patrocinada por la UNESCO, que permite navegación temporal y geográfica.

Dirección: http://www.wdl.org/es/

Alexandria Digital Library

Creada por la Universidad de California en Santa Bárbara, Alexandria Digital Library está en el proceso de incorporar contenidos con referencias geográficas y permitirá búsquedas con la ayuda de mapas.

Dirección: http://www.alexandria.ucsb.edu/

Biblioteca Story Place

La biblioteca digital para niños Story Place está organizada en tres secciones: biblioteca de preescolar, biblioteca infantil y Book Hive (un espacio para encontrar información sobre libros en inglés). El diseño y la estructura de la biblioteca están concebidos para hacer la experiencia más atractiva a los menores de edad.

Dirección: http://www.storyplace.org/

Bilioteca Digital Internacional para Niños

La Bilioteca Digital Internacional para Niños es otro ejemplo de diseño de biblioteca pensado para que los más pequeños se diviertan. Dirección: http://es.childrenslibrary.org/

Biblioteca Digital para Personas con Discapacidad Visual y Auditiva

En la Biblioteca Digital para Personas con Discapacidad Visual y Auditiva se hallan periódicos, legislación y boletines de interés para las personas con discapacidad.

Dirección: http://www.oit.or.cr/bidiped/

Proyecto Cervantes

El Proyecto Cervantes contiene ediciones paleográficas cervantinas y una edición *variorum* del *Quijote.*

Dirección: http://cervantes.tamu.edu/

Biblioteca Digital Vasca

La Biblioteca Digital Vasca, editada por el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco con fondo antiguo (libros y manuscritos), artículos de revistas, sumarios, archivos privados y mapas digitalizados, incluye documentos de la Fundación Sancho el Sabio y también del Parlamento Vasco.

Dirección: http://www.euskadi.net/LiburutegiDigitala/

Biblioteca Dioscórides

La Biblioteca Dioscórides forma parte de la biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid y contiene obras de gran valor para la historia de la ciencia y de las humanidades.

Dirección: http://cisne.sim.ucm.es/

Colección Digital Complutense

La Colección Digital Complutense contiene cientos de miles de libros por acuerdo entre la Biblioteca de la Universidad Complutense y Google.

Dirección: http://www.ucm.es/BUCM/

Biblioteca Valenciana Digital

La Biblioteca Valenciana Digital se concentra en las obras literarias y científicas valencianas más relevantes, e incluye incunables, manuscritos, obras costumbristas populares, monografías y tratados históricos y de derecho foral.

Dirección: http://bv2.gva.es/

Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico

La Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico es un proyecto cooperativo del Ministerio de Cultura y las comunidades autónomas, cuyo objetivo es la difusión mediante facsímiles digitales de colecciones de manuscritos y libros impresos antiguos que forman parte del patrimonio histórico español.

Dirección: http://bvpb.mcu.es/

Biblioteca Virtual Extremeña

La Biblioteca Virtual Extremeña contiene textos completos digitalizados del fondo hemerográfico de la Universidad de Extremadura sobre la historia, cultura y literatura de Extremadura.

Dirección: http://www.paseovirtual.net/biblioteca/

Biblioteca Virtual Galega

La Biblioteca Virtual Galega ha sido creada por la Universidad de La Coruña, con el objetivo de difundir las obras gallegas.

Dirección: http://bvg.udc.es/

Biblioteca Digital de la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo

La Biblioteca Digital de la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo recopila colecciones valiosas de la Organización de los Estados Americanos (OEA), incluidas ediciones agotadas.

Dirección: http://sedi.oas.org/

Biblioteca Histórica de Santa Cruz

La Biblioteca Histórica de Santa Cruz es la sección general de fondo antiguo de la Universidad de Valladolid y da acceso a ejemplares digitales de libros raros, incunables y obras publicadas antes del año 1835.

Dirección: http://www.bhsc.uva.es/

Association for Hispanic Classical Theater

La Association for Hispanic Classical Theater compila una colección de obras clásicas de teatro español.

Dirección: http://www.comedias.org/

Parnaseo

Parnaseo es una colección de transcripciones de textos de Literatura Española Medieval y del Renacimiento, coordinada por profesores de la Universidad de Valencia.

Dirección: http://parnaseo.uv.es/

El Aleph

El Aleph es una biblioteca virtual que provee acceso a más de 700 obras en español que requiere registrarse.

Dirección: http://www.elaleph.com/

Berkeley Digital Library SunSITE

La Berkeley Digital Library SunSITE, iniciativa de la Universidad de Berkeley y de la empresa de informática Sun, es una de las mayores bibliotecas digitales del mundo, con algunos textos en catalán y español.

Dirección: http://sunsite.berkeley.edu/

CEFRAL

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CEFRAL) compila textos, publicaciones y datos sobre educación de adultos.

Dirección: http://www.crefal.edu.mx/

Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey

El grupo de Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey proporciona acceso a millones de artículos completos.

Dirección: http://millenium.itesm.mx/

Biblioteca Digital del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

La Biblioteca Digital del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ofrece información sobre literatura, ciencia y tecnología, ciencias sociales, arte e historia.

Dirección: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/

Red de Bibliotecas Virtuales CLACSO

La Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO (el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) promueve la difusión de los resultados de las investigaciones de los centros de la red y ha desarrollado una biblioteca virtual con el programa abierto Greenstone.

Dirección: http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/

Dialnet

Dialnet es el portal más importante de difusión de la producción científica española. Perteneciente a la Universidad de la Rioja, ofrece acceso a las revistas científicas y tesis publicadas en las universidades españolas.

Dirección: http//:dialnet.unirioja.es/

Cybertesis

El portal Cybertesis, auspiciado por la UNESCO, la Universidad de Chile y la Universidad de Lyon, facilita el acceso en línea a las tesis doctorales en español en todas las universidades.

Dirección: http://www.cybertesis.net/

Biblioteca Digital Universitaria

Biblioteca Digital Universitaria (BDU) es una colección de libros en texto completo, disponible a través de la Red, cuya finalidad es contribuir a las actividades académicas y de investigación de cualquier disciplina.

Dirección: http://www.bibliodgsca.unam.mx/

Cochrane Library Plus

La Cochrane Library Plus es una puerta de acceso a recursos informativos (bases de datos, publicaciones periódicas, informes, etc.) sobre ciencias de la salud.

Dirección: http://www.update-software.com/Clibplus/

Biblioteca Universia

La Biblioteca de Recursos de aprendizaje de Universia contiene enlaces a millones de materiales educativos.

Dirección: http://biblioteca.universia.net/

9. Conclusión

Las bibliotecas digitales prometen ser una de las fuentes de información más fiables y extensas del siglo XXI. Sin embargo, aún queda un camino apasionante que andar para que los lectores puedan identificar con facilidad la información que les interesa, utilizarla de manera flexible y, sobre todo, compartirla con otras personas y crear nuevas aplicaciones sin restricciones. El aumento constante de contenido en español (y en otras lenguas de España) permite augurar que esta evolución contribuirá al progreso del conocimiento y a la formación de los ciudadanos.

10. Referencias bibliográficas

Holley, R. (2009), «How Good Can It Get? Analysing and Improving OCR Accuracy in Large Scale Historic Newspaper Digitisation Programs», *D-Lib Magazine,* 15 (3/4).

NISO (National Information Standards Organization) (2004), *Understanding Metadata.* NISO Press. Consultado en http://www.niso.org/standards/resources/UnderstandingMetadata.pdf, y Z39.50. A Primer of the Protocol, NISO. Disponible en http://www.niso.org/publications/press/Z3950_primer.pdf

Papadakis, I., Kyprianos, K., Mavropodi, R. y Stefanidakis, M. (2009), «Subject-based Information Retrieval within Digital Libraries Employing LCSH», *D-Lib Magazine*, 15 (9/10).

Surowiecki, J. (2004), *The wisdom of crowds: why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies, and nations.* Nueva York: Doubleday.

UDC Consortium, *About Universal Decimal Classification.* Disponible en http://www.udcc.org/about.htm/

Wilensky, U. y Resnick, M. (1999), «Thinking in Levels: A Dynamic Systems Approach to Making Sense of the World», *Journal of Science Education and Technology*, 8 (1), pp. 3-19.

LOS TRADUCTORES AUTOMÁTICOS EN LA RED

María Amparo Alcina Caudet
Universitat Jaume I de Castellón

1. Introducción breve: la traducción automática hoy. Cómo Internet ha revolucionado y ampliado este sector

El sueño de la traducción automática comenzó incluso antes de que se construyera el primer ordenador. Descartes y Leibniz ya formularon teorías sobre la representación numérica de las palabras. Otros filósofos también alentaron la idea de la codificación del lenguaje de modo que se pudiera representar sin ambigüedades y que toda la humanidad pudiera comprender su significado. Fue con la creación de los primeros ordenadores, el famoso ENIAC, cuando estas ideas empezaron a cobrar entidad y el sueño cobró algo de realidad. Las primeras pesquisas sobre traducción automática y ordenadores eran extraordinariamente optimistas vistas desde el momento actual, aunque también podríamos decir que ingenuas. Se pensaba que en pocos años se podrían conseguir sistemas que tradujeran textos de forma rápida y eficaz. Estas pesquisas se basaban en parte en la falta de una reflexión más profunda sobre la complejidad del lenguaje humano. Cuando esta reflexión llegó, hubo al contrario una mirada pesimista sobre la traducción automática, especialmente tras el informe ALPAC.

Y es que el uso cotidiano del lenguaje resulta un sistema sencillo y fácil de comunicación. Lo que decimos, los textos que escribimos no parecen entrañar mayor dificultad que saber el significado de cada palabra y conocer la gramática de la lengua que nos han enseñado. Por eso, podría parecer a cualquier hablante, a simple vista, que podemos organizarlo fácilmente en listas de palabras con sus equivalencias y unas cuantas reglas para los casos especiales, almacenarlas en un ordenador y así que el ordenador sea capaz de manejar estas listas y devolver los resultados deseados. Traducirlo parece no entrañar mayor dificultad que hacer lo mismo en dos lenguas, y establecer la relación entre ambas. Sin embargo, el uso del lenguaje no es tan fácil y sencillo. En ocasiones, también encontramos que da lugar a interpretaciones, dobles senti-

dos, frases hechas que no se pueden interpretar literalmente, metáforas que interpretamos de acuerdo con nuestro contexto o conocimientos culturales, y otro sinfín de juegos que pueden dar lugar a situaciones humorísticas, y también a malentendidos. Más allá de estas dificultades, quienes se han enfrentado alguna vez seriamente a la tarea de la traducción, o por ejemplo, a la enseñanza de una lengua extranjera, y —cómo no— a la tarea del análisis sintáctico, semántico o pragmático de una frase o un texto, o incluso al análisis del léxico de una lengua, saben que las dificultades que pueden surgir en la interpretación de una palabra, de una frase y no digamos de un texto van mucho más allá de manejar unas pocas reglas gramaticales y listados de palabras. Y esto es precisamente lo que se requiere para que el ordenador pueda manejar el lenguaje: explicitar su funcionamiento y los significados que los humanos manejamos de forma espontánea y natural tras un largo proceso de aprendizaje que apenas recordamos.

El lenguaje humano resulta de una complejidad tal que su completa formalización para que sea procesado por el ordenador resulta aún difícilmente alcanzable hoy en día. En relación con la traducción automática se han utilizado distintas estrategias que han dado resultados limitados. Hoy en día, medio siglo después de los primeros informes optimistas sobre la traducción automática y de los primeros informes pesimistas sobre el mismo tema, los expertos no pueden afirmar que se pueda alcanzar algún día la traducción completamente automática de alta calidad.

Aunque la traducción completamente automática de alta calidad siga siendo un sueño, en el camino hacia este objetivo se ha conseguido avanzar en muchos aspectos del procesamiento del lenguaje natural y comprender la complejidad del lenguaje y de la traducción, con vistas a poder formalizar su funcionamiento en representaciones que puedan ser automatizadas. Mientras teníamos la vista puesta en el objetivo de la traducción automática de alta calidad, han surgido sin embargo nuevos objetivos y nuevas necesidades. Si hace cincuenta años la traducción se restringía a importantes documentos, libros y comunicaciones que debían ser correctamente traducidos en muchos casos para su impresión y publicación, hoy en día el panorama ha cambiado considerablemente. La globalización de los mercados, el aumento de las relaciones internacionales y la aparición de Internet han hecho aumentar exponencialmente las necesidades de comunicación entre los gobiernos, las empre-

sas y el público en general. Los avances tecnológicos han sacudido el mundo y han favorecido que la información sea más flexible y fluida a través del medio tecnológico, que se ofrezcan y se compren productos y servicios. La sociedad tiene acceso a gran cantidad de información que necesariamente requiere ser traducida. Esta necesidad de traducción condiciona a su vez que se requieran traducciones más rápidas y sobre el mismo medio tecnológico. A su vez, los propios traductores profesionales y las empresas de traducción también ofrecen sus servicios a través de Internet, y parte de su trabajo lo realizan también utilizando la Red.

Si bien durante años la traducción automática ha estado recluida en las probetas de laboratorio, es decir, en sistemas experimentales en las universidades y centros de investigación de las empresas, hoy en día la traducción automática ha dado el salto al mercado de masas. ¿Quién no ha utilizado alguna vez un traductor automático para entender un mensaje de correo electrónico, para saber qué decía un fragmento de texto encontrado en Internet en una lengua exótica, para traducir una noticia o una página web, o para conocer el significado de algunas palabras que nos resultaban desconocidas? Y es que vivimos en un entorno globalizado, inundados de información y hambrientos de información al mismo tiempo. Internet nos pone toda esta información al alcance de nuestro teclado y lo único que queda es entender lo que allí se dice. Si la información no está en una lengua conocida, el traductor automático será el aliado que nos la hará mínimamente comprensible al instante.

2. Historia, precedentes

El inicio de la traducción automática se sitúa en 1954, cuando se hicieron las primeras pruebas de un prototipo que traducía algunas frases entre ruso e inglés. El éxito del experimento despertó muchas esperanzas y en los años siguientes se desarrollaron numerosos proyectos de investigación para conseguir la deseada traducción automática de alta calidad. En 1966 el informe ALPAC mostraba que, dados los resultados obtenidos hasta la fecha, aún faltaba un largo camino hasta conseguir sistemas de traducción automática verdaderamente útiles. Las conclusiones mostradas en el informe supusieron un freno a la investigación sobre

traducción automática en los años siguientes. Sin embargo, se continuó investigando y desarrollando programas con objetivos más modestos en el ámbito del procesamiento del lenguaje natural. En los años siguientes, sin embargo, se fueron consiguiendo algunos resultados alentadores. Por ejemplo, en Canadá se puso en marcha el sistema Météo, desarrollado en la Universidad de Montreal para traducir boletines meteorológicos entre francés e inglés. Y en Europa, la Comisión Europea adoptó el sistema SYSTRAN para realizar las traducciones de documentos en su servicio de traducción. Al mismo tiempo, se inició el proyecto de investigación europeo EUROTRA.

A lo largo de este periodo, desde 1954 hasta la actualidad, la investigación en traducción automática y herramientas lingüísticas ha generado distintos tipos de sistemas y metodologías. Empezando por la más sencilla, la traducción directa, que consiste en poco más que sustituir las palabras del texto origen por sus equivalentes en la lengua meta utilizando un glosario y en ocasiones un análisis morfológico. A ello, se añaden algunas reglas para reorganizar los elementos de las frases. Algunos programas muy sencillos de traducción automática utilizan esta estrategia directa aún hoy en día. Ofrecen resultados de muy pobre calidad y resulta más apropiado para lenguas muy próximas tipológicamente. En el desarrollo de este tipo de sistemas participaron ingenieros y matemáticos. En su diseño no se tuvieron en cuenta aspectos de teoría de la traducción y muy poco de teoría lingüística. Pertenecen a esta categoría programas como Météo y el antiguo diseño de Systran.

Más adelante se comienzan a desarrollar estrategias basadas en reglas lingüísticas, que incorporan reglas de tipo morfológico, sintáctico y semántico en el análisis del texto origen. Las distintas fases del análisis y la generación del texto se gestionan en distintos módulos del programa y por ello, en contraste con la estrategia directa, se les denominaba *estrategia indirecta*. Se distinguen tradicionalmente dos tipos de programa de estrategia directa: transferencia e interlingua.

En la estrategia interlingua, el texto origen se convierte a una representación abstracta, independiente de cualquier lengua, que contiene el significado esencial de la frase. A partir de esta representación abstracta, y con la aplicación de reglas gramaticales y diccionarios de la lengua meta, se genera la frase en la lengua meta. Cada módulo de análisis y generación es independiente, de manera que se pueden añadir módulos de distintas lenguas tanto para el análisis como para la generación. Pertenecen a

esta categoría el sistema KANT, desarrollado por The Carnegie Mellon University, y el sistema actual KANTOO, Mikrokosmos (New Mexico State University), Pivot (NEC) y HICATS (Hitachi). Estos sistemas se enfrentan con la gran dificultad de encontrar una forma de representación lingüística que sea verdaderamente abstracta y neutra, y no esté de algún modo basada en alguna lengua o tipo de lengua específico. Su gran ventaja será su gran modularidad y el hecho de que, una vez diseñado el módulo de análisis de cualquier nueva lengua, esta podría ser traducida a cualquiera de las lenguas en las que ya esté disponible el módulo de generación.

En la estrategia de transferencia, el texto origen se analiza y se crea una representación abstracta de ese texto. El módulo de transferencia convierte esa representación abstracta del texto origen en una representación abstracta del texto meta. En esta estrategia, por tanto, la representación intermedia que se produce de los dos textos no es independiente de las lenguas, como ocurría en la estrategia interlingua. A diferencia de la estrategia interlingua, será necesario desarrollar módulos de representaciones intermedias para cada pareja de lenguas. La ventaja es que este desarrollo será más sencillo que cuando se busca una representación totalmente independiente de las lenguas. Esta estrategia está basada en cierto modo en la teoría lingüística contrastiva. Algunos sistemas que utilizan esta estrategia son Arianne (GETA), SUSY (Universidad de Saarbrücken), METAL (Universidad de Texas en Austin), Atlas-I (Fujitsu) y Duet (Sharp).

Tanto la estrategia directa como las indirectas de transferencia e interlingua son estrategias basadas en reglas lingüísticas, es decir, pretenden llevar a cabo la traducción a través de la descripción de las características del lenguaje y su funcionamiento. Los sistemas basados en interlingua no han pasado de ser prototipos, mientras que los sistemas basados en transferencia son los que por tener un enfoque más sencillo pudieron convertirse en sistemas comerciales hacia finales de la década de 1980.

A principios de la década de los noventa comienzan a desarrollarse estrategias basadas en corpus. Estos sistemas basados en corpus utilizan la información que encuentran en traducciones que han sido realizadas con anterioridad. Las frases de los textos en la lengua origen son alineadas con las frases traducidas. Este conjunto de frases, el corpus, es utilizado por el sistema para producir nuevas traducciones a partir de la

comparación entre los nuevos textos que debe traducir y los textos que aparecen en el corpus. Se utilizan dos tipos de estrategias basadas en corpus: estrategia estadística y estrategia de ejemplos. Ambas procuran evitar la complejidad que conllevan los métodos basados en reglas lingüísticas.

La estrategia estadística se basa en la premisa de que la traducción se puede modelar con un proceso estadístico. La idea es que se puede combinar el conocimiento que tenemos de hechos anteriores y a partir de ahí inferir la probabilidad de que ocurra un hecho en el futuro. Así, una oración en lengua origen puede tener un gran número de traducciones, y cada una de estas traducciones tiene una determinada probabilidad de ser correcta. Aplicando el teorema de Bayes se calcula la probabilidad de los distintos resultados (traducciones) y se escoge el de probabilidad más alta. El proceso consiste en segmentar el texto origen en cadenas de palabras y frases, a continuación se comparan con los textos del corpus, y finalmente se obtienen nuevos segmentos en la lengua meta utilizando el corpus alineado. En la comparación y en el cálculo de resultados se miden distintos parámetros que se establecen en el modelo de traducción o modelo de lengua, como la distorsión, la información contextual o gramatical, entre otros. Un sistema que emplea esta estrategia estadística es Candide (IBM).

La estrategia de traducción automática basada en ejemplos también se ha denominado *basada en analogía*, *basada en memoria*, *en patrones*, *en casos* o *en similitud*. Esta estrategia surge hacia mediados de la década de 1980 y comparte rasgos ente los sistemas basados en reglas y estadísticos. Al igual que en la estrategia estadística, la estrategia basada en ejemplos requiere un corpus de textos bilingüe alineado. El proceso consiste en 1) buscar coincidencias entre los segmentos del texto origen que se desea traducir y los segmentos que aparecen en el corpus; 2) extraer los segmentos de traducción alineados con los segmentos coincidentes en el corpus; y 3) recombinar las coincidencias para generar un texto meta.

Las estrategias basadas en corpus presentan algunos inconvenientes. Puede ocurrir que no existan en el corpus coincidencias con los segmentos del texto origen. Añadir nuevos ejemplos puede mejorar o perjudicar la eficiencia del sistema. Por otra parte, la existencia de demasiadas repeticiones de ejemplos similares también puede desequilibrar los cálculos

que se realizan. El tamaño del corpus puede ser demasiado pequeño o demasiado grande según el objetivo que se pretenda.

La investigación y desarrollo de los últimos años tiende a utilizar *sistemas híbridos*, que incorporan las ventajas de los sistemas basados en reglas y los sistemas basados en corpus, equilibrando los inconvenientes de unos y otros. Hay ejemplos de sistemas que vienen a unificar un sistema basado en reglas como CAT2 con un sistema basado en ejemplos como Edgar, o un sistema basado en ejemplos con una estrategia interlingua, como Pangloss Mark II.

También se han generado expectativas en la incorporación de traductores humanos en el proceso. Los sistemas de traducción automática se diseñan con interfaces para que el traductor pueda intervenir en el proceso, y se integran dentro de la estación de trabajo del traductor. Ejemplos de estos sistemas son LING-STAT, TransType2, WebDIPLOMAT y DBMT.

Hasta finales de la década de 1980, los progresos en traducción automática y las posibilidades de aplicación han sido muy limitadas. Con la aparición de Internet, aumentan considerablemente las oportunidades y necesidades de traducción, y la traducción automática también salta a la Red y al gran público. La historia de la traducción automática en red dio un gran paso en 1997 con la aparición de Babel Fish, un servicio de traducción automática que ofrece traducciones en Internet de forma gratuita al gran público. Este proyecto fue desarrollado por Systran, que poseía la tecnología de la traducción automática, y AltaVista, que poseía uno de los motores de búsqueda de mayor éxito. Systran ya había ofrecido su programa de traducción automática en red a los clientes de Minitel, en Francia, desde finales de la década de los ochenta. Este sistema ofrecía los pares de lenguas francés-inglés, inglés-francés y alemán-inglés. El servicio se proporcionaba a 4,5 millones de usuarios de Minitel. Más tarde, desde 1996, Systran también empezó a ofrecer el servicio de traducción automática en línea desde su propia página web.

Para este gran paso fue de gran interés toda la investigación y experiencia generada anteriormente por el grupo CompuServe, que prestó los servicios de traducción a más de dos millones de usuarios a través de la Red para usuarios registrados desde 1992. CompuServe ofrecía el servicio de traducción de bajo coste, aunque también de baja calidad, utilizando el programa Transcend. Por ejemplo, se traducían los mensajes enviados

a foros y se mostraban en versiones paralelas en inglés y alemán. Durante el primer mes se tradujeron más de 900.000 palabras a una velocidad de 3.000 palabras por minuto. La oferta de este servicio de traducción automática a un público amplio permitió tener un banco de pruebas para testar tanto la utilidad del sistema como las necesidades de los usuarios. Así se vio que los usuarios mostraron su rechazo a estos sistemas de formas variadas. Por ejemplo, cerca de un 25% de usuarios abandonaron el uso del servicio, y por otra parte CompuServe recibió numerosas quejas y críticas, además de currículos de traductores profesionales que ofrecían sus servicios. CompuServe pudo descubrir así cuál era su mercado: un mercado para el cual era más importante obtener una traducción rápida que una traducción de alta calidad. No obstante, para una parte del público seguía siendo importante la calidad, por lo que ofrecieron también un servicio opcional de «post-edición», con un sobrecoste elevado en relación con la simple traducción ofrecida automáticamente. Solo el 15% de los clientes pagaron para obtener una post-edición profesional de sus documentos, mientras que el 85% de los clientes siguieron utilizando la *traducción cruda* (texto que resulta directamente del proceso de aplicar la traducción automática, sin ninguna post-edición). Atendiendo al número de palabras, el volumen de traducción para el que se pidió post-edición era del 40%, mientras que para el 60% del volumen de traducción se aceptaba la traducción cruda.

Después de Babel Fish, han ido surgiendo numerosos sistemas de traducción automática que ofrecen sus servicios en red de forma gratuita. El uso de estos servicios, por otra parte, no está restringido al uso particular, sino que también los empleados de empresas han hecho uso de estos sistemas para comprender documentos o producir documentos. Esto es visto por las empresas como un riesgo para su confidencialidad. Por ello, cada vez más las empresas optan por adquirir *software* de traducción automática e instalar sus propios servicios de traducción en su propia red local. Esto permite además poder personalizar su sistema mediante la incorporación de sus propios glosarios y la incorporación de sus propias memorias de traducción, lo que conlleva por una parte una mejora sustancial de la calidad de sus traducciones pero también una inversión económica inicial para llevar a cabo la personalización. El desarrollo de esta personalización del entorno da como resultado la obtención de traducciones con una calidad *suficiente* que puede hacer innecesaria la post-edición y ser utilizada para publicación.

3. La traducción automática y la industria de la traducción

El inglés sigue siendo la lengua franca, pero las empresas que quieren vender sus productos en Internet se han dado cuenta de que los usuarios prefieren usar su propia lengua, por lo que han tenido que traducir *(localizar)* sus sitios web de modo que sus productos estén al alcance de un mercado globalizado.

El aumento de la demanda de traducciones, la competencia de precios y la exigencia de rapidez ha llevado también a los traductores a emplear cada vez más herramientas informáticas de ayuda a la traducción. El proceso de trabajo del traductor humano hoy en día no se puede entender sin el uso del acceso a Internet para propósitos de documentación, envío y recepción del texto origen y meta de los procesadores de texto, los diccionarios electrónicos y enciclopedias, las memorias de traducción o la traducción asistida, o los programas de gestión de proyectos. La traducción automática, sin embargo, ha sido rechazada durante años por los traductores profesionales. Hay varias razones que explican este divorcio. La primera es que la traducción automática ha sido vista desde sus inicios como una amenaza para el trabajo del traductor, especialmente cuando se auguraba que se podían conseguir traducciones de buena calidad con gran rapidez, en los inicios de la traducción automática. Más tarde, cuando se vio que los textos que resultaban de la traducción automática debían ser revisados antes de su publicación, a menudo los traductores opinaban que habría sido más sencillo traducirlos completamente desde el principio en lugar de *arreglar* lo que había hecho la máquina. La post-edición resultaba un proceso largo y costoso que en ocasiones no estaba justificado. Sin embargo, la mejora de los sistemas de traducción automática en las últimas décadas y en especial en los últimos años, unido a las facilidades que ofrecen las herramientas de traducción automática para la «pre-edición» y la «post-edición» de los textos, y muy especialmente gracias a la integración de la traducción automática en el entorno de trabajo del traducción, junto a programas de traducción asistida con sus diccionarios, bases de datos terminológicos y memorias de traducción, están contribuyendo a que el traductor profesional cambie su percepción respecto a este tipo de sistemas. La traducción automática puede incrementar la productividad del traductor profesional desde un 30% hasta un 50%.

Aunque el uso de programas de traducción automática se ofrece gratuitamente en algunos sitios web, estos servicios resultan útiles por ejemplo para usuarios ocasionales, pero no es una solución ideal para todo tipo de usuarios. Por ejemplo, una empresa de ámbito internacional que necesite comunicación entre empleados suyos que hablen distintas lenguas precisa de un servicio de traducción automática, pero por razones de confidencialidad y de rapidez no le resultará seguro utilizar el servicio gratuito en Internet. También las empresas pueden necesitar integrar la traducción con otro tipo de herramientas de acceso a los datos, etc. Este tipo de producto, en el que el programa de traducción automática debe ser integrado con otras herramientas, o debe ser instalado en una intranet, es ofrecido a las empresas por un determinado precio. Por otra parte, también existen programas de traducción automática que se integran en entornos de trabajo del traductor y que permiten ser personalizados incorporando nuevas palabras, expresiones y términos.

Muchos programas comerciales que se ofrecen con un bajo precio están basados en una estrategia directa y sus resultados tienen baja calidad. Los servicios implementados «en red», bien sea Internet o la intranet de una empresa, suelen emplear estrategias basadas en reglas, aunque cada vez más incorporan de un modo u otro estrategias basadas en corpus, bien sea estadísticas o basadas en ejemplos. Algunas empresas de traducción y localización ofrecen también los servicios de adaptación de un programa de traducción automática al contexto de la empresa. Esto consiste básicamente en la elaboración de diccionarios o glosarios que contengan la terminología sobre las temáticas en que trabaja la empresa (medicina, economía, etc.). Por otra parte, muchas empresas de traducción apuestan por adaptar estos sistemas de traducción automática para su uso interno añadiendo reglas al propio sistema y automatizando la post-edición. Es el caso de Pangeanic, que ha desarrollado la herramienta PangeaMT (http://www.pangea.com.mt/) a partir del sistema Moses (Yuste et ál., 2010).

4. Principales traductores automáticos: productos, empresas desarrolladoras, proveedores de servicios, etc.

Un programa de traducción automática puede trabajar en distintos entornos: un ordenador personal, un terminal móvil (teléfono móvil, PDA), intranet e Internet. Se puede hablar de traductores automáticos

en la Red desde dos perspectivas: sistemas que se instalan en el propio ordenador y que traducen, entre otros, documentos procedentes de Internet, como páginas web o mensajes electrónicos; y, en segundo lugar, sistemas de TA disponibles en red, bien sea Internet o la intranet de un empresa, que permiten traducir tanto textos que envía el propio usuario como las páginas web que está visitando o los chats en que participa. Por otra parte, el programa de traducción automática puede funcionar como un servicio autónomo, o bien como una función integrada en otra aplicación (navegador de Internet, procesador de textos, hoja de cálculo) o en un flujo de trabajo (procesos de gestión de calidad, apoyo al cliente, etc.).

Tanto en unos como en otros se ofrecen traducciones gratuitas a través de Internet con una limitación de palabras por cada petición o envío de datos (por ejemplo, 500 palabras en algunos sistemas).

El texto que ofrecen como resultado de la traducción no suele tener una alta calidad, pero es una traducción que permite hacerse una idea aproximada del significado del texto. El usuario que utiliza estos sistemas busca entender la idea general del texto y no le importa que haya algunos errores gramaticales o de estilo, o perder algunos fragmentos que no resultan comprensibles. En cambio, el usuario busca una traducción sencilla rápida e inmediata y sin coste. A menudo para este usuario la alternativa para una traducción de baja calidad es ninguna traducción.

Para usuarios que requieren algo más de calidad, algunos servicios de traducción automática en red también ofrecen servicios de post-edición con un coste adicional para el cliente, o incluso servicios de traducción por traductores profesionales. O, incluso, ofrecen el propio programa de traducción automática para su instalación en la intranet de la empresa. En este último caso, pueden ofrecer también la personalización del programa para obtener mejores resultados.

A continuación se enumeran diversos ejemplos tanto de traductores automáticos en red como de sus formas de presentación en red. Algunos de ellos han tenido mayor repercusión en el mercado de masas, otros están más dirigidos a públicos específicos (como los propios lingüistas o traductores, o empresas de traducción) y otros están más dirigidos a empresas. En estos casos, su presentación toma diversas formas, como páginas de buscadores de Internet financiadas por la publicidad, portales de traducción, o páginas web de empresas de traducción o de tecnologías

lingüísticas que ofrecen la traducción automática como muestra de su potencial. Por último, encontramos los portales destinados al fomento del uso de la lengua. Tras mostrar con más detalle algunos de los sistemas que han tenido mayor repercusión en Internet por ir dirigidas a un amplio público, mostraremos también numerosos ejemplos de sistemas de traducción automática que tienen entre las lenguas a las que traducen alguna lengua del Estado español.

4.1 *Sitios web de empresas que desarrollan traducción automática*

4.1.1 Systran

Systran es el programa de mayor tradición en el ámbito de la traducción automática, con cuarenta años de historia, y que ha mantenido los esfuerzos en investigación para su constante actualización. El sistema que se ofrece en estos momentos al mercado está basado en tecnología híbrida, que combina traducción basada en reglas y estadística. Además del servicio gratuito en red, ofrece el *software* Systran para clientes individuales y empresas que pueden instalarlo en la red local para dar servicio a sus empleados. El programa permite la personalización del dominio, los glosarios y memorias de traducción. El sistema se ofrece para empresas con necesidades multilingües, para empresas de traducción o traductores profesionales. El usuario debe valorar la conveniencia de realizar una inversión en el producto y en su personalización. En su página web ofrecen información completa sobre el producto, su tecnología y su forma de uso. Se halla disponible en la dirección http://www.systransoft.com/.

Systran ofrece tres productos de traducción automática denominados servicio en línea: SYSTRANet, SYSTRANLinks y SYSTRANBox. El primero, SYSTRANet, permite conectar el escritorio del usuario con el servicio de traducción y muestra inmediatamente las traducciones en el navegador o se le envían por correo electrónico. Está indicado para traducir textos sencillos, páginas web y archivos personales. El segundo, SYSTRANLinks, permite incorporar en el sitio web del usuario un servicio de traducción, de manera que cualquier visitante que se conecte al sitio web pueda leer la página en la lengua que elija en ese momento. Una vez que el usuario escoge el idioma, la página se traduce automáticamente desde los servidores de SYSTRAN. Por último, SYSTRANBox permite que el propietario del servicio incorpore en su propia web un

servicio de traducción. Este servicio de traducción está visible mediante un cuadro en el que el visitante de la web puede introducir el texto que desea traducir y puede ver su traducción al instante en la parte inferior de la caja (véase ilustración 1). El servicio se convierte así en un aliciente para que más usuarios visiten el sitio web. Estos tres servicios en línea ofrecidos por Systran tienen un coste para el usuario, de manera que no son gratuitos.



Ilustración 1. Caja de traducción de Systran

4.1.2 Reverso

Reverso-Softissimo es una empresa que elabora y proporciona herramientas y servicios lingüísticos que abarcan traducción automática, traducción asistida, diccionarios electrónicos y plataformas de enseñanza de idiomas. Ofrece el servicio de traducción automática en Internet gratuitamente de fragmentos de texto, como se muestra en la imagen. Se ofrece la traducción en 18 combinaciones lingüísticas que incluyen español, inglés, francés, alemán, ruso, italiano, árabe, chino, japonés (véase ilustración 2).

Al servicio de traducción automática se añade el servicio de comprobar la ortografía de un texto o consultar los diccionarios. Por otra parte, su página está abierta a las contribuciones de voluntarios que pueden colaborar añadiendo palabras y equivalencias al diccionario y valorando las contribuciones al diccionario hechas por otros voluntarios. Para ello, es necesario registrarse y ello conlleva algunos beneficios como la posibilidad de traducir textos más largos en el traductor en red.



Ilustración 2. Página de traducción de Reverso

Además del servicio gratuito en Internet, Reverso ofrece soluciones para empresas en intranet que permiten traducir textos (mensajes electrónicos, páginas web o ficheros), traducción de páginas web y traducción de ficheros (véase ilustración 3). También permite integrar las funciones de traducción automática con los programas del paquete MS Office, Outlook, Explorer y Firefox.

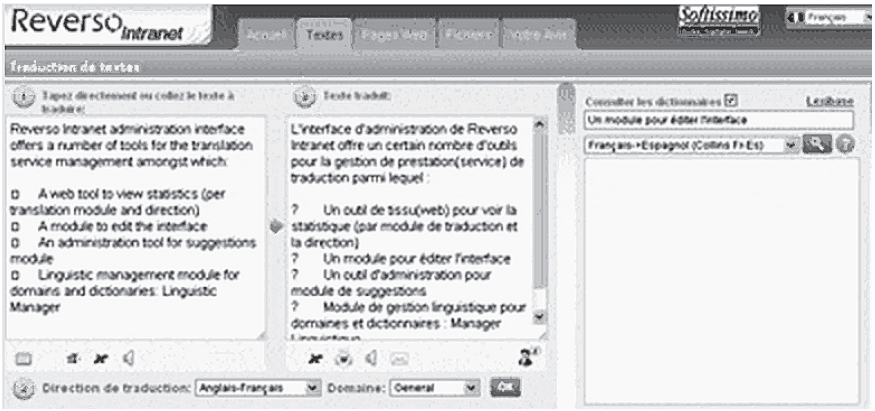


Ilustración 3. Página de Reverso versión intranet

Para traductores profesionales y empresas de traducción Reverso ofrece el programa Translation Workflow. Se trata de una plataforma que integra junto a la traducción automática una memoria de traducción, un sistema de gestión de la terminología y herramientas para la gestión de proyectos de traducción. Esto permite centralizar los recursos lingüísticos de la empresa, de manera que los distintos traductores que tienen

acceso a la plataforma se benefician del trabajo realizado por el resto de traductores.

Además de los productos para empresas, ofrece productos más sencillos para usuarios como Reverso Promt y Reverso Promt Expert. El primero permite instalar funciones de traducción en programas como Microsoft Office y el navegador de Internet, y el segundo incluye las mismas funciones y añade funciones avanzadas como diccionarios especializados o la gestión de terminología para el traductor profesional.

Se trata de un programa de traducción automática creado por Softissimo. Se halla disponible en la dirección http://www.reverso.net/.

4.1.3 PROMT Translator, PROMT Internet Translation Server

PROMT Translator ofrece servicio de traducción automática gratuita en Internet de textos y sitios web. También ofrece traductor móvil para los usuarios de teléfonos móviles, PDA y SmartPhones con soporte WAP, accediendo a través del dispositivo a la dirección http://m.online-translator.com/.

PRO Internet Translation Server es un sistema que se instala en la intranet de empresa y permite el procesamiento instantáneo de las consultas de traducción, ya sea a través de consultas en las direcciones web, a través del correo electrónico, mediante conferencias web o servidores de aplicaciones.

Fundada en 1991, PROMT es una proveedora líder de *software* de traducción automática. PROMT ofrece soluciones de traducción para uso doméstico y de negocios y también para Internet e intranets empresariales. PROMT también desarrolla bases de datos de memorias de traducción (Translation Memories), herramientas para la gestión de terminología, diccionarios para ocho lenguas europeas (inglés, alemán, español, portugués, francés, italiano, ruso y lituano). La traducción automática de PROMT cubre siete idiomas: inglés, alemán, francés, español, portugués, italiano y ruso, con un total de 24 direcciones de traducción en más de cien campos especializados. La compañía ofrece soluciones de traducción para páginas web, intranets corporativas, ordenadores personales y dispositivos de mano bajo las marcas registradas @promt y PROMT ®. Los clientes de PROMT incluyen Cisco, Xerox, Lucent Technologies, Siemens AG, NASA, DHL, SAP y muchos otros. Los servicios de Internet globales de PROMT, incluido el PROMT Translator,

procesan aproximadamente 75 millones de peticiones de traducción en línea al mes.

En estos momentos el equipo de desarrollo de PROMT está trabajando en la inclusión de un módulo de validación estadística en su motor primario, que está basado en reglas.

Se halla disponible en las direcciones http://www.online-translator.com/. http://m.online-translator.com/ y http://translation2.paralink.com/ Más información en la web http://www.promt.es/.

4.2 *Servicios de traducción incorporados en buscadores de Internet*

4.2.1 Babel Fish

Desde esta página, el buscador de Internet Yahoo ofrece traducciones gratuitamente de hasta 150 palabras en cada petición utilizando la tecnología de Systran. Para traducir una página web, basta con introducir la dirección de la página en el cuadro correspondiente y escoger la dirección lingüística. En la imagen (ilustración 4) podemos ver un ejemplo de petición. El sistema comienza la traducción de la página y en unos segundos tenemos la página traducida. Existe la posibilidad de descargarse una barra de herramientas en el navegador para tener disponible la traducción de sitios web mientras se visitan. Se halla disponible en la dirección http://es.babelfish.yahoo.com/.



Ilustración 4. Página de Babel Fish

4.2.2 Traductor de Google

El buscador de Internet Google dispone de distintas herramientas lingüísticas y ofrece la posibilidad de traducir automáticamente texto y páginas web. Además, también incorpora este servicio de traducción automática integrado con las búsquedas en Internet. Así, por ejemplo, si buscamos información turística sobre Bruselas, podemos indicar que la busque en páginas en francés e inglés, además de español (véase ilustración 5). El sistema entonces traduce nuestra consulta «información turística sobre Bruselas» al francés y al inglés, y realiza la búsqueda en páginas de cualquiera de los tres idiomas. Finalmente nos ofrece los resultados obtenidos y traduce automáticamente al español las páginas que están en francés o inglés.

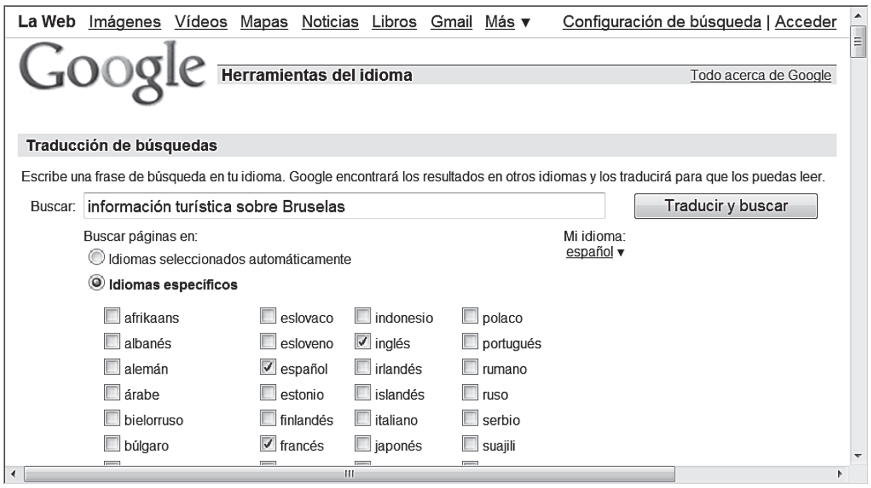


Ilustración 5. Página de Traducción de búsquedas en Google

4.3 *Servicios de traducción automática en otro tipo de sitios web*

Es frecuente encontrar servicios de traducción en sitios web de empresas o de servicios variados. Se trata de programas de traducción automática que han sido adquiridos por la empresa propietaria del sitio web, e instalados en el sitio con el objetivo de dar un servicio añadido a sus clientes o como reclamo publicitario para aumentar el número de visitas a su web. A menudo este servicio de traducción automática gratuito se complementa con consultas a diccionarios.

A modo de ejemplo, podemos mencionar los sitios web de prensa como: el diario *El mundo,* que ofrece una web de traducción automática con la tecnología de Reverso (http://www.elmundo.es/traductor/); el diario *EL PAÍS* (http://www.elpais.com/traductor/), que ofrece traducción automática con la tecnología de Google; o el diario *ABC* (http://www.abc.es/traductor/), también con la tecnología de Google.

4.4 *Servicios de traducción automática que se instalan en el navegador*

Plus! Translator es un producto de Messenger Plus Live con tecnología de Google. Se instala en la barra de herramientas del navegador y con un clic se abre la ventana que permite traducir desde y hacia más de sesenta lenguas (véase ilustración 6). Es decir, una vez instalado, el usuario puede introducir el texto que desea traducir en el cuadro de su navegador, sin tener que entrar en una página web de traducción.

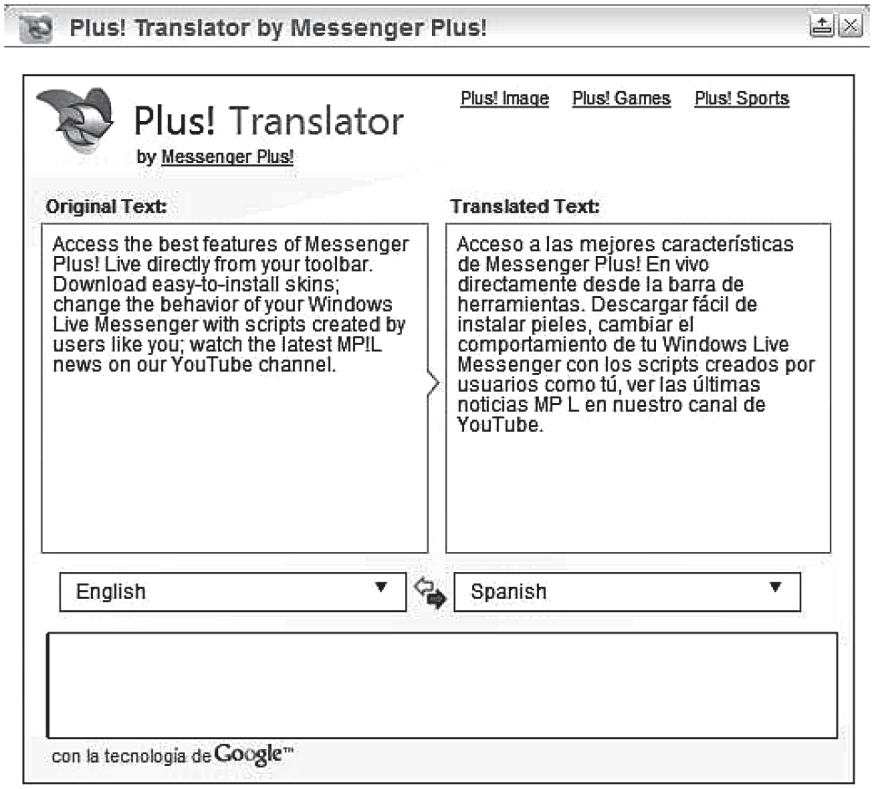


Ilustración 6. Plus! Translator

4.5 *Traducción automática ofrecida por instituciones*

4.5.1 Portal de Tecnologías Lingüísticas del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes ofrece desde 2005 un servicio de traducción automática que permite traducir textos y páginas web del español al catalán, francés, gallego, inglés, portugués *Novo acordo* y portugués en su variante braliseña, todos en ambos sentidos, así como euskera en sentido único de español a euskera. Además, incluye un enlace a la página de descargas del traductor de valenciano SALT de la Generalitat Valenciana. Está previsto incluir la traducción de español a chino en 2011.

El sistema utiliza desde noviembre de 2010 la tecnología Opentrad, una plataforma de servicios de traducción automática desarrollada en código abierto, lo que permite a la comunidad utilizar, desarrollar y mejorar sus propias aplicaciones.

El Servicio de Traducción Automática del Instituto Cervantes es un servicio gratuito para todo el público a través del cual los usuarios han realizado más de 35 millones de traducciones (11.000 millones de palabras) desde su lanzamiento en enero de 2005. En la actualidad el servicio realiza hasta 1,5 millones de traducciones al mes que equivalen a 800 millones de palabras traducidas. Se halla disponible en la dirección http://traductor.cervantes.es/.

4.5.2 Portal de traducción automática de la Generalitat Valenciana

El programa SALT, desarrollado por la Generalitat Valenciana, es un programa de traducción automática entre castellano y valenciano, que se puede descargar gratuitamente a través de Internet. La última versión de SALT (versión 4) se instala en el programa Writer de OpenOffice (el paquete ofimático libre y gratuito), como una barra de tareas que permite el acceso a las opciones de traducción así como acceso a diccionario valenciano-castellano y conjugaciones verbales en valenciano. Se halla disponible en la dirección http://www.edu.gva.es/polin/es/salt/apolin_salt.htm/.

4.5.3 Portal de traducción automática de la Generalitat de Catalunya

La Generalitat de Catalunya mantiene un portal a través del cual se accede a diversos sistemas de traducción automática del catalán a otras

lenguas y de otras lenguas al catalán. Desde este portal se accede a los sistemas de traducción automática en red de Google, Apertium, Lucy LT KWIK Translator, Instituto Cervantes, InterNOSTRUM, LexPress, Salt, Sishitra. Se halla disponible en la dirección http://traductor.gencat.cat/.

Además, se accede al sistema de traducción automática desarrollado por la Generalitat de Catalunya, que traduce textos cortos y páginas web entre las lenguas: catalán, castellano, occitano y occitano aranés.

4.6 *Proveedores de programas y servicios de traducción automática*

En este apartado recogemos los proveedores que proporcionan servicios de traducción automática o los han desarrollado o ambas cosas. En todos los casos, se trata de programas o servicios en que se traduce desde o hacia alguna lengua del Estado español, independientemente de las otras lenguas de trabajo. En general, son programas o servicios que se han desarrollado por los departamentos de investigación de empresas o universidades y se han puesto a la venta por algún proveedor. En otros casos, son programas que han sido desarrollados por organismos con financiación pública o bien en el ámbito del *software* libre. Se describe brevemente el programa o servicio que se ofrece y se indica una página web en la que el lector podrá encontrar información más detallada.

4.6.1 AppTek (Transphere, SpeechTrans)

La empresa AppTek, con sede en el estado de Virginia (EE. UU.), ha desarrollado un sistema de traducción automática híbrido, que combina traducción automática basada en reglas y estadística, en el programa Transphere. Por otra parte, ha integrado esta tecnología con el reconocimiento y síntesis del habla en el programa SpeechTrans, que permite la traducción automática del habla y está diseñada para su uso en el teléfono, sistemas de dictado o dispositivos móviles de bolsillo. Trabaja, entre otras combinaciones, con el español hacia y desde inglés, francés e italiano. Se halla disponible en la dirección http://www.apptek.com/.

4.6.2 AutomaticTrans

AutomaticTrans es una empresa con sede en Barcelona que ofrece soluciones de traducción automática a grandes organizaciones mediante

una plataforma de traducción automática. Trabaja con las lenguas: español, euskera, gallego, catalán, inglés, francés, portugués. Actualmente está desarrollando también traducción con el chino. Se halla disponible en la dirección http://www.automatictrans.es/.

4.6.3 Babelfish, de Yahoo

Sistema de traducción automática gratuito disponible a través del buscador Yahoo en Internet. Basado en Systran. Véase descripción detallada en el apartado 4.2.1. Se halla disponible en la dirección http://es.babelfish.yahoo.com/

4.6.4 ForeignWord

ForeignWord es un portal desarrollado en Alicante que ofrece noticias e información sobre tecnologías de la traducción y recursos lingüísticos. Es posible traducir automáticamente texto y seleccionar lengua origen y destino, y seleccionar uno de los sistemas de traducción a los que da acceso dependiendo de las lenguas seleccionadas. La empresa ForeignWord también ha desarrollado Xanadu, una aplicación que se instala en el ordenador personal y traduce textos mediante el acceso a diferentes sistemas de traducción. La aplicación también puede buscar palabras en diferentes diccionarios, buscar páginas en Internet, buscar traductores profesionales o acceder al canal de noticias sobre traducción Xanadu. Se halla disponible en la dirección http://www.foreignword.com/.

4.6.5 Free Online Language Translation

Ofrece traducción automática gratuita entre 19 lenguas, bien sea un texto corto o una página web. Indica algunos *trucos* para un mejor resultado en la traducción. Se halla disponible en la dirección http://www.translation-guide.com/free_online_translations.htm/.

4.6.6 Google Translate

Sistema de traducción automática gratuito disponible en buscador de Internet Google. Véase descripción detallada en el apartado 4.2.2. Se halla disponible en la dirección http://www.google.com/language_tools/.

4.6.7 GPLTrans

GPLTrans es un traductor automático para uso en Internet en código abierto (licencia GNU General Public License GPL). Se desarrolla y distribuye a través de la red SourceForge de *software* de código abierto. Se puede descargar gratuitamente y funciona en el sistema operativo Linux. Se halla disponible en la dirección http://sourceforge.net/projects/gpltrans/.

4.6.8 HyperTrans, de D'Agostini Org

Hypertrans Online Translation Service es un servicio de traducción ofrecido por D'Agostini Org. Ofrece tres niveles de calidad, siendo el primero de ellos, AutoTrans, de traducción automática, y los otros dos con intervención humana. El servicio está especializado en la traducción de patentes. Ofrece un servicio gratuito de prueba durante treinta días, que requiere que el usuario esté registrado. Se halla disponible en la dirección http://www.dagostini.it/.

4.6.9 IdiomaX

IdiomaX, empresa fundada en 1996, ofrece servicio de traducción gratuita en red (http://www.idiomax.com/online-translator.aspx). Vende, a través de su sitio web, diferentes productos de traducción automática para traducción de páginas web, de mensajes electrónicos, traductores específicos para dispositivos móviles y traductores para instalar en intranet. Funciona con las lenguas inglés, castellano, francés e italiano. Se halla disponible en la dirección http://www.idiomax.com/transmail.htm/.

4.6.10 IM Translator, de Smart Link Corporation

IM Translator ha sido desarrollado por Smart Link Corporation, empresa creada en 1993. Ofrece servicio gratuito de traducción en red, pero es necesario estar registrado en el sistema. Puede traducir entre más de 52 lenguas, incluyendo catalán, español y gallego. Además de diccionario, incluye transcriptor de voz en varias lenguas, corrector de ortografía, teclado virtual y conversor de ruso a caracteres latinos. Se halla disponible en la dirección http://imtranslator.com/.

4.6.11 InterNOSTRUM, de la Universidad de Alicante

InterNostrum es un sistema de traducción automática que ofrece traducciones en red gratuitamente entre castellano y catalán, permitiendo también dar prioridad a las formas del valenciano. Admite la traducción de texto, de sitios web, de traducir durante la navegación y el chat. El sistema ha sido desarrollado por el Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Alicante. Traduce textos de hasta poco más de 16.000 caracteres. El sistema ha sido desarrollado completamente en código abierto, y en su página se ofrece diversa información sobre el desarrollo técnico, que ha sido publicada en diferentes revistas científicas. Se halla disponible en la dirección http://www.internostrum.com/.

4.6.12 Interpret

Este sitio web ofrece distintos servicios gratuitos de traducción de texto, traducción y envío de mensajes electrónicos y traducción de páginas web, entre español, inglés, africano, árabe, holandés, francés, alemán, indonesio, italiano, japonés, coreano, noruego, portugués. Se halla disponible en la dirección http://interpret.co.za/.

4.6.13 InterTran Web Site Translation Server, de Translation Experts Ltd.

Este programa permite la traducción dinámica del sitio web de una empresa. El servicio se ofrece desde los servidores del proveedor, Translation Experts Ltd., mediante contrato anual. Al contratar el servicio, el sitio web de la empresa que contrata el servicio se ofrecerá en distintas lenguas y cada modificación de contenido en las páginas se actualizará también en sus traducciones. Algunos de los idiomas disponibles son: albanés, árabe, bosnio, portugués brasileño, búlgaro, chino, croata, checo, danés, holandés, inglés, portugués europeo, filipino/tagalo, finlandés, flamenco, francés, alemán, griego, hindi, húngaro, islandés, italiano, japonés, coreano, latín, español de Latinoamérica, antiguo eslavo eclesiástico, polaco, rumano, ruso, serbio (alfabeto latino), serbio (alfabeto cirílico), esloveno, español, sueco, turco, ucraniano, vietnamita y galés. Se halla disponible en la dirección http://www.tranexp.com/win/itserver-esp.htm/.

4.6.14 LEC Translate DotNet, de Language Engineering Co.

La empresa LEC (Language Engineering Co.) ofrece el programa de traducción automática Translate DotNet y el servicio Translate2Go de traducción automática a través de Internet. Ofrece traducción automática para uso personal o empresas, y servicios de intranet e Internet. La suscripción del servicio de Internet tiene un coste mensual. También se ofrece un periodo de prueba gratuito de siete días. Las lenguas son: árabe, chino, holandés, inglés, francés, alemán, hebreo, italiano, japonés, coreano, persa, polaco, portugués, ruso, español, turco y ucraniano. La tecnología de LEC ha sido usada en productos como LogoVista, Cross Language, Panasonic, Babylon, Topics Entertainment, Avanquest, Softissimo. Se halla disponible en la dirección http://www.lec.com/translatedotnet.asp/.

4.6.15 Lexicool

Lexicool es un portal que ofrece traducción automática gratuita en Internet, para lo cual conecta con los servicios de Google, Bing, Reverso, Systran o SDL. También ofrece acceso a diccionarios en red. Mantiene un *blog* con noticias sobre idiomas, cursos de traducción, recomendaciones de libros, etc. Se halla disponible en la dirección http://www.lexicool.com/.

4.6.16 Lexilogos

Lexilogos es un portal que ofrece traducción automática gratuita en Internet, para lo cual se conecta con los servicios ofrecidos por Reverso, Google, Systran, Freetranslation, Yahoo Babel Fish (Systran), Wordlingo, Linguatec, PROMT Online, Translendium, Internostrum, Poltran, Webforditas, Fordító, Presis, Pars, Isma. Ofrece también servicio de conjugación de verbos y foros de ayuda a la traducción. Se halla disponible en la dirección http://www.lexilogos.com/traduction_multilingue.htm/.

4.6.17 LinguaNet, de Prolingua

LinguaNet es una aplicación diseñada para facilitar la comunicación en situaciones críticas y está dirigida a policía, bomberos, ambu-

lancias, etc. Incluye traducción automática entre otras funciones. La aplicación es distribuida por Prolingua y fue financiada por el IV Programa Marco de la Comisión Europea. Las lenguas que incluye son: danés, holandés, inglés, francés, alemán, italiano, portugués y español. Se halla disponible en la dirección http://www.prolingua.co.uk/Linguanet/.

4.6.18 LocalTranslation

LocalTranslation ofrece traducción automática gratuita en Internet entre nueve lenguas. Además, ofrece servicios de traducción por profesionales. Se halla disponible en la dirección http://www.localtranslation.com/.

4.6.19 Logovista, de LogoVista Corporation

Logovista ofrece distintos programas de traducción automática, creados para la traducción inglés-japonés, que actualmente también ofrece traducción para diez lenguas más, incluyendo el español. Los servicios de traducción están disponibles en la web en japonés. Se halla disponible en la dirección http://www.logovista.co.jp/lverp/information/english/index.html/.

4.6.20 Lucy Translator, de Lucy Software and Services

Lucy Translator (antes Translendium) es un programa de TA creado por la firma Lucy Software and Services GmbH, a partir del programa desarrollado anteriormente, Comprendium. Traduce treinta combinaciones lingüísticas que incluyen español, catalán, gallego, inglés, francés, alemán, italiano, ruso y húngaro. Ofrece la traducción de texto corto y páginas web gratuitamente en Internet con la versión Lucy LT KWIK Translator. Permite seleccionar manualmente si el texto que se debe traducir contiene vocabulario general, vocabulario social general o vocabulario técnico general. Se halla disponible en la dirección http://www.lucysoftware.com/.

4.6.21 Maximum Edge

Maximum Edge proporciona el servicio de traducción automática gratuito de texto en Internet. Las lenguas que ofrece son: árabe, inglés,

chino, holandés, francés, italiano, japonés, coreano, portugués, español, alemán y sueco. Se halla disponible en la dirección http://www.maximumedge.com/translation/.

4.6.22 Microsoft Translator

Microsoft Translator ofrece traducción automática en red gratuita de 35 lenguas, que incluyen el español. El sistema puede detectar automáticamente la lengua en que se ha introducido el texto origen. También se puede pedir al sistema que se pronuncie oralmente el texto meta, resultado de la traducción. El usuario puede evaluar el resultado obtenido seleccionando entre tres niveles de calidad. Se halla disponible en la dirección http://www.microsofttranslator.com/.

4.6.23 NeuroTran, de Translation Experts

NeuroTran es un programa de traducción automática que se instala en el ordenador y tiene versiones para dispositivos móviles. Traduce entre más de noventa lenguas. En su web ofrece una versión demo que proporciona traducciones gratuitas que envía directamente a la dirección de correo electrónico especificada. La empresa desarrolladora, Translation Experts Limited, está especializada en programas de traducción de lenguaje natural. Se halla disponible en la dirección http://www.tranexp.com/win/NeuroTra.htm/.

4.6.24 Newstran, de Humanitas-International

Newstran es un portal que ofrece la traducción automática gratuita de prensa de distintos lugares del mundo en diversos idiomas. En primer lugar, se escoge el idioma de origen de las noticias y el idioma al que se desean traducir. El portal ofrece un listado de los diarios para que el usuario escoja y, una vez elegido el diario, se ofrecen sus noticias traducidas al idioma deseado. En la imagen (ilustración 7) podemos ver en el panel izquierdo un listado de diarios ordenados alfabéticamente por países, y en el panel central la traducción al inglés del diario elegido. Para realizar las traducciones, el portal accede a los servicios de distintos traductores en red como Babelfish, InterTran, PROMT Online, Reverso, Systran, VoiLa, Worldlingo. Se halla disponible en la dirección http://www.humanitas-international.org/newstran/.



Ilustración 7. Página de traducción de Newstran

4.6.25 OpenTrad Apertium español-galego

Servicio de traducción automática gratuito en Internet, desarrollado por el Seminario de Lingüística Informática de la Universidad de Vigo. Basado en la plataforma libre de código abierto Apertium. Traduce entre las lenguas español, gallego y portugués. Se halla disponible en la dirección http://sli.uvigo.es/tradutor/.

4.6.26 Opentrad traducción automática

Opentrad es una plataforma de traducción automática desarrollada por el consorcio formado por las empresas Imaxin y Eleka Ingeniaritza Linguistikoa, con sedes en La Coruña y Guipúzcua. El sistema ha sido desarrollado en código abierto y está basado en Apertium y Matxin. Su uso es gratuito y dispone de servicio de traducción automática en red. También es posible adaptarlo a cada caso particular para obtener mejores resultados. Traduce entre más de veinte lenguas. Se halla disponible en la dirección http://www.opentrad.org/.

4.6.27 PAHOMTS, de la Organización Panamericana de la Salud

PAHOMTS es el programa de traducción automática creado por la Organización Panamericana de la Salud en 1980 (entonces denominado

ENGSPAN), con sede en Washington. Se trata de un sistema basado en reglas lingüísticas con estrategia de transferencia que usa redes de transición (ATN) y diccionarios bilingües con información sintáctica, semántica y morfológica. Trabaja con las lenguas español, inglés y portugués.

Se usa para traducir documentos de conferencias, artículos científicos, material didáctico, resúmenes técnicos y páginas web. El programa se usa como módulo independiente para traducir documentos de Word, PowerPoint, Excel, HTML, XML y archivos de texto. Se puede combinar con memorias de traducción. En estos momentos están preparando un módulo de post-edición basado en métodos estadísticos. Disponen de una versión para intranet pero no para Internet. El programa se vende a organizaciones internacionales, intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas y agencias gubernamentales. También se facilita la formación necesaria para el uso del programa. Se halla disponible en la dirección http://www.paho.org/spanish/am/gsp/tr/Machine_Trans.htm/.

4.6.28 PC Translator 2007, de LangSoft

Programa de traducción automática creado por la empresa LangSoft. Se instala localmente y traduce texto y páginas web. Traduce desde y hacia el checo con las lenguas español, inglés, alemán, ruso, francés e italiano. Se halla disponible en la dirección http://www.pctranslator.cz/.

4.6.29 Personal Translator Online, de Linguatec

La empresa alemana Linguatec ofrece el programa de traducción automática Personal Translator, que traduce texto, mensajes electrónicos y páginas web. También ofrece el servicio gratuito de traducción automática en Internet. Dispone de versiones para uso local o intranet. Las lenguas de trabajo son: español, inglés, francés, alemán, italiano, portugués y chino. En su web podemos acceder a información técnica sobre el programa y sobre la traducción automática y tecnologías, además de publicaciones realizadas por el grupo de I+D de la empresa. Se halla disponible en la dirección http://www.linguatec.net/onlineservices/pt/.

4.6.30 PROMT

La empresa PROMT ofrece distintos programas y soluciones de traducción automática. PROMT Internet Translation Server traduce

documentos multilingües, sitios web, mensajes de correo electrónico y bases de datos de servidores web. El sistema permite el procesamiento instantáneo de las consultas de traducción de los servidores de la intranet de empresa. También se ofrece servicio gratuito de traducción en red. Traduce 25 combinaciones lingüísticas. Idiomas: Inglés, francés, alemán, español, italiano, portugués y ruso (véase también descripción detallada en el apartado 4.1.3). Se halla disponible en la dirección http://www.online-translator.com y en http://www.promt.es/.

4.6.31 Pragma, de Trident Software

El programa de traducción automática Pragma trabaja con más de cincuenta lenguas, incluyendo español, vasco y catalán. Ofrece un servicio de traducción automática gratuito en su web. También es posible descargar el programa y usarlo gratuitamente durante un periodo limitado. La empresa que ha creado el programa, Trident Software, con sede en Ucrania, está centrada en la investigación sobre programas de traducción automática y participa en proyectos de investigación financiados por la Unión Europea. Se halla disponible en la dirección http://www.trident.com.ua/.

4.6.32 Reverso, de Softissimo

Sistema de traducción automática desarrollado por Softissimo. Véase descripción detallada en el apartado 4.1.2. Se halla disponible en la dirección http://www.reverso.com; http://www.reverso.net/.

4.6.33 SDL International

SDL dispone de varios productos de traducción automática. SDL EPS (SDL Enterprise Translation Server) es el programa de traducción automática de SDL basado en reglas para 16 lenguas europeas y el chino, incluido el español. SDL Language Weaver es el programa de traducción automática estadística, que traduce cerca de 75 combinaciones lingüísticas. Estos programas se integran con los programas de traducción asistida de SDL. SDL también ofrece el servicio de traducción automática gratuita Freetranslation.com. Se halla disponible en la dirección http://www.sdl.com y en http://www.freetranslation.com/.

4.6.34 Smart Translator, de Smart Communications Inc.

Smart Translator es el sistema de traducción automática creado por Smart Communications Inc. en 1986. El sistema cuenta con programas de lenguaje controlado, gestión de terminología y post-edición. Está diseñado para su uso con lenguajes controlados. Además de español (indica castellano o latinoamericano), trabaja con inglés, francés, alemán, griego, chino y portugués. Se halla disponible en la dirección http://www.smart-ny.com/translator.htm/.

4.6.35 Tradutor Universia

Traductor Universia ha sido desarrollado en colaboración con la Universidad de Alicante. Permite traducir páginas web, textos HTML y textos sencillos. Las lenguas que traduce son español y portugués. Dispone de traductor en red gratuito hasta doscientas palabras y de una versión que se puede descargar y ser usada gratuitamente durante diez días. Se halla disponible en la dirección http://traductor.universia.net/.

4.6.36 Transclick, de Transclick Inc.

Transclick proporciona traducción automática para teléfonos móviles e Internet. Permite escribir mensajes SMS en una lengua y que estos sean leídos por el receptor en su lengua. La empresa también desarrolla un sistema para ofrecer la traducción como audio que estará lista en un año. Se halla disponible en la dirección http://home.transclick.com/.

4.6.37 TranslationBooth

TranslationBooth ofrece un sistema de traducción automática en red para más de 25 lenguas, entre las que indica español y español de Latinoamérica. También es posible instalar el acceso al sistema de traducción en un determinado sitio web descargándose un segmento de código en HTML y pegándolo en la página web del sitio. Se halla disponible en la dirección http://translationbooth.com/.

4.6.38 Translator, de WordMagic

La empresa WordMagic ofrece varias versiones de programas de traducción automática Translator. También ofrece traducción automática en

red mediante la compra de un número de palabras. Traduce entre inglés y español. Se halla disponible en la dirección http://wordmagicsoft.com/.

4.6.39 Translatum

Translatum (Translatum. The greek translation portal) es un portal de traducción automática que proporciona acceso a varios sistemas de traducción automática en red como Free Translation, Alta Vista Translation, T-mail, Systran, Systranet, PROMT Online, Reverso, Intertran, ICQ, WordMagic, Babylon, etc. En su web hace una breve descripción de los sistemas y enlaza con ellos. Dispone de un traductor gratuito del griego a varios idiomas, entre ellos el español. Se halla disponible en la dirección http://www.translatum.gr/dics/mt.htm/.

4.6.40 Translution

Translution ofrece varias versiones de programas de traducción automática y un servicio gratuito de traducción desde y hacia 14 lenguas hasta 1.500 caracteres gratuitamente. También ofrece versiones de sus programas en versión demostración durante siete días. Se halla disponible en la dirección http://www.translution.com/tcc/tcc.aspx/.

4.6.41 WebSphere Translation Server, de IBM Corporation

Este programa de IBM permite la incorporación de traducción automática del sitio web de la empresa para facilitar la comunicación y el comercio electrónico. Traduce entre inglés y otras lenguas, incluyendo español. Se halla disponible en la dirección http://www-01.ibm.com/software/websphere/.

4.6.42 WebTrance, de SkyCode Ltd.

SkyCode ofrece varios tipos de servicio de traducción automática que incluyen, además de la traducción gratuita en red de hasta 500 caracteres con WebTrance, un servicio de traducción para teléfonos móviles (conectándose mediante el dispositivo a la dirección http://wap.skycode.com) y un programa específico, SkypeTrance, para traducción de mensajes de chat a través de Skype. Se halla disponible en la dirección http://tran.skycode.com/.

4.6.43 Web-Transer ASP, de Cross Language Inc.

Cross Language, empresa con sede en Bélgica, ofrece traducción automática para clientes de la industria y profesionales del lenguaje. El servicio funciona por suscripción, con la peculiaridad de que el cliente paga por el uso que hace de la traducción automática. Ofrece dos tipos de servicio: YOOtranslate, que ofrece la traducción que se solicita en cada momento, y CL Gateway, herramienta que permite la integración con otras aplicaciones. La empresa participa en el proyecto europeo PLUTO con la misión de llevar a cabo la evaluación de la traducción automática. Se halla disponible en la dirección http://www.crosslang.com/.

4.6.44 WinBabel, de Babel Informática

El programa WinBabel Net se instala en el ordenador personal y permite la traducción de páginas web, foros, aplicaciones y textos. Trabaja con 13 lenguas: español, catalán, euskera, inglés, francés, alemán, italiano, portugués, japonés, chino, ruso, ucraniano y polaco. Ha sido desarrollado por la empresa española Babel Informática. Se halla disponible en la dirección http://www.winbabel.com/.

4.6.45 Word2Word

Word2Word es un portal dedicado a la difusión de recursos lingüísticos. Entre estos recursos, ofrece acceso a numerosos sistemas de traducción automática, diccionarios, etc. Permite que personas que quieran aprender o perfeccionar una segunda lengua puedan ponerse en contacto a través de foros y chats, e incluye un servicio de traducción automática del chat, para facilitar la comunicación. Se halla disponible en la dirección http://www.word2word.com/word.html/.

4.6.46 Worldlingo, de Worldlingo

Wordlingo, empresa con sede en Estados Unidos, ofrece traducción automática en red gratuita, además de servicios de traducción y su programa de traducción automática. Traduce documentos, sitios web y mensajes electrónicos, hasta 500 palabras. Traduce en 33 lenguas. Se halla disponible en la dirección http://www.worldlingo.com/en/products_services/worldlingo_translator.html/.

4.7 *Otras aplicaciones próximas a la traducción automática*

Existen numerosos productos y soluciones en el mercado que utilizan y ofrecen tecnología multilingüe y que, de algún modo, facilitan al público y a determinados sectores la comunicación en dos o más lenguas. Algunos de estos productos y soluciones se basan en tecnologías de la lengua próximas a la traducción automática, aunque en algunos casos su sistema está basado en diccionarios multilingües o estrategia de traducción automática directa.

4.7.1 Converser, de Spoken Translation

La empresa Spoken Translation desarrolla diversas aplicaciones que facilitan la conversación en tiempo real cuando cada participante en una conversación desconoce el idioma del otro. Por ejemplo, la aplicación Converser for Healthcare está desarrollada pensando en la conversación entre un médico y un paciente, utilizando el inglés y el español. El médico pregunta a la paciente los síntomas en inglés, el sistema traduce la pregunta al español y la pronuncia. A continuación el paciente puede responder en español escribiendo sobre un dispositivo que transcribe la respuesta. El sistema traduce la respuesta al inglés, y así sucesivamente. En la imagen (ilustración 8) se muestra una captura de pantalla de este programa y se puede apreciar un fragmento de la conversación.

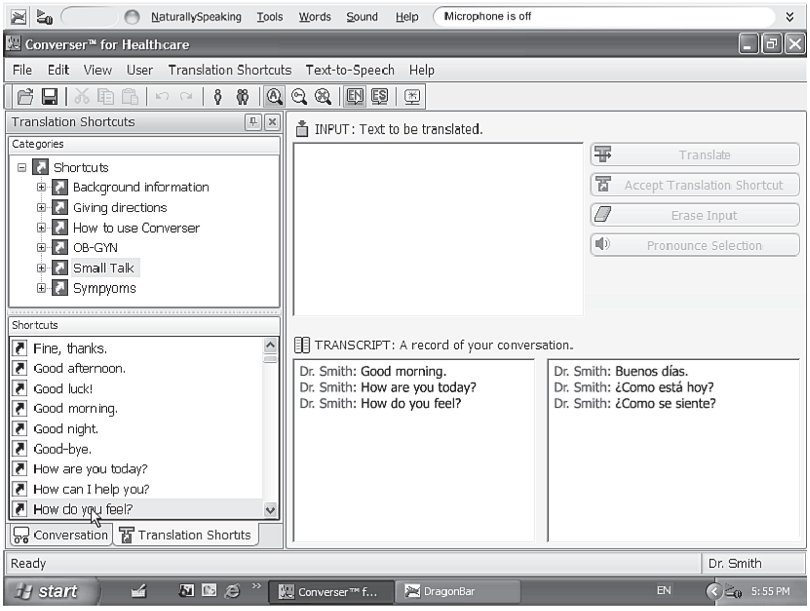


Ilustración 8. Converser for Healthcare

5. La traducción automática hoy ¿dónde estamos en este momento?, ¿qué se está investigado en este campo y quién, universidades, etc.?, ¿qué tipo de tecnologías subyacentes?

La investigación en traducción automática es muy activa a nivel internacional tanto por el número de grupos que se dedican a este tema como por la actividad en cuanto a congresos, talleres y asociaciones específicas sobre este tema. La Unión Europea mantiene un sistema de financiación de nuevos proyectos relacionados con las tecnologías del lenguaje y en particular con la traducción automática que ha permitido que universidades y empresas compartan sus conocimientos y combinen sus intereses académicos y comerciales para desarrollar y comercializar nuevos productos de traducción automática.

En este apartado presentamos algunas de las asociaciones más destacadas en este ámbito, los grupos de investigación más activos en este campo y finalmente una breve descripción de los últimos proyectos financiados por la Unión Europea en los que participan grupos españoles.

5.1 *Asociaciones, congresos y publicaciones sobre traducción automática*

La asociación internacional de traducción automática International Association for Machine Translation (IAMT), fundada en 1991, agrupa tres asociaciones que cubren los ámbitos de los continentes europeo, asiático y americano.

— European Association for Machine Translation (EAMT)
— Asia-Pacific Association for Machine Translation (AAMT)
— Association for Machine Translation in the Americas (AMTA)

La IAMT patrocina la elaboración del «Compendium de *software* de traducción», una relación de programas y recursos de traducción organizado por tipos de programas y proveedores. También organiza un congreso bianual sobre traducción automática: la «MT Summit», que reúne a las tres asociaciones filiales. Mantiene y ofrece en Internet un archivo o repositorio electrónico y una amplia bibliografía de artículos, libros y comunicaciones sobre traducción automática y programas informáticos

relacionados (http://www.mt-archive.info/). Además de estas actividades, cada una de las asociaciones filiales organiza actividades propias.

5.1.1 European Association for Machine Translation (EAMT)

La Asociación Europea de Traducción Automática (http://www.eamt.org/) está formada por personas interesadas en traducción automática y programas informáticos para traducción, e incluye usuarios, desarrolladores e investigadores. Organiza un congreso cada año en el ámbito europeo, y cada dos años un congreso conjunto con la IAMT. Mantiene una lista de distribución de correo (mt-list@eamt.org) para la discusión de temas sobre tecnologías de la traducción. En su página web ofrece información sobre grupos y proyectos de investigación, y sobre los eventos relacionados con la traducción automática. Ofrece a sus miembros gratuitamente un compendio de programas informáticos de traducción, elaborado por John Hutchins que se actualiza anualmente.

5.1.2 Asia-Pacific Association for Machine Translation (AAMT)

La Asociación Asiática de Traducción Automática (http://www.aamt.info/) fue fundada en 1991 y está formada por investigadores, desarrolladores y usuarios de esta materia de su ámbito geográfico. Mantiene una revista que distribuye entre sus miembros con información sobre eventos, informes y noticias.

5.1.3 Association for Machine Translation in the Americas (AMTA)

Al igual que las asociaciones europea y asiática, esta asociación (http://www.amtaweb.org/) reúne a investigadores, estudiantes, desarrolladores, usuarios y patrocinadores de traducción automática. En su página web informa sobre las actividades principales y eventos organizados en relación con los temas de la asociación. También mantiene una página de ofertas laborales.

5.2 *Grupos de investigación*

Los grupos de investigación sobre traducción automática son numerosos. En ocasiones, se trata de una línea de investigación más dentro de un grupo de investigación que abarca distintos temas sobre procesamien-

to del lenguaje natural, en otras ocasiones la traducción automática constituye el eje central de la investigación, por último, muchos desarrollos que se producen en líneas de investigación de procesamiento del lenguaje tienen como resultado productos o recursos con aplicación en traducción automática (corpus, ontologías, bases de datos léxicas, etc.). Debido a la gran expansión de grupos y líneas de investigación relacionadas con el procesamiento del lenguaje y la lingüística computacional, resulta muy complicado delimitar los grupos específicamente.

En el panorama del Estado español destacan por su larga trayectoria en investigación o por sus actuales proyectos de investigación sobre traducción automática y resultados obtenidos los grupos IXA (Universidad del País Vasco), PRHLT (Universidad Politécnica de Valencia), Transducens (Universidad de Alicante), TALP (Universidad Politécnica de Cataluña) y Barcelona Media.

5.2.1 Procesamiento del Lenguaje Natural, IXA, de la Universidad del País Vasco

IXA (http://ixa.si.ehu.es/Ixa/) es un grupo de investigación de la Universidad del País Vasco que trabaja en procesamiento del lenguaje natural. Forman parte de este grupo más de cuarenta investigadores, entre los que cuentan con ocho lingüistas. El grupo ha desarrollado proyectos de investigación en distintos ámbitos, y cabe destacar los siguientes en el ámbito de la traducción automática.

Proyectos:

— OpenMT-2: traducción automática híbrida y evaluación avanzada. Las lenguas de trabajo son español, catalán, vasco e inglés. Se puede acceder a una demo en la dirección http://ixa2.si.ehu.es/openmt-demo/. Proyecto conjunto con el grupo TALP de la Universidad Politécnica de Cataluña.
— OROIMEN: integración de memorias de traducción en un sistema de ayuda a la traducción híbrido (2009-2010).
— EurOpenTrad(3): traducción automática avanzada de código abierto para la integración europea de las lenguas del Estado español (2008).
— EurOpenTrad: traducción automática de código abierto para la integración europea de las lenguas del Estado español (2006-2007).

— AVIVAVOZ: tecnologías para la traducción de voz: reconocimiento, traducción estadística basada en corpus y síntesis (2006-2009).

5.2.2 Grupo de investigación Pattern Recognition and Human Language Technology (PRHLT), de la Universidad Politécnica de Valencia

El grupo de investigación PRHLT de la Universidad Politécnica de Valencia (http://prhlt.iti.es/), formado por una veintena de investigadores doctores del ámbito de la informática, investiga en diversos ámbitos, siendo uno de ellos la traducción automática tanto de textos como de discurso hablado para dominios restringidos, basado en estadística. El grupo cuenta con una amplia experiencia en reconocimiento automático del habla. El grupo ha desarrollado cerca de catorce proyectos de investigación en el ámbito de la traducción automática.

Proyectos:

— TRACOM: Traducción y Comprensión del Lenguaje Hablado mediante Técnicas de Aprendizaje a partir de Ejemplos.
— EUTRANS-I: Example Based Undestanding and Translation Systems.
— EUTRANS: Example Based Undestanding and Translation Systems.
— EXTRA: extensiones del sistema de traducción de texto y habla en dominios restringidos aprendible con ejemplos.
— TAVAL: traductor automático bidireccional entre castellano y valenciano.
— Spanish-German integrated action.
— SISHITRA: sistemas híbridos para la traducción valenciano-castellano a partir de voz y texto.
— AMETRA: ayuda a la traducción basada en memorias de traducción.
— Spanish-Portuguese integrated action.
— TeFaTe: inferencia de traductores de estados finitos para la traducción automática y la ayuda a la traducción en tareas específicas.
— ALMPR: Adaptive Learning in Multimodality and Pattern Recognition.
— ITRANS2: Interactive Transcription and Translation.

— Erudito.com.
— AdInCAT: Development of Statistical Techniques for Adaptive and Interactive Learning in Computer-Assisted Translation.

5.2.3 Transducens, de la Universidad de Alicante

El grupo Transducens de la Universidad de Alicante (http://transducens.dlsi.ua.es) investiga en traducción automática, especialmente en traducción automática entre lenguas emparentadas y lenguas románicas, en el marco de los proyectos interNOSTRUM, Universia, TACALEE, TEFBARNet. Como resultados, ofrece los sistemas de traducción automática interNOSTRUM (http://www.internostrum.com/) y Traductor Universia (http://traductor.universia.net/).

Proyectos:

— interNOSTRUM: desarrollo de un sistema de traducción automática del castellano al balear, catalán y valenciano (1998-2003).
— Universia: desarrollo de un sistema de traducción automática en Internet entre el español y el portugués (2002-2004).
— SISHITRA: sistemas híbridos para la traducción valenciano-castellano a partir de voz y texto (2001-2004).
— TACALEE: traducción automática de código abierto para las lenguas del Estado español (2004-2005).
— TEFBARNet: traductores de estados finitos a partir de bitextos alineados procedentes de Internet (2003-2006).

5.2.4 TALP, Centro de Tecnologías y Aplicaciones del Lenguaje y del Habla, de la Universidad Politécnica de Cataluña

Este centro (http://www.talp.cat) cuenta con una línea de investigación específica sobre traducción automática oral y textual. Están desarrollando su propio sistema de traducción estadística del habla, al que incorporan conocimiento lingüístico (morfológico, sintáctico y semántico) para mejorar sus prestaciones. Las lenguas de trabajo son español, catalán e inglés, pero también mandarín y árabe. Todo ello, en el marco de proyectos nacionales y europeos (ALIADO, FAME, LC-STAR y TC-STAR). Actualmente participan en el proyecto europeo MOLTO, que tiene por objetivo desarrollar un conjunto de herramientas para traducir

textos entre múltiples lenguas de forma instantánea con alta calidad, basado en interlingua.

Proyectos:

— OpenMT: traducción automática híbrida y evaluación avanzada (2006-2009). Proyecto conjunto con el grupo IXA mencionado arriba.
— MOLTO: Multilingual Online Translation, financiado por la Unión Europea.
— FAUST: Feedback Analysis for User Adaptive Statistical Translation (2010-2013), financiado por la Unión Europea.
— EuroOpenTrad: traducción automática de código abierto para la integración europea de las lenguas del Estado español. Disponible el sistema de traducción en http://www.opentrad.org/.
— TC-STAR: tecnología y corpus para traducción voz a voz.
— OpenTrad: traducción automática de código abierto para las lenguas del Estado español.
— ALIADO: tecnologías del habla y el lenguaje para un asistente personal.
— LC-STAR: componentes de léxico y corpus para traducción voz a voz.

5.2.5 Otros grupos de investigación en Procesamiento del Lenguaje Natural

En la página web de la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural (SEPLN) se puede consultar un listado amplio de los grupos de investigación españoles que trabajan en Procesamiento del Lenguaje Natural. La información se halla disponible en la dirección http://www.sepln.org/grupos.php/.

5.3 *Proyectos de investigación financiados por la UE*

En este apartado mostramos a modo de ejemplo algunos proyectos de investigación sobre traducción automática que han sido financiados por la Unión Europea en la última convocatoria y en los que participan grupos de investigación españoles. Son por tanto, proyectos en los que está asegurada la presencia del español o de algunas de las lenguas cooficiales.

5.3.1 Molto: Multilingual Online Translation

Periodo: 2010-2013

Este proyecto (http://www.molto-project.eu/) tiene como objetivo desarrollar un conjunto de herramientas para la traducción de textos entre múltiples lenguas en tiempo real con alta calidad, utilizando gramáticas multilingües basadas en interlinguas semánticas. Cubrirán la mayoría de las lenguas de la Unión Europea, entre ellas: español, catalán, inglés, francés, alemán, holandés, danés, noruego, sueco, rumano, polaco e italiano. Participan en este proyecto la Universidad de Gothenburg (Suecia), la Universidad de Helsinki (Finlandia), la Universidad Politécnica de Cataluña y Ontotext (Bulgaria).

5.3.2 Faust: Feedback Analysis for User Adaptive Statistical Translation

Periodo: 2010-2013

El objetivo de este proyecto (http://www.faust-fp7.eu/faust/), financiado por la Unión Europea con 3,76 millones de euros, es desarrollar sistemas de traducción en red capaces de incorporar retroalimentación de los usuarios en tiempo real. La idea es desarrollar mecanismos que permitan animar a los usuarios a interactuar con el sistema y recoger esta retroalimentación para mejorar la traducción. Utilizan como punto de partida los sistemas desarrollados por Language Weaver (ahora SDL Language Weaver) y Softissimo-Reverso. Las lenguas en que se desarrolla son español-inglés, español-catalán, checo-inglés, francés-inglés, rumano-inglés. El proyecto lo coordina la Universidad de Cambridge, y en él participan la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad Karlova V Praze (República Checa), Softissimo y Language Weaver.

6. ¿Hacia dónde va la traducción automática, futuro cercano?

En los últimos años se ha desarrollado mucha investigación y reflexión sobre el Procesamiento del Lenguaje Natural en general y sobre la traducción automática en particular. El desarrollo de herramientas como anotadores, programas de alineación de corpus bilingüe, de traducción

asistida, y recursos lingüísticos como corpus, memorias de traducción, diccionarios electrónicos, bases de datos léxicas y terminológicas, ontologías, etc. proporciona recursos e ideas para el desarrollo de nuevas vías también para la traducción automática.

La traducción automática estadística está consiguiendo muchos avances y cada vez se está convirtiendo en una estrategia más utilizada en los sistemas de traducción automática, aunque muchas veces en combinación con estrategias basadas en reglas, constituyendo sistemas híbridos.

Para conseguir que los resultados sean de buena calidad, se diseñan y se utilizan distintos tipos de estrategia como la especialización temática y la personalización de los entornos mediante el uso de diccionarios terminológicos. Paulatinamente, la pre-edición y post-edición de textos son estrategias más utilizadas y en ellas se invierte tiempo y dinero porque se sabe que a medio plazo será rentable. En esta línea, se sigue investigando sobre los lenguajes controlados y, por otra parte, se diseñan y desarrollan entornos que faciliten a los usuarios el proceso de post-edición. Así, por ejemplo, la empresa Asia Online ha lanzado recientemente el sistema de traducción automática y post-edición Language Studio, e IBM ha lanzado nFluent, un sistema de traducción automática estadística y post-edición.

En esta misma línea, por ejemplo, como ya se ha expuesto en el apartado 5.3.2, el proyecto europeo Faust (http://www.faust-fp7.eu/) pretende construir un entorno en el que los usuarios puedan modificar las traducciones resultado del proceso de traducción automática y que estas modificaciones retroalimenten el sistema.

La calidad sigue siendo por tanto un objetivo de la traducción automática, y por ello, una de las líneas de trabajo es la evaluación de los sistemas que se desarrollan. Para ello, se diseñan metodologías, técnicas y tests que tienen como objetivo medir la calidad de los resultados de la traducción automática, que se plasma en distintas *métricas*. Como ejemplo, podemos mencionar el documento J2450 elaborado por la Society for Automotive Engineering para identificar los errores que pueden aparecer en un texto traducido, clasificarlos en una categoría (error léxico, sintáctico, morfológico, puntuación, ortográfico) y asignarles una valoración. Con un método de evaluación, resulta más fácil comparar los resultados de traducción obtenidos con diferentes sistemas.

En los últimos años, el interés por las aplicaciones libres también se ha reflejado en la traducción automática y han emergido sistemas de código abierto. Así tenemos por ejemplo el sistema Moses (http://www.

statmt.org/moses/), de la Universidad de Edimburgo y desarrollado gracias a los proyectos europeos Euromatrix (http://www.euromatrix.net/) y Euromatrixplus (http://www.euromatrixplus.net/) También cabe destacar la plataforma Apertium desarrollada por el grupo Transducens, de la Universidad de Alicante, y Prompsit Language Engineering. Además, otros grupos de la Universidad de Vigo y la Universitat Pompeu Fabra contribuyen aportando recursos lingüísticos.

El auge de la traducción automática estadística requiere, por otra parte, de la creación y disponibilidad de corpus alineados, que constituyen los datos a partir de los cuales se pueden obtener otros datos para realizar la traducción. Esto implica la necesidad de disponer de grandes colecciones de corpus. Internet constituye una fuente de datos, pero también las empresas generan grandes cantidades de datos lingüísticos. Por ello, han surgido asociaciones y consorcios que tienen por objetivo compartir entre ellos sus colecciones de datos lingüísticos de forma que puedan incrementar la productividad de sus sistemas. Como ejemplo de ello cabe mencionar la iniciativa de la asociación TAUS (http://www.translationautomation.com/) y TAUS Data Association (http://www.tausdata.org/).

También han surgido diversas redes que tratan de aunar esfuerzos para compartir los datos y recursos lingüísticos. Cabe mencionar proyectos como:

— Clarin (Common Language Resources and Technology Infrastructure) en la dirección http://www.clarin.eu/.
— Panacea (Platform for Automatic, Normalized Annotation and Cost-Effective Acquisition of Language Resources for Human Language Tecnologies, 2010-2013), proyecto europeo coordinado por la Universitat Pompeu Fabra, disponible en la dirección http://www.panacea-lr.eu/.
— Flarenet (Fostering Language Resources Network, 2008-2011), en la dirección http://www.flarenet.eu/.
— y Meta-Net (T4ME-Technologies for the Multilingual European Information Society, 2010-2013), en la dirección http://www.meta-net.eu/.

La combinación de la traducción automática y del habla ha visto ya algunos avances y seguirá desarrollándose en los próximos años. Grupos de investigación del ámbito de la traducción automática y del reconocimiento y síntesis de voz han colaborado en proyectos como GALE (finan-

ciado por DARPA, Estados Unidos) orientado a la comunicación multilingüe en tiempo real para los militares en zonas desplazadas o TC-STAR: Technology and Corpora for Speech to Speech Translation (financiado por la Unión Europea), especializado en la traducción de conversaciones y discurso hablado en inglés, español y chino. En este proyecto participó, entre otros, la Universidad Politécnica de Cataluña. La información se halla disponible en la dirección http://www.darpa.mil/i2o/programs/gale/gale.asp/.

Por último, otro de los objetivos en el programa de traducción automática es que esta esté presente en cualquier ámbito, servicio o producto. En esta línea, es deseable que la traducción automática esté disponible en los dispositivos móviles de bolsillo. Un desarrollo futuro para estos dispositivos podrá ser la incorporación de reconocimiento óptico de caracteres asociado a la cámara del dispositivo. De este modo, se podrá captar una imagen con texto, convertirla a texto y por último traducir el texto.

Uno de los retos de la traducción automática es fomentar que cada vez sean más los usuarios que confían en la traducción automática, la conocen (con sus ventajas e inconvenientes) y saben usarla. Hacia esta línea se orienta por ejemplo el proyecto europeo Itranslate4 (http://itranslate4.eu/), que pretende aumentar la confianza y el uso de la traducción automática y a la vez obtener una evaluación de los resultados. En este proyecto se integrarán diferentes sistemas de traducción automática y se ofrecerá traducción automática gratuita para numerosos pares de lenguas, a la vez que se consigue de los usuarios información sobre la calidad de los resultados.

7. Conclusiones

Las necesidades de comunicación internacional y multilingüe en un entorno globalizado y con un medio de comunicación de masas como es Internet resultan evidentes. Los esfuerzos que se han venido haciendo por fomentar la investigación en traducción automática y el desarrollo de tecnologías y recursos lingüísticos está plenamente justificado y han permitido que hoy en día se pueda cubrir una parte de estas necesidades de comunicación. El desarrollo de la traducción automática es un factor clave hoy en día para la comunicación global y la eliminación de fronteras idiomáticas.

La traducción automática goza de buena salud. La investigación, el desarrollo y el perfeccionamiento de sistemas produce buenos resultados actualmente, y aparecen nuevas ideas y expectativas para seguir mejorándola en los próximos años. La financiación de estos proyectos está asegurada, a la vez que se desarrollan numerosos proyectos e investigación en otros ámbitos del Procesamiento del Lenguaje Natural que, sin duda, también facilitarán la mejora de la traducción automática.

Los usuarios, aun conociendo las limitaciones de estos sistemas, continúan utilizándolos para fines de asimilación y comprensión aproximada de lo que se dice en un texto. Obtener de la traducción automática una traducción de alta calidad y preparada para publicación sigue siendo el objetivo por excelencia de este ámbito de investigación, que se procura alcanzar por distintas vías: desde perfeccionar los entornos de preedición y post-edición, o personalizar y adaptar los sistemas para usos específicos, hasta seleccionar y filtrar los textos según su tipo, su tema u otros criterios.

8. Bibliografía

ABAITUA, J. (1999), «Fifteen years of machine translation in Spain», *Perspectives-Studies in Translatology,* 7, pp. 221-230.

ARNOLD, D. et ál. (1994), *Machine Translation: an Introductory Guide*. Mánchester: Blackwell.

GUERBEROF, A. (2010), «Exploring Machine Translation on the Web», en *Tradumàtica,* 8. Disponible en http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num8/articles/03/03art.htm/.

HUTCHINS, J. (2006), «Machine Translation: History», en K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics,* 2.ª ed., volumen 7. Oxford: Elsevier, pp. 375-383.

— (2008), *Compendium of Translation Software.* Ginebra: European Association for Machine Translation.

HUTCHINS, J. y SOMERS, H. (1992), *An Introduction to Machine Translation* (trad. en español por J. Abaitua). Londres: Academic Press.

KOEHN, P. (2010), *Statistical Machine Translation*. Cambridge; Nueva York: Cambridge University Press.

QUAH, C. K. (2006), *Translation and Technology*. Houndmills; Nueva York: Palgrave MacMillan.

NIRENBURG, S., SOMERS, H. y WILKS, Y. (2003) *Readings in Machine Translation*. Cambridge, Massachusets: MIT Press.

SOMERS, H. (ed.) (2003), *Computers and Translation. A translator's guide*. Ámsterdam; Filadelfia: John Benjamins Publishing Co.

VV. AA. (2006), «Traducció automática». *Tradumàtica,* 4 (Monográfico de diciembre de 2006). Disponible en http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num4/sumari.htm/.

YUSTE, E. et ál. (2010), «PangeaMT — putting open standards to work… well», en IX Congreso de la AMTA 2010 (Denver, Colorado). Disponible en http://amta2010.amtaweb.org/AMTA/papers/4-04-HerranzYusteEtal.pdf.

4

INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

HACIA LA ARMONIZACIÓN DE CRITERIOS Y LA IMPLANTACIÓN DE ESTÁNDARES DE CALIDAD. LA ORGANIZACIÓN SICELE (SISTEMA INTERNACIONAL DE CERTIFICACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA)

Departamento de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes

1. Introducción

El Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera es el instrumento de cooperación entre una red de organizaciones hispanoamericanas de enseñanza superior y el Instituto Cervantes, que se comprometen a la regulación conjunta de las certificaciones del conocimiento del español como lengua extranjera o segunda lengua y de todas las actividades en las que estas repercuten. El sistema vela por que los productos o servicios que ofrecen estas instituciones en relación con la evaluación, la investigación o la enseñanza de la lengua española se gestionen con arreglo a criterios de calidad que, a su vez, estén en consonancia con los estándares que imperan en este sector en el panorama internacional.

La iniciativa constituye la materialización del deseo común, expresado desde todos los ámbitos políticos y académicos de las comunidades de habla hispana, de fomentar y establecer mecanismos de colaboración y coordinación, que permitan armonizar internacionalmente los criterios para certificar el conocimiento del español a hablantes de otras lenguas y, a la vez, procurar que se ofrezcan a los usuarios con una garantía de calidad. El SICELE se propone así facilitar a todo tipo de usuarios la posibilidad de encontrar y acceder al sistema que mejor responda a sus necesidades de comunicarse en español, de medir el grado de desarrollo de sus competencias relacionadas con el uso de la lengua española en diferentes contextos y de poder transmitirlo o demostrarlo ante terceros, en términos comprensibles y equiparables con otros certificados del conocimiento del español y de otras lenguas.

El SICELE no pretende suplantar a los sistemas que, actualmente o en el futuro, puedan estar implantados en los países hispanohablantes, sino que se ocupa de reforzarlos y apoyarlos por medio de acciones concretas, especialmente mediante el reconocimiento formal y oficial de las certificaciones integradas en el sistema por parte de los países y las organizaciones implicados.

2. Objetivos y justificación de la iniciativa

El SICELE tiene como principales objetivos los siguientes:

— Establecer mecanismos de cooperación y coordinación que permitan armonizar internacionalmente criterios para la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera.
— Incrementar la importancia de la lengua española en el mundo, fomentar el interés en su aprendizaje por parte de estudiantes de todos los países y satisfacer la necesidad que estos tienen de que su conocimiento sea evaluado mediante servicios de certificación lingüística de calidad.
— Implantar sistemas de colaboración en línea, especialmente para desarrollar proyectos de investigación, para la transferencia de conocimientos y tecnologías aplicadas y para la difusión de la actividad propia del SICELE.
— Desarrollar e implantar procedimientos y sistemas de gestión y verificación de la calidad de los sistemas de evaluación certificativa.
— Garantizar el reconocimiento transnacional de las certificaciones de competencia lingüística que porten el sello SICELE.
— Desarrollar programas de cooperación en materia de formación del profesorado de ELE.

Una de las herramientas más eficaces para la difusión de la lengua la constituyen los sistemas de certificación del dominio o de la proficiencia. El carácter prescriptor de los exámenes hace que esta actividad sea de capital importancia a la hora de dirigir y conformar la política de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Los procesos evaluadores denominados de «alto perfil» generan una huella (efecto de rebote, de resaca o de im-

pacto), que se manifiesta en toda una serie de ámbitos relacionados con la enseñanza.

— Formación del profesorado.
— Edición de materiales didáctico.
— Diseño curricular y adopción de determinadas metodologías.

De este modo, los sistemas de evaluación y certificación contribuyen a determinar los contenidos lingüísticos y sus límites, los métodos y las técnicas pedagógicas y hasta la propia evaluación formativa o de aula. Por todo ello, es deseable que los sistemas de certificación tengan un efecto positivo en todos estos ámbitos; lo contrario contribuiría a hacer ineficaz el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con la consiguiente frustración de profesores y de alumnos, y la inevitable devaluación de las políticas de difusión y promoción de la lengua. Así, el SICELE se plantea como una iniciativa destinada a concertar esfuerzos para fomentar el impacto positivo de la actividad evaluadora y certificadora en lengua española.

La actividad docente y certificadora en el ámbito del español como lengua extranjera o segunda lengua se puede considerar una actividad profesional o una disciplina académica relativamente reciente si se compara con la extensa tradición con la que cuentan, por ejemplo, otras lenguas como el inglés o el francés. En torno a la didáctica y la evaluación de estas lenguas, se ha desarrollado, por un lado, una actividad científica y académica y, por otro, una industria de servicios, que han contribuido considerablemente a la evolución del sector y a su adaptación a la demanda social. Este desarrollo incipiente y, a la vez, desigual en los diferentes territorios y organizaciones de los países de habla hispana se presenta en el momento actual como una situación propicia para el intercambio de tecnología y de experiencias y resultados.

Por otro lado, en el contexto de una industria de servicios orientada hacia el usuario, la actividad certificadora debe ser de naturaleza garantista. Independientemente de que una persona obtenga un certificado de competencia lingüística a través de una institución oficial del mundo hispanohablante, su valor deberá ser reconocido en todos los ámbitos de uso del mismo.

El carácter estandarizador del planteamiento del SICELE responde a la necesidad de dar coherencia a las garantías asociadas a las certificaciones —que son después utilizadas para la toma de decisiones cruciales en la vida de los individuos— y se articula por medio de sistemas de gestión

de la calidad internacionalmente reconocidos, que se caracterizan por su rigor y transparencia.

Finalmente, la creación de redes de conocimiento interuniversitarias en materia de evaluación de la competencia lingüística es de capital importancia para el fomento de la investigación y el desarrollo en esta área de conocimiento y prácticas profesionales. Todos los miembros del SICELE, sin excepción, comparten el interés por colaborar en proyectos multilaterales que trasciendan el mero ámbito de la evaluación y que sirvan para acrisolar y consensuar las políticas de difusión de la lengua en el mundo.

3. La misión, la visión y los valores de la organización

La **misión** del SICELE consiste en armonizar los criterios de gestión de los sistemas de certificación del conocimiento del español a hablantes de otras lenguas, promoviendo y apoyando el uso de buenas prácticas, fijando estándares, verificando su cumplimiento y facilitando el reconocimiento oficial de los diplomas y certificados que forman parte del sistema, en condiciones de reciprocidad.

La **visión** del SICELE se basa en alcanzar la excelencia, hasta convertirse en referencia internacional, en la gestión de los sistemas de certificación, de enseñanza del español, de formación de docentes y de proyectos de investigación, a través de la reflexión, la mejora continua, el intercambio de experiencias y de conocimientos o buenas prácticas. Estas actuaciones redundarán en beneficio de la comunidad hispanohablante, reforzarán el prestigio de la lengua española y potenciarán su difusión.

Los principales **valores** en los que se asienta el proyecto son los siguientes:

— Prestigio académico. Lo apoyan y avalan la mayoría de las universidades del mundo hispanohablante.
— Garantía de calidad. Los diplomas y certificados del SICELE se desarrollan y administran a partir de estándares y mediante sistemas de gestión de la calidad.
— Globalidad. La pertenencia al SICELE lleva implícito el compromiso de transparencia, de coherencia y de reconocimiento mutuo de las titulaciones en todos los países de habla hispana.

— Versatilidad. Los exámenes SICELE pueden ser muy diversos en su formato, contenidos y finalidad de uso, pero el sello SICELE garantiza su solidez académica.
— Unidad y diversidad. El tratamiento de las variedades lingüísticas del español es respetuoso con su diversidad, pero cada examen o sistema de exámenes se adecua a la finalidad del uso de la lengua y a la población candidata a la que va dirigido.
— Sinergia y multilateralidad. Los estándares de calidad y los procedimientos de verificación de su cumplimiento se desarrollan y acuerdan entre las organizaciones miembros, lo que supone la aportación de fuentes de conocimiento diversas al SICELE.
— Proyección internacional. La repercusión positiva de la evaluación sobre el resto de las actividades relacionadas con el español como lengua extranjera contribuye a los propósitos de difusión internacional de la lengua y la cultura de los países de habla hispana.

4. La membrecía del SICELE

El año 2010 consolida en el SICELE la cifra de 130 organizaciones en el elenco de instituciones miembros. Todas ellas comparten una serie de rasgos que, en su conjunto, configuran el perfil siguiente:

— Pertenecen a países hispanohablantes.
— Son organizaciones de enseñanza de grado superior, asociaciones, conferencias, grupos, etc., que reconocen, apoyan y promueven los certificados que portan el sello SICELE.
— Entre sus actividades principales está o puede estar la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua y su evaluación, la formación de profesionales o la investigación en el sector.
— Disponen de medios personales y materiales adecuados al desarrollo de las anteriores actividades.

A pesar de que este carácter unitario de la membrecía del SICELE se ha mantenido desde los orígenes, esta ha ido variando considerablemente a lo largo de su historia en términos cuantitativos. El número de miembros se incrementa de forma significativa, hasta llegar prácticamente a

duplicarse, a partir de la firma del Convenio marco multilateral SICELE, que tiene lugar durante el mes de junio del año 2010. La firma del documento simboliza para la organización el apoyo generalizado en todo el mundo hispanohablante y viene a reflejar el incremento de la importancia del sector de la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera y segunda lengua y la necesidad de regulación. A partir de este momento, la comunidad de instituciones integrantes del SICELE sigue abierta a la incorporación de nuevos miembros, que contribuyan a su enriquecimiento y que refuercen el apoyo y el aval a los objetivos de esta iniciativa.

Las instituciones suscriben este acuerdo de constitución del SICELE a través de sus máximos representantes (presidentes, rectores y miembros de los equipos de gobierno de las universidades). A título colectivo, firman este convenio las asociaciones de universidades de Centroamérica, Colombia, Ecuador, España, Panamá, República Dominicana y Venezuela, que representan a un número considerable de instituciones. Estampan su firma los rectores y representantes legales de las universidades que deciden consolidar su membrecía y las de nueva incorporación al SICELE.

El SICELE contaba hasta el momento de la firma del Convenio marco multilateral con 68 miembros, las instituciones cuyos rectores y autoridades, el 23 de marzo de 2007, en la ciudad de Medellín (Colombia), suscribieran un histórico acuerdo, por el que se daba carta de naturaleza al SICELE, con el apoyo de un gran número de instituciones de diferentes áreas geográficas de Hispanoamérica y España. El acto público de constitución se celebró ante el rey de España y el presidente de la República de Colombia. Estas primeras organizaciones firmantes se pueden considerar las fundadoras del SICELE, que, en su mayoría, se han refrendado como miembros de la organización en esta nueva etapa.

La representación del SICELE en el territorio de los países de habla hispana se extiende por prácticamente todos los países que comparten esta peculiaridad. Existen aún algunas excepciones como Bolivia, El Salvador o Guatemala. No obstante, en un futuro no muy lejano se espera que todos ellos se vayan incorporando con una representación significativa. Esto se logrará con la puesta en marcha de los planes en los que se contemplan nuevas líneas de expansión del SICELE.

5. La historia

El nacimiento y la evolución del SICELE han estado tradicionalmente vinculados a los grandes eventos académicos de la comunidad hispanohablante. Esta iniciativa tuvo su origen en el III Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004, en el que se emplazó a las instituciones que comparten el interés por la difusión de la lengua española a buscar mecanismos de concertación y vías de colaboración multilateral para la creación de un sistema de certificación universal destinado a los estudiantes de español.

Siete meses más tarde, en junio de 2005, tuvieron lugar, también en Rosario, las Jornadas para la Certificación Unitaria del Español como Lengua Extranjera, auspiciadas por el Gobierno de Santa Fe, la Municipalidad de la ciudad de Rosario y la Bolsa de Comercio, en las que representantes de más de una treintena de universidades del mundo hispanohablante tuvieron la oportunidad de debatir diversos planteamientos.

En octubre de 2005, en la Reunión de Rectores celebrada en Salamanca (España) con motivo de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, se acuerda la creación de un sistema de certificación internacional del español como lengua extranjera y se nombra una Comisión Académica, formada por un representante por país, para su desarrollo.

La Comisión Académica se reunió en la Universidad de San José (Costa Rica) en enero de 2007 para la puesta en común de los trabajos y para el acuerdo sobre el funcionamiento del sistema, los principios y estándares de calidad de la evaluación, el tratamiento de las variedades lingüísticas y los niveles de competencia exigibles.

Como prolegómeno del IV Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Cartagena de Indias (Colombia) en marzo de 2007, los rectores y representantes de más de un centenar de universidades del mundo hispanohablante ratificaron la constitución del SICELE en un acto que tuvo lugar en Medellín ante el rey de España y el presidente de la República de Colombia.

Desde entonces, los órganos de participación del SICELE, en los que se encuentran representadas las organizaciones miembros, se han venido reuniendo de forma periódica y han alcanzado avances significativos en el desarrollo de lineamientos académicos y procedimentales para el desarrollo del sistema.

El V Congreso Internacional de la Lengua de Valparaíso (Chile) de marzo de 2010 tiene como antesala la reunión del Consejo Ejecutivo del SICELE, en la que se aprueba el texto del Convenio marco multilateral. Este documento dota a la organización de entidad jurídica y de capacidad para dar respuesta adecuada al logro de sus fines.

El II Encuentro Internacional de Rectores, convocado por UNIVERSIA en Guadalajara (México) en el mes de junio de 2010, es el escenario del acto de la firma del Convenio marco multilateral por parte de las autoridades académicas, con lo que queda el SICELE como organización plenamente consolidada y en las condiciones idóneas para poner en marcha iniciativas concretas, una vez que ha adquirido la entidad jurídica necesaria para hacerse operativa. A partir de este momento, el SICELE cuenta ya con capacidad operativa, lo que supone el aldabonazo definitivo que permite poner en marcha la actividad ejecutiva de la organización, de la mano de los órganos colegiados, en los que se encuentra representada la membrecía.

6. Estructura interna y órganos de representación

El SICELE se ordena jurídicamente a través del Convenio marco multilateral, consensuado por todas las organizaciones que son miembros fundadores y suscrito por las de nueva adhesión. El documento establece las bases jurídicas que confieren capacidad operativa al SICELE en relación con sus fines. Especifica, entre otros aspectos, el régimen de funcionamiento de la organización, que se articula a partir de los órganos colegiados, cuya composición y funciones se describen a continuación.

Asamblea General del SICELE

La Asamblea General es la máxima instancia consultiva y de asesoramiento del SICELE. Está integrada por un representante de cada institución. A esta Asamblea General, cuyos encuentros se celebran aproximadamente cada tres años, pueden asistir otros organismos que manifiesten su intención de colaborar en el SICELE, en calidad de observadores. La presidencia de la Asamblea General corresponderá al representante de la institución anfitriona.

Consejo Ejecutivo del SICELE

El Consejo Ejecutivo está formado por seis representantes de las organizaciones miembros, que pertenecen a países diferentes, así como por la Secretaría Ejecutiva. Todos los representantes tienen voz y voto. Su principal función consiste en fijar y en aprobar las directrices, los criterios y la memoria de actividades del SICELE; también depende de este órgano la aprobación de incorporaciones de nuevos miembros y la ejecución de procedimientos técnicos y administrativos implícitos en la actividad del SICELE. El Consejo Ejecutivo mantiene, al menos, una reunión anual, a la que pueden asistir únicamente sus miembros o personas en quienes expresamente deleguen. La presidencia de las reuniones corresponde al representante de la institución anfitriona.

Secretaría Ejecutiva del SICELE

El Instituto Cervantes ejerce la Secretaría Ejecutiva y actúa asimismo como secretaría de la Asamblea General y del Consejo Académico del SICELE, asegurando la comunicación y la coordinación entre estos y las organizaciones miembros. Su principal función consiste en llevar a cabo los acuerdos adoptados por el Consejo Ejecutivo.

Consejo Académico del SICELE

Forman el Consejo Académico personas de reconocido prestigio en el ámbito de la Filología Española y de la enseñanza del español como lengua extranjera, especialistas en Lingüística Aplicada, formadores de profesores de español y gerentes académicos expertos en gestión de la calidad. Estas personas son designadas por las organizaciones miembros del SICELE, de modo que existe un representante en el Consejo Académico por cada país con voz y voto.

Los integrantes de cada uno de estos órganos son los encargados de poner en funcionamiento los sistemas de trabajo SICELE.

7. Los sistemas de trabajo SICELE

Después de la firma del Convenio marco multilateral en el mes de junio de 2010, y con carácter prácticamente inmediato, tuvo lugar una

importante reunión del Consejo Ejecutivo del SICELE, en el que se aprobaron las especificaciones del *Libro blanco de los sistemas de trabajo del SICELE*. Este documento alberga una serie de patrones que permiten la organización de los trabajos que llevan a cabo los órganos colegiados, junto con una planificación que se prolonga hasta el año 2018, año en el que concluye la vigencia del texto del Convenio marco multilateral del SICELE.

Los sistemas de trabajo del SICELE se organizan en cuatro líneas principales y en una serie de modalidades de trabajo, que se pueden inscribir en cualquiera de esas cuatro líneas: planes, programas, proyectos y eventos.

Las líneas de trabajo son las siguientes:

Línea 1. Gestión institucional

Se relaciona con la gestión general del SICELE, con la facilitación del trabajo a los Consejos Académico y Ejecutivo, y con la evolución global del proyecto. Su desarrollo corresponde básicamente a la Secretaría Ejecutiva. Se centra en las áreas siguientes: regulación de la membrecía; captación de nuevos miembros y ampliación del espacio geográfico del SICELE a otros países de habla hispana; creación y coordinación de los espacios de trabajo en red.

Línea 2. Gestión de procesos

Afecta al desarrollo de procesos y a los procedimientos de verificación de estándares de calidad, en las siguientes dimensiones: fijación de procedimientos de verificación de estándares; desarrollo de procesos de verificación de estándares de calidad de los sistemas de evaluación certificativa.

Línea 3. Gestión académica

Se centra en el desarrollo de trabajos vinculados a cuestiones técnicas: fundamentos y herramientas para la gestión y la evaluación de la calidad; desarrollo y gestión de recursos comunes a los miembros de la organización.

Línea 4. Desarrollo del SICELE

Está relacionada con la expansión del SICELE, básicamente, en relación con lo siguiente: diversificación de los sistemas de certificación; regulación de las áreas en las que impacta la actividad certificativa.

El desarrollo de estas líneas de trabajo se hace posible gracias a las siguientes modalidades de trabajo indicadas más arriba, a saber: **planes, programas, proyectos y eventos.**

Los **planes** del SICELE determinan el funcionamiento y la evolución del proyecto SICELE en su totalidad. La previsión de los planes se realiza con el fin de alcanzar objetivos de carácter general y se proyectan a un máximo de cuatro años. Se proponen desde los consejos o desde la Secretaría Ejecutiva y no se ponen en funcionamiento hasta ser aprobados por el Consejo Ejecutivo. Los planes se concretan en programas y proyectos.

Los objetivos que se formulan en los planes, de forma individual o en haces, se pueden ejecutar gracias a los **programas** del SICELE. Estos constituyen un paquete de acciones concretas, ejecutables en un plazo determinado, que da lugar a un producto final, tangible y evaluable. Son de carácter monográfico o transversal, puesto que pueden abarcar diferentes líneas. Tienen la particularidad de estar planificados, en la medida en que tienen su punto de partida, como se ha indicado, en unos objetivos específicos, establecen una temporización, disponen de una asignación de recursos y se someten a evaluación.

Los programas se proponen desde el Consejo Ejecutivo, el Consejo Académico o la Secretaría Ejecutiva, pero, al igual que los planes, no pueden ponerse en marcha hasta que los aprueba el Consejo Ejecutivo. El verdadero desarrollo corre a cargo del Consejo Académico del SICELE, que trabaja bajo la coordinación de la Secretaría Ejecutiva. La comunicación entre los miembros de este consejo se realiza a través de una plataforma que funciona con metodología wiki. El desarrollo de los programas tiene una duración máxima de dos años.

Los planes del SICELE se concretan igualmente en **proyectos.** Se diferencian de los programas en que estos tienen carácter científico y se desarrollan gracias a la colaboración interinstitucional, ya que están vinculados a la investigación. La génesis de los proyectos se produce a partir de las necesidades epistemológicas que plantea el Consejo Académico y que requieren de trabajos de investigación. Por consiguiente, la participación es de mayor alcance y puede sobrepasar los límites de la membrecía del SICELE. La coordinación corre a cargo de la Secretaría Ejecutiva

del SICELE, para lo que cuenta con la asistencia y la colaboración del Consejo Ejecutivo o de alguna de sus comisiones de trabajo.

Finalmente, los **eventos** del SICELE se centran en el intercambio de experiencias, en la toma asamblearia, conjunta o reflexiva de decisiones, y en la puesta en común de trabajos previamente realizados. Los eventos pueden ser presenciales o virtuales y se celebran en función de las necesidades derivadas de los programas o de los proyectos, por lo que no están planificados de antemano. Son de tres tipos:

— Reuniones periódicas ordinarias, que corresponden a cada uno de los consejos, el Ejecutivo y el Académico, y vienen prescritas desde el Convenio marco multilateral, por lo que responden a los siguientes condicionantes: tienen carácter presencial, salvo que se presenten necesidades de fuerza mayor; se convocan con una frecuencia mínima anual, aunque lo recomendable es que se celebren dos al año; el lugar de celebración se determina a propuesta de los miembros del Consejo Académico, cuya universidad se preste como anfitriona, en las fechas estimadas por el Consejo Ejecutivo.
— Actividades de formación, que se desarrollan de forma presencial o en línea y surgen de las necesidades de los programas o de los proyectos. Entre las actividades presenciales, tienen carácter permanente y fijo los cursos anuales: los cursos se programan a petición de los miembros SICELE y en virtud de sus necesidades, que se identifican a partir de encuestas. Se convocan con carácter periódico y están normalmente, aunque no siempre, asociados a las reuniones del Consejo Académico.
— Conferencias de expertos, simposios, congresos, jornadas, etc., que se celebran con carácter excepcional, al hilo de las necesidades de los programas o de los planes.

Los planes del SICELE, aprobados por el Consejo Ejecutivo hasta la fecha afectan a las cuatro líneas de trabajo. En relación con la línea 1, la gestión institucional, está previsto que el SICELE desarrolle estrategias de captación de nuevos miembros, a la vez que regulariza, mediante protocolos, la incorporación de nuevas instituciones. Se encuentra ya consumado el «Plan del SICELE», mediante el que se ha hecho posible el desarrollo de los trabajos en línea, a través de la plataforma institucional. Las líneas más activas, así como las más determinantes para los objetivos de la orga-

nización son las líneas 2 y 3, en especial en lo que concierne al desarrollo de los estándares de calidad y la fijación de los procedimientos de verificación, que marcan los canales para la postulación y obtención del sello SICELE. Los estándares de calidad se aplicarán, durante los primeros años de desarrollo, a los sistemas de certificación lingüística, aunque está previsto dentro de los planes que, en los años sucesivos, se comiencen a expandir a las otras áreas en las que opera el SICELE.

8. Los estándares de calidad y el sello SICELE

En el ámbito del SICELE, se concibe la calidad como la capacidad de las organizaciones proveedoras de productos y servicios de certificación lingüística para desarrollar y administrar exámenes de acuerdo con lo que esperan de ellas los usuarios. Este objetivo requiere un funcionamiento ejemplar de los sistemas de certificación, para lo que el SICELE ha previsto un modelo de gestión de los procesos implicados en estos sistemas: desarrollo de exámenes, edición e impresión, formación de redactores, logística y distribución de materiales de examen, formación de examinadores y calificadores, administración del examen, calificación y notificación de resultados, información y atención al usuario, y análisis y resultados de validación.

El modelo no solo contempla la aplicación de buenas prácticas de gestión orientadas al logro de la calidad de forma sistemática y visible, a través de la mejora continua, sino que establece estándares, que permiten guiar y evaluar el grado de madurez de los sistemas. Este nivel de madurez queda ratificado con el sello SICELE. La calidad no se entiende, por lo tanto, en el SICELE como un fin en sí misma, sino como un medio en el camino hacia la excelencia de los sistemas de certificación del español.

El sello SICELE es el distintivo que obtienen los sistemas de certificación lingüística de las organizaciones miembros del SICELE cuando han superado con éxito los procedimientos de verificación de cumplimiento de los estándares de calidad. Una vez obtenido, la imagen del sello aparece estampillada en los documentos que certifican el dominio del español. El sello funciona así como aval de la calidad de los sistemas de certificación lingüística integrados en el SICELE y constituye la base del reconocimiento mutuo.

Desde el punto de vista académico, la fijación y la observación de estándares internacionales de calidad constituye sin duda el principal punto de interés, además de facilitar la coherencia de los sistemas de certificación y de evidenciar la necesidad de transparencia en su funcionamiento interno. El SICELE se preocupa por armonizar sus planteamientos con los de otras organizaciones afines e intenta establecer sus puntos de partida y referencia en experiencias previas y en los logros alcanzados en otros ámbitos de aplicación de este tipo de prácticas.

Los estándares de calidad SICELE actúan así como guía y como referencia para el desarrollo, la evaluación y la mejora continua de los sistemas de certificación lingüística del español. Afectan necesariamente a todos los procesos implicados en los sistemas de certificación lingüística. La diferente naturaleza de estos procesos y de sus componentes lleva a articular el sistema de estándares en los cuatro apartados siguientes: elaboración de exámenes, administración de las pruebas, calificación y análisis de los resultados, e información para los usuarios. Estos apartados se subdividen internamente en distintos subapartados, que se corresponden con los procesos implicados en cada una de estas grandes áreas.

Este sistema se estructura con arreglo a una escala de niveles de exigencia, con objeto de poder ser aplicados a sistemas de certificación de distintos alcances, volúmenes y perfiles, que vienen determinados por la diversidad de las instituciones que conforman la membrecía del SICELE. Esta realidad se ve reflejada en los sistemas de certificación que promueven, unas veces, vinculados a los procesos de aprendizaje y enseñanza, y otras, al margen de estos; en algunos casos, con fuerte dotación e independencia de infraestructuras que soportan los dispositivos administrativos y logísticos y, en otros, con una dotación dependiente o escasa. Los sistemas de certificación se diferencian asimismo por el perfil de los resultados y por el volumen de las poblaciones de candidatos al que dan respuesta.

9. El marco lingüístico

En relación con el propio objeto de la evaluación, en este caso la lengua española, el sistema presta necesariamente atención a uno de los aspectos más fundamentales: la diversidad geolingüística. El espíritu que guía el SICELE desde sus propuestas iniciales es el del respeto a todas las

variedades del español, sin menoscabo de los usos comunes, cuya evaluación será objeto de un especial interés.

Esta preocupación por la variedad lingüística objeto de evaluación es también un rasgo cualitativo significativamente singular en el funcionamiento del SICELE. Ninguna otra comunidad de países que comparten la misma lengua ha puesto en marcha una iniciativa similar, ya que generalmente las instituciones evaluadoras desarrollan su actividad de forma unilateral.

Por estas razones, los miembros del SICELE han declarado una serie de principios, que se recogen en su marco lingüístico, acerca de la concepción de la lengua española, de su difusión en el mundo y del tratamiento de las variedades lingüísticas en las actividades de enseñanza y evaluación del español.

Los valores que se declaran a través del marco lingüístico son determinantes para los productos y los servicios que ofrecen las instituciones miembros:

— La lengua española se concibe en el marco del SICELE como el conjunto de todas sus variedades en igualdad de condiciones y sin consideraciones de jerarquía lingüística.
— El español se considera en el marco del SICELE como un patrimonio común que favorece la comunicación, la cooperación y el intercambio de valores.
— El SICELE parte de que las comunidades de habla hispana se han enriquecido con las aportaciones de otras comunidades lingüísticas y culturales, y de que esta fuente de riqueza constituye, a su vez, un motivo de vínculo o refuerzo de vínculos ya existentes con los miembros de otras comunidades lingüísticas y culturales.
— El patrimonio lingüístico común constituye un vehículo para el intercambio y la divulgación de conocimientos, tecnología y hallazgos entre las comunidades científicas o profesionales, y para la creación o el afianzamiento de relaciones comerciales, políticas y diplomáticas.
— La memoria histórica compartida por los países y comunidades hispanohablantes es fuente de enriquecimiento mutuo y constituye un valor susceptible de preservación, digno de ser difundido, como tal, a otras comunidades lingüísticas y culturales.

— La lengua española, patrimonio común de los miembros del SICELE, alberga el valor de su unidad y diversidad como signo de su extraordinaria riqueza.
— El SICELE se ocupa de que los productos o servicios relacionados con la lengua española, ofrecidos por las instituciones miembros, estén avalados por una política de gestión de la calidad a la altura de la exigencia de los estándares que imperan en otras instituciones de alcance internacional. Los usuarios y receptores de estos productos o servicios lingüísticos y culturales encontrarán la posibilidad de reconocimiento, compatibilidad y homologación en el contexto internacional actual.
— En el marco del SICELE, se utilizará de manera general la denominación de lengua española o español.
— La lengua española es una lengua de cultura de primer orden, vehículo de importantísimas aportaciones al mundo de la cultura y del pensamiento, objeto de difusión y preservación por parte de las instituciones que forman parte del SICELE, desde una política de calidad.
— El SICELE aspira a que los miembros de otras comunidades lingüísticas y culturales accedan al conocimiento del patrimonio lingüístico y cultural de los países de habla hispana, en toda su riqueza. En el marco del SICELE, los receptores de servicios y productos de las instituciones miembros encontrarán opciones que den respuesta a sus necesidades de comunicación, aprendizaje, formación, reconocimiento o certificación.

El marco lingüístico influye asimismo en el uso que se hace de la lengua española para desarrollar los productos y servicios relacionados con el SICELE respecto a lo siguiente:

— La documentación del SICELE debe expresarse en un español cuidado que utilice los términos más generales, frecuentes y aceptados por la comunidad SICELE, y que facilite la comunicación entre todos sus miembros.
— Las instrucciones de los exámenes SICELE pueden estar redactadas de manera acorde con las formas generales aceptadas por la comunidad lingüística correspondiente.

— Para la evaluación de la producción oral y escrita se aceptarán las variedades de la formación en lengua española del candidato.

10. Áreas de expansión y desarrollos futuros

Tal y como se ha venido apuntando a lo largo de este desarrollo, el interés de las organizaciones miembros por la regulación conjunta a través de estándares de las actividades en las que impacta la actividad certificadora lleva a que la influencia del SICELE se extienda más allá de la evaluación del conocimiento del español y su certificación. Está previsto por consiguiente que, a través de los planes del SICELE, se desarrollen sistemas de estándares mediante los que se puedan regularizar y evaluar planteamientos curriculares y programas de formación de profesores.

En lo que concierne a lo más inmediato, los sistemas de estándares relativos a la certificación lingüística, los planes del SICELE se centran en dos importantes áreas. Por un lado, la diversificación de los sistemas de certificación lingüística, con objeto de que los exámenes que se ofrecen a los usuarios por parte de las instituciones miembros se ajusten a sus necesidades de uso del español como lengua extranjera o segunda lengua. Y, por otro lado y en relación directa con lo anterior, la coherencia con el resto de los productos y servicios que desarrollan las instituciones certificadoras. Por consiguiente, el SICELE tiene previsto realizar una apuesta fuerte por la especificidad de las certificaciones y el desarrollo de las certificaciones de perfil.

Otra área de desarrollo de la máxima importancia para la organización son los certificados, inexistentes hasta la fecha como tales, del español como segunda lengua. Los sistemas que sustentan este tipo de certificación se ubicarían en dos contextos bien diferenciados. Por un lado, el de la población migrante que acude a los países de habla hispana y que incorpora a su acervo lingüístico el español por razones de integración social o laboral, y con intención de adquirir estatus de ciudadanía en el país de destino. El otro contexto es el de las poblaciones indígenas que aprenden y utilizan el español como segunda lengua, bien en los países en los que la coexistencia del español con otras lenguas se da en condiciones de cooficialidad, bien en aquellos en los que persiste el uso de este tipo de lenguas, valoradas como patrimonio de enorme valor en el marco de la organización SICELE.

11. Conclusión

La iniciativa SICELE aspira a convertirse en catalizadora de una de las principales actividades que tienen que ver con la difusión de la lengua, adoptando para ello un enfoque inclusivo basado en la aplicación de sistemas de gestión de la calidad, en el convencimiento de que el sector de servicios relacionados debe crecer y desarrollarse de forma sustentable y ética.

La configuración jurídica del SICELE, articulada por medio del Convenio marco multilateral suscrito en México en junio de 2010, está pensada para abrir canales de participación democráticos a toda la membrecía y para fomentar la generación de redes interinstitucionales y multidisciplinares que den soporte académico a cuantas actividades se desarrollen en el ámbito de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español como lengua extranjera o como segunda lengua.

El volumen, la diversidad y la amplia extensión geográfica de la membrecía del SICELE hacen indispensable la búsqueda de soluciones innovadoras, imaginativas y eficaces para la gestión del conocimiento, de la información y de la interacción generados por los representantes académicos institucionales. Esto ha llevado a la adopción de plataformas de trabajo en línea, la edición y gestión de documentos «en nube», la utilización de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, y la implementación de técnicas de trabajo en red, que se espera que contribuyan a agilizar el desarrollo de planes y de proyectos, y a dar mayor transparencia a todos los aspectos de la gestión, en tanto en cuanto los representantes de las instituciones asuman la cultura de trabajo en red como parte de su quehacer.

El Instituto Cervantes, en virtud de su cardinal compromiso con el SICELE, por el que ocupa la Secretaría Ejecutiva del sistema, tiene la responsabilidad de poner a disposición de todas las instituciones miembros y de sus representantes académicos los medios e instrumentos necesarios para el logro de los objetivos de esta iniciativa, así como de propiciar y fomentar la colaboración entre instituciones que comparten un mismo objetivo: la provisión de servicios educativos de calidad debidamente adaptados a las necesidades de sus usuarios. Este es el reto del Instituto Cervantes ante las 140 universidades, asociaciones universitarias e instituciones de educación superior que nos han brindado su confianza.

12. Referencias bibliográficas

ALTE (Association of Language Testers in Europe) (1994-2000), *The ALTE Code of Practice.* Versión en español: *El Código de Prácticas de ALTE.*

— (2001), *Principles of good practice for ALTE examinations*. Disponible en http://www.testdaf.de/institut/pdf/ALTE/ALTE_good_practice.pdf.

— (2007), *Minimum standards for establishing quality profiles in ALTE examinations*. Versión en español: *Estándares mínimos para el establecimiento de perfiles de calidad en los exámenes de ALTE*. Los documentos de ALTE están disponibles en http://www.alte.org/downloads/index.php/.

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y National Council on Measurement in Education (NCME) (1999), *Standards for educational and psychological testing.* Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Davies, A. (1997), «Introduction: the limits of the ethics in language testing», *Language Testing,* 14 (3), pp. 235-241.

Deming, W. E. (1989), *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis.* Madrid: Díaz de Santos.

EALTA (European Association for Language Testing and Assessment) (2006), *EALTA guidelines for good practice in language testing and assessment*. Versión en español: *Directrices de EALTA para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas*. Disponible en http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Spanish.pdf.

Erickson, G. y Figueras, N. (2010), *EALTA guidelines for good practice in language testing and assessment: large scale dissemination*. Disponible en http://www.ealta.eu.org/documents/archive/GGP_dissemination_report.pdf.

ETS (Educational Testing Service) (2002), «For quality and fairness», en *ETS Standard.* Princeton: ETS. Disponible en http://www.ets.org/Media/About_ETS/pdf/standards.pdf.

Fulcher, G. y Davidson, F. (2007), «Fairness, ethics and standards», en *Language testing and assessment.* Abingdon; Nueva York: Routledge.

ILTA (INTERNATIONAL LANGUAGE TESTING ASSOCIATION) (2000), *Code of ethics*. Birmingham, Alabama: ILTA. Disponible en http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA_Code.pdf.

— (2005), *Guidelines for practice*. Birmingham, Alabama: ILTA Disponible en http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA_Guidelines.pdf.

PETERS, T. y WATERMAN, R. H. Jr. (1986), *En busca de la excelencia: lecciones de las empresas mejor gestionadas de los Estados Unidos.* Barcelona: Folio.

SHOHAMY, E. (2000). *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests.* Nueva York: Longman.



Círculo de
Amigos
del Instituto
Cervantes

Socios

Santander

Telefónica

Patrocinadores

IBERIA

fundación endesa

Colaboradores

Fundación IBERDROLA

Fundación Coca-Cola
Juan Manuel Sáinz de Vicuña

Obra Social "la Caixa"

AXA FUNDACIÓN AXA
reinventando / el compromiso con la cultura

CORREOS
grupo Correos

Fundación REPSOL