Anuario del Instituto Cervantes | 2024

El español en el mundo



El español en el mundo

El español en el mundo 2024

Anuario del Instituto Cervantes

Instituto Cervantes

© 2024, Instituto Cervantes
Libreros, 23. 28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Alcalá, 49. 28014 Madrid
Correo electrónico: informa@cervantes.es
http://www.cervantes.org



Consejo de Redacción:
Luis García Montero, director del Instituto Cervantes
Carmen Noguero Galilea, secretaria general del Instituto Cervantes
Carmen Pastor Villalba, directora académica del Instituto Cervantes
Martín López-Vega, director del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Antonio Lázaro Gozalo, director del Gabinete Técnico de Secretaría General del Instituto Cervantes

Directora de la publicación: Carmen Pastor Villalba
Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Revisión y corrección: Germán Hita Barrenechea, Miguel Ángel Carrón Sánchez, Almudena Labrador Bravo y María Dolores Pérez Vidal

Instituto Cervantes

ISBN: 978-84-18210-56-3
NIPO (papel): 110-21-040-0
NIPO (html): 110-21-043-0
NIPO (PDF): 110-21-045-5
NIPO (EPUB): 110-21-044-X

Distribución comercial cedida a McGraw Hill (www.mheducation.es)
MHID: 9780008505622
ISBN: 978-84-486-4662-2

Depósito legal: M-10854-2024
Diseño de cubierta y maquetación: Prodigioso Volcán
Impresión: Rodona Industria Gráfica, S.L.
01234567890 – 2827262524



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).

Sumario

Presentación Carmen Pastor Villalba 11

1 El español en el mundo 21

El español: lengua para el mundo 2024
Observatorio Global del Español 23

I. Demografía del español en el mundo 2024
Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella 30

II. Análisis complementarios 98

El español en los medios de comunicación
Luis Miguel Pedrero Esteban 99

El español y la traducción en el mundo
Ignacio Infante Fernández 113

El español y las industrias culturales
Héctor Álvarez Mella 122

El español artificial
Antonio Moreno Sandoval 137

III. Conclusiones finales y recomendaciones 160

2 Evolución internacional del español 165

El español en España: aproximación a su conocimiento, uso y enseñanza
Francisco Moreno Fernández 169

El español en México
Rosnátaly Avelino Sierra 209

La configuración del español de Cuba: datos para su estudio
Ana María González Mafud y Marlen A. Domínguez Hernández 245

Realidad, desafíos y oportunidades del español en el Perú
Cecilia Tello Álvarez 281

El español en Argentina: monolingüismo y diversidad lingüística.
Enseñanza, certificación y formación profesional en ELE
Carlos Alfonso Valentini 303

La situación del español en Colombia
Gustavo Jaramillo Cardona y Jorge Enrique Estupiñán Ordóñez 333

El español en Chile
Sonia Toledo Azócar 357

El complejo multilingüismo de Guinea Ecuatorial
Julián Bibang Oyee y Mikel Larre Muñoz..... 379

3 **Lengua y cultura** 403

Lo que cabe en las palabras
Luis García Montero 405

El futuro es espacio
Raquel Caleya Caña..... 421

La literatura en la enseñanza de lenguas
Carmen Pastor Villalba 429

Las series de ficción, espejo de la transformación social y motor de atracción hacia el país, su cultura y el español
Marta Saavedra Llamas, Nicolás Grijalba de la Calle y Rocío Gago Gelado .. 443

El español se canta más que nunca: la música como herramienta de diseminación de la lengua y la cultura
Eduardo Viñuela Suárez..... 465

El impacto económico del español en la industria del videojuego hispanohablante
Carlos González Tardón..... 485

Y la ciencia se hizo cultura: la cultura científica como oportunidad educativa y cultural
Ernesto Páramo Sureda 505

4 **Informes del Instituto Cervantes** 533

Geografías del español
Francisco Moreno Fernández 535

El valor económico de la certificación en español: una cuantificación
Juan Carlos Jiménez Jiménez, Miguel Carrera Troyano
y Aránzazu Narbona Moreno 563

Pedagogías emergentes: el aula bimodal
Mila Crespo Picó, Nuria Estevan Molina, Olga Juan-Lázaro,
María José Menéndez Mayoral y Ana Vargas Ruiz 585

El Instituto Cervantes en el mundo 2024
Carmen Noguero Galilea y Antonio Lázaro Gozalo 603

Directorio de establecimientos del Instituto Cervantes
Gabinete Técnico de Secretaría General 605

Sobre los autores 635

PRESENTACIÓN

Un año más, como viene haciendo desde 1998, el Instituto Cervantes publica *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes*, una obra que incluye información de referencia sobre la demolingüística del español en el mundo, artículos de reflexión sobre el español e información sobre algunos de los proyectos más relevantes del Instituto Cervantes, este año desde los textos de 34 autores y autoras.

Se abre esta vigesimoquinta edición con el informe «El español: lengua para el mundo 2024», que de la mano de Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella ofrece una panorámica general de una demografía al alza del español en el mundo, con cifras que alcanzan ya más de 600 millones de hablantes de español en el mundo, de los cuales casi 500 millones son hablantes nativos, unos 100 millones viven fuera de los países hispánicos y más de 24 millones son estudiantes de nuestra lengua, este último un colectivo que crece a un ritmo medio del 2 % y que todavía tiene un amplio margen de crecimiento. Una panorámica mundial que se detiene en la situación del español en Estados Unidos, en los «No sabo kids» y en la fuerza electoral de los «hispanounidenses».

El informe incluye, asimismo, información complementaria sobre la presencia y el uso del español en cuatro grandes ámbitos: los medios de comunicación, la traducción, las industrias culturales y el español artificial. Luis Miguel Pedrero Esteban nos habla del español en los medios de comunicación social, que han ganado presencia en las redes sociales, las plataformas de distribución de vídeos y los formatos audio frente a la prensa, radio y televisión. De hecho, habla de una era de la audificación en la que el lenguaje hablado cobra gran relevancia, del gran éxito del pódcast en España y del preeminente protagonismo del teléfono inteligente, ya el receptor más utilizado para escuchar la palabra hablada, cuya forma tanto influye, también, en el hablante común por su gran alcance. Ignacio Infante Fernández aborda el papel del español en la traducción literaria, en la que es la tercera lengua receptora o terminal y la sexta lengua original o de

partida. Señala que España es el segundo país con más obras traducidas, después de Alemania, y donde un cuarto de su producción editorial son traducciones. Hector Álvarez Mella nos habla de las industrias culturales, centrándose en la musical, la audiovisual y la editorial. El español es sexta lengua editorial y los países hispanohablantes producen el 7 % de los libros editados en el mundo, mientras la venta de libros digitales en español va en aumento. Y Antonio Moreno Sandoval dedica su texto a la situación actual de la inteligencia artificial en español, hace repaso de los modelos funcionales en español (BETO, BERTIN, MarIA, RigoBERTa) y apunta a la necesidad de aportar más y mejores datos en esta lengua para mejorar la capacidad de las máquinas en español.

Del análisis general o perspectiva macrodemolingüística del informe, pasamos a un grupo de artículos centrados en la microdemolingüística, que se detiene en este volumen en el estudio de la situación del español en países donde se habla mayoritariamente esta lengua, en concreto, en España, México, Cuba, Perú, Argentina, Colombia, Chile y Guinea Ecuatorial. Todos ellos comparten ser comunidades plurilingües en las que el español es la lengua preeminente, que se encuentran en un periodo de políticas de defensa y conservación de las demás lenguas del país, donde el estudio del español como lengua extranjera está en crecimiento y existe una gran carencia en datos sistematizados sobre todo del grupo de aprendices de la lengua española.

Francisco Moreno Fernández analiza en «El español en España: aproximación a su conocimiento, uso y enseñanza» la situación lingüística en un país con cinco lenguas oficiales –aranés, catalán, español, gallego y vasco– y seis millones y medio de inmigrantes, de los cuales casi la mitad son hispanohablantes. Un país en el que alrededor de la mitad de su población es bilingüe o multilingüe, en el que el 99,4% es usuaria del español y solo el 0,6% no sería capaz de expresarse en castellano, y que acoge a más de medio millón de estudiantes de español como lengua extranjera.

Rosnátaly Avelino Sierra centra su artículo «El español en México» en el país con mayor número de hablantes de español en el mundo, con más de

120 millones, donde conviven 11 familias lingüísticas con predominio del español, lengua dominante y con un crecimiento sostenido en su número de hablantes desde la época colonial. Casi el 94 % de la población habla español con dominio nativo, hay casi 6,5 millones de hablantes bilingües con lenguas nativas y el 0,71 % de la población son monolingües en una de sus muchas lenguas indígenas. Además, en México se registran casi medio millón de estudiantes de español como lengua extranjera.

Ana María González Mafud y Marlen A. Domínguez Hernández describen en «La configuración del español en Cuba: datos para su estudio» la conformación del español en un país esencialmente monolingüe, pero con rasgos culturales y lingüísticos caribeños, antillanos y americanos, caracterizado por las huellas que han ido dejando sus pobladores prehispánicos, asiáticos, haitianos y, sobre todo, los esclavos procedentes del África subsahariana. Cuba acoge a más de once millones de hablantes de español, prácticamente todos de dominio nativo por la presencia mínima de inmigración extranjera, y a más de 9.000 estudiantes de español como lengua extranjera en universidades cubanas. Cuenta, además, con una lengua de señas cubana.

Cecilia Tello Álvarez en «Realidad, desafíos y oportunidades del español en el Perú» hace un recorrido desde la llegada de los españoles al Perú de la configuración del español, lengua materna en la actualidad para el 83 % de los peruanos, mientras que el 16 % de la población tiene como lengua inicial una lengua originaria, principalmente el quechua. En este país multilingüe el español convive con 48 lenguas originarias habladas en 55 comunidades indígenas (51 amazónicas y 4 andinas). En el español peruano resuenan las mezclas de las hablas de quienes se identifican como mestizos, quechuas, afrodescendientes, aimaras o blancos. Una nación multilingüe en la que el estudio del español como lengua extranjera va en aumento y donde existen 47 instituciones formales para su enseñanza.

Carlos Alfonso Valentini recuerda en «El español en Argentina: monolingüismo y diversidad lingüística. Enseñanza, certificación y formación profesional en ELE» la actitud institucional ante las lenguas de

Argentina, un país con 58 pueblos indígenas originarios entre los que solo el 30 % de sus integrantes habla o entiende su lengua originaria. Un país con una inmigración que habla español en el 81 % de los casos, con tradición en la enseñanza de lenguas, con un aumento progresivo del español como lengua extranjera en las últimas décadas y a las que se suma la enseñanza en lenguas originarias y en lengua de señas.

Gustavo Jaramillo Cardona y Jorge Enrique Estupiñán Ordóñez nos hablan en «La situación del español en Colombia» de las peculiaridades lingüísticas de este país plurilingüe en el que el español es una mezcla de las culturas indígenas americanas, europeas (especialmente española) y africanas, y que convive con 65 lenguas, además de la lengua de señas colombiana. Un país en el que aumenta la demanda de la enseñanza del español como lengua extranjera, con más de 4.500 estudiantes anuales, 28 instituciones de educación superior que la ofrecen (el 9% de las existentes en el país) y al menos 5 programas de formación de posgrado en enseñanza de ELE.

Sonia Toledo Azócar en «El español en Chile» hace referencia a la convivencia del español con otras seis lenguas originarias en Chile: aymara, quechua, rapanui, kawésqar, yagán y mapudungun, además de la lengua de señas chilena, aunque con una preeminencia del español, lengua de la que casi el 100 % de la población chilena tiene un dominio nativo. Alude también al fenómeno de la inmigración haitiana en el país, que llegó en 2020 a 200.000 personas. Y señala el crecimiento de la demanda de español como lengua extranjera, que se imparte en 21 universidades y escuelas por lo menos, así como la afluencia de universitarios en los intercambios internacionales.

Julián Bibang Oyee y Mikel Larre Muñoz presentan en «El complejo multilingüismo de Guinea Ecuatorial» una descripción de la situación lingüística de este país en el que el español es lengua oficial junto al francés y al portugués, y en el que se reconocen unas 17 lenguas vernáculas como el fang, el bubi y el ndowé, o criollas como el fa d'ambó o el pichi. Aunque el español es la lengua de la educación y la gran mayoría de ecuatoguineanos usa esta lengua, ambos autores sitúan el español como una segunda lengua y el volumen de estudiantes de español como lengua extranjera en unos

2.000 o 3.000, que estudian en los dos centros culturales de la Embajada de España y en dos universidades ecuatoguineanas.

La sección de artículos de reflexión está dedicada en esta edición a la relación entre lengua y cultura. En la ley de creación del Instituto Cervantes se afirma que «cultura y lengua recogen los trazos más profundos de la propia identidad». Y en el Instituto Cervantes damos a conocer el español entendiéndolo como una construcción intercultural y clave de acceso a una gran producción cultural.

Luis García Montero abre y contextualiza esta sección con su artículo «Lo que cabe en las palabras» engarzando una serie de reflexiones en torno a la relación entre la lengua y la cultura, pero también entre estas y la sociedad, la comunicación, las palabras, la memoria, la literatura, el lenguaje de las máquinas, la historia, la libertad y las redes sociales. Recuerda que la enseñanza de una lengua se completa cuando es algo más que un deporte mental, cuando nos lleva a sentir emoción con la lectura, cuando somos conscientes de que la lengua en la que pensamos y nos relacionamos es inseparable de la comunidad que la forma, o como él señala «Sentir una lengua es sentir su cultura».

Raquel Caleya Caña expone en «El futuro es espacio» la idiosincrasia del trabajo cultural del actual Instituto Cervantes, que apuesta por una acción en la que se da una interacción fluida entre los espacios del hecho cultural y quienes lo disfrutan. Con unas 7.500 actividades culturales anuales en toda la red de centros en ámbitos como la literatura, la ciencia, el arte contemporáneo, el cine, la música, el teatro, el análisis crítico, las experiencias lúdicas, la formación y la investigación, este gran entramado sitúa la cultura española y en español en todo el mundo en un diálogo internacional. Así como de acceso universal a través de la biblioteca electrónica, en una transformación digital que, como bien apunta, digitaliza las humanidades y humaniza lo digital.

Por mi parte, en «La literatura en la enseñanza de lenguas» abordo el papel de la literatura en la metodología de enseñanzas de lenguas, que pasó de

una total hegemonía en la enseñanza a periodos de desaparición y a una recuperación actual vista ya desde otra perspectiva, que sustituye el uso del texto literario como pretexto a su uso en el aula como texto. Una apuesta actual por aprender para poder disfrutar de la literatura, del placer de leer, de la emoción del texto literario, alejada del uso destripado de este para practicar meramente un contenido gramatical o una lectura acrítica y alejada de la implicación de quien lee.

Marta Saavedra Llamas, Nicolás Grijalba de la Calle y Rocío Gago Gelado nos hablan de las series de ficción que se han convertido en vehículos de capital cultural en su artículo «Las series de ficción, espejo de la transformación social y motor de atracción hacia el país, su cultura y el español». Explican en él la situación de la industria audiovisual española, que crece y constituye casi un 30 % del total de las industrias culturales en España, sexto país de la Unión Europea en número de títulos producidos y líder junto al Reino Unido en títulos de ficción. Nos encontramos en una «edad de oro» de la ficción seriada y madura española, que cuenta entre sus motores de éxito su competitividad; la fortaleza de guiones con historias universales; la libertad creativa; los relativamente bajos costes de producción; la diversidad de la geolocalización de un país con 3.000 horas de sol y luz al año, cuarto país para localizar ficciones de todo tipo y con sets de rodaje que atraen a turismo de pantalla; y el idioma español, que la convierte en internacional en un espacio idiomático común donde la circulación reduce costes de doblaje, subtitulación o adaptación.

Eduardo Viñuela Suárez en «El español se canta más que nunca: la música como herramienta de diseminación de la lengua y la cultura» revisa la relación entre la palabra y la música, en especial de la canción en español, que ocupa cada vez más espacio en la música consumida mundialmente y que, por ejemplo, representa una cuarta parte de las listas de éxitos de portales como YouTube o Spotify. Destaca, asimismo, el vínculo identitario de la «música (h)urbana» (hispana-urbana), lengua franca musical entre los jóvenes que refuerza el orgullo latino y que se une a las colaboraciones entre artistas en una unidad panlatina llamada el «latino Gang». Artistas que reivindican su procedencia a través de sus acentos locales en claro

contraste con el «sonido Miami» que llegó con el «*boom* latino» en el que se atenuaban los acentos locales, convirtiéndose en la actualidad en una vía de visibilización de la pluralidad fonética del español.

Carlos González Tardón en «El impacto económico del español en la industria del videojuego hispanohablante» hace una aproximación a la industria del videojuego en la que muestra la situación actual del español en esta forma de ocio y su importante impacto en el volumen de ventas, ya que a pesar de que la industria tiende a publicar los videojuegos en inglés, aquellos que también incorporan el español tienen mejores resultados económicos; de hecho, si un videojuego está localizado en español de forma total, sus ventas aumentan en un promedio de casi el triple. En un mercado global del videojuego que en 2022 movió 184.400 millones de dólares y más de 3.228 millones de jugadores, España se posiciona como el 10.º país en el mercado global y el 8.º productor mundial, y el español como un idioma que mejora los resultados económicos de los videojuegos desarrollados en países hispanohablantes.

Ernesto Páramo Sureda en «Y la ciencia se hizo cultura: la cultura científica como oportunidad educativa y cultural» recuerda la importancia de normalizar la cultura científica en una sociedad en la que nuestra dependencia de la ciencia es cada vez mayor y, por tanto, lo es también la necesidad de la ciudadanía en las democracias modernas de tener un mejor acceso a la información científica para asegurar su participación efectiva. Reivindica también la recuperación de la ciencia como manifestación cultural y advierte de los riesgos de excluirla. La cultura científica es socialmente muy relevante y comunicar ciencia, y hacerlo también en español, es determinante.

En la última sección destacamos algunos de los proyectos más relevantes desarrollados por el Instituto Cervantes recientemente.

Francisco Moreno Fernández constituye en «Geografías del español» las guías con las que desde 2023 trabajan los autores de artículos sobre demolingüística del anuario del Instituto Cervantes. Estas importantes

guías, una para entornos mayoritariamente hispanohablantes y otra para regiones mayoritariamente no hispanohablantes, se le encargaron para sistematizar una estrategia general al abordar la descripción de comunidades y grupos de hablantes de español en descripciones equiparables en su metodología, que permitan una comparación consistente y razonable entre países o regiones lingüísticas. En ellas, dirige a autores y autoras hacia una descripción integral y adecuada del uso del español, de su convivencia con otra u otras lenguas en espacios específicos y del perfil del hablante de español, partiendo de datos fidedignos de fuentes contrastadas.

Juan Carlos Jiménez Jiménez, Miguel Carrera Troyano y Aránzazu Narbona Moreno extraen en «El valor económico de la certificación en español: una cuantificación» las conclusiones más relevantes de un gran estudio en el que se embarcaron la Fundación Nebrija y el Instituto Cervantes para abordar la dimensión económica de la certificación lingüística. Tal y como apuntan, la certificación proporciona fiabilidad en la calidad y es un intangible por el que se puja y se paga. Los investigadores han construido una metodología *ex novo* basada en los costes incurridos por los candidatos (una media de 575 € por persona) y el valor objetivo de los beneficios obtenidos o esperables gracias al título (unos 600 € por persona), que arroja como conclusión que el certificado vale, al menos, lo que ha costado. Pero el beneficio no es solo individual, sino también social; en este estudio se concluye que cada euro invertido por el Instituto Cervantes o el Gobierno de España en el DELE genera casi cinco euros de actividad económica ligada a esta certificación en el mundo.

Mila Crespo Picó, Nuria Estevan Molina, Olga Juan-Lázaro, María José Menéndez Mayoral y Ana Vargas Ruiz abordan en «Pedagogías emergentes: el aula bimodal» las conclusiones de una investigación en la acción basada en un pilotaje coordinado entre varios centros del Instituto Cervantes en torno a las posibilidades del aula bimodal, entendida esta como un entorno instruccional que no está limitado a las paredes del aula física. En el aula bimodal los estudiantes de un curso presencial síncrono pueden elegir libremente y en cualquier momento tomar parte de la clase físicamente o en línea, generalmente por videoconferencia, sin menoscabo del éxito del

aprendizaje. El Instituto Cervantes contribuye así al desarrollo de espacios y escenarios innovadores que respondan a las necesidades de sus usuarios y de la sociedad en general, así como a la normalización de aprendizajes mixtos y entornos virtuales de aprendizaje que respondan a enfoques más inclusivos y flexibles difuminando la dicotomía *presencial* versus *en línea* con modelos constructivos activos.

Carmen Noguero Galilea y Antonio Lázaro Gozalo cierran el anuario con el habitual espacio «El Instituto Cervantes en el mundo 2024» y el directorio de establecimientos de la institución. En él, se alude al nuevo plan de actuación trienal del Instituto Cervantes, la renovación de los equipos tecnológicos en la red de centros, la puesta en marcha del Observatorio Global del Español y la apertura de cuatro nuevas extensiones que se suman al directorio de este año: Ankara (Turquía), Bangkok (Tailandia), Río Piedras (Puerto Rico) y Virginia (Estados Unidos), lo que ubica los establecimientos del Instituto Cervantes en 103 ciudades de 51 países, incluyendo España.

Carmen Pastor Villalba
Directora académica
Instituto Cervantes

1

El español en el mundo

EL ESPAÑOL: LENGUA PARA EL MUNDO 2024

OBSERVATORIO GLOBAL DEL ESPAÑOL

Preámbulo

La redacción de este informe se enmarca en los fines del Observatorio Global del Español (OGE) del Instituto Cervantes y el Gobierno de La Rioja, cuyos trabajos se han iniciado en 2024. El marco normativo del OGE señala como tareas más relevantes las de analizar la situación del español en el mundo y fomentar el conocimiento y prestigio de la lengua. Esto supone, entre otros objetivos, la elaboración de estudios sobre el español en sus distintas dimensiones (uso, conocimiento, aprendizaje, estudio), especialmente en el ámbito de la demolingüística.

El Instituto Cervantes ha venido prestando atención a la demografía de la lengua española desde el volumen fundacional de su *Anuario*, que siempre ha llevado por subtítulo «El español en el mundo» (VV. AA., 1998). El *Anuario* ha recogido año tras año información de primera mano sobre la situación del español y de la cultura en español en muy diversas áreas del planeta, sin olvidar los sectores o actividades en los que la lengua muestra un especial protagonismo. La primera etapa de los informes del Instituto Cervantes sobre el español culminó en 2006 con la publicación de la *Enciclopedia del español en el mundo* (VV. AA., 2006), que tuvo una brillante prolongación con la publicación de la *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* (VV. AA., 2008)[1].

En una segunda etapa, por iniciativa de la Dirección Académica del Instituto Cervantes y bajo sus directrices, el *Anuario* pasó a complementar

[1] Todos los anuarios del Instituto Cervantes aquí citados pueden consultarse en línea en la dirección: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/default.htm.

sus análisis demolingüísticos regionales (VV. AA., 2009 y 2011) con un informe global que desde 2012 ha encabezado los volúmenes del *Anuario* con el título de «El español: una lengua viva» (Instituto Cervantes, 2012). La apuesta del Instituto Cervantes y de su Dirección Académica por el conocimiento detallado de la situación del español en el mundo se ve claramente reflejada en la continuidad de estos informes globales cuya ejecución material le fue encomendada a David Fernández Vítores, profesor de la Universidad de Alcalá.

Desde 2024, el OGE asume la responsabilidad de elaborar los informes demolingüísticos sobre el español en el mundo, en la línea ya consolidada del *Anuario* del Instituto Cervantes. En esta nueva etapa se dará continuidad a los contenidos propiamente demolingüísticos, cuyo valor se acrecienta al ponerse en perspectiva con los datos de años anteriores. Sin embargo, desde el OGE se introducirán algunas novedades que habrán de enriquecer el proyecto. Por un lado, los informes sobre la demolingüística y el lugar del español en el mundo irán acompañados de textos elaborados por especialistas en diferentes sectores que darán cuenta de la situación de sus respectivos ámbitos en relación con la lengua española. Además, los informes demolingüísticos incluirán desarrollos metodológicos y prestarán mayor atención a los entornos idiomáticos en que la lengua española se desenvuelve, puesto que los escenarios del español y de sus lenguas circunvecinas son indisociables. Por otro lado, los informes elaborados desde el Observatorio propondrán un cambio de perspectiva al pasar de una mirada introspectiva (el español: una lengua viva) a una mirada de «extrospección» (el español: lengua para el mundo).

El Observatorio tendrá en los informes del *Anuario* una de las principales vías para la divulgación de los resultados de sus análisis, si bien no será la única, puesto que la complejidad y riqueza del español son tales que no pueden abarcarse en la concisión de un simple estudio anual de conjunto. Con todo, los informes han de contribuir a los fines esenciales del OGE: reforzar la identidad hispanohablante, en su comunidad y en su diversidad; proyectar la lengua española y la cultura hispanohablante en el plano

internacional; transmitir unos valores de convivencia y respeto a las identidades culturales propias y ajenas.

Decía García Márquez en 1968 que el español es un idioma fabulosamente eficaz, pero también fabulosamente olvidado (Domingo, 1968). Confiamos en que los informes «El español: lengua para el mundo» contribuyan a que no caigan en el olvido ni las lenguas del espacio hispanohablante ni las culturas y valores que en ellas se expresan.

Francisco Moreno Fernández
Director del Observatorio Global del Español

EL ESPAÑOL: LENGUA PARA EL MUNDO

Más de

600

millones de personas (600.607.806) son usuarios potenciales de español en el mundo.

↓

7,5%

de la población mundial

498.497.757

personas con **dominio nativo**

↓

77.901.236

usuarios de **competencia limitada**

↓

24.208.813

aprendices de Lengua Española



El español es la **2.ª lengua materna** del mundo tras el chino mandarín.

Fuera de los países hispánicos hay cerca de

100 millones

de hablantes de español.

Más del **78%**

de los aprendices de español se concentran en Estados Unidos, la Unión Europea y Brasil.

En los países hispanohablantes:

→ El **93,6%**

de la población tiene un dominio nativo del español.

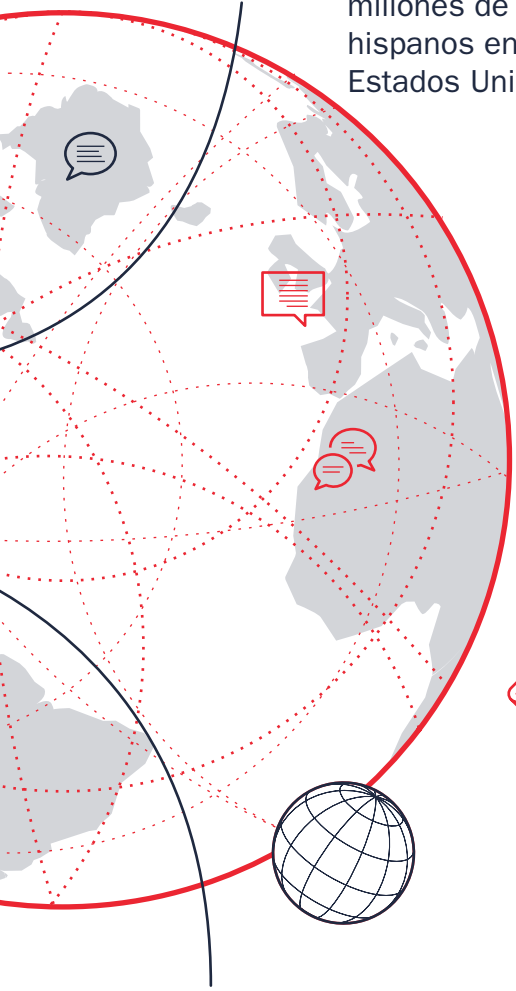
→ El **92,2%**

de la población indígena u originaria puede comunicarse en español.

Hay

63,7

millones de hispanos en Estados Unidos.



En 2023, el español fue la lengua del

21 %

de las 500 canciones más reproducidas en Spotify, por detrás del inglés (75 %).

→ El **75 %** son capaces de mantener una conversación en español.

El porcentaje de votantes hispanos en Estados Unidos es del **14,7 %** (el doble que en el año 2000).

El español es la

6.ª lengua en cuanto a **producción editorial** en el mundo, con un 7 % de los libros publicados.

2.ª lengua más importante de **producción cinematográfica** en el mundo, con más de 4.300 películas producidas entre 2007 y 2017.

3.ª lengua **receptora de traducciones**, después del alemán y el francés.

6.ª lengua **desde la que se realizan traducciones**, tras el inglés, el francés, el alemán, el ruso y el italiano.

20 claves del español en el mundo

1. Los hablantes potenciales de español sobrepasan en 2024 por primera vez la cifra de los 600 millones en todo el mundo.

2. La comunidad hispanohablante con dominio nativo de la lengua roza los 500 millones.

3. En los países hispanohablantes, la proporción de hablantes con dominio nativo es del 93,63 % de la población.

4. Entre los países hispanohablantes, solamente Paraguay, Guatemala, Bolivia y Guinea Ecuatorial tienen una proporción de nativos de español inferior al 85 %.

5. El volumen de hablantes nativos de español fuera de los países hispánicos es superior a los 45 millones.

6. El volumen de hablantes con competencia limitada en los países hispanohablantes se sitúa cerca de los 25 millones y, en los países no hispánicos, por encima de los 50 millones.

7. La cantidad de hablantes de español fuera de los países hispánicos está cercana a los 100 millones, principalmente por su trasfondo migratorio.

8. El porcentaje de población indígena u originaria capaz de comunicarse en español es del 92,25 % y el de población monolingüe en una lengua distinta del español es del 7,75 %.

9. En 2024, más de 24 millones de personas aprenden español en el mundo.

10. Los aprendices de español se concentran fundamentalmente en Estados Unidos, la Unión Europea y Brasil, dado el peso relativo de este idioma en los sistemas de enseñanza reglada.

11. Durante los últimos 10 años, el número de aprendices de español ha venido creciendo a un ritmo medio del 2 % impulsado por su dinamismo en países de la Unión Europea y África occidental y central.

12. El volumen de hablantes de español como lengua nativa se sitúa por encima del inglés, el hindi y el árabe, y solo por debajo del chino mandarín.

13. El número de países en los que el español es oficial, vehicular o mayoritario es menor que el de países hablantes de inglés, francés o árabe, pero el índice de población hablante sitúa al español como la segunda lengua, tras el chino mandarín, entre los idiomas oficiales de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

14. El índice de vehicularidad del español como segunda lengua es el más bajo de las lenguas oficiales de la ONU, mientras que el coeficiente de hablantes de español como primera lengua está entre los más altos.

15. El peso de la lengua española en el ámbito de la traducción muestra un alto valor como lengua meta y menor como lengua fuente, aunque, en este último caso, por encima del chino mandarín o el ruso.

16. La enseñanza universitaria internacional ofrece un espacio destacado a la lengua española, en competencia con el francés.

17. La comunidad idiomática hispanohablante muestra un nivel de desarrollo humano superior al promedio de las comunidades anglófona y francófona.

18. La proporción de sitios web relevantes cuyo contenido se expresa en español se sitúa por encima de los porcentajes de los sitios con contenido en alemán o en francés.

19. Los hispanos de Estados Unidos con capacidad de voto en las elecciones presidenciales de 2024 son más de 36 millones, lo que supone un 14,7 % del total del electorado estadounidense.

20. El porcentaje de votantes hispanos en Estados Unidos se ha duplicado en las últimas dos décadas, pasando del 7,4 % en 2000 a la previsión de un 14,7 % en 2024.

I. DEMOGRAFÍA DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2024[2]

1 | Introducción

La lengua española es, sin duda, una de las más relevantes del mundo. Esa relevancia no se fundamenta en sus caracteres lingüísticos, dado que todas las lenguas tienen en sí mismas idéntica naturaleza y valía, sino en las particularidades de su comunidad de hablantes y las condiciones de su adquisición, aprendizaje, uso y estudio, así como en los factores contextuales que las rodean. De hecho, el mayor o menor peso de las lenguas en el mundo se deriva de una multiplicidad de factores entre los cuales los puramente lingüísticos son tal vez los menos significativos.

En el análisis del conocimiento y el uso de cualquier lengua del planeta resulta fundamental la información demográfica. En el caso de la demografía del español, esta es extraordinariamente interesante por la diversidad de los espacios en que se despliega. El estudio demográfico de las lenguas requiere prestar atención a tres factores fundamentales: la geografía, la población hablante y las lenguas o variedades habladas. La geografía potencial del español es la de todos los continentes, si bien su hábitat más consolidado es el de los territorios históricamente hispanohablantes; la población hispanohablante es tanto la que habita estos territorios, como la dispersa por otros muchos espacios internacionales; la lengua, por último, es la que recibe la denominación de español o castellano, entendida como koiné resultante de la base común de todas sus variedades.

El informe «El español: lengua para el mundo 2024» pretende ofrecer una puesta al día de algunos de los caracteres esenciales de la lengua

[2] Informe elaborado para el Observatorio Global del Español por Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella, con la colaboración de Mariel Elizondo Romo.

española en el panorama internacional. Entre esos caracteres destaca el demográfico. Dentro de la demografía del español, es necesario distinguir metodológicamente tres perfiles fundamentales. El primero de ellos es el perfil de los hablantes con un dominio nativo de la lengua, que la han adquirido, han llegado a dominarla o son percibidos como hablantes nativos de español, tanto si son monolingües como bilingües. El segundo perfil es el de los hablantes con competencia limitada, quienes, siendo conocedores y usuarios de la lengua, no muestran una competencia lingüística, social o estilística como la de los nativos en las destrezas básicas. El tercer perfil es el de los aprendices de español, que pueden tener diferente nivel de proficiencia en el uso de lengua.

Este informe presenta información de los hablantes que tienen un *dominio nativo de español* dentro de cada uno de los países en que esos hablantes tienen una presencia notable. Ello incluye, por supuesto, los países históricamente considerados como hispanohablantes, pero también aquellos en los que habitan, por causas diversas, contingentes de hablantes de español. Junto a estos hablantes se tienen en cuenta aquellos que no tienen un dominio nativo, pero sí un conocimiento lo suficientemente amplio como para comunicarse en español. Este grupo de hablantes, llamado de *competencia limitada*, resulta difícil de calibrar por cuanto el conocimiento de las lenguas, así como la extensión de su uso, se difumina en la complejidad de las capacidades cognitivas y en la multiplicidad de funciones sociales e interpersonales que la lengua puede cumplir en cada contexto. El informe, finalmente, atiende a la demolingüística de los *aprendices de español* y a este respecto también se enfrenta a obstáculos complicados de salvar porque la enseñanza de la lengua tiene infinidad de variantes en las geografías del español y en los espacios internacionales, sin que existan datos para cada una de ellas. Como es lógico, las dificultades metodológicas solo se salvan –total o parcialmente– mediante recursos e instrumentos metodológicos, que aquí quedarán debidamente explicitados.

Al mismo tiempo, para una cabal comprensión del alcance del conocimiento y el uso del español en el mundo, es imprescindible prestar atención a las comunidades lingüísticas con las que los hispanohablantes, bilingües o no,

establecen relación de convivencia o de vecindad. Con tal fin, este informe ofrece información sobre la dimensión y la sociolingüística de los hablantes de otras lenguas, que, en el caso del espacio hispanohablante, suelen proceder mayoritariamente de *pueblos indígenas u originarios*. En este punto, las dificultades se acrecientan por la precariedad de la información existente sobre estas poblaciones y sus peculiaridades socioculturales. Con todo, se ha hecho un esfuerzo de estimación que aporta un panorama de conjunto muy revelador. En el caso de España, las estadísticas oficiales disponibles propician un conocimiento más detallado de la realidad sociolingüística del país y de sus comunidades.

Por otro lado, la proyección de la lengua española en la actualidad solo puede valorarse adecuadamente a partir de una comparación sistemática y fundamentada con otras *lenguas internacionale*s. Por tal motivo, este informe analiza la posición del español respecto a otras lenguas del mundo, con especial atención a las lenguas oficiales de la ONU: el inglés, el francés, el chino mandarín, el ruso y el árabe, además del español. El análisis comparativo se hace sobre las bases de datos e informaciones referidas a varias dimensiones: una dimensión poblacional y comunicativa, una dimensión educativa y cultural, una dimensión de desarrollo humano y una dimensión digital. Obviamente, estas no son todas las variables que afectan a la vida social de las lenguas: así, la dimensión económica tiene también una gran trascendencia. Sin embargo, los datos proporcionados en los informes del Instituto Cervantes correspondientes a 2022 y 2023 no han variado sustancialmente en 2024, por lo que remitimos a ellos para mayor detalle[3], con el propósito de actualizar estos aspectos en próximas entregas anuales. Asimismo, la proyección del número de hablantes para lo que resta de siglo también se ha ofrecido reiteradamente en informes anteriores, sin que las previsiones se hayan modificado de un modo significativo[4].

[3] Para obtener información sobre la dimensión económica del español en 2023, véase la segunda sección del informe elaborado por Fernández Vítores (Instituto Cervantes, 2023).

[4] Para la previsión de crecimiento de la comunidad hispanohablante en el siglo XXI, véase la primera sección del informe elaborado por Fernández Vítores (Instituto Cervantes, 2023).

Este informe de 2024 incluye, asimismo, una nota demográfica que afecta a uno de los países más decisivos en la difusión internacional del español: Estados Unidos. En noviembre de 2024 se celebran en ese país elecciones presidenciales y nuevamente adquiere prominencia informativa todo lo relativo al voto hispano. Por tal razón, nuestro informe se hace eco de los últimos estudios referidos a la incidencia de la población hispana o latina sobre el proceso de elección presidencial.

Finalmente, este informe incluye cuatro análisis monográficos dedicados a sendos aspectos del uso y la difusión internacionales de la lengua española. En primer lugar, se analizan algunas cuestiones clave referidas al español en los medios de comunicación, con especial atención al medio radiofónico, dado que en 2024 se celebra el centenario de la implantación de la radiodifusión en España. En segundo lugar, se ofrece un estudio referido a diversos aspectos esenciales del español en las industrias culturales. En tercer lugar, se presenta un análisis de las traducciones al español y del español, que se detiene especialmente en las traducciones que afectan a la lengua inglesa. Por último, un texto sobre la inteligencia artificial y las tecnologías del lenguaje aplicadas al español ofrecerá algunos datos significativos y reflexiones esenciales sobre un ámbito que crecientemente acapara la atención de la sociedad y en el que la lengua española se juega buena parte de su relevancia internacional.

2 | Demolingüística fundamental del español

2.1 | El español en los países hispanohablantes

Las geografías de la lengua española se han caracterizado tradicionalmente por la vitalidad de su demografía, el significativo número de países y territorios que la comparten –en su mayoría contiguos–, la pujanza de las culturas que expresa y el alto índice de comunicatividad entre los hablantes de sus comunidades (Moreno Fernández y Otero Roth, 1998).

El cuadro 1 ofrece el panorama de conjunto y el detalle demolingüístico de la comunidad hispanohablante. Allí se anotan datos, actualizados en su mayor parte a 2024, de los hablantes de español con dominio nativo y con competencia limitada. La base de estos recuentos es la población de cada uno de los países en que el español es lengua oficial, nacional, vehicular, general o mayoritaria.

CUADRO 1 | POBLACIÓN, HABLANTES CON DOMINIO NATIVO Y CON COMPETENCIA LIMITADA EN PAÍSES HISPANOHABLANTES

País	Población	Grupo de Dominio Nativo (GDN)	Hablantes nativos (%)	Grupo de Competencia Limitada (GCL)
México	132.490.415	124.781.373	94,18 %	7.629.547
Colombia	52.695.952	51.684.976	98,08 %	1.010.976
España	48.446.594	46.460.284	95,90 %	1.647.184
Argentina	46.846.845	46.246.057	98,72 %	600.788
Perú	35.371.496	30.426.773	86,02 %	1.005.682
Venezuela	29.395.334	28.632.291	97,40 %	763.043
Chile	20.086.377	19.199.657	95,59 %	886.720
Guatemala	17.843.132	13.542.955	75,90 %	3.240.126
Ecuador	17.142.254	16.062.292	93,70 %	537.552
Bolivia	12.332.252	9.927.462	80,50 %	2.244.394
Cuba	11.174.587	11.079.639	99,15 %	1.117
República Dominicana	10.792.332	10.241.923	94,90 %	550.409
Honduras	9.892.632	9.409.893	95,12 %	482.739
Paraguay	7.656.215	5.153.398	67,31 %	2.456.048
Nicaragua	7.143.847	6.929.532	97,00 %	214.315

País	Población	Grupo de Dominio Nativo (GDN)	Hablantes nativos (%)	Grupo de Competencia Limitada (GCL)
El Salvador	6.399.471	6.391.792	99,88 %	7.679
Costa Rica	5.309.627	5.254.508	98,96 %	55.119
Panamá	4.217.605	3.643.227	86,38 %	562.453
Uruguay	3.455.973	3.425.907	99,13 %	30.066
Puerto Rico	3.264.993	3.105.008	95,10 %	159.985
Guinea Ecuatorial	1.633.849	1.209.048	74,00 %	424.801
Total	483.591.782	452.807.955	93,63 %	24.510.743

Fuente: elaboración propia. Los datos en este cuadro 1 se ordenan por el volumen de la población total de cada país.

Fuentes e información adicional del cuadro 1

Argentina

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2023). Sobre datos de 2022, se incrementa tasa anual de crecimiento poblacional (1,04 %). En el GCL se incluyen hablantes de lenguas indígenas alfabetizados con estudios primarios incompletos, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Bolivia

Datos del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2020). Proyección de crecimiento de población de 1,2 %. En 2024 se está realizando nuevo censo. El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Chile

Datos del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2017a) estimados para 2024 con base en el Censo de Población y Vivienda de 2017. El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante. Acceso a datos a través de REDATAM.

Colombia

Datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018). Proyección oficial sobre censo de 2018.

Costa Rica

Proyección del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2024). El último censo realizado es de 2022. El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas y extranjeros de origen no hispanohablante.

Cuba

Datos de la Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI, 2023). Estimación para 2024. Consideraciones demográficas en Álvarez Quiñones (2023).

Ecuador

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2022). Proyección oficial de crecimiento poblacional. El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

El Salvador

Proyección a partir de datos de la Oficina Nacional de Estadística y Censos (ONEC, 2024). Sobre el último censo, se proyecta la población con un incremento medio anual del 0,29 %. El VI Censo de Población y Vivienda se realizó en 2007. El GCL incluye extranjeros de origen no hispanohablante.

España

Datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024). En el GDN, a la población total se le resta proporcionalmente las personas que no hablan nada de español o castellano y las que lo hablan con dificultad (INE, 2021).

Guatemala

Proyección para 2024 del Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2024). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Guinea Ecuatorial

Proyección a partir de estimación oficial de 2022 del Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE, 2022), con un incremento poblacional anual de 2,4 %. El porcentaje del GDN es el manejado por Moreno Fernández y Otero (2007). El GLC incluye hablantes de lenguas nativas, criollas y europeas. El nivel de competencia lingüística es el criterio que provoca discrepancias en cuanto a la estimación de la cantidad y proporción de hablantes de español en Guinea. En este informe se da continuidad al criterio manejado en análisis anteriores con el fin de posibilitar una valoración de la evolución de la comunidad de hablantes, considerando miembros del Grupo de Dominio Nativo a aquellos que lo son, que manejan la lengua con un dominio equivalente al de un nativo o que son considerados como tales por otros hablantes. Este criterio se fundamenta en argumentos ajenos al mero orden de adquisición. Otros análisis, a menudo sin el respaldo de pruebas empíricas sobre el dominio de la lengua, optan por no dar el tratamiento de «nativos», sino de «hablantes de L2 o de competencia limitada», a la mayoría de los hispanohablantes guineanos.

Honduras

Proyección del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2013). Acceso a datos a través de BASEINE del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2024). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas y población negra anglohablante, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

México

Datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2024). Incremento desde datos de 2023, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024). El GCL incluye hablantes indígenas con dominio precario de español y extranjeros de origen no hispanohablante (INEGI, 2022).

Nicaragua

Proyección a partir de datos del Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE, 2024). Sobre censo de 2005, se proyecta la población con un incremento medio anual del 3 %. Consulta de datos por sistema REDATAM.

Panamá

Proyección a partir del censo de 2023 del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2024), con un incremento poblacional anual del 1,3 %. El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, y extranjeros de origen no hispanohablante. Información adicional del Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional.

Paraguay

Proyección del Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (2024). El GDN incluye hablantes monolingües en español y bilingües con guaraní. Datos a partir de REDATAM.

Perú

Datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022). Previsión oficial para 2024. El GDN incluye población indígena con estudios secundarios y universitarios en español. Acceso a datos a través del sistema REDATAM. El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Puerto Rico

Datos del Instituto de Estadísticas de Puerto Rico (2023). Para el cálculo del GCL se restan del GDN hablantes en casa de inglés y de otras lenguas.

República Dominicana

Proyección de la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2023). El GCL incluye extranjeros de origen no hispanohablante, principalmente haitianos.

Uruguay

Proyección del Instituto Nacional de Estadística de Uruguay (2023) a partir del censo de 2023, con un incremento poblacional anual del 0,34 %. El GCL incluye extranjeros de origen no hispanohablante.

Venezuela

Proyección de la ONU para 2024 (ONU, 2022). El censo de 2022 ofrecía una estimación de 28,3 millones (Universidad Católica Andrés Bello, 2022). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Para la elaboración del cuadro 1 se han seguido las siguientes pautas:

1. Los datos de poblaciones están actualizados a 2024 en la mayoría de los casos, de acuerdo con la información ofrecida por las respectivas oficinas del censo o institutos de estadísticas. Cuando no se cuenta con cifras oficiales para 2024, se adopta la proyección realizada por organismos oficiales o internacionales. En los casos en que no se cuenta con proyecciones oficiales, se ha aplicado la tasa oficial anual de crecimiento poblacional a partir de los datos del último censo realizado. Se da prioridad a las fuentes nacionales sobre las internacionales.

2. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Dominio Nativo se calcula a partir de la población total, a la que se restan los hablantes potencialmente monolingües en otras lenguas y los hablantes que integran el Grupo de Competencia Limitada. El dominio nativo de la lengua española no es óbice para que también se tenga un dominio nativo de otra u otras lenguas. El bilingüismo es una significativa realidad en buena parte del territorio hispánico.

3. La proporción de hablantes nativos se calcula a partir del Grupo de Dominio Nativo en relación con la población total de cada país.

4. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Competencia Limitada se obtiene generalmente como resultado de la suma de los individuos adscritos a pueblos indígenas u originarios que son analfabetos, no han sido escolarizados en lengua española o lo han sido solamente hasta un nivel primario, excluyendo los monolingües en lenguas indígenas identificados como tales. A esta cantidad se le suma la de extranjeros originarios de países no hispanohablantes censados en cada país, especialmente los no nacionalizados, de los que no existe constancia de que hayan alcanzado un dominio nativo de la lengua, aunque pueden

haberlo hecho. También pueden incluirse aquí los hablantes de otras lenguas nativas que han reconocido un uso limitado de la lengua española.

La aplicación de estos criterios para 2024 ha supuesto la revisión y actualización de los porcentajes de hablantes con dominio nativo del español en cada país. En informes anteriores, los porcentajes de hablantes de dominio nativo se habían extraído del análisis demolingüístico publicado por Moreno Fernández y Otero Roth en la 3.ª edición de su *Atlas* publicada en 2016. En esta ocasión, los porcentajes se han calculado *ex novo* de acuerdo con los datos actualizados que proporcionan las fuentes demográficas pertinentes. Esta actualización ha sido necesaria por el tiempo transcurrido desde 2016, fecha del último cálculo de los porcentajes, dado que tales proporciones no son estáticas, sino dinámicas, por estar sujetas a las condiciones derivadas de muy distintos procesos políticos, educativos o migratorios, entre otros.

Al comparar los datos de 2024 con los de años anteriores, se aprecia que la población del conjunto de la comunidad hispanohablante continúa creciendo y ello supone también un aumento de la cifra de hablantes nativos de español en términos absolutos, dada la condición mayoritaria de esta lengua. No obstante, el porcentaje de hablantes nativos (93,63 %) resulta algo menor respecto del informe elaborado en 2023 (94,5 %). En este caso, no es posible argumentar sobre las causas de esta diferencia interanual, dado que los porcentajes manejados en el anterior informe del Instituto Cervantes remitían a los de 2016, no a los del año 2023; y algo similar ocurre respecto al Grupo de Competencia Limitada. El nuevo cálculo de porcentajes, basado en un pormenorizado recuento de hablantes nativos de otras lenguas, tanto monolingües como bilingües, se ajusta todo lo que ha sido posible a la realidad de 2024.

Entre los datos referidos a la proporción de hablantes nativos de español, llaman la atención los porcentajes inferiores al 85 % de Guatemala, Bolivia, Paraguay y Guinea Ecuatorial. Como es sabido, las poblaciones originarias de estos países han mantenido históricamente unas importantes proporciones demográficas: las mayas en Guatemala; las quechuas y aimaras, junto a otras, en Bolivia; las guaraníes en Paraguay; las bubi y fang, junto a otras,

en Guinea Ecuatorial. Por eso resulta interesante constatar que la proporción de hablantes con un dominio nativo del español es superior al 80 % en Bolivia y Perú, y al 75 % en Guatemala. En Paraguay, el porcentaje es más bajo (67,31 %), pero no debe olvidarse que el guaraní yopará, muy extendido en el país, es una mezcla de lenguas bilingüe en la que el componente español es muy significativo.

En cuanto al Grupo de Competencia Limitada, llaman la atención por sus valores extremos las bajas cifras registradas en Cuba, que corresponden mayormente a una reducida población extranjera, y los altos guarismos de países como México, Guatemala, Bolivia o Paraguay, debidos precisamente a la dimensión de sus comunidades indígenas bilingües, o de España, con una población inmigrante de origen no hispanohablante que ha experimentado un gran crecimiento en las dos últimas décadas.

2.2 | El español en coexistencia con otras lenguas

Como se deduce del cuadro 1, la demografía del español en los países hispanohablantes responde de un modo directo a la demografía de las poblaciones que tienen como nativa o materna una lengua diferente, por más que también puedan conocer y usar la española. Es evidente que existe una alta correspondencia entre las poblaciones hispánicas y los hablantes con dominio nativo del español (93,63 %), pero por eso mismo adquiere mayor relieve dentro del espacio hispánico la coexistencia de lenguas; es decir, el bilingüismo o multilingüismo.

El bilingüismo es una realidad psico y sociolingüística a la que da carta de naturaleza la legislación de numerosos países hispanohablantes. A este respecto, el instrumento más decisivo en el proceso de oficialización de una o varias lenguas de un país es la constitución, junto a las leyes y normativas complementarias. Este corpus jurídico no suele crearse a partir de razones o evidencias puramente lingüísticas, sino más bien con fundamentos sociales y políticos. Esas razones políticas hacen posible que una lengua sin arraigo popular en un territorio pueda alcanzar el rango de oficial, como ocurre con el francés en Benín o Níger, o que una lengua bien asentada en un país no

alcance el reconocimiento de la oficialidad nacional, como ocurre con el inglés en Estados Unidos o con el español en Argentina. En el caso de los territorios hispanohablantes, cada país ha resuelto la inclusión o no de la lengua española o castellana –o de otras lenguas– en su constitución dependiendo de su particular circunstancia sociopolítica. Esto significa que, en el marco de sus respectivas legislaciones, cada país presenta una dinámica de bilingüismo diferenciada. Ciertamente, existen paralelismos y correspondencias entre muchos de ellos, pero los diferentes entornos condicionan de forma específica a cada comunidad bilingüe de los países hispánicos.

CUADRO 2 | LENGUAS OFICIALES EN PAÍSES HISPÁNICOS

País	Constitución	Lenguas oficiales
Argentina	1994	No se menciona lengua oficial.
Bolivia	2009	Castellano (y todos los idiomas de las naciones y de los pueblos indígenas originarios campesinos [36]).
Chile	2001	No se menciona lengua oficial.
Colombia	1991	Castellano; lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios.
Costa Rica	1949	Español.
Cuba	1976	Español.
Ecuador	1998	Castellano (quichua, shuar y otros idiomas ancestrales de uso oficial para los pueblos indígenas).
El Salvador	1983	Castellano.
España	1978	Castellano. Las demás lenguas españolas en las respectivas comunidades autónomas según sus estatutos (catalán, gallego, valenciano, vasco o euskera). Protección a las «distintas modalidades lingüísticas».
Guatemala	1985	Español.
Guinea Ecuatorial	2011	Español, francés, portugués y las que la ley determine (lenguas autóctonas como integrantes de la cultura nacional).

País	Constitución	Lenguas oficiales
Honduras	1982	Español.
México	1917	No se menciona lengua oficial.
Nicaragua	1987	Español (lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica, uso oficial).
Panamá	1972	Español.
Paraguay	1992	Castellano y guaraní (lenguas indígenas minoritarias, patrimonio cultural de la nación).
Perú	1993	Castellano (quechua, aimara y demás lenguas aborígenes, también donde predominen).
Puerto Rico	1952; 1970	No se menciona (español e inglés necesarios para ser miembros de la Asamblea).
República Dominicana	2010	Español.
Uruguay	1967	No se menciona lengua oficial.
Venezuela	1999	Castellano (idiomas indígenas, de uso oficial para los pueblos indígenas en todo el territorio).

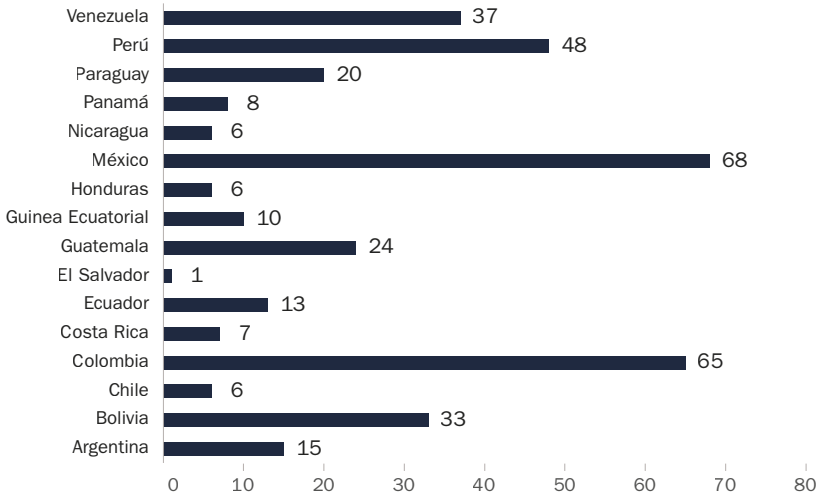
Fuente: Moreno Fernández (2020).

Los países que integran la América hispana, salvo notables excepciones, conocen el uso de dos o más lenguas por parte de determinados grupos de su población y para determinados ámbitos comunitarios. Las lenguas que conviven con el español son de distintos orígenes y características: existen variedades criollas, como el palanquero colombiano, y del inglés, como el sanandresano o las que se conservan en Centroamérica; se hallan modalidades de mezcla bilingüe, como el fronterizo de Uruguay; y se conservan enclaves de otras lenguas europeas, como los del sur de Chile que aún hablan alemán o los del sur de Argentina que solo recientemente han perdido el galés. Entre todas esas variedades lingüísticas, las más importantes cuantitativamente son las etiquetadas como lenguas indígenas

u originarias (también nativas o amerindias), que a lo largo de la historia han mantenido con el español todo tipo de contactos, con muy diversas soluciones sociales y lingüísticas.

El panorama general de las lenguas indígenas en la América hispánica presenta algunas cifras reveladoras. En cuanto al número de lenguas indígenas vivas, es interesante recordar que, a finales del siglo XIX, el conde de la Viñaza (1892) ofrecía referencias ciertas de más de 800 lenguas y que las cifras que se manejan para las últimas décadas del siglo XX hablan de alrededor de 725 lenguas vivas (Moreno Cabrera, 2003) y de 560 en la segunda década del siglo XXI (Banco Mundial, 2015). Las lenguas indígenas u originarias que históricamente han gozado de un mayor peso demográfico y cultural en la América hispana –importancia que mantienen hasta la actualidad– han sido el arahuaco, el náhuatl, el maya, el quechua, el aimara, el chibcha, el araucano o mapuche, y el guaraní.

GRÁFICO 1 | NÚMERO DE LENGUAS INDÍGENAS U ORIGINARIAS EN PAÍSES HISPANOHABLANTES



Fuente: Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas (2020).

Uno de los factores de mayor importancia a la hora de describir las comunidades bilingües en territorios hispánicos es el de su vitalidad; esto es, el peso demográfico de los grupos originarios, indígenas o minoritarios. El análisis demolingüístico de estas comunidades etnolingüísticas encuentra enormes dificultades tanto conceptuales como metodológicas. En el plano conceptual, la dificultad básica reside en definir qué es ser indígena, por lo que suele recurrirse a la autoadscripción; en el plano metodológico, la dificultad está en identificar y posteriormente analizar la realidad étnica y lingüística específica de los grupos e individuos considerados indígenas. Estas dificultades metodológicas, se proyectan en la carencia de datos y, cuando los hay, en su falta de actualización y de comparabilidad.

CUADRO 3 | POBLACIONES INDÍGENAS U ORIGINARIAS EN PAÍSES HISPANOHABLANTES[5]

País	Población indígena	Población indígena que no habla español		Población indígena que sí habla español	
México	25.703.141	949.971	3,7 %	24.753.170	96,30 %
Guatemala	7.850.978	1.638.867	20,87 %	6.212.111	79,13 %
Bolivia	5.841.360	267.729	4,58 %	5.573.631	95,42 %
Perú	5.659.459	335.576	5,93 %	5.323.883	94,07 %
Colombia	2.318.622	148.392	6,40 %	2.170.230	93,60 %
Chile	1.908.206	85.869	4,50 %	1.822.337	95,50 %
Ecuador	1.319.954	451.533	34,21 %	868.421	65,79 %
Argentina	1.306.730		0,00 %	1.306.730	100,00 %

[5] El informe de la OEI titulado *Lenguas indígenas de los países iberoamericanos. Datos y gráficos* (Prado, 2021) ofrece cifras diferentes a las aquí presentadas. Esto se debe, en gran parte, a que las fechas de las fuentes manejadas son dispares (en su mayoría, entre 2009 y 2015). Las fuentes allí citadas más cercanas en el tiempo (2021) son Ethnologue y Wikipedia, pero no son fuentes primarias. En nuestro análisis, se ha accedido a informaciones, proyecciones y estimaciones a partir de los censos nacionales más recientes.

País	Población indígena	Población indígena que no habla español		Población indígena que sí habla español	
Honduras	860.659		0,00 %	860.659	100,00 %
Venezuela	813.089	219.534	27,00 %	593.555	73,00 %
Panamá	698.114	119.205	17,08 %	578.909	82,92 %
Nicaragua	616.514	69.667	11,30 %	546.847	88,70 %
Guinea Ecuatorial	415.000		0,00 %	415.000	100,00 %
Paraguay	162.445	19.253	11,85 %	143.192	88,15 %
Costa Rica	69.025	897	1,30 %	68.128	98,70 %
El Salvador	12.799		0,00 %	12.799	100,00 %
Total	55.556.095	4.306.493	7,75 %	51.249.602	92,25 %

Fuente: elaboración propia. Se incluyen todas aquellas poblaciones reconocidas oficial o formalmente, con indicación de hablantes monolingües y hablantes de español, ordenados por volumen de población indígena.

Fuentes e información adicional del cuadro 3

Argentina

Datos de *Censo Nacional de Población y Viviendas 2022* (INDEC, 2023). El censo pregunta en español qué lenguas se hablan o entienden. No hay constancia de que los miembros de pueblos originarios no hablen español, con la excepción tal vez de los niños en edad preescolar. La castellanización está generalizada principalmente a través de la escolarización, aunque existen iniciativas para potenciar la educación bilingüe (Acuña, 2009).

Bolivia

Datos del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2020) y del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC, 2024). El porcentaje de población indígena u originaria es del 48 %.

Chile

Datos del Instituto Nacional de Estadística de Chile (2017a), del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2013 y 2017) y del Centro de Estudios Públicos (CEP, 2016) para estimación de bilingües y monolingües. Del número total de personas censadas que se declaraban indígenas en 2017 (2.144.479), más de 146.000 no pertenecían a un pueblo originario reconocido por el Gobierno de Chile.

Colombia

Datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018). El porcentaje de población indígena en 2018 (4,4 %) se aplica a 2024. Se estima que no hablan español los indígenas no alfabetizados.

Costa Rica

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2024). El porcentaje de población indígena es del 1,3 %. El analfabetismo entre la población indígenas es del 4,8 %.

Ecuador

Datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2022). Sobre nivel de alfabetización, se consideran los datos de UNICEF (2014). Acceso a datos mediante el sistema REDATAM.

El Salvador

Datos de la Oficina Nacional de Estadística y Censos sobre el VI Censo de Población y Vivienda 2007 (ONEC, 2024). El porcentaje de población indígena u originaria es del 0,2 %. No hay constancia de población monolingüe en lengua indígena.

Guatemala

Datos del censo de 2018 y estimaciones del Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2024). El porcentaje de población indígena u originaria es del 44 %. Acceso mediante el sistema REDATAM: Sabe hablar otro idioma; Otro idioma que habla.

Guinea Ecuatorial

Datos del Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE, 2023). El porcentaje de población alfabetizada, según cifras oficiales es del 94,8 %. La alfabetización se desarrolla en español. Comunicaciones personales estiman que no existe población que no hable español en absoluto.

Honduras

Datos del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2013). Estimaciones sobre el censo de 2013. Acceso a base de datos en línea BASEINE del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2024). La población negra de habla inglesa es del 0,15 % aproximadamente. No hay constancia de monolingües en una lengua que no sea el español.

México

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022). Se ha proyectado a 2024 el 19,4 % de población indígena recontado en 2020. La proporción de personas que no hablan español está calculada sobre el total de personas autoadscritas como indígenas, no a partir de los hablantes de lengua indígena que no hablan español, cuya proporción sería del 3,7% en proyección de los datos de 2020. Esta información puede ampliarse en el artículo sobre el español en México incluido en esta publicación. De las lenguas indígenas que se hablan de forma predominante, destacan el náhuatl, hablado en 15 estados; seguido por el maya, que predomina en Campeche, Quintana Roo y Yucatán; el huichol, en Jalisco y Zacatecas; y el mayo, en Sinaloa y Sonora.

Nicaragua

Datos del Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE, 2005) con proyección de un incremento poblacional del 3 % anual. El porcentaje de población indígena es del 8,63 %, de la que el 90,2 % habla lengua indígena, pero ello no supone que no hable español.

Panamá

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo a partir del censo de 2023 (INEC, 2024). El porcentaje de población que se declara indígena es del 16,6 %. El porcentaje de indígenas alfabetizados es del 71,6 %. Información del Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional (COSPAE, 2002; 2024).

Paraguay

Datos del Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (2022; 2024). Acceso a datos mediante el sistema REDATAM. Debe distinguirse la población indígena hablante de guaraní de la población no indígena hablante de guaraní yopará.

Perú

Datos del Ministerio de Cultura de Perú (2017) y del Instituto de Estudios Peruanos (IEP, 2023). El porcentaje de población indígena u originaria se aplica sobre la población de 2024. Se estima que no hablan español las personas analfabetas: 6,7 % de lengua materna indígena.

Venezuela

Datos del Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2015). El porcentaje de población indígena u originaria se estima en un 3 % en 2022 y se proyecta a 2024. Acceso a datos mediante sistema REDATAM. Se estima que hablan español las personas indígenas alfabetizadas (70,8 %).

Las cifras correspondientes a la población indígena que se expresa en español se han llevado al cuadro 1, bien en forma de hablantes nativos de español, bien como hablantes del grupo de competencia limitada, según los criterios explicados más arriba. A este respecto, se debe insistir en la idea de que el dominio nativo de una lengua no impide el dominio nativo de una segunda y hasta una tercera lengua. Del mismo modo, la competencia limitada en una o varias lenguas suele complementarse con el dominio nativo de otra u otras.

El cuadro 3 presenta cifras referidas al volumen de las poblaciones indígenas u originarias, de la población de ese origen que no habla español y de la población que sí es capaz de hablar español. Los criterios generales que se han seguido para la recolección y análisis de estos datos son los siguientes:

1. Se considera población indígena u originaria aquella que las autoridades de cada país consideran población indígena u originaria, generalmente basándose en la autoadscripción de los integrantes de estas poblaciones.

2. Se consideran hablantes de español aquellos miembros de estas comunidades que se reconocen o identifican como tales en los datos oficiales con que cuenta cada país; cuando no existen datos específicos sobre este conocimiento, se consideran hablantes de español aquellos individuos alfabetizados y escolarizados en español, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria, o que han migrado a las ciudades, según los recuentos oficiales de cada país.

3. No se consideran hablantes de español aquellos individuos, miembros de una comunidad indígena con vitalidad lingüística, que no han sido alfabetizados o que no han alcanzado el nivel de la escuela secundaria.

Somos conscientes de que estos criterios pueden favorecer las cifras de los no hablantes de español, pero, de no haberlos seguido, estos grupos habrían resultado aún más minorizados en su representación cuantitativa, y se podría haber ocultado una realidad cultural y humanamente significativa, por pequeños que sean sus guarismos globales.

Los datos incluidos en el cuadro 3 proceden de los censos y las encuestas de hogares realizados en los últimos años en los países hispanohablantes y reflejan algunas cifras interesantes. Así, la población reconocida oficialmente como indígena es superior a los 55 millones de personas. Como es lógico, las cantidades referidas a cada país muestran una notable disparidad: desde la ausencia de población censada como indígena en Cuba, la República Dominicana, Puerto Rico o Uruguay, hasta la existencia de más de 5 millones de indígenas en Perú, Bolivia o Guatemala, y de más de 25 millones en México. La población indígena en su conjunto supone un 11,5 % de la población total.

Dos décadas atrás, la información derivada de los censos realizados entre 2000 y 2004 indicaba que, en los países hispanohablantes de América, la población indígena se situaba alrededor de los 35 millones, lo que suponía

en torno a un 11 % de la población total. A comienzos de siglo XXI, el 65 % de los indígenas eran capaces de comunicarse en su lengua autóctona, de los que un 15 % eran monolingües, por lo que cerca de un 35 % de los indígenas eran monolingües en español. Los datos actuales indican, por un lado, un mantenimiento del porcentaje general de población indígena y, por otro, un crecimiento de la población capaz de comunicarse en español (del 85 % al 92,25 %), mientras que la proporción de monolingües en sus respectivas lenguas ha pasado del 15 % al 7,75 %.

La distribución geográfica de la población indígena o hablante de una lengua nativa que no sea el español permite apreciar aspectos muy significativos desde el punto de vista lingüístico y social. Como se observa en el mapa 1, son muy pocos los países hispanohablantes en los que no existe algún contingente, de mayor o menor tamaño, de hablantes nativos de lenguas que no sean el español. En algunos países, como México, Perú o Bolivia, la presencia indígena u originaria no es solo intensa, sino también extensa, teniendo además en cuenta que el mapa 1 solo refleja las mayores concentraciones de hablantes de otras lenguas. Esto supone que, en la mayoría de los países hispánicos, existe población que vive cotidianamente el bilingüismo o el multilingüismo o que, como mínimo, cuenta con experiencia vital sobre lo que supone una realidad bilingüe o multilingüe, con toda su diversidad de posibles manifestaciones. En unos casos, las lenguas nativas pueden escucharse en los medios de comunicación social y encontrarse en las redes sociales; en otros casos, las lenguas nativas quedan reducidas a un espacio social de escasa trascendencia. Asimismo, el mapa 1 permite vislumbrar las consecuencias lingüísticas que en muchos lugares puede tener el habla bilingüe, bien en forma de transferencias, bien en forma de alternancia de lenguas, bien en forma de mezcla bilingüe.

MAPA 1 | ÁREAS DE MAYOR PRESENCIA DE POBLACIÓN INDÍGENA O HABLANTE DE UNA LENGUA NATIVA QUE NO ES EL ESPAÑOL



Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a España, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021)[6] ofrece directamente la cantidad de personas según su nivel de conocimiento de las lenguas más frecuentes, entre las que se incluyen, además del español o castellano, el catalán (mallorquín, menorquín, ibicenco,

[6] Véase el artículo «El español en España», incluido en este mismo volumen.

formenterense), el valenciano, el gallego, el euskera, el inglés, el francés, el árabe, el rumano y el italiano[7]. La población monolingüe o bilingüe que en España no habla español o castellano se limita a una proporción del 0,6 %, extranjeros en su mayoría. De igual modo, resulta interesante destacar que el número de personas que hablaba bien dos lenguas en 2021 era de 14.721.371 y que eran 3.224.263 personas las que declaraban hablar bien tres lenguas. Así pues, un 31,8 % de la población española experimenta de primera mano la coexistencia de lenguas; a esta población podría sumarse la monolingüe en español que frecuenta o reside en los entornos bilingües de España.

2.3 | El español en los países no hispanohablantes

La historia de las comunidades hispanohablantes es larga en el tiempo y ancha en su geografía. Fuera del espacio hispánico propiamente dicho, los países o territorios en los que el español tiene una presencia suficientemente estimable supera la treintena. En unos casos, se trata de territorios en los que España u otros países hispanohablantes han mantenido contingentes de población hablante de español durante un periodo histórico, como en los actuales Estados Unidos o Filipinas. En otros casos, la presencia hispanohablante tiene su origen en movimientos migratorios más recientes, como en Canadá, Australia, el Reino Unido, Suiza o la propia Unión Europea. En otros casos, en fin, el conocimiento de español puede deberse a la contigüidad geográfica y a su efecto transfronterizo, a la intensidad de los intercambios socioeconómicos entre países limítrofes (Belice, Brasil, Andorra…) o a diverso tipo de razones históricas, como ocurre con el pueblo saharaui.

[7] Las denominaciones presentadas (glotónimos) son las que figuran en el INE para indicar el nivel de conocimiento de lenguas (INE, 2021). Véase: https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=55481&L=0. Mantenemos esas denominaciones (p. e. catalán diferenciado de valenciano) para no modificar las cantidades aportadas por el INE.

CUADRO 4 | POBLACIÓN HISPANOHABLANTE EN PAÍSES Y TERRITORIOS NO HISPÁNICOS

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)	Total de usuarios potenciales de español
Estados Unidos	41.899.801	15.354.000	57.253.801
UE-27	1.267.000	28.047.000	29.314.000
Reino Unido	216.518	4.882.741	5.099.259
Marruecos	12.774	1.741.711	1.754.485
Canadá	707.400	664.959	1.372.359
Brasil	522.443	170.444	692.887
Filipinas	4.584	562.337	566.921
Suiza	212.970	343.161	556.131
Australia	175.491	384.000	559.491
Sáhara Occidental		423.739	423.739
Belice	58.893	157.363	216.256
Antillas Neerlandesas	46.621	156.715	203.339
Argelia	1.149	173.600	174.749
Japón	131.000	29.000	160.000
Israel	104.000	45.000	149.000
Aruba	14.737	74.650	89.387
Andorra	34.132	37.545	71.677
Trinidad y Tobago	4.000	66.401	70.401
Noruega	13.000	24.000	37.000

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)	Total de usuarios potenciales de español
Guam e Islas Marianas del Norte (Estados Unidos)	1.309	30.924	32.233
Rusia	28.924		28.924
Nueva Zelanda	22.000		22.000
Turquía	5.460	16.200	21.660
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788		16.788
China	15.130		15.130
Jamaica	8.500		8.500
Bulgaria		5.000	5.000
India	4.855		4.855
Otros países	160.323		160.323
Total	45.689.802	53.390.493	99.080.295

Fuente: elaboración propia. Países ordenados según número de usuarios potenciales de español.

Fuentes e información adicional del cuadro 4

Andorra

Para hablantes nativos, sobre la población total de Andorra en 2024 (Govern d'Andorra, 2022, p. 10), se ha aplicado un porcentaje del 40 %, que corresponde a los hablantes que declaran el español como su lengua materna. Para hablantes con competencia limitada, sobre la población total de Andorra en 2024 (Govern d'Andorra, 2022, p. 10), se ha aplicado un porcentaje del 44 %, correspondiente a los hablantes que declaran el catalán como su lengua materna.

Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba)

Los hablantes nativos de Curazao son lo que figuran en el censo como hablantes de español en el hogar (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2023). Los hablantes con competencia limitada son los que el censo da como hablantes de papiamento. Los hablantes de español y de papiamento en

los demás territorios se calculan sobre los porcentajes que ofrece Statista (2024), que se calculan sobre la población total. Los porcentajes son los siguientes: Bonaire: hablantes de español: 76 %; hablantes de papiamento: 88,4 %; San Eustaquio: hablantes de español: 31,5 %; hablantes de papiamento: 31,5%; Saba: hablantes de español: 31,8 %; hablantes de papiamento: 97,6 %. Como se ha mencionado, los hablantes de papiamento se consideran hablantes con competencia limitada.

Argelia

En los hablantes nativos, incluimos a los españoles residentes en Argelia (INE, 2023). Entre los hablantes con competencia limitada, incluimos a los refugiados saharauis en territorio argelino (UNHCR), donde el español es cooficial y tiene una presencia notable en la enseñanza.

Aruba

Datos del Central Bureau of Statistics Aruba (2023).

Australia

A partir del censo de 2021 (Australian Bureau of Statistics, s. f.) con proyección de crecimiento del 2,4 % para 2024. Para los hablantes de competencia limitada, la estimación realizada por Moreno Fernández y Otero Roth (2006, p. 39) se ha actualizado. Agradecemos la ayuda de Coral Martínez Íscar, directora del Instituto Cervantes de Sídney.

Belice

Los hablantes nativos se estiman a partir de población extranjera de origen hispanohablante. Según el censo de 2022 de Statistical Institute of Belize (SIB) (2022), el 52 % de la población habla español. Los hablantes de competencia limitada se calculan restando los nativos a este último porcentaje.

Brasil

Los hablantes nativos se estiman a partir del Registro Nacional Migratorio (inmigrantes internacionales registrados por la Policía Federal) (UNICAMP, 2024). Los hablantes con competencia limitada se estiman a partir del registro de extranjeros residentes y fronterizos del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Es posible un solapamiento parcial de la cifra de inmigrantes y de extranjeros residentes, pero no se ha encontrado información metodológica que lo confirme. Los hablantes de competencia limitada incluyen los miembros de la comunidad sefardí de São Paulo (alrededor de 35.000). Dado que podrían incluirse en el GALE, se excluyen los 5,5 millones de jóvenes que pueden mantener una conversación en español, según la Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León (2013, p. 23).

Canadá

A partir de datos de hablantes de español en casa: 1,76 % (Statistics Canada, 2022). Porcentaje proyectado a la población de 2024 (40.913.162). Para los hablantes de competencia limitada, al porcentaje de población de origen hispano (3,3 %) se le ha restado el porcentaje de hablantes de español en casa; asimismo, se han sumado los miembros de las comunidades sefardíes.

China

En 2020, se tenían registrados 10.455 inmigrantes peruanos (ONU, 2020) y 4.675 españoles (INE, 2023). Los datos son escasos y de difícil acceso.

Estados Unidos

A partir de datos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021a y 2021b). Población hispana y no hispana que hablaba español en el hogar en 2021, proyectada a 2024 (4,6 %), excluidos menores de 5 años. Según la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021a y 2021b), la población total del país en marzo de 2024 sería de 341.203.592 individuos de los que el 18,8 % se definían como hispanos en 2021. Entre los hispanos, el 67,6 % hablaba español en el hogar. El GCL ofrece una cifra redondeada por ser una estimación que incluye a los hispanos que potencialmente tendrían una competencia limitada en español y a personas que han estudiado español en distintos niveles. Se excluyen los 7,7 millones de inmigrantes no autorizados procedentes de México, Centroamérica, América del Sur y el Caribe, de acuerdo con estimaciones de 2017 (González Barrera, Krogstad y Noe Bustamante, 2020).

Filipinas

Para los hablantes de dominio nativo, número de residentes españoles en 2023 (INE, 2023). Para los hablantes de competencia limitada, se proyecta crecimiento de población ofrecido por la Oficina Estadística de Filipinas (2010) a 2024. En este cálculo se incluyen los hablantes del criollo chabacano.

Guam e Islas Marianas del Norte

Los hablantes nativos son extranjeros de origen hispanohablante. Dato proyectado a 2024. El grupo de competencia limitada en español incluye a los hablantes de chamorro, (Lewis, Simons y Fenning, 2016). Se estima que un 17,8 % de la población puede hablar chamorro (The Bureau of Statistics and Plans, 2020 y Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2022b).

India

Cifra obtenida de la suma de 900 argentinos (según datos proporcionados por Pew Research Interactive Global Migrant); 2.055 mexicanos (según datos proporcionados por el Instituto de los Mexicanos en el Exterior); 670 colombianos (según datos proporcionados por Registro Electoral de la Embajada de Colombia en India); 20 chilenos (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, 2017b); 311 venezolanos (seguidores de «Venezolanos en India» en Facebook); y 899 españoles (INE, 2023).

Islas Vírgenes

Del total de la población (98.299 en 2024) habla español el 17,2 % (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2023).

Israel

Cifra estimada a partir de datos de la Oficina del Censo de Israel (2022). El grupo de competencia limitada incluye hablantes de judeoespañol. No se tienen en cuenta las pocas decenas de hispanohablantes que pueda haber en territorio palestino.

Jamaica

El Joshua Project (2024) afirma que hay 8.500 hispanos en Jamaica.

Japón

Datos estimados a partir de Japanese Government Statistics (2023).

Marruecos

Hablantes nativos a partir de población española en Marruecos (INE, 2023). Hablantes de competencia limitada, a partir de Fernández Vítores (2019), proyectando a 2024 el porcentaje de hablantes de español.

Reino Unido

Proyección a 2024 del censo de 2021 (Office for National Statistics, 2022). Para los hablantes de competencia limitada, se ha hecho una estimación para 2024 a partir del porcentaje de personas que afirman poder mantener una conversación en español (Eurostat, 2012a).

Rusia

Estimación basada en seguidores de la página de Facebook «Latinos en Rusia / Latinos en Moscú (26.700), consultada en enero de 2024. Esta información sería más adecuada para un estudio de demografía digital, pero se aporta aquí en ausencia de otros datos. Hay 2.224 españoles en Rusia (INE, 2023).

Sáhara Occidental

Población adscrita al pueblo saharaui occidental, menos la residente en los campos de refugiados de Argelia. Véase: https://saharaoccidental.es/.

Suiza

A partir de datos de Kabatek (2022). Datos de población de 2020 (8.688.000) y de 2023 (9.006.664) de la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza (https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home.html).

Trinidad y Tobago

Hablantes con competencia limitada a partir de estimación del 5 % de hablantes de español sobre la población total del país en 2023 (Grau Perejoan y Gea Monera, 2006, p. 209).

Turquía

Hablantes nativos de origen español (INE, 2023). El grupo de competencia limitada incluye hablantes de judeoespañol. Las comunidades más relevantes están en Estambul y en Esmirna. Según las autoridades sefardíes, en Estambul, la mayoría de los sefardíes saben leer, pero solamente un 20 % aproximadamente son capaces de comprenderlo y algo menos, de hablarlo. En Esmirna, dos tercios de los 1.200 miembros de la comunidad son hablantes. Agradecemos la información que nos han proporcionado Karen Sharhon y Jak Sigura, líderes de las comunidades sefardíes de Estambul y Esmirna. Agradecemos también la ayuda de Fernando Vara de Rey, director del Instituto Cervantes de Estambul.

Unión Europea-27

Cifras basadas en estimaciones. El 7 % de los ciudadanos de la UE tiene el español como lengua extranjera (Eurostat, 2024a), excluido el Reino Unido. Se excluyen también los más de seis millones de estudiantes de español que actualmente puede haber en la UE.

Otros países

La cantidad anotada corresponde a migrantes procedentes de países hispanohablantes (ONU, 2020).

El cuadro 4 presenta las cifras de hablantes de español con dominio nativo y con competencia limitada en los países y territorios no hispanohablantes. La diversidad de procesos históricos y condiciones geográficas que han dado lugar a la formación de esas comunidades justifica que en unos países solo se documenten hablantes nativos (normalmente inmigrantes de origen hispanohablante) o hablantes con competencia limitada (normalmente vinculados a una anterior presencia hispánica o a la descendencia de hispanohablantes). En la mayoría de los países, sin embargo, es posible encontrar tanto hablantes nativos como hablantes con competencia limitada. Los criterios que se han seguido para la confección de este cuadro se resumen en los siguientes puntos:

1. La población está actualizada a 2024 de acuerdo con la información ofrecida por las respectivas oficinas del censo o institutos de estadísticas. Cuando no se cuenta con cifras oficiales para 2024, se adopta la proyección realizada por los mismos organismos oficiales o por organismos internacionales. En algunos casos, no se han obtenido datos suficientemente fiables, aunque se ha tenido en cuenta que en los años de la pandemia los movimientos poblaciones se redujeron de manera drástica.

2. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Dominio Nativo se calcula a partir de la población inmigrante de primera generación de origen hispánico. También en este caso, el dominio nativo de la lengua española no es óbice para que se tenga un dominio nativo de otra u otras lenguas.

3. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Competencia Limitada se obtiene generalmente como resultado de la suma de los hablantes reconocidos como descendientes de hispanohablantes o continuadores de una población, una cultura o una tradición hispánicas.

De los datos que nos ofrece el cuadro 4, merecen destacarse algunas realidades significativas. La primera es el volumen de hablantes de español fuera del espacio hispánico. Frente a la supuesta universalidad del inglés, es habitual limitar el alcance del español a los países hispanohablantes, pero lo cierto es que hay una significativa población fuera de esos países que, por distintos motivos, usan y mantienen el español. La cifra ronda los 100 millones de usuarios potenciales de español –aproximadamente la mitad de ellos hablantes nativos y la mitad, hablantes con competencia limitada– y debe valorarse en su justa medida. Junto al volumen total, el dato más llamativo que este cuadro revela es el peso demográfico de la población hispanohablante en Estados Unidos y en la Unión Europea. En el primer caso, se trata de una realidad bien conocida y analizada; en el segundo, se trata de una realidad que hasta fechas recientes no ha recibido la atención que merece. Si bien el peso del español en Europa recae mayormente en España, no puede ignorarse la dimensión hispana de países como Francia, Italia, Suiza o Alemania, principalmente por razones migratorias (véase el Observatorio del Español en Europa en https://ose-hcias.de/es/). La movilidad de los hispanohablantes es asimismo causa directa de la presencia del español en espacios tan distintos y distantes como China o Jamaica. Y merecen una mención particular situaciones como la del español en el Sáhara, donde es lengua cooficial; la de Guam y las Islas Marianas, donde aún se usa una mezcla bilingüe con un fuerte componente hispánico; o la de los sefardíes que mantienen vivo el español en sociedades como la turca, aunque su conocimiento y uso está en franca decadencia entre los menores de 40 años[8].

Finalmente, como novedad metodológica, este informe tiene en cuenta la población emigrante de origen hispanohablante registrada en países diferentes de los presentados en el cuadro 4, según datos procedentes de los registros migratorios de la ONU.

[8] Además de las atendidas en el cuadro, existen otras comunidades sefardíes en diversos países del mundo (p. ej. Bulgaria, Serbia, Singapur, Egipto…), pero tienen una dimensión muy reducida y no se han tenido en cuenta por la dificultad de conseguir información sobre sus usos lingüísticos. En la mayoría de los casos, el uso del judeoespañol responde a una competencia limitada, por restringirse a la liturgia. En otros casos, no es previsible el mantenimiento del judeoespañol porque la comunidad sefardí convive con grupos judíos de origen no hispano. No se identifican específicamente las comunidades sefardíes en países o territorios que cuentan con estadísticas de hablantes de español en casa.

2.4 | Aprendices de español

El español es una de las lenguas extranjeras más estudiadas en el mundo, con más de 24 millones de alumnos en la estimación realizada para 2024. Esta cifra ha venido creciendo constante pero lentamente en los últimos diez años a un ritmo del 2 % anual. El cuadro 5 desglosa el número de aprendices en diferentes niveles educativos, desde la enseñanza primaria, secundaria y universitaria hasta otros espacios de enseñanza no reglada como los centros de idiomas o el Instituto Cervantes en sus distintas sedes.

CUADRO 5 | NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO[9]

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2022-2023	Total
Estados Unidos	8.003.000	584.453		3.697	8.591.150
Brasil	4.001.530	43.517		3.291	4.048.338
Francia	3.339.793	244.080	5.978	2.997	3.592.848
Reino Unido	2.017.796	21.505		2.915	2.042.216
Italia	866.026	61.000	41.685	5.830	974.541
Costa de Marfil	795.488	1.752	855		798.095

[9] Dando continuidad al criterio seguido en informes anteriores, para no alterar radicalmente la proyección estadística, el cuadro solo desglosa los países donde hay más de 30.000 alumnos, aunque la cifra total sí agrega los datos de los países con un número inferior de estudiantes. El número de estudiantes que se proporciona corresponde a 112 países, por lo que el número total en el mundo ha de ser superior al indicado en este cuadro. El caso de Guinea Ecuatorial es sumamente complicado. En informes anteriores se ha considerado la población estudiantil de Guinea como aprendiz de español (Serrano, 2014; Instituto Cervantes, 2023). Consideramos, sin embargo, más coherente con el tratamiento dado a los datos para otros países hispanohablantes no incluir esta población en el grupo de aprendices, teniendo en cuenta además la proporción de hablantes que consideramos de dominio nativo. Dada la peculiaridad de la situación idiomática de Guinea, aceptamos la cifra que proponen Bibang Oyee y Larre Muñoz en esta publicación y que, al no superar los 30.000 estudiantes, no se incluye en este cuadro.

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2022-2023	Total
Alemania	549.911	52.563	178.255	5.765	786.494
Benín					412.515
Camerún	400.000	3.000			403.000
Senegal				66	356.066
Suecia	255.690	7.612	7.455	329	271.086
Polonia	222.404	18.680	3.928	2.101	247.113
Gabón	200.000				200.000
Canadá	152.501	11.221			163.722
Rusia	100.446	28.347	4.418	1.219	134.430
Portugal	95.506	5.600		672	101.778
Noruega	95.301	587			95.888
Argelia	40.290	45.409		2.980	88.679
Austria	56.060	4.000	9.131	724	69.915
Australia	52.726	9.300		578	62.604
Marruecos	43.261	1.772	4.839	12.386	62.258
China	8.874	34.823	8.866	1.335	53.898
Irlanda	45.589	3.600		1.115	50.304
República Checa	39.183	8.317		1.191	48.691
Bélgica	14.159	7.799	24.338	726	47.022
Países Bajos	32.014	14.160		459	46.633
India	25.000	7.681	11.001	2.567	46.249

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2022-2023	Total
Túnez	39.500			1.128	40.628
Nueva Zelanda	34.275	2.098			36.373
Dinamarca	31.793	248			32.041
Otros países					304.238
Total					24.208.813

Fuente: elaboración propia. Si en alguna celda no aparecen cifras, se debe a la ausencia de datos específicos o a que los datos se ofrecen agregados.

Fuentes e información adicional del cuadro 5

Alemania

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de la Oficina Federal de Estadística correspondientes al año escolar 2022-23 (Statistisches Bundesamt, 2024). Estudiantes universitarios, en el año escolar 2019-2020 había 5.393 alumnos inscritos en cursos de Filología Hispánica, más una estimación de 47.170 alumnos que estudian español como lengua extranjera en 106 universidades alemanas (Loureda Lamas *et al*., 2022). Estudiantes en enseñanza no reglada inscritos en universidades populares (*Volkshochschulen*) en 2019 (Loureda Lamas *et al*., 2022). De la cifra global proporcionada por Loureda Lamas et al. (2022), se ha restado el número de alumnos del Instituto Cervantes en Alemania para el curso 2022-2023.

Argelia

A partir de datos de Jiménez Caballero, Aous y Salhi (2021). Los estudiantes en enseñanza universitaria incluyen 3.409 alumnos inscritos en departamentos universitarios de español en el curso 2020-2021 y 42.000 estudiantes universitarios en otras facultades como las de traducción e interpretación, así como aquellos que estudian español como lengua extranjera, cifra correspondiente a 2016.

Australia

A partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2018, 2022). Para 2022, esta fuente reporta 35.306 estudiantes de español en primaria y 17.420 en secundaria durante el ciclo escolar 2021. Las cifras corresponden solamente a centros públicos. El número de estudiantes universitarios corresponde al año 2017 (MEFP, 2018).

Austria

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de la Oficina Federal de Estadística correspondientes al año escolar 2021-2022 (Statistik Austria, 2023). Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. Estudiantes en enseñanza no reglada, datos de alumnos inscritos en cursos de español durante el 2019 suministrados por la Asociación de Universidades Populares (*Volkshochschulen*).

Bélgica

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. Estudiantes en enseñanza no reglada, el MEFP (2022) reporta 5.270 alumnos de español en la comunidad francesa, 18.958 en la comunidad flamenca y 110 en la comunidad germanófona durante el ciclo escolar 2019-2020.

Benín

A partir de Serrano Avilés (2014).

Brasil

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional en 2021 según el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), por gentileza de la Consejería de Educación de España en Brasil. Estudiantes universitarios según INEP (2020).

Camerún

Estimaciones suministradas en febrero de 2024 por la embajada de España en Camerún. La cifra de estudiantes universitarios incluye tanto estudios de lengua española como de traducción. Agradecemos la ayuda de Gonzalo Leiva Fidalgo, segunda jefatura de la Embajada de España en Yaundé, Camerún.

Canadá

A falta de datos representativos a escala nacional (véase MEFP, 2018, 2020, 2022), se ha hecho una estimación de la población escolar de la provincia de Quebec a partir de datos de Gay (2014) para el curso 2021-2022 (Statistics Canada, 2023a y 2023b). El número total de estudiantes será muy superior al reportado.

China

Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, a partir de «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023). Estudiantes universitarios, a partir de González Puy

(2018). Estudiantes en enseñanza no reglada, número de alumnos chinos inscritos en universidades españolas en el año escolar 2016-2017.

Costa de Marfil

A partir de datos suministrados en febrero de 2024 por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos (acreditada en Costa de Marfil), consultados al Ministerio de Educación Secundaria y Alfabetización. Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, 528.248 en primaria y 266.840 en secundaria durante el ciclo escolar 2021-2022. El número de estudiantes en enseñanza no reglada corresponde a profesores que han recibido formación de español gracias al acuerdo entre la AECID, el Instituto Cervantes y la Embajada de España de 2015 a 2023. Agradecemos la ayuda de Alberto Herranz Martín, secretario general de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.

Estados Unidos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, estimación basada en el porcentaje de alumnos de K-12 que estudia una lengua extranjera (20 %) y la proporción de estos que elige español (76 %) según el informe de American Councils for International Education (2017, p. 7) y la población escolar (National Center for Education Statistics, 2021 y 2023). Para los estudiantes universitarios, se toman datos de Lusin *et al*. (2023, p. 6).

Francia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Estudiantes universitarios, estimación de Tano (2023, p. 157). Estudiantes en enseñanza no reglada, datos a partir de «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023).

Gabón

Estimación para estudiantes de enseñanza secundaria suministrada en febrero de 2024 por la Embajada de España. Agradecemos la ayuda de Lucía Lecumberri Galofré, segunda jefatura de la Embajada de España en Gabón.

India

Estimación a la baja a partir de cifras de Pujol Riembau (2020).

Irlanda

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Italia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Para los estudiantes universitarios, con

el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. Estudiantes en la educación no reglada, a partir de Bonomi, Calvi y Uberti-Bona (en prensa). Para evitar una doble contabilización, se ha restado de la cifra global proporcionada por Bonomi, Calvi y Uberti-Bona (en prensa) el número de alumnos del Instituto Cervantes en Italia para el curso 2020-2021.

Marruecos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, a partir de «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023). Estudiantes universitarios, datos del MEFP (2020). Estudiantes en enseñanza no reglada, datos suministrados en febrero de 2024 por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos, correspondientes al alumnado en centros de titularidad del Estado español dependientes de la Consejería de Educación. Agradecemos la ayuda de Alberto Herranz Martín, secretario general de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.

Noruega

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Nueva Zelanda

A partir de datos del MEFP (2020).

Países Bajos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Polonia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Estudiantes universitarios, datos a partir de Zielinski *et al*. (en prensa). Estudiantes en enseñanza no reglada, a partir de «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023).

Portugal

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Estudiantes universitarios, dato a partir de Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

Reino Unido

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2018-2019. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

República Checa

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Rusia

A partir del MEFP (2020, p. 670; 2022, p. 325). Estudiantes en enseñanza no reglada, datos a partir de «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023).

Senegal

A partir de cifras oficiales de la Dirección de la Planificación de la Reforma de la Educación de Senegal, a través del Instituto Cervantes (noviembre de 2020).

Suecia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2021-2022. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. Estudiantes en enseñanza no reglada, datos proporcionados por Statistics Sweden para el proyecto «El español en Europa».

Túnez

Datos suministrados en febrero de 2024 por la Embajada de España en Túnez, facilitados por el Ministerio de Educación Tunecino para el ciclo escolar 2022-2023. Agradecemos la ayuda de Carmen Carnes Borrajo, segunda jefatura de la Embajada de España en Túnez.

Otros países

Incluye cifras de países con menos de 30.000 alumnos en África y Asia (Catar, Emiratos Árabes Unidos, Filipinas, Ghana, Guinea-Bissau, Irán, Irak, Israel, Kazajistán, Kirguistán, Libia, Malawi, Mali, Togo, Vietnam y Zimbabue, cuyos datos han sido proporcionadas por las embajadas de España en los respectivos países en febrero de 2024,) así como de países otros países no desglosados de Europa (para Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte, Montenegro y Serbia, véase Loureda et al. en prensa), y de la Unión Europea-27 (para Bulgaria, Chipre, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta y Rumania, véase Eurostat, 2024b). El recuento para los países de la UE-27 recoge estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional correspondientes al año escolar 2021-2022. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. En cuanto a los estudiantes de cursos de español en la red de centros del Instituto Cervantes y en la plataforma AVE, se excluyen datos de estudiantes de aulas del Instituto Cervantes situadas en países en los que no hay centros propiamente dichos.

Los datos revelan que la geografía y el grado de aprendizaje de la lengua española dependen, sobre todo, de los gigantes demográficos de América, Estados Unidos y Brasil, y de la Unión Europea. Merece la pena, por tanto, detenerse a explicar brevemente las dinámicas de estos tres espacios.

Estados Unidos es el país con más estudiantes de español en el mundo (8,6 millones). En términos comparativos, la lengua española es, con diferencia, el idioma más aprendido en la educación reglada del país: lo estudia un 76 % del total del alumnado de lenguas extranjeras de la enseñanza primaria y secundaria, y un 50 % de los universitarios. Este hecho, sin embargo, no debe ocultar una realidad desfavorable para el español y el resto de las lenguas extranjeras, pues solo el 20 % del alumnado de primaria y secundaria, y el 6,5 % de los universitarios, aprenden una lengua distinta del inglés en Estados Unidos.

Brasil, por su parte, es uno de los países con más estudiantes de español: algo más de 4 millones. Como se observa en el cuadro 5, la estimación de estudiantes depende prácticamente de su estudio en los espacios de educación primaria y secundaria. En ellos, sin embargo, su presencia se ha visto debilitada tras la reforma de 2016 (Medida Provisória n.º 746) que derogó

la *ley del español* de 2005 eliminando su obligatoriedad, reservada ahora exclusivamente al inglés. El efecto de la medida es evidente: en los últimos años, el español ha perdido más de 1 millón de alumnos, una dinámica cuya evolución habrá que observar en los próximos años.

En la Unión Europea se contabilizan alrededor de 6,5 millones de estudiantes de español. Buena parte del aprendizaje de la lengua española tiene lugar en las aulas de enseñanza secundaria, donde es la lengua extranjera más estudiada después del inglés, de implantación casi universal como primera o segunda lengua, y por delante del francés, el alemán y el italiano. En lo que llevamos de siglo XXI, el número de aprendices de español ha venido aumentando en un contexto de diversificación de la oferta de lenguas extranjeras promovido por políticas favorables a la incorporación de dos o más lenguas extranjeras a los currículos educativos de los estados miembros. Ejemplo de ello es la incorporación de una segunda lengua obligatoria en Italia en 2005, que impulsó el número de alumnos de español, que pasaron de 144.000 a los más de 800.000 actuales. En Alemania, la apertura de espacios para más de una lengua extranjera obligatoria duplicó el número de aprendices y llevó al español a ser la segunda lengua extranjera en la etapa superior de la enseñanza secundaria. En términos cuantitativos, la presencia del español depende considerablemente de su alta implantación en Francia como segunda lengua extranjera, aprendida por cerca del 60 % del total del alumnado de secundaria. En el país galo, además, el español despierta un alto interés no solo en estudios de carácter filológico, sino también como lengua extranjera orientada a fines profesionales. El español es, asimismo, la segunda lengua extranjera en otros sistemas educativos, como es el caso de Suecia e Irlanda, la tercera en Polonia o Portugal, y la cuarta o quinta en otros países como Bélgica, los Países Bajos, o algunos de los estados miembros de incorporación más reciente como la República Checa, Eslovaquia o Hungría.

El cuadro 5 permite también mostrar otras dinámicas del aprendizaje de la lengua española. Una de ellas es la presencia del español en espacios educativos que no suelen ser escudriñados con la atención que merecen. Es el caso de países de África como Costa de Marfil, Benín, Camerún, Senegal

o Gabón, con un número considerable de estudiantes, por encima de los 200.000. Otra dinámica importante es el peso relativo de las universidades como espacio de aprendizaje (tardío) del español, como sucede en China, donde el 68 % de los aprendices estimados se encuentran en espacios de educación superior, o de la oferta del Instituto Cervantes en lugares como Marruecos, donde el 20 % de los estudiantes de la estimación aprenden español en las aulas de sus seis centros en Casablanca, Fez, Marrakech, Rabat, Tánger y Tetuán.

Por último, es necesario advertir que la estimación propuesta, sin dejar de ser lo más exhaustiva posible, no puede ofrecer una imagen completa de la enseñanza de español en los espacios de enseñanza no reglada. La situación documental y estadística del sector del aprendizaje de idiomas es muy limitada en todo el mundo e invisibiliza un grupo de aprendices que en otras ediciones del informe anual del Instituto Cervantes se ha estimado en más de 5 millones y que no se han tenido en cuenta en los recuentos, criterio que seguimos en este informe. El aumento del uso de espacios digitales para el aprendizaje de lenguas extranjeras, desde cursos en línea hasta aplicaciones para dispositivos móviles, podría apuntar a estimaciones aún mayores. Según los informes de Duolingo (Blanco, 2023), que actualmente cuenta con 88 millones de usuarios mensuales, el español es la segunda lengua con más aprendices, la primera en 34 países en 2023 entre los que se incluyen Estados Unidos, el Reino Unido, Irlanda, Australia, Sudáfrica, Suecia o Noruega.

2.5 | Hablantes potenciales de lengua española

La suma de los totales ofrecidos en los cuadros estadísticos anteriores queda recogida en el cuadro 6. El total corresponde al Grupo de Usuarios Potenciales de español dentro y fuera de los países mayoritariamente hispanohablantes. Como se ha explicado, el uso potencial del español incluye tanto el que de él hacen los hablantes que tienen un dominio nativo de la lengua, como aquellos cuyo dominio o competencia encuentran potencialmente limitaciones de naturaleza estilística o sociolingüística y aquellos que lo están aprendiendo dentro de un sistema determinado.

CUADRO 6 | HABLANTES DE ESPAÑOL DE DOMINIO NATIVO, CON COMPETENCIA LIMITADA Y APRENDICES DE LENGUA, POR TIPOS DE PAÍSES Y CON TOTALES

	GDN	GCL	GALE	Total
Países hispanohablantes	452.807.955	24.510.743		477.318.698
Países no hispanohablantes	45.689.802	53.390.493	24.208.813	123.289.108
Total	498.497.757	77.901.236	24.208.813	600.607.806

Fuente: elaboración propia.

El cuadro 6 revela algunas dinámicas que merecen resaltarse. En primer lugar, la comunidad hispanohablante con dominio nativo sigue rozando los 500 millones de hablantes, por mucho que otras fuentes menos minuciosas en su atención al español la suelan situar al menos un 10 % por debajo de ese umbral. En segundo lugar, se constata el crecimiento de los usuarios potenciales de español fuera del espacio mayoritariamente hispanohablante, aumento que se debe en gran parte a la población de trasfondo migratorio. En cuanto a los aprendices de español, se constata el crecimiento sostenido de este grupo, que ha venido incrementándose a un ritmo del 2 % anual. En conjunto, los hablantes potenciales de lengua española en el mundo superan también por primera vez los 600 millones, lo que mantiene al español, junto al inglés y el chino mandarín, entre las lenguas con mayor potencial demográfico del planeta.

3 | El español entre las lenguas del mundo

Una vez analizada y actualizada la población hispanohablante, tanto en países hispánicos como en países que no tienen el español como lengua mayoritaria, resulta imprescindible para el análisis demográfico del español establecer algunas comparaciones con otras lenguas del mundo. De este modo es posible calibrar las dimensiones de la comunidad hispanohablante

en relación con otras comunidades lingüísticas internacionales, con especial referencia, aunque no exclusivamente, a las lenguas que cuentan con el marchamo de oficial en la ONU: junto al español, el inglés, el francés, el chino mandarín, el árabe y el ruso.

Con el fin de obtener una caracterización actualizada del español entre las lenguas del mundo[10], ofrecemos a continuación algunos datos comparativos referidos a cuatro tipos de factores: la dimensión demográfica e internacional de las lenguas; el peso internacional de las culturas que expresan; el nivel de desarrollo de las comunidades de hablantes; y finalmente, la presencia en internet de las lenguas. Dada la exigüidad y dispersión de los datos existentes, utilizaremos como base comparativa los datos que se ofrecen en el barómetro Calvet para 634 lenguas del mundo (Calvet y Calvet, 2022). Más allá de la fecha de recolección y publicación, los datos para la comunidad hispanohablante que este barómetro maneja no se corresponden exactamente con los aquí presentados para 2024, dado que no son fruto de un análisis tan exhaustivo para cada una de las lenguas como el que aquí se hace para el español. Con todo, la información aportada por el barómetro ciertamente permite una comparación más sensata que la que pueda ofrecer el manejo de fuentes dispares.

3.1 | Dimensión demográfica e internacional de las lenguas

Esta dimensión puede concretarse mediante el análisis de diversos factores, entre los que destacamos tres singularmente: el número de países donde las lenguas son oficiales, nacionales o mayoritarias; el volumen de la población hablante de cada lengua y la tasa de vehicularidad de las lenguas. Como se ha comentado, en este caso nos ceñiremos a la consideración de las lenguas que gozan de oficialidad en las agencias de la ONU.

[10] Una caracterización del español frente a las demás lenguas oficiales de la ONU puede hallarse en los diversos estudios que se han realizado sobre el peso internacional de las lenguas (Otero Roth, 1995; Chan, 2016; Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2022). En esos trabajos se proponen y manejan diversos factores como base para la adjudicación de un mayor o menor peso en el concierto lingüístico internacional.

El número de países donde una lengua se habla debería ser un valor relativamente fácil de concretar, pero la realidad política y administrativa de cada territorio hace que la tarea presente ostensibles márgenes de variabilidad. Por poner unos ejemplos, según el criterio político o diplomático que se adopte, cabría la posibilidad de incluir o no incluir a Taiwán entre los países hablantes de chino mandarín o a Transnistria entre los territorios rusófonos, por más que nuestros argumentos se basen, no en la geopolítica, sino en los hablantes, los territorios y sus lenguas. Además, existen entidades no soberanas y territorios subnacionales susceptibles de ser considerados independientemente, así como diferentes niveles en la oficialidad de las lenguas, por no hablar del diferente tratamiento que puede darse a las variedades de una lengua, como en el caso del árabe. Estas dificultades pueden observarse en diversas regiones del mundo para un gran número de lenguas, incluidas el inglés, el francés, el ruso y el español.

En este informe se manejan los números de países por lengua que aparecen en el cuadro 7. En la determinación de esos números se ha otorgado mayor peso a la consideración sociopolítica internacional y a la realidad sociolingüística de los territorios que al mero y estricto reconocimiento político, generalmente asimétrico, entre países.

CUADRO 7 | NÚMERO DE PAÍSES O TERRITORIOS DONDE ES OFICIAL CADA LENGUA DE LA ONU

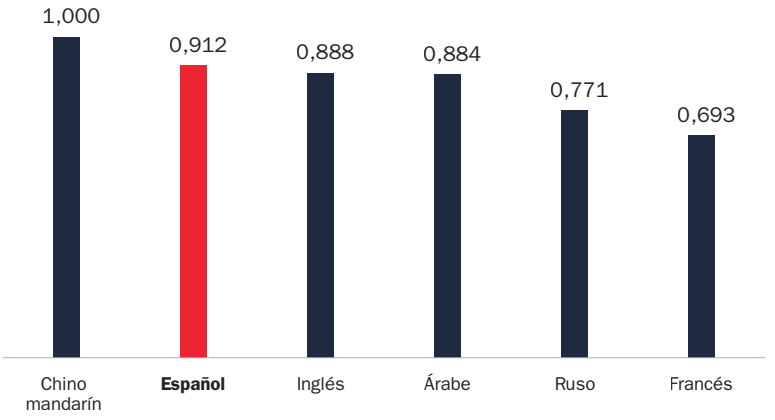
Inglés	Francés	Español	Chino mandarín	Árabe	Ruso
55	28	21	3	26	6

Fuente: elaboración propia.

Los recuentos de población hablante de cada lengua tampoco están exentos de problemas, dada la diversidad de criterios con que cada lengua es tratada por cada fuente. Así, el árabe, por ejemplo, a menudo no se considera en

su conjunto, sino en sus variedades nacionales, dada la distancia lingüística existente entre ellas, aunque también es posible un tratamiento unificado. Por ese motivo, consideramos interesante atender al índice poblacional que presenta el barómetro Calvet que, si bien no refleja unos recuentos unánimemente aceptados, sí incluye unos valores normalizados que ayudan a ponderar de modo relativo el peso demográfico de cada lengua. Estos valores se ajustan entre 0 y 1 mediante un logaritmo en el que la lengua de mayor número de hablantes, el chino mandarín, tiene el valor 1. Ese índice normalizado ofrece la ventaja añadida de que su variación interanual no es excesivamente grande (Calvet y Calvet, 2022). De acuerdo con este criterio, el índice poblacional del español es el segundo más alto del mundo, por encima del inglés.

GRÁFICO 2 | ÍNDICES NORMALIZADOS DE POBLACIÓN HABLANTE DE LAS LENGUAS OFICIALES EN LA ONU



Fuente: Calvet y Calvet (2022).

Los porcentajes de hablantes de estas lenguas en todo el mundo, en relación con la población, es otro índice valioso para estimar la implantación internacional de una lengua. Dado que ni siquiera existe un único recuento absolutamente fiable de la población mundial y dado que el número de hablantes por lengua no se calcula con la misma metodología por parte de todas las fuentes, las proporciones que se ofrecen han de ser por fuerza aproximadas[11].

CUADRO 8 | NÚMERO APROXIMADO DE HABLANTES EN EL MUNDO POR LENGUA MATERNA O NATIVA, JUNTO A PORCENTAJE DE POBLACIÓN MUNDIAL Y HABLANTES DE LENGUA NATIVA Y SEGUNDA[12]

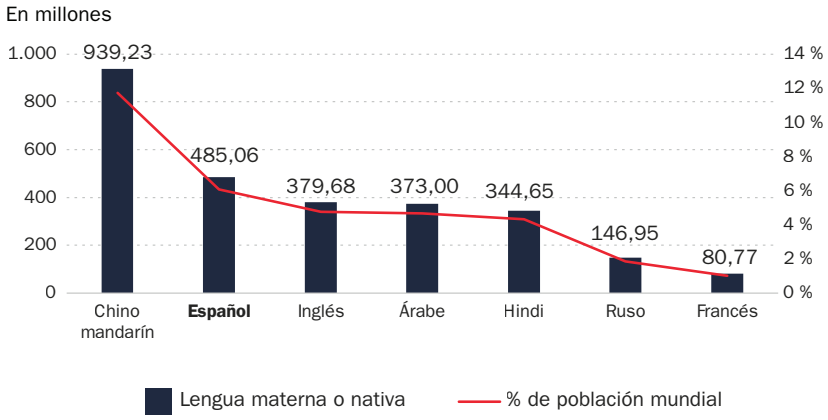
Lengua	Lengua materna o nativa	% de población mundial	Lengua nativa + segunda
Chino mandarín	939.237.350	11,74 %	1.138.222.350
Español	485.063.960	6,06 %	559.078.890
Inglés	379.682.200	4,75 %	1.456.448.320
Árabe	373.000.000	4,66 %	373.989.700
Hindi	344.650.870	4,31 %	609.454.770
Ruso	146.954.150	1,84 %	254.997.130
Francés	80.770.190	1,01 %	309.804.220

Fuente: Eberhard, Simons y Fennig (2023) y Encyclopedia Britannica (s. f.).

[11] Los datos del español se presentan de este modo en aras de la comparabilidad, si bien este informe ofrece datos que responden a análisis más completos y detallados.

[12] Datos correspondientes a las lenguas oficiales de la ONU más el hindi. Aunque los datos se obtienen de fuentes no sincronizadas, en general son posteriores al año 2000. La población mundial de referencia para el cálculo es de 8.000 millones, cifra alcanzada en noviembre 2022 según la ONU (2024).

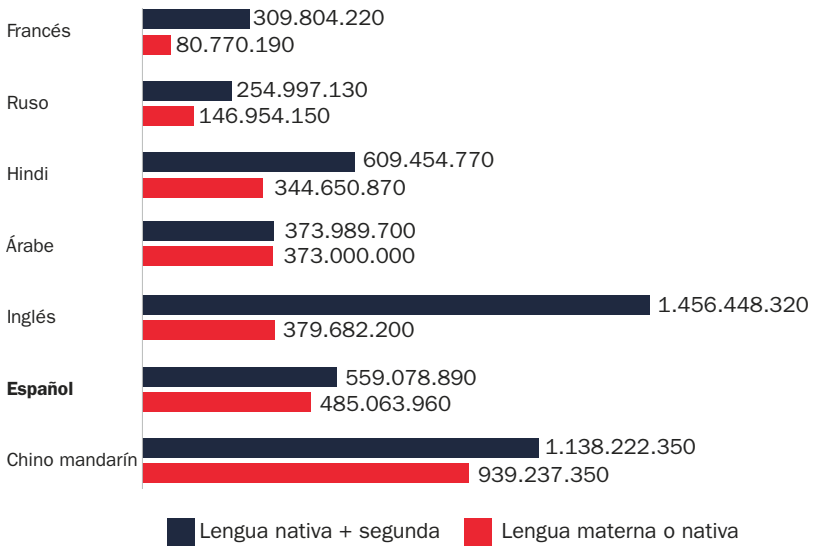
GRÁFICO 3 | NÚMERO APROXIMADO DE HABLANTES EN EL MUNDO POR LENGUA MATERNA O NATIVA, JUNTO A PORCENTAJE DE POBLACIÓN MUNDIAL



Fuente: Eberhard, Simons y Fennig (2023) y Encyclopedia Britannica (s. f.).

Recordemos que, en aras de la comparabilidad, los datos sobre el español que ofrecen estas ilustraciones no reflejan el análisis que aquí se presenta, sino datos de estudios anteriores. El gráfico 3 muestra que los hablantes de español, como lengua nativa o materna, suponen una proporción de la población mundial tan solo por debajo del chino mandarín, si bien el crecimiento demográfico de la India y de los territorios donde se habla hindi hacen prever para esta lengua un crecimiento rápido e intenso que habrá de valorarse en los próximos años. El gráfico 4 muestra las proporciones aproximadas del volumen de hablantes nativos y totales en torno a 2022. Ahora bien, teniendo en cuenta los hablantes potenciales de español, en todos los perfiles analizados en este informe y las cuantificaciones actualizadas a 2024, el porcentaje de la población mundial hablante español sería del 7,5 %, proporción que se viene manteniendo estable desde 2020.

GRÁFICO 4 | VOLÚMENES RELATIVOS DE HABLANTES POR SU LENGUA MATERNA O NATIVA Y DE HABLANTES TOTALES DE CADA LENGUA



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eberhard, Simons y Fennig (2023) y Encyclopedia Britannica (s. f.).

Por otro lado, la tasa de «vehicularidad» de las lenguas se define como la relación entre el número de hablantes que utilizan cada lengua como segunda lengua y su número total de hablantes. Este índice varía entre 0, para una lengua que solo tiene hablantes de L1, y 1, para una lengua cuyos hablantes la hablan todos como L2. La dificultad para la elaboración de esa tasa está en la existencia y, si es el caso, en la disponibilidad y precisión de las fuentes. Además, debe tenerse en cuenta que el nivel de conocimiento y uso de una segunda lengua no es equivalente en todos los casos, sino que existe una multiplicidad de posibles relaciones entre la lengua primera y segunda de una comunidad. Con todo, esta aproximación resulta sugestiva porque refleja el tipo de dinámica internacional de cada lengua y permite una interesante comparación.

CUADRO 9 | TASA DE VEHICULARIDAD DE LENGUAS OFICIALES EN LA ONU (EXCEPTO ÁRABE)

Lengua	Tasa de vehicularidad	Coeficiente de hablantes de primera lengua
Francés	0,689	0,693
Inglés	0,641	0,888
Ruso	0,437	0,912
Chino mandarín	0,183	1,000
Español	0,178	0,912

Fuente: Calvet y Calvet (2022).

El cuadro 9 muestra la tasa de vehicularidad de cinco de las lenguas oficiales de la ONU. El barómetro Calvet incluye el idioma árabe, pero fragmentado en variedades dialectales, por lo que no ofrece una tasa unificada. El cuadro refleja un panorama en parte bien conocido: por una parte, el español es una lengua que muestra un muy alto coeficiente de hablantes de primera lengua, mientras que el inglés y el francés son lenguas frecuentemente habladas como segundas lenguas, especialmente el inglés; sin embargo, este mismo hecho es el que supone que la tasa de vehicularidad del español sea mucho más baja que la de estas otras lenguas, dado que la fuerza demográfica del español radica en su comunidad de hablantes nativos. La tasa de vehicularidad ligeramente más alta para el mandarín que para el español se debe en buena medida a la diáspora china por el mundo.

3.2 | Dimensión cultural-educativa

Para dar cuenta de la incidencia del factor cultural en la internacionalidad de las lenguas, recurrimos a dos indicadores cuantificados en el barómetro de Calvet. Estos factores serán las traducciones, de y hacia las respectivas lenguas, y la inclusión de las lenguas en los sistemas universitarios internacionales.

El barómetro Calvet incluye entre sus factores el de la traducción, distinguiendo los índices de las traducciones hacia las lenguas de referencia (lengua meta) y desde las lenguas de referencia (lengua fuente). El volumen de traducciones es un indicador muy significativo de la importancia internacional de las lenguas como reflejo del peso internacional de las culturas y conocimientos que expresan, con la particularidad de que los valores anuales son susceptibles de acumularse a los valores de años anteriores, dada la prolongada vida de gran parte de las traducciones.

Los valores correspondientes a las traducciones están basados en datos procedentes del *Index Translationum* de la UNESCO. Este servicio publica el número de traducciones por idioma desde 1979 y los datos se presentan por el país en que se realizó la traducción, el año en que se realizó y el tema tratado. Las traducciones se clasifican en nueve categorías: general y bibliografía; filosofía y psicología; religión y teología; derecho, ciencias sociales y educación; ciencias exactas y naturales; ciencias aplicadas; artes, juegos y deportes; literatura y, por último, historia, geografía y biografía.

CUADRO 10 | ÍNDICES DE TRADUCCIONES DE LAS LENGUAS OFICIALES DE LA ONU (LENGUAS FUENTE Y META)

Lengua	Traducciones meta	Traducciones fuente	Promedio
Inglés	0,949	1,000	0,974
Francés	0,981	0,871	0,926
Español	0,977	0,765	0,871
Ruso	0,908	0,813	0,860
Chino mandarín	0,869	0,663	0,766
Árabe	0,263	0,655	0,459

Fuente: *Index Translationum* (como se citó en Calvet y Calvet, 2022).

La posición del español en cuanto a este factor es relativamente destacada en el panorama internacional y muestra un peso menor que el inglés y el francés. Según los datos del *Index Translationum*, el español ofrece como promedio un índice de 0,871, por encima del ruso, el chino mandarín y el árabe. En ese índice destacan las traducciones que se vierten hacia el español, con un valor más alto que las del inglés, mientras que las traducciones que tienen al español como lengua fuente muestran un índice menor, no solo que las del inglés y el francés, sino también que las del ruso.

En lo que se refiere a la presencia de las lenguas en los programas universitarios internacionales, el barómetro Calvet ofrece unos índices que implican un complejo cálculo sobre algunas universidades que se consideran de especial relevancia, dado que solamente se escudriñan un 10 % de las aproximadamente 20.000 universidades que existen en el mundo. En este caso, se trata de cuantificar la importancia de las lenguas a través de su enseñanza en los primeros niveles de la educación superior y excluyendo los programas de posgrado.

CUADRO 11 | ÍNDICE DE PRESENCIA DE LAS LENGUAS OFICIALES DE LA ONU EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Lengua	Enseñanza universitaria
Inglés	1,000
Francés	0,947
Español	0,861
Chino mandarín	0,815
Ruso	0,812
Árabe	0,219

Fuente: Calvet y Calvet (2022).

Este factor revela con claridad la universalidad de la enseñanza del inglés en el nivel universitario, así como la importante oferta internacional de francés. El español, por su parte, tiene una presencia universitaria muy amplia que, en numerosas ocasiones, no se ajusta a la auténtica demanda de aprendizaje de español por parte de las sociedades y específicamente de los estudiantes, dado que la elección de segundos o terceros idiomas se ve limitada por unas ofertas docentes que suelen ser bastante rígidas y comodistas respecto a un previo estado de la cuestión.

3.3 | Dimensión de desarrollo humano

La certeza de la correlación entre el peso de las lenguas y el nivel de desarrollo de los pueblos y naciones que las hablan se ha evidenciado prácticamente en todos los análisis realizados sobre la importancia internacional de las lenguas. Verdaderamente, el nivel de desarrollo de los países es un factor decisivo en la percepción del peso de las lenguas, que puede traducirse en un mayor uso internacional de estas y en un mayor interés por aprenderlas.

Con el fin de apreciar cuál es la posición de las lenguas oficiales de la ONU en relación con el nivel de desarrollo de los respectivos países en que son mayoritarias, hemos dirigido nuestra mirada a dos conocidos índices internacionales: el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y el Índice de Capital Humano (ICH)[13].

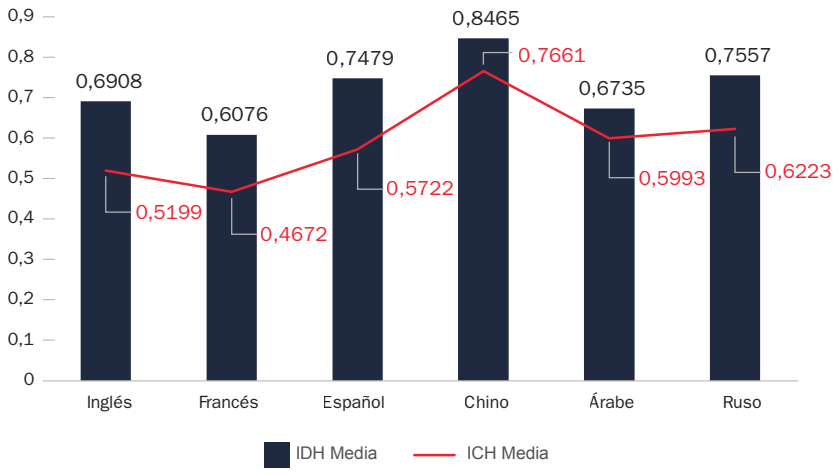
El IDH es un índice compuesto que tiene en cuenta el producto nacional bruto por persona, la esperanza de vida al nacer y el nivel educativo. En definitiva, este índice cuantifica el nivel de desarrollo de un país. Es probable que en muchos países el IDH no sea el mismo para todas las regiones, para todos los grupos étnicos que en ellas viven y, por tanto, para todas las lenguas que estos grupos étnicos utilizan. Sin embargo, no disponemos de datos desagregados y hemos de trabajar con un índice único para cada país, a pesar de su posible heterogeneidad. Para asignar un valor a cada lengua,

[13] Sobre el producto interior bruto de cada comunidad lingüística y su evolución, puede encontrarse información en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023).

tomamos una media ponderada del índice en cada uno de los países en los que se habla la lengua.

En cuanto al ICH, se trata de un valor anual, elaborado por el Banco Mundial, que mide la capacidad de los países para movilizar su capital humano; esto es, el potencial económico y profesional de su ciudadanía. El índice viene a cuantificar la contribución de la salud y la educación a la productividad en la siguiente generación. Ambos índices se expresan en valores comprendidos entre 0 y 1.

GRÁFICO 5 | PROMEDIOS DE IDH Y DE ICH EN LOS PAÍSES HABLANTES DE LAS LENGUAS OFICIALES DE LA ONU



	Inglés (55 países)	Francés (28 países)	Español (21 países)	Chino (3 países)	Árabe (19 países)	Ruso (7 países)
IDH Media	0,6908	0,6075	0,7478	0,8465	0,6735	0,7557
ICH Media	0,5199	0,4671	0,5722	0,7661	0,5993	0,6222

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023 y 2024).

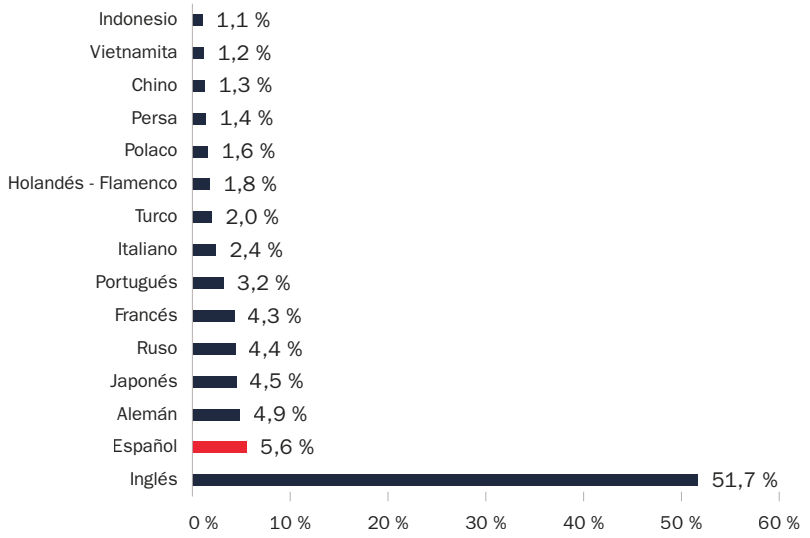
El gráfico 5 muestra la posición de las comunidades hispanohablantes en relación con las poblaciones de otras lenguas oficiales de la ONU. Aquí se aprecia que la posición del español, en su conjunto, se ubica por encima de los ámbitos anglófono y francófono. Para comprender adecuadamente el gráfico, debe tenerse en cuenta que, si bien Estados Unidos o Francia cuentan con un IDH e ICH más alto que el de China, por ejemplo, los datos se refieren al promedio de estos índices en todos los países hablantes de cada lengua. En este sentido, el inglés y el francés ven reducida su dimensión cuantitativa por el peso de los países en desarrollo donde se hablan, especialmente en el continente africano. Al mismo tiempo, el IDH del espacio hispanohablante sería más parejo con el de China, si de la comunidad sinohablante se excluyeran Taiwán y Singapur[14].

3.4 | Dimensión digital

En la actualidad, las comunidades idiomáticas también se perfilan de un modo decisivo por su presencia en la esfera digital. Son muchos los indicadores que revelan la dimensión de tal presencia y la mayoría de ellos son convergentes en cuanto a la significación de las lenguas manejadas en las redes. Después del inglés, según Internet World Stats (2023) las lenguas más usadas en la red por número de usuarios son el español y el chino mandarín. Sin embargo, las posiciones varían si se miran los sitios web.

[14] El número de países adscritos a cada lengua puede variar dependiendo de si algunos de ellos cuentan o no con reconocimiento. Algunos países cuentan con más de una lengua oficial, por lo que se adscriben a las comunidades idiomáticas correspondientes. Los índices correspondientes al chino mandarín incluyen los de China, Taiwán y Singapur. Estos últimos elevan significativamente el promedio.

GRÁFICO 6 | PORCENTAJES DE USO DE IDIOMAS EN SITIOS WEB



Fuente: W3Techs (2024).

El gráfico 6 muestra los porcentajes de sitios web según los idiomas que usan para su contenido. Los datos se reúnen atendiendo a los sitios web que se consideran relevantes. Un sitio web es relevante si tiene contenidos o funcionalidades significativos, para lo cual se analiza su contenido y su estructura de enlaces entre sitios web. De acuerdo con estos recuentos, basados en millones de sitios web, el inglés es utilizado por el 51,7 % de todos los sitios web relevantes. El español, como las demás lenguas del mundo, muestra un porcentaje diez veces menor que el de la lengua inglesa (5,7 %), pero se sitúa a la cabeza del resto de las lenguas, incluidos el alemán o el francés.

4 | Conclusiones parciales sobre demografía del español

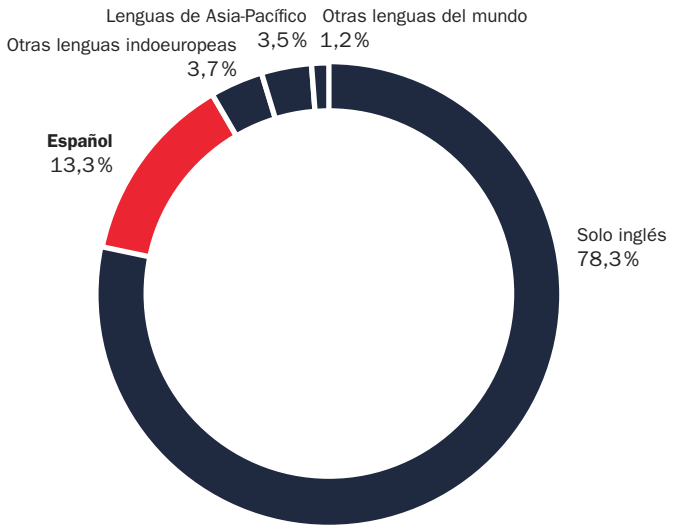
En resumen, la posición de la lengua española entre las lenguas del mundo aparece como relevante en relación con la mayoría de los índices que suelen manejarse para calibrar el peso internacional de las lenguas. El español muestra una demografía vigorosa, especialmente en cuanto a su comunidad nativa y un bajo índice de vehicularidad y, por lo tanto, revela un notable margen de crecimiento como segunda lengua en todo el mundo, en parte como consecuencia de las diferencias en los procesos de colonización y descolonización protagonizados por España y por el Reino Unido, Estados Unidos o Francia. Ese crecimiento podría llegar por medio de la educación y de los potenciales movimientos migratorios del futuro. En el ámbito educativo y cultural (traducciones, enseñanza universitaria), la comunidad hispanohablante se sitúa en posiciones internacionales punteras, próximas a las del francés especialmente. En cuanto al nivel de desarrollo de los países hispanohablantes, estos han experimentado una mejora progresiva que los sitúa en una mejor posición que la del conjunto de los países anglófonos y francófonos. La mejora también es apreciable en la esfera digital, en la que los indicadores muestran una posición destacada del español respecto a las demás lenguas, que no amenazan la hegemonía del inglés.

5 | Notas de actualidad demolingüística: el español en Estados Unidos

La situación del español en Estados Unidos afecta de manera importante a la trascendencia internacional de esta lengua. Estados Unidos es un foco de prestigio económico y cultural, cuya relevancia alcanza a las lenguas que vehiculan la comunicación dentro del país. A este respecto, la significación de la lengua inglesa es evidente, pero, entre las demás lenguas habladas en el país norteamericano, ninguna otra se acerca a la penetración y la extensión de la lengua española. Los datos de la American Community

Survey (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2022a) revelan que el español se habla en el hogar de un 13,3 % de los estadounidenses, lo que supone casi el doble que el resto de las lenguas juntas, a excepción naturalmente del inglés.

GRÁFICO 7 | LENGUA HABLADA EN EL HOGAR



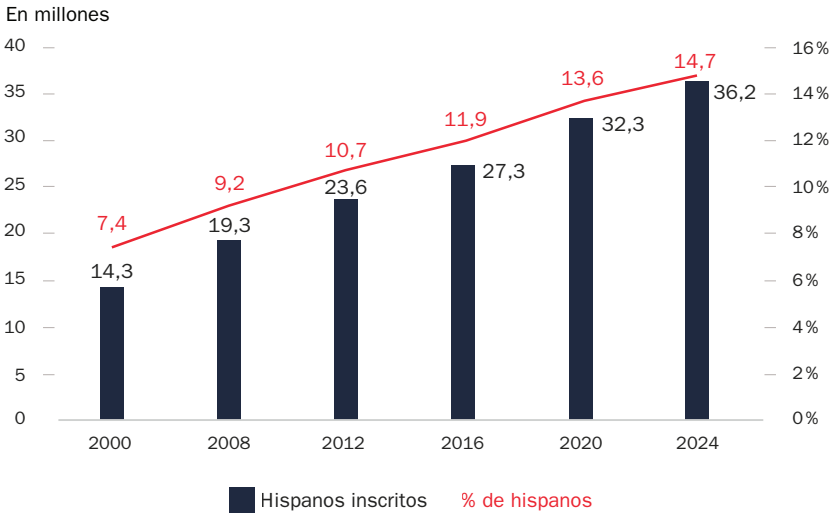
Solo inglés	244.232.103
Español	41.434.050
Otras lenguas indoeuropeas	11.697.220
Lenguas de Asia-Pacífico	11.013.422
Otras lenguas del mundo	3.715.873

Fuente: Oficina del Censo de los Estados Unidos (2022a).

Teniendo en cuenta que la población hispana de Estados Unidos en 2022 era de 63,7 millones (19,1 % de la población total), el porcentaje de esta población que mantenía el español en casa se situaría alrededor del 67 %, aunque son un 75 % los hispanos que afirman ser capaces de mantener una conversación en español (Mora y López, 2023). Como es sabido (Moreno Fernández, 2023), el porcentaje de los que hablan español en casa se ha ido reduciendo paulatinamente desde los años noventa, si bien no a tanta velocidad como preveían quienes presagiaban una desaparición del español en tres generaciones, similar a la experimentada por otras lenguas. En este caso, la diferencia entre lenguas como el italiano o el alemán y el español reside en que el español en Estados Unidos es mucho más que una lengua migratoria. Con todo, la reducción comentada estaría vinculada a la idea de que la identidad hispana o latina ha ido debilitando su identificación con el hecho de hablar español. Un estudio del Pew Research Center revela que algunos latinos utilizan el hecho de hablar español para distinguir quién es hispano o latino y quién no lo es, pero que la mayoría de los adultos latinos (78%) afirma que no es necesario hablar español para ser considerado uno de ellos, mientras que el 21% afirma que sí lo es (Mora y López, 2023). Al mismo tiempo, crece el movimiento contra los llamados «No sabo kids»; esto es, la discriminación entre los hispanos hacia aquellos que no saben español (Brooks, 2023).

Los datos disponibles revelan el crecimiento continuo que la masa de electores hispanos ha experimentado en las dos últimas décadas. Debe a este respecto recordarse que, en Estados Unidos, no todos los potenciales votantes están inscritos para votar, por lo que el número de ciudadanos con derecho al voto efectivo es menor que el de potenciales votantes. En el caso de los hispanos, ese número ha sido tradicionalmente inferior al de otros grupos étnicos asentados en el país, si bien, cada año, alrededor de 1,4 millones más de hispanos cumplen los requisitos para votar en Estados Unidos.

GRÁFICO 8 | PORCENTAJE DE HISPANOS INSCRITOS PARA VOTAR EN 2024 EN ESTADOS UNIDOS



Fuente: Krogstad *et al*. (2024).

En las elecciones presidenciales de 2024 se prevé que podrán votar 36,2 millones de personas hispanas, frente a los 32,3 millones de 2020. Esto representa el 50 % del crecimiento total de votantes con derecho a voto durante este periodo. A partir de datos de la Oficina del Censo y de proyecciones propias, el Pew Research Center señala cinco datos clave que han de tenerse en cuenta para este año (Krogstad *et al*., 2024). Los datos de mayor significación son los siguientes:

1. En noviembre de 2024, los hispanos con derecho a voto alcanzarán un nuevo máximo, al representar el 14,7 % de todos los votantes. Esto significa que el peso de los votos hispanos será mayor que en 2020, aunque está por ver, como se ha comentado, cuál es la orientación final de esos votos. Esta proporción resulta especialmente significativa cuando se compara con el exiguo 7,4 % de votantes hispanos que gozaron de este derecho en el año 2000.

2. Apenas un 53 % de los hispanos de Estados Unidos tenía derecho a votar en 2022. Esto se debe fundamentalmente a dos razones; por un lado, se trata de una población joven que, en un porcentaje considerable (29 %) aún no tiene edad para votar; por otro lado, existe un contingente de población hispana (19 %) que aún no dispone de la nacionalidad estadounidense.

3. Los hispanos con derecho a votar tienen generalmente menor edad que el conjunto de los votantes. La proporción de votantes hispanos mayores de 50 años es del 33 %, proporción que contrasta con el 48 % de todos los votantes estadounidenses con esa misma edad. Por otro lado, solamente el 21 % de los hispanos con derecho a voto tiene un título universitario, frente al 33 % del conjunto de los votantes.

4. California es el estado con más votantes hispanos, unos 8.5 millones, lo que supone la cuarta parte de todos los votantes hispanos del país. Siguen en peso a California los estados de Texas, Florida, Nueva York y Arizona, y entre todos ellos suman el 65 % de todos los votantes hispanos con derecho a voto.

5. El estado con mayor proporción de votantes hispanos es Nuevo México, donde el 45 % de ellos tienen derecho a voto. Este dato se corresponde con la alta proporción de población hispana o latina, que supera a todos los demás grupos étnicos y raciales, incluidos los estadounidenses blancos no hispanos.

Estos cinco puntos dibujan un perfil cuantitativo y cualitativo de los hispanos con derecho a voto con vistas a las elecciones presidenciales de 2024. Asunto distinto es cuál será la orientación final del voto hispano. De igual modo que se establece un vínculo entre hablar español y la identidad hispana, también suele creerse que existe una relación directa entre ser hispano y votar por el partido demócrata, dado que sus propuestas en materia migratoria podrían beneficiar supuestamente a la comunidad hispana. La realidad, sin embargo, es más compleja, como revela el hecho de que, en las últimas elecciones presidenciales, los votantes hispanos que optaron por Joe Biden fueron el 59 %. Las informaciones disponibles señalan una mayor indecisión por parte de los hispanos que votaron por los demócratas en las últimas elecciones (Ramón, 2024).

Referencias bibliográficas

Acuña, L. (2009). De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: Sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 6. https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/122

Álvarez Quiñones, R. (30 de mayo de 2023). Cuba, sin ‹revolución›, tendría ahora 17 millones de habitantes. *Diario de Cuba*. https://diariodecuba.com/cuba/1685444611_47487.html#:~:text=Son

American Councils for International Education (2017). *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*. https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf

Australian Bureau of Statistics (s. f.). *Census of Population and Housing 2021. Language spoken at home*. https://profile.id.com.au/australia/language

Banco Mundial (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo xxi*. Banco Mundial. https://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-xxi-primera-d%C3%A9cada.pdf

Banco Mundial (2023). *Informe anual 2023*. https://www.bancomundial.org/es/about/annual-report.

Banco Mundial (2024). *Datos de libre acceso del Banco Mundial*. https://datos.bancomundial.org/

Blanco, C. (4 de diciembre de 2023). 2023 Duolingo Language Report. *Duolingo blog*. https://blog.duolingo.com/2023-duolingo-language-report/

Bonomi, M., Calvi, M. V. y Uberti-Bona, N. (en prensa). *Demolingüística del español en Italia. Con un anexo sobre el español en San Marino, Malta y Ciudad del Vaticano*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.

Brooks, D. (27 de noviembre de 2023). «No sabo kids», los latinos discriminados en Estados Unidos por no dominar el español. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/articles/cx01l7yx2jno

Calvet, A. y Calvet, L. J. (2022). *Baromètre des langues dans le monde*. Ministère de la Culture. https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france/Agir-pour-les-langues/Innover-dans-le-domaine-des-langues-et-du-numerique/Soutenir-et-encourager-la-diversite-linguistique-dans-le-domaine-numerique/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2022

Central Bureau of Statistics Aruba (2023). *Population projections*. https://cbs.aw/wp/index.php/2023/05/04/population-projections/

Central Bureau of Statistics Curaçao (2023). *Population by most spoken language (in private households)*. https://senso.cbs.cw/education-characteristics

Centro de Estudios Públicos de Chile (CEP) (2016). *Estudio Nacional de Opinión Pública n.º* 77. https://www.cepchile.cl/encuesta/estudio-nacional-de-opinion-publica-n77-julio-agosto-2016/

Chan, K. (2016). *Power language index: Which are the world's most influential languages?* Institute Européen d'Administration des Affaires. http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf

Conde de la Viñaza (1892). *Lenguas indígenas de América.* Estab. Tip. Suc. de Rivadeneyra.

Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional de Panamá (COSPAE) (2002). *El reto es avanzar. Informe de Progreso Educativo de Panamá*. https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/12/2002-El-reto-es-avanzar-Panam%C3%A11.pdf

Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional de Panamá (COSPAE) (2024). *Cospae Digital*. https://cospae.org/

Consejo Nacional de Población de México (CONAPO) (2024). *Indicadores demográficos de la República Mexicana, en el año 2024*.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE) (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018

Domingo, J. (1968). Entrevistas. Gabriel García Márquez. *Ínsula*, 259, xxiii, 6-11.

Eberhard, D., Simons, G. y Fennig, C. (2023). *Ethnologue: Languages of the World.* (26.ª ed.). SIL International.

Encyclopaedia Britannica (s. f.). *Britannica* https://www.britannica.com/topic/languages-by-number-of-native-speakers-2228882

Eurostat (2012). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386*. https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=en

Eurostat (2024a). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386*. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979

Eurostat (2024b). *Pupils by education level and modern foreign language studied*. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/educ_uoe_lang01

Fernández Vítores, D. (2019). El Magreb hispano: de la frontera al espacio de intercambio. *Architletras científica*, 2, 45-63.

Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León (2013). *II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016*. Junta de Castilla y León.

Gay, M. de L. (25-28 de junio de 2014). *La situación del español en Canadá y la enseñanza de ELE en Quebec* [comunicación]. V Congreso internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, España. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e88c4c04-15ff-45ad-8eae-235703f0c114/13--la-situacion-del-espanol-en-canada-y-la-ensenanza-de-ele-en-quebec--gaylourdes-pdf.pdf

González Barrera, A., Krogstad, J. M. y Noe Bustamante, L. (11 de febrero de 2020). *Path to legal status for the unauthorized is top immigration policy goal for Hispanics in U.S.* Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/02/11/path-to-legal-status-for-the-unauthorized-is-top-immigration-policy-goal-for-hispanics-in-u-s/

González Puy, I. (2018). El español, un valor en alza en China. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018* (pp. 287-303). Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/gonzalez/p01.htm

Govern d'Andorra (2022). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució 1995-2022*. Govern d'Andorra y Andorra Recerca + Innovació. https://www.cultura.ad/images/stories/Llengua/Documents/Presentaci%C3%B3_Indicador2022_10-11-2022_compressed.pdf

Grau Perejoan, M. y Gea Monera, M. P. (2006). El español en Trinidad y Tobago. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 209-211). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2024). *Sistema de Registro Nacional Migratório. SisMigra.* https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra

Instituto Cervantes (2012). El español: una lengua viva. Informe 2012. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012* (pp. 17-52). Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2012.pdf

Instituto Cervantes (2023). El español: una lengua viva. Informe 2023. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 25-140). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_23/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2023.pdf

Instituto de Estadísticas de Puerto Rico (2023). *Annual Estimates of the Resident Population for Puerto Rico Municipios: April 1, 2020 to July 1, 2022 - (PRM-EST2022-POP), Population Division - U.S. Census Bureau.* https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/popest/2020s-total-puerto-rico-municipios.html

Instituto de Estudios Peruanos (IEP) (2023). *Percepciones hacia las poblaciones indígenas u originarias*. CooperAcción y Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (CNDDHH).

Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2020). *Encuesta de hogares 2016-2018*. https://www.ine.gob.bo/index.php/publicaciones/encuesta-de-hogares-2016-2018/

Instituto Nacional de Estadística de España (INE) (2021). *Encuesta de características esenciales de la población y las viviendas. Año 2021. Conocimiento y uso de lenguas*. https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=8981&capsel=9008

Instituto Nacional de Estadística de España (INE) (2023). *Población española residente en el extranjero a 1 de enero de 2023*. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=57845

Instituto Nacional de Estadística de España (INE) (2024). *Estadística continua de población*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177095&menu=ultiDatos&idp=1254735572981

Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2024). *Estimaciones y proyecciones nacionales de población 1950-2020*. https://www.ine.gob.gt/proyecciones/

Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE) (2023). *Demografía y población*. https://inege.org/wp-content/uploads/2024/01/Guinea-Ecuatorial-en-Cifras-2023.pdf

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2013). *Proyecciones de población 2013-2050. XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda*. https://www.ine.gob.hn/publicaciones/Censos/Censo_2013/09Tomo-IX-Proyecciones-de-Poblacion/index%20Censo.html

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2024). *BASEINE. Base de datos en línea*. https://ine.gob.hn/v4/baseine/

Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2015). *Censo nacional de población y vivienda 2011. Empadronamiento de la población indígena*. República Bolivariana de Venezuela.

Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (2022). *Primeros resultados finales del IV Censo Nacional de Población y Vivienda para Pueblos Indígenas*. https://www.ine.gov.py/censo2022/documentos/indigena/Resultados-Finales-Censo-Indigena.pdf

Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (2024). *Población. Datos abiertos. Microdatos*. https://www.ine.gov.py/microdatos/index.php?cant=99&tema=TODOS

Instituto Nacional de Estadística de Uruguay (2023). *Censo de Población, Hogares y Vivienda*. https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes

Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI) (2022). *Población y vivienda*. https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/poblacion-y-vivienda/

Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá (INEC) (2024). *XII Censo Nacional de Población y VIII de Vivienda 2023*. https://www.inec.gob.pa/publicaciones/Default3.aspx?ID_PUBLICACION=1199&ID_CATEGORIA=19&ID_SUBCATEGORIA=71

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC) (2024). *Estadísticas y fuentes*. https://inec.cr/estadisticas-fuentes

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC) (2022). *Censo Ecuador. Estadísticas*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) (2023). *Censo Nacional de Población y Viviendas 2022. Indicadores demográficos, por sexo y edad*. INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_indicadores_demograficos.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2020). *Censo General de Población y Vivienda*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2022). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Disponible en: https://inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7519#:~:text=De%20los%2023.2%20millones%20de,millones%20(69.2%20%25)%2C%20no.&text=En%202020%2C%20se%20contabilizaron%202,35%20219%20141)%20en%20M%C3%A9xico

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2024). *Indicadores sociodemográficos*. https://www.inegi.org.mx/

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2017a). *Censo de Población y Vivienda. 2017*. https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda/censo-de-poblacion-y-vivienda

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2017b). *Segundo Registro de Chilenos en el Exterior*. Instituto Nacional de Estadísticas y Ministerio de Relaciones Exteriores. https://biblioteca.digital.gob.cl/items/8bbc271d-c64d-45f7-a233-44b06582f0bd

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020). *Censo da Educação Superior 2019*. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior

Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE) (2005). *VIII Censo de Población y IV de Vivienda 2005*. https://www.inide.gob.ni/docu/censos2005/ResumenCensal/Res_Anexos3.pdf

Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE) (2024). *Anuarios estadísticos*. https://www.inide.gob.ni/

Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas de Bolivia (IPELC) (2024). *Boletín informativo*. Ministerio de Educación. https://prensa.ipelc.gob.bo/ipelc

Internet World Stats (2023). *Internet World Stats. Usage and Population Statistics*. http://www.internetworldstats.com.

Japanese Government Statistics (2023). *Statistics of Japan*. https://www.e-stat.go.jp/en/stat-search/database?page=1&layout=datalist&stat_infid=000032142402

Jiménez Caballero, I., Aous, I. y Salhi, S. E. (2021). El español en Argelia. En VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 527-538). Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/africa/argelia.htm

Joshua Project (2024). *Country: Jamaica*. https://joshuaproject.net/countries/JM

Kabatek, J. (2022). El español en Suiza, con un apunte sobre su presencia en Liechtenstein. En VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 245-266). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/kabatek/p01.htm

Krogstad, J., Passel, J., Budiman, A. y Natarajan, A. (10 de enero de 2024). *Key facts about Hispanic eligible voters in 2024*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/short-reads/2024/01/10/key-facts-about-hispanic-eligible-voters-in-2024/

Latinos en Moscú (s. f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado en enero de 2024. https://www.facebook.com/groups/LATINOSenRusia/?locale=es_LA

Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fenning, C. D. (Eds.) (2016). *Ethnologue. Languages of the World* (19.ª edición). SIL International.

Loureda Lamas Ó., Moreno Fernández F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2022). *El español en la Alemania precovid-19.* Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania_precovid/default.htm

Loureda Lamas, Ó., Kapović, M., Bleortu, C., Veselko, V., Palapanidi, K., Spahić, E., Ustamujić, I., Mihajlovikj-Kostadinovska, S., Jovanović, A., Šifrar Kalan, M., Popovski, I., Kovač Barett, I., Vučina Simović, I., Kovač, J., Georgijev, I., y Pihler Ciglič, B. (en prensa): *Demolingüística del español en el sureste de Europa.*

Lusin, N., Peterson, T., Sulewski, C. y Zafer, R. (2023). *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2021.* MLA. https://www.mla.org/content/download/191324/file/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-US-Institutions-of-Higher-Education-Fall-2021.pdf

Medida Provisória 746 (23 de septiembre de 2016). *Diário Oficial da União* n.º 184-A. https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016

Ministerio de Cultura de Perú (2017). *Política nacional de lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad al 2040*. Ministerio de Cultura.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile (2013). *Encuesta de Caracterización socioeconómica nacional (CASEN)*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2013

Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile (2017). *Pueblos indígenas. Síntesis de resultados. CASEN.* Disponible en: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Pueblos_Indigenas.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2018). *El mundo estudia español 2018.* Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2018.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020). *El mundo estudia español 2020.* Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudiaespa-ol/2020.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022). *El mundo estudia español 2022.* Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudiaespa-ol/2022.html

Mora, L. y López, M. H. (20 de septiembre de 2023). *Latinos' Views of and Experiences with the Spanish Language*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/race-ethnicity/2023/09/20/latinos-views-of-and-experiences-with-the-spanish-language/#:~:text=Latino%20identity%20in%20the%20U.S.,while%2021%25%20say%20it%20is

Moreno Cabrera, J. C. (2003). *El universo de las lenguas*. Castalia.

Moreno Fernández, F. (2020). La internacionalización del español y su análisis. En L. Antero Reto y R. Gutiérrez Rivilla (Coords.), *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística / Projeção mundial do espanhol e do português:o potencial da proximidade lingüística* (pp. 59-86). INCM, Instituto Cervantes e Instituto Camões.

Moreno Fernández, F. (2023). *La lengua de los hispanos unidos de América.* Catarata.

Moreno Fernández, F. y Álvarez Mella, H. (2022). Reexamining the international importance of languages. *HCIAS Working Papers on Ibero-America*, 1, 1-23. https://doi.org/10.48629/hcias.2021.1.84517

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (1998). Demografía de la lengua española. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998* (pp. 59-86). Instituto Cervantes y Arco Libros.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica. https://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo* (3.ª ed. en 2016). Ariel y Fundación Telefónica.

National Center for Education Statistics U.S. (2021). *Enrollment and percentage distribution of students enrolled in private elementary and secondary schools, by school orientation and grade level: Selected years, fall 2009 through fall 2019*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_205.20.asp

National Center for Education Statistics U.S. (2023). *Fast Facts. Back to school statistics*. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372#PK12-enrollment

Observatorio Regional de Derechos de los Pueblos Indígenas (2020). *Revitalización de lenguas indígenas*. FILAC. https://www.ordpi.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2.pdf

Office for National Statistics United Kingdom (2022). *Language, England and Wales: Census 2021*. https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/languageenglandandwales/census2021

Oficina del Censo de Israel (2022). *Selected Data from the 2021 Social Survey on Languages*. https://www.cbs.gov.il/en/mediarelease/Pages/2022/Selected-Data-from-the-2021-Social-Survey%20on%20Languages.aspx

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021a). *American Community Survey. S1601. Language spoken at home.* https://data.census.gov/table?q=S1601:+LANGUAGE+SPOKEN+AT+HOME&t=Language+Spoken+at+Home&g=0100000US

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021b). *American Community Survey. B16006. Language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over (hispanic or latino).* https://data.census.gov/table?q=Language+Spoken+at+Home+latino&t=Hispanic+or+Latino:Language+Spoken+at+Home&tid=ACSDT1Y2021.B16006

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2022a). *American Community Survey. DP02. Selected Social Characteristics in the United States.* https://data.census.gov/table/ACSDP5Y2022.DP02

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2022b). *2020 Island Areas Censuses Data on Demographic, Social, Economic and Housing Characteristics Now Available for Guam.* https://www.census.gov/newsroom/press-releases/2022/2020-island-areas-guam.html#:~:text=The%20Chamorro%20population%20was%20the,Islander%20group%20or%20race%20group

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023). *USVI 2010 Census Detailed Crosstabulations Part1 v3.xlsx Archived July 8, 2022, at the Wayback Machine* (Tablas 2-9). https://www2.census.gov/census_2010/10-Island_Areas_Detailed_Cross_Tabulations/Virgin_Islands/

Oficina Estadística de Filipinas (2010). *2010 Census of Population and Housing* https://psa.gov.ph/system/files/main-publication/NCR_Report%2520No.1.pdf

Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana (ONE) (2023). *Indicadores principales*. https://www.one.gob.do/

Oficina Nacional de Estadística e Información de Cuba (ONEI) (2023). *Anuario Estadístico de Cuba 2022*. Oficina Nacional de Estadística e Información.

Oficina Nacional de Estadística y Censos de El Salvador (ONEC) (2024). *Población y estadísticas demográficas*. https://onec.bcr.gob.sv/poblacion-y-estadisticas-demograficas/

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2020). *International Migrant Stock 2020*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Division de Población. https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2022). *World Population Prospects 2022.* https://population.un.org/wpp/

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2024). *Peace, dignity and equality on a healthy planet.* https://www.un.org/en/global-issues/population#:~:text=The%20global%20human%20population%20reached,and%202%20billion%20since%201998.

Otero Roth, J. (1995). Una nueva mirada al índice de importancia internacional de las lenguas. En Marqués de Tamarón (Dir.), *El peso de la lengua española en el mundo* (pp. 235-282). Fundación Duques de Soria, INCIPE y Universidad de Valladolid. https://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/otero.htm

Prado, D. (2021). *Lenguas indígenas de los países iberoamericanos. Datos y gráficos.* Organización de Estados Iberoamericanos. https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/lenguas-indigenas-de-los-paises-iberoamericanos-datos-y-graficos-2

Pujol Riembau, Ó. (2020). El español en la India: una lengua favorecida. En VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 389-424). Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/pujol/p01.htm

Ramón, P. (5 de febrero de 2024). Latinos in the US: A shifting Voting Bloc. *Politiko*. https://politiko.com.ph/2024/02/05/latinos-in-the-us-a-shifting-voting-bloc/politiko-global/

REDATAM-Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2023). *Censos Población y Vivienda*. https://redatam.org/es/procesar-en-linea/censos/pobviv

Santos Rovira, J. M. y Serrano Lucas, C. (2022). *Demolingüística del español en Portugal*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_portugal/default.htm

Serrano Avilés, J. (Ed.) (2014). La enseñanza del español en el África Subsahariana: documentación y propuestas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana* (Capítulo 1, pp. 15-92). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata. https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm

Statista (2024). *Spoken languages of Bonaire, Saint-Eustatius and Saba 2021*. https://www.statista.com/statistics/1377799/caribbean-netherlands-spoken-languages-2021/#:~:text=Papiamento%2C%20a%20Portuguese%2Dbased%20language,88%20percent%20of%20the%20population

Statistical Institute of Belize (SIB) (2022). *Belize Population and Housing Census 2022*. https://sib.org.bz/census-data/

Statistics Canada (2022). *Mother tongue by single and multiple mother tongue responses: Canada, provinces and territories, census divisions and census subdivisions*. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=9810018001

Statistics Canada (2023a). *Table 37-10-0007-01 Number of students in regular programs for youth, public elementary and secondary schools, by grade and sex*. https://doi.org/10.25318/3710000701-eng

Statistics Canada (2023b). *Table 37-10-0018-01 Postsecondary enrolments, by registration status, institution type, status of student in Canada and gender*. https://doi.org/10.25318/3710001801-eng

Statistik Austria (2023). *Fremdsprachenunterricht der Schüler: innen im Schuljahr 2021/22*. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen

Statistisches Bundesamt Deutschland (2024). *Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht*. https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21111-0006&bypass=true&levelindex=1&levelid=1709031181542#abreadcrumb

Tano, M. (2023). Dinámicas de la lengua española en los espacios de la educación superior francesa. *Archiletras científica*, 10, 147-163.

The Bureau of Statistics and Plans. Government of Guam (2020). *The 2020 Census of Guam*. https://bsp.guam.gov/2020-census/

UNICAMP (2024). *Inmigrantes internacionais registrados no Brasil*. Observatório das Migrações em São Paulo. https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/

UNICEF (2014). *Panorama de la situación de la niñez y adolescencia indígena en América Latina*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.unicef.org/lac/informes/panorama-de-la-situaci%C3%B3n-de-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-ind%C3%ADgena-en-am%C3%A9rica-latina

Universidad Católica Andrés Bello (2022). *Condiciones de vida de los venezolanos. ENCOVI 2022*. Universidad Católica Andrés Bello. https://assets.website-files.com/5d14c6a5c4ad42a4e794d0f7/636d0009b0c59ebfd2f24acd_Presentacion%20ENCOVI%202022%20completa.pdf

Venezolanos en India (s. f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado en enero de 2024. https://www.facebook.com/venezolanosenindia/

VV. AA. (1998). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*. Instituto Cervantes y Arco Libros. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98

VV. AA. (2006). *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07

VV. AA. (2008). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*. Instituto Cervantes y Santillana. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08

VV. AA. (2009). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Instituto Cervantes y BOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/default.htm

VV. AA. (2011). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Madrid: Instituto Cervantes y BOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/default.htm

W3Techs (2024). *Usage statistics of content languages for websites*. https://w3techs.com/technologies/overview/content_language

Zielinski, A., Berta, T., Medveczká, M., Štrbáková, R., Tatoj, C., Peskova, J. y Álvarez Mella, H. (en prensa). *Demolingüística del español en Europa Central*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.

II. ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS

La transversalidad de la lengua española hace posible que el análisis de su situación en el mundo trascienda la demografía para interesarse por su presencia y uso en muy diversos sectores de la actividad social y de la vida comunitaria. En este informe, se prestará atención a cuatro de estos sectores o ámbitos, todos ellos de gran importancia para la sociedad y para la lengua misma.

El primero de ellos es el de los medios de comunicación social, cuya presencia y capacidad de influencia sobre la sociedad se han ido incrementando conforme los soportes se han ido actualizando y diversificando. En el año del centenario de la radio en España, no deja de sorprender la vitalidad de los medios que se transmiten en formatos de audio.

El segundo de los informes sectoriales está dedicado a la traducción. Este viejo proceso de traslación sigue siendo fundamental para la expresión y transmisión de la cultura y el conocimiento, si bien los desarrollos tecnológicos están obligando a su adaptación a nuevas formas de practicarlo.

El tercer informe complementario que aquí se ofrece se dedica a la situación actual de las industrias culturales. Estas industrias incluyen muy distintos campos de la información, la formación y el entretenimiento, y demuestran su naturaleza esencial en todo tipo de circunstancias.

Finalmente, estos análisis complementarios se cierran con un texto dedicado a presentar un panorama de la situación actual de la inteligencia artificial en español. Para el futuro de esta lengua en la esfera digital, resulta clave conocer qué lugar ocupa la lengua española en el desarrollo de las tecnologías del lenguaje y cuáles son sus principales carencias.

EL ESPAÑOL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

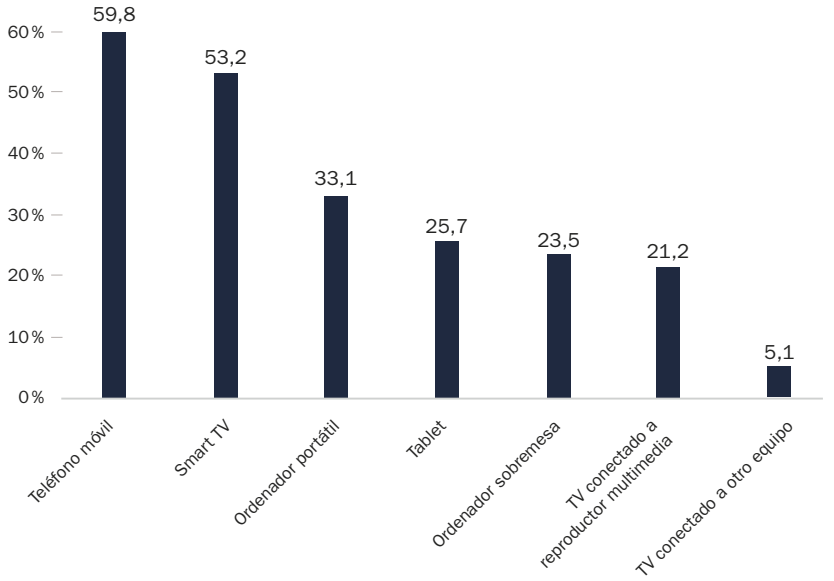
LUIS MIGUEL PEDRERO ESTEBAN
Universidad Francisco de Vitoria

1 | Acotaciones, contextos y reglas básicas del español en los medios

Como precisa con rigor la académica M.ª Victoria Romero Gualda, la referencia al español en los medios de comunicación debe considerarse inscrita en una denominación más amplia, la del lenguaje periodístico: «el propio, usado o creado por los periodistas, aparecido en los periódicos y en otros medios de comunicación, que contribuye a que el periodismo sea una actividad profesional caracterizable por su actuación lingüística diferenciada» (Romero Gualda, 1993, p. 9). Ello no implica que el español en los medios deba ser considerado como un lenguaje sectorial o marginal, pues debido a su alcance es el que más influye en el hablante común, incluso con mayor influjo en el contemporáneo ecosistema digital.

De hecho, la normalización de la conectividad en línea y la convergencia en los dispositivos móviles de todo tipo de contenidos (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC], 2024) ha rebajado la penetración y el alcance de los medios tradicionales –prensa, radio y televisión– como fuentes de acceso preferentes a la información y el entretenimiento (gráfico 1). En su lugar, ganan presencia las redes sociales, las plataformas de distribución de vídeos y, de forma cada vez más extendida, los formatos de audio hablado (gráfico 2).

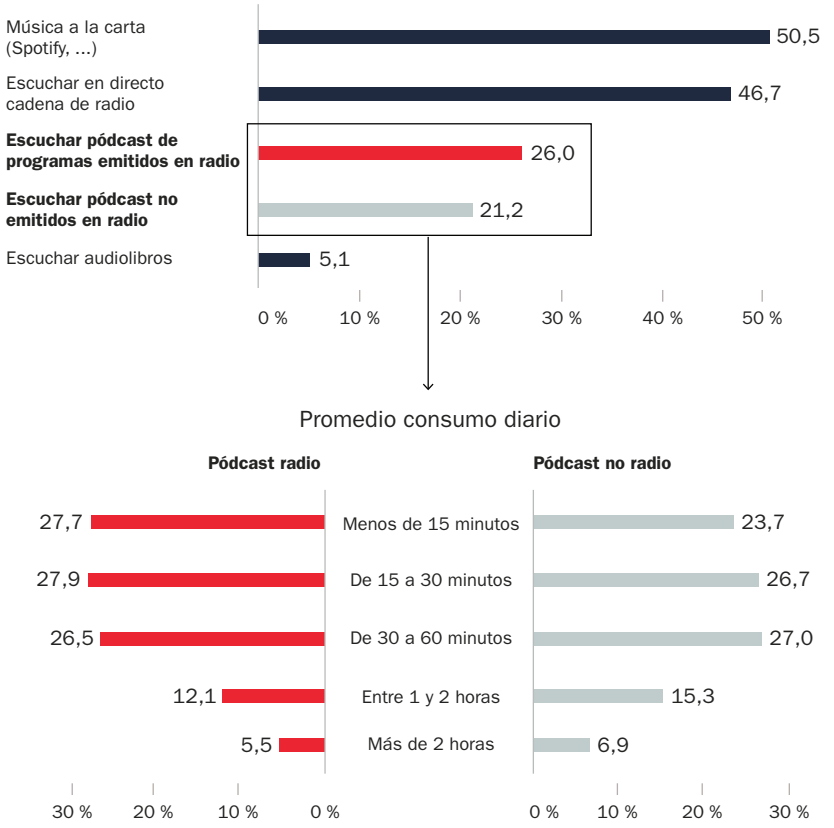
GRÁFICO 1 | EQUIPO DE VISIONADO DE ACTIVIDADES AUDIOVISUALES POR INTERNET EN LOS ÚLTIMOS 30 DÍAS (%)



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta «Navegantes en la Red». 26.ª edición (AIMC, 2024).

Coincidiendo con la celebración en todo el mundo de los primeros cien años de la radio, el medio sonoro por excelencia, asistimos a la eclosión de la que se ha denominado «era de la audificación»: frente al crecimiento exponencial de propuestas formativas y lúdicas asociadas a pantallas fijas y móviles, la popularización del pódcast, la revitalización de los audiolibros y el creciente peso de la voz como interfaz de conexión a internet a través de los asistentes virtuales han devuelto al lenguaje hablado su relevancia como primigenio sistema de comunicación y transmisión del conocimiento (Pedrero Esteban, 2023).

GRÁFICO 2 | AUDIO POR INTERNET EN LOS ÚLTIMOS 30 DÍAS (%)



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta «Navegantes en la Red». 26.ª edición (AIMC, 2024).

De ahí que, sin restar significación a la trascendencia del español en los medios impresos, este capítulo aborde con especial profundidad el horizonte que los canales y tecnologías de distribución del audio –hablado y audiovisual– brindan a la expansión de un idioma que en 2023 dominan de forma nativa casi 500 millones de personas en todo el mundo, y que pueden utilizar potencialmente más de 600 millones. Un idioma que, tanto en su forma escrita como oral, asume reglas muy concretas en la plasmación de los datos, hechos o situaciones relatadas con fines informativos o de entretenimiento:

a. *Claridad y precisión.* A los periodistas se les exige el uso de un lenguaje preciso y claro para garantizar que los contenidos resulten comprensibles para el público en general. En el caso de los medios impresos, ese requisito atiende fundamentalmente a la gramática y a la sintaxis, y en los medios orales se extiende, además, a una locución pulcra y una entonación natural, que marque las inflexiones y pausas para una comprensión inmediata de los mensajes que el espectador u oyente escuchan en las programaciones de TV y radio: así como un lector puede releer un texto de forma autónoma, la linealidad de una emisión audiovisual condiciona la recepción y asimilación del contenido, de ahí la conveniencia de su inteligibilidad.

b. *Formalidad.* Aunque el tono empleado en la redacción o locución de un contenido periodístico depende del tipo de medio, su línea editorial, su especialización, su género (noticia, reportaje, crónica, entrevista, artículo de opinión…) o el público al que se dirige, el lenguaje que se lee o se escucha en los medios eleva los estándares de expresiones o conversaciones coloquiales. Si bien la proliferación y el impacto de las redes sociales y las plataformas de distribución de contenidos audiovisuales generados por usuarios han rebajado la formalidad de ciertos periódicos y programas de radio y TV, esta cualidad es intrínseca a la calidad y credibilidad de un medio.

c. *Objetividad.* Una de las premisas consustanciales al ejercicio periodístico remite a la obligatoriedad de un conocimiento exacto de los hechos y datos relatados, lo cual se traduce en una presentación imparcial y neutra de la información, sin la inclusión de valoraciones por parte del redactor. A pesar de que la objetividad periodística es un concepto cuya esencia filosófica convierte su aplicación en una utopía (Restrepo, 2001), sí puede –debe– concretarse en la ausencia de adjetivos, adverbios u otras expresiones que connoten, maticen o introduzcan cualquier sesgo que oriente de un modo u otro la interpretación de la noticia.

d. *Neologismos y anglicismos.* La influencia de otros idiomas en la comunicación, en especial el inglés, ha normalizado la inclusión de neologismos

y anglicismos en el lenguaje habitual de los medios, sobre todo en áreas como la tecnología, la moda o el entretenimiento; esa tendencia se ha visto reforzada con la popularización de las redes sociales y los canales digitales. Si bien los términos neológicos enriquecen la lengua (Grijelmo García, 2022), no siempre mejoran el estilo o facilitan el entendimiento: de ahí la conveniencia de aclarar su significado para que los lectores, espectadores u oyentes comprendan cada palabra y no abandonen ante esa barrera léxica.

e. *Respeto a la diversidad lingüística y cultural*. Sin perjuicio de lo indicado sobre un uso moderado de neologismos, los periodistas han de ser conscientes de las distintas variedades del español y de las particularidades lingüísticas de cada región; por ello, han de evitar los estereotipos o discriminar los términos propios de los entornos en los que tienen lugar los hechos relatados, aclarando, una vez más, el significado y sentido con el que dichos términos son utilizados. En todo caso, y como práctica transversal y aplicable a todas las reglas enunciadas, los comunicadores siempre han de adaptar el lenguaje y el estilo al medio específico y al público objetivo; lo ideal es utilizar un tono y un registro apropiados al formato y audiencia de cada medio.

2 | Factores que condicionan la evolución del español en los medios

Además de la irrupción de internet, son muchos y muy heterogéneos los factores que han incidido en la evolución del uso del idioma español en los medios de comunicación; por sus efectos sobre las rutinas de creación, comercialización y distribución del contenido periodístico, cabe destacar las siguientes dinámicas:

a. *Expansión de los medios*. El desarrollo de la imprenta, más tarde el de la radio y la televisión y, con el nuevo siglo, el de internet, han multiplicado de manera casi exponencial el alcance y la accesibilidad de los medios de comunicación en todos los idiomas. El 66,2 % de la población mundial

(5.350 millones de personas) tienen acceso a la red en 2024 y más de 5.000 millones (62,3 %) disponen de, al menos, un perfil en redes sociales (Kemp, 2024). Son indicadores que no dejan de crecer, y que afianzan la influencia de los medios a través de cada vez más tecnologías y canales de distribución.

b. *Globalización y diversificación*. La globalización impulsada por la normalización de la conectividad y la exigencia de inmediatez en las demandas de información y entretenimiento cada vez más adaptadas al perfil de cada usuario han favorecido la creación de medios analógicos y digitales cuya creciente y cada vez más variada especialización permite atender a audiencias dispersas por todo el mundo. Solo en España se contabilizaban en 2023 casi 3.000 medios digitales activos: ediciones de diarios en internet, sitios web de revistas, emisoras de radio y canales de TV, y un creciente número de medios nativos, es decir, nacidos en internet (Salaverría Aliaga, 2023). Como se muestra en el cuadro 1, la mayoría se concentran en Madrid y Cataluña.

CUADRO 1 | DISTRIBUCIÓN DE MEDIOS DIGITALES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN ESPAÑA (2023)

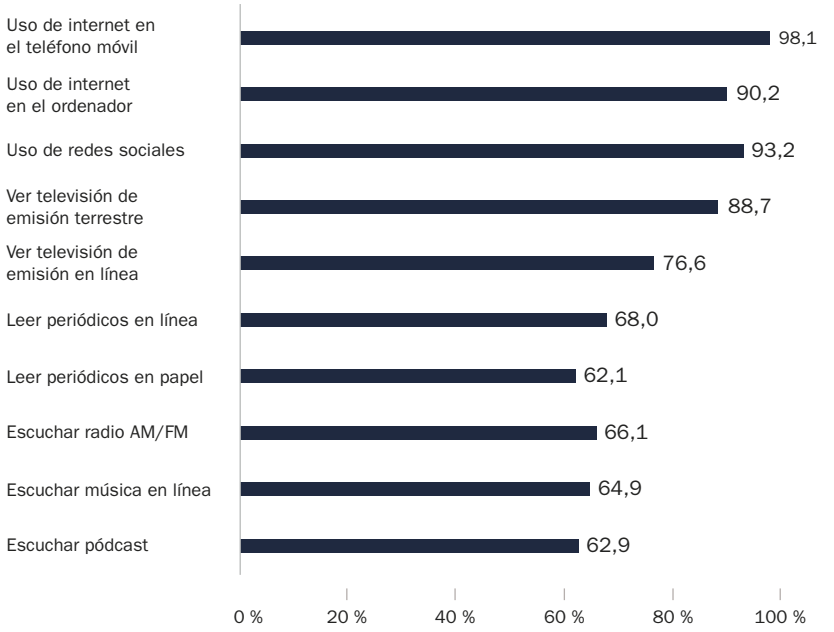
	medios digitales activos (2023)	% medios digitales nacionales	% población nacional	medios digitales vs. población
Andalucía	294	10,0 %	18,0 %	- 8,0 %
Aragón	73	2,5 %	2,8 %	- 0,3 %
Asturias	45	1,5 %	2,1 %	- 0,3 %
Baleares	67	2,3 %	2,6 %	- 0,3 %
Canarias	80	2,7 %	4,7 %	- 2,0 %
Cantabria	41	1,4 %	1,2 %	- 0,2 %
Castilla-La Mancha	117	4,0 %	4,3 %	- 0,3 %
Castilla y León	138	4,7 %	5,0 %	- 0,3 %

	medios digitales activos (2023)	% medios digitales nacionales	% población nacional	medios digitales vs. población
Cataluña	585	20,0 %	16,2 %	+3,8 %
Comunidad Valenciana	203	6,9 %	10,7 %	- 3,8 %
Extremadura	56	1,9 %	2,2 %	- 0,2 %
Galicia	148	5,1 %	5,7 %	- 0,6 %
La Rioja	27	0,9 %	0,7 %	- 0,2 %
Madrid	738	25,2 %	14,2 %	+11,0 %
Murcia	57	1,9 %	3,2 %	- 1,3 %
Navarra	58	2,0 %	1,4 %	+0,6 %
País Vasco	133	4,5 %	4,6 %	- 0,1 %
Ceuta	10	0,3 %	0,2 %	+0,1 %
Melilla	3	0,1 %	0,2 %	- 0,1 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Salaverría Aliaga (2023).

c. *Innovación tecnológica*. La continua renovación de los sistemas de producción, los canales de distribución y los soportes de acceso afecta directamente al modo en que se producen, distribuyen y consumen los medios. El dispositivo dominante es el *smartphone*, que utiliza un 98,1 % de los usuarios para acceder a los contenidos digitales; un 90,2 % emplea el ordenador fijo o portátil; el 93,2 % lo hace a través de las redes sociales; ven la TV tradicional el 88,7 % y la conectada el 76,6 %; los periódicos digitales son leídos por el 68 % de la población mundial, mientras que los diarios impresos por el 62,1 %; escuchan radio en FM dos de cada tres usuarios (66,1 %), música en plataformas de *streaming* un 64,9 %, y pódcast un 62 % (gráfico 3).

GRÁFICO 3 | CONSUMO DE CONTENIDOS DIGITALES EN INTERNET POR USUARIOS DE 16 A 64 AÑOS (%)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de *Digital 2024. Global Overview Report* (Kemp, 2024).

d. *Profesionalización y estándares de calidad.* A medida que la industria de los medios ha crecido y se ha internacionalizado, los editores y operadores han puesto un énfasis creciente en la profesionalización y el cumplimiento de estándares de calidad en la producción de contenidos impresos y audiovisuales, de modo que las diferencias en otro tiempo tan acusadas entre las compañías estadounidenses o de países europeos como el Reino Unido y Alemania, y las del resto de territorios en los mismos continentes, se han diluido tanto en los procesos y rutinas como en su estética y puesta en escena. La proliferación de plataformas digitales ha permitido, además, el desarrollo de nuevos formatos y estilos de narración, especialmente en las plataformas de vídeo y las redes sociales, cuyos códigos

expresivos se han ido extendiendo a los canales tradicionales hasta impulsar la renovación de sus lógicas productivas y la incorporación de nuevos perfiles creativos y técnicos.

3 | La revalorización del audio hablado en los medios

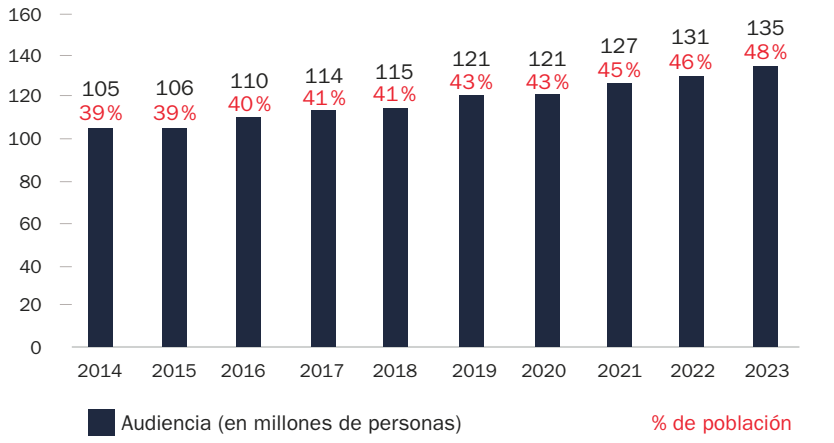
El imparable caudal de productos digitales que circulan por la red y están disponibles en cualquier instante o lugar y a través de cualquier dispositivo ha redefinido la relación de los lectores, oyentes y espectadores con los medios de comunicación; se ha difuminado el impacto de las parrillas de radio y televisión, que durante muchos años impusieron los horarios y moldearon los hábitos de consumo. Aquella función propia y casi exclusiva de los medios analógicos la asumen en la actualidad las plataformas, espacios virtuales que configuran inmensos repertorios de servicios interactivos donde, según sus respectivas motivaciones, cada usuario selecciona el contenido, su apariencia, su frecuencia y hasta su velocidad de reproducción (Zuboff, 2019).

Más allá de percepciones o cálculos prospectivos, los indicadores en torno a la creciente presencia del audio en la dieta cotidiana de consumo de contenidos digitales resultan cada vez más contundentes (Edison Research, 2024). En un entorno de propuestas informativas y de entretenimiento indisolublemente ligadas a las pantallas fijas y móviles, los formatos sonoros están arraigando con fuerza en gran parte de la población por su ductilidad y por su compatibilidad con la realización de otras actividades, un atributo muy valorado en la obsesiva y generalizada búsqueda por maximizar el tiempo dedicado al conocimiento, la formación y la evasión.

Apoyada en la multiplicación de plataformas y en la proliferación de variantes, la escucha de audio hablado (radio, pódcast y audiolibros) se multiplica y alcanza niveles que no se habían registrado antes de la aparición de internet. En Estados Unidos, casi la mitad de la población mayor de 13 años (48 %, 135 millones de personas) dedica atención diaria hacia algún contenido sonoro basado en la palabra (gráfico 4); de hecho, cerca de la tercera parte del tiempo

cotidiano de escucha (31 %) se dirige a la radio generalista, los pódcast o los audiolibros, lo que supuso en 2023 un aumento del 55 % con respecto a 2014. La demanda de este contenido se realiza sobre todo en casa (60 %), y en menor medida en el automóvil (14 %) o el trabajo (13 %), según destaca *The Spoken Word Audio Report* (National Public Media y Edison Research, 2023).

GRÁFICO 4 | EVOLUCIÓN DE LA AUDIENCIA DE AUDIO HABLADO EN ESTADOS UNIDOS (RADIO GENERALISTA, PÓDCAST, AUDIOLIBROS)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de The Spoken Word Audio Report (National Public Media y Edison Research, 2023).

España es uno de los países occidentales donde los internautas consumen más pódcast: lidera la escucha en Europa con una penetración del 45 %, superior en nueve puntos a la media de 24 países en el mundo consignados en ese estudio (Amoedo Casals, 2023). El perfil del consumidor es el de un varón (casi el 58 %, frente al 40 % de mujeres) universitario (casi el 40 % de los usuarios), que dedica al día una hora y veinte minutos. Un 42,5 % los escuchan a diario y un 28,1 % con periodicidad semanal. La mayoría (58 %) oye los episodios de principio a fin, mientras un 41,27 % lo hace de forma fragmentada, es decir, interrumpe la escucha en función de su rutina.

El 40 % de los oyentes españoles están suscritos a entre 4 y 10 pódcast, frente a un 20,7 % que sigue con asiduidad hasta 20 títulos. Por géneros, los pódcast que más interesan son los conversacionales (casi 60 %) y los documentales (46,78 %). En cuanto a los temas, la mayoría se decanta por la historia, la comedia y el humor, la investigación periodística, el análisis político y la salud o el bienestar. Más del 64 % de los usuarios asegura escuchar con auriculares y el 48 % lo hace a través de su *smartphone* (iVoox, 2022).

Uno de los hallazgos que mejor ilustran el cambio de paradigma en la relación de los ciudadanos con los medios de comunicación y con el lenguaje para estar informados y/o entretenidos es que, por primera vez, el *smartphone* se ha convertido en el receptor más utilizado para escuchar la palabra hablada: el 39 % de ese contenido en Estados Unidos ya se recibe a través de ese dispositivo; ocurre en el hogar y también en el trabajo, y el único espacio donde aún reina el transistor de AM/FM es el vehículo. No se trata solo de una cuestión técnica, ni tampoco económica, pese a que sintonizar la radio desde el móvil exige de una conexión a internet (con el consiguiente coste de contratación); lo realmente disruptivo es que, en los terminales de pantalla, la naturaleza del lenguaje radiofónico trasciende su dimensión sonora y se asocia a la visualización de contenidos con una significación que va más allá de lo auditivo.

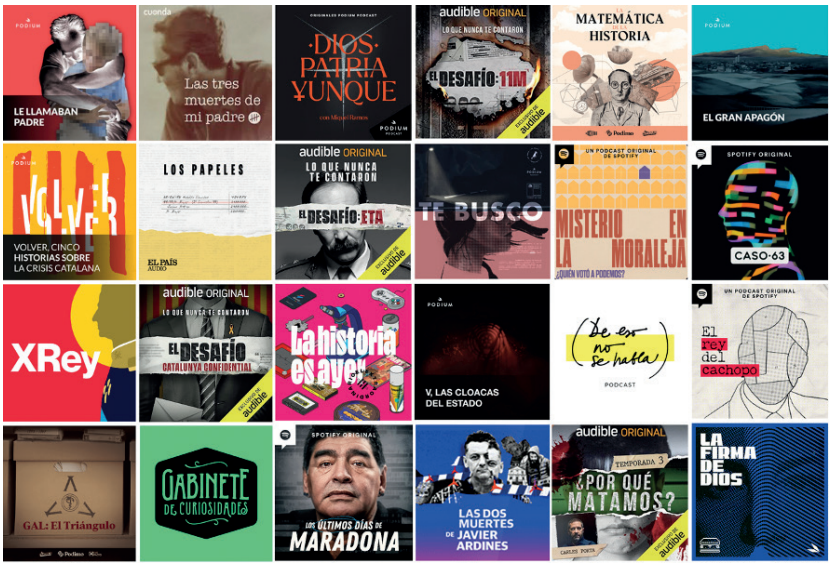
Se altera así la centenaria esencia de un medio que nació basado en atraer la atención del oyente a través del oído y se centra ahora en la vista: en el entorno digital el audio primero se ve…, y luego se escucha, de forma que lo sonoro deviene en subsidiario de la apariencia con la que se presenta. Semejante evidencia justifica cuantas iniciativas intenta explotar la radio para ramificarse por entre los múltiples canales de distribución en los que puede seguir sonando: las cámaras en unos estudios que se asemejan hoy a platós de televisión, las fotografías, vídeos, gráficos o tarjetas sonoras (audiogramas) incrustados en las redes sociales, o las transmisiones en vivo a través de plataformas como YouTube o Twitch, en las que la programación irrumpe como imagen e interpela desde la narrativa visual.

Esa tendencia se ha extendido también a una de las tres grandes variantes de género del pódcast, el denominado «conversacional», basado en entrevistas,

charlas, tertulias y hasta monólogos en torno a temáticas de enorme amplitud y variedad (Pedrero Esteban *et al.*, 2022): la fórmula de vídeo y pódcast se está demostrando ideal para atraer a la escucha a la generaciones más jóvenes, habituadas a consumir contenidos audiovisuales precisamente por la preponderancia del *smartphone* como soporte de conexión a internet.

Frente a esa categoría cobran creciente reconocimiento las otras dos variantes del pódcast: las denominadas «narrativos de ficción» y «narrativos de no ficción». Ambas remiten a la idea del relato, de las historias que, mucho antes de la aparición de la imprenta, constituían el vehículo básico de transmisión del conocimiento. «La narración, tal como brota lentamente en el círculo del artesanado –el campesino, el marítimo y, posteriormente, también el urbano– es, de por sí, la forma similarmente artesanal de comunicación», defendía Walter Benjamin (1991, s. p.) en un ensayo en el que cuestionaba la capacidad de la información periodística para reflejar la actualidad de forma eficiente dada su obstinación por la novedad y la verificabilidad.

ILUSTRACIÓN 1 | EJEMPLOS DE PÓDCAST NARRATIVOS EN ESPAÑOL (2016-2024)



Fuente: elaboración propia.

Sobre tales presupuestos se asientan los pódcast narrativos de no ficción –documentales, reportajes, ensayos, propuestas formativas y de desarrollo personal…– y los narrativos de ficción –series, películas sonoras, teatro, cuentos…–, de naturaleza estrictamente sonora y sobre bases expresivas orientadas hacia el poso y la serenidad. Estos formatos permiten contextualizar vidas y situaciones, abordar casos irresueltos, ofrecer nuevos enfoques a cuestiones ya tratadas, profundizar en hechos pasados o explicar las consecuencias de lo sucedido incluso a través de historias imaginadas que, en muchos casos, y del mismo modo que en la literatura, el cómic, el cine o la televisión, sirven como «anticipación» a lo que está por venir (ilustración 2).

Somos seres narrativos, sin historias nos morimos: tomamos conciencia de quiénes somos y de dónde estamos a partir de lo que vemos, leemos y escuchamos. Lo hacemos a través de un lenguaje que también evoluciona para adaptarse a los nuevos canales, sistemas de distribución y soportes de acceso que vehiculan su difusión y recepción, que materializan el sentido y la naturaleza de los medios de comunicación. Como enfatiza el sociólogo Nik Couldry, los medios impresos, sonoros y audiovisuales constituyen, en primera instancia, tecnologías que sirven para transmitir y preservar lo que ellos denominan «contenido», es decir, símbolos, imágenes y sonidos con significado: «El significado es una dimensión básica de la vida humana: un mundo sin significado, que no tuviera absolutamente ningún sentido para nosotros, sería un mundo terrorífico. Poniendo en circulación significados, los medios desempeñan un papel básico para hacer nuestras vidas llevaderas» (Couldry, 2021, p. 26).

Referencias bibliográficas

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2024). *Navegantes en la Red. Encuesta a usuarios de Internet* (26.ª edición). https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/navegantes-la-red/

Amoedo Casals, A. (2023). La escucha de pódcast se consolida en España. *Digital News Report España 2023*. https://www.digitalnewsreport.es/2023/la-escucha-de-podcast-se-consolida-en-espana/

Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Traducción de Roberto Blatt. Taurus. (Original publicado en 1936).

Couldry, N. (2021). *Medios de Comunicación*. Alianza Editorial.

Edison Research (2024). *The Infinite Dial 2024*. https://www.edisonresearch.com/the-infinite-dial-2024/

Grijelmo García, A. (2022). *El estilo del periodista. Consejos lingüísticos, profesionales y éticos para escribir en los medios*. Taurus.

Kemp, S. (31 de enero de 2024). *Digital 2024.Global Overview Report*. DataReportal, Meltwater y We Are Social. https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report

iVoox (2022). *Estadísticas del consumo de podcast en español 2022. II Informe anual del Observatorio Ivoox*. https://www.ivoox.com/_ik_observatorio2022_1.html

National Public Media y Edison Research (2023). *The Spoken Word Audio Report 2023*. https://www.edisonresearch.com/the-spoken-word-audio-report-2023-from-npr-and-edison-research/

Pedrero Esteban, L. M. (2023). La consolidación del pódcast en España: parámetros para el reconocimiento de una nueva industria cultural. *Cuadernos de Periodistas,* 46, 39-50.

Pedrero Esteban, L. M., Martínez Otón, L., Castillo Lozano, E. y Martín Nieto, R. (2022). *Cómo suenan los podcasts en España. Radiografía de la producción original en las plataformas de audio digital en 2022*. Observatorio Nebrija del Español. https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/tendencias-produccion-mercado-del-podcasting.pdf

Restrepo, J. D. (2001). La objetividad periodística: utopía y realidad. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 74, 10-13.

Romero Gualda, M. V. (1993). *El español en los medios de comunicación*. Arco Libros.

Salaverría Aliaga, R. (2023). Miles de medios «online» en un mapa: cartografía ibérica del periodismo digital. *Cuadernos de Periodistas,* 46, 59-66.

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism*. Public Affairs

EL ESPAÑOL Y LA TRADUCCIÓN EN EL MUNDO

IGNACIO INFANTE FERNÁNDEZ
Washington University in St. Louis

1 | Introducción

Como lengua materna de más de 498 millones de personas en el mundo, y con un número de hablantes que en el año 2024 ya supera los 600 millones[1], el español desempeña un papel esencial dentro del campo de la traducción a escala global, tanto desde una dimensión de intercambio lingüístico internacional (en diferentes niveles profesionales, legales, políticos y diplomáticos en diferentes partes del mundo), como dentro de la producción cultural global (incluyendo el campo editorial, audiovisual y de medios digitales). Como punto de partida, dentro del mundo de la traducción literaria a escala global, el español constituye históricamente la tercera lengua receptora o, usando el término técnico dentro del campo de la traductología, lengua terminal (LT), después del alemán y el francés, mientras que constituye la sexta lengua de partida o lengua original (LO) de traducciones globalmente (tras inglés, francés, alemán, ruso e italiano) en el campo de la literatura mundial –a partir de los datos incluidos en el *Index Translationum* (UNESCO, s. f.), datos que serán analizados con más detalle en este artículo[2].

Al mismo tiempo, dentro del creciente campo de la traducción automática, es importante resaltar que el español fue una de las primeras lenguas

[1] Véase el primer apartado de este mismo artículo: I. DEMOGRAFÍA DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2024.

[2] El proyecto *Index Translationum* de la UNESCO constituye una bibliografía internacional de traducciones y una base de datos única para poder comparar y analizar las traducciones de libros (dentro de diferentes campos y géneros) de los estados miembros de la UNESCO. Desarrollado a partir del registro de traducciones creado por la Liga de las Naciones en 1932, y continuado por la ONU tras su creación en 1946, los registros del *Index Translationum* fueron computarizados a partir de 1979 y están disponibles de forma gratuita a través de la red. Las actualizaciones de los datos varían por país, con la mayoría de los datos actualizados en la última década (previo al año 2019).

incluidas en Google Translate (cuando fue lanzado en 2006), una herramienta de traducción global que actualmente es usada por más de 600 millones de personas al día y en la que el español tiene un papel esencial como una de las seis lenguas con mayor demanda (junto a inglés, árabe, ruso, portugués e indonesio) (Turovsky, 2016). La traducción desde y al español es esencial para el funcionamiento de diferentes instituciones políticas internacionales, al ser una de las lenguas oficiales tanto de la ONU (junto a árabe, chino, francés, inglés y ruso)[3] como de la Unión Europea, constituyendo de esta forma un aspecto de la traducción en español (tanto como LO y LT) merecedor de su propio estudio y análisis. No obstante, el resto de este artículo se centrará de forma más específica en el papel del español en el campo de traducción literaria y, en particular, en el de la literatura y en el del mundo editorial más reciente.

2 | El español como lengua de traducción dentro de la literatura mundial: perspectiva general

Desde una perspectiva general, dentro del campo de la literatura mundial el español constituye históricamente la tercera lengua terminal (LT), a partir de los datos recogidos por el *Index Translationum*. Este hecho denota por una parte la considerable importancia e impacto del mundo literario y editorial en español a escala global en diferentes partes del mundo, al mismo tiempo que demuestra la demanda cultural de traducciones al español desde otras lenguas requerida por los sectores editoriales, culturales y educativos no solo en España y en América Latina, sino también en Estados Unidos, en África y en diferentes partes del resto del mundo hispanohablante. Considerando el español como LT dentro del campo de la traducción desde una perspectiva histórica, las cinco principales lenguas de origen (LO) han sido, en orden decreciente, el inglés, el francés, el alemán, el italiano y el ruso, con una hegemonía considerable del inglés (128.384

[3] Para un análisis detallado del papel del español como lengua oficial dentro del sistema de la ONU, véase Fernández Vítores (2014).

obras recogidas por el *Index Translationum*) con respecto al resto, ya que supera en casi más de 90.000 obras traducidas al francés (36.249), lengua en segundo puesto.

En cuanto a su papel como lengua original (LO) traducida a diferentes lenguas dentro del campo de la literatura mundial, el español, como ya ha sido mencionado, se encuentra en el sexto lugar mundial a partir de los datos proporcionados por el *Index Translationum*. Parte de esta discrepancia entre el lugar del español como LO y como LT está directamente conectada a la prevalencia del inglés como lengua global durante los siglos XX y XXI, y en menor medida a la relación histórica entre el inglés y el español como lenguas y mercados editoriales, ambos con una dimensión global desde finales del siglo XX. A partir de los datos proporcionados por *Index Translationum*, podemos confirmar que mientras que las traducciones del inglés al español como LT alcanzan 128.384 obras, las traducciones del español al inglés como LT suman 10.062 obras en total, aproximadamente casi un 8 % del total de obras traducidas del inglés al español.

Por otra parte, desde una perspectiva comparativa, esta considerable diferencia es similar a los casos de las lenguas alemana y francesa, en los que el inglés constituye una LO que supera al número de obras procedentes de ambas lenguas: en el primer caso, las traducciones del inglés al francés alcanzan 151.508 obras, mientras que las del francés al inglés son 32.548; en el segundo caso, las traducciones del inglés al alemán llegan 190.931 obras, mientras que las del alemán al inglés son 32.339. Esta similitud demuestra que este aspecto diferencial del inglés como lengua de partida (LO) para francés, alemán y español constituye un elemento estructural dentro del campo de la traducción (y de la industria editorial) en el mundo global contemporáneo. Al mismo tiempo, estos datos pueden ayudar a contextualizar el contraste del impacto global entre el español y el inglés como lenguas de traducción desde una perspectiva internacional, pueden demostrar el valor incalculable de la traducción literaria como modo de fomentar una mayor circulación de obras originalmente escritas en español como lengua global más allá del mundo hispanohablante y, consecuentemente, pueden generar un mayor impacto mundial de las culturas hispanohablantes en el siglo XXI.

3 El español como lengua de origen dentro de la literatura mundial: la traducción de autores y naciones hispanohablantes

Es importante analizar con más detalle el tipo de obras más traducidas, al igual que los países hispanohablantes representados dentro del índice de traducciones creado y mantenido por la UNESCO. Por ejemplo, entre los 50 autores más traducidos a escala mundial recogidos por el *Index Translationum*, tan solo aparece un escritor hispanohablante, Gabriel García Márquez, en el puesto 49 con 1.382 traducciones (la autora en el primer lugar de la lista es Agatha Christie con 7.236 traducciones). En cuanto a países de origen dentro de los 50 primeros, España aparece como el segundo país con mayor número total de obras traducidas (como LO) a otras lenguas dentro de la literatura mundial (después de Alemania) y constituye, junto a México (en el puesto 43) y Argentina (en el puesto 49), uno de los tres países hispanohablantes incluidos dentro de los cincuenta primeros en la base de datos de la UNESCO. Al mismo tiempo, es importante destacar los diez escritores y escritoras hispanohablantes más traducidos a otras lenguas, incluido el número total de traducciones publicadas por cada autor en todas las lenguas recogidas en el *Index Translationum*.

CUADRO 1 | LOS 10 AUTORES HISPANOHABLANTES MÁS TRADUCIDOS A OTRAS LENGUAS

Puesto	Autor	N.º de traducciones
1	Gabriel García Márquez	1.382
2	Isabel Allende	832
3	Mario Vargas Llosa	659
4	Miguel de Cervantes Saavedra	638
5	Jorge Luis Borges	580

Puesto	Autor	N.º de traducciones
6	José María Parramón Vilasaló	468
7	Federico García Lorca	433
8	Pablo Neruda	395
9	Julio Cortázar	353
10	Manuel Vázquez Montalbán	341

Fuente: elaboración propia a partir de datos del *Index Tranlationum* (UNESCO, s. f.).

La lista de los 10 escritores y escritoras en español proporcionada por el *Index Translationum* nos muestra una variedad geográfica, histórica y de géneros que caracteriza la producción literaria y cultural en español globalmente: la lista incluye autores originarios de Colombia, Chile, Perú, Argentina y España; al mismo tiempo ofrece una dimensión histórica al incluir a autores y autoras de diferentes periodos (desde Cervantes a Isabel Allende, por ejemplo), mientras que demuestra, en cuanto a géneros literarios, una preponderancia de la narrativa sobre la poesía (Neruda y García Lorca) o el teatro (García Lorca), e incluye también en el sexto puesto la obra divulgativa sobre la pintura de José María Parramón Vilasaló.

4 La traducción en el mercado editorial global: estudio comparativo del papel de la traducción en los mercados editoriales de España y Estados Unidos

En el caso concreto del mundo editorial en España, el número de traducciones anuales en la última década (2013-2022) suelen corresponder a un cuarto (entre un 20 % y un 25 %) de la producción editorial anual con unos 13.000 libros traducidos (13.440 en el año 2022) (Ministerio de Cultura,

2024). Es importante resaltar que este número de traducciones en 2022 es considerablemente menor que el número de traducciones publicadas una década antes (2003-2012), cuando el número de traducciones publicadas anualmente en España era de unas 25.000 obras, con un máximo de 28.851 obras traducidas en el año 2008. Parte de esta reducción se puede atribuir parcialmente al impacto global de la pandemia del COVID-19 y a una disminución general del número de ejemplares totales editados en España durante el mismo periodo (2019-2021).

Estos datos mencionados (entre un 20 % y un 25 % de obras traducidas dentro del mercado editorial en España) contrastan de forma marcada con el número de traducciones en el mercado editorial en Estados Unidos, en el que las cifras suelen rondar el 3 % de libros publicados anualmente (incluidas todas las lenguas)[4]. Dentro del mundo editorial de Estados Unidos, esta cifra del 3 % se ha convertido en un número paradigmático que denota, por una parte, la baja cantidad de traducciones que caracterizan al mercado editorial estadounidense y, por otra parte, el monolingüismo preponderante dentro del mismo mercado, que conlleva una marginalización considerable de la producción literaria y cultural no anglosajona (como lenguas de origen) dentro de Estados Unidos. Para analizar las causas de esta cifra del 3 %, y para documentar e intentar aumentar el número de traducciones publicadas en Estados Unidos, desde la Universidad de Rochester (estado de Nueva York) se creó en el año 2007 la iniciativa Three Percent (Tres por ciento), que busca promover la literatura internacional (y consecuentemente la traducción literaria) dentro de Estados Unidos (University of Rochester (s. f.). Como parte de esta iniciativa, Three Percent y la editorial Open Letter Books (también parte de la misma universidad) crearon en ese mismo año una base de datos de traducciones aparecidas en Estados Unidos que, desde 2018, es publicada por la revista *Publishers Weekly* bajo el título de *Translation Database*. Aunque no constituye un registro oficial, esta base de datos es

[4] Para un análisis reciente y detallado del porcentaje de traducciones de lenguas al inglés publicadas en Estados Unidos en los últimos años (y un estudio pormenorizado del porcentaje del 3 % mencionado dentro del contexto editorial estadounidense), véase Rutherford, Levitt y Zhang (2024).

una herramienta esencial y única para cuantificar el número de traducciones publicadas anualmente en Estados Unidos, e incluye un gran número de lenguas de origen, las editoriales que publican estas obras, al igual que los nombres de los traductores y traductoras de las obras publicadas.

A pesar del bajo número de traducciones publicadas en Estados Unidos, ya mencionado, particularmente en comparación con el número de traducciones desde el inglés publicadas en el mercado editorial en español, los datos proporcionados por la base de datos de traducción de *Publishers Weekly* son extremadamente importantes dentro del contexto del presente estudio sobre el español y la traducción en el mundo. A partir de ellos podemos establecer las siguientes observaciones sobre el impacto de la traducción de obras en español (como LO) dentro del mercado editorial de Estados Unidos en las últimas dos décadas:

- El número de obras en español (como LO) traducidas dentro del mercado editorial de Estados Unidos ha crecido considerablemente en los últimos 10 años. Por ejemplo, mientras que el año 2010 el número de obras publicadas fue de 54 (con 38 obras de ficción), en el año 2022 fue de 79 obras, lo que supone un 46 % más (con 55 obras de ficción). Pese al bajo número de traducciones correspondiente al 3 % del total editorial en Estados Unidos (en comparación con la media de entre el 20 % y 25 % de traducciones dentro del mercado editorial de España), este aumento en la última década en Estados Unidos sugiere un mayor interés por las literaturas escritas en español y una mayor demanda por parte del público y los medios culturales estadounidenses. Para aportar un dato comparativo y de contraste en este contexto, el número de obras en inglés (como LO) traducidas dentro del mercado editorial de España fue de 9.211 en el año 2011 y de 6.530 (un 7 % del total de obras publicadas) en el año 2022 (Ministerio de Cultura, 2024).

- En comparación con las obras traducidas desde el español recogidas en *Translation Database*, el número de obras traducidas en Estados Unidos originalmente escritas en alemán (LO) fue de 38 en 2010 y 32 en 2022; por otra parte, el número de obras traducidas en Estados Unidos escritas en francés (LO) fue de 65 en 2010 y 76 en 2022.

- La preferencia por las obras de ficción parece ser una constante que no solo refleja los intereses editoriales y de lectura del siglo XXI en Estados Unidos, sino que también es un hecho análogo a los datos históricos proporcionados por el *Index Translationum* de la UNESCO (en el que 6 de los 10 primeros escritores en español eran novelistas, o cuentistas en los casos de Borges y Cortázar). Tanto en los datos proporcionados anteriormente para 2010 y 2022, el porcentaje de obras de ficción corresponde aproximadamente a un 70 % del total de traducciones del español (LO) publicadas en Estados Unidos desde el año 2008.

- Este aumento del número de traducciones publicadas en Estados Unidos también conlleva una mayor representación de autores originarios de diferentes países hispanohablantes dentro del mercado editorial estadounidense y, consecuentemente, del mercado anglosajón global.

- Pese a ser un género de menor recepción que la ficción, la poesía en español ha conseguido mantener un papel relevante dentro del mercado editorial estadounidense, sobre todo a través de sellos editoriales independientes, aunque con un menor número de publicaciones en los últimos diez años. Según los datos de *Translation Database*, mientras que en el año 2010 se publicaron 16 colecciones de poesía en español como LO, con obras que incluían a autores como Juan Gelman (Argentina), Marosa di Giorgo (Uruguay), Ida Vitale (Uruguay) y Raúl Zurita (Chile), por mencionar algunos ejemplos, en el año 2022 se publicaron 9 colecciones, con obras de autores como Antonio Gamoneda (España), Coral Bracho (México) y María Negroni (Argentina) (*Publishers Weekly*, s. f.).

5 | Conclusiones

En el año 2024 resulta esencial llevar a cabo un análisis detallado del papel del español en relación con la traducción en el mundo. Como ha sido brevemente descrito en este ensayo, el español constituye a través de la traducción una lengua totalmente central en tanto en cuanto a la articulación del campo de la literatura mundial históricamente, así como de la

producción editorial global desde una perspectiva contemporánea. Al mismo tiempo, es importante resaltar que la infraestructura de la industria editorial en español incorpora la traducción de otras lenguas como una parte considerable de su producción total y proyección internacional, lo que constituye en el caso particular de España un 25 % de la producción editorial anual, con el inglés (como LO) con aproximadamente un 7% anual del total de obras publicadas. Por otra parte, es evidente que la creciente demanda de traducciones desde el español (como LO) dentro del mercado editorial de Estados Unidos contrasta con la falta de una infraestructura de traducción adecuada y necesaria para aumentar de forma considerable el volumen de traducciones a un nivel más allá del paradigmático porcentaje del 3 % que ha definido el número de traducciones anuales en el mercado estadounidense en las primeras dos décadas del siglo XXI. Dentro de este contexto, poder desarrollar programas o iniciativas que continúen mostrando la riqueza literaria y cultural de las literaturas en español a través de la traducción, y apoyando tanto a traductores y traductoras como a editoriales que posibiliten la articulación de estas iniciativas internacionalmente, constituye una oportunidad única para la futura expansión del español en el siglo XXI como lengua global (y lengua de traducción) en diferentes partes del mundo contemporáneo.

Referencias bibliográficas

Fernández Vítores, D. (2014). *Spanish in the United Nations System* (serie Informes del Observatorio/Observatory Reports, n.º 4). Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/004_informes_dfv_spanish_un_system.pdf

Ministerio de Cultura (2024). *Estadística de la edición española de libros con ISBN. Resultados.* https://www.cultura.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/culturabase/libro/resultados-libro.html

Rutherford, M. B., Levitt, P. y Zhang, E. (2024). Whence the 3 Percent?: How Far Have We Come toward Decentering America's Literary Preference? *Global Perspectives*, 5, 1, 93034. https://doi.org/10.1525/gp.2024.93034

Publishers Weekly (s. f.). *Translation Database*. https://www.publishersweekly.com/pw/translation/home/index.html

UNESCO (s. f.). *Index Translationum*. https://www.unesco.org/xtrans/bsform.aspx

University of Rochester (s. f.). *Three Percent*. https://www.rochester.edu/college/translation/threepercent/

Turovsky, B. (28 de abril de 2016). Ten Years of Google Translate. *Google blog*. https://blog.google/products/translate/ten-years-of-google-translate/

EL ESPAÑOL Y LAS INDUSTRIAS CULTURALES

HÉCTOR ÁLVAREZ MELLA
Observatorio del Español en Europa
Centro de Estudios Iberoamericanos (HCIAS)
de la Universidad de Heidelberg

1 | Introducción

Las industrias culturales son espacios que relacionan a individuos y grupos humanos a través de la cultura. Desde un punto de vista comunicacional, los bienes simbólicos a los que dan acceso editoriales, plataformas de *streaming* o televisiones digitales conectan a los ciudadanos en torno a experiencias compartidas, lugares comunes, valores, patrones de comportamiento o ideologías.

La relación entre las industrias culturales y las lenguas dista de ser banal o anecdótica. Por un lado, la lengua es materia de creación de muchas de las manifestaciones culturales más relevantes de nuestras sociedades, desde los libros a las canciones, las televisiones y las pantallas de cine. Por otro, las lenguas conforman espacios geolingüísticos de consumo cultural, como el hispanohablante, que definen patrones de circulación regional, nacional e internacional de bienes culturales.

A lo largo de las siguientes páginas se ofrece una panorámica de tres industrias culturales, la editorial, la musical y la audiovisual, desde el punto

de vista de la lengua española. Se presentarán diferentes indicadores de producción, distribución y consumo cultural tanto a escala nacional como internacional. La relevancia de esta doble perspectiva radica en el impacto de la transformación digital que está reconfigurando la geografía de la circulación de creaciones culturales.

2 | La industria editorial

Desde la aparición de las primeras imprentas en el incipiente mundo hispanohablante (1472 en Segovia, 1540 en el Virreinato de Nueva España) hasta la era digital del presente, los libros en español han llegado a millones de lectores de todo el mundo a través del papel y las pantallas. En 2022, los países hispanohablantes registraron el 7 % de la producción mundial de libros, con casi 220.000 ISBN solicitados. Como se observa en el cuadro 1, España, Argentina y México se encuentran entre los mercados editoriales más activos, aunque bastante por debajo de otros espacios como Estados Unidos, mercados asiáticos como los de Japón, Corea del Sur, la India e Indonesia, mercados europeos como los de Alemania, el Reino Unido, Italia y Polonia, o el de Brasil en América del Sur. Dado que la mayoría de los libros publicados en un país lo son en sus lenguas mayoritarias, el español es la sexta lengua editorial en la actualidad, después del inglés, el japonés, el coreano, el hindi y el alemán.

CUADRO 1 | LOS 20 MERCADOS EDITORIALES CON MÁS REGISTROS DE ISBN[1]

País	ISBN registrados en 2022
Estados Unidos	3.279.217
Japón	902.311
Corea del Sur	338.237

[1] Los datos para Francia se refieren a libros registrados, no a ISBN, por lo que podrían variar ligeramente.

País	ISBN registrados en 2022
India	281.091
Alemania	277.000
Brasil	179.042
Reino Unido	153.167
Italia	139.970
Indonesia	107.856
Polonia	99.995
España	95.811
Francia	81.909
Turquía	83.653
Holanda	59.283
Suecia	37.338
Argentina	35.500
República Checa	34.985
Australia	31.708
México	27.534
Países hispanohablantes	*218.969*

Fuente: World Intellectual Property Organisation (WIPO, 2023).

El mercado del libro en español ha venido creciendo en las últimas décadas. Según los datos más recientes del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC, 2021), entre 2001 y 2020 la actividad editorial en español duplicó su producción pasando de 92.921 libros a 185.217. El crecimiento en la producción de libros vino

impulsado tanto por el aumento de la edición en España, sobre todo a comienzos del siglo, como por la actividad de editoriales latinoamericanas (que suponen el 56 % de la edición de la región), y más concretamente por los mercados de México, que multiplicó por cuatro su producción de libros, Colombia y Argentina.

CUADRO 2 | EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN EDITORIAL EN PAÍSES HISPANOHABLANTES[2]

País	2001	2020
España	53.528	82.282
Argentina	12.368	27.694
México	5.214	20.925
Colombia	7.600	20.378
Chile	2.580	8.353
Perú	1.392	5.698
Ecuador	1.250	4.264
Cuba	1.433	2.950
Uruguay	500	2.220
Venezuela	3.100	2.186
República Dominicana	621	1.765
Costa Rica	998	1.724
Bolivia	384	1.103
Guatemala	517	1.073

[2] No se incluye Nicaragua por falta de datos actualizados. Tampoco se dispone de información para Puerto Rico y Guinea Ecuatorial.

País	2001	2020
Panamá	430	884
Paraguay	353	823
El Salvador	144	675
Honduras	209	220

Fuente: CERLALC (2021).

Aunque el sector editorial continúe siendo una de las industrias culturales más analógicas, fruto en gran parte del fetichismo del libro en papel, la digitalización de la lectura es una importante tendencia que se desprende de los datos estadísticos disponibles. Según el informe de la plataforma Bookwire (2023), la venta de libros digitales en español no ha dejado de aumentar durante los últimos años, llegando a nuevos lectores, sobre todo en Estados Unidos y en la Unión Europea, donde los ingresos crecieron un 30,6 % y un 14,5 % respectivamente. Tales cifras son reflejo del impacto de la digitalización en la circulación de libros en español en espacios donde la distribución en papel se encuentra con limitaciones. El audiolibro, por su parte, ha venido ganando terreno a un ritmo mayor impulsado por la audificación del consumo de libros en plataformas digitales de subscripción o descarga (un 53 % entre 2021 y 2022). La mayor parte de oyentes de libros se encuentra en España (38 %), México (28 %) y en Estados Unidos (23 %).

3 | La industria audiovisual

La industria audiovisual es un importante espacio de creación y consumo cultural en español. Desde el reconocimiento mundial de cineastas como Buñuel y Almodóvar hasta el éxito internacional de telenovelas y, más recientemente, series en español como *La casa de papel*, numerosas producciones se proyectan en grandes y pequeñas pantallas de todo el mundo.

3.1 | El cine en español

El español es la segunda lengua en la que se producen más películas (véase cuadro 3). Entre 2007 y 2017, la base de datos de estadísticas culturales de la UNESCO (2019b) recoge 4.371 producciones en español, muy por detrás del inglés (11.365), y seguido por lenguas asiáticas como el hindi, el telugu y el tamil –todas ellas lenguas de la importante industria fílmica de Bollywood–, el japonés, lenguas europeas como el francés, el italiano y el alemán, y otras lenguas como el yoruba o el árabe.

CUADRO 3 | PRINCIPALES LENGUAS DE PRODUCCIÓN DE PELÍCULAS (2007-2017)

Lengua	Películas producidas
inglés	11.365
español	4.371
hindi	2.689
telugu	2.508
francés	2.494
tamil	2.376
yoruba	1.768
japonés	1.201
árabe	808
italiano	708
alemán	490

Fuente: UNESCO (2019b).

El mundo hispanohablante es uno de los espacios culturales de mayor producción fílmica, cuyos principales centros se encuentran en España, México, Colombia y Argentina. Las industrias cinematográficas de estos países no solo producen la mayoría de las películas en español sino también más éxitos. Entre las quince películas de mayor éxito mundial producidas o coproducidas en países hispanohablantes (Letterboxd, 2024a y 2024b), solo una se encuentra entre los cien films con mayor taquilla a escala global: *La sociedad de la nieve*, nominada al Óscar a la mejor película internacional. Entre las quince películas, predominan las producciones españolas (7) y las mexicanas (4), seguidas de las argentinas (2) y las chilenas (2).

La mayor parte de las películas producidas en países hispanohablantes están orientadas a mercados cinematográficos y televisivos nacionales, aunque un número no desdeñable de producciones circula más allá de las fronteras en las que se produjo. Como se observa en el cuadro 4, los mayores éxitos de las películas en español se dan en las salas de cine de países hispanohablantes (en el mercado doméstico o en otros países). En los diez años que abarca la base de datos de la UNESCO, las películas en español estuvieron al menos en 54 ocasiones entre las cinco películas más vistas de algún país o, en otras palabras, cada año al menos cinco países contabilizaron una película en español entre las cinco películas más taquilleras. Usando este dato como indicador y desglosando el interés de las audiencias por países, se pueden sacar dos conclusiones. Primera, que las películas en español tienen más éxito en países hispanohablantes, ya sea en sus propios países de producción o bien en otros países de habla hispana. Segunda, que las producciones cinematográficas en español también son capaces de conquistar mercados no hispanohablantes, sobre todo en países europeos y en Brasil.

CUADRO 4 | ESPACIOS DE ÉXITO DE LAS PELÍCULAS EN ESPAÑOL

Espacios	N.º de veces en que una película hispanohablante se sitúa entre las 5 primeras
Países hispanohablantes	**32 (59 %)**
Países no hispanohablantes	**22 (41 %)**
Brasil	3
Portugal	3
Andorra	2
Rumanía	2
Francia	1
Holanda	1
Azerbaiyán	1
Macedonia del Norte	1
Egipto	1
Serbia	1
Bélgica	1
República Checa	1
Islandia	1
Italia	1
Malta	1
Polonia	1

Fuente: UNESCO (2019a).

3.2 | Netflix y las series en español

La proyección internacional de series en español depende hoy de plataformas de suscripción entre las que destaca Netflix. Desde sus comienzos, la plataforma ha orientado sus estrategias de expansión internacional más allá del espacio anglófono hacia los países hispanohablantes entendidos como un mercado común. Desde el punto de vista de los mercados televisivos, el mundo hispanohablante constituye una «región geolingüística» interconectada. En 2011, América Latina se convirtió en la segunda región en la que se expandió la empresa, después de Canadá, y pronto se expandiría a España en 2015. Netflix se encuentra en América Latina con un espacio audiovisual receptivo con una gran presencia de contenidos televisivos estadounidenses, no solo en las parrillas y la oferta de televisión por satélite, sino también en las preferencias de las audiencias. Sin embargo, la plataforma pronto orienta su estrategia de expansión hacia la producción de contenidos en español. Como se observa en el cuadro 5, el español es con mucha diferencia la lengua distinta del inglés en la que Netflix produce o coproduce más series.

CUADRO 5 | SERIES PRODUCIDAS POR NETFLIX SEGÚN LA LENGUA DE PRODUCCIÓN

Idioma	Series terminadas	Series activas	Series programadas	Total
Español	**75**	**17**	**1**	**93**
Coreano	32	11	2	45
Hindi	25	10	1	36
Portugués	22	7	0	29
Francés	21	4	1	26
Alemán	18	4	0	22
Japonés	18	4	0	22

Idioma	Series terminadas	Series activas	Series programadas	Total
Turco	13	8	1	22
Italiano	12	6	1	19
Polaco	12	6	0	18
Otras lenguas	56	23	2	81

Fuente: Wikipedia[3].

La evidente intención de incorporar un prisma local a la estrategia de Netflix se refuerza además por la creciente demanda por parte de las audiencias y las empresas productoras de la difusión de series y películas producidas en sus propios países de origen. Siguiendo esta misma estrategia de «glocalización», la intención de los productores de contenidos originales para Netflix en los mercados hispanohablantes es ofrecer productos audiovisuales que reflejen la realidad de la cultura de habla hispana y satisfagan esta demanda de contenidos locales, y que, al mismo tiempo, puedan resultar atractivos para el público global. Como se observa en el cuadro 6, tanto las listas de series que se encuentran activas actualmente en la plataforma, como las que están terminadas tienden a una presencia mayor de contenidos originales de países diferentes a España y México, los principales países productores de la industria audiovisual hispanohablante, aunque todavía muy reducida en comparación.

[3] Véase: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_Netflix_original_programming&oldid=1219027516 y https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_ended_Netflix_original_programming&oldid=1218379469.

CUADRO 6 | SERIES EN ESPAÑOL PRODUCIDAS POR NETFLIX SEGÚN EL PAÍS HISPANOHABLANTE DE PRODUCCIÓN

País	Series terminadas	Series activas	Series programadas	Total
España	32	6	1	39
México	27	6	0	33
Colombia	8	3	0	11
Argentina	6	1	0	7
Chile	1	1	0	2
Perú	1	0	0	1

Fuente: Wikipedia[4].

Más allá de la producción, interesa analizar los patrones de distribución y consumo de las series en español. Entre 2020 y 2023, 18 series en español se encuentran entre las 100 más vistas en Netflix (cuadro 7). Al dominio de las producciones anglosajonas se contrapone una importante presencia de series en coreano y en español, que confirman una orientación internacional de la plataforma estadounidense.

CUADRO 7 | PAÍSES DE PRODUCCIÓN DE LAS 100 SERIES MÁS VISTAS EN NETFLIX (2020-2023)

País de producción	N.º de series entre las 100 más vistas
Estados Unidos	51
Corea del Sur	14

[4] Véase: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_Netflix_original_programming&oldid=1219027516 y https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_ended_Netflix_original_programming&oldid=1218379469

País de producción	N.º de series entre las 100 más vistas
Reino Unido	10
Colombia	8
España	6
México	4
Alemania	2
Francia	1
Japón	1
Canadá	1
Italia	1
Brasil	1

Fuente: Flixpatrol (2024).

4 | La industria musical

En las últimas décadas, la música se ha convertido en un altavoz global del español. Impulsada sobre todo desde Estados Unidos, la música en español supone por primera vez una alternativa a la hegemonía del inglés. Al menos así se pronunciaba la revista *The Economist* (2022) en un artículo en el que analizaba los datos de escuchas de la plataforma Spotify. Aunque la música en inglés siga dominando las listas de éxitos, las plataformas digitales globales son escenario de una inusitada popularidad de nuevos (y no tan nuevos) géneros en otros idiomas, como es la música urbana latina en español. Tras el éxito global de «Despacito» en 2017, la música latina en español, liderada por artistas como Bad Bunny, está experimentando un crecimiento sin precedentes. El año 2022 fue para *Billboard*, importante revista musical estadounidense, el «año del conejo» en alusión a Bad Bunny,

después de haber sido el artista más reproducido en Spotify en 2020 y 2021; más recientemente, en marzo de 2024, la cantante colombiana Karol G fue portada de la revista tras haber sido nombrada mujer del año, la primera artista latina. Detrás de estos dos «hitos» de la música en español está un fenómeno basado en los cambios producidos por la digitalización de la producción, la distribución y el consumo musical y ciertos cambios de paradigma.

En la actualidad, el consumo de música ha diversificado sus espacios de escucha más allá de las listas de éxitos y las cifras de ventas de sencillos y LP. Las plataformas de *streaming*, como Spotify y YouTube, se han convertido en el principal medio de consumo musical. Prueba de ello es el impacto del *streaming* en la industria: según el informe *Global Music Report* (International Federation of the Phonograpic Industry [IFPI], 2024), en 2023 el 67 % de los ingresos globales del sector es a través de la subscripción o los anuncios en plataformas. Ese mismo año, el español es la lengua del 21 % de las 500 canciones más reproducidas en Spotify, por detrás del inglés (75 %) y muy por delante de otras lenguas demográficamente importantes como el coreano, el hindi, el árabe o el portugués, que también colocan alguna canción en el *ranking* (Elgiriyewithana, 2023). En YouTube, el mismo porcentaje de canciones, 21 %, de las 100 más escuchadas a escala global son música urbana latina, mayoritariamente cantada en español (Moreno Cazalla, 2023); y un 7 % de los 30 videoclips más vistos en la historia de la plataforma son en español, con un total de 13.000 millones de visualizaciones (YouTube, s. f.). Las cifras mareantes de estas dos plataformas contrastan con cuotas más humildes en otros espacios de consumo. Entre enero de 2020 y julio de 2023, solo un 3 % de las 200 canciones más descargadas en iTunes eran música urbana latina (en español); en el *ranking* Billboard de las 100 canciones más emitidas por la radio solo lo eran el 2 % (Moreno Cazalla, 2023).

Las estadísticas comentadas parecen indicar que el éxito global de la música en español es un fenómeno de *streaming*. Para entender esta dinámica es necesario comprender la lógica de este nuevo modelo de consumo en la industria cultural. El éxito de la música urbana latina es fácilmente atribuible a la combinación entre demografía y algoritmos. La alta concentración de hispanohablantes que consumen música en español a través de internet

potencia su popularidad global pues posiciona fácilmente las canciones en las listas de éxitos globales. Efectivamente, las listas de éxitos en países hispanohablantes están dominadas por música en español, especialmente la música urbana latina, y la popularidad de los artistas hispanohablantes en el espacio geolingüístico del español se globaliza en las plataformas. Además, este tipo de música se ha posicionado como uno de los géneros más prominentes en la industria musical estadounidense y ha adoptado el español como marca de identidad. Este fenómeno surge en un contexto de resistencia a las políticas lingüísticas restrictivas y representa una dimensión transnacional que fortalece la identidad hispanohablante en Estados Unidos.

5 | Apuntes finales

Desde el comienzo del siglo XXI, las industrias culturales suponen una reorganización de la hegemonía cultural. Ante un evidente dominio cultural del inglés labrado durante la segunda mitad del siglo XX, el impacto global de productos culturales en otras lenguas como el español constituye una compleja dinámica de «contraflujos» que debe ser tenida en cuenta si se quiere comprender el mapamundi policéntrico de las lenguas en la actualidad.

Las industrias culturales son relevantes para la *geopolítica del español* en tanto en cuanto forman parte de la diplomacia cultural. Tradicionalmente, la lengua se ha comprendido y usado como uno de los pilares de las estrategias de *poder blando* de los países. Sin embargo, desde el punto de vista de las lenguas internacionales, se puede hablar de una diplomacia cultural de las propias lenguas que tendría que ver con la capacidad de seducción del idioma, manifestada en el interés que despierta, y con sus dinámicas de proyección internacional. Es en este horizonte en el que artistas como Bad Bunny y Rosalía, Pedro Almodóvar y Penélope Cruz, Carlos Ruiz Zafón o Isabel Allende son, voluntaria o involuntariamente, embajadores del español, pues contribuyen a construir su imagen como lengua.

Referencias bibliográficas

Bookwire (2023). *Informe Bookwire. Evolución del mercado digital (ebooks y audiolibros) en España y América Latina*. https://www.bookwire.es/fileadmin/media/_footer/unternehmen/knowledge_hub/BOOKWIRE_INFORME_2023.pdf

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) (2021). *El espacio iberoamericano del libro 2020*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe UNESCO. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2021/10/Cerlalc_Publicaciones_El_espacio_iberoamericano_2020_010921.pdf

Elgiriyewithana, N. (2023). *Most Streamed Spotify Songs 2023* [conjunto de datos]. Kaggle. https://www.kaggle.com/datasets/nelgiriyewithana/top-spotify-songs-2023

Flixpatrol (2024). *The Most Watched Netflix Movies and TV Shows by Total Hours Viewed*. https://flixpatrol.com/streaming-services/most-hours-total/netflix/

International Federation of the Phonographic Industry (IFPI) (2024). *Global Music Report 2024. State of the Industry*. IFPI. https://globalmusicreport.ifpi.org/

Letterboxd (2024a). *Films Released in the 2020s. Sorted by popularity*. https://letterboxd.com/films/popular/decade/2020s/

Letterboxd (2024b). *Films Released in the 2020s in Spanish*. Sorted by popularity. https://letterboxd.com/films/popular/decade/2020s/language/spanish/

Moreno Cazalla, L. (2023). *El boom de la música urbana latina y su influencia sobre la expansión mundial del español* [Documento de trabajo del Observatorio Nebrija del Español]. https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/16_musica_urbana_latina.pdf

The Economist (29 de enero de 2022). What Spotify data show about the decline of English. https://www.economist.com/interactive/graphic-detail/2022/01/29/what-spotify-data-show-about-the-decline-of-english

UNESCO Institute for Statistics (2019a). *Exhibition of Feature Films. Origin of Top 5 countries of All Feature Films Exhibited*. http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=CUL_DS

UNESCO Institute for Statistics (2019b). *Feature Film Production. Language of production*. http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=CUL_DS

World Intellectual Property Organisation (WIPO) (2023). *World Intellectual Property Indicators 2023*. WIPO.

YouTube (s. f.). *Most Viewed Videos of All Time (Over 700M views)* (Consultado el 18 de marzo de 2024). https://www.youtube.com/playlist?list=PLirAqAtl_h2r5g8xGajEwdXd3x1sZh8hC

EL ESPAÑOL ARTIFICIAL

ANTONIO MORENO SANDOVAL
Universidad Autónoma de Madrid

1 | Introducción

Arthur C. Clarke y Stanley Kubrick imaginaron que en 2001 la inteligencia artificial (IA) llegaría a dominar a la del ser humano. No parece, por el momento, que las oscuras predicciones se vayan a cumplir. No lo han hecho, desde luego, en cuanto a la fecha, pues ha habido que esperar hasta finales de 2022 para que la inteligencia artificial irrumpa de una forma palpable en nuestra vida cotidiana y lo ha hecho precisamente a través de aplicaciones que imitan una de las capacidades más intrínsecamente humanas: la habilidad lingüística. Hablamos de los grandes modelos generativos de lenguaje (LLM por su sigla en inglés) como ChatGPT y otras aplicaciones similares. Entender cómo funcionan estas herramientas es la mejor forma de disipar los temores de la sociedad, en general, y los de los profesionales que trabajan con la lengua, en particular. ¿Son realmente una amenaza para el futuro de profesores, escritores, traductores y periodistas o constituyen más bien una oportunidad? ¿Pueden afectar a la forma en la que usamos nuestra propia lengua, a nuestra capacidad para expresarnos o a la evolución del español? Son cuestiones difíciles y no disponemos de una bola de cristal para responderlas, pero bucear en las interioridades de estos modelos ayuda a comprender sus utilidades y limitaciones.

2 | La IA y el procesamiento automático del lenguaje

Desde sus orígenes en la década de los cincuenta del siglo pasado, la IA tiene el objetivo de desarrollar programas que actúen como «agentes inteligentes» (robots) que puedan comportarse como seres humanos. Además de contar con visión, razonamiento y aprendizaje del entorno, estos robots

tienen que comunicarse en una lengua. De esta manera, el tratamiento computacional del lenguaje es el componente esencial de la interacción humano-máquina.

Este proceso comunicativo implica que ambos actores (humano y ordenador) procesan determinada información en función de un conocimiento lingüístico y un conocimiento del mundo compartidos. La cuestión es cómo codificar en un programa de ordenador ambos tipos de conocimiento. Necesariamente hay que crear un modelo matemático que se pueda implementar en algoritmos informáticos.

En la primera época de la IA, aproximadamente entre los años sesenta y los años noventa, la tecnología predominante era la de los modelos simbólicos. Inspirados en la lógica y la lingüística teórica, los programas se alimentaban de gramáticas y diccionarios escritos por lingüistas. Las palabras se trataban como símbolos almacenados en lexicones, que se analizaban mediante reglas que describían los patrones de combinación gramaticales. Estas reglas creaban estructuras sintácticas que luego se traducían a expresiones lógicas para interpretar el significado de las oraciones. Con el significado codificado en una fórmula lógica se podía buscar información, realizar inferencias o generar una oración en otra lengua, siguiendo el proceso inverso. Esta tecnología fracasó por su ineficacia en la desambiguación entre varios análisis posibles. Efectivamente, la actuación lingüística humana produce mensajes ambiguos de manera continua. «Me encantan mis pensamientos» puede ser traducido al inglés como *I love my thoughts* o *I love my pansies*. Para escoger la traducción correcta hay que entender el contexto y para ello se necesita un método computable que decida cuál es la interpretación correcta en un contexto comunicativo concreto. Los modelos simbólicos presentan además otras limitaciones: no existe un método general (o formalismo) aceptado para escribir gramáticas computacionales y no son robustos, en el sentido de que no es posible describir todas las reglas de una lengua. Además, tienen poca tolerancia con las oraciones aceptables que no sean

claramente gramaticales. En resumen, los modelos simbólicos no eran prácticos para emular la actuación humana en contextos reales. Por tanto, no servían para crear aplicaciones que satisficieran las necesidades de los usuarios.

Este fracaso impulsó un cambio de paradigma y se buscó la solución en la aproximación estadística. Los modelos probabilísticos son robustos, porque siempre dan una solución en función del análisis más probable a partir de las frecuencias observadas en un corpus de datos. Si fallan, es básicamente por alguna de estas dos razones: o el corpus de entrenamiento no es apropiado o faltan datos. A principios del nuevo milenio estos modelos ya superaban claramente a los simbólicos, gracias a la disponibilidad creciente de datos en internet. Sobre esas grandes colecciones de datos se empezó a aplicar la tecnología conocida como «aprendizaje automático» (*machine learning*), que se basa en el reconocimiento de patrones a partir de datos en bruto («aprendizaje no supervisado») o anotados por especialistas humanos («aprendizaje supervisado»). Entre 2000 y 2018, compitieron diferentes escuelas de aprendizaje automático –clasificadores bayesianos, algoritmos genéticos, redes neuronales (Domingos, 2015)– hasta que finalmente apareció el modelo *Transformer* (Vaswani *et al*., 2017) basado en redes neuronales, que superó en rendimiento y eficacia a los demás y es la base de la actual IA neuronal.

Hay que destacar un avance previo esencial: la aparición de la «semántica vectorial», los *embeddings* o «representaciones vectoriales» (Mikolov, Yih y Zweig, 2013). La técnica consiste en convertir las palabras en vectores (*word2vec*): cada palabra se representa no por un signo, sino por una matriz de números que expresan sus relaciones con otras palabras en su entorno. Esta conversión se realiza de manera automática y no supervisada mediante un algoritmo de aprendizaje automático, por eso ningún humano entiende qué propiedades ha codificado el algoritmo, cómo y por qué. Las representaciones vectoriales (*embeddings)* son opacas a la interpretación humana, pero tienen una cualidad muy importante: se pueden

disponer en un espacio. Dos representaciones vectoriales son similares si se encuentran muy cercanas en ese espacio. Las que son más parecidas en significado aparecen agrupadas: el grado de relación entre dos unidades lingüísticas se puede conocer calculando la distancia entre ellas, el coseno del ángulo que las separa. De esta manera, se ha conseguido formalizar matemáticamente el concepto de semántica distribucional de la lingüística estructuralista de Harris y Firth[1]: el significado de una palabra concreta depende del contexto y de las palabras que la acompañen. Es un método eficiente y seguro para reconocer sinónimos, oraciones con significado similar y traducciones equivalentes en otras lenguas: sus representaciones vectoriales serán muy parecidas.

Durante una década, las diferentes aproximaciones al aprendizaje automático compitieron para determinar cuál era el modelo más efectivo para reconocer patrones en grandes corpus textuales. Con la aparición de los *embeddings*, las redes neuronales ganaron la competición al resto de modelos probabilísticos, ya que consiguen generar los valores de los vectores más eficientemente a partir de enormes cantidades de texto. Así comenzó la era de los grandes modelos del lenguaje o «modelos fundacionales».

Recapitulemos: para capturar el significado de las emisiones lingüísticas (ya sean oraciones, diálogo o textos) los ordenadores necesitan un modelo matemático que formalice las relaciones entre las unidades lingüísticas que las componen. La primera opción fueron los modelos simbólicos, con gramáticas formales escritas explícitamente por lingüistas. Estas gramáticas producen resultados aplicando reglas. La segunda opción es que los algoritmos de aprendizaje automático, al reconocer patrones que se repiten y empleando técnicas estadísticas, generen un modelo probabilístico de las relaciones entre las palabras, asignando a cada palabra una probabilidad mayor o menor de aparecer en función del contexto previo. Un paso más allá es la conversión de los elementos lingüísticos en matrices de vectores

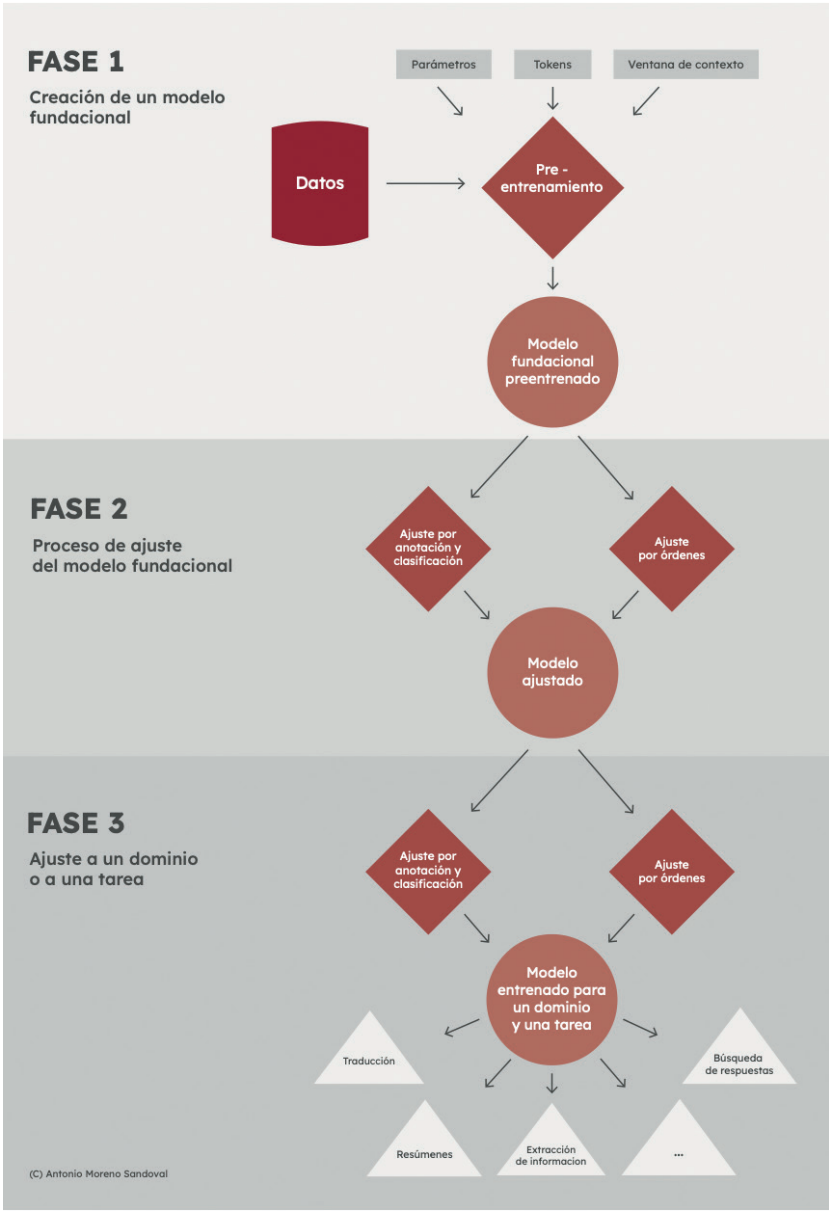
[1] Consúltense Harris (1954) y Firth (1957), donde se establecen los fundamentos de la semántica basada en la distribución de unidades en un contexto de uso real, recogido en un corpus.

numéricos que capturan las relaciones semánticas. Por ejemplo, una palabra como «perro» se puede representar con un vector de múltiples dimensiones como [0.49, 0.14, -0.04, 0.01...]. Estas representaciones numéricas solo las pueden interpretar los propios algoritmos. A diferencia de los modelos simbólicos, que son explicativos, los modelos probabilísticos solo son predictivos: predicen cuál es la palabra más probable que va a continuación. Por tanto, la actual IA es predictiva, no explicativa. Construye oraciones gramaticales y con significado, pero no es posible rastrear cómo las ha generado. Por eso, es esencial que los resultados se revisen.

3 | Los modelos fundacionales y la arquitectura *Transformer*

Los modelos fundacionales del lenguaje son ficheros que contienen representaciones vectoriales de palabras y oraciones. Para crearlos es necesario contar con: 1) enormes cantidades de textos en formato electrónico; 2) una gran infraestructura informática de GPU; 3) algoritmos de aprendizaje automático, entre los que se ha impuesto la arquitectura denominada *Transformer* (Vaswani *et al.*, 2017). Se les denomina «modelos fundacionales» porque son la base de conocimiento para aplicarlo a dominios y tareas concretas. Veamos las fases de creación de los actuales modelos de IA (gráfico 1).

GRÁFICO 1 | FASES DE UN MODELO FUNDACIONAL DE IA



Fuente: elaboración propia.

3.1 | Fase 1: creación de un modelo fundacional

Para crear un modelo hay que contar con la mayor cantidad posible de textos en formato electrónico. La procedencia de esos datos es uno de los secretos mejor guardados de las empresas que generan modelos IA (véase el epígrafe 4 de este artículo). ¿Por qué? Porque el tamaño y calidad de ese corpus de datos es lo que marca la diferencia entre distintos modelos y hay que tener en cuenta que muchos datos solo están disponibles para una empresa. Veamos, por ejemplo, las fuentes que ha utilizado Google para generar su modelo PaLM (cuadro 1).

CUADRO 1 | FUENTES UTILIZADAS POR GOOGLE PARA EL MODELO PaLM

Fuente	Inglés	No inglés	Bilingüe	Traducción
	Recuento de tokens (palabras y signos de puntuación)			
Conversaciones en redes sociales (multilingües) 50 %	756.378.913.006	169.908.649.039	6.404.486.427	1.448.443.476
Páginas web (multilingües) 27 %	459.437.466.428	38.653.502.458	7.387.577.398	4.260.754.907
Wikipedia (multilingües) 4 %	12.851.315.601	42.010.300.146	2.514.892.098	1.403.598.754
Libros (en inglés) 13 %	258.396.969.011	597.753.715	1.605.687.335	2.323.744.561
Noticias (en inglés) 1 %	26.244.234.449	26.455.407	45.117.552	5.554.488

Fuente: Briakou, Cherry y Foster (2023).

La base de datos de PaLM está formada por una gran variedad de casos de usos lingüísticos en más de 100 lenguas, entre las que destaca el inglés con el 78 %. El español ocupa la cuarta posición, detrás del alemán y el francés, con solo un 2,1 % (Chowdhery *et al.*, 2023). Además de la distribución de las lenguas, nos interesa especialmente conocer la distribución de las fuentes:

la mitad corresponde a conversaciones multilingües en las redes sociales, seguida por páginas web (27 %). Toda la Wikipedia multilingüe supone el 4 % del total. El enorme corpus de Google Books en inglés solo representa el 13 %. Dependiendo de la empresa propietaria de los datos o de las redes sociales, se puede inferir su procedencia.

Además de la cantidad y la procedencia de los datos, es crucial su calidad. Para mejorarlos se eliminan los duplicados y el texto ilegible, así como las temáticas o lenguas que no interesan. Este proceso de limpieza es costosísimo y se realiza de manera semiautomática. En cualquier caso, los productores de modelos fundacionales no proporcionan muchos detalles sobre el proceso de compilación, limpieza y preparación de los datos de entrenamiento. Todo ello está en manos de muy pocas organizaciones que cuentan con los medios materiales y humanos para generar esas colecciones de datos.

El proceso de «preentrenamiento» consiste en producir las representaciones vectoriales (*embeddings*) sin supervisión humana. Hay tres factores que se pueden ajustar en función de los recursos y el resultado deseado: el número de parámetros que se van a considerar, la cantidad de *tokens* (palabras y signos de puntuación) que van a componer el corpus de entrenamiento y la longitud de la ventana de contexto. El primero está en función de la infraestructura informática disponible y del tiempo dedicado a producir el modelo. Normalmente, se generan modelos de diferentes tamaños según el número de parámetros considerados. Los *tokens* con los que se alimenta el modelo están en función de los datos disponibles. Algunos equipos han optado por abastecer una gran cantidad de datos, mientras otros han preferido dedicar más tiempo a mejorar su calidad (o simplemente no disponían de suficientes medios informáticos para manejar cantidades ingentes). La ventana de contexto es el número de palabras en secuencia que tiene en cuenta el algoritmo para generar la representación vectorial. Obviamente, cuando se amplía la ventana, se complica el proceso. Cada equipo puede jugar con estos tres factores para producir un modelo distinto, aunque el algoritmo utilizado es básicamente el mismo: *Transformer* o «transformador». Consta de dos partes –un codificador (*encoder*) y un descodificador (*decoder*)– y utiliza la técnica de «autoatención» para enfocarse en los elementos más

importantes de la secuencia textual procesada. De esta manera, se generan representaciones vectoriales contextualizadas que capturan dependencias estructurales y semánticas relevantes entre las palabras de una oración.

El rasgo más sobresaliente de los modelos fundacionales es que son muy generales y a partir de ellos se pueden desarrollar aplicaciones para realizar tareas tan diferentes como responder preguntas, traducir o resumir un texto. Sin embargo, esa flexibilidad para tareas muy diversas limita su especificidad. Por ello, se recurre al «ajuste» (*fine-tuning*) de un modelo de lenguaje adaptando los parámetros a un dominio o tarea específicos.

3.2 | Fase 2: proceso de ajuste de un modelo fundacional

El ajuste consiste en volver a entrenar el modelo fundacional con nuevos datos especializados para actualizar los parámetros. Por ejemplo, se puede usar un modelo general del español y adaptarlo a una variante dialectal o a un dominio como la jerga médica o judicial. O se puede adaptar un modelo fundacional para traducir un par de lenguas. Este proceso, aunque requiere menos recursos que preentrenar un modelo fundacional, suele ser también muy costoso para la mayoría de las empresas y equipos. Se necesitan equipos técnicos bien formados en los métodos de ajuste y optimización, además de grandes volúmenes de datos nuevos.

Para el ajuste se emplean dos tipos de técnicas, ambas supervisadas por especialistas:

1. El ajuste por anotación y clasificación, que consiste en anotar unidades y conceptos relevantes para que el modelo se fije en ellos y aprenda las relaciones. Otra opción es clasificar manualmente documentos o dar ejemplos de resúmenes para que el modelo «aprenda» a realizar la tarea.

2. El ajuste por órdenes (*prompting*), que consiste en dar instrucciones al modelo para que aprenda a partir de ellas. Los especialistas lo entrenan de la siguiente manera: a) se le proporciona la instrucción (por ejemplo: «traduce la siguiente oración del inglés al español»); b) se introducen los datos de entrada (en este caso, una oración en inglés): c) se le muestra el

resultado de salida correcto (la oración equivalente en español). De esta manera, proporcionando ejemplos, se consigue ajustar el modelo fundacional para traducir con mayor precisión. La cantidad y calidad de los datos supervisados que se aporten influirán en los resultados que pueda producir el nuevo modelo.

El modelo así entrenado se puede seguir especializando y refinando todavía más. En este punto, aparecen empresas o grupos de investigación que se concentran en tareas o dominios aún más particulares. Es un campo en el que las grandes multinacionales no están interesadas en participar y se abre una buena oportunidad para muchos actores en la industria y el mundo académico. Lo tratamos en el siguiente apartado.

3.3 | Fase 3: proceso de ajuste a una tarea o un dominio

La especialización en la comunicación lingüística puede manifestarse de muchas maneras: una traducción en una variante del español, un buscador de información dentro de la legislación de un país, un generador automático de informes de inspección técnica, un extractor de términos y conceptos relevantes en un documento, etc. Para estas tareas específicas se puede volver a ajustar un modelo existente, por ejemplo, un traductor automático o un agente conversacional.

Se emplean las mismas técnicas que en la fase 2. Supongamos que queremos desarrollar un buscador de relaciones de causa y efecto en noticias financieras. Los especialistas lo entrenan de la siguiente manera: a) proporcionan la instrucción (por ejemplo: «muestra la causa y el efecto en la siguiente oración»); b) dan la entrada: «las previsiones de mejora de empleo han subido porque hay más reservas hoteleras y compra de billetes de avión»; c) se muestra la salida, en el formato deseado: «CAUSA: hay más reservas hoteleras y compra de billetes de avión; EFECTO: las previsiones de mejora de empleo han subido».

La evolución de los modelos de IA ha sido tan dinámica en los últimos cinco años que es difícil predecir cómo serán los próximos, aunque se observa una tendencia hacia la «democratización» de la IA y la aparición de pequeñas

empresas que apuestan por diferenciarse en la calidad y el valor de los datos con los que realizan el ajuste a la tarea.

4 | Dos modelos de negocio: código abierto o cerrado

Los sistemas que se han hecho populares en estos dos últimos años los han desarrollado grandes multinacionales como Google o Meta en Estados Unidos, o bien compañías de innovación como Open AI o Anthropic, más pequeñas pero apoyadas por inversores muy fuertes económicamente (Microsoft). Los desarrollos europeos están apareciendo con cierto retraso, pero en los últimos meses la compañía francesa Mistral AI o la alemana Aleph Alfa han lanzado sus propios modelos y también hay empresas españolas que se están incorporando al panorama, como veremos luego más en detalle.

Algunas de estas compañías han preferido dejar su código abierto para que los usuarios puedan acceder a él, mientras que otras han optado por modelos propietarios con un código cerrado. Esta decisión tiene repercusiones en sus modelos de negocio.

4.1 | Sistemas abiertos

Meta, la compañía propietaria de Facebook, WhatsApp e Instagram, optó por un sistema abierto cuando lanzó su modelo LlaMa en 2023. También la europea Mistral ha adoptado esta aproximación. Google, por su parte, dispone de modelos de ambos tipos: abierto (Gemma 7B) y cerrado (Gemini), con un modelo de negocio mixto. Son estos modelos de código abierto los que ofrecen más oportunidades para que empresas de menor tamaño o entidades académicas puedan desarrollar sus propias aplicaciones. El mejor ejemplo de sistema abierto es BERT, modelo original de *Transformers* y que ha servido de base para la mayoría de los desarrollos de modelos fundacionales y ajustados en español. Su popularidad se debe no solo a que fue innovador y altamente efectivo, sino sobre todo a que Google ha dado acceso público a su código y a modelos preentrenados con él. BERT ha sido adaptado a diferentes lenguas y tareas específicas, lo que permite a

los investigadores y desarrolladores personalizarlo para sus necesidades. Esto ha dado lugar a muchos «descendientes» de BERT que han mejorado y optimizado el modelo original.

4.2 | Sistemas cerrados

Open AI, con sus conocidos modelos GPT4 y GPT4 Turbo, o Anthropic3, con sus modelos Claude 1 y Claude2, han optado por ofrecerlos como servicios con un coste por *token*. El modelo de negocio es más clásico, en el sentido de que se cobra por la utilización de los datos y sus herramientas asociadas.

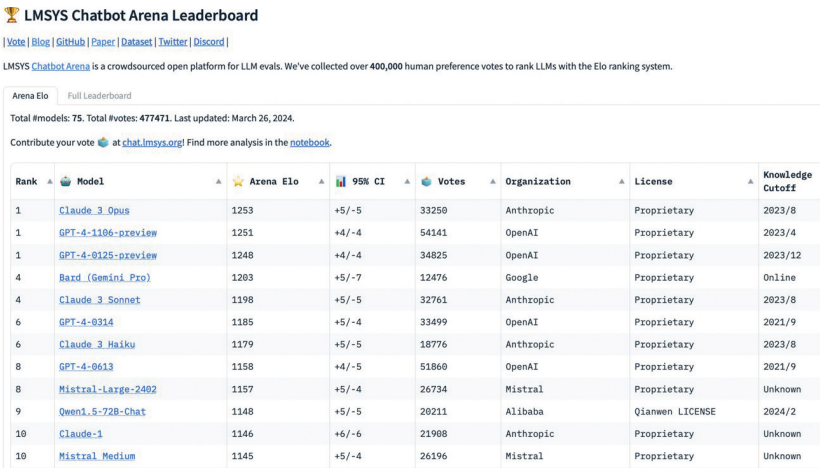
La competencia y actualización de modelos es tan rápida que es difícil estar al día. Con esa necesidad en mente, LMSYS Org, un grupo de investigadores de las universidades de Berkeley, San Diego y Carnegie Mellon, ha creado una plataforma de evaluación de modelos, denominada LMSYS Chatbot Arena[2], donde se pueden probar de manera anónima modelos y votar los resultados ofrecidos. El cuadro 2 muestra los 10 mejores modelos a fecha de 26 de marzo de 2024. También existe una plataforma similar para evaluar modelos abiertos[3].

El LMSYS Chatbot Arena funciona de la siguiente manera: los usuarios entran en la aplicación y pueden realizar la misma pregunta a dos modelos anónimos. Cuando analizan los resultados de cada *chatbot*, pueden valorar su impresión sobre las respuestas (mejor una que otra, las dos correctas, las dos equivocadas). Después de la votación se descubre el nombre de los dos sistemas usados. Con la suma de los votos de los usuarios se confecciona la clasificación de la tabla, que está funcionando dinámicamente. Sugerencia: pregunten por algún tema o cuestión que conozcan bien.

[2] Véase LMSYS en: https://arena.lmsys.org/.

[3] Véase: https://huggingface.co/spaces/HuggingFaceH4/open_llm_leaderboard.

ILUSTRACIÓN 1 | LISTA DE LOS 10 MODELOS MEJOR VALORADOS EN LMSYS CHATBOT ARENA



LMSYS Chatbot Arena Leaderboard

| Vote | Blog | GitHub | Paper | Dataset | Twitter | Discord |

LMSYS Chatbot Arena is a crowdsourced open platform for LLM evals. We've collected over **400,000** human preference votes to rank LLMs with the Elo ranking system.

Arena Elo | Full Leaderboard

Total #models: **75**. Total #votes: **477471**. Last updated: March 26, 2024.

Contribute your vote at chat.lmsys.org! Find more analysis in the notebook.

Rank	Model	Arena Elo	95% CI	Votes	Organization	License	Knowledge Cutoff
1	Claude 3 Opus	1253	+5/-5	33250	Anthropic	Proprietary	2023/8
1	GPT-4-1106-preview	1251	+4/-4	54141	OpenAI	Proprietary	2023/4
1	GPT-4-0125-preview	1248	+4/-4	34825	OpenAI	Proprietary	2023/12
4	Bard (Gemini Pro)	1203	+5/-7	12476	Google	Proprietary	Online
4	Claude 3 Sonnet	1198	+5/-5	32761	Anthropic	Proprietary	2023/8
6	GPT-4-0314	1185	+5/-4	33499	OpenAI	Proprietary	2021/9
6	Claude 3 Haiku	1179	+5/-5	18776	Anthropic	Proprietary	2023/8
8	GPT-4-0613	1158	+4/-5	51860	OpenAI	Proprietary	2021/9
8	Mistral-Large-2402	1157	+5/-4	26734	Mistral	Proprietary	Unknown
9	Qwen1.5-72B-Chat	1148	+5/-5	20211	Alibaba	Qianwen LICENSE	2024/2
10	Claude-1	1146	+6/-6	21908	Anthropic	Proprietary	Unknown
10	Mistral Medium	1145	+5/-4	26196	Mistral	Proprietary	Unknown

Fuente: LMSYS Org (consultado el 26 de marzo de 2024).

5 | Modelos fundacionales en español

Las primeras aplicaciones en español usaron como base el mBERT (BERT multilingüe). Es una versión de la primera arquitectura de transformadores que integraba fuentes en más de 100 lenguas. A partir de 2020, empiezan a crearse modelos fundacionales exclusivamente en español. A continuación, hacemos un breve repaso histórico de estas aportaciones.

5.1 | BETO

En 2020, apareció el primer modelo español basado en la arquitectura BERT creada por Google. Fue desarrollado por la Universidad de Chile. El corpus empleado para el entrenamiento contenía unos 3 billones de palabras, tomadas de la Wikipedia en español y del proyecto OPUS (Tiedeman, 2012), que incluye documentos de la ONU, de diferentes gobiernos, noticias, charlas

TED, etc. El modelo fue entrenado con 110 millones de parámetros en unas TPU cedidas por Google. Los resultados ofrecidos en su momento mostraron que BETO mejoraba a m-BERT en la mayoría de las tareas, salvo en respuestas a preguntas. El artículo de referencia es Cañete *et al*. (2023).

5.2 | BERTIN

En julio de 2022 se publicó BERTIN, un nuevo modelo español basado también en la arquitectura BERT. En este caso, se empleó el corpus mC4, la variante multilingüe del corpus C4 (*Colossal, Cleaned version of Common Crawl*), que es una versión de Common Crawl, un corpus en el que Amazon recopila periódicamente desde 2008 el contenido de internet y lo almacena en sus servidores. El acceso a esta información es gratuito y los investigadores pueden usar libremente conjuntos de esos datos e, incluso, ejecutar sus propias tareas de investigación en los servidores de Amazon. La parte en español de este corpus contiene unos 235 billones de palabras. La principal innovación de este modelo es que sus desarrolladores utilizaron solo una muestra de unos 50 millones de documentos (en lugar de los 400 millones originales) para rebajar el nivel de ruido contenido en los datos en bruto. Demostraron que cuidando la calidad de los datos de entrenamiento se pueden conseguir resultados tan buenos o mejores que con mayores cifras de datos sin limpiar, lo que permite emplear recursos informáticos reducidos al alcance de grupos de investigación con presupuestos limitados (de la Rosa *et al*., 2022).

5.3 | MarIA

MarIA es el primer modelo español basado en la arquitectura RoBERTa, evolucionada de BERT, y en la arquitectura GPT2. Los datos de entrenamiento proceden del Archivo Web del Español recopilado por la Biblioteca Nacional de España entre 2009 y 2019, con más de 135 billones de palabras. Ha sido desarrollado por el Barcelona Supercomputing Center y financiado por el Gobierno español con el objetivo central de crear una serie de modelos públicos para la industria y la comunidad científica. Además del volumen de datos, destaca por el proceso de limpieza y de eliminación de duplicados.

Los dos modelos liberados públicamente, MarIA base y MarIA large son actualmente los más grandes en español y se pueden usar para ajustarlos a diferentes dominios y tareas (Gutiérrez Fandiño *et al.*, 2022).

5.4 | RigoBERTa

A diferencia de los tres modelos anteriores, que han sido promovidos y financiados por instituciones públicas, RigoBERTa es una iniciativa del Instituto de Ingeniería del Conocimiento, institución de investigación privada sin ánimo de lucro localizada en el campus de la Universidad Autónoma de Madrid. El modelo fue publicado en julio de 2022 (Vaca *et al.*, 2022) pero es de acceso restringido. El corpus de entrenamiento está formado por el corpus OSCAR (constituido por textos de internet), por la parte española del mC4, así como por fuentes internas. Uno de los rasgos destacados es que fue sometido a un meticuloso proceso de limpieza y eliminación de duplicados, como en BERTIN y MarIA. Se empleó la arquitectura DeBERTa y se utilizaron unos recursos informáticos similares a los usados por BERTIN, que eran menos de la mitad de los empleados en BETO y MarIA. Los resultados de RigoBERTa superaron a los modelos más antiguos y también a los de MarIA en algunas tareas.

Como resumen, los modelos fundacionales en español han seguido los diferentes avances en arquitecturas basadas en transformadores y se han centrado en mejorar la calidad de los datos de entrenamiento en español, dadas las limitaciones presupuestarias. A este respecto, en la inauguración del último Mobile World Congress en Barcelona, a principios de 2024, el Gobierno español expresó su intención de impulsar los modelos del lenguaje en castellano y lenguas cooficiales anunciando la construcción de grandes modelos del lenguaje y la creación de una Sociedad Española para la Transformación Tecnológica (SETT) que aglutine las inversiones.

6 | La recogida de datos: sus implicaciones éticas, legales y sociales

Como hemos visto, para entrenar estos modelos fundacionales es imprescindible contar con grandes volúmenes de datos. La procedencia de estos datos y la forma en la que se obtienen tiene diversas implicaciones, tanto éticas como legales.

6.1 | Internet y otras fuentes abiertas

Muchos datos se obtienen descargando información que se encuentra disponible en internet. Una de las fuentes más comunes es el corpus gigante recogido por Amazon Common Crawl, muy valioso por su amplitud, multilingüismo y porque el acceso está abierto a quienes lo necesitan, pero que plantea también algunos inconvenientes. No existen garantías de que los autores de esos contenidos hayan autorizado su uso, de forma que al utilizarlos se pueden estar vulnerando los derechos de autor o la privacidad de los datos personales.

Algunos proyectos de conocimiento colaborativo, como Wikipedia, constituyen otra fuente de datos utilizable y, en este caso, con garantías de que sus autores los han puesto a disposición de los internautas para su consulta y utilización.

6.2 | Datos de acceso restringido

Las grandes empresas tecnológicas pueden restringir el acceso a las grandes colecciones de datos que recogen a través de sus redes. Así, Meta puede utilizar las conversaciones a través de Facebook o WhatsApp, o Google puede emplear los contenidos que se almacenan en Google Books o YouTube. Estos datos pueden marcar la diferencia en diferentes tareas.

6.3 | Sesgos, alucinaciones y otros riesgos conocidos

Esta recogida masiva de datos sin filtrar presenta implicaciones sociales, legales y hasta medioambientales, que conviene valorar:

- *Sesgos*. Si nadie controla el origen y equilibrio de esos datos, pueden estar sesgados en una dirección o en otra. Un sesgo es que el idioma mejor representado en estos corpus es el inglés, por lo que los modelos resultan mejor entrenados para esta lengua que para otras. Otro sesgo posible es que representen mejor un registro de la lengua que otro. Por ejemplo, un corpus con mucho peso de redes sociales y aplicaciones de mensajería sobrerrepresentará el lenguaje coloquial en tanto que otro con abundancia de textos académicos tenderá a generar un modelo de la variante más formal de la lengua. Para mejorar la capacidad en una lengua concreta, hay que aportar al modelo más y mejores datos en español. Lo mismo ocurre si se requiere entender o generar lenguaje en un dominio específico, ya sea médico, jurídico, financiero, etc. Por supuesto, puede haber también sesgos sociológicos relativos al nivel económico, la raza o el género, mejor o peor representados en los datos.

- *Alucinaciones*. Tampoco hay filtros que vigilen la gramaticalidad de los enunciados ni la veracidad de los contenidos. En consecuencia, se pueden generar expresiones incorrectas formalmente y se proporcionan informaciones falsas, por lo que hay que mantenerse vigilante al usar sus resultados.

- *Implicaciones legales y éticas*. Si no se conocen las fuentes con las que se ha entrenado un modelo, hay riesgo de vulnerar los derechos a la privacidad de los datos personales o los de propiedad intelectual de los autores originales. Tampoco estaría claro de quién es la propiedad intelectual de los contenidos generados por la IA: ¿de los autores de la información en la que se ha basado para producirlos, de la empresa o entidad que controla el modelo de lenguaje o del usuario que, con sus instrucciones, ha obtenido el contenido? Del mismo modo, también es complicado determinar quién sería el responsable de los posibles daños que se deriven del uso de estos modelos.

- *Implicaciones sociales*. Este desarrollo tecnológico solo es posible para quienes disponen de unas infraestructuras de computación muy potentes, lo que implica que solo pueden participar quienes disponen de un

gran respaldo económico (grandes empresas o gobiernos de algunas naciones, principalmente).

- *Implicaciones medioambientales*. El entrenamiento de uno de estos modelos implica un procesamiento computacional masivo que consume muchos recursos de energía y agua. Según un estudio reciente (de Vries, 2023), el preentrenamiento de un modelo como GPT3 consume tanta electricidad y agua como una casa estadounidense durante 121 años.

7 | Repercusiones de los modelos en el español y sus usuarios

No se puede obviar que la IA influye e influirá en la difusión y en la normalización del español. El uso intensivo de sus aplicaciones afectará a la comunicación, tanto escrita como oral. Los peligros descritos en la sección anterior, especialmente la difusión de sesgos y noticias falsas, así como la violación de derechos de autor son aspectos sobre los que habrá que legislar y mantenerse vigilantes.

En un plano distinto, la IA afecta a diferentes profesiones que trabajan con el idioma:

- En la educación, tanto los profesores como los alumnos usan las herramientas de la IA para crear materiales y resolver ejercicios, respectivamente. Si se usan de manera apropiada, sirven de apoyo, pero no sustituyen a los productos de la inteligencia humana. Muchos centros educativos se preocupan por la originalidad de los trabajos presentados por sus alumnos. Es esencial transmitir a los alumnos que los textos generados artificialmente no están controlados por ninguna inteligencia y, por tanto, habitualmente caen en falsedades o en inexactitudes.

- Traductores e intérpretes los usan y al mismo tiempo temen su competencia. Sin embargo, la traducción de calidad solo se puede conseguir con una revisión y posterior edición de los textos traducidos automáticamente. Como hemos visto, los sistemas no tienen conciencia, sentimiento ni

coherencia. Por tanto, no es extraño que produzcan traducciones que no se ajustan al contenido del texto original (porque no lo entienden) o que la expresión en la lengua meta no sea apropiada (porque cometen errores gramaticales, de estilo o en las referencias culturales).

- Los escritores y periodistas pueden caer en la tentación de usar estas herramientas, pero tienen que ser conscientes de su falta de veracidad y de originalidad: lo que predomina en los datos de entrenamiento son textos de baja calidad expresiva. Además, algunos sistemas están filtrados para omitir opiniones (se percibe en el escaso uso de adjetivos valorativos) o no hablar de determinados temas (sexo, política, etc.), lo que produce «creaciones literarias» de muy baja creatividad.

En conclusión, la IA generativa es una herramienta útil que, de momento, no sustituye a la intervención humana ni mucho menos. De lo que no cabe duda es de que hay que avanzar en los desarrollos legislativos que establezcan los límites a su uso y delimiten las responsabilidades. La Ley de IA promulgada por la Unión Europea es un avance en ese sentido, pero todavía incompleta.

Por otro lado, se abre un apasionante campo de investigación, pero es necesario impulsar la intervención de pequeñas empresas y entidades académicas para que su desarrollo sea justo y mantener la independencia, pues ya hemos visto que la ingente cantidad de recursos que requiere podría dejar esta tecnología en manos de unas pocas grandes corporaciones. Finalmente, hay que adaptar la pedagogía en los centros educativos para enseñar el uso responsable de estas herramientas.

Referencias bibliográficas

Briakou, E., Cherry, C. y Foster, G. (2023). Searching for Needles in a Haystack: On the Role of Incidental Bilingualism in PaLM's Translation Capability. arXiv:2305.10266

Cañete, J., Chaperon, G., Fuentes, R., Ho, J. H., Kang, H. y Pérez, J. (2023). Spanish Pre-trained BERT Model and Evaluation Data. arXiv:2308.02976

Chowdhery, A., Narang, S., Devlin, J., Bosma, M., Mishra, G., Roberts, A., Barham, P., Chung, H. W., Sutton, C., Gehrmann, S., Schuh, P., Shi, K., Tsvyashchenko, S., Maynez, J., Rao, A., Barnes, P., Tay, Y., Shazeer, N., Prabhakaran, V. … Fiedel, N. (2023). PaLM: Scaling Language Modeling with Pathways. *Journal of Machine Learning Research*, 24, 240, 1-113.

Domingos, P. (2015). *The master algorithm: How the quest for the ultimate learning machine will remake our world*. Basic Books.

Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford University Press.

Gutiérrez Fandiño, A., Armengol Estapé, J., Pàmies, M., Llop Palao, J., Silveira Ocampo, J., Carrino, C. P., González Agirre, A., Armentano Oller, C., Rodríguez Penagos, C. y Villegas, M. (2022). MarIA: Spanish Language Models. arXiv:2107.07253

Harris, Z. S. (1954). Distributional Structure. *Word*, 10, 2-3, 146-162.

Mikolov, T., Yih, W. T. y Zweig, G. (2013). Linguistic Regularities in Continuous Space Word Representations. En L. Vanderwende, H. Daumé III y K. Kirchhoff (Eds.), *Proceedings of the 2013 Conference on the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (pp. 746-751). Association for Computational Linguistics.

de la Rosa, J., Ponferrada, E. G., Villegas, P., González de Prado-Salas, P., Romero, M., y Grandury, M. (2022). BERTIN: Efficient Pre-Training of a Spanish Language Model using Perplexity Sampling. arXiv:2207.06814

Tiedemann, J. (2012). Parallel Data, Tools and Interfaces in OPUS. En *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)* (pp. 2.214-2.218). European Language Resources Association.

Vaca Serrano, A., García Subies, G., Montoro Zamorano, H., Aldama García, N., Samy, D., Betancur Sánchez, D., Moreno Sandoval, A., Guerrero Nieto, M. y Barbero Jiménez, A. (2022). RigoBERTa: A State-of-the-Art Language Model for Spanish. arXiv:2205.10233

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gómez, A. N., Kaiser, L. y Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in neural information processing systems*, 30.

de Vries, A. (2023). The growing energy footprint of artificial intelligence. *Joule*, 7, 10, 2.191-2.194.

Conclusiones a partir de los análisis complementarios

De los datos ofrecidos en los cuatro análisis complementarios a la demografía que acaban de presentarse, podemos destacar algunas informaciones de interés para el conocimiento de la actual situación del español.

Medios de comunicación

En el acceso a los medios de comunicación, ganan presencia las redes sociales, las plataformas de distribución de vídeos y, de forma cada vez más extendida, los formatos de audio hablado. Puede decirse que asistimos a la eclosión de una era de la audificación.

Solo en España hay casi 3.000 medios digitales activos: ediciones de diarios en internet, sitios web de revistas, emisoras de radio y canales de TV, y un creciente número de medios nacidos en internet, la mayoría concentrados en Madrid y Cataluña.

El dispositivo dominante es el *smartphone*, que utiliza un 98,1 % de los usuarios para acceder a los contenidos digitales; un 90,2 % emplea también el ordenador fijo o portátil; el 93,2 % lo hacen a través de las redes sociales; ven la TV tradicional el 88,7 % y la conectada el 76,6 %.

Los periódicos digitales son leídos por el 68 % de la población mundial, mientras que los diarios impresos por el 62,1 %. Escuchan radio en FM dos de cada tres usuarios (66,1 %), música en plataformas de *streaming* un 64,9 %, y pódcast un 62,9 %.

España es uno de los países occidentales donde los internautas consumen más pódcast: lidera la escucha en Europa con una penetración del 45 %. El 40 % de los oyentes españoles están suscritos a entre 4 y 10 pódcast, frente a un 20,7% que sigue con asiduidad hasta 20 títulos. Los pódcast que más interesan son los conversacionales (casi 60 %) y los documentales (46,78 %).

Traducción

Dentro del campo de la literatura, a escala global, el español constituye históricamente la tercera lengua receptora de traducciones, después del alemán y el francés, mientras que constituye la sexta lengua de partida, tras el inglés, francés, alemán, ruso e italiano.

El español fue una de las primeras lenguas incluidas en Google Translate en 2006. Esta herramienta de traducción global es usada actualmente por más

de 600 millones de personas al día en todo el mundo. Este dato evidencia la necesidad de una mejora constante en las traducciones que se ofrezcan por este medio.

La preferencia por la traducción de obras de ficción escritas originalmente en español parece ser una constante según reflejan los datos históricos proporcionados por el *Index Translationum* de la UNESCO.

En términos comparativos, las traducciones del español al inglés serían aproximadamente un 8 % respecto al total de obras traducidas desde el inglés al español.

España es el segundo país con mayor número total de obras traducidas (como lengua de partida) a otras lenguas dentro de la literatura mundial (después de Alemania); España, México y Argentina son los tres países hispanohablantes incluidos dentro de los cincuenta primeros en la base de datos de traducción de la UNESCO.

En España, el número de traducciones anuales en la última década (2013-2022) suele corresponder a un cuarto (entre un 20 % y un 25 %) de la producción editorial anual, con unos 13.000 libros traducidos. En Estados Unidos el volumen de traducciones publicadas no supera el 3 % de su oferta editorial. La creciente demanda de traducciones desde el español dentro del mercado editorial estadounidense contrasta con la falta de una adecuada infraestructura de traducción.

Industrias culturales

El español es la sexta lengua con mayor producción editorial del mundo, con un 7 % de la edición mundial de libros.

El español es la segunda lengua más importante de producción cinematográfica en el mundo, con más de 4.300 películas producidas entre 2007 y 2017. La mayor parte de las películas producidas en países hispanohablantes están orientadas a mercados cinematográficos y televisivos nacionales. El 59 % de las películas en español se sitúan entre

las cinco más vistas en los países hispanohablantes; y el 41 % entre las cinco más vistas en los países no hispanohablantes.

El español es la primera lengua distinta del inglés en plataformas de *streaming* como Netflix o Spotify. España y México son los países hispanohablantes en los que Netflix produce más series en español (terminadas, activas y programadas). España es el quinto país del mundo productor de series de Netflix situadas entre las 100 más vistas del mundo.

En 2023, el español fue la lengua del 21 % de las 500 canciones más reproducidas en Spotify, por detrás del inglés (75 %) y muy por delante de otras lenguas demográficamente importantes como el coreano, el hindi, el árabe o el portugués.

Inteligencia artificial

La creación de modelos de IA requiere enormes cantidades de textos en formato electrónico, una gran infraestructura informática y algoritmos de aprendizaje automático, entre los que se ha impuesto la arquitectura denominada *Transformer*.

La procedencia de los datos es uno de los secretos mejor guardados de las empresas que generan modelos de IA. Asimismo, los productores de modelos fundacionales no proporcionan muchos detalles sobre el proceso de compilación, limpieza y preparación de los datos de entrenamiento.

La base de datos utilizada por Google está formada por una gran variedad de casos de usos lingüísticos en más de 100 lenguas, entre las que destaca el inglés con el 78 %. El español ocupa la cuarta posición, detrás del alemán y el francés, con solo un 2,1 %.

El corpus empleado para el entrenamiento del modelo BETO contenía unos 3 billones de palabras, tomadas de la Wikipedia en español y del proyecto OPUS. La parte en español del corpus BERTIN contiene unos 235 billones de palabras. Los datos de entrenamiento proceden del Archivo Web del

Español recopilado por la Biblioteca Nacional de España entre 2009 y 2019, con más de 135 billones de palabras.

En los modelos de IA existe la posibilidad de un sesgo en la representación de registros de la lengua y en la proporcionalidad de datos de las distintas lenguas. También existen sesgos entre lenguajes de especialidad recogidos en el modelo y el origen social, racial, económico y de género de los datos representados, así como en los lenguajes de especialidad recogidos en el modelo. En general, se hace necesario aportar a los modelos más y mejores datos en español.

El desarrollo de la IA tiene implicaciones medioambientales, ya que el entrenamiento de uno de sus modelos implica un procesamiento computacional masivo que consume muchos recursos de energía y agua. El preentrenamiento de un modelo como GPT3 consume tanta electricidad y agua como una casa estadounidense durante 121 años.

III. CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La realidad internacional de la lengua española en 2024 revela hechos significativos que son reflejo de su peso en los terrenos de la demografía, el desarrollo, la cultura o el mundo digital. El hecho de superar los 498 millones de hablantes como lengua nativa y los 600 millones de usuarios potenciales es revelador de una comunidad idiomática vigorosa y pujante. Este hecho resulta significativo en un panorama de diversidad y multilingüismo.

Los datos aquí reunidos, asimismo, son unos índices excelentes de los espacios de crecimiento y mejora de la lengua y de su comunidad, así como de los

ámbitos en los que existen mayores deficiencias. Por ese motivo, nuestras conclusiones apuntan algunas líneas de acción que convendría valorar por parte de las autoridades y entes responsables:

a. La evolución de la comunidad hispanohablante en el espacio hispánico revela un crecimiento de la población bilingüe. Este hecho muestra claramente la necesidad de crear programas de educación auténticamente bilingüe allí donde los sistemas educativos públicos no la contemplan. Los programas de educación bilingüe para indígenas, monolingües y bilingües, han de ir ligados a la lucha contra el analfabetismo y a la creación de oportunidades.

b. La evolución del grupo de hablantes de español con competencia limitada revela la necesidad de crear, flexibilizar y desarrollar programas que atiendan las demandas formativas de la población migrante, allí donde la inmigración hispana es más cuantiosa, de modo que se posibilite el mantenimiento de la lengua española más allá de la segunda generación.

c. En el campo de la traducción, es importante mejorar la aportación de los países hispanohablantes en especialidades como las ciencias naturales y aplicadas, o la tecnología, para hacer más atractiva la traducción de conocimientos a otras lenguas.

d. El panorama internacional del español evidencia la necesidad de reforzar la oferta de español para hacer posible su estudio allá donde tiene demanda. Para ello se hace necesario contribuir al reajuste de los sistemas educativos internacionales mediante programas de creación, formación y actualización del profesorado de español.

e. Para el desarrollo del español en las redes, es importante posibilitar técnicamente su uso en todo tipo de programas y aplicaciones, en todo tipo de tecnologías del lenguaje, desarrollando herramientas pensadas específicamente para el español, sin menoscabo de su desarrollo para otras lenguas del espacio hispánico.

f. De nuestros análisis complementarios se obtienen conclusiones de gran interés para los sectores de referencia:

   1. En cuanto a los medios de comunicación, la evolución social de los medios basados en el audio aconseja prestar atención y apoyar tanto el desarrollo tecnológico de la audificación, como la elaboración de contenidos de calidad en español para este soporte.

   2. El ámbito de la traducción evidencia la necesidad de mejorar el conocimiento expresado en español más allá de las humanidades y de la creación literaria, especialmente en los ámbitos de la ciencia, la tecnología y, en general, la no ficción. La relativa debilidad del sector de la traducción en Estados Unidos ofrece la posibilidad de introducir desde fuera traducciones en lenguas distintas del inglés.

   3. En el ámbito de las industrias culturales, la producción en español presenta un amplio margen de mejora en la penetración y el consumo de productos televisivos. La fuerte posición de la industria de la música en español supone una oportunidad para la introducción y difusión de todo tipo de estilos y modalidades musicales.

   4. En el ámbito de la inteligencia artificial, es evidente la necesidad de aumentar la base de corpus en español, tanto en volumen, como en diversidad y refinamiento, evitando o paliando los sesgos existentes de registros y estilos textuales, así como los sesgos socioculturales, económicos, raciales o de género.

g. En el campo de la política, sigue siendo necesario contribuir al prestigio de la lengua mediante acciones diplomáticas para el uso institucional y público del español, así como mediante programas de difusión cultural de calidad, de apoyo a la difusión de la ciencia en español y de apoyo a los medios de comunicación en español en cada uno de los entornos comunitarios, hispanohablantes y no hispanohablantes.

Estas acciones deberían ser debidamente contextualizadas y perfiladas de acuerdo con el repertorio lingüístico de cada país o territorio. Asimismo, tales acciones deben proponerse desde la conciencia de que el peso internacional de la lengua española trasciende la suma de las aportaciones particulares de cada uno de los países en que el español tiene presencia. En este caso, de nuevo, el todo es mucho más que la suma de las partes.

2

Evolución internacional del español

EL ESPAÑOL EN ESPAÑA

Grupo de **Usuarios Potenciales de Español (GUP)** en España

46.416.623

Grupo de Dominio Nativo (GDN)
44.330.689 → **95,5 %**

Grupo de Competencia Limitada (GCL)
1.555.591 → **3,4 %**

Grupo de Aprendices de Lengua Española (GALE)
530.343 → **1,1 %**



En España:

85 %
habla «siempre» o «frecuentemente» español.

↓

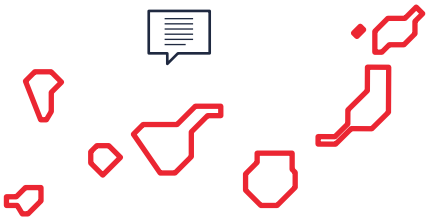
5,7 %
no habla «nunca» español.

↓

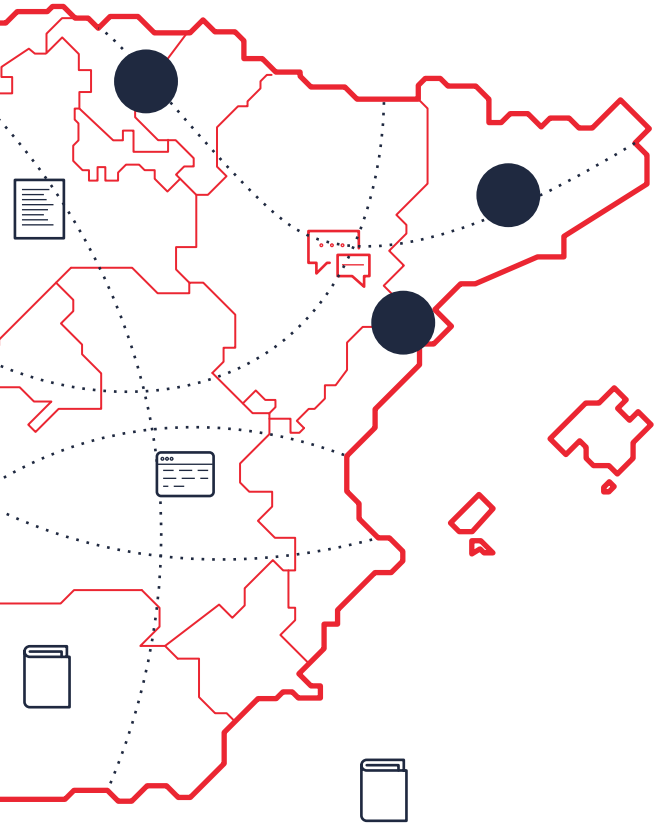
0,6 %
no tiene conocimientos de español.

10
lenguas son habladas bien por al menos un **1 % de la población**.

Las más destacadas son:
español → 96 %
inglés → 14,7 %
catalán → 14,2 %



Más del **7 %** de la población española y extranjera tiene **2 o más lenguas maternas**.



En España, las **lenguas cooficiales** en sus respectivos territorios son, junto al español:

El **gallego** en Galicia

El **catalán** en Cataluña, Islas Baleares y Comunidad Valenciana (denominado «valenciano»)

El **aranés** en Cataluña

El **euskera** en el País Vasco y en Navarra

Distribución del **Grupo de Aprendices de la Lengua Española** (GALE)

- **421.599** en los más de 400 centros privados que imparten ELE
- **97.835** estudiantes universitarios internacionales
- **9.854** estudiantes de Escuelas Oficiales de Idiomas
- **1.055** extranjeros que han seguido algún curso de lengua

Además, un

21,9 %

de las actividades realizadas por turistas internacionales durante su estancia obedecen a «Conocer otras culturas y practicar idiomas».

EL ESPAÑOL EN ESPAÑA: APROXIMACIÓN A SU CONOCIMIENTO, USO Y ENSEÑANZA

FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ
Observatorio Global del Español y Universidad de Heidelberg

1 | Introducción

La evidencia de que el español es la lengua mayoritaria de España puede llevar a la impresión de que tal situación no encierra complejidad o de que otras manifestaciones lingüísticas no incumben ni afectan a la propia lengua española. Nada más lejos de la realidad. El arraigo social del español en la España peninsular, insular y norteafricana es sólido y de muy larga tradición (Moreno Fernández, 2005), pero su dimensión real solo puede comprenderse si se atiende a los entornos lingüísticos, geográficos, históricos y sociopolíticos en que se emplaza. Por otro lado, la internacionalización del español y los procesos migratorios han potenciado un factor de diversidad con repercusiones tanto en el repertorio lingüístico de España, como en las condiciones de uso y aprendizaje de la lengua española.

Con el fin de analizar la complejidad sociolingüística de España, con referencia al español, la demografía de las lenguas ofrece una serie de recursos y herramientas que permiten focalizar las cuestiones que les atañen y las caracterizan. Concretamente, la práctica de una «microdemolingüística» hace posible el análisis de las poblaciones, las lenguas y los territorios en países concretos (Moreno Fernández, 2023); en nuestro caso, España. Los retos de este análisis radican en la escasez y la falta de actualización de los datos, así como en su difícil comparabilidad. Y, en efecto, tales límites se hacen también evidentes en el caso de España, especialmente en lo que se refiere a los hablantes que aprenden español como lengua segunda y extranjera. A pesar de todo, los centros de análisis estadísticos españoles (Instituto

Nacional de Estadística [INE]; Centro de Investigaciones Sociológicas[1]) aportan una información lo suficientemente abundante y fiable como para que sus conclusiones sean significativas a propósito de muchos aspectos de la demografía y la vida social del español en España.

2 | Marco sociopolítico y educativo de las lenguas de España

La historia de la política lingüística española durante el siglo xx, tanto en la península, como en los dos archipiélagos y en las ciudades autónomas del norte de África, ha estado marcada por una doble tendencia que en la última década se ha polarizado. Estas dos tendencias se agrupan en torno a una posición tradicionalista y a otra progresista (González Ollé, 1993), que también podrían calificarse como unificadora y diversificadora. La primera tendencia tenía sus raíces en el ideario de la Revolución francesa y posteriormente del comunismo soviético; la segunda arraigaba en los movimientos nacionalistas y regionalistas del siglo xix. La tendencia progresista o unificadora entendía el conocimiento y uso de una lengua general o compartida como base para el desarrollo socioeconómico y político de un territorio, mientras que la tendencia tradicionalista o diversificadora entendía el conocimiento y uso de las lenguas regionales o minoritarias como garantía de preservación de unas señas de identidad.

En el siglo xx, la acción política que primero y mejor representó la tendencia progresista fue la redacción y promulgación de la Constitución de la República Española el 9 de diciembre de 1931, que contenía un artículo general en el que se declaraba al castellano lengua oficial de la República. En otro artículo, referido a las regiones autónomas de la República, se establecía

[1] El Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática cuenta con una Oficina para las Lenguas Oficiales que se integra en el Consejo de las Lenguas Oficiales en la Administración General del Estado, que publica el «Informe de diagnóstico sobre el grado de cumplimiento del uso de las lenguas cooficiales en la Administración General del Estado», cuya última actualización es de 2020 (Oficina para las Lenguas Oficiales, 2020).

como obligatorio el estudio del castellano y su uso en la enseñanza. Este texto es históricamente significativo porque es la primera vez que un documento legal de este nivel aborda explícitamente la situación lingüística de España y se pronuncia sobre las lenguas, consagrando el uso compartido, extendido y obligatorio del castellano, y amparando jurídicamente la enseñanza de las demás lenguas en sus respectivos territorios. De este modo, la política española (incluido el llamado «nacionalismo de Estado») optó por una solución «progresista» a favor de la unidad o el centralismo, adoptando un pensamiento que, en cierto modo, daba continuidad al de la Generación del 98 y el regeneracionismo (Juliá Díaz, 2004). Frente a esta tendencia existió una actitud tradicionalista de «nacionalismo regional», que defendía un modelo basado en la diversidad lingüística y cultural de España y en la reivindicación de los valores culturales de cada territorio (González Ollé, 1993, p. 130).

Mediado el siglo xx, sin embargo, las tendencias tradicionalista y progresista invirtieron sus orientaciones: el tradicionalismo se hizo partidario de la uniformidad idiomática y el progresismo, de la diversidad lingüística. La Guerra Civil y la irrupción de la dictadura y la consolidación de los nacionalismos territoriales, pueden explicar parte de este fenómeno, junto a la demografía. Efectivamente, el régimen franquista decidió reforzar la «unidad nacional» a través del uso exclusivo de la lengua española y, una vez derogada la Constitución de 1931, mediante la obligatoriedad del uso del castellano y la minorización de las demás lenguas, decisiones que se plasmaron en una legislación que afectaba a la vida cotidiana de la población bilingüe (Ruiz Sanpascual, Sanz Ribelles y Solé i Camardons, 1999). Por otro lado, la demografía reveló el progresivo desplazamiento de población desde el centro peninsular hacia las áreas costeras, precisamente donde otras lenguas de España habían tenido su solar histórico.

Tras la Constitución de 1931, el hito más significativo de la legislación lingüística española fue la Constitución de 1978. La instauración de la democracia permitió una nueva forma de ver la ordenación jurídica de las lenguas. La Constitución de 1978 continúa el espíritu de la de 1931 en el sentido de confirmar el uso oficial del español (o «castellano», como se denomina en este

texto) y establece el deber de conocerlo y el derecho a usarlo (art. 3.2). No obstante, reconoce las demás lenguas de España como oficiales en sus respectivas comunidades autónomas y garantiza el reconocimiento y la protección del patrimonio cultural. Esta aceptación formal de la diversidad lingüística es decididamente innovadora, comparada con la legislación lingüística de otros países europeos. La legislación no establece explícitamente una relación de las lenguas españolas y, cuando el artículo 3.3 de la Constitución se refiere a la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España, como patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección, tampoco se especifica cuáles son esas modalidades, aunque no se cierra la puerta a ninguna de ellas (Moreno Fernández y Ramallo Fernández, 2013; Vernet i Llobet, 2007; Arzoz Santisteban, 2009). Con todo, España posee un número de lenguas autóctonas superior a la media de la Unión Europea y algunas de ellas no solo se encuentran entre las más habladas de las minoritarias europeas, sino que su comunidad de hablantes puede incluso ofrecer mayor tamaño que la de otras lenguas consideradas mayoritarias o nacionales en sus respectivos territorios.

La Constitución de 1978 vino a legislar sobre la situación lingüística de Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares, pero también afectó a otras comunidades, como Navarra, Aragón y Asturias. Los estatutos de autonomía de las comunidades bilingües de España se aprobaron entre 1979 y 1982, aceptando el uso de las dos lenguas oficiales para la enseñanza y para su uso en los ámbitos públicos. Inmediatamente después de los estatutos se aprobaron las leyes de «Normalización Lingüística», que se convertirían en instrumentales políticos y sociales fundamentales (Siguán Soler, 1992). Se establecía así la moderna ordenación lingüística, no solo de la lengua española, sino de todas las demás lenguas de España.

Desde una perspectiva jurídica, uno de los principios que ha suscitado mayor polémica en las últimas décadas ha sido el de «lengua propia» (Wurl, 2011; Kremnitz, 2012; Moreno Fernández y Ramallo Fernández, 2013). Este último se ha contrapuesto a menudo al de lengua oficial, con el fin de marcar la exclusividad territorial de la lengua de cada territorio, más allá de la doble oficialidad (Pérez Fernández, 2006). Al analizar las interpretaciones dadas en la actualidad al concepto de «lengua propia», observamos el modo

en que las tendencias tradicionalista-unificadora y progresista-diversificadora han evolucionado en las últimas décadas. En la primera, se sitúa el discurso del español como lengua común, fundamentado en el deber de conocerlo y refrendado por la jurisprudencia del Tribunal Constitucional (por ejemplo, la sentencia 84/1996) o del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (por ejemplo, la resolución 5201/2020). Dentro de esta corriente puede ubicarse también la publicación del *Manifiesto por la lengua común* (VV. AA., 2008), que, en relación con el español, pone el énfasis sobre los derechos de las personas y no tanto de las lenguas mismas o de los territorios. La corriente diversificadora abogaría por una defensa de la igualdad y simetría plena de todas las lenguas de España, sin importar su entidad sociolingüística, como condición para una integración política de las áreas bilingües y con el fin de alcanzar una declaración de España como realidad plurinacional (Domínguez Rama, 2017; Cagiao y Conde, 2022). Esto se conseguiría mediante un marco jurídico que equiparara unos mismos deberes y obligaciones respecto a todas las lenguas, independientemente de su demografía, y una actuación institucional multilingüe generalizada. Dado que el objetivo de estas páginas atiende a la demografía de las lenguas y no tanto a la política lingüística, no abundaremos en el posible desarrollo político de las tendencias comentadas, cuyas consecuencias para la lengua española estarían sujetas a muy diversos condicionantes.

Dentro del marco jurídico español, las lenguas oficiales en sus respectivos territorios, además del español o castellano, son el gallego en Galicia, el catalán en Cataluña, Islas Baleares y Comunidad Valenciana (denominado «valenciano», como recoge el INE), el aranés en Cataluña y el euskera en el País Vasco y en Navarra. Las comunidades enumeradas son las que han optado por desarrollar la Constitución, en materia lingüística, a través de sus respectivos estatutos de autonomía y en ellos es esencial el componente educativo.

La educación en la España con dos lenguas cooficiales se organiza en cuatro modelos de enseñanza referido a las lenguas, que el Ministerio de Educación (2024) describe así:

Modelo 1

Sólo castellano: toda la enseñanza se cursa en castellano y no se cursa otra lengua española como materia.

Modelo 2

Castellano lengua de enseñanza y otra lengua española como materia: toda la enseñanza se recibe en castellano y se cursa como materia otra lengua española.

Modelo 3

Enseñanza bilingüe: parte de las materias se cursan en castellano y otra parte en otra lengua española diferente del castellano.

Modelo 4

Enseñanza en otra lengua española y castellano como materia: toda la enseñanza se cursa en otra lengua española diferente del castellano, salvo la propia materia de castellano.

La distribución porcentual del alumnado, de acuerdo con estos modelos, es la que se presenta en el cuadro 1 y el gráfico 1, con datos correspondientes a 2022 (Ministerio de Educación, 2024) y a 2011 (Ministerio de Educación, 2013).

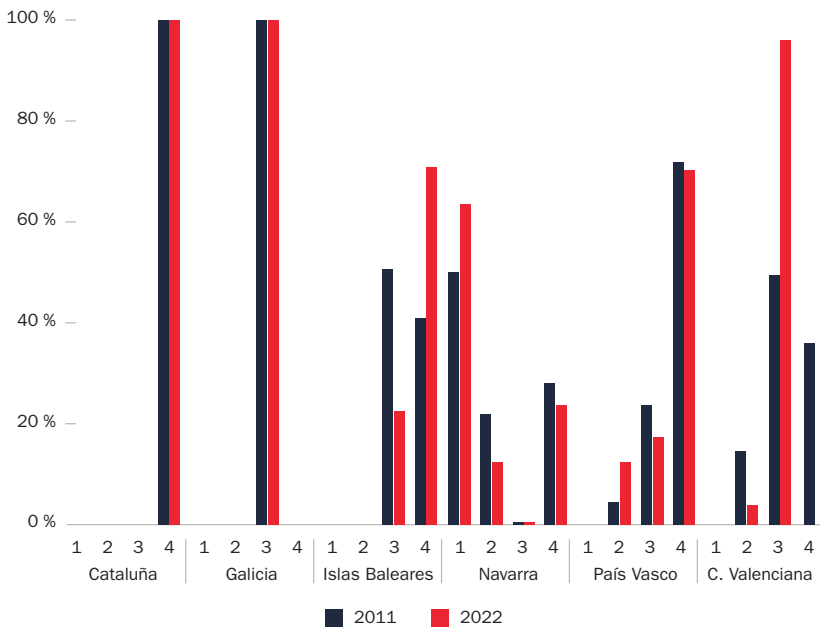
CUADRO 1 | PORCENTAJES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON DOS LENGUAS OFICIALES, DATOS DE 2011 Y 2022

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	2011	2022	2011	2022	2011	2022	2011	2022
Cataluña	-	-	-	-	-	-	100 %	100 %
Galicia	-	-	-	-	100 %	100 %	-	-
Islas Baleares	-	-	-	-	50,2 %	22,7 %	40,8 %	70,7 %

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	2011	2022	2011	2022	2011	2022	2011	2022
Navarra	49,7 %	63,5 %	22,2 %	12,3 %	0,3 %	0,3 %	27,9 %	23,8 %
País Vasco	-	-	4,4 %	12,4 %	23,8 %	17,6 %	71,8 %	70,0 %
Comunidad Valenciana	-	-	14,8 %	4,1 %	49,1 %	95,8 %	36,1 %	-

Fuente: Ministerio de Educación (2013 y 2024).

GRÁFICO 1 PORCENTAJES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON DOS LENGUAS OFICIALES, DATOS DE 2011 Y 2022



Fuente: Ministerio de Educación (2013 y 2024).

La evolución de las proporciones de estudiantes que sigue cada modelo difiere entre las comunidades. En esa evolución, se observa que Cataluña y Galicia han ofrecido en la última década un solo modelo: basado en la enseñanza del español o castellano solamente como materia, en el caso de Cataluña, o en la enseñanza bilingüe, en el caso de Galicia. Las decisiones de los gobiernos respectivos han llevado a la concentración de estas cifras en modelos concretos; en Cataluña el aprendizaje de español se hace reposar en una sola asignatura, dando por segura la incidencia extraescolar de los medios de comunicación, las redes sociales y la convivencia familiar y social con la población hispanohablante. Más dispersos son los porcentajes en otras comunidades autónomas. Así, Navarra es la única comunidad que ofrece la posibilidad de seguir los cuatro modelos y muestra un aumento del alumnado que sigue una enseñanza cursada en español o castellano. Las demás comunidades cuentan con alumnado en los modelos 3 o 4 y en el modelo 2, en el caso del País Vasco y la Comunidad Valenciana. En cuanto a la evolución reciente de los porcentajes, destaca el vuelco de las Islas Baleares hacia el Modelo 4; en el País Vasco se observa una mayor estabilidad, con un crecimiento del modelo 2, en detrimento del modelo 3; y en la Comunidad Valenciana el crecimiento más llamativo se ha producido hacia la enseñanza bilingüe, en detrimento de los modelos 2 y 4, especialmente de este último.

Finalmente, la diversidad lingüística de España, con sus repercusiones sobre el conocimiento, el uso y la enseñanza de la lengua española, no se comprendería adecuadamente sin tener en cuenta el componente migratorio del país, que ha crecido de manera notable durante las tres últimas décadas. En enero de 2024, la cifra de extranjeros en España era de 6.491.502, lo que suponía un 13,36 % de la población. En valores absolutos, los países de procedencia mayoritaria son Colombia, Venezuela, Marruecos, Perú e Italia (INE, 2024b). Este dato nos permite deducir procesos diferenciados de integración para la población hablante de español y para la no hispanohablante, así como formas diferentes de adquirir, mejorar o desarrollar la lengua española por parte de esta población.

3 | Aproximación a la demografía del español en España

La demografía de la lengua española cuenta con una tradición relativamente corta y, en muchos aspectos, de menor profundidad que la practicada para otras lenguas de España. El español fue objeto de análisis en los informes estadísticos de los años sesenta y setenta (Fundación FOESSA 1966, 1970) y en los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (Siguán Soler, 1994). Presumiblemente, la carencia de información sobre las lenguas cooficiales justificó la atención que estas recibieron desde 1979, en detrimento de una información sobre el español. Por eso se hace imprescindible abordar una demolingüística del español de España, no solo para conocer su complejidad interna, sino también como componente de una demografía internacional de la lengua española.

Desde una perspectiva internacional, la lengua española ha sido objeto de algunos estudios demolingüísticos, como los análisis de Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth (1998, 2007), los estudios sobre lenguas internacionales realizados desde los ámbitos anglosajón y francófono o los datos ofrecidos por el Instituto Lingüístico de Verano a través de su portal Ethnologue (en versión impresa por Eberhard, Simons y Fennig, 2023). El primer trabajo conjunto de Moreno Fernández y Otero Roth fue «Demografía de la lengua española» (1998), realizado por encargo del Instituto Cervantes para que formara parte de su primer anuario *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*[2]. En cuanto a los estudios sobre lenguas internacionales, en general han ido descubriendo y reflejando la dimensión cuantitativa de la comunidad lingüística hispanohablante, si bien las cifras reflejan habitualmente proporciones del español a la baja (e. g. Maurais y Morris, 2003; Calvet y Calvet, 2022), frente a las cuantificaciones de Moreno Fernández y Otero Roth o a de las publicadas

[2] Este estudio tuvo un antecedente y una secuela, ambos importantes: los recuentos demolingüísticos del propio Otero Roth publicados en el libro del Marqués de Tamarón (1996) y en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999*. En 2007, Moreno Fernández y Otero Roth actualizaron sus datos sobre la demografía del español.

recientemente en los informes «El español: una lengua viva» de los anuarios del Instituto Cervantes. Este desfase puede deberse a una sobrevaloración de los hablantes de inglés, francés u otras lenguas en territorios descolonizados o a la sobrevaloración demolingüística de los pueblos del territorio hispánico que cuentan con una lengua diferente del español. En relación con este último aspecto, debe tenerse en cuenta que las proporciones de los monolingües se van reduciendo paulatinamente, en beneficio de un conocimiento de la lengua española, en situación de bilingüismo o de monolingüismo, debido a la intensidad de la urbanización y de las migraciones internas en América[3].

En cuanto al portal Ethnologue (Eberhard, Simons y Fennig, 2023), es preciso destacar su capacidad de influencia en muy diversos ámbitos profesionales. A la vez, debe explicarse que, si bien al comienzo de este siglo sus datos y cálculos ofrecían muchas dudas, estos han ido refinándose y acercándose a una realidad que verdaderamente resulta muy complicada de cuantificar: las dificultades que el recuento de lenguas y hablantes supone son enormes, comenzando por la irregularidad de las fuentes de información y concluyendo por la dificultad teórica de delimitar las variedades que han de ser consideradas como lenguas y aquellas que no han de serlo. En el caso de la lengua española y de las lenguas de España, las muchas deficiencias que Ethnologue presentaba hace dos décadas (Moreno Fernández, 2007) han ido corrigiéndose progresivamente, en buena medida por la aparición de fuentes y datos nacionales, incluidos los del Instituto Cervantes y de otros institutos de estadística de España, que en gran parte han sido recogidos por el portal del Instituto Lingüístico de Verano.

[3] Véanse los datos ofrecidos, dentro de este mismo volumen, en el informe «El español: lengua para el mundo 2024».

4 | Demolingüística actual del español en España

Un estudio demolingüístico exige como punto de partida una definición suficientemente clara de qué se entiende por lengua y qué por hablante. Asimismo, dada la posible diversidad de hablantes, la demolingüística requiere concretar sus perfiles principales, con el fin de proceder a un adecuado recuento. Para cubrir estas necesidades, partimos en nuestro análisis de los conceptos básicos manejados desde los trabajos de Moreno Fernández y Otero Roth (1998, 2007) y continuados en la serie de informes anuales sobre el español en el mundo del Instituto Cervantes. De forma resumida, consideramos lengua española la que recibe la denominación de «español» o «castellano», entendida como koiné resultante de la comunidad de todas sus variedades. En cuanto a los tipos de hablantes, prestamos atención a tres perfiles de referencia. El primero de ellos es el perfil de los hablantes de dominio nativo, aquellos que han adquirido la lengua, han llegado a dominarla o son percibidos como hablantes nativos de español, tanto si son monolingües, como si son bilingües o plurilingües. El segundo perfil es el de los hablantes de competencia limitada: hablantes que no muestran una competencia lingüística, social o estilística como la de los nativos en una lengua. El tercer perfil es el de los aprendices de español, con distinto nivel de destreza en el uso de lengua. El conjunto de estos tres perfiles de hablantes constituye la comunidad o grupo de usuarios potenciales de la lengua.

Los datos sobre los hablantes de dominio nativo y de competencia limitada que aquí se presentan proceden del INE de España[4]. De modo más concreto, el INE se interesa por cuestiones referidas a las lenguas de España principalmente en dos encuestas: la «Encuesta de características esenciales de la población y las viviendas» (ECEPOV) y la «Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje» (EADA),

[4] Como es sabido, existen fuentes de información autonómicas que también proporcionan valiosa información sociolingüística (Gobierno Vasco, 2023; Instituto Galego de Estadistica, 2018; Institut d'Estadística de Catalunya, 2019; Generalitat Valenciana, 2023; Govern de les Illes Balears, 2014). Para un informe de estas dimensiones, hemos optado por priorizar las fuentes que reúnen datos a nivel estatal a partir de una metodología común.

si bien la «Encuesta de Población Activa» (EPA) también incluye algunas preguntas sobre el conocimiento de lenguas. La ECEPOV proporciona datos sobre nivel de conocimiento de lenguas, frecuencia de uso, lugar de uso y lengua primera o inicial, y ofrece resultados nacionales, por comunidades autónomas, por provincias y por municipios de más de 50.000 habitantes o capitales de provincia. La encuesta más reciente es de 2021 y complementa el Censo de Población y Viviendas 2021, aunque algunos resultados se han publicado en 2023. Por su parte, la EADA ofrece información sobre la participación en actividades de educación y aprendizaje de la población de 18 a 64 años, al tiempo que proporciona información sobre conocimientos lingüísticos y características educativas. Se trata de la principal fuente de información sobre el nivel de estudios alcanzado por la población española y sigue las directrices metodológicas de la Oficina Estadística de la Comisión Europea (Eurostat). La EADA es una investigación por muestreo dirigida a una muestra teórica de 32.000 personas residentes en hogares familiares. El trabajo de campo más reciente se realizó entre mayo y julio de 2023.

Dado que las encuestas del INE trabajan con conceptos y perfiles de hablantes que no coinciden exactamente con los propuestos para este análisis, hemos realizado una adaptación justificada, que ha de permitir la comparación con los análisis realizados para otros espacios hispanohablantes. Así, las encuestas del INE manejan conceptos diversos, como el de «lengua inicial», «lengua materna», «lengua más frecuente», «idioma que pueden usar» o «conocimiento» de las lenguas. El INE no define, precisa ni delimita teóricamente estos conceptos en la metodología de las encuestas, por lo que su interpretación desde fuera de ellas ha de hacerse intuitivamente y basada en la familiaridad con los referentes externos. Con todo, tales conceptos permiten al menos una suficiente adecuación a los perfiles de hablante que aquí se consideran.

A partir de la información ofrecida por la ECEPOV (INE, 2021), hemos identificado el perfil de los hablantes con dominio nativo del español con

aquellos que declaran «hablar bien» el castellano[5]. Esa capacidad de hablar bien puede haberse conseguido en un proceso de adquisición del español como lengua materna o nativa, o mediante el uso frecuente y adecuado del español como segunda lengua, sea cual sea la lengua materna o inicial. Consecuentemente, hablar el español o castellano «con dificultad» se interpreta como hablarlo con una competencia limitada y no hablarlo «nada» se interpreta como ser monolingüe o bilingüe en una o más lenguas que no son la española o castellana. Las cantidades absolutas y las proporciones sobre el conocimiento del español o castellano que ofrece el INE para 2021 se muestran en el cuadro 2. A este respecto, no puede dejar de mencionarse la enorme ventaja que supone disponer de datos tan concretos como los que ofrece el INE, datos que no se encuentran con el mismo detalle ni la misma calidad o actualización para ningún otro país hispanohablante, para los que es necesario manejar categorías más generales (nacionalidad, etnia…) y recurrir a deducciones de diverso tipo. Los datos que se ofrecen en el cuadro 2 se refieren a la destreza de «hablar» y no incluyen la capacidad de entender, leer o escribir.

CUADRO 2 | CONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL O CASTELLANO EN ESPAÑA EN 2021

Habla			
Nada	Con dificultad (competencia limitada)	Bien (domino nativo)	Población total
295.357 (0,6 %)	1.555.591 (3,4 %)	44.330.689 (96 %)	46.181.637

Fuente: INE (2021)[6].

[5] El INE utiliza el término «castellano» por ser la denominación «oficial» recogida en la Constitución. En este texto alternamos o coordinamos tal denominación con la de «español», dándoles tratamiento de sinónimas.

[6] Para la elaboración del cuadro del informe correspondiente a 2024, las proporciones se han calculado a partir de una población total de 48.446.594, ofrecida por el INE.

La razón por la que se ha dado prioridad al hecho de «hablar bien» reside en que es el concepto que más claramente se ajusta al de «dominio nativo», frente a otros que reflejan perspectivas distintas y que, por lo tanto, arrojan proporciones diferentes. Resulta interesante comprobar, como se refleja en el cuadro 3, que el porcentaje de población que en 2021 y 2022 tenía el castellano como «lengua inicial» era del 78,4 %, que el de los que lo tenían como la «lengua materna más frecuente» era del 89,8 %, y que el porcentaje de los «que lo pueden usar» el «idioma castellano» en España es del 98,9 %, en estos dos últimos casos en población entre 18 y 64 años. En todos estos casos, como en el anterior sobre «hablar bien», queda incluida también la población extranjera.

CUADRO 3 | PORCENTAJE DE HABLANTES DEL ESPAÑOL O CASTELLANO SEGÚN DIVERSOS CRITERIOS

Castellano lengua inicial	78,4 %
Castellano lengua materna frecuente	89,8 %
Castellano lengua que pueden usar	98,9 %

Fuente: INE (2021 y 2023).

Por otro lado, también resulta interesante comprobar cuál es la frecuencia y el uso del español o castellano en España, de acuerdo con los datos del INE. La ECEPOV de 2021 muestra que el porcentaje de uso del español, incluyendo los nacidos en España y los extranjeros, en ningún caso es inferior al 85 % entre los que la hablan «siempre» o «frecuentemente». El porcentaje medio de los que no la hablan «nunca» es de 5,7 %. El cuadro 4 y el gráfico 2 muestran las escasas diferencias que existen entre los usos en familia, con los amigos o en el trabajo. Esto significa que los entornos de actividad social, en el conjunto de España, son poco determinantes en la elección de lengua, cuando es posible, dado el extenso uso del español. La familia es el entorno en el que con más probabilidad no se usa nunca el español; esto puede ocurrir tanto en población extranjera no hispanohablante, como en población española con una lengua

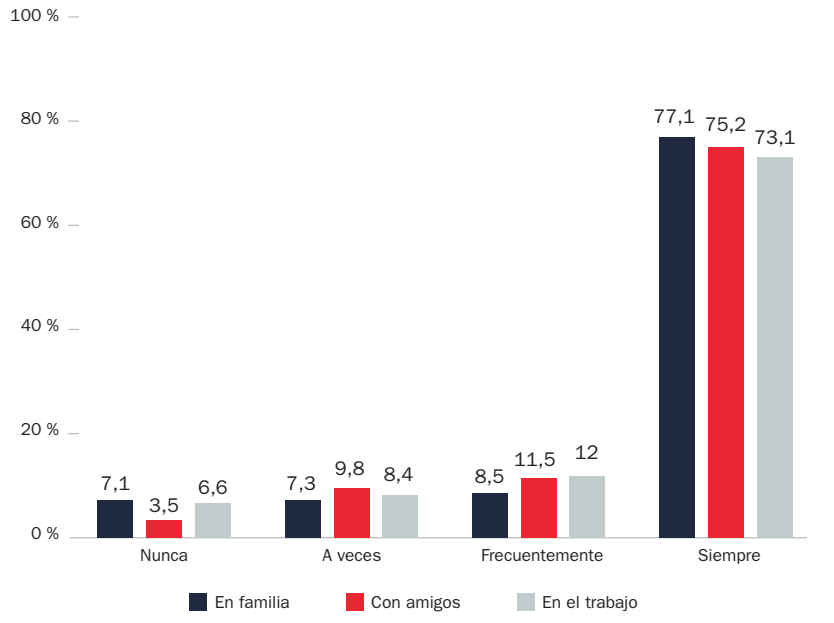
nativa que no sea el castellano, de modo que hay menores de 5-6 años que, por no haber iniciado un proceso de socialización extrafamiliar, pueden no haber hablado nunca el español o castellano.

CUADRO 4 | PERSONAS MAYORES DE 1 AÑO SEGÚN FRECUENCIA Y LUGAR DE USO DEL ESPAÑOL O CASTELLANO

	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
En familia	7,1 %	7,3 %	8,5 %	77,1 %
Con amigos	3,5 %	9,8 %	11,5 %	75,2 %
En el trabajo	6,6 %	8,4 %	12,0 %	73,1 %

Fuente: INE (2021).

GRÁFICO 2 | PERSONAS MAYORES DE 1 AÑO SEGÚN FRECUENCIA Y LUGAR DE USO DEL ESPAÑOL O CASTELLANO EN ESPAÑA



Fuente: INE (2021).

Entre los extranjeros, la «lengua inicial» más frecuente es el español o castellano, seguido del rumano y el árabe. En relación con esta población, es interesante señalar que el español era la lengua materna del 46,9 % de los extranjeros, mientras que un 31,38 % de las personas con una edad entre 15 y 74 años no tenían ningún conocimiento de español antes de su llegada a España. En la actualidad, esa misma población sin conocimientos de español se ha reducido al 1,9 %, mientras que un 28,2 % ya ha conseguido un nivel avanzado en esta lengua (INE 2024a).

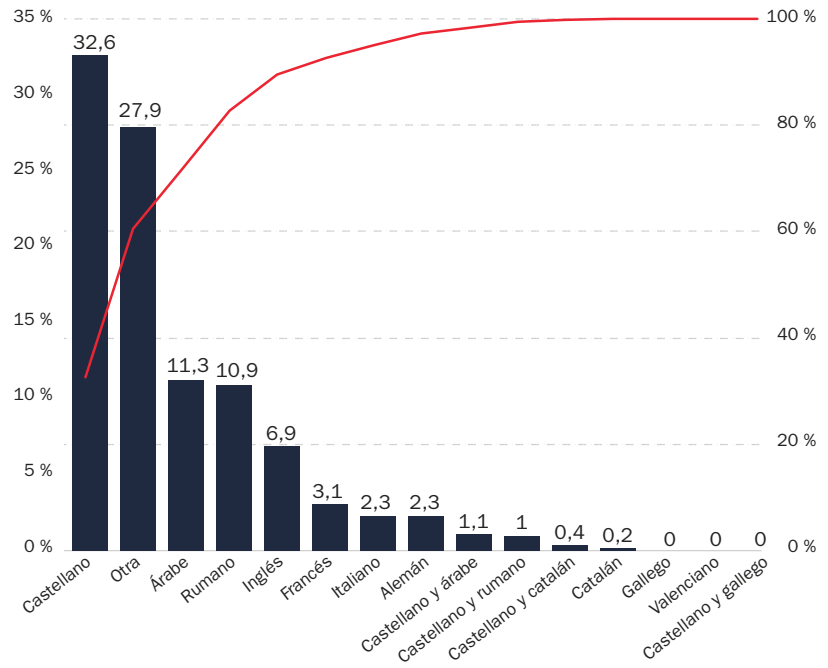
CUADRO 5 | PERSONAS EXTRANJERAS SEGÚN LA LENGUA INICIAL MÁS FRECUENTE, CON FRECUENCIAS ABSOLUTAS

Lengua	N.º de personas
Castellano	1.700.184
Árabe	588.007
Rumano	567.877
Inglés	359.974
Francés	163.374
Italiano	118.757
Alemán	122.430
Castellano y árabe	59.868
Castellano y rumano	50.083
Castellano y catalán	18.434
Catalán	8.625
Gallego	1.949

Lengua	N.º de personas
Valenciano	1.638
Castellano y gallego	2.387
Otra	1.458.107
Total	5.221.694

Fuente: INE (2024a).

GRÁFICO 3 PERSONAS EXTRANJERAS SEGÚN LA LENGUA INICIAL MÁS FRECUENTE, EN FRECUENCIAS RELATIVAS



Fuente: INE (2024a).

Como se deduce de la información anterior, la caracterización demolingüística del conocimiento y el uso del español en España ha de hacerse teniendo en cuenta el conjunto del repertorio lingüístico. En este sentido, es importante señalar que en España existen 10 lenguas que se hablan bien por al menos un 1 % de la población.

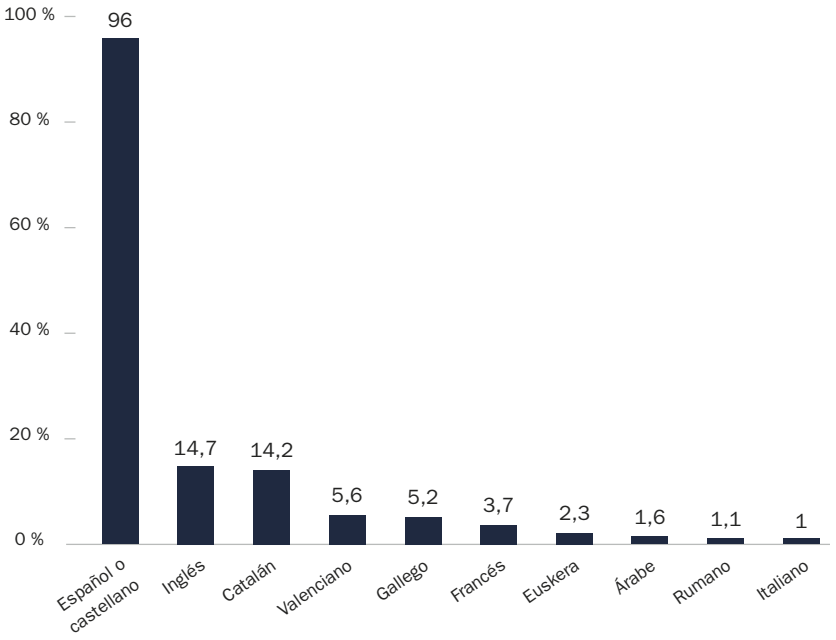
CUADRO 6 | PERSONAS QUE HABLAN BIEN LAS PRINCIPALES LENGUAS USADAS EN ESPAÑA

Lengua	Porcentaje
Español o castellano	96,0 %
Inglés	14,7 %
Catalán	14,2 %
Valenciano	5,6 %
Gallego	5,2 %
Francés	3,7 %
Euskera	2,3 %
Árabe	1,6 %
Rumano	1,1 %
Italiano	1,0 %

Fuente: INE (2021)[7].

[7] El INE maneja como diferenciadas las variedades catalana y valenciana, ajustándose a las denominaciones oficiales. Nuestros cuadros y gráficos respetan las categorizaciones y criterios del INE, lo que no significa que los compartamos en todos sus extremos.

GRÁFICO 4 | PERSONAS QUE HABLAN BIEN LAS PRINCIPALES LENGUAS USADAS EN ESPAÑA



Fuente: INE (2021).

La lengua más frecuente, entre las que se hablan bien, es el castellano (96 %), pero le siguen en orden de importancia cuantitativa el inglés (14,7 %) y el catalán (14,2 %). Esto situaría a la lengua inglesa como la segunda hablada bien en España, por encima del catalán y de las demás lenguas oficiales. Sin embargo, estaría justificado unir los porcentajes que el INE da para el catalán y el valenciano, lo que sumaría un porcentaje del 19,8 % que le daría al catalán, en su conjunto, una posición por encima del inglés. Asimismo, más de la mitad de la población española habla bien una sola lengua (el 57,2 %), por lo que el porcentaje de los que hablan más de una lengua se eleva a unas proporciones considerables (>50 %), constatando la expansión del bilingüismo y la convivencia de lenguas.

Si se presta atención a las comunidades autónomas de España, resulta revelador comprobar los porcentajes de población capaz de hablar bien diversas lenguas. El cuadro 7 muestra los porcentajes de población, siempre que sea superior al 2 %, que afirma hablar bien las lenguas más frecuentes en sus respectivos territorios. Estos datos incluyen los referidos a personas nacidas en España y en el extranjero, por lo que el panorama del repertorio lingüístico resulta más completo.

CUADRO 7 | LENGUAS QUE SE HABLAN BIEN POR AL MENOS EL 2 % DE LA POBLACIÓN POR COMUNIDADES Y CIUDADES AUTÓNOMAS

Comunidad Autónoma	lengua	%	lengua	%	lengua	%	lengua	%	lengua	%
Andalucía	castellano	96,2	inglés	13,4	francés	3,6				
Aragón	castellano	97,1	inglés	13,2	francés	4,6	rumano	3,3	catalán	3
Principado de Asturias	castellano	98,4	inglés	13,5	francés	3,3	asturiano	2,8		
Islas Baleares	castellano	94,1	catalán	59,5	inglés	19,8	alemán	3,7	francés	3,4
Canarias	castellano	95,2	inglés	17,6	alemán	3,3	francés	3,1	italiano	2,7
Cantabria	castellano	98,2	inglés	13,8	francés	2,8				
Castilla y León	castellano	97,6	inglés	10,2	francés	2,8				
Castilla-La Mancha	castellano	97,2	inglés	9,9	rumano	2,7				
Cataluña	castellano	95,3	catalán	75	inglés	16,3	francés	5,1	árabe	2
Comunidad Valenciana	castellano	94,7	valenciano	51,6	inglés	12,1	francés	3,2		
Extremadura	castellano	97,2	inglés	8,8	portugués	2,2				

Comunidad Autónoma	lengua	%	lengua	%	lengua	%	lengua	%	lengua	%
Galicia	castellano	94,4	gallego	83,1	inglés	8,9	francés	2,6		
Comunidad de Madrid	castellano	97,2	inglés	22,7	francés	4,5				
Región de Murcia	castellano	93,5	inglés	12,6	árabe	5	francés	3,8		
Comunidad Foral de Navarra	castellano	96,4	euskera	17	inglés	16,1	francés	5,1	árabe	2,6
País Vasco	castellano	96,6	euskera	44,1	inglés	12,3	francés	2,9		
La Rioja	castellano	96,2	inglés	12,4	francés	3,5	árabe	2,8	rumano	2,6
Ceuta	castellano	95,5	árabe	25,6	inglés	8,3	francés	3		
Melilla	castellano	93,4	árabe	7,1	inglés	6,5	tamazight	5,4	francés	2,6

Fuente: INE (2021).

En estos datos autonómicos, merecen destacarse algunos hechos significativos. Uno de ellos es que el porcentaje de personas que hablan bien el español o castellano nunca es inferior al 93 %. Además, llama la atención la presencia de lenguas de origen no español, como el árabe y el rumano, que reflejan los porcentajes de población migrante y su concentración en algunas regiones. El uso del tamazight, en forma de chelja, o del árabe, en forma de dariya, en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, responden al perfil poblacional específico de estas comunidades. Esta diversidad idiomática por comunidades autónomas revela que el bilingüismo individual, grupal o comunitario es una realidad que debe tenerse en cuenta por sus implicaciones sociales y educativas.

CUADRO 8 | PERSONAS SEGÚN EL NÚMERO DE LENGUAS INICIALES POR NACIONALIDAD

Procedencia	1 lengua	2 lenguas	3 o más lenguas
Española	82,4 %	5,9 %	0,4 %
Extranjera	10,3 %	0,8 %	0,1 %
Total	92,8 %	6,7 %	0,5 %

Fuente: INE (2021).

Finalmente, los datos muestran la extensión de las personas nativas con una sola lengua en España (82,4 %), pero también es interesante saber que más de un 7 % de la población española y extranjera cuenta con dos o más lenguas maternas o iniciales. Esta cifra se enriquece con la de la población que es capaz de usar más de una lengua en diferentes contextos.

5 | Los aprendices de español en España

El Grupo de Aprendices de Lengua Española (GALE, según la metodología explicada) es uno de los más complicados de analizar por la diversidad de las fuentes de las que se obtienen los datos, no siempre completas, actualizadas ni sincronizadas. Evidentemente, la adquisición del español se produce por diversos medios, entre los que destacan la propia familia, la escuela o el entorno social. Las cifras de personas capaces de hablar bien el español revelan con claridad el alto grado en que tal proceso se produce en España. La universalización de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria, a través de la enseñanza reglada, permite desarrollar sociolingüística y estilísticamente los procesos de adquisición, si bien estos pueden desplegarse de modos distintos y en diferente grado, dependiendo del trasfondo lingüístico y cultural del alumnado y dependiendo de las políticas lingüísticas de las comunidades autónomas, que van desde las que únicamente disponen

de una oferta monolingüe en español[8], hasta las que promueven la vehicularidad prácticamente exclusiva de la lengua oficial no castellana (como en Cataluña), pasando por otras en que la oferta del español y las lenguas oficiales se combina de diversos modos.

Este panorama confiere mayor relevancia, si cabe, a los datos referentes a la enseñanza del español en ámbitos y niveles distintos de la enseñanza reglada: a saber, los cursos privados de español para extranjeros; los cursos de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI); los cursos de español ofrecidos por las ONG; los cursos en español ofrecidos por las universidades, especialmente seguidos por los estudiantes del programa Erasmus; los cursos de español como lengua segunda o extranjera que se ofrecen en centros escolares internacionales. A este respecto, debe reconocerse el problema que supone no disponer de datos de algunos sectores, como el de los centros escolares internacionales o, en general, la oferta de cursos en línea, aunque esta cabría mejor dentro de una demolingüística digital que aquí no se va a abordar[9]. Asimismo, los datos procedentes de las universidades constituyen una laguna que resulta difícil de cubrir para la demolingüística[10]. Como se ha comentado, las informaciones disponibles a propósito de todo ello son parciales, lo que evidencia la necesidad de proceder a una recogida de datos metodológicamente más sólida y ambiciosa en el futuro.

[8] En estos casos suele incluirse un segundo o un tercer idioma extranjero como asignatura (p. ej. inglés, francés, portugués…). Los programas de educación bilingüe de español e inglés implementados en la última década por algunas comunidades, como Madrid, están en retroceso y han estado lejos de alcanzar sus objetivos iniciales, en buena medida por la falta de planificación y medios adecuados.

[9] Sabemos, por ejemplo, que el español es la segunda lengua más seguida en Duolingo dentro de España, según sus propios informes, después del inglés. También sabemos que, de los 10.771 estudiantes que tuvieron matrícula en los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca del 1 de enero al 1 de septiembre de 2023, el 43 % optaron por el formato presencial y el 57 % siguieron enseñanzas en línea, la mayor parte de ellos brasileños. Asimismo, sabemos que el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes recibió 24.133 inscripciones en 2023.

[10] Las universidades españolas, posiblemente a través de su Conferencia de Rectores (CRUE), podrían coordinar la recogida y homogeneización de datos sobre este particular.

Además de las reservas expresadas, deben comentarse dos aspectos más:

a. Los datos disponibles sobre los aprendices de español no funcionan como compartimentos estancos, sino que unos perfiles pueden solaparse parcialmente con otros: por ejemplo, las cifras de estudiantes de Erasmus en España pueden traslaparse con la de los usuarios de las escuelas privadas de idiomas, de igual manera que la matrícula en una Escuela Oficial de Idiomas no impide que una misma persona pertenezca al grupo de estudiantes de Erasmus o incluso esté inscrita en una escuela privada de español. Estamos, pues, ante una cuantificación aproximada por sectores, más que ante un recuento exhaustivo de número de aprendices.

b. Buena parte de los datos disponibles corresponden al curso 2021-2022, periodo en el que la movilidad internacional de estudiantes estuvo condicionada por las secuelas de la pandemia del COVID-19. Por lo tanto, es posible que los datos correspondientes 2023 y 2024 acaben ofreciendo unas cifras mayores, sobrepasando una dinámica ordinaria de crecimiento.

En relación con el nebuloso mundo universitario y la enseñanza de idiomas, resulta innegable el interés de prestar atención a los estudiantes Erasmus, considerados estudiantes de movilidad. No disponemos de cifras concretas sobre el número de estudiantes extranjeros que están inscritos en cursos de español como lengua extranjera (ELE) en las universidades españolas, pero sí podemos afirmar que, de un modo u otro, estos estudiantes, cuando no son hispanohablantes, siguen cursos mayoritariamente en español y que tal seguimiento contribuye al aprendizaje o el perfeccionamiento de la lengua. Aceptando esta premisa como ruta de reflexión, los datos de los programas de internacionalización de las universidades españolas correspondientes a 2022 muestran que la mayoría de los estudiantes no hispanohablantes proceden de Italia, Francia (Unión Europea), China, Norteamérica y Marruecos. Las cifras concretas de estudiantes en programas de movilidad y de matrícula ordinaria por regiones mundiales

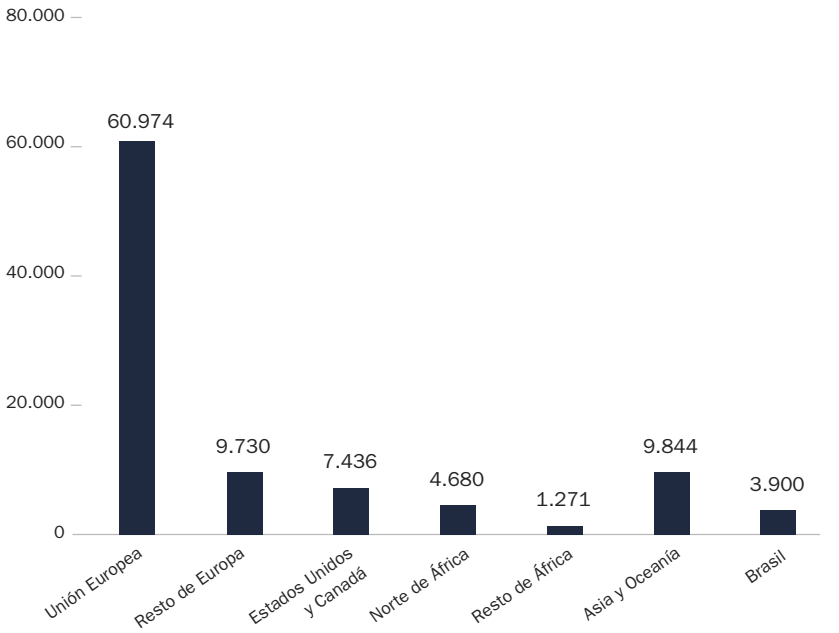
no hispanohablantes se ofrecen en el cuadro 9. El total de estudiantes internacionales matriculados en el curso 2021-2022 ascendió a 135.474 (Ministerio de Universidades, 2023). En principio, esto incluiría los matriculados en los cursos de los centros internacionales, de lenguas modernas o de ELE de las universidades, que en muchos casos siguen cursos de español o de formación en línea. La diferencia entre el total mencionado y la suma que se ofrece en el cuadro 9 corresponde a estudiantes procedentes de América Latina y el Caribe, excluido Brasil. En ellos quedarían incluidos los inscritos en cursos específicos de ELE, que no son incompatibles con el seguimiento de otras asignaturas, si bien las fuentes no aportan información con este nivel de detalle.

CUADRO 9 | ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO POR ZONA DE PROCEDENCIA. CURSO 2021-2022

Procedencia	N.º de estudiantes
Unión Europea	60.974
Resto de Europa	9.730
Estados Unidos y Canadá	7.436
Norte de África	4.680
Resto de África	1.271
Asia y Oceanía	9.844
Brasil	3.900
Total	97.835

Fuente: Ministerio de Universidades (2023).

GRÁFICO 5 | ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO POR ZONA DE PROCEDENCIA. CURSO 2021-2022



Fuente: Ministerio de Universidades (2023).

La enseñanza reglada, en sus niveles no universitarios, también muestra números significativos en relación con el aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua española[11]. Desde el punto de vista demolingüístico, las cifras correspondientes a esa realidad quedarían recogidas en los recuentos de personas que hablan bien el español. Aun así, resulta de interés aproximarnos a la dimensión de la presencia de extranjeros, en su mayoría inmigrantes, dentro del sistema escolar reglado (Mahía Casado y Medina Moral, 2022). Durante el curso 2021-2022, fueron 882.814 los extranjeros que

[11] En este trabajo no se agregan las cifras de la enseñanza reglada y la no reglada porque en la primera se maneja el español como lengua primera y no como lengua segunda o extranjera. Si se fusionaran ambos grupos, podría producirse un doble recuento de hablantes con dominio nativo.

disfrutaron de la enseñanza reglada en España: un 11 % del estudiantado total y un 15 % del total de extranjeros. De todos ellos, alrededor de 265.000 estudiantes extranjeros fueron africanos y no tenían el español como lengua nativa, materna o inicial (la excepción fueron los ecuatoguineanos: unos 3.000). A ellos habría que sumar un 24 % procedente de otros países de la Unión Europea, un 10 % de asiáticos y un 1 % procedentes de América del Norte (Ministerio de Educación, 2024). Todo ello alcanzaría un total superior a los 490.000 estudiantes, que estarían en proceso de adquirir, desarrollar o mejorar su español en el sistema educativo reglado. A esta información habría que unir la correspondiente a la población extranjera no nacionalizada que ha seguido algún curso de español. Esa estadística nos indica que el número de inmigrantes, entre 15 y 74 años, no nacionalizados, procedentes de países no hispanohablantes, que han seguido algún curso de lengua es de 1.055, de un total de 6.239 (INE, 2024a).

En lo que se refiere a la enseñanza no reglada, las Escuelas Oficiales de Idiomas son uno de los núcleos en torno a los cuales se aglutinan los aprendices de ELE. Durante el curso 2021-2022 fueron 9.854 los matriculados en este tipo de cursos, según las estadísticas de enseñanzas no regladas del Ministerio de Educación de España. Pero, sin duda, el mayor aporte cuantitativo dentro del ámbito no reglado lo realizan las escuelas privadas de idiomas, en todas sus manifestaciones y tipos de actividades. Y a este respecto debe advertirse de que no existe una fuente fiable y unificada para conocer el volumen de aprendices del español. Una de las fuentes disponibles es la Federación Española de Escuelas de Español (FEDELE), que reúne a más de 100 escuelas agrupadas en 6 asociaciones profesionales. Según informes de FEDELE (2022), las escuelas en el marco de su federación recibieron un total de 100.140 estudiantes, lo que supuso un crecimiento esperado tras la pandemia, que a su vez era anticipo de un mayor crecimiento posterior, que alcanzó los 133.000 aprendices en 2023 (IFEMA, 2024). Los países de procedencia del alumnado de FEDELE fueron principalmente europeos 75,62 % (Alemania, Italia, el Reino Unido, Francia, los Países Bajos, Rusia, Austria, Polonia, Dinamarca…), seguidos por países asiáticos (9,78 %) y de Norteamérica (8,36 %).

El Instituto Cervantes estima que el número total de centros privados que imparten ELE en España debe ser de alrededor de 400[12]. No disponemos, sin embargo, de información precisa sobre el volumen de los aprendices que concentran. En un ejercicio de proyección, provisional y aproximada, podrían llevarse las proporciones del alumnado de FEDELE (2022) y los datos anteriores a la pandemia (Grasset y García Menéndez, 2020) al conjunto de las escuelas de ELE con algunas precisiones conservadoras. Las escuelas privadas que enseñan español en la actualidad podrían clasificarse como en el cuadro 10.

CUADRO 10 | CANTIDAD APROXIMADA DE CENTROS PRIVADOS DE ELE

Tipo de centro	Cantidad
Centros acreditados del Instituto Cervantes en España (2024)	178
Centros postulantes para obtener la acreditación del Instituto Cervantes (2024)	26
Centros no acreditados registrados en «El español en España»	90
Centros fuera del sistema de acreditación del Instituto Cervantes	100 aprox.
Centros integrantes de Asociación de Pequeñas Escuelas de Español (AEPELE) (2024)	29

Fuente: elaboración propia.

[12] La estimación de la Unidad de Centros Acreditados del Instituto Cervantes sitúa la cifra en 385 centros. En esa cifra no se incluyen los centros de idiomas y los servicios de idiomas vinculados a la universidad, ni los centros escolares internacionales que imparten EL2. Tampoco las entidades que trabajan con migrantes, que integran sus actividades en el marco de la acción social y están constituidas como entidades del tercer sector. Esta estimación del Instituto Cervantes de 2024 incluye los centros acreditados por el Instituto Cervantes, los centros que están postulando para obtener la acreditación, escuelas integradas en la Asociación de Escuelas Pequeñas de Español (AEPELE) y centros FEDELE. Por su parte, a partir de la Clasificación Nacional de Actividades Económicas, FEDELE en su informe de 2022 estimó que la cifra de centros educativos privados que impartían español era de 655 empresas, pero debe tenerse en cuenta que la actividad de enseñanza de español en muchas de ellas puede ser muy pequeña o incluso inexistente. Por otro lado, Grasset y García Menéndez (2020) hicieron una estimación de 458 centros, publicada por ICEX-EDUESPAÑA, que se aproxima más al volumen considerado por el Instituto Cervantes.

Los 106 centros asociados a FEDELE pertenecen a varias de las categorías señaladas. A partir de este número de centros, si aplicamos, mediante un cálculo conservador, la misma media de alumnado que ofrece FEDELE para 2023, tanto a los centros acreditados o en proceso de acreditación, como a los no acreditados registrados en «Estudiar en España», así como la mitad del promedio a los centros fuera del sistema de acreditación y una cuarta parte de ese promedio a las pequeñas escuelas de AEPELE, obtendríamos un volumen total de aprendices en escuelas de ELE superior a los 420.000.

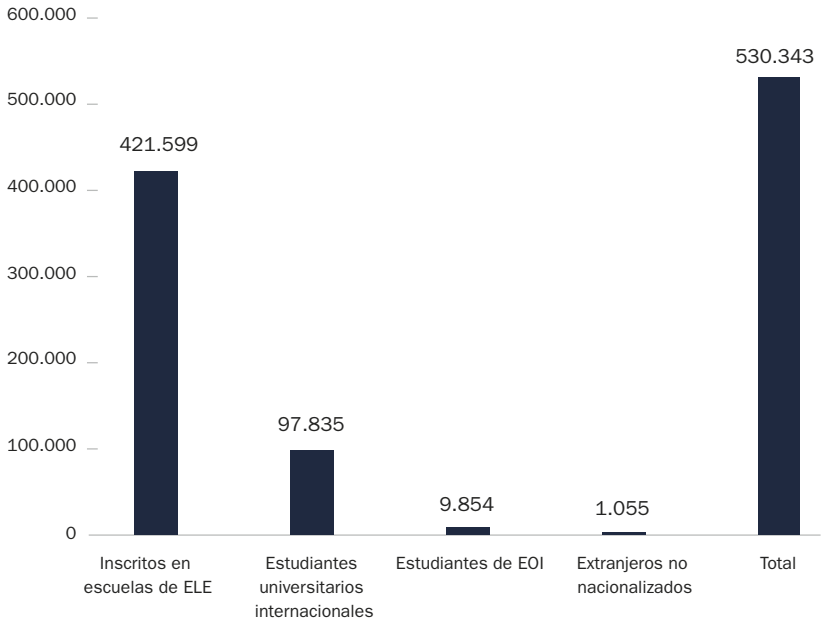
Como resumen de los datos que acaban de exponerse secuencialmente, se ofrece el cuadro 11. De ahí se desprende que el número de personas que estarían aprendiendo, mejorando o desarrollando su español en España podría situarse en torno al medio millón.

CUADRO 11 | PERSONAS APRENDICES DE ESPAÑOL, EN DISTINTOS NIVELES Y CON DISTINTOS FINES, EN 2022-2023, SEGÚN ESTUDIOS SEGUIDOS EN ESPAÑA

	N.º de estudiantes
Inscritos en escuelas de ELE	421.599
Estudiantes universitarios internacionales	97.835
Estudiantes de EOI	9.854
Extranjeros no nacionalizados	1.055
Total	530.343

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 6 | PERSONAS APRENDICES DE ESPAÑOL, EN DISTINTOS NIVELES Y CON DISTINTOS FINES, EN 2022-2023, SEGÚN ESTUDIOS SEGUIDOS EN ESPAÑA



Fuente: elaboración propia.

Aún podría hablarse de otro dato revelador, que habría de tomarse con cautela por la imprecisión que encierra. En 2020, el Real Instituto Elcano publicó el informe «Estudio de posicionamiento de España como destino turístico». Dado que el informe se publicó en pleno periodo de pandemia, sus números pueden tergiversar la realidad actual. Sin embargo, allí se ofrece un dato que suele pasar inadvertido, pero que tiene su trascendencia: según el Real Instituto Elcano (2020) un 21,9 % de las actividades realizadas por los turistas internacionales durante su estancia en España obedece a «Conocer otras culturas y practicar idiomas». Si el volumen total de turistas extranjeros fue de 85.056.528 en 2023, puede pensarse que al menos una quinta parte de esos turistas buscaron o en cierto modo consiguieron el aprendizaje o el perfeccionamiento de la lengua.

Ello permite, al menos, suponer que más de 17 millones de personas se interesaron específicamente por las lenguas y las culturas de España en sus actividades turísticas.

La interpretación de estos datos debe sopesar todas las salvedades y dificultades metodológicas señaladas más arriba. Los datos son claros, sin embargo, en apuntar al sistema universitario y a la oferta privada no reglada como los espacios principales para el aprendizaje del español. Naturalmente, el peso de la enseñanza primaria y secundaria queda fuera de duda, pero debe situarse en un marco formativo diferente.

6 | Los hablantes potenciales de español

Los recuentos hasta aquí presentados muestran unas cifras desglosadas de los hablantes de español que tienen un dominio nativo (lo hablan bien), de los que tienen una competencia limitada (lo hablan con dificultad) y de los aprendices de lengua española, como lengua segunda o extranjera. Los recuentos efectuados corresponderían al Grupo de Dominio Nativo (GDN), al Grupo de Competencia Limitada (GCL) y al grupo de aprendices (GALE), de acuerdo con la metodología presentada más arriba. Las cifras generales se recogen en el cuadro 12.

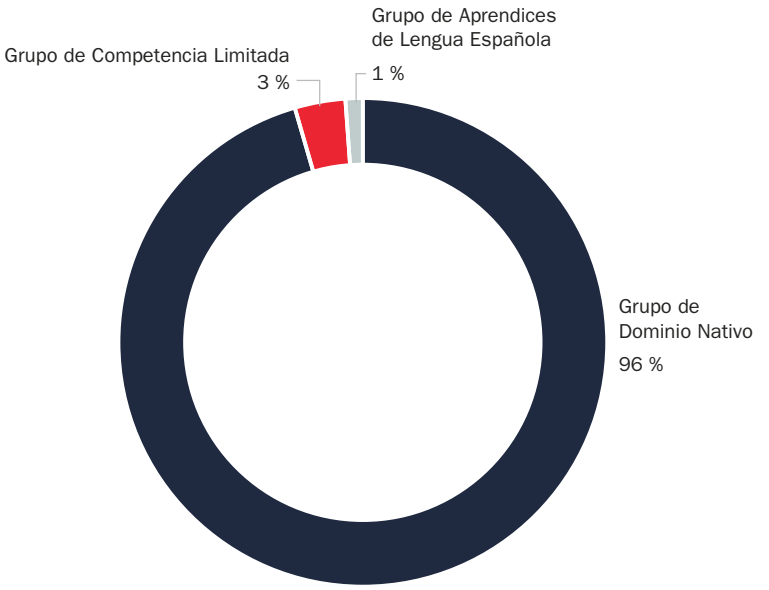
CUADRO 12 | RECUENTO DE GDN, GCL Y GALE EN ESPAÑA

Grupos	N.° de hablantes
Grupo de Dominio Nativo	44.330.689
Grupo de Competencia Limitada	1.555.591
Grupo de Aprendices de Lengua Española	530.343
Grupo de Usuarios Potenciales	46.416.623

Fuente: INE (2021) y elaboración propia.

Para interpretar adecuadamente estas cifras, debe tenerse en cuenta que los datos del GDN y del GCL corresponden a 2021. De acuerdo, con los datos de la ECEPOV (INE, 2021), el porcentaje de población que en España no sería capaz de expresarse en español, por no conocerlo en absoluto, sería del 0,6 %, lo que supone que el 99,4 % de la población es usuaria potencial del español, porcentaje que es de esperar por la trayectoria histórica y política, así como por la configuración sociolingüística, de la sociedad española.

GRÁFICO 7 | PORCENTAJES DE GDN, GCL Y GALE EN ESPAÑA



Fuente: elaboración propia.

7 | Conclusión

La situación del español en España muestra una amplitud y una profundidad esperables en un país históricamente hispanohablante. Pero la misma historia señala la importancia de la convivencia de lenguas en España y el modo en que esta ha afectado a la propia lengua española. Los datos de conocimiento y uso de la lengua española señalan una posición predominante que se manifiesta en todas las comunidades autónomas de España, si bien existen diferencias en el tratamiento político que el español recibe en cada una de ellas, especialmente en el ámbito educativo.

En relación con el conocimiento de lenguas, más allá de la difusión mayoritaria del español, resulta llamativa la aparición entre las más conocidas de lenguas como el inglés, el francés, el árabe o el rumano, estas dos últimas por su trasfondo migratorio. Pero también llama la atención que no exista un conocimiento mínimo de las lenguas oficiales fuera de sus respectivos territorios de origen. Una política educativa sensible al multilingüismo podría abrir espacio para el aprendizaje de diversas lenguas de España en distintas regiones del país.

La educación es, sin duda, uno de los espacios sociales más necesitados de atención tanto en relación con la enseñanza de la lengua española, como en el modo de manejar la diversidad lingüística y de presentar la convivencia de lenguas. El volumen de la población inmigrante, así como la pluralidad de su procedencia, debería ser suficiente para advertir sobre la necesidad de que la enseñanza reglada trate adecuadamente esa diversidad lingüística, tanto para garantizar un adecuado aprendizaje del español, como para fomentar el aprecio por las lenguas de origen y por las identidades culturales que conviven en la escuela. Sin embargo, la inmigración aún no ha desembocado en la implantación de políticas coherentes y convincentes en la gestión del multilingüismo y de la comunicación intercultural.

En lo que se refiere a los aprendices de español, junto a los inmigrantes que participan en la enseñanza reglada y aquellos no nacionalizados que asisten a cursos de español, deben destacarse los contingentes de personas que se

acercan al español como lengua extranjera. En este campo, los sectores que muestran una mayor vitalidad y capacidad para abordar la enseñanza de español son el de las escuelas privadas de ELE, que con este fin despliegan cursos y actividades de todo tipo, y el de las universidades. Lamentablemente, los datos disponibles sobre estos ámbitos de aprendizaje son escasos y parciales, dado que no existen registros específicos o adecuados ni de las empresas de este sector ni de la diversidad de estudiantes de idiomas en el nivel universitario. Por ello resulta urgente contar con una información completa y fiable cuyo análisis facilite las acciones y la toma de decisiones desde una perspectiva comercial, política, social y cultural.

Referencias bibliográficas

Arzoz Santisteban, X. (2009). Lenguas y modalidades jurídicas en la Constitución Española: ¿Dos regímenes jurídicos diferenciados? En A. Milian i Massana (Coord.), *El plurilingüisme a la Constitució española* (pp. 61-122). Generalitat de Catalunya.

Cagiao y Conde, J. (2022). *España en el laberinto plurinacional*. Catarata.

Calvet, A. y Calvet, L. J. (2022). *Baromètre des langues dans le monde*. Ministère de la Culture. https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Agir-pour-les-langues/Innover-dans-le-domaine-des-langues-et-du-numerique/Soutenir-et-encourager-la-diversite-linguistique-dans-le-domaine-numerique/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2022

Domínguez Rama, A. (Ed.) (2017). *Repensar la España plurinacional*. Icaria.

Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2023). *Ethnologue. Languages of the World*. (26.ª ed.). SIL International Online. http://www.ethnologue.com

FEDELE (2022). *Informe sectorial FEDELE 2022*. https://fedele.org/informe-sectorial-2022/

Fundación FOESSA (1966). *Informe sociológico sobre la situación actual de España*. Euramérica.

Fundación FOESSA (1970). *Informe sociológico sobre la situación actual de España 1970*. Euramérica.

Generalitat Valenciana (2023). *Baròmetre d'usos personals, professionals i públics del valencià*. https://ceice.gva.es/documents/161863132/354107748/indicadors_web.pdf/5b9354e6-0332-9b00-3231-bb56a1b05f63?t=1680522134343

Gobierno Vasco (2023). *VII Encuesta Sociolingüística 2021. Comunidad Autónoma de Euskadi. Informe resumen*. Departamento de Cultura y Política Lingüística del Gobierno Vasco (Viceconsejería de Política Lingüística). https://bideoak2.euskadi.eus/2023/03/20/news_84431/VII_ENCUESTA_SOCIOLINGÜÍSTICA_resumen.pdf

González Ollé, F. (1993). Tradicionalistas y progresistas ante la diversidad idiomática de España. En F. Marsá (Ed.), *Lenguas de España. Lenguas de Europa* (pp. 129-160). Fundación Cánovas del Castillo.

Govern de les Illes Balears (2014). *Encuesta de usos lingüísticos en las Islas Baleares 2014. Análisis*. https://www.caib.es/webgoib/es/-/encuesta-de-usos-ling%C3%BC%C3%ADsticos-en-las-islas-baleares-2014.-an%C3%A1lisis

Grasset, C. y García Menéndez, B. (2020). *El impacto económico de los estudiantes internacionales en España*. ICEX-EDUESPAÑA. http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/2021/impacto_econ_de_los_estudiantes_internacionales_en_esp_2020.pdf

IFEMA (2024). *FITUR Lingua 2024*. https://www.ifema.es/fitur/noticias/fitur-lingua-turismo-idiomatico

Institut d'Estadística de Catalunya (2019). *Encuesta de usos lingüísticos de la población*. Generalitat de Catalunya. https://www.idescat.cat/pub/?id=eulp&lang=es

Instituto Galego de Estadistica (2018). *Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego*. https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estatistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021). *Encuesta de las características esenciales de la población y las viviendas (ECEPOV). Año 2021*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177092&menu=ultiDatos&idp=1254735572981

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA)*. https://ine.es/prensa/eada_2022.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024a). *Encuesta de Población Activa (EPA). Módulo 2021*. https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=7986&capsel=7986

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024b). *Estadística Continua de Población (ECP)*. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/ECP4T23.htm

Juliá Díaz, S. (2004). *Historia de las dos Españas*. Taurus.

Kremnitz, G. (2012). Convergencias/divergencias de comunidades lingüísticas en el marco español. En H. Monteagudo Romero (Ed.), *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar* (pp. 43-74). Consello da Cultura Galega.

Mahía Casado, R. y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español. Resumen*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_2022_accesible.pdf

Marqués de Tamarón (1996). *El peso de la lengua española en el mundo*. Universidad de Valladolid.

Maurais, J. y Morris, M. (2003). *Languages in a Globalising World*. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-2011*. https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2010-2011.html

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022.* https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html

Ministerio de Universidades (2023). *Estadísticas de internacionalización. Curso 2021-2022*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/07/EI-Principales-resultados_2021.pdf

Moreno Fernández, F. (2005). *Historia social de las lenguas de España.* Ariel.

Moreno Fernández, F. (2007). Speaker Statistics in Spain. *Spanish in Spain. International Journal of the Sociology of Language*, 184, 139-154.

Moreno Fernández, F. (2023). *Language demography*. Routledge.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (1998). Demografía de la lengua española. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998* (pp. 59-86). Instituto Cervantes y Arco Libros.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. (Consultada la 3.ª ed. actualizada y revisada de 2016). Ariel. https://www.academia.edu/30865192/Atlas_de_la_lengua_espa%C3%B1ola_en_el_mundo_3a_ed_ampliada_y_actualizada_2016

Moreno Fernández, F. y Ramallo Fernández, F. (2013). *Las lenguas de España a debate*. UnoyCero.

Oficina para las lenguas oficiales (2020). *Informe de diagnóstico sobre el grado de cumplimiento del uso de las lenguas cooficiales en la Administración General del Estado*. Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática. https://mpt.gob.es/dam/es/portal/politica-territorial/autonomica/Lenguas-cooficiales/Consejo-de-Lenguas-Cooficiales/Informes/ActualizacionIDdic2020.pdf

Pérez Fernández, J. M. (Coord.) (2006). *Estudios sobre el estatuto jurídico de las lenguas en España*. Atelier.

Real Instituto Elcano (2020). *Estudio de posicionamiento de España como destino turístico*. Real Instituto Elcano.

Ruiz Sanpascual, F., Sanz Ribelles, R. y Solé i Camardons, J. (1999). *Història social i política de la llengua catalana*. (3ª. ed.). Contextos 3i4.

Siguán Soler, M. (1992). *España plurilingüe*. Alianza.

Siguán Soler, M. (1994). *Conocimiento y uso de las lenguas de España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vernet i Llobet, J. (2007). El pluralismo lingüístico. En J. Vernet y R. Punset (Eds.), *Lenguas y Constitución* (pp. 17-60). Iustel.

VV. AA. (1999). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999.* Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores.

VV. AA. (2008). *Manifiesto por la lengua común.* https://estaticos.elmundo.es/documentos/2008/06/22/manifiesto.pdf

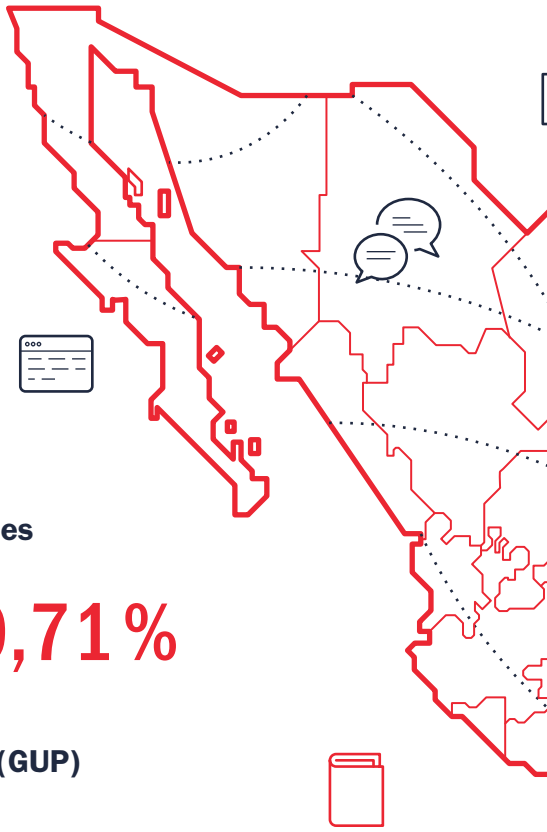
Wurl, U. (2011). El concepte jurídic de la llengua propia. *Revista de llengua i Dret*, 56, 37-64.

EL ESPAÑOL EN MÉXICO

En México coexisten:

11
familias lingüísticas con

- **68** agrupaciones lingüísticas
- **364** variantes



El número de hablantes **monolingües en lengua indígena** es de

865.972 → **0,71%**

El **Grupo de Usuarios Potenciales (GUP)** de español en México asciende a

120.409.305 hablantes

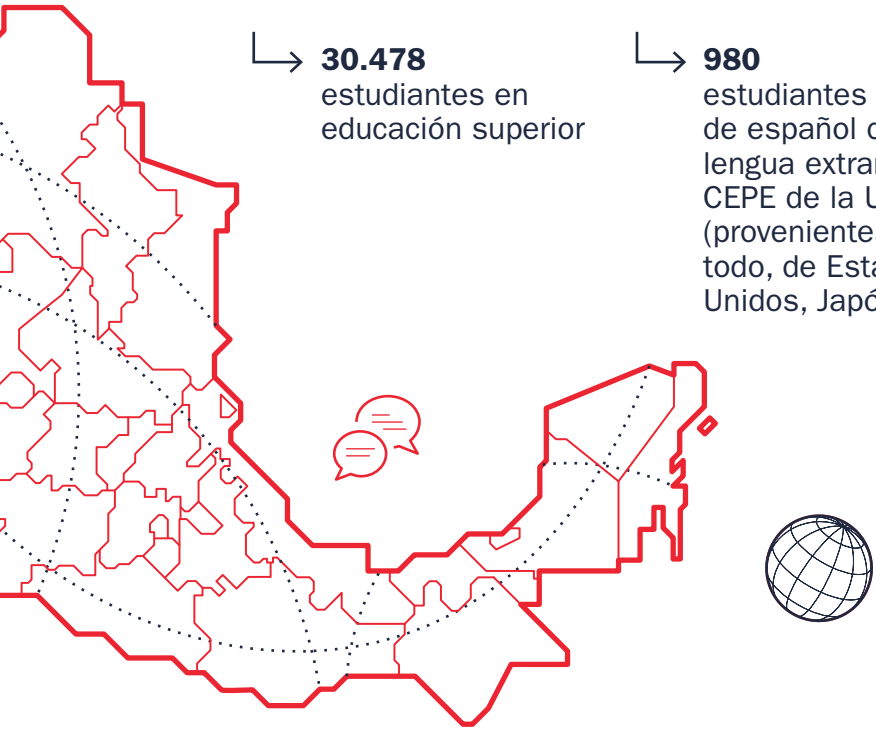
- Grupo de Dominio Nativo (GDN)
  112.903.447 **93,10 %**
- Grupo de Competencia Limitada (GCL)
  7.032.989 **5,80 %**
- Grupo de Aprendices de Lengua Española (GALE)
  472.869 **0,39 %**

Dentro del **Grupo de Competencia Limitada** de español, hay:

- **6.423.548** hablantes bilingües de alguna lengua indígena
- **609.441** residentes extranjeros de origen no hispanohablante

Entre los residentes extranjeros que forman parte del **Grupo de Aprendices de Lengua Española**, hay:

- **328.418** estudiantes en educación básica
- **112.993** estudiantes en educación media
- **30.478** estudiantes en educación superior
- **980** estudiantes de cursos de español como lengua extranjera en el CEPE de la UNAM (provenientes, sobre todo, de Estados Unidos, Japón y China)



Los **residentes no hispanohablantes** en México provienen de:

1.º Estados Unidos (514.729)
2.º China (9.946)
3.º Canadá (9.661)
4.º Francia (8.494)
5.º Brasil (7.651)
6.º Alemania (6.289)
7.º Haití (5.491)
8.º Japón (4.943)
9.º Reino Unido (3.668)
10.º Continente africano (3.043)
11.º Oceanía (636)
12.º Otros (34.890)

EL ESPAÑOL EN MÉXICO

ROSNÁTALY AVELINO SIERRA
CONAHCYT e Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM)

1 | Introducción

Desde tiempos precolombinos hasta la actualidad, México ha sido hogar de una amplia gama de lenguas indígenas, así como de influencias lingüísticas traídas por la colonización europea y la globalización moderna. Esta diversidad lingüística se manifiesta en la coexistencia de 11 familias lingüísticas[1] (álgica, yuto-nahua, cochimí-yumana, seri, oto-mangue, maya, totonaco-tepehua, tarasca, mixe-zoque, chontal de Oaxaca y huave), 68 agrupaciones lingüísticas[2, 3] (akateco, amuzgo, awakateko, ayapaneco, cora, cucapá, cuicateco, chatino, chichimeco jonaz, chinanteco, chocholteco, chontal de Oaxaca, chontal de Tabasco, chuj, ch'ol, guarijío, huasteco, huave, huichol, ixcateco, ixil, jakalteko, kaqchikel, kickapoo, kiliwa, kumiai, ku'ahl, k'icje', lacandón, mam, matlatzinca, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, oluteco, otomí, paipai, pame, pápago, pima, popoloca, popoluca de la Sierra, qato'k, q'anjob'al, q'eqchí', sayulteco, seri, tarahumara, tarasco, teko, tepehua, tepehuano del norte, tepehuano del sur, texistepequeño, tlahuica, tlapaneco, tojolobal, totonaco, triqui, tseltal, tsotsil, yaqui, zapoteco y zoque) y 364 variantes (INALI, 2009).

[1] «Conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común» (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2009, p. 36).

[2] «Conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena» (INALI, p. 36).

[3] En el *Catálogo de las lenguas indígenas* se define el término 'variante' como «una forma de habla que presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; e implica para sus usuarios una identidad sociolingüística que contrasta con la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes» (INALI, 2009, p. 36).

El impacto de la colonización española en el siglo XVI introdujo el español como lengua dominante en México, pero también generó procesos de mestizaje lingüístico que dieron lugar a variedades regionales y dialectos únicos. El español en México se ha enriquecido con préstamos léxicos, influencias fonéticas y expresiones idiomáticas provenientes de las lenguas indígenas, creando así una forma de español distintivamente mexicana.

Además de las lenguas indígenas y el español, México también alberga comunidades de habla de lenguas extranjeras, como el inglés, el chino y el japonés, que han sido adoptadas por inmigrantes y sus descendientes a lo largo de la historia del país. Esta diversidad lingüística adicional refleja la naturaleza multicultural y globalizada de México en el siglo XXI. En este contexto, el presente capítulo pretende describir la demolingüística de la lengua española y los hablantes de español en México. Para ello, en el siguiente apartado se presenta un breve recorrido por la historia sociolingüística del español en México, así como de las políticas lingüísticas implementadas en diferentes periodos. Posteriormente, se definen algunos conceptos medulares de la demolingüística hispánica. Más adelante, se exponen las características demográficas y lingüísticas de tres tipos de hablantes diferentes. Finalmente, se exponen las conclusiones.

2 | Marco sociopolítico y educativo del español y las lenguas en México

En 1519 la lengua española desembarcó en la costa de la actual Veracruz y de inmediato se imbricó en una realidad sociolingüística compleja en la que existía una vasta diversidad lingüística y un intenso contacto lingüístico y cultural entre los distintos grupos que habitaban la zona mesoamericana. En este contexto, el náhuatl era la lengua del imperio mexica, el grupo dominante, y gozaba del estatus de lengua franca, utilizada en contextos políticos e intercambios comerciales (Valiñas Coalla, 2010). En 1521 con la caída de Tenochtitlán y el inicio del periodo colonial, el español, la lengua de los vencedores militares y compañera del imperio, se convirtió en la lengua dominante de comunicación en la Nueva España y el náhuatl fue desplazado a una posición secundaria (Bogard

Sierra, 2010). La situación sociolingüística de esta primera etapa se ha definido como un estado de diglosia[4] virtual sin bilingüismo[5] (Zimmermann, 2010).

Durante el periodo colonial las políticas lingüísticas presentaron un comportamiento contradictorio que oscilaba entre la castellanización y el mantenimiento de las lenguas indígenas (Zimmermann, 2010; Barriga Villanueva, 2018). La inclinación hacia un extremo u otro no solo dependía de las políticas del monarca y de las ordenanzas y cédulas que expedía, sino también de la interpretación, aceptación y ejecución que de estas se hiciese en la Nueva España. Muestra de ello es que, en 1550, los misioneros y frailes evangelizadores del clero regular se opusieron a un decreto oficial que ordenaba el uso del español en el proceso de evangelización, y se expresaron a favor de la utilización de las lenguas indígenas, particularmente del náhuatl (Parodi Lewin, 2010; Zimmermann, 2010).

La legislación lingüística y la organización social en la época colonial contribuyeron a la formación de un sistema diglósico de esquema doble con bilingüismo parcial (Zimmermann, 2010), cuya estructuración se muestra en el cuadro 1. La relación jerárquica que existía entre el latín y el castellano escrito y hablado se trasladó a la Nueva España. El latín se mantuvo como la lengua universal de la ciencia y la cultura, se usaba en eventos políticos y religiosos importantes, y se enseñaba en las escuelas y universidades (Parodi Lewin, 2010).

[4] El término 'diglosia' refiere a una situación en la que dos variedades lingüísticas (lenguas o variantes de una misma lengua) se usan en diferentes dominios de la sociedad y se encuentran en una relación de dominación/subordinación (Zimmermann, 2010, p. 883).

[5] Zimmermann propone una diacronía de la relación diglósica entre el español y las lenguas indomexicanas que consta de cuatro fases. En la primera fase se presenta una diglosia virtual sin bilingüismo. En esta etapa inicial, el español ha sido recién introducido en la realidad lingüística y, al ser la lengua de los vencedores militares, se superpone al resto de las lenguas, pero sólo en algunos contextos o núcleos reducidos. En la segunda etapa, se mantiene la diglosia y se desarrolla una población mestiza con un bilingüismo parcial y transitorio en los centros urbanos, mientras que en los asentamientos indígenas se percibe una diglosia latente. El tercer estadio se caracteriza por un incremento de la población castellanohablante y una reducción de los hablantes de lenguas indomexicanas, especialmente en los centros urbanos, así como un inicio de la diglosia en los asentamientos indígenas. En la última etapa, denominada poscolonial, se distinguen núcleos urbanos no diglósicos, donde la mayoría de los habitantes son monolingües en español, y los bilingües se encuentran principalmente entre la población migrante, mientras que en los asentamientos indígenas sí se observa una diglosia, con un mayor esfuerzo por implantar el español (2010, pp. 894-895).

CUADRO 1 | LA DIGLOSIA EN LA NUEVA ESPAÑA

a	castellano (escrito y culto) / latín	A
b	castellano hablado	
a	náhuatl escrito / culto / lengua general y administrativa	B
b	náhuatl hablado – otomí – purépecha – totonaco zapoteco – mixteco – huave – tzotzil, etcétera.	

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Zimmermann (2010).

A su llegada a la Nueva España, el castellano adquirió rasgos, sobre todo léxicos (préstamos y signos biculturales), que lo diferenciaron de la variante peninsular (Parodi Lewin, 2010). El castellano escrito se utilizó en contextos altos relacionados con el gobierno y la vida intelectual; mientras que el castellano hablado se empleó en situaciones de la vida cotidiana. La variante escrita dio lugar a una variante literaria que fue rival del latín hasta el siglo XIX, cuando este fue abandonado y relegado a espacios católicos. El náhuatl escrito ocupó la posición de variante alta en comparación con otras lenguas indígenas, debido a que había sido la lengua del pueblo dominante antes de la conquista, y fue seleccionada por los misioneros para ser la lengua general entre los indígenas de la Nueva España. No obstante, también había otras lenguas de importancia regional como el maya, el otomí y el purépecha (Parodi Lewin, 2010; Zimmermann, 2010).

Durante el periodo colonial, el perfil lingüístico de la población en la mayoría del territorio novohispano se caracterizó por el multilingüismo, con un bilingüismo parcial o incipiente entre las lenguas indígenas y el español entre los mestizos de los centros urbanos. Este fenómeno se debió en parte a las políticas lingüísticas y a la organización social y política de la Nueva España[6], que en las primeras etapas favorecieron la separación de los gru-

[6] Las ciudades de la Nueva España tenían una organización territorial bipartita. La zona central estaba habitada por los españoles y era regida por las leyes del «derecho común». En la periferia, se ubicaban las repúblicas de indios gobernadas por caciques, que mantuvieron parte del poder ostentado en la época prehispánica, y regidas por leyes particulares según la etnia (Parodi Lewin, 2010).

pos étnicos y, como consecuencia, un uso diferenciado de las lenguas: los grupos indígenas usaban las lenguas indígenas y los españoles, el castellano (Parodi Lewin, 2010).

Estos hechos se corresponden con los datos demográficos de la época, ya que se estima que en 1570 únicamente el 2 % de la población hablaba español (Zimmermann, 2010) (véase cuadro 2). Sin embargo, con el paso del tiempo, la división territorial que mantenía separados a los grupos étnicos se fue diluyendo, de tal forma que, a partir del siglo XVII, la división era únicamente administrativa (Parodi Lewin, 2010). Esto provocó un incremento en la convivencia y el mestizaje entre indígenas y españoles, lo cual a su vez produjo un mayor número de habitantes con diferentes grados de bilingüismo y un incremento de los hablantes de español, que pasaron del 2 % al 25 % de la población: 430.578 hablantes (véase cuadro 2).

El movimiento oscilante de las políticas lingüísticas fue interrumpido por Carlos III, quien estableció una política castellanizante con la Cédula Real de 1770. En ella, encomendó al arzobispo Francisco Lorenzana «que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos Dominios, y sólo se hable el Castellano, como está mandado por repetidas Leyes, Reales Cédulas y Órdenes expedidas en el asunto…» (Real Cédula del 10 de mayo de 1770, como se citó en Zimmermann, 2010, p. 899). Esta iniciativa provocó el abandono de las lenguas indígenas para la evangelización, relegándolas a los asentamientos indígenas y las zonas rurales.

Estas políticas tuvieron cierto efecto en la composición de la población, ya que para 1793, el porcentaje de hablantes de español alcanzó el 40 % de la población: 4.495.604 hablantes (véase cuadro 2). Este cambio demográfico se debió al aumento del bilingüismo español-lengua indígena, aunque no fue un bilingüismo estable, sino transitorio, en el que el español fue desplazando a las lenguas indígenas, tanto a nivel individual como comunitario, en dominios de uso antes ocupados por estas últimas.

CUADRO 2 | DESARROLLO DEMOGRÁFICO DE 1518 A 1910

Año	Total	Europeos	%	Indígenas	%	Mestizos[7]	%
1518	25.000.000	0	0	25.000.000	100	0	0
1571	3.380.000	6.644	0,2	3.366.800	98	0	1,1
1646	1.712.600	1.378	0,4	1.269.600	74,6	429.200	25
1742	2.477.200	9.814	0,8	1.540.200	62,2	946.200	38
1793	3.799.500	7.904	0,2	2.319.700	61	1.487.700	39
1810	6.122.300	15.000	0,2	3.476.200	60	2.461.100	40
1910	15.160.300	0	0	1.960.300	13	13.143.300	87

Fuente: Zimmermann (2010).

Durante el siglo XIX, México experimentó una serie de transformaciones políticas y sociales que también impactaron en las políticas lingüísticas del país. El primer gran acontecimiento fue el fin del periodo colonial con el movimiento de independencia, que comenzó en 1810 y concluyó en 1821. Tras la independencia, las políticas gubernamentales buscaron la asimilación cultural de las poblaciones indígenas y la creación de una nueva identidad basada en la unidad nacional, donde el nacionalismo y la educación, junto con el español, jugaron roles fundamentales (Villavicencio Zarza, 2010). En esta misma época, se promulgaron las Leyes de Reforma, cuyo objetivo era separar la Iglesia del Estado, lo que llevó a secularizar la educación y a disminuir la influencia de la Iglesia católica. Esto incluyó la promoción del español como lengua de instrucción en las escuelas, en lugar de las lenguas

[7] En este caso, el término mestizo no solo alude al mestizaje biológico sino también al mestizaje cultural que incluye a la población genéticamente amerindia que adoptó la lengua castellana y los hábitos de vida provenientes de la cultura española y occidental (Zimmermann, 2010, p. 898).

indígenas que habían sido utilizadas en algunos contextos educativos durante la época colonial.

A finales del siglo XIX, se estableció el español como la lengua oficial del país. Esto implicó la adopción del español en la administración pública y la legislación como un medio para unificar el país y consolidar la identidad nacional. Sin embargo, el español que se adoptó como lengua nacional no era el ibérico, sino el que se había forjado a partir del sincretismo entre la herencia hispánica e indígena, es decir, el español mexicano (Barriga Villanueva, 2010). En relación con esto, también se crearon instituciones educativas y lingüísticas, como la Academia Mexicana de la Lengua en 1875, con el objetivo de promover el estudio y la estandarización del español en el país. Estas políticas lingüísticas reflejan los cambios históricos y los esfuerzos por parte del Gobierno mexicano para consolidar la identidad nacional y promover la unidad a través del uso del español como lengua oficial y dominante en México durante el siglo XIX. En cuanto a la situación sociolingüística y demolingüística del México independiente, a grandes rasgos podríamos decir que el desplazamiento de las lenguas indígenas aumentó de forma precipitada y el español ocupó todos los espacios emergentes. Esto se puede observar en la composición demográfica de la población pues, aunque la población indígena seguía siendo la mayoría de la población total (60 %), los hablantes de español aumentaron de forma significativa, alcanzando el 40 % de la población (véase cuadro 2).

A principios del siglo XX, comenzó otro conflicto armado: la Revolución mexicana, que trajo nuevos cambios políticos, sociales y culturales. La postura lingüística adoptada después de la Revolución fue el incorporativismo, el cual establecía que para que los indígenas formaran parte de la nación debían aprender español. De acuerdo con Barriga Villanueva (2022), las políticas lingüísticas implementadas durante el siglo XX y hasta la actualidad podrían agruparse en tres grandes hitos: el primero corresponde al cardenismo (1934-1940), el segundo comprende de 1979 hasta 1990 y el tercero inició en 1990 y se mantiene hasta la actualidad.

Durante el cardenismo se adoptó una política de integracionismo que tenía como objetivo la integración de los indígenas a la nación mexicana mediante la asimilación cultural de las comunidades indígenas, lo que a menudo implicaba la supresión o desvalorización de las lenguas indígenas en favor del español. Con este fin, se implementaron programas de alfabetización y educación en español en todo el país, con el objetivo de asegurar que todos los ciudadanos mexicanos pudieran comunicarse en la lengua nacional y participar plenamente en la vida pública y económica del país. El proceso de castellanización no se realizaba de manera directa, sino a través de un método indirecto en el que las lenguas indígenas servían como puentes para la adquisición del español. Se enseñaba a leer y escribir a los miembros de las comunidades originarias en sus propias lenguas hasta el tercer año, para luego pasar a la enseñanza en español y así lograr un proceso de educación bilingüe.

En el periodo correspondiente al segundo hito (1979-1990), el presidente José López Portillo creó el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural, con el objetivo de revitalizar las lenguas indígenas y fortalecer las identidades étnicas. En ese mismo periodo se establecieron los lineamientos de la política bilingüe bicultural, que promovían el uso de las lenguas indígenas como lenguas de instrucción y el español como segunda lengua (L2) en un modelo bilingüe. Sin embargo, se enfrentaron a la falta de un método adecuado para alcanzar estos objetivos. Finalmente, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena con el propósito de implementar un modelo bilingüe que fortaleciera la integración sociocultural étnica a través de la revitalización de las lenguas indígenas. A pesar de estos esfuerzos, el modelo de educación bilingüe bicultural favoreció principalmente la alfabetización en español y no implicó un aumento en la enseñanza de las lenguas indígenas, ni en su uso en el proceso educativo (Barriga Villanueva, 2022).

El tercer hito se inicia con el levantamiento del movimiento zapatista y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, un evento que tuvo un impacto significativo en las políticas lingüísticas de México. Uno de los primeros cambios fue una modificación en el artículo 2 de la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se reconoce la diversidad cultural y lingüística del país:

> La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, artículo 2).

Dos años más tarde, se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos, que tenía como objetivo proteger los derechos lingüísticos, tanto individuales como colectivos, de los pueblos y las comunidades indígenas, así como promover el uso cotidiano y el desarrollo de las lenguas indígenas. Esta ley establece derechos lingüísticos para los hablantes de lenguas indígenas en áreas como la educación, la administración de justicia y la comunicación con las autoridades. Además, promovió la creación de instituciones gubernamentales, como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), para coordinar y promover políticas relacionadas con las lenguas indígenas en México.

Como resultado de esta ley, en el ámbito educativo se han implementado programas de educación bilingüe e intercultural en áreas donde las comunidades indígenas son predominantes. Estos programas buscan preservar las lenguas indígenas y promover el aprendizaje de español, así como el respeto y la valoración de la cultura indígena.

Después de explorar brevemente la situación sociolingüística y política de las lenguas en México, se puede apreciar que, desde su llegada hasta la actualidad, el español ha estado en contacto con un amplio espectro de lenguas, siempre en una situación diglósica en la que ostenta la posición de lengua dominante. En la actualidad, tanto el español como las 68 lenguas originarias son reconocidas como lenguas nacionales de México. No obstante, esta igualdad legal y constitucional no se refleja plenamente en la práctica, ya que el español sigue siendo la lengua predominante en los

espacios públicos y es el principal vehículo para acceder a los derechos fundamentales en áreas como la educación, la salud y la justicia. Aunque las políticas lingüísticas demuestran un compromiso por parte del Gobierno mexicano con la preservación y promoción de la diversidad lingüística del país, así como el reconocimiento de los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas, persisten desafíos en la implementación efectiva de estas políticas y en la garantía de un acceso equitativo a los servicios lingüísticos para todos los grupos de hablantes en México.

3 | Aproximación a la demolingüística del español en México

3.1 | Fuentes documentales

Los estudios demográficos en México comenzaron en el siglo XIX, pero no fue hasta mediados del siglo XX cuando esta disciplina experimentó un mayor desarrollo, impulsado por el incremento en la cantidad de investigaciones demográficas y el surgimiento de institutos dedicados a esta área, como el Centro Latinoamericano de Demografía, en 1958, y el Centro de Estudios Económicos y Demográficos de El Colegio de México, en 1964, actualmente conocido como Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales (CEDUA) (Lerner Sigal, 1967). En cuanto a la demolingüística mexicana, es decir, la información demográfica centrada en las lenguas, las fuentes de información son limitadas, pues no se cuenta con ningún estudio global de la situación sociolingüística y del bilingüismo en México. A escala nacional solo se dispone de las cifras de los censos y algunos datos recopilados por instituciones privadas (Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación, 2022) e internacionales (UNESCO, 2022), lo que permite una visión superficial de la situación.

La principal fuente de información para la elaboración de este capítulo fueron los censos. Desde sus inicios hasta la actualidad, el propósito de los censos ha sido recabar información sobre el tamaño, la estructura y la distribución espacial de la población, así como sobre sus principales características socioeconómicas y culturales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía

[INEGI], 2020). El primer censo general de la población de México se realizó en 1895, seguido por el segundo en 1900, y desde entonces se ha llevado a cabo de manera regular cada diez años, con la excepción del censo de 1920, que fue sustituido por el de 1921 (Lerner Sigal, 1967).

Los censos mexicanos recopilan y proporcionan información lingüística muy limitada. En los primeros censos (1895, 1900 y 1910) solo se inquiría sobre el idioma habitual de la población. En los censos posteriores (1921, 1930, 1940, 1950 y 1960), se preguntaba si el encuestado hablaba español y alguna otra lengua o dialecto. A partir de 1970 y hasta el 2000, se indagaba si el encuestado hablaba alguna lengua indígena, su nombre y si también hablaba español. En los últimos dos censos a esas tres preguntas se añadió la pregunta «¿entiende alguna lengua indígena?».

Los resultados del censo poblacional en México ofrecen información sobre el número de hablantes monolingües y bilingües, aunque su capacidad para proporcionar datos detallados sobre el bilingüismo individual y comunitario es limitada (Flores Farfán, 1999, pp. 29-31; Gómez Rendón, 2008, p. 228; Romaine, 1989, p. 26; García Landa y Terborg, 2011, pp. 14-15). A nivel individual, el cuestionario censal no incluye información sobre la adquisición de lenguas (tiempo y método), el grado de bilingüismo o las actitudes y lealtades lingüísticas de los hablantes. En el ámbito comunitario, no reflejan las relaciones entre las lenguas, sus hablantes y su entorno, ya que no ofrecen datos sobre la función y el estatus de las lenguas ni su uso en diferentes contextos.

La segunda fuente de información es el *Anuario de inmigración y remesas 2022*, publicado por la Fundación BBVA México y la Secretaría de Gobernación a través del Consejo Nacional de Población (CONAPO). Esta publicación proporciona información sobre la migración mundial, el mercado laboral de la población migrante, los estudiantes internacionales, la migración México-Estados Unidos, las movilidades humanas en México, la población nacida en el extranjero, la situación de las infancias migrantes y las remesas (Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación, 2022). Para esta investigación, fue útil la información referente a la población trabajadora

internacional, la población de tránsito, refugiada y receptora de visas humanitarias, la población nacida en el extranjero que reside en México, su país de origen y el grado de integración social y económica.

La tercera fuente de información son los informes anuales del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPE) (2021). En este documento se presentan los logros administrativos y académicos de la institución, así como el número de estudiantes de los cursos denominados «Español y Cultura mexicana» y su país de origen.

Por último, también se consultó la base de datos de estudiantes de movilidad internacional de la UNESCO. Esta institución define a los estudiantes de movilidad internacional como aquellas personas que se mudaron a un país extranjero con fines educativos y que cuentan con una visa o permiso para obtener un título a nivel superior en el país de destino (UNESCO, 2022). La base tiene datos de estudiantes internacionales por país de destino y de origen para más de 100 países, desde 1998 hasta 2021. Los datos son recabados y procesados por el Instituto de Estadística de la UNESCO a partir de un cuestionario anual.

En el caso de los datos correspondientes al Grupo de Dominio Nativo (GDN) la fuente ha sido el Censo de Población y Vivienda 2020, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) de la que se ha extraído la cifra de los hablantes monolingües de español en el país, tanto nacidos en México como provenientes de otros países hispanohablantes. El Censo de Población y Vivienda 2020, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), también ha servido para documentar las cifras referidas a los hablantes del Grupo de Competencia Limitada, porque de ahí se han extraído los datos de los hablantes bilingües de lenguas indígenas y español, junto al número de extranjeros residentes en México, a los que se les presupone un conocimiento limitado de la lengua. Por último, los datos sobre los hablantes pertenecientes al Grupo de Aprendices de Lengua Española se han extraído del *Anuario de migración y remesas México 2022* (Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación, 2022) para los estudiantes de la enseñanza reglada (básica, media y superior) junto a los

datos de 2021 del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPE) para los estudiantes de español de la enseñanza no reglada.

3.2 Conceptos fundamentales de demolingüística aplicados en este artículo

Este epígrafe sigue los conceptos teóricos y las pautas metodológicas utilizadas en trabajos previos sobre la demografía de la lengua española (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006 y 2016). En ese sentido, se considera pertinente definir el objeto de estudio, la lengua española, y los tipos de usuarios. La lengua española comprende el conjunto de las realizaciones de las variedades dialectales del español, tanto bilingües como monolingües, que comparten cierta homogeneidad en los niveles cultos (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006).

En lo que se refiere a los usuarios de la lengua, se considera como hablante de español a:

> toda persona que conoce o usa la lengua española para comunicarse en ella, en cualquiera de sus variedades y en cualquier territorio, independientemente de su nacionalidad o de su origen nacional o lingüístico, e independientemente del número de lenguas que conozca y el orden en que las haya adquirido (Moreno Fernández, 2024, p. 541).

Asimismo, se parte de la idea de que los hablantes del español no tienen un comportamiento homogéneo, sino que pueden tener diferentes grados de conocimiento o dominio del español[8] en función del proceso de aprendizaje/adquisición lingüística. Con base en dicho criterio se consideran tres grupos

[8] Se define el concepto de 'dominio lingüístico' como «la capacidad de usar la lengua de una manera apropiada en su forma y adecuada al contexto comunicativo. Esa capacidad se manifiesta en niveles diferentes por los que discurre el proceso de aprendizaje lingüístico» (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006, p. 16).

lingüísticos: Grupo de Dominio Nativo (GDN), Grupo de Competencia Limitada (GCL) y el Grupo de Aprendices de Lengua Española (GALE).

El Grupo de Dominio Nativo (GDN) comprende a los individuos que adquirieron el español desde la infancia, ya sea en el ámbito familiar, como parte de una comunidad de habla o en el entorno escolar. También incluye a los individuos bilingües o multilingües cuyos usos lingüísticos se asemejan a los de los hablantes nativos, lo que les permite interactuar con ellos y ser considerados parte de la comunidad idiomática del español.

Por su parte, el Grupo de Competencia Limitada (GCL) está compuesto por individuos que poseen la capacidad de usar el español, pero presentan ciertas limitaciones lingüísticas, sociolingüísticas o estilísticas. Finalmente, el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE) incluye a aquellos individuos que han adquirido o están en proceso de adquisición del español a través de la instrucción en el aula (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006).

Habiendo definido la tipología de hablantes considerada en el proyecto y con base en el tipo de información demolingüística disponible para México, se procedió a determinar qué información se utilizaría para integrar los distintos grupos de hablantes. A los individuos que declararon ser solo hablantes del español en el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020) se les consideró como hablantes del Grupo de Dominio Nativo (GDN). También se incluyó en esta categoría a los residentes extranjeros provenientes de países de habla hispana, según el *Anuario de migración y remesas 2022* (Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación, 2022).

El Grupo de Competencia Limitada (GCL) está compuesto por individuos bilingües en lengua indígena y español, según lo reportado en el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020). Además, este grupo incluye a los residentes extranjeros y refugiados provenientes de países no hispanohablantes, tal como se documenta en el *Anuario de inmigración y remesas 2022* (Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación, 2022). Por otro lado, el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE) se identificó utilizando datos de estudiantes universitarios proporcionados por la

UNESCO (2022) y el CEPE (2021), así como información sobre residentes extranjeros matriculados en instituciones educativas en México (Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación, 2022).

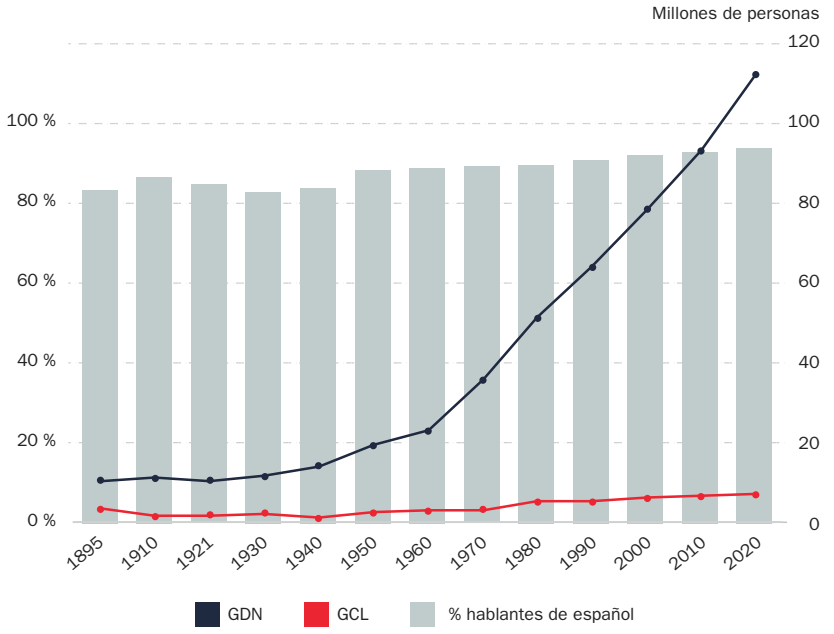
3.3 | Grupo de hablantes con dominio nativo (GDN)

En este apartado se describe al grupo de hablantes con dominio nativo, es decir, aquellos hablantes que adquirieron el español desde la infancia como parte de una comunidad de habla, así como a los individuos (bilingües o multilingües) cuyos usos lingüísticos se asemejan al de los hablantes nativos. Según la información demolingüística disponible, el GDN incluye a los individuos que se declararon monolingües en español en los censos poblacionales, así como a los residentes extranjeros provenientes de países hispanohablantes. En primer lugar, se ofrece un análisis histórico que detalla la proporción de hablantes monolingües en español desde el primer censo realizado en el territorio mexicano hasta el último llevado a cabo en 2020. Luego, se detalla el número de residentes extranjeros hispanohablantes, seguido por un análisis de su distribución geográfica en el territorio de la República Mexicana.

El gráfico 1 muestra un notable aumento en el número de hablantes de español para 1895, donde ya representaban el 84 % de la población (10.447.771). En el censo de 1910, el porcentaje de hispanohablantes solo aumentó tres puntos, hasta el 87 % (11.250.343). Diez años después la cantidad de monolingües en español disminuyó hasta el 85 % (10.582.606). Este descenso podría estar relacionado con una subestimación del número de hablantes lenguas indígenas en los censos de 1895 y 1910, debido a que las instrucciones de la encuesta indicaban que, en caso de que el encuestado respondiera que hablaba castellano y un idioma indígena, se registrara de preferiblemente el castellano. Esta metodología censal sin duda favorecía la obtención de resultados que mostraban la imagen de un país lingüística y culturalmente homogéneo, imagen que sin duda convenía al gobierno de esa época (Cifuentes García, 1998, p. 46). Otra posible explicación podrían ser los cambios demográficos derivados del movimiento revolucionario. Desde 1921 hasta 1980, la tasa porcentual de hablantes de español osciló entre el 83 % y el 89 %. En

1990 la cantidad de monolingües en español sobrepasó el 90 % (64.104.668), en 2010 subió al 92,82 % (93.203.961 hablantes) y en 2020 alcanzó su máximo histórico con el 93,77 % de la población (112.497.368).

GRÁFICO 1 | HABLANTES MONOLINGÜES EN ESPAÑOL DE 5 AÑOS EN ADELANTE (1890-2020)[9]



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda (1895-2020) (INEGI, 2020).

[9] De los censos de 1895 a 2010 se tomaron los datos de 5 años en adelante. Sin embargo, los datos del censo de 2020 corresponden a la población de 3 años o más.

CUADRO 3 | COMPOSICIÓN LINGÜÍSTICA DE LA POBLACIÓN MEXICANA DE 5 AÑOS EN ADELANTE (1895-2020)

Año	Población total	Población total 5 años en adelante	Hablantes de lengua indígena	Hablantes de español	% hablantes de español
1895	12.491.573	12.491.573	3.396.517	10.447.771	83,64
1910	15.160.369	12.984.962	1.685.864	11.250.343	86,70
1921	14.334.780	12.451.439	1.820.844	10.582.606	84,99
1930	16.552.722	14.042.368	2.251.086	11.624.643	82,78
1940	19.653.552	16.763.072	1.237.018	14.080.954	84,00
1950	25.791.017	21.821.032	2.447.609	19.272.593	88,32
1960	34.923.129	25.968.301	3.030.254	23.137.756	89,10
1970	48.225.238	40.057.728	3.111.415	35.795.585	89,36
1980	66.846.833	57.305.716	5.181.038	51.353.211	89,61
1990	81.249.645	70.562.202	5.282.347	64.104.668	90,85
2000	97.483.412	84.794.454	6.044.547	78.381.411	92,44
2010	112.336.538	100.410.810	6.695.228	93.203.961	92,82
2020	126.014.024	119.976.584	7.177.185	112.497.368	93,77

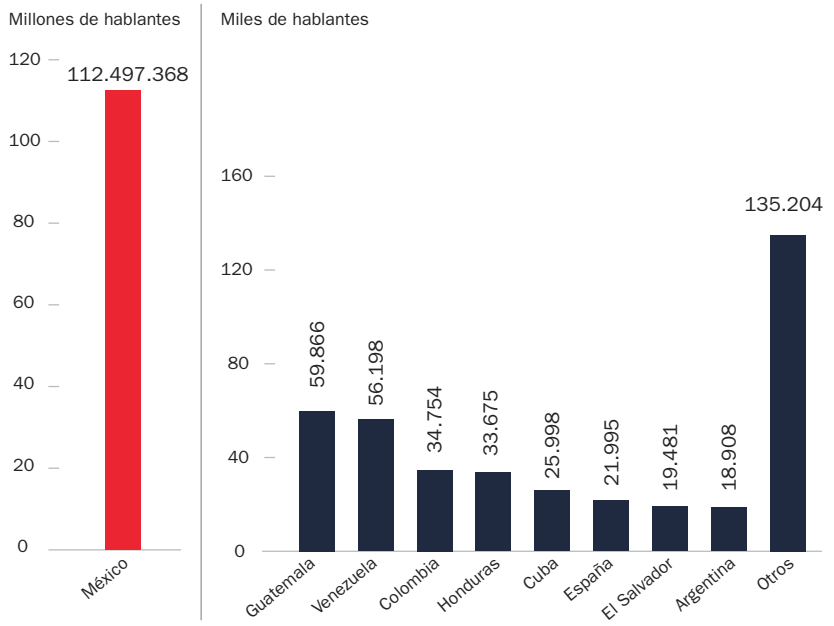
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda (1895-2020) (INEGI, 2020).

Desde 1521, cuando la lengua española arribó a las costas del territorio mexicano, hasta la fecha ha habido un incremento avasallador del número de hablantes de español en comparación con la cantidad de hablantes de las lenguas originarias. Este proceso de reemplazo y desplazamiento de las lenguas originarias no ha seguido un ritmo homogéneo; la velocidad del reemplazo ha estado determinada por la organización social y económica del país, así como por las políticas lingüísticas imperantes en cada época. Es así como, aunque en 1570 solo el 2 % de la población hablaba español, esta

lengua fue ganando terreno, de modo que en el siglo XIX era hablada por el 40 % y para el siglo XX ya era la lengua del 87 % de la población.

En el gráfico 2 se presenta el número de monolingües en español mexicanos y el número de residentes extranjeros provenientes de otros países hispanohablantes, con base en el Censo de Población y Vivienda de 2020. En primer lugar, el número de monolingües en español nacidos en México asciende a 112.497.368 hablantes. Por otro lado, los extranjeros hispanohablantes suman un total de 406.079. Los grupos más numerosos provienen de Guatemala y Venezuela. En tercera posición se hallan los colombianos, seguidos de los hondureños y cubanos. Los españoles se encuentran en la sexta posición por encima de El Salvador y Argentina. Esta información es relevante, pues nos habla de la existencia de un gran número de situaciones de contacto dialectal, de las que aún se sabe poco (Pesqueira Barragán, 2012).

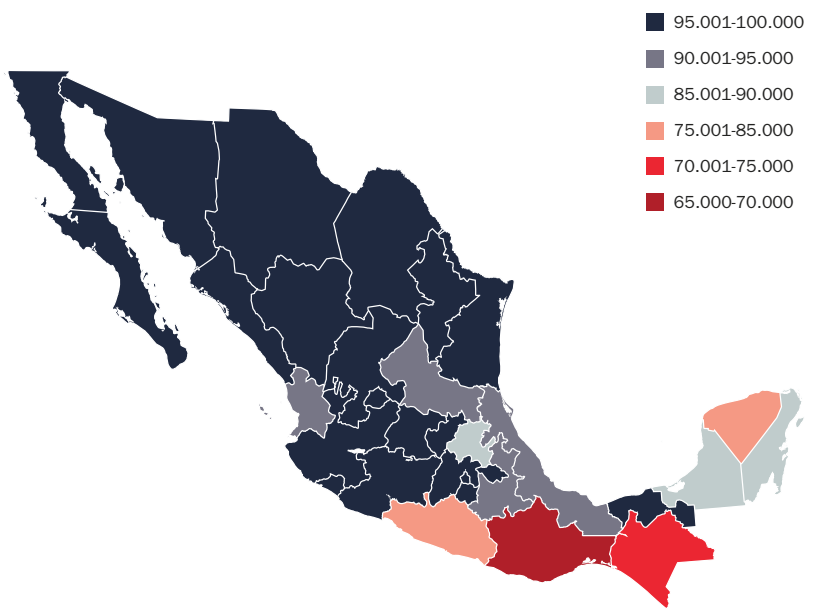
GRÁFICO 2 | HABLANTES MONOLINGÜES EN ESPAÑOL SEGÚN SU ORIGEN



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020).

En el gráfico 3 se presenta el número de hablantes con dominio nativo (GDN) por cada 100.000 habitantes en el territorio mexicano. Las tonalidades más fuertes en el mapa representan una mayor concentración de hablantes nativos de español y mientras más clara sea la tonalidad menor será la densidad de GDN.

GRÁFICO 3 | DISTRIBUCIÓN DEL GDN EN MÉXICO



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020).

El estado de Oaxaca registra el menor número de hablantes con dominio nativo de español, con una tasa que oscila entre el 65 % y 70 %, y la mayor cantidad de población indígena. Además, es conocido por ser el estado con mayor diversidad lingüística, albergando 14 agrupaciones lingüísticas y cerca de 157 variantes. En Chiapas, el GDN comprende entre el 70 % y el 75 % de la población y es el segundo estado con mayor población indígena. Guerrero y Yucatán presentan entre el 75 % y 85 % de hablantes con dominio

nativo del español. Campeche, Quintana Roo e Hidalgo presentan una tasa de monolingüismo en español que va del 85 % al 90 %. En Veracruz, Puebla, San Luis Potosí y Nayarit, el porcentaje de GDN es mayor, oscilando entre el 90 % y 95 %. La población del resto del territorio está compuesta principalmente por hablantes con dominio nativo en más del 95 %. En términos generales, la población de la zona centro y norte de México pertenece mayormente al GDN. Aunque en la zona sur también predomina este grupo, hay una presencia importante de población indígena, en su mayoría bilingüe, cuyas características se describen en el GCL.

Como se ha indicado anteriormente, el Grupo de Dominio Nativo incluye, por un lado, a los individuos que se declararon monolingües en español en los censos poblacionales (112.497.368 hablantes) y, por otro lado, a los extranjeros procedentes de países hispanohablantes, que suman un total de 406.079 personas en México. La suma de ambos daría el total de hablantes pertenecientes al Grupo de Dominio Nativo (GDN) en México: 112.903.447.

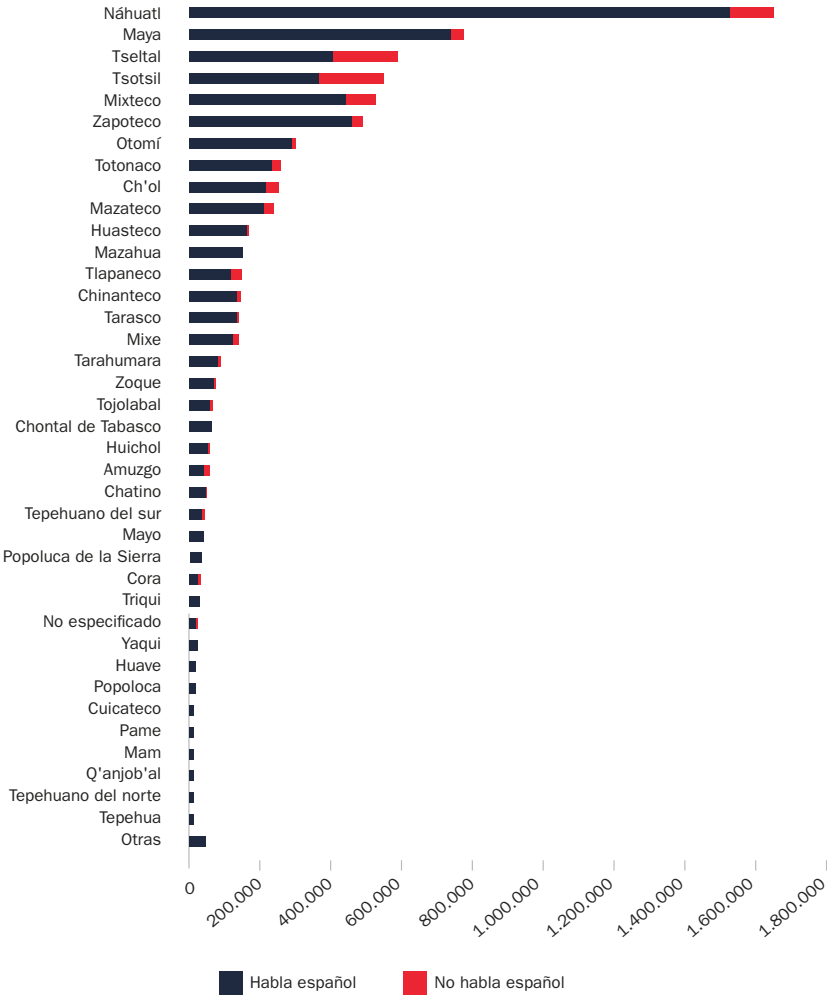
3.4 | Grupo de hablantes con competencia limitada (GCL)

En esta sección se revisa la composición del grupo de hablantes con competencia limitada del español (GCL), es decir, aquellos individuos que tienen la capacidad de usar la lengua española, pero con algunas limitaciones lingüísticas, sociolingüísticas o estilísticas (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006, p. 17). Con base en los datos demolingüísticos disponibles para México, el GCL se conformó con las personas que hablan español y una lengua indígena, y los residentes extranjeros cuyo país de origen no es hispanohablante, a quienes se les presupone también una competencia limitada en la lengua española.

En el gráfico 4 se muestra el número de monolingües en lengua indígena (MLI) y de bilingües lengua indígena-español por agrupación lingüística. En primer lugar, se observa que la mayoría de los hablantes de lenguas indomexicanas, el 87 %, también habla español (6.423.548), mientras que una mínima proporción, el 12 %, es MLI (865.972). Esto sugiere una expansión constante del español en los diferentes grupos étnicos de México. El

mayor número de MLI se concentra en las agrupaciones lingüísticas tsotsil (176.463), tseltal (167.569), náhuatl (111.797) y mixteco (82.311). Estas agrupaciones se localizan principalmente en Chiapas y Oaxaca, que son los estados con menor cantidad de GDN (véase gráfico 3).

GRÁFICO 4 | MONOLINGÜES EN LENGUA INDÍGENA Y BILINGÜES EN LENGUA INDÍGENA-ESPAÑOL POR AGRUPACIÓN LINGÜÍSTICA



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020).

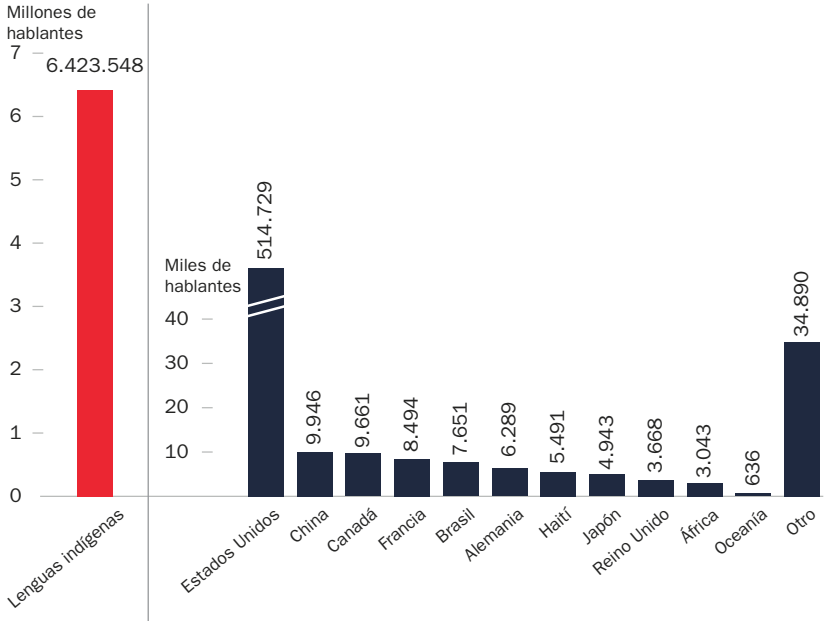
El análisis de la composición del grupo de hablantes con competencia limitada del español (GCL) revela que la mayoría de sus integrantes hablan náhuatl (1.529.596), maya (736.177), zapoteco (458.055), mixteco (440.242) y tseltal (407.771), según se muestra en el gráfico 4. Por otro lado, las lenguas menos habladas por el GCL son el pame (10.578), mam (11.195), q'anjob'al (10.513), tepehuano del norte (8.798) y tepehua (8.556). La diversidad del GCL es notable, ya que abarca 68 agrupaciones diferentes, lo que sugiere la existencia de 68 variedades de español en contacto, cada una con un comportamiento particular relacionado con las características tipológicas de las lenguas originarias (Guerrero y San Giacomo, 2014; Torres Sánchez, 2018; Avelino Sierra, 2022; Hernández Méndez y Palacios Alcaine, 2015). Los rasgos distintivos de estas variedades de español siguen siendo un campo de investigación poco explorado (Martín Butragueño, 2024).

La heterogeneidad del GCL no se limita únicamente a la diversidad lingüística, sino también al grado de dominio del español. Se ha observado que en las comunidades bilingües existe un continuo de gran complejidad, que va desde el monolingüismo en una lengua indígena hasta el monolingüismo en español, y viceversa. Por ejemplo, en las comunidades bilingües otomí-español existen individuos con mayor dominio del otomí, cuyas características concuerdan con la definición del GCL, así como bilingües simétricos y bilingües dominantes en español, que podrían considerarse parte del GDN (Avelino Sierra, 2022). Lamentablemente, este tipo de caracterizaciones solo se ha hecho en comunidades específicas y los datos demolingüísticos disponibles a gran escala y/o a nivel nacional no brindan información sobre el dominio del español y su uso. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que es probable que un número significativo de los individuos del GCL pueda considerarse parte del GDN. Sin embargo, debido a la falta de información sobre el dominio de las lenguas, se tomó la decisión de englobar a todos en el GCL.

El gráfico 5 muestra la suma total de los individuos con competencia limitada que hablan alguna lengua indígena (6.423.548) y también el número de residentes extranjeros cuyo país de origen no es hispanohablante (609.441). Se observa que la mayor parte de los residentes no hispanohablantes proviene de Estados Unidos (514.729), un país angloparlante. La segunda

posición difiere sustancialmente y la ocupan los residentes originarios de China (9.946), con un número de hablantes muy similar a Canadá (9.661). En cuarta posición se encuentra Francia con 8.494 residentes. En contraste, el menor número de residentes proviene de Japón (4.943), el Reino Unido (3.668), el continente africano (3.043) y Oceanía (636). Según el *Anuario de Migración y remesas México 2022* (Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación, 2022), los residentes extranjeros se concentran en estados de la zona norte y centro del país como Baja California, Ciudad de México, Chihuahua, Jalisco y Estado México. Esta distribución contrasta con la de los integrantes del GCL que hablan una lengua indígena, quienes se ubican principalmente en la zona sur. En el caso de los residentes extranjeros tampoco se cuenta con información sobre el dominio que tienen del español ni el uso que hacen de este.

GRÁFICO 5 | HABLANTES BILINGÜES DE LENGUAS INDÍGENAS Y RESIDENTES EXTRANJEROS DE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020).

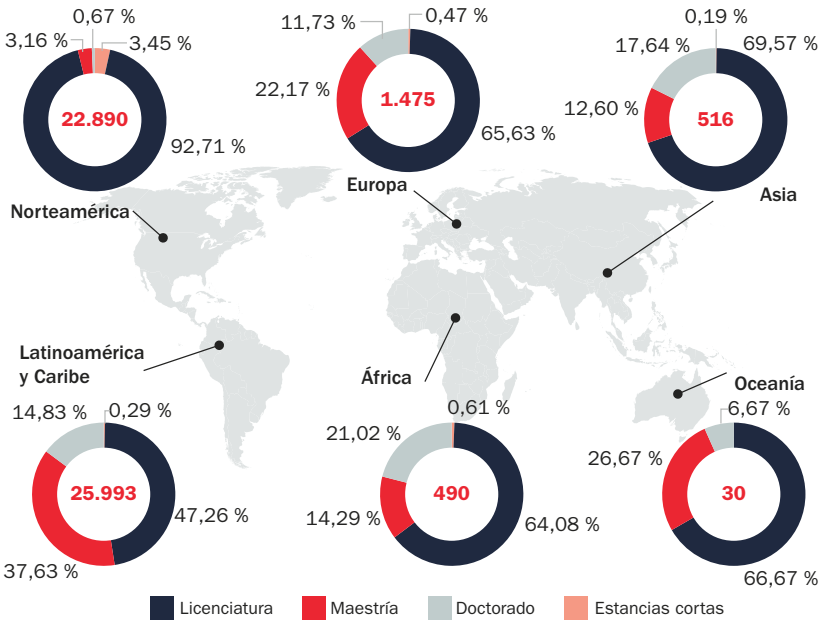
Por lo tanto, el Grupo de Competencia Limitada en México registra una cifra total que asciende a 7.032.989 hablantes, resultado de sumar por un lado a los hablantes bilingües de lenguas indomexicanas, que también hablan español (6.423.548), y por otro a los extranjeros procedentes de países no hispanohablantes que residen en México, a quienes se les presupone una competencia limitada en el idioma (609.441).

3.5 | Grupo de aprendices de la lengua española (GALE)

Por último, el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE) incluye a los individuos que han adquirido o están en proceso de adquisición de la lengua española en un proceso de aprendizaje en el aula (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006, p. 17). La información disponible para estructurar y caracterizar este grupo es escasa y no está sistematizada. Este grupo se conformó a partir de los estudiantes internacionales que vienen a México a hacer estudios de licenciatura, maestría o doctorado (UNESCO, 2022). También se incluye en este grupo a los residentes extranjeros de países no hispanohablantes que estudian en México.

En el gráfico 6 se presenta el número de estudiantes internacionales por nivel de estudio y duración de la estancia. La mayoría de los estudiantes provienen de Latinoamérica (25.993) para cursar principalmente la licenciatura (12.283), la maestría (9.781) y el doctorado (3.854), con un bajísimo porcentaje en estancias cortas (75). La segunda fuerza de estudiantes internacionales viene de Norteamérica (22.890) para realizar estudios de licenciatura (21.222), con menor proporción en maestría (724) y doctorado (154). Europa es el tercer continente con el mayor número de estudiantes internacionales (1.475), principalmente en licenciatura (968) y maestría (327). El menor número de estudiantes provienen de Asia, África y Oceanía. Según la UNESCO (2022), los estudiantes internacionales suelen permanecer en el país entre uno y siete años, dada la movilidad de esta población, es complicado poder proporcionar una cantidad exacta y fija.

GRÁFICO 6 | ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN MÉXICO POR LUGAR DE ORIGEN



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UNESCO (2022).

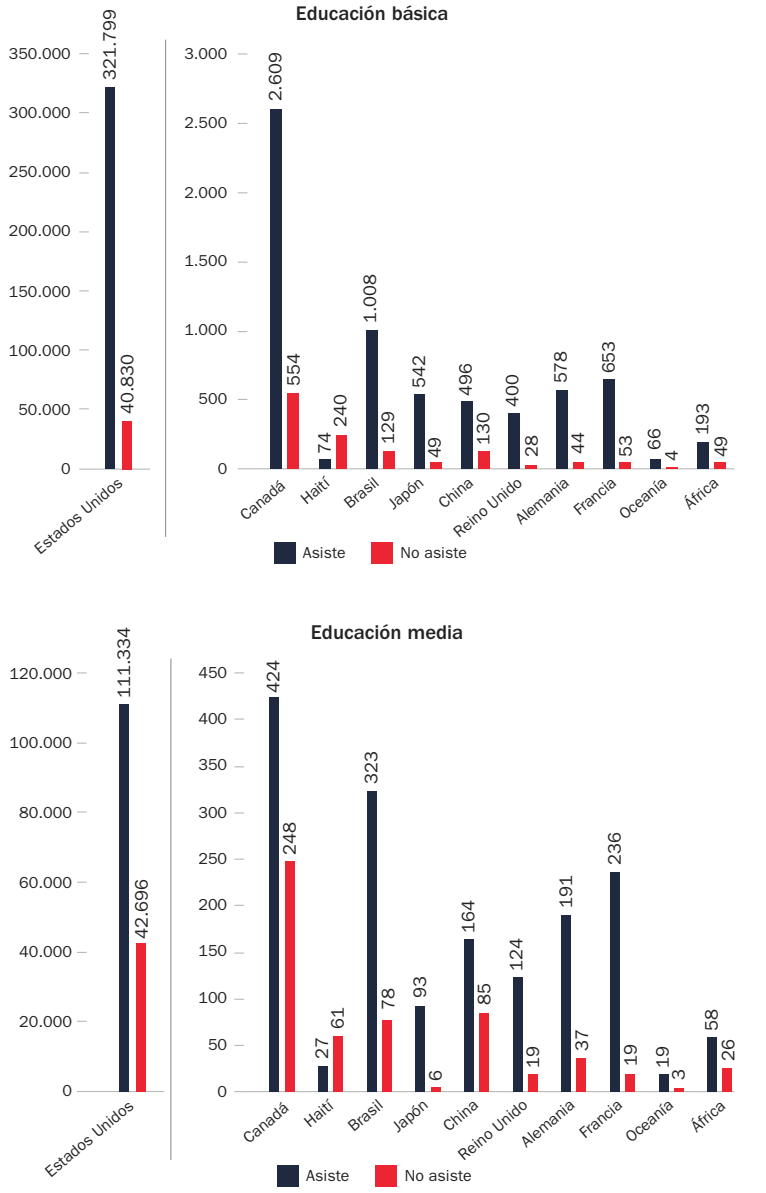
Desafortunadamente, los datos de la UNESCO (2022) no proporcionan un desglose por país por lo que no nos servirán para sumarlos al grupo GALE. Para tener una idea aproximada del país de origen de los estudiantes internacionales se consultaron los datos del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México[10]. En 2021, el CEPE tuvo una matrícula internacional de 980 alumnos. Del continente americano, provenían de Estados Unidos (304), Brasil (48) y

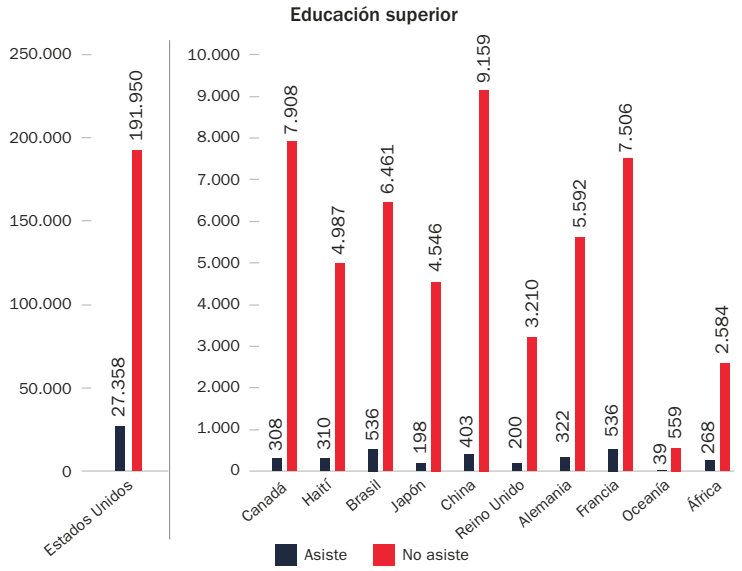
[10] Esta institución se fundó en 1921 con el objetivo de enseñar la lengua española y la cultura mexicana a no hispanohablantes. Asimismo, se dedica a proporcionar certificaciones del dominio del español como lengua extranjera (SIELE) y formar docentes para su enseñanza. Actualmente tiene tres sedes, dos en la Ciudad de México (CU y Polanco) y una en Taxco, Guerrero.

Canadá (43); del continente europeo llegaron alumnos del Reino Unido (47), Francia (19), Alemania (37), los Países Bajos (14), Polonia (17) e Italia (13); de Asia, procedían de Japón (118), China (113), Corea del Sur (65), Rusia (42), Filipinas (22), Taiwán (23), Indonesia (8) y Kuwait (8); del continente africano, de Sudáfrica (14); y del continente oceánico, de Australia (15) (CEPE, 2021). Por otro lado, en el GALE también se integraron los residentes extranjeros no hispanohablantes que estudian en México, ya que, además de recibir instrucción en español, cursan materias sobre la lengua española.

En el gráfico 7 se muestra el número de residentes extranjeros provenientes de países no hispanohablantes dividido entre los que estudian en el territorio mexicano (azul) y los que no (rojo), desglosados por país de origen y nivel de estudio. La mayoría de los residentes que estudian en México cursan la educación básica (con un total de 328.418). Estados Unidos y Canadá son los países de origen de la mayoría de los residentes extranjeros que estudia primaria (321.799 de Estados Unidos y 2.609 de Canadá). Los residentes de Haití y Oceanía fueron los que menor número de estudiantes de primaria presentaron (74 y 66, respectivamente). Es importante resaltar que, en todos los casos, la mayoría de la población residente estudia, con excepción de los residentes haitianos. En el siguiente apartado del gráfico se recoge el número de estudiantes de educación media y se observa el mismo patrón que en la educación primaria: la mayoría de los residentes extranjeros que estudian el nivel medio provienen de Estados Unidos (111.334) y Canadá (424), mientras que el menor número proviene de Haití (27) y Oceanía (19). En el último apartado se presenta el número de estudiantes de educación superior. El primer hecho notable es que el número de residentes que estudian en la universidad es mucho menor que los que cursan la educación media y básica. No obstante, también encontramos que los residentes estadounidenses son quienes representan la mayor cantidad de estudiantes universitarios (27.358). Esta cantidad disminuye drásticamente en los países que ocupan la segunda posición, Francia y Brasil, que apenas alcanzan 536 individuos.

GRÁFICO 7 | RESIDENTES EXTRANJEROS NO HISPANOHABLANTES QUE ESTUDIAN EN MÉXICO POR GRADO DE ESTUDIOS





Fuente: elaboración propia a partir de datos del *Anuario de migración y remesas México 2022* (Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación, 2022).

Los datos presentados ofrecen una visión aproximada de la cantidad y diversidad de hablantes que conforman el grupo GALE. Revelan, además, la falta de información sistematizada sobre este grupo en México, ya que no se dispone de datos que indiquen el nivel de dominio del español de estos hablantes, ni sobre las instituciones públicas o privadas donde se imparten clases de español como lengua extranjera, a excepción del CEPE. Es crucial contar con una recopilación más exhaustiva y detallada de estos datos para comprender mejor la dinámica y las necesidades de este grupo lingüístico en el contexto mexicano.

El Grupo de Aprendices de Español como Lengua Española (GALE) en México registra una cifra total de 472.869, que es el resultado de la suma de los hablantes del GALE1 (328.418 residentes extranjeros que estudian en la educación básica mexicana), el GALE2 (112.993 residentes extranjeros que estudian en la educación media mexicana), el GALE3 (30.478 residentes

extranjeros que estudian en la educación superior mexicana) y el GALE4 (980 residentes extranjeros que estudian cursos de español como lengua extranjera en el CEPE de la UNAM).

4 | Conclusiones: los hablantes potenciales de español en México

Después de haber descrito los tres tipos de hablantes en español (GDN, GCL y GALE) y concluido sus cifras totales, se ofrece la suma que determinará el Grupo de Usuarios Potenciales español (GUP) en México, como muestra en el cuadro 4.

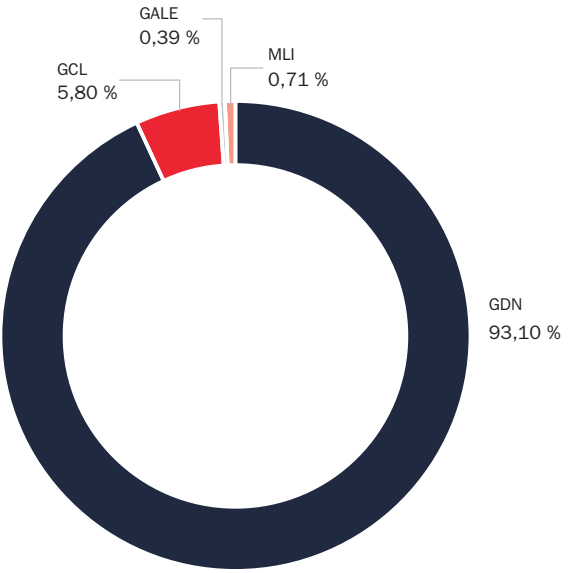
CUADRO 4 | GRUPO DE USUARIOS POTENCIALES DE ESPAÑOL EN MÉXICO (GDN, GCL Y GALE)

Grupo de hablantes	Número	Porcentaje
GDN	112.903.447	93,77 %
GCL	7.032.989	5,84 %
GALE	472.869	0,39 %
GUP	120.409.305	100 %

Fuente: elaboración propia.

Los resultados presentados a lo largo del capítulo muestran un crecimiento sostenido del número de hablantes de español en México desde la época colonial hasta la actualidad, alcanzando su máximo histórico en 2020. A continuación se ofrecen los datos de GDN, GCL y GALE comparados con los hablantes monolingües de lengua indígena (MLI) en el país.

GRÁFICO 8 | PORCENTAJES DE GDN, GCL, GALE Y MLI EN MÉXICO



Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en el gráfico 8, en México, dentro del grupo de hablantes de español, el 93,10 % es hablante con competencia nativa (GDN), el 5,80 % pertenece al grupo de hablantes con competencia limitada (GCL) y el 0,39 % pertenece al grupo de aprendices de la lengua español (GALE). También está el representado el porcentaje de monolingües en lengua indígena (MLI) que corresponde al 0,71 %.

El continuo aumento del GDN refleja la expansión del español como lengua dominante, debido a diversos factores históricos, sociales y políticos. El análisis detallado del grupo de hablantes de español con competencia limitada revela una gran diversidad, tanto en términos lingüísticos como en el grado de dominio del español. La existencia de un continuo desde el monolingüismo en una lengua indígena hasta el monolingüismo en español resalta la complejidad de las identidades lingüísticas en México. Además,

exhibe la falta de investigaciones sobre bilingüismo y variedades de español en contacto que permitan, por un lado, aproximarse al dominio que los hablantes tienen del español y, por otro, determinar las características de esas variedades de español.

Por otro lado, la falta de datos sistematizados sobre el Grupo de Aprendices de la Lengua Española en el ámbito de la enseñanza no reglada (GALE 4) en México representa un desafío para comprender su dinámica y necesidades. Una recopilación más exhaustiva y detallada de información sobre este grupo es crucial para informar las políticas educativas y lingüísticas en el país. En conclusión, a pesar de los avances en la caracterización de los diferentes grupos de hablantes en México, persisten desafíos en la recopilación de datos detallados sobre la competencia lingüística y el uso de las lenguas de cada grupo. Es crucial realizar investigaciones más exhaustivas para comprender mejor la dinámica lingüística y abordar las necesidades de los diversos grupos lingüísticos en el contexto mexicano.

Referencias bibliográficas

Avelino Sierra, R. (2022). *La gestión del número en los miembros de dos comunidades bilingües español-otomí* [Tesis de doctorado]. El Colegio de México.

Barriga Villanueva, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 2, pp. 1.095-1.194). El Colegio de México.

Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Barriga Villanueva, R. (2022). Tres hitos en el laberinto de la política lingüística mexicana. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México*. (Vol. 5, pp. 3.293-3.340). El Colegio de México.

Bogard Sierra, S. (2010). Del choque intercultural a la génesis del español novohispano. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México*. (Vol. 1, pp. 207-2086). El Colegio de México, pp. 207-286.

Cifuentes García, B. (1998). *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Instituto Nacional Indigenista (Historia de los pueblos indígenas de México).

Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (2021). *Informe de labores 2021* [PowerPoint]. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cdn.cepe.unam.mx/website/publish/pdf/informes/INFORME_ANUAL_2021.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art 2. 5 de febrero de 1917 (México).

Flores Farfán, J. A. (1999). *Cuatreros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. CIESAS.

Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación (2022), *Anuario de migración y remesas México 2022*. Fundación BBVA México y Secretaría de Gobernación. https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2022/09/Anuario_Migracion_y_Remesas_2022.pdf

García Landa, L y Terborg, R. (2011). La vitalidad de las lenguas indígenas en México: un estudio en tres contextos. En L. García Landa y R. Terborg (Eds.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones de sus hablantes* (pp. 11-28). Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez Rendón, J. (2008). *Typological and social constraints on language contact: Amerindian languages in contact with Spanish*. LOT.

Guerrero Galván, A. y San Giacomo Trinidad, M. (2014). El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Eds.), *Historia sociolingüística de México*. (Vol. 3, pp. 1.459–1.526). El Colegio de México.

Hernández Méndez, E. y Palacios Alcaine, A. (2015). El sistema pronominal átono en la variedad de español en contacto con maya yucateco, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, pp. 36-78.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo General de Población y Vivienda*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI.

Lerner Sigal, S. (1967). La investigación y la planeación demográficas en México, *Estudios Demográficos y Urbanos*, 1, 1, 9-17.

Martín Butragueño, P. (2024). Contacto, difusión y desplazamiento: el pasado en el presente y el español poscolonial en México. En C. Company (Ed.), *1519: contacto, literatura y memoria lingüística en México* (pp. 57-121). El Colegio Nacional.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. Universidad Complutense de Madrid.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Ariel.

Moreno Fernández, F. (2024). Geografías del español. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 535-561). Instituto Cervantes y McGraw Hill.

Parodi Lewin, C. (2010). Tensión lingüística en la colonia: diglosia y bilingüismo. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 1, pp. 287-346). El Colegio de México.

Pesqueira Barragán, D. (2012). *Acomodación y cambio lingüístico en situaciones de contacto dialectal*. El Colegio de México.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Blackwell.

Torres Sánchez, N. (2018). *Aquí hablamos tepehuano y allá español. Un estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano del sureste odam en Santa María de Ocotán y Durango* [Tesis de doctorado]. El Colegio de México.

UNESCO Institute of Statistics (2022). *International Students*. https://www.migrationdataportal.org/themes/international-students

Valiñas Coalla, P. (2010). Historia lingüística: migraciones y asentamientos. Relaciones entre pueblos y lenguas. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 1, pp. 97-160). El Colegio de México.

Villavicencio Zarza, F. (2010). Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo xix. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 2, pp. 713-794). El Colegio de México.

Zimmermann, K. (2010). Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo xx: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Dirs.), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 2, pp. 881-956). El Colegio de México.

EL ESPAÑOL EN CUBA

En Cuba, el español es el único idioma oficial reconocido por su Constitución.

Las **lenguas arahuacas originarias** de la isla se extinguieron. Solo se conservan en español cubano préstamos tomados de ellas.

El **Grupo de Dominio Nativo** en español ascendería a

11.082.964
personas (en 2023)

El **Grupo de Competencia Limitada** ascendería a

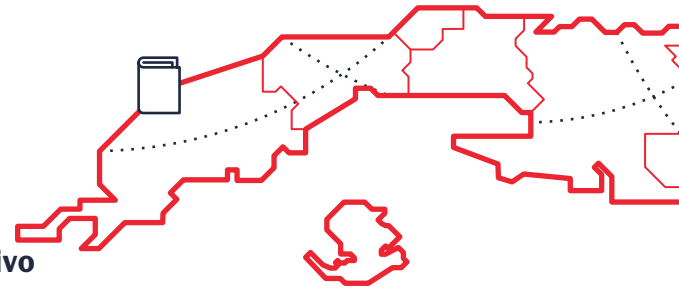
1.664
personas (en 2022)

El **Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera** ascendería a

9.061
personas (hasta 2019)

Datos sobre **ELE en Cuba**:

52.000
jóvenes extranjeros recibieron formación en español entre los años setenta y noventa del siglo XX.



Geolectos con características fónicas propias:

Occidente
4.401.025 personas (40 % de la población total)
Asimilaciones de /r/ /l/ /s/ en posición distensiva en interior de palabra

Zona central
2.810.976 personas (25 % de la población total)
Retención del consonantismo normativo

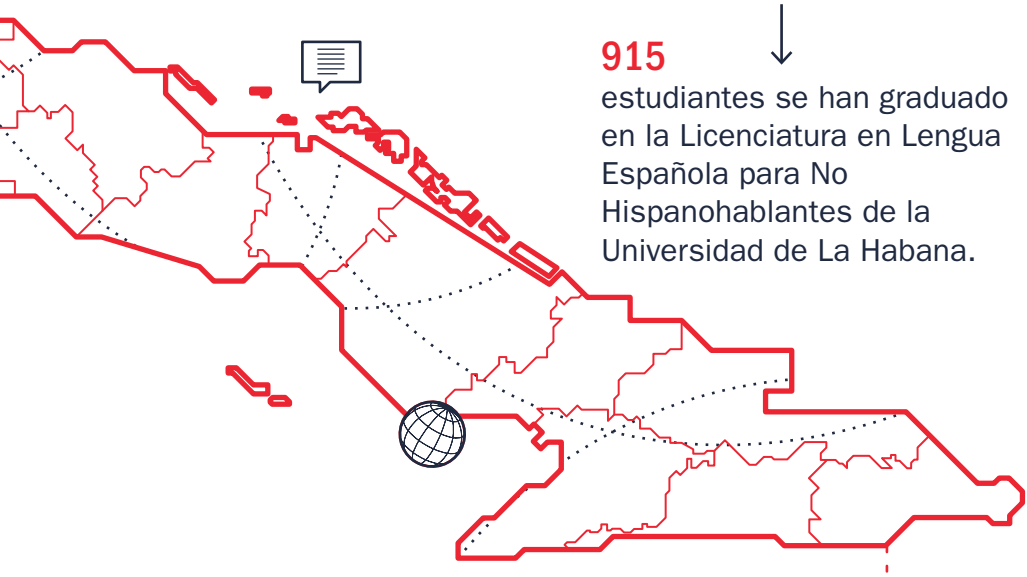
Zona oriental
3.877.510 personas (35 % de la población total)
Frecuencia de la lateralización de rótica y la omisión de la -s distensiva.

3.566
personas de procedencia china se graduaron en Cuba en 2006:
918 cursaron una licenciatura de Español y 70 una maestría.

Entre 2019 y 2023 la Universidad de La Habana recibió

1.030
estudiantes no hispanohablantes.

915
estudiantes se han graduado en la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana.



Centros que **imparten ELE** en Cuba

Universidades
1) Universidad de La Habana
2) Universidad Marta Abreu de Las Villas
3) Universidad de Oriente

Centros privados
1) Corazón Cuba
2) Estudio Sampere
3) Jakera
4) Influent
5) Home Language International
6) Sprachcaffe
7) Don Quijote Spanish School
8) Alas

LA CONFIGURACIÓN DEL ESPAÑOL DE CUBA: DATOS PARA SU ESTUDIO

ANA MARÍA GONZÁLEZ MAFUD Y
MARLEN A. DOMÍNGUEZ HERNÁNDEZ
Universidad de La Habana

1 | Imagen de Cuba: geografía, historia y cultura

1.1 | Geografía

Enclavado en el mar Caribe y en el «fiel de América» según el prócer José Martí, el archipiélago cubano está formado por una isla mayor (Cuba), otra de menor tamaño (Isla de la Juventud[1]) y numerosos cayos e islotes más pequeños, casi todos de interés turístico y ecológico. Como fruto de esta ubicación geográfica, nuestro archipiélago participa, al mismo tiempo, de rasgos culturales y lingüísticos caribeños, antillanos y americanos, que matizan las características singulares debidas a su insularidad y a las condiciones propias de su poblamiento y desarrollo económico, social, político y cultural.

La mayor de las Antillas, Cuba, es una isla larga y estrecha, representada por un caimán en el imaginario de sus habitantes, que abarca un área de 110.977 km^2 y 1.250 km de longitud. Históricamente se divide en tres zonas, diferenciadas por el tipo de asentamientos y sus economías: occidente –más llana y que incluye la ciudad capital, La Habana–, centro y oriente. En ellas pueden reconocerse ciertas peculiaridades geolectales, en particular léxicas y semánticas, que representan la discreta variación en un país esencialmente monolingüe.

[1] Otrora Isla de Pinos, rebautizada por la afluencia de jóvenes de países en desarrollo que permanecían allí varios años para prepararse a seguir carreras universitarias.

ILUSTRACIÓN 1 | *ATARDECER HABANERO*[2]



© Julio Larramendi

Con un clima caracterizado por la presencia de dos estaciones –lluvia (de abril a octubre) y seca (de noviembre a marzo)–, el país exhibe ejemplares de flora y fauna cuya variedad denominativa de especies y subespecies incrementa el fondo léxico del español cubano.

Aunque pueden encontrarse macizos montañosos a lo largo de la isla, y se localiza uno de importancia en occidente, los más conocidos se hallan en el centro (Guamuhaya[3]) y oriente, en el que sobresale la Sierra Maestra, asiento del pico más alto de Cuba, el Turquino, de gran valor simbólico. La

[2] Las autoras desean hacer constar que todas las fotografías e imágenes que aparecen en este artículo cuentan con el permiso de reproducción expreso de cada uno de sus creadores, cuya propiedad queda registrada y reconocida en el *copyright*. Aparecen en letra cursiva los títulos dados por los artistas a las obras.

[3] Se conoce entre los cubanos como Escambray.

orografía tiene consecuencias económicas, tales como un clima propicio para el cultivo de café en las montañas orientales, y otras de carácter histórico relacionadas con las dificultades para la comunicación o el silencio radiofónico, que han influido en la conformación de las variedades lingüísticas locales en municipios como Guamá o Baracoa[4].

ILUSTRACIÓN 2 | *RÍO TOA*



© Julio Larramendi

[4] En Guantánamo, cerca de la ciudad de Baracoa, se localiza el río Toa, que es el más caudaloso de Cuba.

ILUSTRACIÓN 3 | *GUAMUHAYA, ESCAMBRAY*



© Julio Larramendi

Actualmente la división político-administrativa delimita quince provincias y la Isla de la Juventud, reconocida como un municipio especial. En todas ellas se cuenta con estructuras administrativas y docentes que gestionan la enseñanza escolar de la lengua española en cada municipio del país, según sus condiciones, pero que se organizan con programas, libros de texto, recursos cognitivos y orientaciones metodológicas nacionales. Esta estructura provincial, sin embargo, no coincide con las zonas dialectales que aparecen en los estudios lingüísticos contemporáneos.

MAPA 1 | CUBA: DIVISIÓN POLÍTICA Y ADMINISTRATIVA



Fuente: elaboración propia.

1.2 | Historia

Por su posición geográfica, la isla, que ha sido entendida como un enclave estratégico en América, y en relación con las metrópolis europeas –la «llave del golfo», la «llave del Nuevo Mundo, antemural de las Indias Occidentales»–, debió librar tres guerras para independizarse del coloniaje de España, que duró cuatro siglos. Asimismo, La Habana fue inglesa por casi un año e, igualmente, sucesivos presidentes de Estados Unidos trataron de comprar la isla antes de ocuparla militarmente entre 1899 y 1902.

Con la proclamación de la República en 1902 se dejó sentir el peso de la influencia de los Estados Unidos en la lengua, la cultura y la formación del profesorado, aunque la lengua española, a un tiempo asimiladora y original, mantuvo su fisonomía propia.

El desarrollo de un movimiento independentista que tenía sus raíces en las guerras anticoloniales y tuvo puntos de inflexión en los movimientos populares de 1933 y 1958, dio paso, en 1959, al triunfo de un proceso revolucionario que derivó hacia el socialismo y que ha repercutido en la movilidad

social, el acceso de amplias masas a la educación y el empoderamiento de obreros, negros o mujeres, sectores sociales que habían sido históricamente objeto de discriminación. Rechazados los modelos lingüísticos de la burguesía y disminuido el espacio del inglés en la enseñanza y la vida cultural, los medios de comunicación masiva y, en general, el español público, han dado cabida a formas y usos no estándares.

Las oportunidades de alfabetización, escolarización, salud, vías de comunicación, electrificación, embalses y otras produjeron un desarrollo de zonas rurales, la movilidad demográfica al interior de la isla y un grado de nivelación de geolectos.

Tras la persistencia de dificultades económicas, presentes desde el propio año 1959 por la retirada de capitales extranjeros, el bloqueo económico de Estados Unidos y problemas de organización y gestión internos, así como la incidencia de los desastres naturales, la situación de Cuba se vio drásticamente agravada en la última década del siglo xx. Esta época está marcada por la desaparición de la influencia del entorno socialista, del que se recibía una importante ayuda, lo que significó una apertura a nuevos mercados y formas de gestión económica, la ampliación de los vínculos internacionales y la recuperación del inglés como lengua transaccional y de prestigio en la ciencia.

1.3 | Cultura

Desde su descubrimiento y colonización por los españoles a partir del siglo xv, Cuba ha sido un lugar de fermento de una cultura mezclada a la que han aportado oleadas migratorias de españoles portadores de variedades lingüísticas no estándares: andaluces y canarios predominantemente en las primeras etapas, y luego, sucesivamente hasta el siglo xx, gallegos, catalanes, vascos y de otras procedencias.

Aunque no considerado siempre en su verdadero valor, el aporte cultural y lingüístico de los pobladores prehispánicos, en especial el de los hablantes de aruaco insular, y el de los aborígenes del área circuncaribe de cultura náhuatl, quechua o maya, ha contribuido a la conformación histórica de la

población cubana, y más intensamente en algunas zonas como la de Yateras o Manuel Tames[5], donde la sobrevivencia de estos grupos humanos ha sido duradera, como se evidencia en la comunidad La Ranchería[6].

ILUSTRACIÓN 4 | *AMANECER EN LA RANCHERÍA*



© Julio Larramendi

Un componente fundamental de la población cubana ha sido el aportado por los esclavos procedentes del África al sur del Sahara, llevados a Cuba como migrantes forzados, a partir de las necesidades de mano de obra para las principales producciones (azúcar, tabaco) del país. Los esclavos africanos dejaron una importante huella en la cultura cubana no solo a través de la

[5] Municipios de la provincia de Guantánamo.

[6] Esta es una comunidad rural, perteneciente al consejo popular La Caridad de los Indios, donde quedan vestigios étnicos y culturales de la presencia indígena en Cuba.

música y la danza, sino también en las costumbres alimentarias, la religiosidad y, desde luego, en los hábitos lingüísticos de los cubanos. Algunos autores consideran rasgos de esta procedencia como concurrentes en la frecuencia de la lenición del consonantismo distensivo, entre otros. Se reconoce igualmente la presencia en el español de Cuba de vocablos de sustentación de ideas religiosas y del entorno natural y material.

Otras migraciones de relativa importancia han intervenido en la conformación del etnos cubano, entre las que se encuentran las de pobladores asiáticos, que vinieron a engrosar los estratos de comerciantes, agricultores y empleados; y las de haitianos en la parte oriental de la isla, en condiciones prácticamente de esclavitud. Ambos componentes aportan tradiciones, ritos, leyendas y música que diversifican el mosaico de la cubanidad, aunque su influencia lingüística no tenga tanto peso o afecte solo a alguna zona específica.

ILUSTRACIÓN 7 | *ALLÍ, EN SU BORDE BLANCO, EN SU BORDE AÑIL, ESTÁ TENDIDA LA CIUDAD**



© José Omar Torres. *Obra inspirada en este verso del escritor, poeta y ensayista Roberto Fernández Retamar.

Los productos culturales (literatura, música, artes visuales, prensa, universidad) muestran exponentes relevantes sobre todo a partir del siglo XIX, en consonancia con el desarrollo de la educación, de la enseñanza artística y de la conciencia que de sí misma adquiere la sociedad cubana, expresada en rasgos lingüísticos propios, por exclusividad o por frecuencia, y que ha sido parte del quehacer de escritores y artistas cubanos.

2 | Convivencia de lenguas y su estatuto

2.1 | Cuba, esencialmente un país monolingüe. El español, lengua oficial

Por todo lo que va dicho, aunque en sentido estricto Cuba es un país monolingüe, se reconocen en la conformación de su variedad de español las diversas fuentes que a ella han contribuido y que han venido a afianzar tendencias ya presentes en la historia de la lengua o a singularizar el componente lexicosemántico de nuestra variedad.

El español se refrenda como lengua de la República a partir de la Constitución de 1940, carácter ratificado en la ley fundamental de 1959, explicitado en el artículo 2 de la Constitución de 1976 y mantenido en la vigente: «el idioma oficial es el español» (Constitución de la República de Cuba, 2019). En esta condición, es la lengua de uso no solo en el dominio doméstico, sino la establecida en la escuela, los medios de comunicación, las entidades gubernamentales, administrativas y políticas, y las empresas públicas.

Sin embargo, si tomamos en cuenta solamente los datos de los graduados en escuelas de idiomas (19.386) en el periodo de 2017 a 2022, podría hablarse de un 0,2 % de la población con algún grado de bilingüismo más avanzado con otras lenguas como inglés, francés, portugués y otros[7].

[7] Las cifras de graduados que se presentan en este trabajo han sido extraídas de los informes anuales que ofrece el Ministerio de Educación Superior (MES, 2019).

En los ámbitos públicos, y en particular en el del comercio, los servicios y el turismo y su promoción, aparecen préstamos e interferencias del inglés, idioma que tiene un papel en la diplomacia y las relaciones internacionales, así como en el ámbito científico y el deporte. En la medida en que es facilitada por los medios electrónicos, la vida social de las personas –y en particular de los jóvenes y entre ellos los llamados «nativos digitales»– a través de las redes sociales y el correo transcurre muy influida por la terminología, el léxico e incluso por estructuras sintácticas de esa lengua.

De ahí que, aunque la mayoría de los cubanos son funcionalmente monolingües, podría hablarse de casos de contacto diferido con el inglés, favorecido por el prestigio de esa lengua. Asimismo, la educación general incluye el inglés como asignatura desde el tercer grado y en los planes de secundaria básica y preuniversitario. Este proceso formativo se continúa luego en la universidad, lo cual significa un acercamiento sostenido y un papel preponderante que se concede a esta lengua como objeto de estudio.

Se advierte, además, la incorporación al español de Cuba de usos y estructuras de variedades hispánicas con gran presencia en los materiales televisuales y cinematográficos, como es el caso de España y Argentina.

El contacto con otras lenguas, como eventualmente el ruso, ha sido de menor entidad, penetración y duración y no ha dejado una huella perceptible en nuestra variedad.

Por su parte, la lengua de señas cubana (LSC) ha adquirido gran desarrollo, incluso hacia afuera de la comunidad sorda, y sus hablantes actualmente están escolarizados y son bilingües. La LSC se emplea en el ámbito público en espacios noticiosos televisivos y menciones de publicidad. Es también objeto de estudio científico y se forman técnicos superiores en la universidad para su traducción e interpretación. Actualmente se trabaja ante los organismos pertinentes para su reconocimiento oficial.

El interés por la funcionalidad y el cultivo de la variedad cubana del español hace que instituciones culturales como el Instituto de Literatura y Lingüística, la Academia Cubana de la Lengua, la Universidad Pedagógica Enrique

José Varona o el propio Ministerio de Cultura se hayan pronunciado acerca de la necesidad de una política y una planificación lingüísticas que regulen la norma para la enseñanza, el peso de las lenguas de contacto y el uso público y oficial de las lenguas, sin que se haya concretado aún tal aspiración.

3 | Distribución social y espacial de los hablantes nativos

3.1 | Hablantes nativos: competencia general y variación sociolectal

Los datos que aparecen en los siguientes acápites pretenden ofrecer una idea de los diferentes niveles de lengua o de destrezas que pueden evaluarse, dentro de la indudable competencia general que corresponde a los hablantes nativos. Una primera idea acerca de lo predominante en el español en Cuba podría tenerse si se considera que 1,4 millones de personas[8] han alcanzado estudios universitarios, cifra que representa alrededor de un 13 % del total de la población.

3.1.1 | Escolaridad

La enseñanza escolar es obligatoria de prescolar a noveno grado, lo que significa la existencia de aprendices de la lengua, en niveles sucesivos de profundización, al menos hasta los 14 años. Se cuenta con programas, libros de texto, de ejercicios y de lectura apropiados, con sus objetivos definidos para cada nivel.

Frente a la diversidad de métodos, enfoques y materiales que caracteriza a otros sistemas educativos, sujetos también a los vaivenes del mercado, podría evaluarse como una fortaleza el hecho de contar con programas, orientaciones metodológicas y libros de texto iguales para todos, cuya elaboración ha contado con la consulta y presencia de una buena parte de los mejores y más reconocidos especialistas del todo el país.

[8] Esta es la cifra que aportan los informes del Ministerio de Educación Superior hasta 2022.

Sin embargo, la falta de maestros, las diferencias de nivel en la preparación de los que existen, amén de otras causas económicas, materiales o sicológicas hacen que un grupo de alumnos muestren resultados desfavorables en sus habilidades relacionadas con la capacidad de hablar en las diferentes situaciones comunicativas, de entender cabalmente lo que escuchan o leen, y de construir textos. Tales carencias, relacionadas también con la fluidez verbal, el manejo del léxico y de la sintaxis, y la capacidad expresiva y argumentativa, se revelan en alguna medida semejantes a las evidenciadas en otros puntos de la geografía hispanohablante[9].

Los datos relativos a los niveles de escolarización superior pueden dar una idea de la formación lingüística de los hablantes nativos. Así encontramos que para la década 2000-2011 la cifra es de 1.167.325 graduados universitarios en el país, y que el 71 % de la población contaba con educación media o superior[10]. De igual forma, si tomamos en cuenta los datos por niveles en 2023 se observa el acceso continuo de niños y jóvenes al aprendizaje del español[11].

[9] Como lo refleja, por ejemplo, el informe «La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español», dado a conocer por la Real Academia Española en Madrid, en noviembre de 2023 (RAE, 2023).

[10] Véase el «Informe sobre cifras preliminares del Censo de Población y Viviendas 2012», disponible en: http://sociedadpcma.org.cu/index.php/Bitacora/Documentos/Informe-sobre-cifras-preliminares-del-Censo-de- Poblacion-y-Viviendas-2012.

[11] Llama la atención el descenso marcado de la matrícula de secundaria, cuyas causas habría que precisar, y que pueden estar relacionadas con las ofertas de estudios de técnico medio u obrero calificado, con los descensos de la natalidad y también con la migración. En cambio, es significativo el incremento de la matrícula universitaria.

CUADRO 1 | DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR NIVELES EDUCATIVOS

Nivel	2011		2023	
	N.º de matriculados	% del total de la población	N.º de matriculados	% del total de la población
Primaria (6-11 años)	749.224	7 %	664.353	6 %
Secundaria (12-17 años)	740.613	7 %	327.926	3 %
Universitaria	41.655	0,4 %	108.692	1 %
Total	1.531.492	14 %	1.033.934	9 %

Fuente: elaboración propia, según datos de ONEI (2023) y MINSAP (2023)

A estas cifras de ONEI (2023) referidas al año 2022 habría que añadir, además, las correspondientes a la primera infancia (521.762), tanto en su preparación institucional (círculos infantiles y prescolar 18 %) como no institucional (programa «Educa a tu hijo» orientado y supervisado por las estructuras educacionales, 67,5 %), así como los planes de continuación de estudios (que alcanzan en 2022 a unas 366.827 personas en cursos, entrenamientos, diplomados, maestrías y especialidades, doctorados y otras formas secundarias).

Si analizamos el parámetro económico, tenemos que la población activa en este sentido representa un 41% del total (4.590.600). Dentro de esta, solo un 9 % apenas tiene educación primaria o menor (140.600, 1 %) o secundaria (de séptimo a noveno grado, 941.400, 8 %); el 22 % (2.417.100) está integrado por graduados de enseñanza media superior, que exhibe el porcentaje más alto de todos los niveles considerados, y los universitarios cubren el 10 % (1.091.500). Así pues, los universitarios y los graduados

de enseñanza media superior constituyen el 32 % del total de la población económicamente activa[12].

Es interesante comprobar que, dentro de los niveles extremos, las mujeres solo representan el 4,2 % de los trabajadores con nivel primario y, en cambio, son el 57,3 % de los universitarios, lo que se refleja, sin duda ninguna, en sus habilidades lingüísticas.

3.1.2 | Procedencia

En relación con la procedencia rural/urbana de los hablantes, partimos de la evidencia de que la población cubana se concentra y se urbaniza de modo creciente: 8.553.026 personas, el 77 % del total de residentes en la isla.

Asimismo, en todas las provincias, los grupos poblacionales urbanos sobrepasan el 60 %, mientras los rurales constituyen entre el 30 % y 40 % según la provincia.

Las distancias geográficas, lo intrincado de los lugares de vida, el trayecto entre los sitios de las viviendas y las escuelas, su carácter (graduada, semigraduada o multígrada) y la preparación de los docentes podrían influir negativamente en las habilidades lingüísticas de los sujetos rurales. No obstante, la universalidad de los medios de comunicación y el carácter nacional de materiales y métodos de enseñanza podría desmentir estas premisas.

De otra parte, algunos de los indicadores mencionados como determinantes de la ruralidad afectan también a las áreas urbanas y se da el caso de que las provincias con más disponibilidad de docentes son aquellas en las que se documenta más población rural (Granma, 39 %; Guantánamo, 37 %;

[12] Sería de interés, sin embargo, buscar datos más precisos para delimitar, dentro de la enseñanza media superior, los de nivel preuniversitario, que entran a ese grado con miras a ingresar a la universidad aunque luego no concreten esa aspiración o abandonen la carrera, y los que tienen nivel equivalente pero lo cursan en centros más orientados hacia intereses específicos, de mayor rango (preuniversitarios vocacionales, de ciencias exactas, de arte) y aquellos que por las miras de desarrollo profesional de sus graduados podrían tener un interés menor por el aprendizaje de la lengua (enseñanza técnica-profesional o de deportes).

Pinar del Río, 34 %), a diferencia de La Habana o Matanzas (100 % y 84 % de población urbana, respectivamente), que deben importar maestros de las provincias orientales, quienes expanden los rasgos de sus geolectos entre los alumnos del occidente (ONEI, 2023).

3.1.3 | Sexo

En relación con la distribución de hablantes por sexos, tomando en cuenta los datos de la población de 2022 que establece 11.089.511 de habitantes (ONEI, 2022), se advierten muy pocas diferencias en cifras globales, con un ligero predominio de las mujeres: 5.498.838 hombres, un 49,5 %, y 5.590.673 mujeres, un 50,05 %, lo que favorecería, según estudios (García Mouton, 2000), la tendencia hacia la conservación de formas establecidas, de un lado, y, de otro, hacia el patrocinio de las más renovadoras asistidas por el prestigio.

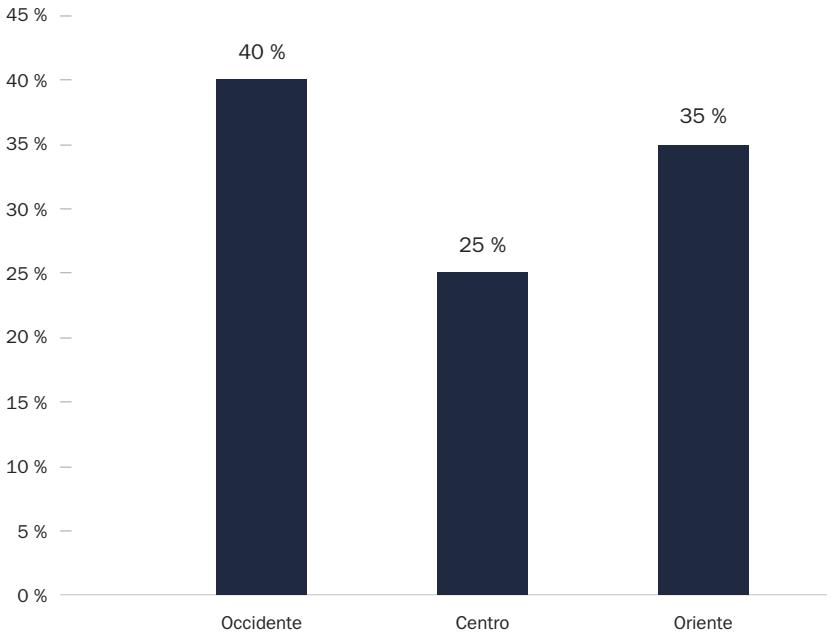
En nueve provincias, sin embargo, hay más hablantes hombres que mujeres, con la repercusión que ello pueda tener en el desapego de lo normativo o el prestigio encubierto de formas no estándares. El ascenso social de la mujer en Cuba permite poner en entredicho los estereotipos al respecto de los hábitos e influencias lingüísticas de cada sexo, lo cual ameritaría un estudio detenido, que correlacione el peso demográfico de cada género con la realidad del habla en el territorio y con las creencias y actitudes tomadas en relación con la variedad geolectal.

3.2 | Características lingüísticas de los hablantes nativos según la zonificación geolectal

Atendiendo a la zonificación geolectal tradicional, el 39 % del total de la población del occidente (4.317.442) –el 40 % (4.401.025) si se incluye la Isla de la Juventud– usa un geolecto caracterizado, en lo fónico, por las frecuentes asimilaciones de /r/, /l/ y /s/ en posición distensiva en interior de palabra, sobre todo. La zona central sería la de menos concentración de hablantes (2.810.976, el 25 % del total), identificados por la retención del consonantismo normativo. Finalmente, la zona oriental, con un 35 % del total de

hablantes de español en el archipiélago cubano (3.877.510), se reconocería por la frecuencia de la lateralización de rótica y la omisión de la -s distensiva.

GRÁFICO 1 | ZONIFICACIÓN GEOLECTAL TRADICIONAL: CONCENTRACIÓN DE HABLANTES

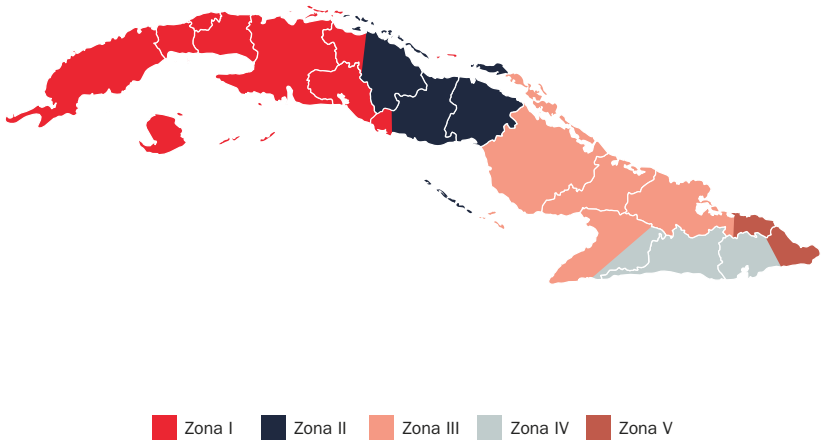


Fuente: elaboración propia, según datos de Montero Bernal (2007a y 2007b).

Delimitaciones más finas y más recientes (Choy López, 1989; Montero Bernal, 2007a y 2007b) permiten descubrir que la mayoría de los hablantes del español en Cuba pertenecen a un área de una relativa homogeneidad (zona I), cuyos rasgos fónicos diferenciales más sobresalientes se relacionan con la asimilación de las distensivas /s/, /r/ y /l/.

Las otras zonas establecidas, en cambio, no se revelan tan homogéneas: la II (central) presenta una variación alofónica de las distensivas mencionadas menos frecuente que en la zona I; la III se caracteriza por su mayor retención del consonantismo normativo, que se revela en 2022 como la segunda en número de hablantes. Luego se encuentra la zona IV, de fuerte lateralización de las róticas y con predominio de la omisión de -s distensiva, y la V, la más pequeña y delimitable por la coincidencia de la elisión de -s y la retención de -l y -r. Las provincias y municipios comprendidos en cada zona y el número estimado de sus hablantes se representan en el mapa 2 y en el cuadro 2.

MAPA 2 | ZONIFICACIÓN GEOLECTAL DE CUBA DESDE EL PUNTO DE VISTA FONÉTICO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Montero Bernal (2007a y 2007 b) y Montero Bernal *et al.* (2013).

CUADRO 2 | DISTRIBUCIÓN POBLACIONAL POR ZONAS GEOLECTALES

Zona	Provincias y municipios	Población estimada	% del total
I	Pinar del Río, Artemisa, Mayabeque, La Habana, Matanzas, Cienfuegos, Trinidad	4.796.352	44 %
II	Villa Clara, Sancti Spíritus, Ciego de Ávila	1.576.002	14 %
III	Camagüey, Las Tunas, parte de Holguín y Granma	2.635.466	24 %
IV	Santiago de Cuba, parte de Guantánamo y de Granma	1.753.539	16 %
V	Baracoa, Maisí, Imías, Moa, Sagua de Tánamo	244.569	2 %

Fuente: elaboración propia según datos de ONEI (2023).

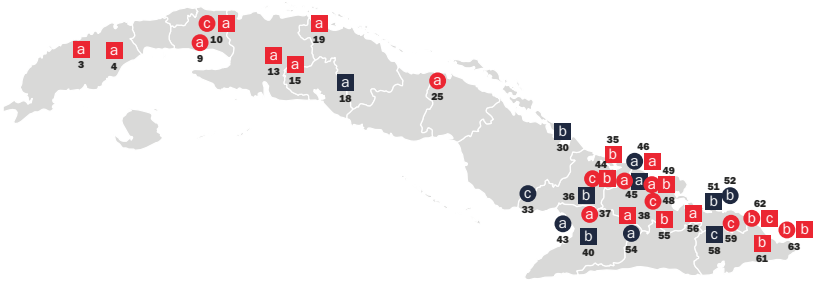
3.3 | Creencias y actitudes lingüísticas de los hablantes nativos

En relación con las actitudes y creencias lingüísticas, acercamientos recientes que muestran la evaluación que hacen los informantes cubanos sobre las variedades del país (Sobrino Triana, 2021) revelan estigmatización de las hablas del oriente tomado como un todo, y muy especialmente de la provincia de Guantánamo, lo que se asocia con la elisión de la -s distensiva, la pérdida de la distinción fonemática de las líquidas posnucleares y algunas preferencias léxicas. Por otra parte, el habla occidental, incluso la de la capital, es vista con poco apego por hablantes de otras zonas, esencialmente por la tendencia a las asimilaciones de consonantes en contacto.

En relación con la edad, y esto parece ser un universal, los estratos de población mayor desautorizan las hablas juveniles por su desatención de los cánones y los tempos acelerados, y las mujeres aparecen como más atentas al prestigio de lo normativo.

El *Atlas Lingüístico de Cuba* (Montero Bernal *et al.*, 2013) da evidencia detallada de la incidencia de las variables geográfica, de procedencia, etaria, de sexo y de nivel escolar en los comportamientos lingüísticos de los cubanos. Asimismo, ratifica la pertinencia de las zonas dialectales delimitadas. El mapa 3 muestra un ejemplo de variación según género y escolaridad.

MAPA 3 | DISTRIBUCIÓN DE LA /s/ EN POSICIÓN DISTENSIVA ANTES DE /t/



RESPUESTAS **a:** [ɦ] 19 **b:** [ø] 13 **c:** [s] 7

SEXO ◯ Femenino □ Masculino **ESCOLARIDAD** ● Primaria ● Secundaria

LOCALIDADES **3:** Valle Ancón **4:** Las Yeguas **9:** Güines **10:** Averhoff **13:** La Luisa **15:** Rosario **18:** El Sopapo **19:** Sierra Morena **25:** Piedra **30:** Nuevitas **33:** Amancio Rodríguez **35:** Boquerón **36:** San Rafael **37:** San Lorenzo **38:** Jiguaní Arriba **40:** Santa Ana de Nagua **43:** Manzanillo **44:** Cabecito **45:** Brisas de Yareyal **46:** Gibara **48:** Alcalá **49:** Silva No.1 **51:** Naranjo Agrio **52:** Yamanigüey **54:** Los Negros **55:** Mella **56:** Boca de Mícara **58:** Cuatro y Medio **59:** Boquerón de Yateras **61:** Los Calderos **62:** Boma **63:** Patana Arriba

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Montero Bernal *et al.* (2013).

4 | Demolingüística

4.1 | Naturales y residentes de lengua materna española: hablantes nativos

Si se tiene en cuenta, como se ha dicho, que la inmigración de lengua no española tiene cifras despreciables entre los residentes en el país, es fácil

de admitir que, para el año 2022, la población en su totalidad es usuaria potencial del español. Como ha transcurrido un periodo de tiempo desde la información disponible, con su desbalance entre mortalidad y natalidad, y se ha producido un incremento relativo de la migración externa, la cifra global podría haber decrecido (11.082.964)[13], aunque sitios de referencia continúan dando valores más altos[14].

En cualquier caso, la tendencia sería al decrecimiento de la población y a su consecuente envejecimiento, con los efectos que ello supone, de una parte, para el predominio de modelos de referencia correspondientes a las décadas de entre los cincuenta y los sesenta, conservadores absolutos de la norma de referencia castellana, y de otra, por las subversiones derivadas del cambio social, el acceso a la escolarización y al poder.

4.2 | Los residentes extranjeros: hablantes de competencia limitada

La cifra de residentes extranjeros alcanzaba en 2020 a solo 3.024 individuos[15], lo que representa el 0,03 % de la población total de Cuba. Si tomamos en cuenta que las estadísticas ofrecidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU)[16] indican que un 45 % de ellos tiene la condición de hispanohablantes, podemos afirmar que los extranjeros con otro idioma materno diferente del español apenas tienen peso demográfico entre los habitantes del país; y, en principio, toda la cifra mencionada arriba puede tomarse como de dominio nativo de nuestra lengua.

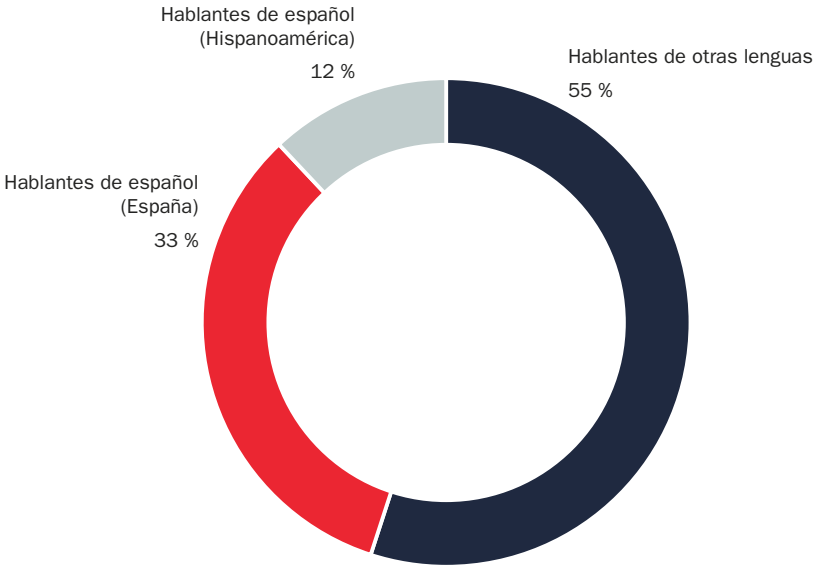
[13] Dato propiciado por estadísticas de la administración de salud. Véase: http://www.infomed.scu.sld.cu.

[14] Por ejemplo, el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) refleja 11.396.846. También aparecen cifras mayores y diferentes en el periódico *Expansión* (https://datosmacro.expansion.com) y en el Fondo de Población de las Naciones Unidas (11,2 millones), donde además se reporta una distribución etaria de 68 % de 15 a 64 años y 16 % respectivamente tanto de 0 a 14 años como de 65 y más.

[15] Véase: https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/cuba.

[16] Véase: https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/cuba.

GRÁFICO 2 | HABLANTES DE ESPAÑOL ENTRE LOS RESIDENTES EXTRANJEROS



Fuente: elaboración propia.

4.3 | La enseñanza del español a extranjeros

4.3.1 | Breve historia

En relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de español a extranjeros, no se cuenta con datos completamente sistematizados, de modo que tendremos que utilizar algunos datos parciales representativos y hacer estimaciones sobre otros.

Según las fuentes autorizadas de la educación superior cubana, estudiantes de todo el mundo acuden a las universidades del país, en diferentes estatus: convenios de gobierno, acuerdos ministeriales y programas personalizados. Realizan estudios tanto de pregrado y cursos cortos como de posgrado, según el régimen de financiación o de exención de la modalidad. A tenor de las relaciones de Cuba con todo el mundo, se ha registrado un incremento de

la enseñanza del español como lengua extranjera (LE) que se refleja ya en la década de los sesenta y principios de los setenta en la existencia de una Licenciatura para Extranjeros en la Escuela de Letras de la Universidad de La Habana, a la cual acudieron, en cada año que se mantuvo funcionando, más de 40 estudiantes por curso, tanto de Eurasia como de Estados Unidos, y de otros países, a los cuales se procuró el perfeccionamiento del español[17].

La experiencia se expandió y se potenció con el programa iniciado en 1977, que consistió en la formación de adolescentes y jóvenes de familias y países desfavorecidos, algunos sobrevivientes de masacres o desplazados, a los cuales se enseñaba español y luego cursaban toda la enseñanza general, así como la preparatoria para ingresar a estudios técnico-profesionales y a las carreras universitarias. Como se ha explicado antes, estos alumnos llegaban desde edades tempranas a la isla que, desde entonces, comenzó a llamarse «Isla de la Juventud». Medios de prensa citan la cifra de 52.000 jóvenes que recibieron esta formación (Hernández Barrios, 2017)[18]. Estos permanecían en Cuba unos diez años como promedio y alcanzaban un alto nivel de proficiencia en español, tanto por cursos específicos como por la propia inmersión.

Paralelamente, se fueron promoviendo en las universidades cursos en los que se han visto implicados aprendientes de español procedentes de lenguas maternas tan lejanas como las nativas africanas, el vietnamita, el coreano o el chino, y en los que se ha venido ganando en sistematicidad a partir del año 1976 y en progresión en los años ochenta y noventa (Montero Cádiz, 2011; Ruiz Portal, 2013; Tardo-Fernández, Socorro-Castillo y Maymir-Pacheco, 2015; Cuba Vega, 2016) a través del trabajo en la disciplina denominada

[17] No disponemos de datos numéricos acerca de esta experiencia, pero forma parte de nuestra historia de vida, pues impartimos docencia en un aula nutrida de coreanos, mongoles, estadounidenses, caribeños anglófonos y francófonos, y personas de Europa del Este.

[18] Sería necesario precisar cuántos de esos jóvenes provenían de América Latina. Sin embargo, por tratarse en muchos casos de indígenas o de personas de muy escasos recursos económicos y acceso a la escuela, se puede afirmar que sus habilidades lingüísticas fundamentales se formaron en nuestras aulas y comunidades.

«Idioma español para extranjeros», y de la disponibilidad de cursos intensivos y turismo especializado.

4.3.2 | Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana

En la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana en el curso 2018-2019, según los datos de que se dispone, había un total de 62 estudiantes distribuidos en cuatro años académicos, lo que supone un promedio de matrícula anual de 15 alumnos. Así pues, en la alta casa de estudios se han graduado, en los quince años que lleva funcionando dicha carrera, 915 estudiantes, lo que significa un promedio anual de 61.

La Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI), heredera tanto del Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras, como de la antigua Facultad Preparatoria para estudiantes extranjeros, avalada como centro del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), ofrece, además, otros cursos, clasificados según su periodo lectivo (corta duración, semestrales, larga duración) y según los niveles a alcanzar (principiante, elemental, intermedio, avanzado y superior). Para poder ingresar a los cursos semestrales se exige poseer nivel intermedio de español. Los de larga duración son, en ocasiones, antecedentes de los preparatorios para el ingreso a la universidad.

4.3.3 | Programa para estudiantes chinos

Una experiencia singular reciente fue la formación de estudiantes chinos, proyecto en el que, según Fernández Dueñas y Cabrera Albert (2022), se han graduado 3.566 personas, de las que 918 cursaron una licenciatura de Español y 70 una maestría.

Los estudiantes de este programa iniciado a partir de 2006, procedentes de una veintena de provincias de China, se prepararon en cursos cuya duración oscilaba en el rango de diez días a seis meses. Los cursos intensivos culminaban con el título de Idioma Español, nivel avanzado; los de

perfeccionamiento, incluyeron uno específico para personal que trabajaría en los Juegos Olímpicos de Pekín 2008, como explica Cuba Vega (2016).

Finalmente, los cursos de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes[19] que titulan a sus egresados como profesores de LE o L2, y también la inclusión de estudiantes chinos en carreras de Medicina, Enfermería, Turismo y Pedagogía (Sicología y Humanidades), propiciaron no solo la relación con las instituciones encargadas de esas funciones, sino también la adquisición *in situ* del léxico de esas especialidades. Un resumen de los datos de graduados por tipo de cursos se observa en el cuadro 3.

CUADRO 3 | N.º DE GRADUADOS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIANTES CHINOS

Tipo de curso	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Cursos intensivos	409	810	974	890
Cursos de perfeccionamiento	97	118	99	100
Total	506	928	1.073	990

Fuente: elaboración propia, según datos de Cuba Vega (2016).

De igual forma, el programa de estudiantes chinos, que finalizó en 2014, permitió la graduación universitaria que se identifica en el cuadro 4.

[19] Que se mantienen para estudiantes de diversas procedencias, entre ellos un número considerable de chinos.

CUADRO 4 | N.º DE ESTUDIANTES CHINOS GRADUADOS POR TITULACIÓN

Titulación	N.º de graduados
Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes	918
Licenciatura en Turismo	61
Licenciatura en Educación-Humanidades	63
Licenciatura en Educación-Sicología	60
Doctor en Medicina	505
Licenciatura en Enfermería	32
Total	1.639

Fuente: elaboración propia, según datos de Cuba Vega (2016).

La experiencia ha sido enriquecedora no solo por su duración, número de alumnos y docentes involucrados, sino porque favoreció la vinculación de nuevos especialistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de español, con la intervención de logopedas para la implantación de fonos ausentes en la lengua de partida, según diagnósticos previos realizados a los aprendientes. De igual forma, este programa contribuyó a estabilizar la existencia de la única carrera de pregrado del país cuya misión es formar especialistas en la enseñanza de L2 o LE (Cuba Vega, 2016).

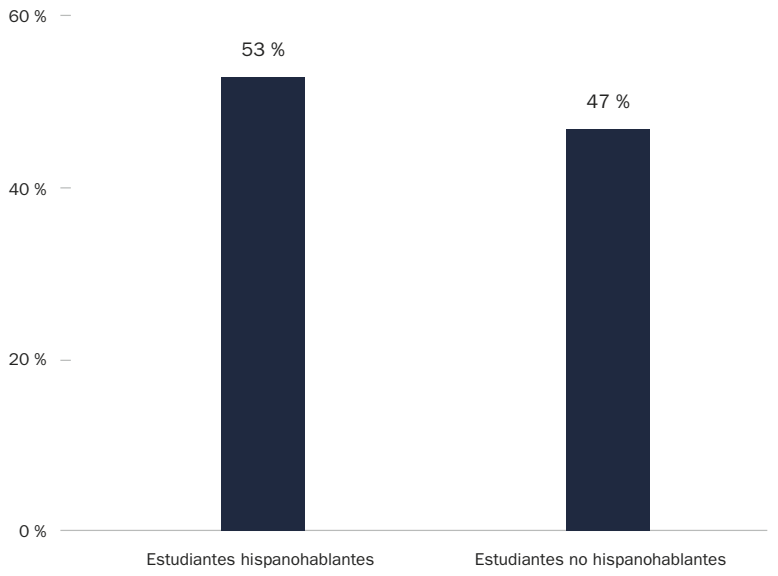
Otro resultado de interés fueron los flujos entre universidades chinas y cubanas: alumnos chinos que realizaban su primer año en Cuba y otros que, habiendo hecho los primeros cursos en Cuba, cursaban el último, de práctica, en China. Asimismo, fue muy significativa la ganancia que se obtuvo de involucrar a los encargados de ámbitos comunitarios, artísticos, culturales, científicos y deportivos en un programa integrado en la formación del estudiante extranjero.

4.4 | Otros datos sobre la enseñanza del español a extranjeros

4.4.1 | Cifras generales de estudiantes extranjeros en Cuba hasta 2018: aprendices universitarios internacionales

Explorando en otras cifras generales de Cuba (MES, 2019), se observa que entre 2012 y 2018 se han graduado 15.996 alumnos extranjeros (un promedio de 2.666 anuales, aunque el rango de variación es alto y hay una disminución drástica en el curso 2017-2018). De ellos, 8.505 provienen de América Latina y 7.491 son no hispanohablantes que estudian español en las universidades cubanas.

GRÁFICO 3 | DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS GRADUADOS EN EL PERIODO 2012-2018



Fuente: elaboración propia, según datos del MES (2019).

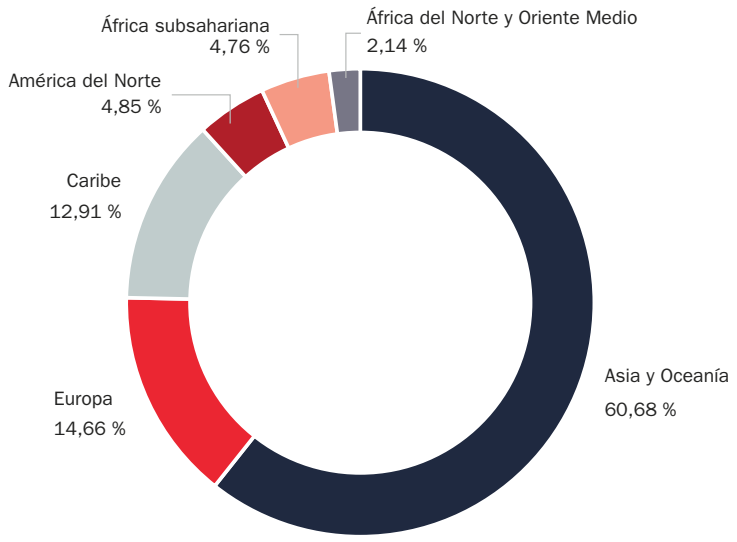
Se ha de destacar que los alumnos no hispanohablantes tienen que asistir a su llegada al país a cursos preparatorios de español obligatorios, de 20 semanas de duración, antes de comenzar la carrera, y una vez que la inician deben continuar estos estudios durante tres semestres, hasta completar

192 horas, en que profundizan en su formación lingüística general y en la terminología propia de la especialidad a la que se dedicarán.

4.4.2 | Cifras de estudiantes extranjeros. Otros cursos en las universidades

Por su ubicación en la capital cubana y su antigüedad, la Universidad de La Habana recibe también sistemáticamente estudiantes en otros tipos de cursos, de turismo científico o afines. Así, en el periodo entre 2019 y 2023 que hemos considerado para paliar en alguna medida los desniveles producidos por la pandemia, se reportan un total de 1.030 estudiantes no hispanohablantes procedentes de América del Norte, el Caribe, África subsahariana, África del Norte y Medio Oriente, Asia-Oceanía y Europa, para un promedio de algo más de 180 estudiantes anuales. Cabe destacar que muchos de ellos transitan de un curso de menor duración a otro de mayor duración y que, según su procedencia, son mayoría los aprendices de Asia-Oceanía, Europa y el Caribe, en ese orden.

GRÁFICO 4 | DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA POR PAÍSES



Fuente: elaboración propia, según datos del MES (2019).

Este tipo de cursos se ofrece también en otras universidades del país, y engrosan la cifra de aprendices en una enseñanza paralela a los programas regulares universitarios, dado que la mayoría acuden con visa de turista, y se dispone de planes de trabajo intercultural, conocimiento del país y visitas a lugares de interés. Sus objetivos, en principio, son de comunicación.

Muy afectados por la pandemia se han visto los datos de la Universidad Marta Abreu de Las Villas, a la cual en el periodo entre 2019 y 2023 han acudido solo 10 estudiantes extranjeros, para un promedio anual de 2, con predominio de los cursos de corta duración en los principiantes (3) y de los semestrales en el nivel elemental (5). Ahora bien, la variada procedencia de los estudiantes se mantiene: Europa (Alemania), el Caribe (Haití), África (Angola y Guinea) y Asia (Vietnam), lo que podría augurar un incremento de matrícula en los próximos años.

En la Universidad de Oriente, segunda por su tamaño y por su fecha de fundación, según Tardo-Fernández, Socorro-Castillo y Maymir-Pacheco (2015) estos servicios de español a extranjeros se inician de manera sistemática en la década de los noventa; y tanto el nivel de procedencia de los alumnos, como la cifra de estudiantes por grupo o el periodo de estancia –desde uno o tres meses hasta un año– se comprueba variable. Según Fernández Domecq, en el periodo de 2019 a 2023 esta universidad ha contado con 78 estudiantes, distribuidos fundamentalmente en los niveles elemental (42) e intermedio (29)[20]. Se observa, además, que el 54 % de los alumnos no hispanohablantes alcanzan los niveles A1 y A2, el 37 % los niveles B1 y B2, y solo el 9 % alcanza el nivel C1. No se reportan estudios de principiante y en el periodo considerado ningún estudiante alcanzó el nivel C2.

4.4.3 | Otros cursos privados

Junto a estas acciones institucionales se encuentran hoy cursos privados de enseñanza de la lengua española, tales como los que ofrecen en La Habana

[20] Estos datos fueron ofrecidos para este artículo por Suria Fernández Domecq, jefa del Departamento de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Oriente.

centros como Corazón Cuba, Estudio Sampere, Jakera, Influent, Home Language International o Sprachcaffe; o Don Quijote Spanish School, Alas y otros en Santiago de Cuba. Estas ofertas van dirigidas esencialmente al turismo y las que aparecen certificadas lo han sido fundamentalmente por WYSE/ FIYTO, institución dedicada a la gestión y comercialización de viajes para jóvenes. De este modo, se amplía la oferta de la enseñanza de español en la isla, que hasta el momento no había contado con academias particulares especializadas en esta materia, como sí sucede en otros países. Por el carácter de estas instituciones, no ha sido posible recabar datos numéricos que podamos añadir a nuestro balance.

5 | Conclusiones

El estudio de la variedad cubana del español cuenta con valiosas investigaciones que han dado lugar a descripciones bastante completas y certeras sobre la singularidad de sus rasgos en el entorno antillano caribeño y del español general. En este sentido, se dispone de materiales y corpus lingüísticos apropiados que permiten documentar y dar testimonio de sus características, y que constituyen una oportunidad para su enseñanza. Existen también datos y estadísticas de los aprendices de la lengua española de dominio nativo en relación con los niveles de educación general y universitaria, y de competencia limitada del escaso número de inmigrantes no hispanohablantes.

No sucede lo mismo con la enseñanza de la lengua española a inmigrantes de otras lenguas maternas, en particular en otro tipo de cursos no vinculados o vinculados indirectamente con la enseñanza universitaria, en que se ha producido un desarrollo desigual y no se cuenta con suficientes trabajos que sistematicen la historia o la actualicen en el contexto caribeño. Es así que una de las dificultades mayores para la realización de este trabajo ha estado en la dispersión o no existencia de datos, algunos de los cuales han sido cuidadosamente entresacados, calculados y estimados de estadísticas ajenas a estos propósitos. Tal situación nos permitirá sugerir a las instituciones correspondientes la creación de un banco de datos que registre esta

información, de modo que se pueda disponer de ella no solo para posteriores trabajos de este tipo, sino en el perfeccionamiento del diseño estratégico de esta enseñanza en nuestro país.

Las informaciones obtenidas permiten estimar, sobre la base de datos específicos, en grandes números, que los hablantes potenciales de español de dominio nativo en 2023 ascienden a 11.082.964, los de competencia limitada se cifran en 2022 en 1.664 y, hasta 2019, había 9.061 aprendices de lengua española en las universidades cubanas.

No obstante, como comentan Liu y Cuba Vega (2023), se demuestra que se atiende en esta enseñanza a la función lingüística, según los objetivos, niveles y tipos de aprendices, para el desarrollo de la competencia comunicativa y para la adquisición de otros conocimientos que favorecen las interacciones entre hablantes nativos y no nativos.

Un aspecto importante que contribuiría a promocionar y fortalecer la enseñanza del español como lengua extranjera sería, sin dudas, la revisión y ampliación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Las nociones e indicaciones que ahí se identifican constituyen una valiosa guía, que podría verse enriquecida al incluir y considerar las particularidades de otras legítimas variedades lingüísticas del español.

Las observaciones realizadas y los datos y estimaciones que sobre ellos hemos podido realizar evidencian, asimismo, que existe en Cuba un entorno favorable al desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua española, tanto para cubanos como para extranjeros, estimulado por una enseñanza pública y de libre acceso. Asimismo, prácticas culturales establecidas, como la preferencia por el subtitulaje en los materiales fílmicos en otras lenguas, que obliga a un esfuerzo de lectura, o la práctica de los cursos impartidos en «Universidad para todos» –conjunto de programas de formación difundido por la televisión nacional–, que han incluido temas relacionados con la lectura, la ortografía o la gramática, pero también con la apreciación literaria y las técnicas narrativas, propician escenarios muy positivos para el fomento de estas habilidades. Para cada uno de estos cursos se ha preparado un

material o tabloide que, en tiradas de cientos de miles, han potenciado el acceso de una buena parte de la población a cuestiones lingüísticas y literarias de trascendencia y actualidad.

Por otra parte, la experiencia acumulada a partir del programa de formación de alumnos chinos y la consolidación de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes pueden contribuir a la sistematización de la presencia de estudios de pregrado para la formación de profesores de español como L2 y LE en todas las universidades del país, lo que redundaría en la extensión y calidad de esta labor.

Las indudables ventajas que Cuba representa para la enseñanza del idioma español a extranjeros, por su privilegiada posición geográfica y cultural en el ámbito caribeño y americano, constituyen un incentivo que debemos potenciar para el estudio de una lengua que abre opciones a los vínculos con más de 498 millones de hablantes nativos de español y más de 600 millones de usuarios potenciales de esta lengua (Observatorio Global del Español, 2024) en los diferentes puntos de la geografía del mundo y se convierte en fuente de trabajo, comunicación y oportunidades.

Referencias bibliográficas

Choy López, R. (1989). Zonas dialectales en Cuba, *Anuario L/L*, 20, 83-100.

Constitución de la República de Cuba. Art. 2. 10 de abril de 2019 (Cuba). https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2019-ex5_0.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Cuba Vega, L. E. (Coord.) (2016). *Memorias del programa de formación de jóvenes chinos en Cuba*. Editorial UH.

Fernández Dueñas, A. y Cabrera Albert, J. S. (2022). La formación intercultural en estudiantes de la FENHI: un reto para la ciencia universitaria. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 8, 1. http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4802861017/html/

García Mouton, P. (2000). *Cómo hablan las mujeres*. Arco Libros.

Hernández Barrios, M. A. (8 de diciembre de 2017). 40 aniversario de la fundación de las Escuelas Internacionalistas de la Isla de la Juventud, en Cuba. https://misiones.cubaminrex.cu/es/articulo/40-aniversario-de-la-fundación-de-las-fundacion-de-las-escuelas-internacionalistas-de-la-isla-de-la-juventud.

Hernández, H. (24 de enero de 2022). Cuba: división política y administrativa a través de la historia. *Tocororo cubano*. https://tocororocubano.com/cuba-division-politica-y-administrativa-a-traves-de-la-historia/

Liu, N. y Cuba Vega, L. E. (2023). Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera/segunda a aprendientes chinos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11, 3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322023000300018&script=sci_arttext&tlng=en

Ministerio de Educación Superior (MES) (2019). *Prontuario Estadístico de la Educación Superior en Cuba*. Departamento de Estadística e Información. https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/06/prontuario-educacion-superior-2018-19.pdf

Ministerio de Salud Pública (MINSAP) (2023). *Anuario estadístico de salud*. Dirección de Registros Médicos y Estadísticas de Salud. https://salud.msp.gob.cu/wp-content/Anuario/Anuario-2022.pdf

Montero Bernal, L. (2007a). El español rural de Cuba y su variedad regional. En M. Domínguez (Coord.), *La lengua en Cuba: estudios* (pp. 147-178). Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones.

Montero Bernal, L. (2007b). Zonificación geolectal de Cuba desde el punto de vista fonético. En S. Valdés Bernal (Ed.), *Visión geolectal de Cuba* (pp. 33-50). Peter Lang.

Montero Bernal, L. E, Sobrino Triana, R., García González, E., Collazo Allen, A., Santana González, L., Figueroa González, A. y Rodríguez Rodríguez, R. (2013). *Atlas Lingüístico de Cuba* [DVD-ROM] (1.ª ed.). Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor.

Montero Cádiz, M. (2011). La variedad cubana del español y su enseñanza como lengua extranjera. *ISLAS*, 53, 166, 69-78.

Observatorio Global del Español (2024). El español: lengua para el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-162). Instituto Cervantes y McGraw Hill.

Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI) (2023). *Anuario demográfico de Cuba 2022*. https://www.onei.gob.cu/sites/default/files/publicaciones/2023-10/00-anuario-demografico2022.pdf

Real Academia Española (2023). *La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español*. https://www.rae.es/sites/default/files/2023-12/Real%20Academia%20Espa%C3%B1ola%20%20Informe%20sobre%20la%20educaci%C3%B3n.pdf

Ruiz Portal, A. (2013). Español para extranjeros. *Conrado*, 9, 42, 5-11. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/61/61

Sobrino Triana, R. (2021). *Cuba: realidades e imaginarios lingüísticos*. Peter Lang.

Tardo-Fernández, Y., Socorro-Castillo, M. V. y Maymir-Pacheco, R. (2015). Los cursos de español como lengua extranjera de la Universidad de Oriente y su relación con la ciudad de Santiago de Cuba. *Santiago*, número especial, 99-117.

Bibliografía de consulta

Beldarraín Jiménez, R. (1996). Enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba: experiencias en el trabajo institucional. *Iberoamericana*, 20, 61, 26-39.

Bermúdez Sánchez, M. y Pedrosa Ramírez, A. (2023). Panorama actual de la fonética y la fonología en el español de Cuba. En A. M. González Mafud (Coord.) y M. Perdomo Carmona (Eds.), *El español de Cuba: aportes a su descripción en el siglo xxi* (pp. 35-74). Universidad de Santiago de Compostela.

González Mafud, A. M. y Perdomo Carmona, M. (2023). *El español de Cuba: aportes a su descripción en el siglo xxi*. Universidad de Santiago de Compostela.

Mesa-Lago, C. (2012). *Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe: Cuba*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/4e5230fa-82c4-410f-9b1b-0af663218bab/content

Noda Hernández, M. E. (2016) Informe nacional: Cuba. En J. J. Brunner y D. A. Miranda (Eds.), *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016* (pp. 233-236). Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y Universia. https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf?datetime=1717571197

EL ESPAÑOL EN PERÚ

La Constitución de Perú de 1993 reconoce como **idiomas oficiales**: castellano, quechua, aimara y las demás lenguas aborígenes.



En Perú existen

55
pueblos indígenas
reconocidos y

44
lenguas originarias

4
en zonas **andinas**

44
en zonas **amazónicas**

21
de estas lenguas están en **peligro de extinción**

La población peruana se distribuye en:

60,2%
mestizos

22,3%
quechuas

5,9%
blancos

3,6%
afrodescendientes

2,4%
aimaras



22.209.686

habitantes tienen el **español como lengua materna** (el **82,6 %**).

3.735.682

habitantes hablan **quechua** (el **13,9%**).

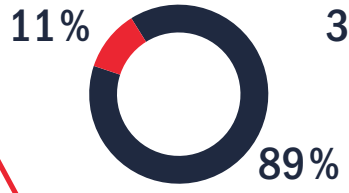
444.389

habitantes hablan **aimara** (el **1,7%**).

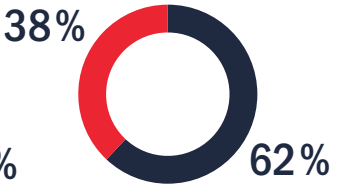
210.017

habitantes hablan **lenguas amazónicas** (el **0,8 %**).

En zonas urbanas:



En zonas rurales:



español como lengua nativa

otra lengua como nativa

En Perú existen

47 instituciones formales dedicadas a la enseñanza de ELE.

42.000

turistas visitan anualmente el país con fines educativos.

REALIDAD, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DEL ESPAÑOL EN EL PERÚ

CECILIA TELLO ÁLVAREZ
Universidad Ricardo Palma

1 | Introducción

La lengua es vehículo de comunicación social, el alma de una cultura y el reflejo de la identidad de los pueblos. En el Perú, el español no solo es el resultado de diversos procesos históricos, geográficos y socioculturales, sino también de la interacción con lenguas originarias y africanas, de la llegada de migrantes españoles y de otros países, de una diversidad geográfica que marca diferencias en el habla según la región y de otros aspectos que han contribuido a la riqueza que lo caracteriza.

El análisis de la realidad del español en el Perú permite comprender la estructura y las dinámicas del binomio lengua y demografía, no solo para entender la evolución de la lengua, sino también para analizar, desde una perspectiva regional, sus posibilidades y oportunidades de desarrollo como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua (L2) a partir de la interculturalidad y del aprecio por la diversidad lingüística.

2 | Travesía lingüística del español en el contexto peruano

La historia de la lengua española en el Perú se remonta al siglo xvi, durante la conquista, y se caracteriza por su convivencia con otras lenguas, su aporte al mestizaje y, con el transcurso del tiempo, al desarrollo de la identidad nacional. Entre 1529 y 1539, según Pedroviejo Esteruela (2011), se destaca la presencia de emigrantes españoles de Castilla la Vieja y Andalucía con

el 22,2 %, respectivamente, seguido de Extremadura con el 20,4 %, Castilla la Nueva con el 13,9 % y León con el 7,8 %, entre otros. De esta manera, la lengua culta de funcionarios, administradores y clérigos, así como aquella de registro más bajo, entró en contacto con las lenguas originarias de la región.

En un principio, la política lingüística de la Corona se centró en la imposición del castellano como parte de la cristianización del Nuevo Mundo, y después se favoreció la enseñanza de las lenguas indígenas para la evangelización, reconociendo su utilidad como instrumentos de comunicación efectiva (Rivarola Rubio, 1995). Más tarde, en 1770, se implementó el monolingüismo en español como una medida impuesta por Carlos III. En el siglo XVI, la accesibilidad y la reducida población indígena fueron factores determinantes para la difusión del español en la costa. Por el contrario, en las zonas andinas, la expansión del español fue un proceso lento debido a la configuración geográfica del territorio, la presencia demográfica de indígenas, las limitaciones para el contacto interétnico y los precarios medios de enseñanza. De este modo, el periodo colonial no solo determinó las características del español del Perú, sino que también fue fundamental para su evolución y consolidación como variedad propia e identificable (Marimón Llorca, 2010).

Durante la independencia y en la época de la República, se mantuvo el predominio del español en el territorio debido a su rol de lengua de comunicación oficial y a su uso en el Estado e instituciones públicas, mientras que la estructura social jerárquica del país no otorgó estatus político ni social a las lenguas originarias durante esta época (Zamora Huamán, 2020), lo que provocó que su uso se trasladara a espacios familiares y comunitarios.

3 | Panorama lingüístico: diversidad y encuentro de lenguas

Perú está entre los países con mayor diversidad de lenguas y etnias en América del Sur. Según el último Censo de Población y Vivienda del año 2017, en el país existen «55 pueblos indígenas, 51 de ellos amazónicos y 4 andinos; además de la población afroperuana» (Instituto Nacional de

Estadística e Informática [INEI], 2018a, p.11), descendiente de diferentes etnias africanas subsaharianas que llegaron a la región en el Virreinato y que lograron cierta uniformidad cultural.

La Constitución Política del Perú (1993) reconoce que «son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes» (Art. 48). En el Perú, según los datos proporcionados por el censo de 2017, el 82,6 % (22.209.686) de los habitantes tiene el español como lengua materna. Además, 4.390.088 personas, es decir, el 16,3 % de los peruanos, hablan una lengua originaria, principalmente el quechua con el 13,9 % (3.735.682), el aimara con el 1,7 % (444.389) o alguna lengua de la Amazonía con el 0,8 % (210.017) (INEI, 2021, p. 18).

CUADRO 1 | POBLACIÓN CENSADA DE 5 AÑOS EN ADELANTE, POR IDIOMA O LENGUA MATERNA CON QUE APRENDIÓ A HABLAR, SEGÚN DEPARTAMENTO (2017)

Departamento	Total	Idioma o lengua materna con el que aprendió a hablar en su niñez								No sabe/ No responde
		Castellano	Quechua	Aimara	Ashaninka	Otra lengua nativa u originaria [1/]	Otra lengua extranjera [2/]	Lenguas de señas peruanas	No escucha / Ni habla	
Total	**26 887 584**	**22 209 686**	**3 735 682**	**444 389**	**68 667**	**141 350**	**48 910**	**10 447**	**24 624**	**203 829**
Amazonas	340 702	289 755	820	48	100	43 510	116	241	740	5 372
Áncash	990 545	677 844	301 744	296	21	90	781	432	1 051	8 286
Apurímac	370 082	105 273	261 849	657	13	30	189	134	331	1 606
Arequipa	1 272 959	1 013 321	227 600	26 737	85	163	1 736	331	798	2 188
Ayacucho	561 976	199 869	357 308	668	190	86	139	188	495	3 033
Cajamarca	1 217 550	1 200 017	6 975	110	16	1 179	354	715	2 245	5 939
Prov. Const. del Callao	915 684	854 606	49 923	3 336	78	333	2 304	332	740	4 032
Cusco	1 103 635	461 672	609 655	2 656	1 862	3 908	2 248	357	847	20 430
Huancavelica	315 924	107 714	206 087	92	25	19	65	171	370	1 381
Huánuco	653 319	447 902	185 779	283	659	809	230	342	852	16 463
Ica	772 184	714 986	51 494	1 576	46	661	829	323	709	1 560
Junín	1 133 837	920 995	153 795	785	36 617	4 869	498	443	997	14 838
La Libertad	1 615 840	1 601 307	5 573	317	18	301	1 618	677	1 536	4 493
Lambayeque	1 090 119	1 060 080	25 536	248	12	391	751	518	1 173	1 410
Lima	8 790 062	7 965 533	724 775	30 669	1 188	4 474	32 457	3 032	6 225	21 709
Loreto	782 550	704 883	4 154	127	76	43 595	891	276	735	27 813
Madre de Dios	126 550	96 286	24 391	1 479	78	2 500	454	56	97	1 209
Moquegua	161 839	125 324	14 388	21 438	18	23	139	40	114	355
Pasco	231 448	186 264	24 943	181	8 957	565	210	80	211	10 037
Piura	1 677 029	1 649 507	3 313	169	9	203	942	802	1 731	20 353
Puno	1 083 035	303 652	464 231	292 866	258	106	210	229	713	20 770
San Martín	732 064	715 134	9 940	115	25	3 523	415	360	1 079	1 473
Tacna	305 508	229 049	10 580	59 237	38	57	323	90	200	5 934
Tumbes	203 168	201 332	593	36	7	77	141	102	243	637
Ucayali	439 975	377 381	10 236	263	18 271	29 878	870	176	392	2 508
Provincia de Lima [3/]	7 956 873	7 217 567	648 373	30 010	1 133	3 930	31 591	2 666	5 499	16 104
Región Lima [4/]	833 189	747 966	76 402	659	55	544	866	366	726	5 605

[1/] Incluye: Achuar, Awajún/Aguaruna, Matsiguenka/Machiguenga, Shipibo - Konibo, Shawi/Chayahuita.

[2/] Incluye: Portugués, inglés, chino, italiano, francés, alemán, japonés, entre otros.

[3/] Comprende los 43 distritos de la Provincia de Lima.

[4/] Comprende las provincias de Barranca, Cajatambo, Canta, Cañete, Huaral, Huarochiri, Huaura, Oyón, Yauyos.

Fuente: *Perú. Resultados definitivos* (INEI, 2018c).

Por otro lado, se reconocen como lenguas originarias todas aquellas que existían antes de la expansión del español y que son utilizadas en el país. Según el Ministerio de Cultura (2021), hay 48 lenguas originarias, de las cuales 4 se utilizan en zonas andinas y 44 en zonas amazónicas. De estas lenguas, 21 se consideran lenguas en peligro, en serio peligro o en estado crítico (ver cuadro 2).

CUADRO 2 | LENGUAS ORIGINARIAS DEL PERÚ VIGENTES

1. achuar	13. ikitu	25. matsés	37. sharanahua
2. aimara	14. iñapari	26. matsigenka	38. shawi
3. amahuaca	15. iskonawa	27. matsigenka montetokunirira	39. shipibo-konibo
4. arabela	16. jaqaru	28. muniche	40. shiwilu
5. ashaninka	17. kakataibo	29. murui-muinanɨ	41. taushiro
6. asheninka	18. kakinte	30. nahua	42. ticuna
7. awajún	19. kandozi-chapra	31. nomatsigenga	43. urarina
8. bora	20. kapanawa	32. ocaina	44. wampis
9. cashinahua	21. kawki	33. omagua	45. yagua
10. chamicuro	22. kukama kukamiria	34. quechua	46. yaminahua
11. ese eja	23. madija	35. resígaro	47. yanesha
12. harakbut	24. maijɨki	36. secoya	48. yine

Fuente: *Lenguas originarias del Perú* (Ministerio de Educación, 2018, p. 8).

El Estado peruano fomenta el uso y la transmisión de las lenguas originarias del Perú y declara de interés nacional su recuperación, desarrollo y preservación. El estatus jurídico y sus alcances están expresados en la

Ley 29735, en donde se reconocen como derechos colectivos e individuales de todo peruano «usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado … recibir educación en su lengua materna y en su propia cultura bajo un enfoque de interculturalidad … aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano» (Ley 29735, 2011, art. 4), sin que ello signifique la sustitución de una lengua por otra.

Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) forma parte de una política pública que tiene como objetivo capacitar a todos los indígenas u originarios, de modo que puedan ejercer su ciudadanía y desarrollo en contextos socioculturales y lingüísticos democráticos y plurales. Para lograr este objetivo, se propone una educación fundamentada en la herencia cultural de cada comunidad y que interactúe tanto con el conocimiento de otras culturas como con el conocimiento científico. Además, sugiere una capacitación que tenga en cuenta la enseñanza en lengua originaria (como lengua materna) y el español (como lengua de herencia), o viceversa (Ministerio de Educación, 2024). El Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB) ofrece servicios educativos según los rasgos socioculturales y la lengua de los aprendientes de pueblos indígenas u originarios bajo cinco escenarios, con tres formas de orientación pedagógica, como se observa en el cuadro 3.

CUADRO 3 | MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE (MSEIB)

Escenario	Perfil de los aprendientes	Zona	Orientación pedagógica
1	Comprende y habla principalmente en lengua originaria. El uso de esta lengua es predominante tanto en el aula como en la comunidad.	rural	EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico
2	Comprende y hablan tanto la lengua originaria y como el castellano. Algunos son bilingües desde nacimiento, con predominancia en la lengua originaria y con menor dominio del español.	rural	EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico

Escenario	Perfil de los aprendientes	Zona	Orientación pedagógica
3	Comprenden y hablan fluidamente el castellano o son bilingües. Sin embargo, su comprensión de la lengua originaria es limitada. Esta lengua suele ser hablada mayoritariamente por los adultos o adultos mayores de la comunidad. Aunque los menores pueden entender su lengua originaria, generalmente se comunican en español.	rural	EIB de revitalización cultural y lingüística
4	Comprenden y hablan fluidamente el castellano. Conocen expresiones cotidianas en la lengua originaria. En la comunidad, la lengua originaria ya no es usada, incluso los adultos o adultos mayores no utilizan o no hablan frecuentemente en esta lengua. Sin embargo, se comparten prácticas culturales propias del pueblo originario o indígena.	rural	EIB de revitalización cultural y lingüística
5	Su interacción social es básicamente en castellano; aunque confluyen estudiantes de diferentes pueblos originarios que hablan en distintas lenguas (contexto metalingüístico). Las/los estudiantes presentan distintos niveles de bilingüismo (lengua originaria y español).	área urbana o periurbana	EIB en ámbitos urbanos

Fuente: *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)* (Ministerio de Educación, 2024).

Por otro lado, el Gobierno peruano fomenta el uso del español en contextos formales, institucionales, educativos y en el ámbito público en general. De este modo, el español se constituye como la lengua predominante en el país y su prestigio sirve de plataforma para la transmisión y valorización de las lenguas originarias o indígenas. Sin embargo, es importante subrayar que las lenguas originarias y sus hablantes han sufrido procesos de exclusión y discriminación asociados a prejuicios de pobreza y analfabetismo. Por ello, a través del Decreto Supremo 005 (2017) y bajo el amparo de la Ley 29735, en 2017 se ratificó la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad (PNLOTI), a fin de proteger los derechos lingüísticos de las personas que hablan lenguas originarias o indígenas en el Perú.

4 | Actitudes y creencias lingüísticas

En el país, la diversidad de lenguas y culturas no se limita únicamente a las lenguas originarias, también abarca la heterogeneidad hispana, como se evidencia en los diferentes dialectos del español en el país. En el contexto lingüístico peruano, no solo se observa una situación de interacción asimétrica del español con las minorías lingüísticas peruanas, sino también entre el dialecto estándar y otras variedades (Vera Buitrón de Gratal, 2021).

La diversa geografía y confluencia cultural del país ha servido de sustento para numerosos análisis lingüísticos sobre el español del Perú. Sus variantes dialectales son producto de la influencia de las lenguas indígenas, del proceso evolutivo del español desde la Colonia y de consideraciones históricas, sociales y demográficas. En relación con la zonificación dialectal del español en el Perú, se pueden identificar tres grandes zonas dialectales: costeño, andino y amazónico. Este primer nivel jerárquico se puede subdividir en seis zonas: amazónico; de la costa norte; de la costa central; de los Andes norteños; de los Andes centrales, surcentrales y sureños; y de los Andes occidentales sureños y de la costa sur (Andrade Ciudad, 2023).

Estas variantes dialectales no solo revelan los usos de regiones costeras, andinas y amazónicas, sino que también son el reflejo de la identidad cultural análoga a la identidad étnica que se materializa en la lengua materna. En tal sentido, es importante señalar que, según el censo realizado en 2017, 13.965.254 personas (60,2 %) de la población de 12 y más años se identificaron como mestizos. Además, 5.176.809 personas (22,3 %) se identificaron como quechuas, 828.841 personas (3,6 %) como afrodescendientes y 548.292 personas (2,4 %) como aimaras. Por otro lado, el 5,9 % de la población se considera de origen blanco (1.366.931).

CUADRO 4 | POBLACIÓN CENSADA DE 12 Y MÁS AÑOS DE EDAD POR SEXO, SEGÚN AUTOPERCEPCIÓN ÉTNICA (2017)

Autopercepción étnica	Total		Hombre		Mujer	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Total	**23 196 391**	**100,0**	**11 306 670**	**100,0**	**11 889 721**	**100,0**
Mestizo	13 965 254	60,2	6 820 691	60,3	7 144 563	60,1
Quechua	5 176 809	22,3	2 507 480	22,2	2 669 329	22,5
Blanco	1 366 931	5,9	619 402	5,5	747 529	6,3
Afrodescendiente	828 841	3,6	449 224	4,0	379 617	3,2
Aimara	548 292	2,4	269 848	2,4	278 444	2,3
Nativo o indígena de la amazonía	79 266	0,3	39 524	0,3	39 742	0,3
Asháninka	55 489	0,2	27 266	0,2	28 223	0,2
Parte de otro pueblo indígena u originario	49 838	0,2	25 419	0,2	24 419	0,2
Awajún	37 690	0,2	18 559	0,2	19 131	0,2
Shipibo Konibo	25 222	0,1	12 440	0,1	12 782	0,1
Nikkei	22 534	0,1	10 309	0,1	12 225	0,1
Tusan	14 307	0,1	7 161	0,1	7 146	0,1
Otro	254 892	1,1	130 448	1,2	124 444	1,0
No sabe / No responde	771 026	3,3	368 899	3,3	402 127	3,4

Fuente: *Perú: Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional* (INEI, 2018b).

Estos datos revelan que la preponderancia del uso y reconocimiento del español a nivel nacional está también influenciada por la autoidentificación étnica, en un contexto en el que prevalece la hegemonía del mestizo occidental hablante de español (Romero Meza, 2022). Del mismo modo, las migraciones desde la selva y la sierra hacia la costa, el acceso y las oportunidades económicas que suponen aprender español respecto a otras lenguas, además del prejuicio de considerar que aquellos que hablan lenguas originarias pertenecen a comunidades de menor rango, son algunos de los factores que han reducido el uso de lenguas maternas distintas al español (Guevara Tirado, Mendoza Merino y Sivincha Quispe, 2023). Esto permite concluir que, pese a los esfuerzos por dar visibilidad y reconocer el valor de la diversidad lingüística, el español se considera la lengua de mayor uso y dominio en el Perú.

5 | Naturaleza y configuración de las comunidades hispanohablantes en el Perú

El uso del español en diferentes regiones del país, la influencia de las lenguas indígenas, las migraciones internas y externas, así como otros factores socioculturales, no solo caracterizan el entorno lingüístico en el Perú, sino que también aportan datos significativos para analizar las actitudes lingüísticas de la población hacia su propio idioma y trazar políticas lingüísticas para su desarrollo.

Los datos sobre el grupo de hablantes de dominio nativo (GDN) se extrajeron del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y corresponden al último censo realizado durante el año 2017. Al respecto, es importante mencionar que la población del país para el año 2023 alcanzó los 33.726.000 habitantes y se calcula que para el año 2050 la población llegue a las 39.363.000 personas (INEI, 2023). De acuerdo con los hallazgos del Censo Nacional XII de Población y VII de Vivienda de 2017, la mayoría de la población peruana aprendió la lengua española desde la infancia. Un total de 22.209.686 personas (82,6 %) de los habitantes de 5 años en adelante dijeron haber aprendido este idioma en la infancia. Al respecto resulta pertinente mencionar que se ha registrado un aumento en 7,2 % entre 2007 y 2017 de la población que tiene el español como lengua materna (INEI, 2018b).

En cuanto a la población de 5 años y más, en los departamentos de Tumbes, La Libertad (99,1 % cada uno), Cajamarca (98,6 %), Piura (98,4 %), San Martín (97,7 %), Lambayeque (97,2 %), el Callao (93,3 %), Ica (92,6 %), Lima (90,6 %) y Loreto (90,1 %), afirmó tener el español como lengua con la que aprendieron a hablar, es decir más del 90,0 %. Por otro lado, en el departamento de Madre de Dios se registró la menor densidad de población de hablantes de español, con 96.286 personas, lo que significa que el español predomina en toda la costa peruana y en el norte del Perú (INEI, 2018b).

Por otra parte, desde la perspectiva de los espacios geográficos, se observó que, en las zonas urbanas, la mayoría de las personas (18.822.778 personas) aprendieron español en la infancia, mientras que 2.344.487 personas (11 %)

aprendieron una lengua nativa (aimara, quechua u otra). Por otra parte, en las zonas rurales, 3.386.908 (61,8 %) de personas aprendieron español, mientras que 2.045.601 (37,4 %) aprendieron una lengua nativa, particularmente el quechua (30,3 %) (INEI, 2018b).

En el área urbana, con respecto a la población masculina 9.177.252 (88,2 %) declararon haber aprendido español en la niñez, y 1.104.727 (10,7 %) una lengua nativa. Con relación a las mujeres, 9.645.526 (87,7 %) han aprendido el castellano y 1.239.760 (11,3 %) una lengua nativa en la niñez. En las zonas rurales, 1.743.597 (62,9 %) de los hombres aprendieron español en la niñez, mientras que 1.427.000 (36,2 %) aprendieron una lengua nativa o autóctona. En el espectro de las mujeres, 1.643.311 (60,7 %) tienen el español como la lengua adquirida, mientras que 1.041.274 (38,5 %) aprendieron una lengua nativa en la infancia (INEI, 2018b).

Estos datos sugieren una posible relación entre los polos de desarrollo en el Perú y la hegemonía del español debido a la influencia de los medios de comunicación y la educación en las zonas urbanas, en contraste con el uso de lenguas indígenas y la conservación de tradiciones regionales en las zonas rurales.

También resulta interesante considerar el binomio lengua aprendida en la niñez y nivel educativo alcanzado. Estos datos permiten conocer el capital educativo que reúnen las personas según las oportunidades vigentes en su ámbito cultural. Según los censos, las personas que aprendieron español como lengua materna tienen más acceso a oportunidades educativas que las personas que aprendieron una lengua autóctona.

De esta manera, el 38,3 % de peruanos que aprendió español en su niñez (6.713.316 personas) logró acceder a la educación superior (15,9 % no universitaria y 22,5 % universitaria), en tanto que las personas que aprendieron una lengua autóctona tuvieron pocas oportunidades de cursar estudios superiores: un 12,6 % (563.370 personas) (Ministerio de Cultura, 2021). Los datos mostrados evidencian que el español es la lengua materna de la mayor parte de los peruanos y aquella que se adquiere en los primeros

años de vida como parte del proceso de socialización en el ámbito familiar y en otros contextos sociales.

Dentro del grupo de hablantes de dominio nativo se consideran también a los inmigrantes hispanohablantes procedentes de otros países. Al respecto, cabe mencionar que la inmigración en el territorio peruano comenzó en el Virreinato, con la llegada de españoles, asiáticos y africanos, y ha continuado durante la República, con movimientos migratorios más significativos desde América Latina (en especial Venezuela), Asia (China y Japón) y Europa. El INEI (2023), en su análisis sobre la migración internacional en el Perú, registró que el 95,4 % de los extranjeros residentes en el Perú proceden principalmente de Sudamérica. En primer lugar, aparece la población venezolana (1.161.482), que representa el 85,7 %; seguida por la colombiana con el 3,8 % (51.964); y, en tercer lugar, la ecuatoriana con el 1,2 % (15.655); la española con el 1,0 % (13.804); la argentina con el 0,8 % (11.444); la chilena con el 0,8 % (11.313); la boliviana con el 0,6 % (8.730); y la mexicana con el 0,4 % (5.845).

Con respecto a los datos de aquellos grupos de individuos cuya habilidad para usar el español está limitada por aspectos lingüísticos, sociolingüísticos o estilísticos, es decir, el grupo de hablantes con competencia limitada (GCL), están representados por los hablantes de español como L2. El Perú es una nación multilingüe debido a su diversidad étnica y a la coexistencia de varias comunidades que hablan diferentes idiomas. Se estima que aproximadamente el 16 % de los peruanos mayores de tres años pertenecen a este grupo que habla una de las 48 lenguas originarias. Cada lengua representa una combinación de conocimientos, relatos y tradiciones, además de una manera única de ver la vida y relacionarse con el entorno (Ministerio de Cultura, 2021).

En cuanto a la composición etaria de la población de hablantes de lenguas originarias, se observa que el 13,7 % de los hablantes (611.291) tiene entre 3 y 14 años, el 71,2 % (3.190.753) tiene entre 15 y 64 años, y el 15,1 % (675.151) tiene más de 64 años (Ministerio de Cultura, 2021). Además, la distribución de esta población en el país muestra que el 17,3 % (772.435) reside en Puno,

el 17,1 % (764.119) en Lima, el 14,1 % (632.215) en Cusco y el 8,2 % (366.128) en Ayacucho; es decir, se encuentran especialmente en zonas andinas. Por otro lado, solo el 0,02 % (729 personas) de esta población vive en Tumbes, el 0,08 % (3.756 personas) en Piura y el 0,14 % (6.274 personas) en La Libertad.

En términos geográficos, la distribución de hablantes de lenguas originarias por área se ha modificado debido a los aumentos en los procesos de migración interna en los últimos cincuenta años (Ministerio de Cultura, 2021). Precisamente este sector poblacional es atendido por la EIB en cada nivel del Sistema Educativo Nacional, mediante la alfabetización intercultural en zonas rurales andinas y amazónicas, y por medio de la sensibilización sobre la pluriculturalidad (Ley 29735, 2011), con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas tanto en español como en lenguas originarias, así como favorecer su uso de acuerdo con cada realidad.

En relación con el grupo de aprendices de lengua extranjera (GALE), cabe mencionar que, desde la década de los noventa, el Perú comenzó a recuperar su posición en la economía mundial al incorporar y firmar acuerdos bilaterales y multilaterales con diversas organizaciones que se dedican a la inversión, el desarrollo económico, o la integración comercial y cultural en América, Asia y Europa. El aumento del comercio, los intercambios culturales y la cantidad de inversiones generaron una variedad de necesidades y demandas relacionadas con el dominio del español y su uso para facilitar la comunicación de extranjeros en el país.

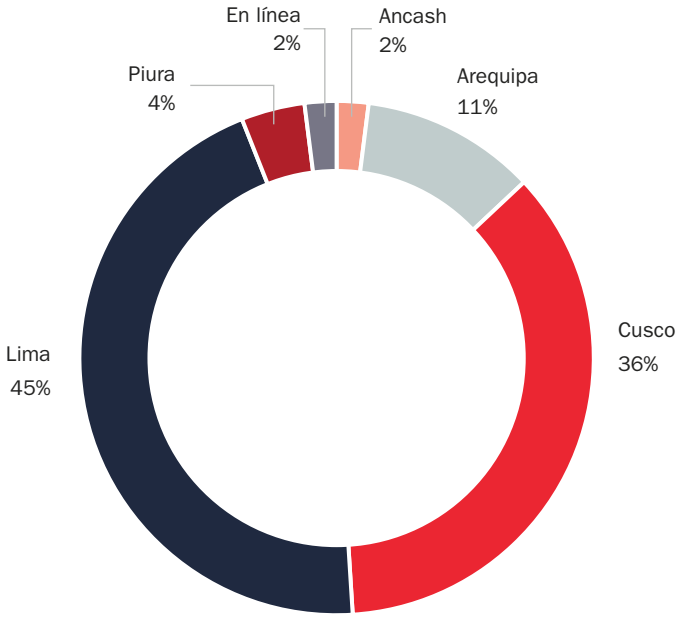
El espectro del español como lengua extranjera (ELE) a escala nacional está marcado por la presencia de 47 instituciones formales dedicadas a la enseñanza de ELE distribuidas en distintas regiones del país. Estas organizaciones educativas ofrecen cursos de español para extranjeros de programas de voluntariado, intercambio estudiantil en el nivel superior, turistas idiomáticos e inmigrantes (ver cuadro 5).

CUADRO 5 | INSTITUCIONES DEDICADAS A LA ENSEÑANZA DE ELE

Programas y escuelas de español			
Acupari	El Tulipán	Linguaschools	Rocío Language Classes
Amauta Spanish School	Elelatina	Llama Education	San Blas Spanish School
Amigo Spanish School	Enforex	Máximo Nivel	Spanish Language Program for Foreign Students (PREX) - PUCP
Aurora Andina Spanish School	Euroidiomas	Mundo Antiguo Spanish School	Spanish School Huaraz
Berlitz	Fast Language Center	Peru Adventure Tours	Spanish Tutor Peru
Cactus	Hispana Idiomas	Perú Máncora Spanish Lessons	TECH Universidad Tecnológica
Ceica Spanish School	Idiomas NoraRueda	Peru Spanish	The Spanish lessons in the Sacred Valley
Centro de Idiomas - Universidad del Pacífico	Idiomas PUCP	Peru Volunteer & Travel	¡Vamos! Academy
Centro de Idiomas La Molina	Instituto Cultural Peruano Alemán	Peruwayna Spanish School	Viva Idiomas
CESA Languages	Instituto Cultural Sino-Peruano	Programa Español para Extranjeros – Universidad Ricardo Palma	Wasicenter Spanish School
Ecela Spanish	LatinoSchools	Proyecto Peru Spanish School	Wiracocha Spanish School
El Sol Escuela de Español	Lima Spanish House	Qente Spanish School	

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1 | INSTITUCIONES DEDICADAS A LA ENSEÑANZA DE ELE POR REGIONES



Fuente: elaboración propia.

En su mayoría, los aprendientes proceden de Norteamérica, Europa y en los últimos cinco años, sobre todo, de países asiáticos como China, Corea y Japón. Las acreditaciones oficiales que certifican el nivel de competencia en el idioma español que se administran en el Perú son los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).

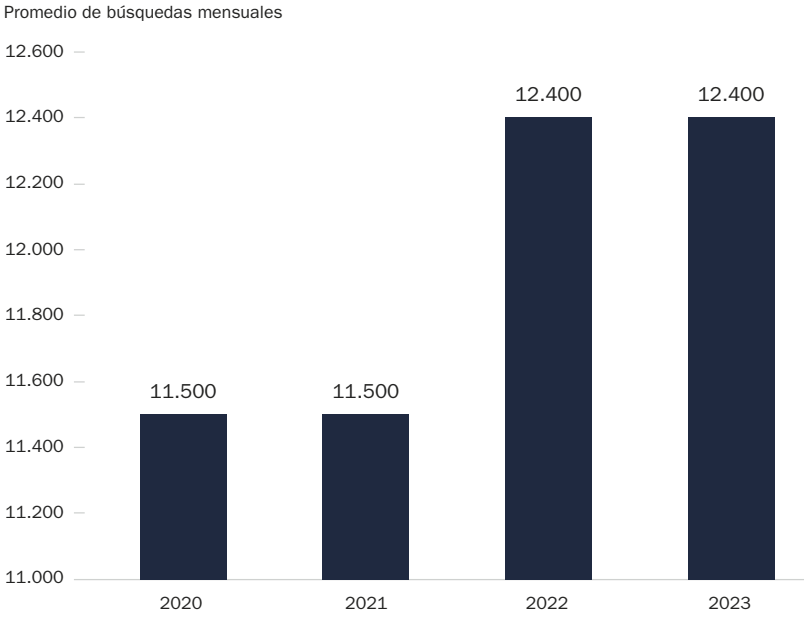
Igualmente, tanto en institutos como en universidades se llevan a cabo cursos de capacitación de maestros de ELE. El único curso formativo de profesores del país reconocido por el Instituto Cervantes se realiza en la Universidad Ricardo Palma, donde se registran más de 450 profesores formados en ELE desde sus inicios. De este modo, la certificación

docente en el país se considera «un elemento clave en los procesos de perfeccionamiento, desarrollo y profesionalización de los profesores de Español como Lengua Extranjera» (Tello Álvarez, 2023). También existe una Asociación Peruana de Profesores de Español (APPE) que reúne a profesores de ELE en ejercicio con el objetivo de impulsar la calidad en la enseñanza del español en el país y difundir la cultura hispana.

En los últimos años, la enseñanza de español para extranjeros ha crecido significativamente y, con ello, la oferta de cursos de español y cultura peruana tanto en instituciones superiores como en escuelas de español en Lima y en otras regiones del país. El proceso de internacionalización de la educación superior, la movilidad estudiantil y los convenios de intercambio de muchas universidades peruanas han contribuido significativamente a la demanda de clases de español. Sin embargo, no existen datos concretos sobre el volumen de estudiantes de ELE en el país.

Se podría estimar su potencial y creciente demanda considerando el número de extranjeros residentes en el país, que según el INEI (2023) está compuesto principalmente por estadounidenses (1,0 % equivalente a 14.101), brasileños (0,8 % equivalente a 10.460), chinos (0,7 % equivalente a 10.001) e italianos (0,3 % equivalente 3860), entre otros. Además, se estima que 42.000 turistas visitan anualmente el país por fines educativos, de los cuales un 6 % corresponde a turismo anglosajón, europeo, asiático, así como de África y Oceanía (Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo [PROMPERÚ], 2019). Asimismo, se podrían considerar las tendencias de interés del español en el Perú ofrecidas por Google Trends, cuyas estimaciones, aunque no muestran datos exactos, pueden aportar algunas luces sobre el interés por el ELE en el Perú.

GRÁFICO 2 | INTERÉS EN APRENDER ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL PERÚ DURANTE LOS ÚLTIMOS CUATRO AÑOS SEGÚN LAS BÚSQUEDAS EN GOOGLE REALIZADAS EN INGLÉS



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos de Google Ads (2024).

6 | Retos y oportunidades del español en el Perú

Los desafíos y oportunidades del español en el Perú implican asumir nuevos retos y definir ciertos caminos de actuación en los contextos didácticos, institucionales, lingüísticos y profesionales. En la enseñanza de español como L2 en comunidades indígenas, por ejemplo, queda la tarea de superar la brecha digital, afianzar el desarrollo tecnológico de los entornos educativos, concentrar la atención en la diversidad e interculturalidad y en el respeto por las lenguas cooficiales y originarias, que representan un valor aditivo para nuestra comunidad y su riqueza lingüística. En el plano profesional,

se debe seguir impulsando la certificación docente para afianzar las relaciones entre calidad y desempeño docente, mientras que en el ámbito institucional y político se deben plantear acciones de desarrollo para el turismo idiomático en virtud de que el Perú es un destino turístico consolidado cuya riqueza histórica, cultural y lingüística representa un contexto ideal y rico para aprender español.

Para concluir, las labores que corresponden a quienes poseen la responsabilidad de promover y transmitir el español es continuar consolidándolo como lengua de diálogo intercultural, amparando lo hispanoamericano, lo mestizo, lo diverso y lo plural como parte de su identidad (Tello Álvarez, 2023).

Referencias bibliográficas

Andrade Ciudad, L. (2023). El español en el Perú. En F. Moreno Fernández y R. Caravedo (Eds.), *Dialectología hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 333-343). Routledge.

Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo (PROMPERÚ) (2019). *Perfil del Turista Extranjero 2018*. PROMPERÚ. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1184119/1._Perfil_del_Turista_Extranjero_2018.pdf?v=1596467798

Constitución Política del Perú. Art. 48. 31 de diciembre de 1993 (Perú).

Decreto Supremo 005 de 2017 [Ministerio de Cultura del Perú]. Por el cual se implementa la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. 9 de agosto de 2017.

Google Ads (2024). *Planificador de palabras clave de Google Ads*. https://ads.google.com/aw/keywordplanner

Guevara Tirado, A., Mendoza Merino, M. y Sivincha Quispe, M. R. (2023). Asociación entre el uso de internet, ámbito geográfico y lengua materna en la población peruana. *Investigación Valdizana*, 17, 2, 87-94. https://doi.org/10.33554/riv.17.2.1828

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2018a). *La Autoidentificación Étnica: población indígena y afroperuana. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1642/

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2018b). *Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2018c). *Perú. Resultados definitivos. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/00TOMO_01.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2021). *Perú: Estado de la población en el año del Bicentenario, 2021.* INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2023). *Perú: Estadísticas de la Migración Internacional, al 2023 (Una visión desde los Registros Administrativos)*. INEI. https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4952121-peru-estadisticas-de-la-migracion-internacional-al-2023-una-vision-desde-los-registros-administrativos

Ley 29735 de 2011. Por la que se regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. 5 de julio de 2011.

Marimón Llorca, C. (2010). *El español en América: de la conquista a la Época Colonial*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Ministerio de Cultura del Perú (2021). *Política nacional de lenguas originarias, tradición oral e interculturalidad al 2040-PNLOTI*. Ministerio de Cultura. https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/pol%C3%ADtica-nacional-de-lenguas-originarias-tradici%C3%B3n-oral-e-interculturalidad--0

Ministerio de Educación del Perú (2018). *Lenguas originarias del Perú*. Ministerio de Educación. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Lenguas%20Originarias%20del%20Peru%20%282018%29_7_MB.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2024). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. https://www.gob.pe/39448-educacion-intercultural-bilingue-modelo-de-servicio-educativo-intercultural-bilingue-mseibtural-bilingue-modelo-de-servicio-educativo-intercultural-bilingue-mseib

Pedroviejo Esteruela, J. M. (2011). Repercusiones lingüísticas de la colonización de América en el siglo xvi: origen y destino de los primeros pobladores. *Tonos Digital*, 21. http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/684

Rivarola Rubio, J. L. (1995). Aproximación histórica a los contactos de lenguas en el Perú. En K. Zimmermann (Coord.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica: nuevos enfoques* (pp. 135-159). Iberoamericana Vervuert.

Romero Meza, E. (2022). Trayectoria de la ideología del mestizaje en el Perú del siglo xx. *ISHRA. Revista del Instituto Seminario de Historia Rural Andina*, 1, 8, 75-92. https://doi.org/10.15381/ishra.n8.22024

Tello Álvarez, C. (27-30 de marzo de 2023). *Nuevos entornos y posibilidades para la enseñanza de español*. IX Congreso Internacional de la Lengua Española. Cádiz, España. https://congresosdelalengua.es/cadiz/paneles-ponencias/educacion-intercultural/tello-cecilia.htm

Vera Buitrón de Gratal, M. P. (2021). Ideologías lingüísticas y valoración jerárquica del castellano estándar en hablantes universitarios peruanos. *Lengua y Sociedad*, 20, 3, 405-428. https://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v20i2.22260

Zamora Huamán, M. A. (2020). Breve evolución histórica de la discriminación lingüística en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 19, 1, 21-28. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v19i1

EL ESPAÑOL EN ARGENTINA

La Constitución de Argentina **no incluye el reconocimiento del español** como lengua oficial de la nación.

Sobre una **población total** estimada de

46.234.830

personas

↓

1.933.463

nacidos en otro país (**4,2%**)

↓

1.306.730

personas que se reconocen indígenas o descendientes (**2,9%**)

↓

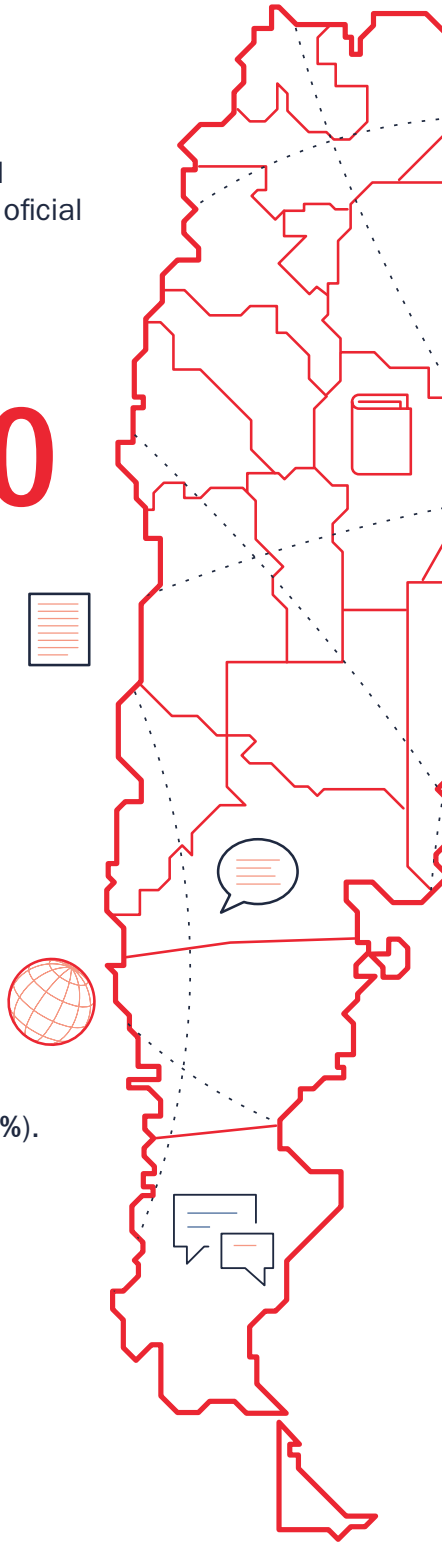
302.936

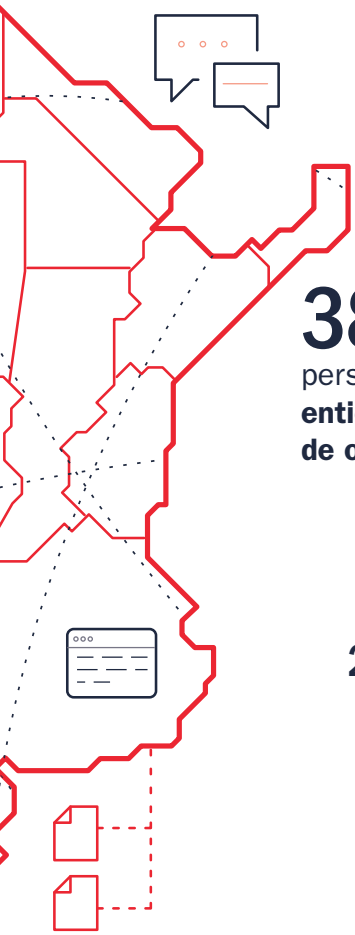
que se reconocen afrodescendientes (**0,7%**).

El

81,47%

de la **población inmigrante** tiene su origen en países hispanohablantes.





En Argentina existen

58 pueblos indígenas u originarios. En ellos:

382.872
personas **hablan o entienden su lengua de origen**.

923.858
personas **son hispanohablantes**.

29,3%



70,7%

Argentina cuenta con **2 certificados nacionales de ELE**: CELU y DUCLE.

En 2023 se registraron un total de

3.851

candidatos a certificaciones de español como lengua extranjera.

138
al DELE

1.427
al SIELE

943
al CELU

1.343
al DUCLE

EL ESPAÑOL EN ARGENTINA: MONOLINGÜISMO Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA. ENSEÑANZA, CERTIFICACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN ELE

CARLOS ALFONSO VALENTINI
Universidad Nacional de Rosario

1 | Datos históricos

La Argentina carece de una declaración del español como lengua oficial. En su texto fundacional como Estado nación, la Constitución Nacional (1853), no se encuentra mención alguna a ella. Hablar el castellano era interpretado como un hecho natural por nuestros constituyentes y, por lo tanto, no era necesario indicarlo expresamente. Esta naturalización vino acompañada, además, por una autorrepresentación de la Argentina como país monolingüe.

Durante el periodo de colonización, Carlos III ordenó mediante la Real Cédula de Aranjuez (1770) la castellanización absoluta de la América hispana y la eliminación de las lenguas indígenas. Luego de la Revolución de Mayo de 1810 y durante el periodo de la Independencia, la Asamblea del año 1813, probablemente como reacción a esa imposición, redactó sus conclusiones no solo en castellano, sino también en tres lenguas aborígenes. Sin embargo, cuarenta años más tarde, como hemos visto, la Constitución Nacional de 1853, parece considerar que la lengua castellana ya está impuesta en todo el país y que no vale la pena mencionar esa situación en su articulado.

Esta resolución, mejor dicho, omisión, se explica por lo que Bein (2015a; 2015b) considera que quizás haya sido el motivo central de la misma: los políticos que redactaron el texto magno tenían una concepción excluyente de lo

que significaba ser un ciudadano. Para ellos, ni los indios ni los inmigrantes podían ser tomados en cuenta, solo lo eran los criollos hispanohablantes. Como menciona Brown, «esta decisión por la inacción tenía un objetivo: ignorar la diversidad plurilingüe en pos de la construcción de una unidad, sostenida por una única lengua» (2021, p. 2).

Entre 1878 y 1885 se llevó a cabo la denominada «campaña del desierto», donde se anexaron al territorio nacional grandes extensiones ocupadas por los pueblos originarios. Este hecho, considerado un genocidio contra los pueblos ancestrales, fue llevado a cabo por el ejército argentino y vino acompañado de un gran proyecto migratorio a partir de 1880. Con ello, el Gobierno buscó repoblar el territorio con inmigrantes de origen europeo. Pero, al mismo tiempo, como señala Di Tullio (2003), «deseuropizó» a los inmigrantes a través del aparato escolar mediante la enseñanza del «idioma nacional» implementado a través de la Ley de Educación 1420 (1884). Esta ley estableció el carácter común, gratuito y obligatorio de la escuela primaria y se constituyó en la piedra fundacional de la educación argentina. El imponer como obligatorio el aprendizaje de la lengua nacional implicó la consiguiente inhibición de la enseñanza de las lenguas migratorias e indígenas, con lo que la nación vio reforzado su monolingüismo.

Habrá que esperar más de un siglo, hasta la reforma constitucional de 1994, para que fuera reconocida la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, se garantizara el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, y se promoviera la sanción de leyes de organización y de base de la educación que consolidaran la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales. A pesar de estos avances reformistas, se siguió manteniendo silencio con respecto a la declaración del español como lengua oficial en la carta magna argentina.

Este proceso de ampliación de derechos lingüísticos y culturales se dio de forma simultánea con otros que se venían generando en América Latina, tales como la oficialización de lenguas originarias en Ecuador y Bolivia, o en la Unión Europea, con las políticas de integración de las comunidades y el reconocimiento de la diversidad lingüística (Brown, 2021). También, los acuerdos entre naciones para constituir uniones supranacionales tales como la Unión Europea y el Mercosur, entre otros, en medio de una creciente globalización, contribuyeron a esta ampliación de derechos. En esta línea, en 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional, que considera el respeto a la diversidad cultural y a la lengua e identidad de los pueblos originarios y concibe la «Educación Intercultural Bilingüe» (*sic*) como un diálogo mutuamente enriquecedor. En la actualidad, se continúa avanzando en la adquisición de derechos ciudadanos desde una perspectiva plurilingüe, pero, tal como señala Varela (2008), el Estado argentino ha mantenido desde sus orígenes una política lingüística del español (y de las otras lenguas) de carácter no intervencionista basada en el dejar hacer. Esto significó que sus resoluciones estuvieran fundamentalmente centradas en el aparato escolar y dejó en manos de otras instancias institucionales (provinciales, municipales, religiosas, económicas y civiles, entre otras) la toma de decisiones de política lingüística que se consideraban necesarias para cada instancia y momento. Este comportamiento permitió que, de las numerosas acciones descriptas en este recorrido histórico, varias leyes y disposiciones no se vieran reflejadas en la práctica puesto que nunca fueron reglamentadas.

2 | Datos demográficos

Con fecha 1 de julio de 2022 el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) llevó a cabo el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, cuyos resultados definitivos fueron siendo presentados a lo largo del año 2023 y del primer trimestre del año 2024 (INDEC, 2024). Dicho censo se realiza habitualmente por periodos de aproximadamente diez años, siendo el anterior el de 2010.

La reciente publicación de estos resultados nos permite afirmar que la Argentina cuenta una población estimada total de 46.234.830 habitantes y una población censada de 45.892.285 habitantes[1].

2.1 | Población migrante internacional

Los datos relevados sobre población migrante internacional fueron publicados en enero de 2024 y corresponden a tres preguntas censales. Cabe destacar que las respuestas dan cuenta tanto de la migración internacional como de la migración interna. A los efectos de este artículo, tomamos exclusivamente los datos de la primera de ellas.

Según el resultado censal, la cantidad de habitantes en el territorio nacional que han nacido en otro país suma 1.933.463 personas. Esta cifra representa el 4,2 % del total de la población, mientras que en el censo de 2010 significó un 4,5 %. Puede verse el detalle en la ilustración 1.

ILUSTRACIÓN 1 | MIGRACIÓN INTERNACIONAL



Fuente: *Resultados definitivos del Censo 2022* (INDEC, 2024).

[1] Los datos del censo de 2022 difundidos aquí son el resultado del conteo efectivo de la población, con una cobertura territorial del 98,6 %. La falta de cobertura de ciertas áreas, junto a la posibilidad de que las personas censistas no hayan encontrado a sus moradores en la vivienda y la subdeclaración de las personas que residen en el hogar, pueden llevar a que el conteo arroje un valor por debajo de la cifra de población real. Para conocer la población del país es necesario realizar pruebas de conciliación censal en función de los datos de censos anteriores y de los registros de las estadísticas vitales y de migración. A la fecha, la última estimación de población es de 46.234.830 personas a 1 de julio de 2022. Esto arroja una diferencia respecto del conteo de 342.545 personas, 0,74 % de la población estimada mediante proyecciones con base en el censo de 2010.

El INDEC (2024) señala que la actualización de esta nueva fotografía de la Argentina exterioriza una tendencia inmigratoria decreciente iniciada décadas atrás. Los primeros censos nacionales de población, en particular los de 1895 y 1914, registraron los niveles de representación más elevados de población nacida en otro país, producto del impacto de las masivas corrientes migratorias de origen europeo que arribaron a la Argentina a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. Desde entonces, se fue produciendo una considerable desaceleración de la migración del viejo continente y la progresiva desaparición, por cuestiones etarias, de esos antiguos inmigrantes desde mediados del siglo XX. Esto generó una paulatina reducción del porcentaje de extranjeros, que en el censo de 2022 alcanzó una proporción mínima, similar a la del recuento del censo de 2001 y del censo de 2010.

2.2 | Población afrodescendiente

Los datos relevados sobre población afrodescendiente fueron publicados en marzo de 2024 y corresponden a la pregunta: «¿Se reconoce afrodescendiente o tiene antepasados negros o africanos?». La primera vez que se incluyó la pregunta sobre la autoidentificación para la población afrodescendiente fue en el censo de 2010.

De acuerdo con los resultados censales, la población afrodescendiente suma 302.936 personas en el territorio nacional y constituye el 0,7 % del total de habitantes, mientras que en el censo 2010 representaba el 0,4 %. Puede verse el detalle en la ilustración 2.

ILUSTRACIÓN 2 | POBLACIÓN QUE SE RECONOCE AFRODESCENDIENTE



Fuente: *Resultados definitivos del Censo 2022* (INDEC, 2024).

Los datos indican un considerable crecimiento de esta población en los últimos doce años. Lamentablemente, por el momento, no se publicaron relevamientos sobre si son nacidos en el país o si son inmigrantes o hijos o nietos de inmigrantes. Tampoco se ha obtenido información sobre los países de origen, sobre el tiempo de residencia en el país y sobre el nivel de conocimiento de español. Sí se sabe que el 34 % asiste a un establecimiento educativo y que gran parte de los adultos también estuvieron escolarizados en el país en alguna etapa de sus vidas, con lo que podemos inferir que hablan o entienden el español.

2.3 | Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios

Los datos relevados sobre población indígena o descendiente fueron publicados en marzo de 2024 y corresponden a dos preguntas: «¿Se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios?» y «¿De qué pueblo indígena u originario?».

La población censada que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios suma 1.306.730 personas y corresponde al 2,9 % del total de las personas en viviendas particulares, mientras que en el censo de 2010 representaba 2,4 %. Puede verse el detalle en la ilustración 3.

ILUSTRACIÓN 3 | POBLACIÓN INDÍGENA O DESCENDIENTE DE PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS



Fuente: *Resultados definitivos del Censo 2022* (INDEC, 2024).

Este crecimiento se explica por la constante migración de indígenas de países sudamericanos, especialmente los limítrofes. En cuanto al nivel de educación, se constató que 369.877 personas (28,3 %) asisten a un establecimiento educativo.

3 | Datos demolingüísticos

Si analizamos los datos censales recientes, podemos preguntarnos si los 46.234.830 habitantes hablan todos español. No lo sabemos. Se sigue presuponiendo que sí y seguramente es así en su gran mayoría, pero seguimos sin poder dar mayores precisiones.

La política censal argentina viene incorporando la diversidad desde 2010, adecuándose a los estándares internacionales de inclusión y asignación de derechos. Siguiendo esta perspectiva, en este último censo se ha introducido una pregunta sobre la lengua dirigida a la población indígena u originaria y a sus descendientes: «¿Habla y/o entiende la lengua de ese pueblo indígena u originario?» Es un primer gran paso, pero se revela imprescindible seguir profundizando en el área lingüística. A excepción de esta pregunta, no se ha indagado entre las distintas poblaciones censadas sobre cuál es la lengua que hablan y cuál es el grado de conocimiento del español que tienen.

La información demolingüística sobre la población indígena que podemos destacar de este censo 2022 está vinculada a dos preguntas, la referida a la lengua y otra que trata de identificar el pueblo de pertenencia de la población indígena u originaria.

A través de los resultados presentados en la ilustración 4 sabemos que en Argentina existen 58 pueblos indígenas y originarios diferentes, pero solamente cerca del 30 % de las 1.306.730 personas indígenas o sus descendientes hablan o entienden su lengua de origen. Esta es una información muy importante y revela que las autoridades censistas la han tomado con toda la seriedad necesaria consultando al Instituto Nacional del Indio (INAI) y

a líderes y educadores pertenecientes a los diferentes pueblos originarios para llevar a cabo la consulta.

ILUSTRACIÓN 4 | POBLACIÓN INDÍGENA O DESCENDIENTE DE PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS POR PUEBLO Y GRADO DE CONOCIMIENTO DE SU LENGUA



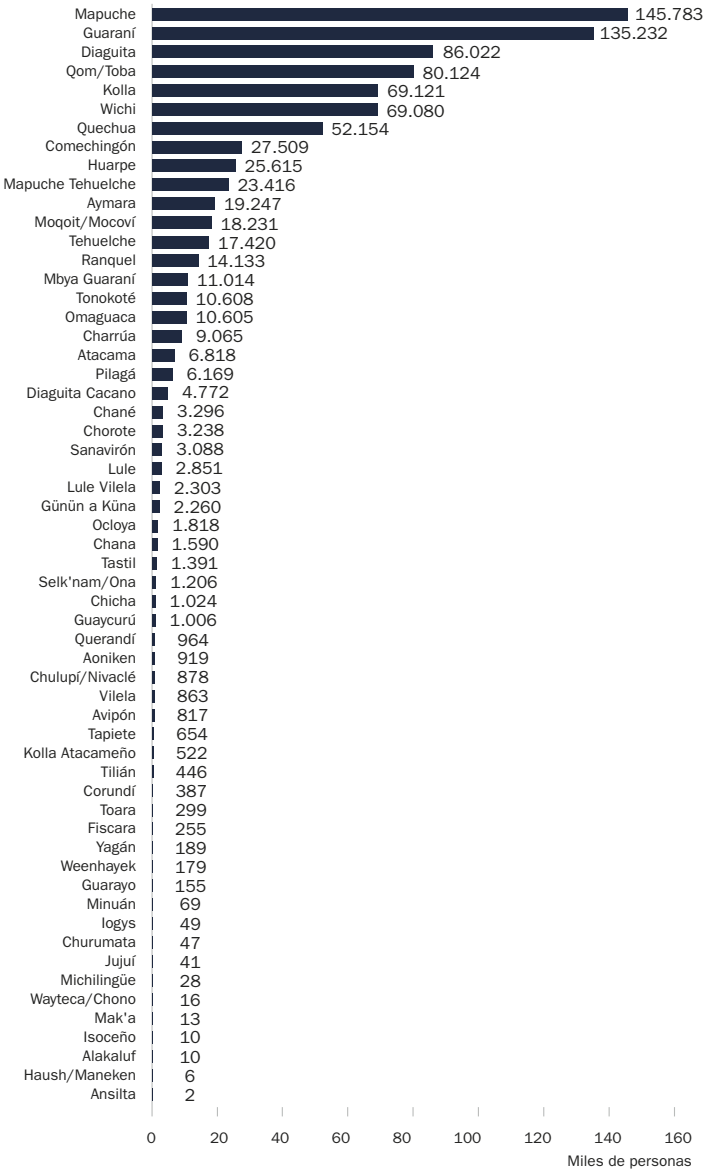
Fuente: *Resultados definitivos del Censo 2022* (INDEC, 2024).

Sin embargo, estos resultados nos llevan a sacar una alarmante primera conclusión: 923.858 hablantes han perdido su lengua de origen y solamente 382.872 la conservan para comunicarse o, simplemente, la entienden. Y ni siquiera sabemos en qué nivel lo hacen.

El riesgo de desaparición de la mayor parte de las lenguas aborígenes registradas es enorme y no pareciera que desde los gobiernos nacional y provinciales se dimensionara la magnitud de la pérdida lingüística y cultural que ello significa para el país. Lamentablemente, estos recientes esfuerzos no son suficientes, o al menos no deberíamos esperar al próximo censo para actuar sobre esta problemática sino accionar con suma urgencia para tratar de contener esta pérdida.

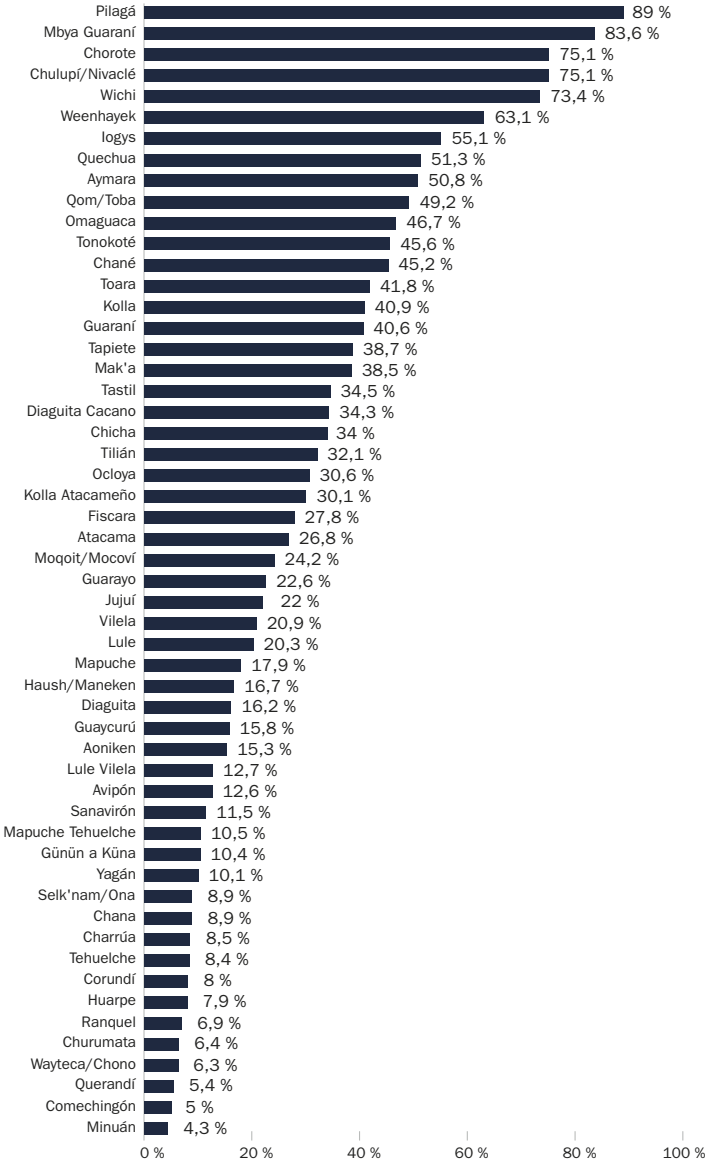
Una segunda conclusión es que 923.858 indígenas o sus descendientes se han convertido en hispanohablantes cuando podrían haber sido bilingües o haber conservado una cercanía con las raíces lingüísticas de sus ancestros.

GRÁFICO 1 | POBLACIÓN EN VIVIENDAS PARTICULARES QUE SE RECONOCE INDÍGENA O DESCENDIENTE DE PUEBLOS INDÍGENAS U ORIGINARIOS, POR PUEBLO



Fuente: *Resultados definitivos del Censo 2022* (INDEC, 2024). Se excluyen del total los casos sin información suficiente.

GRÁFICO 2 | PORCENTAJE DE POBLACIÓN EN VIVIENDAS PARTICULARES QUE HABLA O ENTIENDE LA LENGUA DEL PUEBLO INDÍGENA U ORIGINARIO DEL QUE SE RECONOCE O DESCIENDE, POR PUEBLO



Fuente: *Resultados definitivos del Censo 2022* (INDEC, 2024). Se excluyen del total los casos sin información suficiente y los pueblos sin respuestas.

Por otra parte, si confrontamos los datos suministrados por los gráficos 1 y 2 podemos señalar que no todas las lenguas que parecen conservar la mayor cantidad de hablantes se corresponden con la relevancia de este pueblo por cantidad de individuos. Al respecto, podemos observar que el pueblo que aparece en primer lugar por número de hablantes es el que habla la lengua pilagá (89 %) pero la cantidad de personas que se reconocen como pertenecientes o descendientes de esta etnia son solamente 6.169.

Paradojalmente, el pueblo numéricamente más significativo por cantidad de personas como es el mapuche (145.783) tiene un porcentaje de hablantes de su lengua, el mapudungun, muy inferior al esperado: 17,9 %.

Si establecemos una relación entre ambos gráficos –y tomando en cuenta que muchos pueblos se conforman de manera multiétnica y no cuentan con una única lengua originaria o sus lenguas ancestrales han desaparecido y se han asimilado a la/las de otros pueblos–, observamos que las seis lenguas indígenas más utilizadas por cantidad de hablantes o personas que la entienden (hasta 9.000), a partir del censo nacional de 2022, son por orden de relevancia: quechua, guaraní, wichi, qom/toba, mapudungun y aymara.

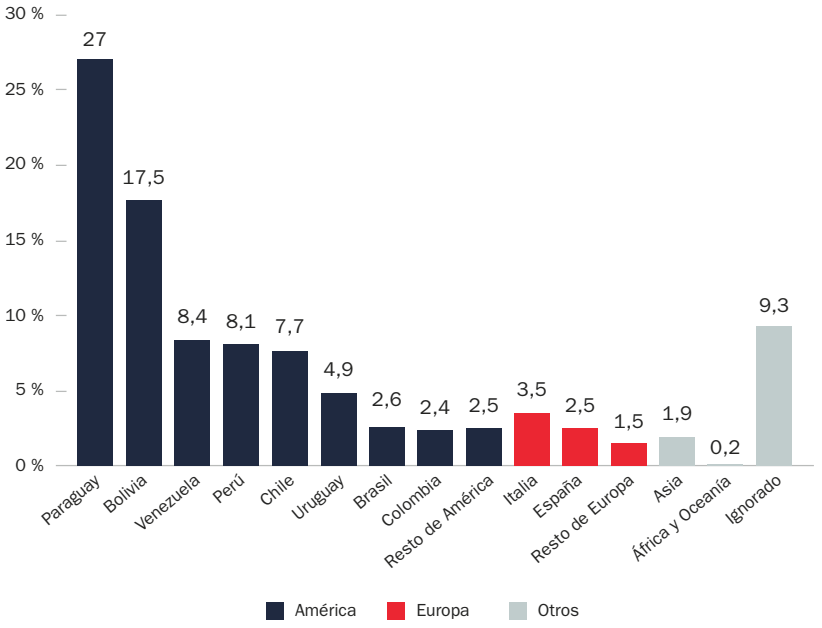
Otra información inferida que podemos rescatar está vinculada con las lenguas de las poblaciones migrantes, presentadas en el cuadro 1 y el gráfico 3.

CUADRO 1 | POBLACIÓN EN VIVIENDAS PARTICULARES NACIDA EN LOS 30 PAÍSES CON MAYOR REPRESENTACIÓN INMIGRANTE (2022)

País de origen	Población	País de origen	Población	País de origen	Población
1 Paraguay	522.598	11 China	18.629	21 Portugal	3.281
2 Bolivia	338.299	12 Estados Unidos	13.986	22 Taiwán	3.018
3 Venezuela	161.495	13 Ecuador	8.879	23 Japón	2.703
4 Perú	156.251	14 República Dominicana	7.817	24 Rusia	2.169
5 Chile	149.082	15 México	5.833	25 Reino Unido	1.840
6 Uruguay	95.384	16 Corea	5.337	26 Haití	1.524
7 Italia	68.169	17 Alemania	4.087	27 Polonia	1.408
8 Brasil	49.943	18 Francia	3.960	28 Israel	1.394
9 España	48.492	19 Cuba	3.921	29 Canadá	1.377
10 Colombia	46.482	20 Ucrania	3.486	30 Siria	1.324
89,6 % de la población no nativa					

Fuente: elaboración propia con datos de *Resultados definitivos del Censo 2022* (INDEC, 2024).

GRÁFICO 3 | DISTRIBUICIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN EN VIVIENDAS PARTICULARES NACIDA EN OTRO PAÍS POR LUGAR DE NACIMIENTO



Fuente: elaboración propia con datos de *Resultados definitivos del Censo 2022* (INDEC, 2024). La categoría «ignorado» incluye a las personas no nativas que no especificaron su país de nacimiento.

La población nacida en Paraguay y Bolivia ocupa las dos primeras posiciones respecto del resto de los países en los últimos tres censos y constituye en conjunto el 44,5 % del total de migrantes. Es de destacar también la aparición de Venezuela, que pasa a ocupar el tercer lugar dentro de la población nacida en otro país. Le siguen en importancia Perú, Chile, Uruguay, Colombia, Ecuador, la República Dominicana, México y Cuba. Si sumamos a estos al resto de los países hispanohablantes americanos e incluimos a España, podemos concluir que 1.575.222 personas, que representan el 81,47 % de la totalidad de migrantes, hablan español en sus distintas variedades dialectales.

Las lenguas extranjeras con mayor representación entre la población migrante por cantidad de hablantes pertenecen a los siguientes países: Italia (68.169), Brasil y Portugal (49.943 y 3.281 hablantes respectivamente), China continental e insular (21.744), Estados Unidos, el Reino Unido, Irlanda, Canadá (17.203 hablantes entre estos, más el inglés hablado en otros países de África y Oceanía), Corea (5.337), Alemania (4.087), Francia (3.960), Ucrania (3.486) y Haití (1.524), entre otras.

El caso de las lenguas árabe y hebrea no resulta relevante desde el punto de vista censal, dado que los 1.394 israelíes o los 1.324 sirios incluidos en el censo 2022 no son representativos de la cantidad de migrantes de estos pueblos. Sin embargo, deben estar entre las primeras en importancia en Argentina dadas las significativas migraciones anteriores y el sostenimiento de ambas lenguas en el sistema educativo y religioso de estas comunidades.

4 | El desarrollo del español como lengua extranjera

Argentina, por sus orígenes migratorios, siempre tuvo una gran tradición en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, a los que se han agregado en los últimos años las lenguas de los pueblos originarios y, más recientemente, la lengua de señas.

La política de lenguas extranjeras llevada adelante por el Gobierno nacional y por las provincias no ha sido muy diferente a la política lingüística con respecto a la lengua española. Se han sancionado numerosas leyes relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo, pero luego, en la práctica, no se respetaron o directamente no se reglamentaron. Una vez más se recurrió a la política no intervencionista del dejar hacer y delegar en las otras instancias institucionales para dar respuesta a las necesidades lingüísticas del país o de sus habitantes.

El desarrollo del español como lengua extranjera (ELE) en nuestro país, no ha sido ajeno a la falta de intervencionismo estatal. De hecho, podemos

decir que se impuso por la fuerza de los hechos y por las acciones de los actores involucrados.

Podemos situar el comienzo del surgimiento del área a comienzos de la década de los noventa, cuando se inició el proceso de integración económica regional en el sur de América a través del Mercosur. Esta fue una respuesta sudamericana a la formación de los tratados de libre comercio, unión aduanera, mercado común, etc., que habían comenzado a surgir en el resto del mundo, como el Pacto Andino y la Unión Europea.

En 1991, se firmó del Tratado de Asunción, constitutivo del Mercado Común del Sur (Mercosur) y, a finales del mismo año, se creó el Sector Educativo del Mercosur (SEM).

El motivo de la creación del SEM partió de la necesidad de regular el uso de las lenguas española y portuguesa dentro del bloque a través del desarrollo de un plan de integración cultural y lingüística entre los países miembros. Sin embargo, desde entonces, han sido más los retrocesos que los avances, en parte por los conflictos dentro del grupo, pero también porque las respectivas políticas lingüísticas nacionales, sobre todo de Brasil y Argentina, han sufrido altibajos continuos.

Se promulgaron leyes educativas que establecieron la obligatoriedad de la oferta de enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina (leyes n.º 11.161/2005 y n.º 26.468/2009 respectivamente), pero en Argentina nunca terminó de implementarse en la práctica y en Brasil la ley fue derogada por el Gobierno de Michel Temer, aunque el actual Gobierno del presidente Lula da Silva busca reimplantarla.

Felizmente, con el SEM se generó un proceso de internacionalización de las universidades públicas de la región, que se constituyeron en piezas claves del mencionado plan de integración lingüística y cultural, y que, a pesar de las vicisitudes políticas mencionadas, han seguido actuando de manera autónoma. Gracias a ellas y a las universidades e instituciones educativas de gestión privada se ha logrado desarrollar en Argentina una oferta sostenida de ELE.

Estas acciones se vieron reforzadas por la globalización, el auge del turismo y los intercambios estudiantiles, que contribuyeron de manera exponencial, a partir de finales del siglo xx, a potenciar la oferta de cursos de español y, consecuentemente, la formación de profesionales idóneos para dictar dichos cursos, así como la creación de certificaciones que permitieran acreditar dichos conocimientos.

5 | Enseñanza de ELE

Durante los últimos treinta años, tanto desde los ámbitos de educación pública como privada, se ha disparado la oferta de cursos de español para extranjeros. Solo la pandemia del COVID-19 detuvo parcialmente este crecimiento. Sin embargo, esta situación permitió que se acelerara el proceso de virtualización de la educación y abrió nuevas fronteras para el estudio de las lenguas extranjeras.

Lo que disminuyó considerablemente, aunque de manera progresiva se está recuperando, es la enseñanza del español en contexto de inmersión. Hasta 2019, era muy habitual la demanda de dichos cursos por parte de estudiantes de intercambio tanto de secundaria como universitarios –viajes sabáticos de los jóvenes que terminaban sus estudios secundarios o universitarios y se dedicaban a recorrer el mundo y conocer distintas culturas–, así como la continua movilidad de personal jerárquico de empresas que venía acompañado por sus familias. Ese es el público que está en proceso de recuperación. Paradojalmente, lo que está en crecimiento es la cantidad de estudiantes de todos los lugares del mundo que toman clases virtuales de ELE por razones económicas y de disponibilidad temporal.

Una gran parte de las universidades públicas argentinas, como ya se ha señalado, fue responsable del desarrollo de la enseñanza de ELE. Se incluyeron dichos cursos en la oferta de idiomas ofrecidos a los estudiantes no hispanohablantes de grado y posgrado, pero, sobre todo, la universidad argentina se abrió a la enseñanza de lenguas extranjeras en general al común de los ciudadanos nacionales y extranjeros. Es allí, en especial, donde

junto con la enseñanza de las lenguas latinas, sajonas, eslavas, asiáticas y aborígenes, se abrió paso el español como lengua extranjera dirigido a un público internacional.

Algunos ejemplos de ello son los cursos de ELE para extranjeros del Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires (UBA); el Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Universidad Nacional de Córdoba; el Programa Académico de Español como Lengua Extranjera (PRAELE) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y los cursos de ELE para extranjeros de las universidades nacionales de La Plata, de Cuyo, del Litoral o de Tucumán, entre otras.

En el ámbito privado, están los cursos de ELE para estudiantes extranjeros de universidades como la Universidad Católica Argentina (UCA), en sus diversas sedes de Buenos Aires, Mendoza, Paraná y Rosario, y la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), en Buenos Aires; también los de la Fundación Ortega y Gasset Argentina (FOGA) y los de la Asociación de Centros de Idiomas de la República Argentina (SEA), entre los de mayor relevancia. La SEA, por ejemplo, nuclea a más de 120 centros asociados de todo el país que se dedican a la enseñanza de idiomas y al turismo idiomático. Dentro de la asociación, se encuentran prestigiosas entidades como la Universidad del Salvador, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina), el Centro Universitario de Idiomas (CUI) e institutos de lenguas que atraviesan la Argentina de norte a sur. Cabe destacar que, en 2007, la SEA firmó un convenio de cooperación con el Instituto Cervantes que la reconoce como «Entidad evaluadora del Sistema de Acreditación de Calidad del Instituto Cervantes (SACIC)» para garantizar precisamente la calidad de la enseñanza de español por parte de sus centros asociados.

En relación con el turismo idiomático, existen registros de la Secretaría de Turismo (SECTUR) y del Ministerio de Turismo (MINTUR) que dan cuenta del crecimiento exponencial de la industria del turismo idiomático (SECTUR, 2005 y 2007; MINTUR, 2011). Por ellos se sabe que, durante el año 2005, Argentina recibió 23.431 turistas idiomáticos, cifra que representó

un incremento del 41 % con respecto a 2004 y que el ingreso total de divisas por este concepto fue superior a los 26 millones de dólares.

Otra información relevante de 2007 indica que la oferta de enseñanza de ELE en Argentina se desarrolló en 211 establecimientos educativos, distribuidos del siguiente modo: universidades 20 %, asociaciones/fundaciones 3 %, institutos de idiomas 52 % y escuelas de español 25 %. De estos establecimientos solo un 30 % respondía a los requerimientos estipulados por la Secretaría de Turismo.

Por su parte, los académicos especialistas en el tema Leighton y Adriani (2015) señalan que según datos del Instituto Nacional de Promoción Turística (INPROTUR), en 2011 se registraron 50.000 turistas idiomáticos, de los cuales el 50% corresponde a Brasil. La ausencia de estadísticas oficiales posteriores no nos permite establecer cifras antes y después de la pandemia del COVID-19 ni en la actualidad.

En lo que refiere al Programa Académico de Español como Lengua Extranjera (PRAELE) de la UNR, la cantidad de estudiantes de los cursos de ELE en 2023 fue de 683 alumnos, con las siguientes salvedades: la totalidad de los cursos se dictaron de forma virtual, fueron de corta duración (4 semanas) y estuvieron directamente vinculados con la preparación para el examen Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como Lengua Extranjera (DUCLE). No se ofrecieron cursos de inmersión.

Un aporte muy significativo para el desarrollo del sector del ELE en el país ha sido el Congreso Internacional de Turismo Idiomático (CITI), que desde 2010 se viene realizando en distintas ciudades de Argentina, Chile y Brasil: Córdoba (2010), Valparaíso (2011), Bariloche (2012), São Paulo (2013), Buenos Aires (2014), Salta (2016) y en formato virtual desde Argentina (2020). En 2024 se llevará a cabo el VIII Congreso Internacional de Turismo Idiomático y Educación Internacional, nuevamente en la ciudad de Buenos Aires. Estos encuentros han sido una iniciativa de la SEA que, junto con el Ministerio de Turismo de Argentina, las secretarías de Turismo de las provincias y ciudades participantes de los eventos, las cámaras empresariales

del sector turístico de los distintos países y las universidades públicas y privadas, han generado una permanente promoción y una creciente participación de los sectores oficiales y privados en el área del ELE.

Asimismo, en enero de 2023, la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español (FEDELE) y la SEA firmaron, en el marco de FITUR Lingua (Madrid), un convenio marco de colaboración entre ambas organizaciones para el desarrollo del sector de la enseñanza de español para extranjeros a fin de integrar la oferta calificada de turismo idiomático de ambos países.

En el plano provincial, la Agencia Córdoba Turismo (ACT) se ha constituido en una pionera en el área del turismo idiomático y académico al integrar a las universidades públicas y privadas, la Cámara de Turismo de Córdoba y la SEA. La ACT realiza acciones permanentes de difusión a través de la organización y participación en eventos y misiones en el exterior.

La provincia de Santa Fe, por su parte, está iniciando una acción similar a la de Córdoba que involucra a la Secretaría de Turismo, al Programa Académico de Español como Lengua Extranjera (PRAELE) y al Programa de Estudios Argentino-Latinoamericanos para Extranjeros, ambos pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, junto con otras universidades públicas de la provincia y las cámaras empresarias del sector a través de Santa Fe Global, la Agencia Santafesina de Inversiones y Comercio Exterior. De este modo, se pretende promocionar la marca Santa Fe también en el área del turismo idiomático y académico.

6 | Certificación de ELE

La universidad pública argentina tuvo que responder desde temprano a las demandas de acreditación de los conocimientos adquiridos en los cursos de español por parte de un público internacional.

En Argentina existen dos certificados de factura totalmente nacional que se adecuan a estándares internacionales: el Certificado de Español: Lengua

y Uso (CELU), del Consorcio Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), y el Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como Lengua Extranjera (DUCLE), de la UNR.

El consorcio ELSE, constituido en 2004, está conformado por más de la mitad de las 66 universidades nacionales de gestión pública nucleadas en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y su propósito es articular esfuerzos en la enseñanza, evaluación y certificación de español como lengua segunda y extranjera. El certificado CELU se creó en el mismo año de la constitución del consorcio y fue reconocido en 2005 por el Ministerio de Educación y avalado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Argentina. Esta resolución ministerial le dio reconocimiento oficial y validez nacional, razón por la cual su acreditación internacional depende de acuerdos bilaterales de reconocimiento mutuo entre países.

El certificado CELU es un examen de dominio que se propone evaluar la capacidad lingüística actual del estudiante para leer, escribir y hablar en contextos de la vida real. Solo certifica los niveles Intermedio y Avanzado con una mención Bueno, Muy Bueno y Excelente, que se corresponde con los niveles B1, B2 y B2+ (Intermedio) y C1, C1+ y C2 (Avanzado) establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* (Consejo de Europa, 2002 y 2021). Se toma en formato analógico y digital, y no tiene fecha de vencimiento. En 2023, se tomaron 4 convocatorias con una cantidad de 943 inscriptos.

La UNR no pertenece al consorcio ELSE, pero es miembro fundador del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE), una iniciativa multilateral de 37 instituciones de enseñanza de grado superior pertenecientes a seis países de habla hispana (Argentina, Chile, Colombia, España, México y Perú) junto con el Instituto Cervantes. Todo comenzó como un convenio marco multilateral en 2010 y en octubre de 2017 tomó la forma jurídica de asociación. Una de sus primeras acciones fue la creación del sello SICELE.

El sello SICELE es un sello de calidad. El concepto de calidad en el SICELE se entiende como la manera en que las instituciones certificadoras desarrollan y administran exámenes de acuerdo con lo que esperan de ellas los usuarios. Este objetivo requiere un funcionamiento ejemplar de los sistemas de evaluación, para lo que la Asociación SICELE ha previsto un modelo de gestión de procesos que contempla la aplicación de buenas prácticas y establece unos estándares que permiten guiar y evaluar el grado de madurez de los sistemas. Hasta el momento, solo dos exámenes han obtenido este sello de calidad: el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires junto con el Instituto Cervantes, y, más recientemente, los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), del Instituto Cervantes.

El certificado DUCLE realizó el proceso de adecuación de estándares para obtener el sello SICELE y la UNR lo presentó en marzo de 2024, para ser evaluado por este organismo internacional a fin de obtener dicho sello de calidad.

El DUCLE es un examen binivel orientado a evaluar el dominio de competencia lingüística-comunicativa oral y escrita en español como lengua extranjera, de acuerdo a la escala de clasificación estipulada por el *MCER* para el nivel Intermedio (B1/B2) y el nivel Avanzado (C1/C2). Es una certificación que puede ser utilizada para fines laborales, profesionales y académicos, de modo tal que potencialmente habilita su utilización por parte de una población heterogénea. Se toma en formato analógico y digital, y no tiene fecha de vencimiento. En 2023 se tomaron 7 convocatorias con una cantidad de 1.343 inscriptos.

Hasta el momento, dos universidades argentinas forman parte de la Asociación SICELE, la UBA, que es una de las creadoras del SIELE, y la UNR. Entre los requerimientos para los estudiantes no hispanohablantes que desean ingresar a las carreras de pregrado, grado y posgrado, que se cursan en sus respectivos ámbitos, en el caso de la UBA se solicita un nivel Avanzado equivalente a C1 y, en el caso de la UNR, un nivel Intermedio equivalente

a B2 del *MCER*, para el ingreso a las carreras de grado y posgrado, y un nivel Avanzado equivalente a C1, para los estudiantes de posgrado, previo a la defensa de la tesis o trabajo final.

En cuanto a los certificados reconocidos por ambas instituciones, en la UBA (para estudiantes de pregrado y grado) se señala: «Si tu título fue emitido en un país no hispanohablante, de acuerdo a las resoluciones RESCS-2023-1924-E-UBA-REC y RAA-2023-36-E-UBA-SAA#REC, tenés que presentar alguno de estos dos certificados de idioma español: Certificado SIELE GLOBAL-nivel C1 o Certificado de Español Avanzado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) equivalente a nivel C1»[2]. Por su parte, en la UNR (para estudiantes de grado y posgrado), mediante las resoluciones del Consejo Superior n.° 722 y 728/2017, se aclara: «Las certificaciones reconocidas por la UNR para poder acreditar los niveles de competencia de la lengua española mencionados son: DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como Lengua Extranjera), certificación de la UNR avalada mediante resolución C.S. n.º 734/2005, u otras certificaciones internacionales reconocidas por el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE), del que la UNR forma parte y ha firmado convenios internacionales (SIELE/DELE)». Cabe destacar que la UNR, además de su certificado DUCLE, es centro evaluador del certificado SIELE.

En cuanto a la certificación de español en el ámbito privado, la SEA es centro de examen de los diplomas DELE, aunque algunos de sus miembros, como el Centro Universitario de Idiomas (CUI), son centro de examen SIELE. La FOGA, por su parte, es centro evaluador de los certificados DELE y SIELE.

Según datos aportados por el Instituto Cervantes, durante el año 2023 se han tomado en las distintas sedes evaluadoras de Argentina la cantidad de 138 exámenes DELE y 1.427 exámenes SIELE. Si a ello sumamos los 943 candidatos del examen CELU y los 1.343 del examen DUCLE, podemos indicar que estos cuatro certificados totalizaron la cifra de 3.851 candidatos evaluados.

[2] Certificado propio este último.

7 | Formación profesional en ELE

Un elemento que sirve para dimensionar la relevancia que está tomando la enseñanza de ELE en Argentina tiene que ver con la oferta de formación profesional específica que la acompaña.

Cabe destacar que la totalidad de las propuestas que se mencionarán a continuación cuentan con evaluación externa de organismos educativos nacionales o internacionales, lo que garantiza su seriedad y confiabilidad. El más significativo de ellos es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la República Argentina (CONEAU), que es la máxima entidad evaluadora y certificadora en el nivel universitario, lo que da a sus acreditaciones reconocimiento oficial y validez nacional.

Se detallan a continuación las ofertas de instituciones privadas dedicadas a la formación de los profesionales del área que destacan por su calidad:

- 2 carreras de posgrado acreditadas por CONEAU: Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), de la Universidad Católica Argentina; Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros, de la Universidad del Salvador.

- 3 diplomaturas: Diploma Superior en Gestión de la Diversidad Lingüística en Contextos de Escolarización y Diploma Superior en Gestión y Enseñanza del Español, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con acreditación del Ministerio de Educación de Argentina; Diplomatura en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera, de la Universidad Católica Argentina, con acreditación de CONEAU.

- Numerosos cursos de formación con acreditación propia reconocida por el Instituto Cervantes: cursos de ELE para profesores hispanohablantes y no hispanohablantes en institutos y academias de todo el país, nucleados en la SEA; Curso Introducción a la Enseñanza de ELE, de la FOGA.

En el ámbito académico de las universidades públicas, existen múltiples propuestas de grado y posgrado que están acreditadas por CONEAU:

- Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la Universidad Nacional de Córdoba.
- 2 carreras de especialización: Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la Universidad Nacional de La Plata; Especialización en Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua, de la UNR.
- 2 carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Español Lengua Materna y Extranjera, de la Universidad Nacional de Córdoba.

Con acreditación de la propia universidad encontramos las siguientes:

- 2 carreras de posgrado de Especialización en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera, en la UBA y la Universidad Nacional de Tucumán.
- 3 diplomaturas en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera, en la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba), la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires) y el Instituto de Educación Superior Juan Ramón Fernández (Buenos Aires).

8 | Conclusión

Los datos censales de 2022 confirman que Argentina es un país mayoritariamente hispanohablante, puesto que además de los hablantes nativos, se debe considerar a:

- Los afrodescendientes que han sido o son escolarizados en español.
- El 81,47 % de los migrantes internacionales que tienen el español como lengua materna o segunda, y una buena parte del resto, que también ha sido o está siendo escolarizado en español.

- Los 923.858 indígenas o sus descendientes que han perdido sus lenguas originarias y que se han convertido en hispanohablantes, más los que han sido o están siendo escolarizados en español.

Queda en manos oficiales realizar estas mediciones estadísticas con toda precisión, pero podemos señalar que existe en Argentina una cantidad estimada de 46 millones de hablantes que tienen el español como lengua materna, segunda o extranjera.

A pesar de ello, el mapa lingüístico argentino presenta una gran diversidad. En efecto, hemos podido observar que se hablan numerosas lenguas de pueblos aborígenes u originarios, tales como quechua, guaraní, wichi, qom/toba, mapudungun y aymara, y lenguas de inmigración como italiano, portugués, árabe, hebreo, chino, inglés, coreano, alemán, francés y ucraniano, entre otras.

Es de esperar que esta diversidad lingüística se vea apoyada y sostenida en el plano educativo y general, de manera que Argentina avance en la construcción de una sociedad más inclusiva, consciente de sus raíces y de su realidad multilingüe.

Por otra parte, el país se ha convertido en uno de los destinos más elegidos por los estudiantes de español como lengua extranjera fuera de España. Este posicionamiento pone en evidencia el grado de desarrollo que ha ido teniendo en el país la enseñanza, certificación y formación profesional en el área, y la seriedad y confiabilidad de sus propuestas.

Referencias bibliográficas

Bein, R. (2015a). *Legislación político-lingüística en la Argentina*. Linguasur. https://linguasur.com.ar/publicaciones/articulos/legislacion-politico-linguistica-en-la-argentina/

Bein, R. (Ed.) (2015b). *Legislación sobre lenguas en Argentina. Manual para docentes*. Linguasur. https://linguasur.com.ar/wp-content/uploads/2021/10/Legislacion_sobre_las_lenguas_en_Argentina_-_Manual_para_docentes.pdf

Brown, A. (2021). Introducción al Dossier. «Habitar la interlengua: escenarios de la enseñanza y la investigación de ELSE en Argentina». *Quintú Quimün Revista de Lingüística*, 5. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/3439/60396

Constitución Nacional. 1 de mayo de 1853. (Argentina).

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Eudeba.

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (INDEC) (2024). *Resultados definitivos del Censo 2022*. https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos/

Leighton, G. y Adriani, L. (2015). Desarrollo de ELSE como industria turística. El turismo idiomático en la Argentina: conceptualización y análisis. *Signos Universitarios,* 34, 51, 113-123.

Ley 1420 de 1884, de Educación Común. 8 de julio de 1884. (Argentina).

Ley 26206 de 2006, de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. (Argentina).

Ministerio de Turismo de la Nación (MINTUR) (2011). *Informe de oferta de Turismo Idiomático 2011*. MINTUR.

Secretaría de Turismo de la Nación (SECTUR) (2005). *Turismo Idiomático. Estudio Cualitativo y Cuantitativo. Primera Etapa*. SECTUR.

Secretaría de Turismo de la Nación (SECTUR) (2007). *Informe de actualización. Oferta de Turismo Idiomático en la Argentina*. SECTUR.

Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? En F. Piñón (Dir.), *Indicadores culturales 2007* (pp. 164-173). EDUNTREF. https://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf

EL ESPAÑOL EN COLOMBIA

En Colombia las lenguas oficiales son el **castellano** y las **lenguas y dialectos de los grupos étnicos** en sus territorios.

El español coexiste con:

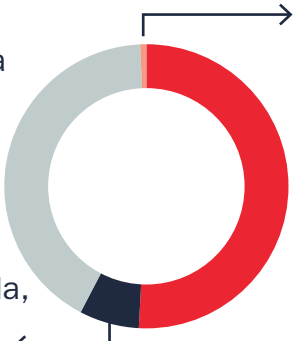
- → 65 lenguas **indígenas**
- → 2 lenguas **criollas**
- → 2 variedades de **romaní**
- → y la **lengua de señas colombiana**



Dialectos regionales colombianos:

- → Pastuso
- → Paisa
- → Caleño
- → Costeño
- → Opita
- → Rolo
- → Santandereano

En lo referente a la población indígena y sus lenguas nativas:



41,6 % ni la habla ni la entiende.

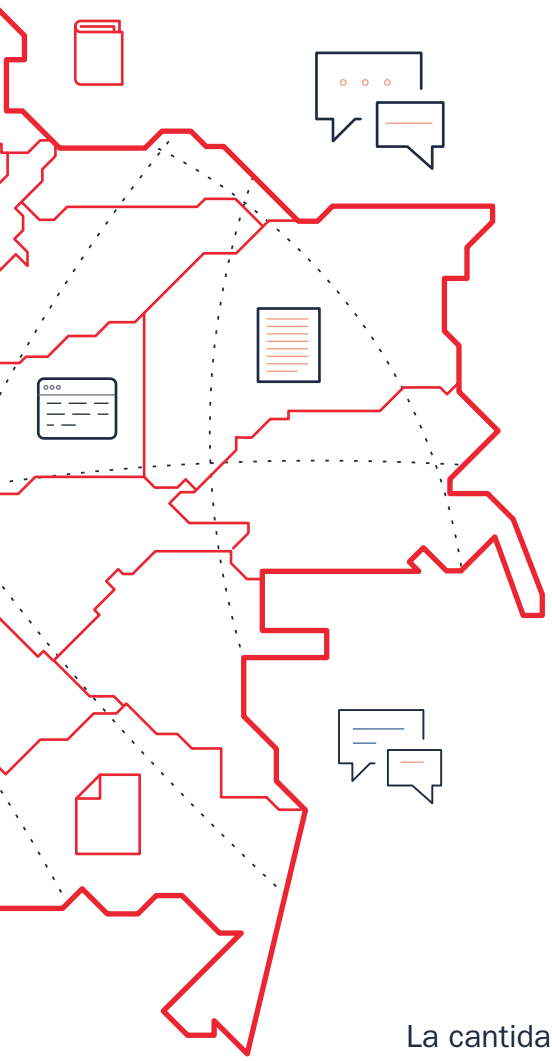
0,7% no la habla y no informa si la entiende.

6,8 % no la habla, pero la entiende.

50,8 % habla su lengua nativa.

28
universidades o instituciones de educación superior ofrecen programas de español para extranjeros.

El país tiene al menos
5
programas de formación posgradual en enseñanza de ELE.



En 2023,
había en Colombia

4.439
estudiantes extranjeros

1.339 de Estados Unidos
566 de Francia
515 de Brasil
334 de China
334 de India

Y de otros 20 países más, entre ellos: Canadá, Alemania, Reino Unido, Suecia, Suiza, Corea del Sur, Japón, etc.

La cantidad total de estudiantes de español en Colombia está por encima de esa cifra y aumenta cada año.

LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN COLOMBIA

GUSTAVO JARAMILLO CARDONA Y
JORGE ENRIQUE ESTUPIÑÁN ORDÓÑEZ
Universidad Pontificia Bolivariana

1 | Introducción

Podría decirse que el español que se usa en Colombia hoy es el resultado de un proceso que abarca varios siglos, desde la conquista, pasando por la conformación de la primera república, hasta llegar a la unificación de personas y comunidades lingüística y culturalmente diversas en un territorio de 1.142.000 km^2. Según la Constitución Política de Colombia (1991), «el castellano es el idioma oficial» y, además, «las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios» (Art. 10). Hay al menos 65 lenguas en 115 pueblos indígenas nativos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2019).

Según datos del Instituto Cervantes (2023), el español se ubica en un privilegiado lugar de uso y de divulgación, como la segunda lengua con más hablantes nativos y la cuarta más hablada en el planeta. Sin embargo, a pesar de la relativa uniformidad del idioma, pareciera ser más característica su amplia diversidad y la existencia de múltiples variantes, entre las que son reconocidas en América, según Andión Herrero (2014), al menos cinco: mexicana-centroamericana, andina, caribeña, chilena y rioplatense.

Ante esta amplitud de maneras de hablar, con su vocabulario, expresiones, entonación y pronunciación propios, el español de Colombia parece gozar de una buena reputación como «el país en donde más "correctamente" se habla el español» (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014, p. 217). Aunque solo se trate de una percepción, esta suele cautivar a personas de todo el mundo,

haciendo de Colombia un lugar ideal para aprender la lengua en la que escribía el nobel de literatura colombiano, Gabriel García Márquez.

En este artículo se exploran algunas dimensiones del español en las diversas regiones de Colombia, desde algunos de sus rasgos culturales más atractivos. Asimismo, se hace una aproximación a la situación del español en convivencia con las lenguas nativas del país a partir de datos recientes. Adicionalmente, se hacen algunas estimaciones relacionadas con el estatus del español como lengua extranjera en el país, el atractivo lingüístico y cultural que ello encierra y, por consiguiente, el aumento en la demanda de cursos de español por parte de visitantes y estudiantes formales, como también para docentes en formación.

2 | El mestizaje cultural y su arraigo en la concepción lingüística

Entender los rasgos culturales que conforman el escenario lingüístico colombiano implica hablar de cómo se oficializó una lengua que tuvo que abrirse paso entre las barreras culturales y los escollos de los sistemas fonéticos de las lenguas habladas por los miembros de las comunidades que comenzaron a coexistir alrededor de la conformación de la nación, con la subyacente identidad lingüística que esto posteriormente implicó. ProColombia, una de las fuentes de información nacional y estatal, advierte:

> En Colombia se dio la mezcla de tres culturas tras la Conquista: indígenas americanos, europeos –españoles, en su gran mayoría– y africanos. Como resultado, surgieron los mestizos (descendientes de amerindios y blancos), mulatos (descendientes de negros y blancos) y zambos (descendientes de amerindios y negros). Al país también arribaron árabes, judíos y gitanos en menor proporción (ProColombia, a).

Los rasgos propios de las regiones geográficas naturales de Colombia marcan diferencias que hacen imposible la tarea de unificar un imaginario sobre el español de la nación.

2.1 | El español en las regiones de Colombia

2.1.1 | Región de la Amazonía

En esta región confluyen las fronteras geográficas (fluviales) entre Colombia, Brasil y Perú, lo que la convierte en uno de los referentes de diversidad cultural de la nación, puesto que, además, allí están asentadas varias de las culturas indígenas colombianas con sus respectivas lenguas nativas. Es el marco perfecto para el desarrollo de una interlengua. Para el caso de esta región, se habla, como lo expresa Chinellato Díaz (2021), del portuñol, que recoge elementos del portugués y del español, en respuesta a las necesidades de comunicación de la frontera. Cabe anotar que, por tratarse de una zona alejada de los centros urbanos más importantes de los tres países, las dinámicas de transporte fluvial permiten que los habitantes permanezcan en constante movimiento, itinerante, entre ellos.

Según Landaburu Illarramendi (2016), 51 de las 65 lenguas indígenas están en la Amazonía y en la Orinoquía. Ello hace que se dé una condición particular con respecto al español: algunos habitantes de la región no hablan español, solo lenguas nativas; otros lo hablan con un nivel de dominio medio o bajo, y otros con un nivel de dominio alto, aunque no al mismo nivel de los habitantes de otras regiones con grandes ciudades y centros urbanos.

2.1.2 | Región andina

La región andina no puede catalogarse como una zona de uso lingüístico uniforme, pues en esta confluyen departamentos con acentos e idiosincrasias diversas: Nariño, Cauca, Valle del Cauca, Huila, Tolima, Risaralda, Quindío, Caldas, Antioquia, Santander, Norte de Santander, e incluso Cundinamarca (región donde está la capital colombiana) y Boyacá. Además, aquí se encuentran algunas de las ciudades más grandes del país, no solo por su tamaño y número de habitantes, sino también por los acentos representativos.

2.1.3 | Región del Caribe

En el Caribe colombiano, región que abarca varios departamentos –La Guajira, Cesar, Magdalena, Bolívar, Sucre, Atlántico, Córdoba y San Andrés y Providencia–, se da una mixtura cultural y étnica que no solo tiene las raíces propias de la época colonial, con los blancos, los negros, los indígenas y sus combinaciones (zambos, mestizos y mulatos), sino que, además, tiene un componente adicional, como lo son las migraciones de países como el Líbano y Turquía. Los rasgos dialectales se comparten con otras naciones de la misma zona geográfica, pero el acento colombiano es fácilmente reconocible entre otros hablantes caribeños.

2.1.4 | Región del Pacífico

El Pacífico es una región que comprende las costas de los departamentos de Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño. En esta región, la mayoría de la población es de raza negra, producto del fenómeno de la esclavitud en la época colonial, detalle que cobra importancia en la construcción del dialecto de la región, al que se atribuyen características como el acento golpeado y la cadencia propia de lenguas africanas.

2.1.5 | Región insular

La región insular colombiana, compuesta por las islas del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, muestra un panorama lingüístico muy diferente al del resto del país, con una variedad cultural y étnica particulares, basadas en el *creole*, como puede leerse en el portal oficial «Colombia, el país de la belleza»:

> La herencia viva de la cultura del archipiélago está reflejada en su lengua nativa. Aun cuando el idioma oficial es el español, en San Andrés se habla el inglés caribeño y el creole de base lexical inglesa. Este último, en especial, tiene toda una gran historia y un legado de resistencia (ProColombia, b).

2.2 | Algunos rasgos de los dialectos regionales

Así, de sur a norte, los dialectos regionales presentan rasgos tan particulares que nos permiten identificar a un hablante como colombiano, pero a la vez tan diversos que nos invitan a descubrir una infinidad de cosmovisiones, aun siendo colombiano. En el cuadro 1 se presentan algunos de ellos.

CUADRO 1 | ALGUNOS RASGOS DE LOS DIALECTOS REGIONALES COLOMBIANOS

Dialecto	Rasgos
Pastuso	Rasgos semejantes a los dialectos de Ecuador, Perú y Bolivia (raíz andina incaica). Entonación aguda en las terminaciones y cadencia lenta en el discurso. Uso particular de diminutivos (*traemelita*, en vez de *tráemela*) y vocablos indígenas: *achichay* (frío), *achichucas* (calor), *tatay* (asco) (Bolaños Astorquiza, 1984). Voseo con dos formas de conjugación: *vos comés* y *vos comes* (Estupiñán Ordóñez y Jaramillo Cardona, 2020).
Caleño[1]	Voseo absoluto con una forma de conjugación: *vos cantás, vos comés, vos dormís*. (Estupiñán Ordóñez y Jaramillo Cardona, 2020). Supresión de algunos sonidos de /s/ y aspiración de otros, dando lugar a /j/ en la combinación de palabras: *vojabés*, en vez de *vos sabés*; *¿vajaír?*, en lugar de *¿vas a ir?*
Opita	Cadencia lenta discursiva; de ahí una reputación de poca actividad o pereza (Ruiz Vásquez, 2021). Diptongación particular de palabras como pelear: *peliar*; aéreo: *aerio*, etc.
Rolo[2]	Variante neutral y culta (considerada estándar). Entonación aguda en las terminaciones. Variaciones de pronunciación, entonación y léxico que dan lugar a dos subdialectos: *cachaco* (más antiguo y puro) y *ñero* (propio de las clases bajas).

[1] Estas expresiones son tan relevantes que incluso la Alcaldía de Santiago de Cali, en su página oficial, las incluye en una lista de «10 expresiones caleñas que tenés que conocer para entendernos» (Alcaldía de Santiago de Cali, 2019).

[2] El origen de la palabra «cachaco» se atribuye a la preocupación de intelectuales de la época colonial por mantener una variable dialectal similar a la de Castilla, con rasgos fonéticos marcados, entre ellos la distinción entre los fonemas /y/ y /ll/, la correcta pronunciación de /v/, /b/, /x/, entre otros, aunque se mantuvo el seseo o la ausencia de distinción entre /s/ y /z/. De esta misma preocupación viene la iniciativa de crear la Academia Colombiana de la Lengua, en 1871, que sería la primera en América Latina.

Dialecto	Rasgos
Paisa[3]	Más extendido en número de departamentos. Entonación final descendente. Seseo marcado con sonidos consonánticos muy fuertes en la /rr/ y la /s/. Voseo absoluto con una forma de conjugación: *vos cantás, vos comés, vos dormís* (Estupiñán Ordóñez y Jaramillo Cardona, 2020). Uso frecuente de la palabra *pues* al comienzo o al final de las frases.
Santandereano[4]	Temperamento recio que se nota en el acento fuerte. Es frecuente el uso de imperativos con la segunda persona *usted*, que se percibe como marcador de distancia (Ayala Mendoza, 2023).
Costeño	Discurso muy veloz. Supresión de sonidos consonánticos al final de las palabras: *comé* (comer); *fóforo* (fósforos).

Fuente: elaboración propia.

3 El español en convivencia con las lenguas nativas de Colombia

Colombia es un país multicultural y plurilingüe que cuenta con una enorme diversidad en número de etnias y lenguas. De hecho, el español (lengua mayoritaria y oficial) coexiste con 65 lenguas indígenas clasificadas en 13 familias lingüísticas más 7 lenguas aisladas, además de 2 lenguas criollas, 2 variedades de romaní y la lengua de señas colombiana (González de Pérez, 2010).

[3] Según opina Juan Luis Mejía, exrector de la Universidad EAFIT y exministro de Cultura de Colombia, «el hablante paisa en sus orígenes permaneció sin mucho intercambio con otras ramas lingüísticas del castellano, y seguramente nuestro acento es muy parecido a lo que debió ser el acento original de Castilla y Aragón» (Tangarife Cardona, 2013), pues los colonos en esta zona eran provenientes de dichas regiones.

[4] La región de los santanderes, como apunta Ayala Mendoza (2023), se reconoce por haber sido epicentro de la revolución que dio lugar a la campaña independentista, a lo cual se atribuye un temperamento recio que se evidencia en el acento.

ILUSTRACIÓN 1 | LENGUAS NATIVAS DE COLOMBIA



Fuente: Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2022).

De acuerdo con el más reciente Censo Nacional de Población y Vivienda, realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, en 2018 en Colombia existían 115 pueblos indígenas nativos y 1.905.617

personas que se reconocen como indígenas. Según los datos que arroja dicho censo, la participación de este grupo poblacional en el total nacional es de 4,4 % (DANE, 2019).

En otras palabras, el número total de integrantes de las comunidades indígenas repartidas en las 33 entidades territoriales del país es bastante reducido, siendo el departamento de La Guajira –en el que se asienta el pueblo indígena wayuu– el que cuenta con el mayor número de miembros: 394.683, es decir, el 20,7 % del total. A este le siguen, según los datos del mismo censo, los departamentos de Cauca (308.455, 16,2 %), Nariño (206.455, 10,8 %), Córdoba (202.621, 10,6 %) y Sucre (104.890, 5,5 %). Los otros tres pueblos indígenas con más miembros son los zenú, los nasa y los pastos, principalmente ubicados en estos mismos departamentos.

Como se puede ver, todos ellos cuentan con más de 100.000 personas y concentran más de la mitad del total de la población indígena del país (63,8 %). Las 28 entidades territoriales restantes tienen menos de 100.000 integrantes cada una y al menos 18 de ellas cuentan con menos de 30.000. Estos números solo hacen pensar en la amenaza latente que se cierne sobre varias de las poblaciones nativas en el país.

Un dato, quizás un aliciente, es que la mayor parte de la población indígena está conformada por personas jóvenes. El censo arrojó un total de 644.433 niños y niñas de 0 a 14 años (33,8 %) y 1.150.873 jóvenes y adultos con edades comprendidas entre 15 y 64 años (60,4 %). Esto representa el 94,2 % del total. El 5,8 % restante corresponde a adultos mayores de 65 años o más.

No obstante, algunos datos recabados por el censo sobre el uso de las lenguas nativas nos pueden dar pistas acerca de qué pasa con dichas lenguas en su contacto con el español. Según el reporte, 50,8 % del total de la población indígena colombiana habla la lengua nativa de su pueblo; 6,8 % no la habla, pero la entiende; 41,6 % no la habla ni la entiende; y 0,7 % del total no la habla y no informa si la entiende.

Tanto el fenómeno de diglosia en sentido amplio que se da en Colombia –en el que lleva la mejor parte el español, en detrimento de las lenguas indígenas–, como también otros fenómenos como el desplazamiento forzado de poblaciones indígenas (resultado de la toma de sus territorios por parte de la guerrilla y la presencia de otros grupos armados ilegales) o la adopción de un estilo de vida más acorde al de la sociedad mayoritaria en remplazo de las costumbres tradicionales, entre otros, han conllevado a una aceleración de la pérdida de la lengua ancestral, lo que marca no solamente su realidad actual, sino también su memoria colectiva.

Así las cosas, a pesar de la gran diversidad lingüística del país, está claro que se vive una realidad muy compleja y se corre el riesgo de perder algunas lenguas en los próximos años. Por esta razón, con la misión de «propiciar la participación de las comunidades étnicas para la protección y fortalecimiento de las lenguas nativas» (p. 14), se crea el *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia*, en el que puede leerse lo siguiente:

> Las lenguas nativas de los grupos étnicos de Colombia hacen parte del patrimonio nacional; han estado y están presentes en el país desde tiempos históricos, por ello fue importante avanzar en la consolidación del Plan Decenal de las Lenguas Nativas, en el que se encuentra el compromiso articulado de tres ministerios, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y las entidades territoriales del país, para avanzar en el desarrollo de procesos y mecanismos viables para su reconocimiento, fomento, uso, preservación y fortalecimiento (Ministerio de Cultura de Colombia, 2022, p. 9).

Colombia es el primer país en contar con un *Plan Decenal* que ha sido previamente «concertado con los hablantes de las lenguas nativas» (p. 9) presentes en el territorio y se espera que con las diversas acciones, programas y proyectos que él recoge «se podrán alcanzar los objetivos de revitalización y fortalecimiento de las lenguas nativas de los grupos étnicos de Colombia como patrimonio inmaterial y parte sustancial de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana» (p. 14).

En el *Plan* se incluyen 3 capítulos: uno para las lenguas indígenas, otro para las lenguas criollas y otro para la lengua romanés. El capítulo de lenguas indígenas consiste en 6 ejes estructurales, 8 líneas de acción y 45 programas y proyectos. El capítulo de lenguas criollas consiste en 7 líneas de acción y 30 programas definidos en 4 grandes ejes: educación, participación, articulación territorial con el gran Caribe y protección de las lenguas criollas. Por último, el capítulo de la lengua romanés se concentra en la caracterización de la lengua e incluye 4 líneas y 13 programas y proyectos.

4 | El español como lengua extranjera en Colombia

En los últimos 15 a 20 años, Colombia ha experimentado un aumento significativo en la demanda de cursos de español por parte de personas provenientes de países no hispanohablantes, principalmente de Norteamérica, como Estados Unidos y Canadá, pero también de Europa, como Alemania, Francia, el Reino Unido, Suecia o Suiza y, en menor medida, de países asiáticos, como Corea del Sur, China o Japón. Esta creciente demanda se debe, al menos en parte, a una percepción más positiva del país en contraste con la apreciación negativa más predominante de los años noventa relacionada con la situación de orden público que había sido generada por la intensificación del conflicto interno que, incluso hoy, persiste en Colombia.

En otras palabras, la demanda de cursos de español está necesariamente ligada al factor del turismo que, para el caso colombiano, había sido tan golpeado en las últimas décadas del siglo pasado por causa de dicha crisis y la consiguiente reputación negativa que marcaron al país por tantos años. No sería sino hasta que se lograra orquestar un esfuerzo encaminado a cambiar dicha percepción que tal imagen comenzaría a generar una mayor confianza en aquellos que ya se sentían atraídos por visitar este país y que, luego de su primera visita, atraerían a tantos otros, lo que crearía un efecto de bola de nieve. De hecho, según el documento *Revisión de la actividad turística en Colombia:*

> Colombia ha estado trabajando en su imagen y reputación para ser reconocida por su diversidad cultural y natural. Como resultado de este esfuerzo, en 2019 la Asociación de Tour Operadores de Estados Unidos reconoció y recomendó a Colombia como "Top Hot Destination" para 2020. Además, en 2019 Colombia fue reconocida como el destino líder en Sudamérica por los World Travel Awards … Finalmente, The Financial Times destacó a Colombia como uno de los mercados con mejor estrategia para atraer inversión en turismo a nivel internacional, siendo el 1º en Sudamérica y el 7º en el mundo. (ProColombia, c, p. 1).

Y es que las cifras no dejan de ser positivas. Según el documento mencionado, «de 2012 a 2019, el turismo receptivo tuvo un crecimiento promedio anual de 9,1 % en comparación con el crecimiento mundial 5,3 % y el crecimiento de América 4,4 %» (p. 1). Además, indica el documento, «la creciente llegada de visitantes no residentes a Colombia ha permitido que el turismo sea el segundo generador de divisas para el país, solo superado por el sector minero-energético» (p. 1).

Otros factores como los negocios, los programas de intercambio y cooperación académica, y la promoción de la cultura han sido claves para explicar el considerable y creciente aumento de la presencia de extranjeros en Colombia. En lo que se refiere al primero de ellos, está claro que el establecimiento de negocios extranjeros en territorio colombiano genera una mayor necesidad de dominar el idioma español para comunicarse de manera efectiva con los locales y participar en las actividades y los intercambios comerciales propios de esta actividad. Por su parte, la participación de jóvenes universitarios de otros países en programas de intercambio estudiantil y de cooperación internacional exige que se sepan comunicar en español, ya que la mayor parte de la oferta académica de las universidades colombianas se hace en este idioma. En cuanto a la cultura colombiana, habría que apuntar que ella ha despertado el interés por el país y su idioma en el ámbito internacional, con eventos, festivales y actividades artísticas diversas, así como con la promoción de artistas y cantantes de

talla global, representantes de diversos géneros musicales, con altísimos niveles de popularidad.

Por supuesto, sería engañoso plantear que todos los turistas o que todos los estudiantes de intercambio que llegan al país requieren de cursos de español. No obstante, ni el Ministerio de Cultura, a través del Instituto Caro y Cuervo, ni el Ministerio de Relaciones Exteriores, a través de su Unidad Administrativa Especial Migración Colombia (2024), cuentan con datos lo suficientemente detallados sobre el número de extranjeros que estarían matriculados en cursos de español en las diferentes instituciones universitarias que ofrecen este tipo de programas o en las escuelas de idiomas que también lo hacen. Lo que sí está muy claro es que, a decir por la cantidad de universidades con cursos de español, de nuevas escuelas que han abierto cursos de español en el país y la enorme explosión de la oferta de cursos de español en línea por parte de docentes colombianos –resultante del encierro por la pandemia–, se podría concluir que esos números van siempre en aumento.

De acuerdo con los datos ofrecidos por la Red Académica de Español como Lengua Extranjera (EnRedELE), existen en Colombia al menos 28 universidades o instituciones de educación superior (IES) en las que se ofrecen programas y cursos de español para extranjeros, ya sea dirigidos exclusivamente a los estudiantes con estatus de intercambio académico que llegan por esa vía a las IES o a una combinación de ellos, más los extranjeros que están en el país con otros propósitos y por ende otros estatus legales diferentes al de estudiante –turismo, negocios, pensionado rentista, nómada digital, vínculo marital, temporal cónyuge, religioso, tratamiento médico, voluntariado, entre otros–, pero que también necesitan aprender español (EnRedELE, s. f.).

Sin embargo, solo podemos hacer aproximaciones más seguras a partir de los datos generados recientemente desde el área de internacionalización de la educación superior, específicamente desde la Red Colombiana de Internacionalización, y de la información dispuesta

en la red por parte de la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, anteriormente mencionada.

En cuanto a la primera, hemos tenido acceso al *Reporte de la Movilidad Académica Entrante de Estudiantes Internacionales a Colombia 2016-2019-I*[5], preparado por la Red Colombia - Challenge Your Knowledge (CCYK) (2020), con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, el cual registra algunos datos interesantes obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta en 65 de las 299 instituciones de educación superior existentes en el país. Con base en dicha encuesta, se logra determinar que «19.740 estudiantes internacionales realizaron un semestre académico y 1.309 decidieron prorrogar su estancia (lo que corresponde al 7 % sobre el número total de estudiantes entrantes en esta modalidad)» (p. 18), a lo largo del periodo estudiado: 2016-2019-I (cuadro 2).

CUADRO 2 | TOTAL DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN MOVILIDAD ACADÉMICA SEMESTRAL POR AÑO

Año	2016	2017	2018	2019 - I
N.° de estudiantes	4.250	5.439	6.459	3.592

Fuente: CCYK (2020).

El *Reporte* también explica que: «el universo total de estudiantes reportados (19.740), 84 % corresponden a estudiantes vinculados a semestre académico en nivel de pregrado y 16 % en programas de posgrados. Así mismo, Bogotá, Medellín y Barranquilla son las ciudades que más reciben estudiantes internacionales» (CCYK, 2020, p. 19).

[5] Cuando se menciona 2019-I se hace referencia al primer semestre de ese año. Aparecerá así a lo largo del texto en diferentes ocasiones.

CUADRO 3 | PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN MOVILIDAD ACADÉMICA SEMESTRAL POR CIUDAD

Ciudad	Porcentaje de estudiantes
Bogotá	55 %
Medellín	12 %
Barranquilla	9 %
Cartagena	7 %
Cali	6 %
Manizales	4 %
Bucaramanga	2 %
Tunja	1 %
Pereira	1 %
Armenia	1 %

Fuente: CCYK (2020).

«Con relación a la procedencia de los estudiantes internacionales en movilidad académica semestral», continúa el *Reporte*, «el 38 % provienen de América del Norte, 33 % de Europa, 22 % de Sudamérica, 5 % de Centro América y el Caribe, seguido por Asia y Oceanía con el 1 %» (p. 19).

El primer país desde donde más estudiantes internacionales se movilizan hacia Colombia para hacer un semestre académico es México, con un 31 % de participación respecto del total ya mencionado más arriba, es decir, más de 6.000 estudiantes. Francia, Alemania y Estados Unidos son, en este orden, el segundo, el tercer y el cuarto país que más estudiantes internacionales aportan en semestre académico hacia Colombia, con 13 %, 8 % y 6 %,

respectivamente. En este periodo reportado habrían venido a Colombia 2.566 franceses, 1.580 alemanes y 1.184 estadounidenses.

Además, según el mismo reporte, «la Unidad de Migración Colombia muestra en sus informes ingresos de extranjeros al país bajo la actividad autorizada de estudios con un incremento en las entradas de extranjeros durante el periodo de 2016 al 2019-I» (CCYK, 2020, p. 12).

La Unidad Administrativa Especial Migración Colombia es una entidad adscrita al Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, creada a partir del Decreto 4062 de 2011, con el fin de ejercer funciones de autoridad, vigilancia, control migratorio y extranjería. En su sitio web, se puede acceder a información relacionada con las estadísticas de flujos migratorios año tras año, desde su creación. Para el caso específico del año 2023, esta entidad reporta un flujo de 8.575.472 extranjeros y 9.905.226 colombianos. Ambos números incluyen entradas y salidas del país (Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, 2024).

Si quisiéramos hacer un comparativo del número de visitantes provenientes de otros países hacia Colombia a lo largo de los últimos diez años, desde 2013 hasta 2023 (cuadro 4), nos encontraríamos con que, con excepción de los años 2020 y 2021, golpeados mundialmente por la pandemia del COVID-19, prácticamente todos los años considerados en el periodo mostraron crecimiento, salvo el año 2019, que tuvo un bajón en el número de viajeros hacia Colombia durante los últimos cuatro meses de ese año, según los datos de Migración Colombia.

CUADRO 4 | ENTRADAS Y SALIDAS GENERALES DE EXTRANJEROS ENTRE 2013 Y 2023

Año	Total de entradas y salidas
2013	3.631.429
2014	4.068.713
2015	4.738.300
2016	5.335.477
2017	6.535.302
2018	8.252.928
2019	7.956.278
2020	2.046.517
2021	2.978.602
2022	6.906.646
2023	8.575.472
2024*	1.609.249

* Datos a febrero de 2024.
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia (2024).

Vale la pena también hacer un comparativo del número de extranjeros que han obtenido por parte de la autoridad competente un estatus legal que les permita hacer estudios como actividad autorizada. Como se puede observar en el cuadro 5, hay algunas variaciones, con aumentos y bajas año tras año, más notorias lógicamente durante los años de la pandemia, pero con una cierta tendencia al alza, especialmente entre los años 2017 y 2019, y una recuperación considerable en el año 2022, pasada la pandemia.

CUADRO 5 | EXTRANJEROS CON ESTUDIOS COMO ACTIVIDAD AUTORIZADA ENTRE 2013 Y 2023

Año	Personas
2013	11.837
2014	10.833
2015	14.277
2016	16.604
2017	34.861
2018	38.448
2019	38.606
2020	4.389
2021	6.332
2022	20.414
2023	10.959
2024*	3.110

* Datos a febrero de 2024.
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia (2024).

En el cuadro 6, podemos observar un análisis contrastivo entre el número total de visitantes por país de origen y el número específico de ellos autorizados para estudiar en 2023.

CUADRO 6 | TOTAL DE VIAJEROS VS. VIAJEROS CON AUTORIZACIÓN DE ESTUDIOS POR PAÍS DE ORIGEN EN 2023*

País de origen	Total de viajeros	Viajeros con estudios como actividad autorizada
Alemania	148.728	277
Australia	32.335	28
Austria	14.618	9
Bélgica	24.792	35
Brasil	304.579	515
Canadá	188.522	144
China	40.148	334
Corea del Sur	15.346	149
Estados Unidos	2.203.691	1.339
Francia	174.289	566
India	27.097	334
Italia	108.576	194
Japón	13.070	91
Países Bajos	176.563	80
Portugal	24.188	62
Reino Unido	114.318	120
Rusia	16.171	47
Suecia	15.723	37
Suiza	40.928	65
Turquía	27.794	13
Total	3.711.476	4.439

* Solo se incluyen los 20 países de los que proceden la mayoría de los visitantes.
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia (2024).

Al hacer, entonces, las aproximaciones de estos números y llevarlos al contexto del español como lengua extranjera (ELE) en nuestro país, solo podemos estimar que, para el caso específico del año 2023, cerca de 4.500 personas no hispanohablantes habrían tenido la necesidad de estudiar español en algún nivel del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) en cualquiera de las instituciones formales o no formales que ofrecen este tipo de formación en el país. La cantidad total de estudiantes de español en Colombia necesariamente estaría por encima de ese número, ya que a él podríamos añadir todos los otros casos de personas que estarían en el país con alguno de los siguientes estatus: turismo, negocios, pensionado rentista, nómada digital, vínculo marital, temporal cónyuge, religioso, tratamiento médico, voluntariado, entre otros, quienes también suelen hacer parte de los cursos de español, ya sea por mero gusto o por necesidad.

A pesar de que solamente podemos hacer estimaciones y aproximaciones, por falta de una fuente confiable y actualizada de datos relacionados con el ELE en Colombia, estas no dejan de ser una confirmación de lo que Jaramillo Cardona advertía en su artículo «El español: una industria para el desarrollo», en el sentido de que:

> podríamos estar asistiendo al comienzo de una verdadera expansión internacional de nuestra lengua y nuestra cultura, siempre y cuando estemos preparados tanto en los aspectos didácticos como en los de infraestructura para afrontar con responsabilidad y eficiencia los grandes cambios y las transformaciones que se avecinan (2008, p. 49).

Lo anterior parece encontrar eco en las palabras de Baralo Ottonello en su artículo «El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural» según las cuales «estamos en un momento histórico y coyuntural en el que corren buenos tiempos para el español» (2015, p. 51). Así, el papel de Colombia en el ámbito del ELE en los últimos 10 a 15 años es cada vez más relevante y se encuentra en constante evolución. Junto a la demanda significativa de cursos de español (ya referida anteriormente), el país cuenta con una variedad de instituciones educativas y centros de enseñanza de

español como lengua extranjera, que ofrecen programas de alta calidad y certificaciones reconocidas internacionalmente. Asimismo, la formación profesional de los docentes de ELE ha aumentado, lo que ha generado oportunidades laborales dentro y fuera del país para docentes y especialistas en la enseñanza del español de nacionalidad y acento colombianos. El país tiene al menos cinco programas de formación posgradual en la enseñanza de ELE, cuatro en el nivel de maestría y uno en el nivel de especialización, así como un número mayor de programas de formación conocidos como diplomaturas, que suelen durar 120 horas como mínimo.

Referencias bibliográficas

Alcaldía de Santiago de Cali (4 de julio de 2019). *10 expresiones caleñas que tenés que conocer para entendernos*. https://www.cali.gov.co/gobierno/publicaciones/148227/10-expresiones-calenas-que-tenes-que-conocer-para-entendernos/

Andión Herrero, M. A. (17-20 de noviembre de 2014). *El español: diversidad y variación. Aspectos lingüísticos y extralingüísticos de interés*. Seminario Iberoamericano de Diversidad Lingüística, Foz de Iguazú, Brasil.

Ayala Mendoza., N. (24 de junio de 2023). El dialecto santandereano: una amalgama de palabras con influencias europeas. *Radio Nacional de Colombia*. https://www.radionacional.co/cultura/tradiciones/dialecto-santandereano-una-combinacion-unica-de-palabras-con-influencia-europea

Baralo Ottonello, M. (2015). El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural. *Signos Universitarios*, 34, 51, 35-61.

Bolaños Astorquiza, H. (1984). *Diccionario pastuso*. Editora Arte Gráfico.

Chinellato Díaz, A. (30 de abril de 2021). El portuñol en la triple frontera amazónica: del déficit al translenguar. *LaborHistórico*, 7, 1, 45-69. http://dx.doi.org/10.24206/lh.v7i1.39144

Chiquito, A. B. y Quesada Pacheco, M. Á. (Eds.) (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (Bergen Language and Linguistic Studies [BeLLS]). Universidad de Bergen. http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Constitución Política de Colombia. Art. 10. 4 de julio de 1991 (Colombia).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2019). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. DANE.

EnRedELE. (s.f.). *EnRedELE*. Red Académica de Español como Lengua Extranjera. https://ascun.org.co/enredele/

Estupiñán Ordóñez, J. y Jaramillo Cardona, G. (2020). El voseo en Colombia: La pluraridad del voseo en Colombia, diverso como su identidad cultural. En T. Maranhäo de Castedo y A. B. Peres Martorelli (Eds.), *El voseo en América: origen, usos y aplicación* (pp. 83-104). Appris.

González de Pérez, M. S. (2010). Las lenguas indígenas de Colombia a vuelo de pájaro. *UniverSOS: revista de lenguas indígenas y universos culturales*, 7, 9-25.

Instituto Cervantes (2023). El español: una lengua viva. Informe 2023. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-140). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2023.pdf

Jaramillo Cardona, G. (2008). El español: una industria para el desarrollo. *Lenguas en contacto y bilingüismo,* 1, 45-55.

Landaburu Illarramendi, J. (2016). Las lenguas indígenas de Colombia y del Amazonas Colombiano: situaciones, perspectivas. *Revista Colombia Amazónica*, 9, 9-22. https://www.sinchi.org.co/revista-colombia-amazonica-ix

Ministerio de Cultura de Colombia (2022). *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia*. Casa Editorial Étnica IMAGO.

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (2022). *Cartilla Plan Decenal de Lenguas nativas de Colombia*. ONIC. https://www.onic.org.co/comunicados-onic/4539-cartilla-ilustrativa-del-plan-decenal-de-lenguas-nativas-de

ProColombia (a). *Colombia, un país multicultural y pluriétnico*. https://www.colombia.co/pais-colombia/los-colombianos-somos-asi/colombia-un-pais-multicultural-y-plurietnico/

ProColombia (b). *El valor lingüístico de la comunidad raizal de San Andrés*. https://www.colombia.co/cultura-colombiana/el-valor-linguistico-de-la-comunidad-raizal-de-san-andres/

ProColombia (c). *Revisión de la actividad turística en Colombia*. https://www.dnp.gov.co/LaEntidad_/misiones/mision-internacionalizacion/Documents/Notas_politica_Espanol/Revision_de_la_actividad_turistica_en_Colombia.pdf

Red Colombia - Challenge Your Knowledge (CCYK) (2020). *Reporte de la Movilidad Académica Entrante de Estudiantes Internacionales a Colombia 2016-2019-I*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Red Colombia - Challenge Your Knowledge y Universidad Ean. https://www.ccyk.com.co/wp-content/uploads/2021/06/reporte_de_movilidad_v_web.pdf

Ruiz Vásquez, N. F. (2021). El español de Colombia. Nueva propuesta de división dialectal. *Lenguaje*, 48, 2, 160-195. http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8719

Unidad Administrativa Especial Migración Colombia (6 de marzo de 2024). *Flujos migratorios - 2023*. https://public.tableau.com/app/profile/migraci.n.colombia/viz/FlujosMigratorios-2023/Inicio

Tangarife Cardona, R. D. (5 de agosto de 2013). ¿Por qué los paisas hablamos así? *El Colombiano*.

EL ESPAÑOL EN CHILE

La Constitución de Chile **no incluye el reconocimiento del español** como lengua oficial de la nación.

Sobre una **población total** estimada de

20.086.377

personas

19.199.657
tienen un dominio nativo de español (95,59%)

866.720
tienen una competencia limitada de español (4,41%)

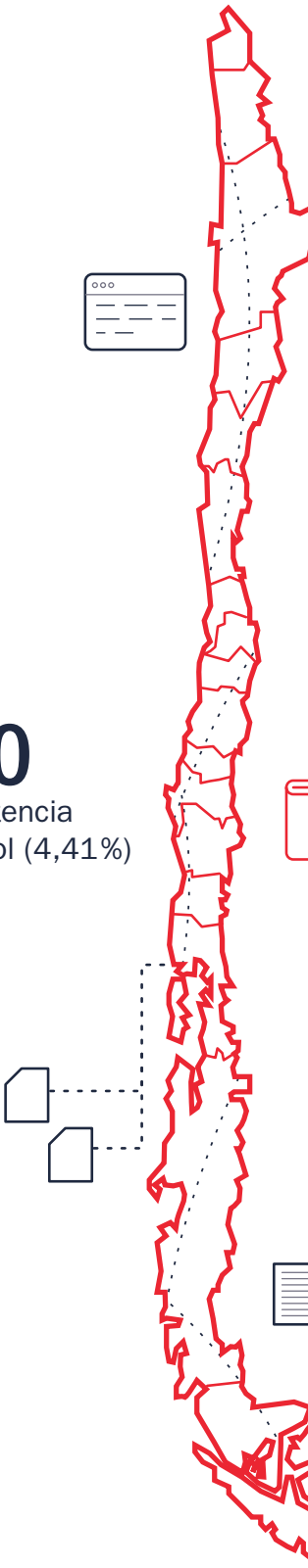
Más del

80%

de la **población inmigrante** tiene su origen en países hispanohablantes.

Destaca, sin embargo, el

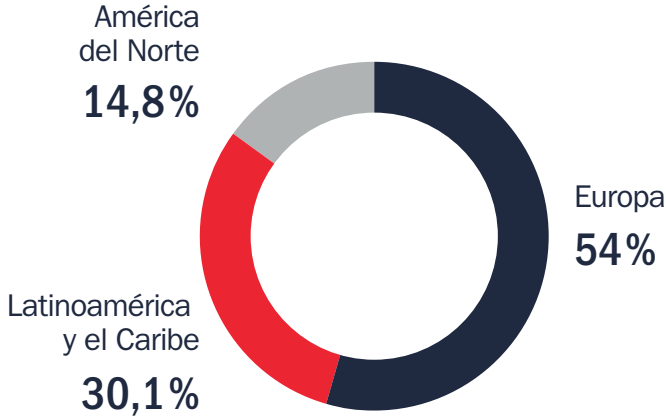
11% de originarios de Haití.



El

99,6% de los estudiantes extranjeros en Chile se concentran en las universidades.

Los estudiantes universitarios de intercambio provienen mayoritariamente de:



Chile cuenta con

11
universidades con **programas de ELE**

10
escuelas de idiomas con cursos de español

7
titulaciones o diplomados en enseñanza de **ELE** en universidades

En lo relativo al **español como lengua extranjera**, en el 2023 se registraron un total de → **137** candidatos al DELE

EL ESPAÑOL EN CHILE

SONIA TOLEDO AZÓCAR
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

1 | Introducción

> «En cuanto al volumen del idioma español, no es nada angosto ni leve ... La riqueza del castellano es realmente la de una catarata».
> Gabriela Mistral, *La aventura de la lengua*[1]

Las palabras de la poeta chilena aluden al vigor de la lengua española, que no solo radica en el volumen de sus hablantes y territorios abarcados sino también en su riqueza, que proviene, entre otros aspectos, del entramado de variedades lingüísticas y voces múltiples y diversas; patrimonio de 21 naciones y cuyos usuarios abogan por la *unidad en la diversidad* o «la comunidad de lo diverso», como menciona el director del Instituto Cervantes, Luis García Montero (2023, p. 145).

El español es un marcador identitario, tanto de la identidad individual como colectiva. De ahí que se conciba como un capital compartido, la lengua de todos, la voz realizada en colectivo. Es la segunda lengua materna mundial tras el chino mandarín (con 498 millones de hablantes nativos), la cuarta en el cómputo global de hablantes (con 600 millones de usuarios potenciales) y más de 24 millones de usuarios la estudian como lengua extranjera (Observatorio Global del Español, 2024). Más allá de estas significativas referencias que cada año entrega el Instituto Cervantes, hoy en día su realce es de reconocerse como una de las lenguas más influyentes, un bien integrador (Serrón Martínez, 2015) para los países en donde es idioma

[1] Extraído de *Recados para América. Textos de Gabriela Mistral* (Céspedes Gutiérrez, 1978).

oficial y un activo económico y cultural en aquellos contextos en los que su estudio y práctica es segunda lengua, lengua extranjera o lengua de herencia: «la lengua española crece como recurso económico debido a que crece la capacidad de consumo de su comunidad de hablantes, crece su propia demografía y crece la necesidad de aprenderla por miles y miles de extranjeros» (Baralo Otonello, 2015, p. 39).

En el caso de Chile, el español o castellano[2] ha cumplido un papel relevante en la construcción de su identidad lingüística y cultural a lo largo de su historia. Cabe mencionar que si bien es la lengua oficial *de facto* para todo el territorio nacional no existe un reconocimiento oficial en el ámbito constitucional: «La Constitución chilena no declara expresamente al español como lengua oficial de la República de Chile, aunque esto puede subentenderse por el hecho de que, normalmente, la Carta Oficial de una nación se redacta en la lengua oficial» (Castillo Fadić, 2021, p. 23).

El año 2022 se propuso una nueva Constitución Política en la que se establecía que el idioma oficial es el español y que las lenguas indígenas son oficiales en sus territorios y en las zonas con una densidad de hablantes importante. Sin embargo, esta propuesta de constitución no fue aprobada en el plebiscito del 4 de septiembre del mismo año por un 61,86 % de los electores. Esta nueva constitución propendía la construcción de un Chile plurilingüe y pluricultural en términos del reconocimiento y respeto por las lenguas de nuestros pueblos originarios. Según la Ley Indígena de 1993, el Estado chileno reconoce las siguientes lenguas: aymara, quechua, rapa nui, kawésqar, yagán y mapudungun. Muchas de ellas se encuentran en estado de desplazamiento por el español, en mayor o menor grado (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). En efecto, el español chileno ha mantenido una posición hegemónica tanto en el ámbito público como en el privado, sigue siendo la lengua de comunicación formal y de enseñanza normativa, y «este monolingüismo ha

[2] No se ahondará en la denominación de «español» o «castellano» para nombrar a nuestra lengua. La nomenclatura «castellano» se adscribe históricamente en Chile al lenguaje político-educacional y cotidiano (Soto Vergara, 2016), mientras que el concepto «español» se utiliza en la referencia a un idioma extranjero y su aprendizaje.

implicado, desde las políticas alfabetizadoras del XIX y, sobre todo, desde la primera mitad del XX, que el español sea también la lengua de facto de muchos de los grupos indígenas» (Chávez Fajardo y Vergara Morales, 2023, p. 628).

La mencionada propuesta de constitución reconocía, asimismo, la lengua de señas chilena como lengua natural y oficial de las personas sordas, así como también sus derechos lingüísticos en todos los ámbitos de la vida social.

Las medidas anteriormente referidas constituyen un paso sustancial en las políticas lingüísticas y sociales de nuestro país, al tiempo que relevan la diversidad lingüística y equidad social y cultural como parte de la identidad colectiva de chilenas y chilenos debido a que «en cualquier nación siempre debe existir una gran complejidad y diversidad cultural, una enorme variedad de modos de vida» (Larraín Ibáñez, 2001, p. 141).

Ahora bien, respecto de la demolingüística del español de Chile, se registra que de los en torno a 20 millones de habitantes (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2023), los hablantes nativos de español corresponden al 95,59 % de la población total que se extiende de norte a sur en 16 regiones.

CUADRO 1 | DATOS DEMOLINGÜÍSTICOS DEL ESPAÑOL EN CHILE

Población	Hablantes nativos (%)	Grupo de Dominio Nativo (GDN)	Grupo de Competencia Limitada (GCL)
20.086.377	95,59 %	19.199.657	886.720

Fuente: Observatorio Global del Español (2024).

De acuerdo a la clasificación de Moreno Fernández y Otero Roth (2006 y 2007) se entiende por hablantes nativos aquellos que han adquirido la lengua, la dominan o bien se perciben como hablantes nativos. Por su parte, los hablantes de competencia limitada son usuarios que no cuentan con una competencia lingüística, estilística o social como la de los nativos en una lengua, en nuestro caso el español, y en la comunidad idiomática y sociocultural chilena.

2 El español como lengua extranjera: vivir, convivir y estudiar en el contexto chileno

2.1 El español como lengua de integración: el caso del colectivo haitiano en Chile

La situación de los migrantes latinoamericanos en Chile ha sido objeto de atención en los últimos años debido a un aumento significativo en su población: «El actual ciclo migratorio chileno marcó el cambio de Chile como una sociedad emisora a una receptora de migrantes, invirtiendo la tendencia de décadas pasadas» (Castillo, Santa-Cruz Grau y Vega Muñoz, 2018).

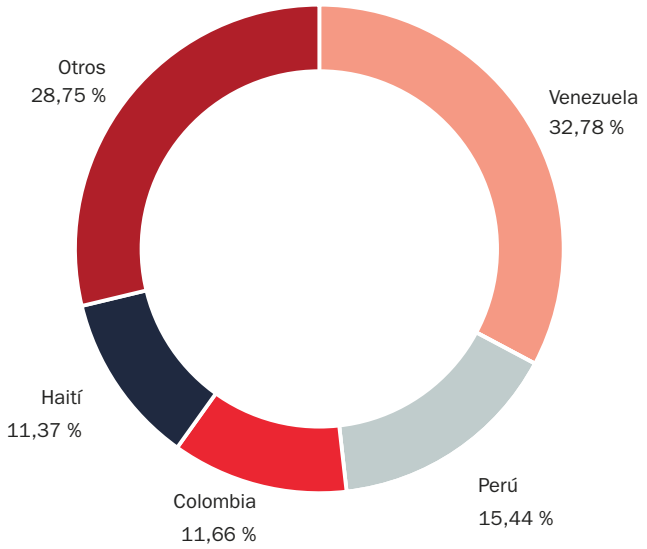
A partir del año 2000, se produjo el primer flujo migratorio no hispanoparlante más numeroso de los últimos años en Chile: el colectivo haitiano. En una primera etapa, se caracterizó por una migración en su mayoría masculina (75 %). Según el censo de 2002 la población haitiana residente en Chile era de 50 personas. De las visas solicitadas entre 2005 y 2015, el 68 % de los migrantes haitianos eran hombres y el 32 % mujeres; en lo que se refiere al rango etario, un 7 % tenía entre 0 y 14 años, un 44 % entre 15 y 29 años, otro 44 % entre 30 y 44 años, y un 4 % entre 45 y 49 años.

Según datos del Departamento de Extranjería y Migración de Chile (DEM), entre los años 2010 y 2020, la población haitiana en Chile se incrementó de manera considerable, pasando de alrededor de 5.000 a 200.000 personas aproximadamente. En específico, durante el año 2016 ingresaron en total unos 48.783 haitianos a Chile y durante el año 2017 ese número aumentó a 104.782 personas. Estas cifras se explican dado que «los migrantes haitianos han identificado en Chile un nuevo destino con promesas de bienestar económico, estabilidad, seguridad y posibilidades reales de un ingreso regular» (Rojas Pedemonte, Amode y Vásquez Rencoret, 2015, p. 223).

Este acelerado crecimiento los llevó a constituir el año 2019 el tercer grupo más numeroso de población migrante en Chile (12,5 %) (Servicio Jesuita a Migrantes, 2023; INE y DEM, 2020; Mercado Órdenes y Figueiredo, 2023). Sin embargo, el año 2018 se puso en marcha un plan gubernamental de

retorno humanitario de inmigrantes a sus países de origen: un 96 % de los migrantes inscritos en esta iniciativa fueron haitianos. De acuerdo a estimaciones del Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG) e INE (2024) durante el año 2022 la población haitiana en Chile era de 184.721 personas, correspondiendo así al cuarto grupo del total de migrantes latinoamericanos en el territorio nacional.

GRÁFICO 1 | COLECTIVOS MIGRANTES LATINOAMERICANOS EN CHILE (2022)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de SERMIG e INE (2024).

Ahora bien, esta realidad hizo imperativo articular una serie de políticas públicas de acogida ya que la legislación vigente respecto de la migración databa de 1975 (Decreto Ley 1094) y el reglamento complementario era de 1984. Entre estas medidas se debe destacar, en una primera fase, los programas de traducción e interpretación para garantizar que los migrantes haitianos tuvieran acceso a atención de salud y servicios legales.

La primera corresponde a una etapa informal, proveniente de fundaciones y organizaciones de la Iglesia. Su trabajo fue crucial para entregarles un primer acercamiento al español de Chile y nuestra cultura, y con urgencia, apoyar una rápida inserción en el contexto social y laboral chileno.

Nuestro país no posee políticas lingüísticas específicas y oficiales dirigidas a los migrantes haitianos; no obstante, se generaron esfuerzos por parte del Gobierno a fin de proporcionar servicios en *creole* haitiano o criollo y facilitar, de este modo, su integración en una primera instancia. Esta nueva experiencia en Chile se aplicó en algunos consultorios médicos y oficinas de migración de Santiago de Chile, con intérpretes o llamados «facilitadores»

La migración haitiana supuso para nuestro país un desafío más complejo e intrincado que otras migraciones latinoamericanas *sur-sur*, por el hecho de no ser una población hispanohablante: «sin duda la migración haitiana en Chile estaría enfrentando significativas barreras para su inclusión plena, en base al reconocimiento de sus particularidades, entre ellas, la barrera lingüística» (Rojas Pedemonte, Amode y Vásquez Rencoret, 2015, p. 225). Este obstáculo generó dificultades en amplios y diversos ámbitos de la vida personal, laboral y educacional. Desde su arribo, el desconocimiento o escaso dominio del español fue un impedimento para una eficaz inserción y resultó ser, en varios campos, un elemento de exclusión cultural y segregación social (Sumonte Rojas *et al.*, 2018).

En una segunda etapa, se desarrollaron con éxito programas, unos más formales que otros, de enseñanza de español para el colectivo haitiano. Conscientes de que «el manejo del español es una herramienta indispensable para lograr la inserción laboral, social y cultural» (Rubio Manríquez y Rubio Martín, 2021), instituciones gubernamentales, ONG y servicios de la Iglesia católica, de forma voluntaria y sin una formación especializada en enseñanza del español como lengua extranjera, apostaron por generar instancias de práctica de habilidades comunicativas e interaccionales básicas en español y conocimiento de códigos culturales para facilitar su participación en la sociedad chilena. Su trabajo fue crucial para entregarles un primer

acercamiento al español de Chile y nuestra cultura, y con esto apoyar una positiva inserción al contexto laboral y legal chileno.

A continuación, las universidades hicieron presencia en este escenario y diseñaron cursos especializados y gratuitos para la formación de monitores lingüísticos e interculturales, que acompañaron a la población migrante. En este contexto, desde el Ministerio de Educación de Chile y los programas de español como lengua extranjera de diferentes universidades, principalmente estatales o vinculadas a la Iglesia católica, se desarrolló material didáctico dirigido especialmente a este perfil de aprendientes, que consideraba un nivel de manejo del español básico e intermedio básico.

En años recientes y como una tercera etapa, se han gestado desde las universidades investigaciones provenientes de las ciencias sociales y de la lingüística, como es el caso de la enseñanza y el aprendizaje del español para población haitiana migrante en base a estudios interlingüísticos y otros relacionados con la interculturalidad como perspectiva metodológica.

Aun cuando el flujo de migración del colectivo haitiano ha descendido estos últimos años, han emergido nuevos contextos relacionados con tres grupos de esta población con necesidades especializadas: los infantes que han nacido en nuestro territorio y han sido alfabetizados en español, lengua que utilizan en contextos principalmente educativos (Pavez Soto *et al.*, 2018); la población adulta femenina que se ha incorporado al trabajo informal, con un uso minoritario del español y una marcada presencia del *creole* en su comunicación diaria entre coterráneos; y por último, la población adulta masculina que ya cuenta con un trabajo formalizado y que ha empezado paulatinamente a interesarse por continuar sus estudios en institutos profesionales y centros de formación técnica chilenos con la esperanza de obtener mejores oportunidades laborales.

En el ámbito nacional, gubernamental y ciudadano, entonces, se hace necesario seguir construyendo puentes lingüísticos e interculturales

(Sumonte Rojas *et al.*, 2018) para cubrir ahora los requerimientos de acompañamiento, capacitación y formación de la familia migrante en su conjunto.

2.2 El español como lengua extranjera en la educación superior en Chile

Chile se ha ido configurando de manera sostenida como un destino cada día más valorado para la movilidad estudiantil universitaria de hispanoparlantes –principalmente de la región– y no hispanohablantes, provenientes en su mayoría de Estados Unidos y Europa. Esto ha sido resultado del esfuerzo continuo de las instituciones de educación superior chilenas, que han fortalecido sus políticas de internacionalización a través de la firma de convenios con universidades extranjeras.

Este escenario ha significado nuevos desafíos para las universidades, situando al español y su aprendizaje en uno de los focos de la internacionalización de las universidades y como incentivo para la movilidad estudiantil de extranjeros no nativos: «Las universidades chilenas se han visto sometidas a fuertes presiones frente al fenómeno de la globalización y han reaccionado entregando distintas respuestas, que van desde la generación de nuevas estructuras administrativas hasta innovaciones en los currículos, pasando entre otros por el crecimiento del intercambio de académicos y estudiantes» (Roldán Gómez, 2015, p. 97).

En un estudio de línea de base e imagen realizado el año 2012 por la consultora Almabrands por encargo de Learn Chile, proyecto de marca sectorial conformado por más de veinte instituciones de educación superior del país, se presentó un informe resultado de una encuesta realizada a alrededor de mil universitarios internacionales sobre las motivaciones para estudiar en Chile (véase dicho estudio en Roldán Gómez, 2015, pp. 143-150). El grupo no nativo evidenció que el aprendizaje del idioma español fue una de las razones importantes para elegir Chile como destino académico.

La localización austral de Chile en el continente americano no ha influido de forma negativa en la movilidad internacional de estudiantes universitarios de todos los continentes, atraídos por la estabilidad económica del país, la seguridad, los atractivos geográficos culturales y el prestigio de sus instituciones de educación superior, que cuentan con una variedad de oferta de cursos de español y de cultura chilena. Las universidades son las que concentran con fuerza el contingente de estudiantes extranjeros con un 99,6 %. Respecto al género hay una leve predominancia de mujeres, que corresponde al 64 %. A la fecha de hoy, 11 universidades chilenas explicitan en sus páginas web que cuentan con programas de español como lengua extranjera y 10 escuelas de idiomas ofrecen cursos de español para público fundamentalmente de empresas o particulares. El presente estudio se centra, por razones de volumen y relevancia, en el grupo de aprendices de español como lengua extranjera en las universidades chilenas y se aludirá parcialmente, y solo en algunos ítems de este apartado, a los centros o escuelas de español.

Cabe indicar que el colectivo de aprendices universitarios de español presenta complejidad para un estudio demolingüístico exhaustivo puesto que nos enfrentamos a datos incompletos y, principalmente, poco actualizados desde las fuentes oficiales de información: Extranjería, Ministerio de Educación y las mismas universidades, que deben mantener en reserva cierta información por una política de resguardo o privacidad. Los datos que se presentan en este estudio corresponden al año 2022.

En 2022 la matrícula extranjera regular en instituciones de educación superior alcanzó los 36.280 estudiantes. Esto supuso un alza del 9,4 % respecto del año anterior y del 59,3 % en relación con el año 2018. A modo de contexto, es importante aclarar que la matrícula extranjera regular representa el 2,8 % de la matrícula total del sistema en 2022 (1.301.907 estudiantes). Se observa en 2022 un incremento de 0,2 puntos porcentuales respecto de 2021 y de 1 punto porcentual respecto del año 2018.

CUADRO 2 | EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EXTRANJERA REGULAR POR REGIÓN DE ORIGEN

Región de origen	2018	2019	2020	2021	2022	Variación 2018-2022	Variación 2021-2022	Distribución matrícula regular 2022
América Latina y el Caribe	20.939	24.237	28.450	31.995	35.115	67,7 %	9,7 %	96,8 %
Europa	628	743	598	605	547	-12,9 %	-9,6 %	1,5 %
Asia	239	246	320	260	267	11,7 %	2,7 %	0,7 %
América del Norte	119	103	99	100	90	-24,4 %	-10,0 %	0,2 %
África	96	110	110	88	55	-42,7 %	-37,5 %	0,2 %
Oceanía	6	17	15	17	14	133,3 %	-17,6 %	0,0 %
Sin información	753	371	823	91	192	-74,5 %	113,3 %	0,5 %
Total	22.780	25.827	30.415	33.156	36.280	59,3 %	9,4 %	100,0 %

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2023).

En cuanto a la región geográfica de origen de las y los estudiantes extranjeros regulares, se puede observar que el año 2022 la gran mayoría proviene de Latinoamérica y el Caribe (96,8 % del total), con un crecimiento del 9,7 % respecto del año 2021. Le sigue Europa, con una participación de 1,5 % del total, con un descenso del 9,6 % en relación con el año anterior.

Para el análisis de la matrícula extranjera de intercambio es importante advertir que, como efecto de la pandemia por el COVID-19 (2020) y sus consecuencias principales para el campo educativo (cierre de fronteras y reducción de actividades presenciales), las instituciones de educación superior tuvieron que movilizar sus recursos y esfuerzos hacia la realización de la mayor parte de sus actividades de intercambio en formato en línea, lo que generó como contrapunto positivo el desarrollo de una nueva práctica de clases de español:

virtuales o en modalidad híbrida; sin embargo, esto influyó negativamente en las cifras de movilidad estudiantil extranjera en las universidades.

Se debe tener presente que en 2022 se retornó paulatinamente a las actividades académicas de forma presencial, marcando diferencias con respecto a años anteriores. Estos antecedentes se deben considerar al comparar las y los estudiantes de intercambio antes y después de 2020.

La matrícula extranjera de intercambio en instituciones de educación superior en Chile en 2022 fue de 4.600, con una disminución del 11,4 % respecto del año anterior. En 2021, 5.194 estudiantes cursaron programas de intercambio en nuestro país. Tanto la cifra de 2022 como la de 2021 se mantienen por debajo de los 8.498 estudiantes de intercambio que se registraron en 2019 (un 45,9 % menos si se compara 2022 con 2019).

Con el retorno a la presencialidad, la matrícula extranjera de intercambio de 2022 volvió a asemejarse en su distribución, no así en cifras, a la existente antes de la pandemia, con una relevante presencia de estudiantes de Europa (54,0 %), Latinoamérica y el Caribe (30,1 %) y América del Norte (14,8 %).

CUADRO 3 | EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE INTERCAMBIO POR REGIÓN GEOGRÁFICA DE ORIGEN

Región de origen	2018	2019	2020	2021	2022	Variación 2018-2022	Variación 2021-2022	Distribución matrícula 2022
América Latina y el Caribe	3.240	2.735	2.026	4.442	1.383	-53,3 %	-68,9 %	30,1 %
Europa	3.749	3.615	754	489	2.484	-33,7 %	408,0 %	54,0 %
Asia	222	216	194	182	43	-80,6 %	-76,4 %	0,9 %
América del Norte	1.963	1.802	393	65	681	- 65,3 %	947,7 %	14,8 %
África	10	26	18	13	3	-70,0 %	-76,9 %	0,1 %

Región de origen	2018	2019	2020	2021	2022	Variación 2018-2022	Variación 2021-2022	Distribución matrícula 2022
Oceanía	47	86	14	3	6	-87,2 %	100,0 %	0,1 %
Sin información	81	18	0	0	0	-100,0 %	-	0,0 %
Total	9.312	8.498	3.399	5.194	4.600	-50,6 %	-11,4 %	100,0 %

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2023).

De acuerdo a los datos anteriores, debemos constatar que las fuentes oficiales consultadas entregan información global de los estudiantes extranjeros matriculados en instituciones de educación superior y no ahondan en el caso de los aprendientes de español, lo que da cuenta de una necesidad nacional de formalizar este campo y generar una base de datos específica.

2.3 Cursos, certificación y formación docente en español como lengua extranjera

Desde los años ochenta se vienen desarrollando en las universidades del país programas de intercambio de estudiantado internacional de pregrado; sin embargo, es en la década de los noventa en la que se formaliza una oferta de cursos de español más variada y sólida.

Estos cursos tienen como destinatarios a estudiantes internacionales no hispanoparlantes que responden *grosso modo* a dos perfiles:

- El estudiantado de intercambio internacional que se incorpora a cursos disciplinares regulares, pertenecientes a las diferentes carreras de la universidad de acogida. Comparte aula con estudiantes chilenos siempre y cuando su nivel de español se lo permite.

- Aquel alumnado no nativo que ingresa exclusivamente a cursos de español generales para extranjeros, cursos de español para fines específicos

y cursos de cultura, historia y literatura latinoamericana y chilena, de corta y larga duración.

Respecto de la certificación del dominio del español como lengua extranjera, se debe señalar que Chile no cuenta con un examen propio como es el caso de Argentina, con el Certificado de Español Lengua en Uso (CELU) y el Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española (DUCLE) de la Universidad Nacional de Rosario; o de México, con el Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA) de la Universidad Nacional Autónoma de México. En las universidades y escuelas de idiomas o de español de Chile, se realizan históricamente los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes y el examen del Servicio Internacional de Evaluación de la Extranjera (SIELE) de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y el Instituto Cervantes. El DELE es el que ha tenido mejor acogida tanto en las universidades como en las escuelas privadas de español. Según registros internos del Instituto Cervantes, el año 2019 se alcanzaron 308 exámenes. El año 2020, debido a la crisis sanitaria del COVID-19, se produjo una disminución a 51 exámenes. Con posterioridad y poco a poco, los números mostraron un incremento: el año 2021, se realizaron 92 exámenes; el año 2022, la cifra aumentó a 122 candidatos; y el año 2023, alcanzó un total de 137 exámenes.

Ahora bien, uno de los retos que las universidades chilenas han abordado con fuerza la última década es la formación docente en enseñanza de español como lengua extranjera. Esta se inserta en programas de educación continua o extensión de las universidades, ya sea como cursos de formación o actualización, o bien como diplomados de especialización. Los cursos son en su mayoría de modalidades virtual o híbrida, y muy variados respecto del número de horas y líneas de especialización. Se configuran, en muchos casos, como el primer escalón para generar en un futuro cercano un diplomado en ELE. A la fecha de hoy, Chile posee siete diplomados ofrecidos por centros o programas de español universitarios que cuentan con un recorrido sólido en el campo docente de ELE. Se trata de diplomados profesionalizantes que apuntan, en general, a entregar herramientas metodológicas y recursos

teórico-didácticos para la enseñanza de español en diversos contextos de aprendizaje y para diversos perfiles de aprendientes. Antes de la pandemia, esta formación era exclusivamente en formato presencial y, en la actualidad, se imparten también en modalidad híbrida o virtual, lo que ha favorecido su internacionalización, tanto por parte de los profesionales que conforman el equipo docente como de los estudiantes participantes.

Los programas de especialización y formación docente han impulsado en las universidades chilenas la investigación local y en materias principalmente relacionadas con la didáctica de ELE.

3 | Desafíos en el campo del español como lengua extranjera

Chile no cuenta con una política de Estado en lo que respecta a la enseñanza de español como lengua extranjera; sin embargo, existe una importante trayectoria en su enseñanza desde las universidades. En el presente, las instituciones de educación superior –estatales primero y luego privadas– imparten cursos de español de diversa extensión, formato y especialidad, y se ha podido responder de manera óptima a las nuevas demandas académicas de las universidades extranjeras. Cabe relevar, asimismo, el desarrollo más reciente de la formación de formadores y algunas publicaciones de material didáctico local[3]. Para Ferreira Cabrera el desarrollo del español como lengua extranjera en Chile se puede resumir en tres etapas: una inicial, a partir del año 1990, en la que se forman los primeros programas de español y se diseñan los primeros cursos generales para estudiantes de intercambio; una segunda, marcada por el desarrollo de seminarios y talleres y la publicación de materiales didácticos; y una tercera, caracterizada por el posicionamiento de la enseñanza de ELE en contextos universitarios y los avances en la certificación y formación docente (Ferreira Cabrera, 2016,

[3] La autora de este artículo ha publicado en 2024 el manual *Chile en contexto. Libro de español como lengua extranjera (nivel avanzado)*, de Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Véase Toledo Azócar (2024).

p. 29). Se debe subrayar como un hito en este camino la asociatividad de las universidades al Instituto Cervantes (centros acreditados, centros examinadores DELE y SIELE, y participación en el Sistema Internacional de Certificación del Español Lengua Extranjera (SICELE).

A pesar de este alentador escenario, una nueva macrofase debe estar enfocada en algunos desafíos mayores con objeto de profesionalizar aún más el campo de ELE en nuestro país.

En primer término, se hace necesario incentivar la investigación en líneas actuales del español como segunda lengua, lengua extranjera y lengua de herencia, entre otras, y contar para ello con apoyo académico y logístico de parte de las universidades. Chile hoy en día no cuenta con un programa de posgrado en este campo disciplinar. En rigor, no existen registros en las universidades chilenas de programas de magíster exclusivamente en enseñanza de español como lengua extranjera, aunque se debe destacar que algunas mallas curriculares de posgrado en lingüística aplicada han incorporado, de manera tangencial, en mayor o menor grado, algunas temáticas principalmente en el área de la adquisición de segundas lenguas, o bien ofrecen cursos formativos de carácter optativo. La generación de un programa de posgrado, con reconocimiento en el ámbito nacional e internacional, alentará, sin duda, la conformación de núcleos de investigadores y redundará en un número mayor de publicaciones científicas en este campo.

En segunda instancia, se debe fomentar la asociatividad (Zenklussen Franco, 2008) entre las instituciones de educación superior que poseen programas o centros que realizan actividades académicas en el área del español como lengua extranjera. No se ha constituido hasta el día de hoy una asociación chilena de profesores de español[4] que permita aunar líneas de acción, organizar eventos académicos conjuntos y abogar por un trabajo académico interinstitucional.

[4] El año 2010 se fundó la Asociación Gremial de Escuelas Chilenas de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ACHELE), que, en específico, corresponde a una agrupación de instituciones privadas.

En lo que respecta a las membresías internacionales, solo una universidad en Chile es miembro fundador del SICELE: la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Fue, a su vez, institución sede el pasado 2023 del VI Congreso Internacional SICELE: «El español: lengua de integración, investigación y certificación». Este encuentro recogió una vez más el interés de especialistas nacionales e internacionales por conformar una comunidad disciplinar unificada y un diálogo interinstitucional más coyuntural.

En conclusión, es imperativo para el Gobierno y las universidades chilenas observar con detención los contextos sociales y educativos, presentes y futuros, en relación con las movilidades sociales (los flujos migratorios de población no hispanoparlante) y estudiantiles (universitarios extranjeros no nativos), de manera que se pueda abordar de forma comprometida e inclusiva los nuevos retos que deparan las prácticas de docencia, certificación, formación e investigación en español como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

Baralo Otonello, M. (2015). El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural. *Signos universitarios*, 34, 51, 35-61

Castillo, D. M., Santa-Cruz Grau, E. y Vega Muñoz, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49.

Castillo Fadić, M. N. (2021). *Léxico básico del español de Chile*. Liberalia Ediciones.

Céspedes Gutiérrez, M. (Comp.) (1978) *Recados para América. Textos de Gabriela Mistral*. Revista Pluma y Pincel, Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz.

Chávez Fajardo, S. y Vergara Morales, J. (2023). Lenguas Indígenas, Pluralismo Lingüístico y Propuesta Constituyente en Chile. Desafíos y Urgencias. *Revista signos: estudios de lingüística*, 56, 610-641.

Ferreira Cabrera, A. (2016). Panorama del español lengua extranjera en Chile. En E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva y M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. (Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE, pp. 27-36). ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0006.pdf

García Montero, L. (2023). La comunidad de lo diverso. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 145-149). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/garcia_montero/p01.htm

Instituto Nacional de Estadística de Chile (INE) (2023). *Proyecciones de población.* https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion

Instituto Nacional de Estadística de Chile (INE) y Departamento de Extranjería y migración (DEM) (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe metodológico*. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4

Larraín Ibáñez, J. (2001). *Identidad chilena*. LOM ediciones.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia de chile (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017

Mercado Órdenes, M. y Figueiredo, A. (2023). Racismo y resistencias en migrantes haitianos en Santiago de Chile desde una perspectiva interseccional. *Psykhe,* 32, 1. https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.28333

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). El español en su dimensión demolingüística. *Circunstancia*, 13, 1-9.

Observatorio Global del Español (2024). El español: lengua para el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-162). Instituto Cervantes y McGraw Hill.

Pavez Soto, I., Ortiz López, J. E., Jara, P., Olguín, C. y Domaica Barrales, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 11, 71-97.

Rojas Pedemonte, N., Amode, N. y Vásquez Rencoret, J. (2015). Racismo y matrices de «inclusión» de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 42, 217-245.

Roldán Gómez, J. P. (2015). *Valparaíso Global. Cómo contribuir a la internacionalización de la ciudad desde las universidades.* Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Rubio Manríquez, M. y Rubio Martín, R. (2021). Enseñanza de español para migrantes: significados construidos por estudiantes universitarios sobre la interacción pedagógica en el aula. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31, 1, 183-201.

Serrón Martínez, S. (2015). El español como lengua segunda y extranjera (ELSE): Una visión desde América Hispana. *Boletín de Lingüística,* XXVII, 43-44, 145-173.

Servicio de información de educación superior (SIES) (2023). *Estudiantes Extranjeras/os en Educación Superior en Chile. Matricula 2022*. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/12/Matricula_Extranjera_2023_SIES.pdf

Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) (2023). *Población migrante en Chile*. https://sjmchile.org/incidencia-y-estudios/poblacion-migrante/

Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG) e Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024). *Estimaciones de extranjeros*. https://www.serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/estimaciones-de-extranjeros

Soto Vergara, G. (2016). Rodolfo Lenz y la enseñanza del castellano como idioma patrio en Chile. *Boletín de Filología*, 51, 1, 211-238.

Sumonte Rojas, V., Sanhueza Henríquez, S., Friz Carillo, M. y Morales Mendoza, K. R. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo andino*, 57, 61-71.

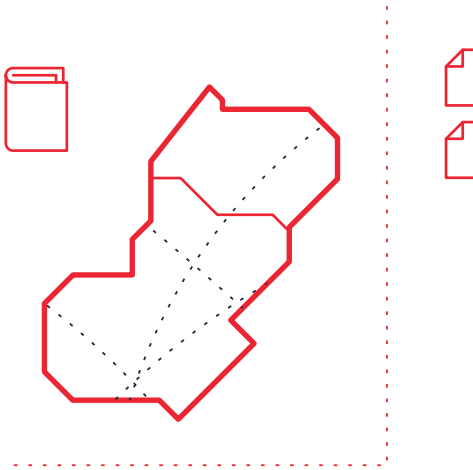
Toledo Azócar, S. (2024). *Chile en contexto. Libro de español como lengua extranjera (nivel avanzado).* Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Zenklussen Franco, C. (2008). El español como LE en el Chile de hoy: la necesidad de asociación. *Cyber Humanitatis*, 45, 147-152. https://revistaestudiostributarios.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5961

EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL

La Constitución de Guinea Ecuatorial reconoce como idiomas oficiales el **español**, el **francés** y el **portugués**. Las lenguas originarias se reconocen como integrantes de la cultura nacional.

El español es la **única lengua del sistema educativo** ecuatoguineano.

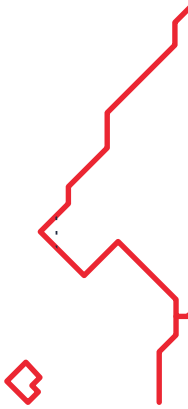


Guinea Ecuatorial es un **país multilingüe** con:

Lenguas autóctonas o vernáculas
Destaca el fang (más de 850.000 hablantes), pero también están el bubi, el ndowé, el bujeba, el balengue, el baseke o el madugunpende.

Lenguas de origen europeo
Español, francés, portugués.

Lenguas de formación mixta o acriolladas
fá d'ambó, pichi.



Los ecuatoguineanos deberían considerarse en su mayoría hablantes de **competencia limitada**

tienen el español como

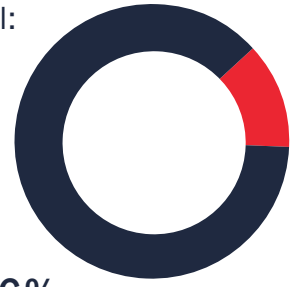
2.ª lengua

y no como lengua nativa ni como lengua extranjera.

Población de Guinea Ecuatorial:

1.225.377

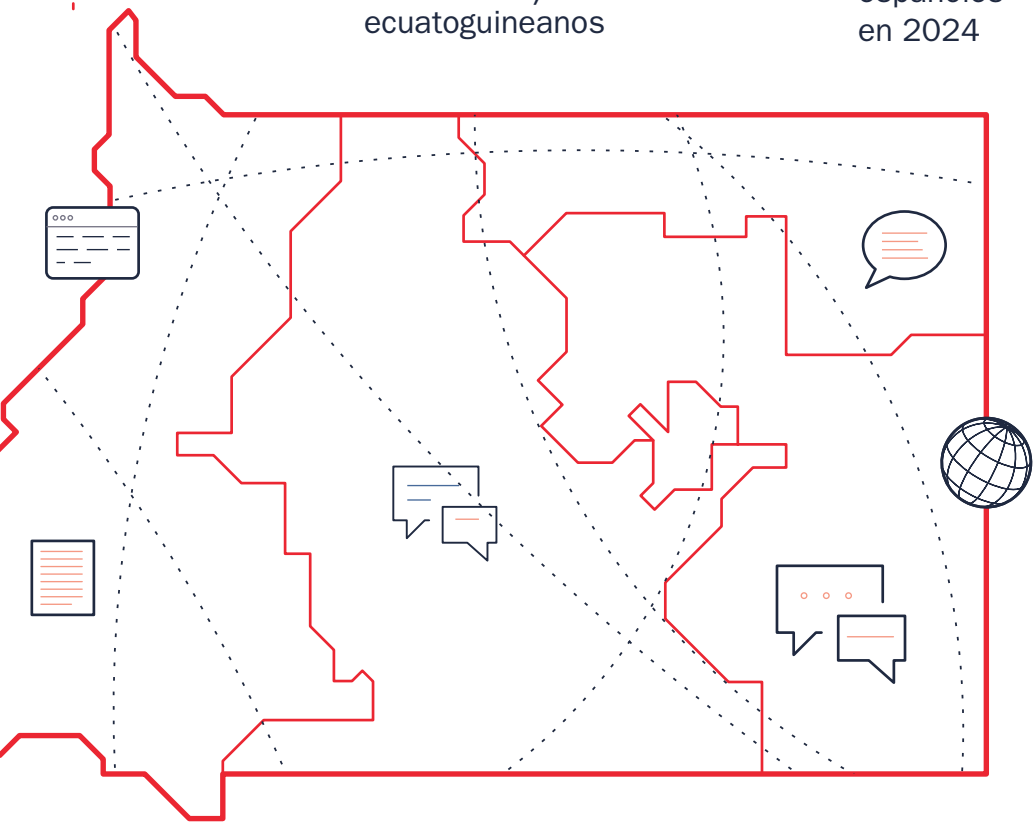
habitantes



12,4%
extranjeros

2.709
españoles
en 2024

87,6%
ecuatoguineanos



Enseñanza de

ELE

- En los centros culturales de la **AECID** en **Bata y Malabo** (más de 200 alumnos matriculados en 2024)
- En la **Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial** y en la **Universidad Afro-Americana de África Central**

EL COMPLEJO MULTILINGÜISMO DE GUINEA ECUATORIAL

JULIÁN BIBANG OYEE
Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE)

MIKEL LARRE MUÑOZ
Universidad Afro-Americana de África Central (AAUCA)

1 | Introducción

Quisiéramos señalar al comienzo de nuestro artículo que nos faltan muchos datos, esos datos que interesan tanto a la demolingüística. Pareciera que después de esta afirmación no tuviéramos nada que decir, pero no es así. Nos faltan muchos datos, repetimos, no manejamos siempre fuentes fidedignas (en muchas ocasiones no hay datos de ningún tipo) y el acceso a los escasos datos es dificultoso e incluso la mera petición de datos, aunque sean lingüísticos, es sospechosa. Creemos, sin embargo, que podemos proporcionar estimaciones razonables. Además, pensamos que precisamente este trabajo puede servir de acicate para ulteriores estudios e investigaciones que proporcionen estos datos. Nosotros señalamos el problema, como en las entrevistas que hemos mantenido con las asociaciones de las diversas lenguas de Guinea Ecuatorial y con el Centro de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CICTE) y ellos, tanto el organismo del Gobierno como las distintas asociaciones privadas, deberían hacer esos trabajos en sus respectivas lenguas para obtener esos datos demolingüísticos, que son los que, al fin y al cabo, proporcionan información a Ethnologue.

Nuestro trabajo se articula en torno a dos ejes: la relación del español con el resto de lenguas de Guinea Ecuatorial y los aprendices de español como lengua extranjera.

2 ¿Es Guinea Ecuatorial una comunidad hispanohablante?

Queremos responder a la pregunta del profesor Moreno Fernández (2024) sobre qué es una comunidad hispanohablante. Guinea Ecuatorial es un país mayoritariamente hispanohablante, entre otras identidades lingüísticas. Nos parece pertinente la distinción que se establece entre hispanofonía e hispanidad (Pié Jahn, 2009, pp. 139-140) y apostamos por el carácter hispanófono e hispanohablante de Guinea Ecuatorial, que disfruta de ese estatus por la vía de la oficialidad y la vehicularidad (no por la vía consuetudinaria). Reconocemos, no obstante, el carácter multilingüe de Guinea Ecuatorial y, aunque coincidimos con Castillo Rodríguez (2022, p. 99) en lo de los repertorios multilingües, a veces, a diferencia de sus planteamientos, creemos que más que multilingüismo es mezcolanza de lenguas y debilidad lingüística. El que aparezcan letreros o etiquetados de productos o prospectos de las medicinas o menús de restaurante o rótulos en cualquier lengua no lo entendemos como multilingüismo, sino, repetimos, como debilidad lingüística e imposición cultural, porque muchas veces están en esas lenguas porque los trabajadores, operarios o empresas son francófonos, anglófonos o sinófonos (permítasenos la expresión). El guineano siente, por ejemplo, que las empresas extranjeras en las que trabaja le imponen la lengua oficial de su empresa (francés, inglés, etc.).

Aprovechamos para señalar que se confunde oficialidad con preferencia de lenguas. El carácter oficial del francés o el portugués no implica que estén al mismo nivel de preferencia que el español o el fang. Sería un *faux pas* para un francés, pongamos por caso, que se dirigiera en la calle a un ecuatoguineano en francés, en el caso de que lo entendiera, porque gran parte de la población desconoce esa lengua. Podría ser percibido como una invasión lingüística.

3 | El estatus jurídico del español y el resto de las lenguas de Guinea

El español comenzó a imponerse como lengua de la colonia desde la expedición de Juan José de Lerena, quien tenía encomendado, entre otros aspectos, «españolizar el país», aunque se fijó en reales órdenes, reales decretos y demás disposiciones legales, posteriormente[1]. Por tanto, durante la época colonial la lengua española era la única oficial y las lenguas locales estaban marginadas.

En 1968 el país alcanzó la independencia con el nombre de República de Guinea Ecuatorial y el español se convirtió en la lengua oficial del Estado y así lo contemplan todos los textos constitucionales de la República de Guinea Ecuatorial (Manso Luengo y Bibang Oyee, 2014, p. 312), excepto la Constitución de 1973 que, a pesar de estar escrita en español, no hace referencia al idioma oficial. Esa oficialidad la comparte la lengua española con el francés (desde 1998), con el portugués (desde 2010) y con «las que la Ley determine», según el artículo 4.º de la Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial (2012). Se reconocen las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional. Aunque el español, el francés y el portugués son lenguas oficiales, el español es la única lengua del sistema educativo en todo el territorio nacional. No hay ninguna provincia de Guinea Ecuatorial que tenga una lengua con carácter oficial, diferente al resto de las provincias. Las lenguas oficiales lo son para todo el territorio.

[1] Un relato minucioso de todas las disposiciones legales sobre la lengua española en Guinea lo encontramos en Siale Djangany (2021). Una importante fuente de este autor (según comunicación personal mantenida el 17 de abril de 2024) es el libro de Miranda Junco, *Leyes coloniales*, publicado en Madrid en 1945. Aparecen mencionadas cronológicamente en el artículo de Siale Djangany (2021, pp. 737-739) una Real Orden de 6 de julio de 1857, que facultaba a la Compañía de Jesús a establecer misiones y escuelas religiosas que procurasen la educación en las primeras letras españolas; una Real Orden de 2 de agosto de 1862, que autoriza el establecimiento en la colonia africana de escuelas de primera enseñanza imperativa en español; y otra Real Orden de 26 de diciembre de 1862 que, en su artículo tercero, manda establecer una escuela de instrucción primaria y secundaria en lengua española. El autor, sin embargo, no destaca ninguna y cree que todas las disposiciones contribuyeron cronológicamente a la imposición del español y, en particular, a la manera en que las autoridades administrativas de cada momento aplicaron esas disposiciones.

4 | Situación lingüística del español y las demás lenguas en Guinea Ecuatorial

La situación lingüística de Guinea Ecuatorial es compleja. Señalamos los trabajos de Molina Martos (2006), Larre Muñoz (2013), Manso Luengo y Bibang Oyee (2014), Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020), Castillo Rodríguez (2022). Por una parte, nos encontramos con lenguas europeas (español, francés, portugués), que tienen el estatus de lenguas oficiales en la actual Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial, aunque el conocimiento y el uso de cada una de ellas es diverso. Por otra parte, nos encontramos con lenguas nativas, vernáculas o africanas (fang, bubi, ndowé, bisio, pichi, etc.) que, aunque carecen de oficialidad, se conocen y usan más, y cumplen una función intragrupal, y a veces extragrupal, como el fang o el pichi, frente a alguna de esas lenguas europeas, como el portugués que, a pesar de ser lengua oficial, apenas es conocida por la población. Las lenguas de Guinea Ecuatorial pueden clasificarse en tres grandes categorías: lenguas autóctonas o vernáculas, lenguas de formación mixta o acriolladas y lenguas europeas (Lipski, 1990). Como el objetivo del artículo es mostrar primeramente la situación del español y la relación del español con las demás lenguas, comenzamos por esta lengua.

4.1 | El español

El español es conocido de manera activa o pasiva por la inmensa mayoría de la población. Es la lengua de la educación, el Gobierno, la administración y los medios de comunicación, pero también está conquistando los principales núcleos urbanos de Guinea Ecuatorial. Es la principal lengua de comunicación intergrupal e interétnica. Cuantificar la importancia numérica del español es tarea harto complicada. Las cifras que se aportaron en *El español: Una lengua viva: Informe 2020* (Instituto Cervantes, 2020, p. 19) de 906.779 en el Grupo de Dominio Nativo (GDN), es decir, un 74 % de hablantes nativos, y de 318.598 en el Grupo de Competencia Limitada (GCL), es decir, un 26 %, no nos parecen adecuadas.

Seguimos pensando, como en nuestro anterior artículo conjunto (Bibang Oyee y Larre Muñoz, 2020), que para la mayoría de los ecuatoguineanos el español es una L2 y no pertenecen al GDN, e incluso, aunque para muchos niños sea una L1 o lengua de inicio, no estarían en el grupo de hablantes de dominio nativo, sino que estarían en el grupo de hablantes de competencia limitada, excepto en algunos casos. Esas cifras, si las sumamos, coinciden con el cuarto censo de población de Guinea Ecuatorial de 2015 (1.225.377)[2], cifra que arrojaría un ciento por ciento de conocimiento del español, dato con seguridad inexacto, porque hay un tanto por ciento escaso que todavía desconoce el español. A los escasos hispanohablantes guineanos nativos habrá que añadir los españoles (2.709 en 2024)[3], los cubanos (sin datos), los venezolanos (150)[4] y otros hispanohablantes.

4.2 | Lenguas vernáculas

En Ethnologue[5] aparecen 12 lenguas propias de Guinea Ecuatorial. Todas pertenecen a la familia lingüística nigerocongoleña, excepto los dos criollos, el fa d'ambó y el pichi. Incluimos una breve descripción a continuación:

- El fang es una lengua importantísima en Guinea Ecuatorial con 860.906 hablantes (Bibang Oyee, 2018, p. 22). Pertenece al grupo bantú noroccidental. Presenta dos variedades importantes en Guinea Ecuatorial: okak (en el norte) y ntumu (en el sur). Es la lengua vernácula mayoritaria, localizada sobre todo en el interior del país. También ha ido conquistando espacios, como muestra su penetración en la zona costera de la zona continental y una fuerte migración a la isla de Bioko; en Malabo constituyen el grupo étnico más numeroso. La mayoría de los fang son bilingües,

[2] Cifra que hemos tomado del *Anuario Estadístico de Guinea Ecuatorial 2020* del Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE, 2020).

[3] Según datos consultados en marzo de 2024 al Instituto Nacional de Estadística de España (INE, s. f.) en el enlace que nos proporcionó amablemente el Consulado General de España en Bata.

[4] Según datos de la Embajada de Venezuela en Guinea Ecuatorial.

[5] Estos datos los hemos tomado en marzo de 2024 de la página web Ethnologue (s. f.), pero los datos sobre el número de hablantes son de Simons y Fennig (2018).

aunque puede haber un tanto por ciento muy pequeño de monolingües de edad avanzada.

- El bubi es la lengua originaria de la isla de Bioko, con unos 51.000 hablantes (Simons y Fennig, 2018), una cifra que, según Bolekia Boleká, «queda muy lejos de la que se maneja en las entidades culturales bubis» (2022, p. 57). Pertenece al grupo de las lenguas bantúes occidentales. El bubi está bastante fragmentado dialectalmente. Los bubis, la etnia más numerosa después de los fang, hablan pichi y español en un gran porcentaje.

- El ndowé[6]: bajo esta denominación pueden distinguirse dos grandes grupos lingüísticos, boumba y bongwé. El primer grupo, el boumba, incluye entre otros el benga, el bapuku, el batanga y el banoko. El segundo grupo, el bongwé, incluye entre otros el iyasa, el buiko, el mari, el one, el asonga y el moganda. La estimación de hablantes sería de unos 24.000 sumando todas las lenguas que pertenecen a este grupo lingüístico (Simons y Fennig, 2018).

- El bujeba o bisio es una lengua bantú del oeste. Tiene 13.000 hablantes (Simons y Fennig, 2018). Se localiza al norte y al sur de Bata y en la zona de Mbini. Carlos González Echegaray en su trabajo de 1960 distingue entre una variedad del norte (Lea) y una del sur (Comandachina). El bisio, para este autor, mantiene cierta relación con el mabea y ngumba (González Echegaray, 1960, p. 183). En Ethnologue recibe el nombre de kwasio.

- El balengue cuenta con 1.000 hablantes (Simons y Fennig, 2018). Se extiende por la costa, entre Mbini y la frontera con Gabón. Clasificado como lengua noroccidental, en Ethnologue recibe el nombre de molengue.

- El baseke lo hablan 11.000 personas (Simons y Fennig, 2018). Se localiza al sur del río Campo y al norte de Bata (Yengüe, Ngonamanga, Readibe).

[6] Seguimos a Iyanga Pendi (2020, pp. 56-58).

- El grupo de los bagiele (pigmeos) cuenta con apenas 23 hablantes de madugunpende en Guinea Ecuatorial[7], localizados en la esquina noroeste, en el poblado de Ayamiken[8]. En su día a día en el poblado hablan fang y los niños están escolarizados en español, lengua en la que observamos que hablaban espontáneamente. Por tanto, su lengua, el madugunpende, como ellos la denominaban, está circunscrita al hogar, a la casa, a la cocina, como decimos coloquialmente. Los mayores entendían difícilmente el español y no se expresaban en esta lengua, a diferencia de los niños.

4.3 | Lenguas de formación mixta

Incluimos una breve descripción a continuación de las lenguas de formación mixta:

- El fa d'ambó o annobonés es una lengua originaria de la lejana isla de Annobón. Se estima en unos 6.000 hablantes (Simons y Fennig, 2018), teniendo en cuenta los hablantes de la isla de Annobón y Bioko. Es una lengua conceptuada habitualmente como lengua criolla de base portuguesa, procedente de Angola, una mezcla de los dialectos bantúes de Angola y del antiguo portugués, similar al criollo de Santo Tomé y Príncipe. Sus hablantes tienen un conocimiento bastante generalizado del español (Zamora Segorbe, 2009, p. 100).

- El pichinglis o pichi es un pidgin de base inglesa. Kofi Yakpo, autor de una gramática del pichi, habla siempre de ella como lengua, idioma o criollo (Yakpo, 2010) que pertenece a la rama africana de la vasta familia de idiomas criollos del Atlántico de base léxica inglesa, idiomas entre los cuales se observan muchas similitudes léxicas y estructurales.

Es un idioma muy utilizado en los barrios más populosos de Malabo, la capital, y en algunos pueblos situados a lo largo de la costa de Bioko, entre

[7] Los autores de este artículo realizamos una visita al poblado de ayamiken el 27 de marzo de 2024 para disponer de información actualizada sobre este grupo.

[8] En realidad, nos informaron de que proceden de Mapfú, un lugar en la selva a unos cuatro kilómetros de Ayamiken, pero por ser la vida bastante dura en la selva, se acercaron a este último lugar.

los que destaca Luba, el segundo pueblo más importante de la isla. Aunque a veces no se señala, se utiliza en la parte costera de la Región Continental incluso en Machinda y hasta Niefang. Es una lengua vehicular interétnica con una cifra de 76.000 hablantes (Simons y Fennig, 2018). La mayoría de los bubis y annoboneses hablan pichi, pero no nos atrevemos a dar porcentajes y no aceptamos las cifras que se dan en algunos trabajos.

4.4 | Otras lenguas europeas

Además del español, también el francés tiene carácter oficial. Se enseña en primaria y secundaria, se utiliza en algunos programas de radio y televisión, y se fomenta su conocimiento entre los funcionarios. Además del Centro Cultural Francés de Malabo, que imparte francés a extranjeros (sin datos) y realiza actividades culturales en francés, hay otros dos centros que imparten francés, el Liceo francés Le Concorde de Malabo, con 450 alumnos, y la Escuela francesa de Bata, con 60 alumnos[9]. Es la lengua oficial de los países del entorno y la lengua que dominan o tienen como lengua europea muchos de los inmigrantes que hay ahora en Guinea Ecuatorial. Son un grupo, concentrado fundamentalmente en la Región Continental, que por diversas razones –su número elevado, su mayor nivel cultural y la oficialidad de la lengua francesa– mantiene con tenacidad su lengua en intercambios con guineanos y extranjeros. Por otra parte, se aprecia también en la población guineana una cierta resistencia pasiva a aceptar el francés. El francés no representa actualmente ninguna amenaza para el español. Simons y Fennig (2018) dan una cifra de 134.000 hablantes, aunque ignoramos si como L1 o L2. Junto a los escasos franceses (desconocemos el dato exacto por tratarse de información confidencial, según la Embajada de Francia en Malabo), el grueso francófono está compuesto por hablantes procedentes de los países del entorno: Camerún, Gabón y otros países africanos.

El portugués es la tercera lengua oficial más por razones de geopolítica que lingüísticas. En las dos universidades del país, la Universidad Nacional de

[9] Información de la Embajada de Francia en Guinea Ecuatorial disponible en: https://gq.ambafrance.org/-Ensenanza-francesa-en-Guinea-Ecuatorial-296- (consultado el 25 de marzo de 2024).

Guinea Ecuatorial (UNGE) y la Universidad Afro-Americana de África Central (AAUCA, por su sigla en inglés), se imparten desde hace poco clases de portugués a estudiantes mayoritariamente ecuatoguineanos. En la AAUCA[10], este año se imparten 5 horas semanales de portugués a 19 estudiantes de la Escuela de Estudios Preparatorios (Humanidades) y 6 horas semanales a 18 alumnos de primer curso de la Facultad de Traducción e Interpretación, a cargo de un profesor santotomense. En la UNGE[11], una lectora brasileña, del Lectorado Guimarães Rosa, integrado en la Facultad de Ciencias de la Información y Filología de Malabo, imparte clases de portugués en la Facultad de Ciencias de la Salud de Bata a 50 estudiantes distribuidos en cuatro grupos, dos de nivel básico y dos de nivel intermedio. En Malabo hay una profesora del Instituto Camões, pero no hemos podido acceder a la información solicitada.

En Guinea Ecuatorial el español convive, como acabamos de ver, con muchas lenguas: en la Región Insular con el bubi, el pichi, el fang y el fa d'ambó en la isla de Bioko, y con esta última lengua en Annobón; en la Región Continental con las lenguas del grupo lingüístico ndowé, el bisio, el balengue y el baseke; y en la isla de Corisco con el benga, perteneciente al ndowé. Esa convivencia da lugar a situaciones lingüísticas interesantes: mezcla de códigos, que unos hablantes hablen una lengua (por ejemplo, los mayores en fang) y otros respondan en otra (los niños, en español), etc. Este aspecto enlaza con nuestro próximo apartado.

5 | Diglosia y multilingüismo en Guinea Ecuatorial

El concepto de *diglosia* acuñado por Ferguson (1959) y modificado por Fishmann (1972), que se concibió para sociedades bilingües, no se ajusta al esquema de Guinea Ecuatorial porque la realidad de Guinea Ecuatorial es «demasiado compleja para ajustarse a ese esquema (Molina Martos, 2006,

[10] Agradecemos la información facilitada a Darnin Correia, profesor de portugués de la AAUCA.

[11] Damos las gracias, asimismo, a Ana Carolina de Souza Silva, lectora de portugués en Bata.

p. 8). La misma autora señala: «Con el fin de atender a otras situaciones de multilingüismo con diferencias funcionales en el uso de las lenguas, Fasold (1996) desarrolló el concepto de *poliglosia*, más adecuado a la realidad lingüística de esta parte del mundo».

En situaciones como la de Guinea Ecuatorial puede darse incluso una superposición de diglosias, lo que Fasold ha denominado *diglosia con doble superposición de lenguas*. En la primera diglosia la lengua vernácula es la variedad baja (B) y hay una segunda (A) con funciones de lengua franca y de prestigio. La segunda diglosia se superpone a la anterior, donde la variedad baja (B) funciona como lengua franca y la alta (A) es la lengua oficial de los asuntos del Gobierno, de la ley, del comercio, de la tecnología y de la cultura oficial (Moreno Fernández, 2005, pp. 230-231).

En Guinea Ecuatorial, según Molina Martos (2006, pp. 8-9) se encuentra ese esquema de tres sistemas con la siguiente distribución:

- 1.ª diglosia: la lengua autóctona o vernácula es la variedad baja (B) y el pidgin, en sus funciones de lengua franca, con un cierto prestigio encubierto en el contexto africano, funciona como variedad alta (A).

- 2.ª diglosia, que se superpone a la anterior: la variedad baja (B) es el pidgin, mientras que el español, lengua para los asuntos oficiales del Gobierno, de la administración y de la cultura, funciona como variedad alta (A).

Aceptamos en general el análisis de Molina Martos, pero, añadiríamos, como se puede apreciar en Larre Muñoz (2013, p. 49), que en la zona costera de la Región Continental esa función no la ejerce el pidgin sino el fang. Es decir, en la primera diglosia la variedad alta (A) es el fang frente a otras lenguas vernáculas y en la segunda diglosia la variedad baja (B) es el fang. Por lo tanto, tendríamos la siguiente distribución:

- 1.ª diglosia: la lengua o lenguas autóctonas o vernáculas son la variedad baja (B) y el fang, en función de lengua franca, funciona como variedad alta (A).

- 2.ª diglosia, que se superpone a la anterior: la variedad baja (B) es el fang, mientras que el español, lengua para los asuntos oficiales del Gobierno, de la administración y de la cultura, funciona como variedad alta (A).

6 | Los aprendices de español de Guinea Ecuatorial

Según el último censo de población de 2015, como ya hemos señalado anteriormente, la República de Guinea Ecuatorial tiene 1.225.377 habitantes. Los guineanos representan el 87,6 % y los extranjeros el 12,4 %. Curiosamente, los hombres superan a las mujeres en Guinea Ecuatorial debido a una presencia mucho mayor de extranjeros (71,3 %) que de extranjeras (28,7 %), ya que las guineanas, aunque por muy poco superan a los guineanos, 51,1 % frente a 48,9 %. Esto también se reflejará en los datos de aprendices extranjeros que se ofrecen más adelante.

La enseñanza de español a extranjeros se concentra principalmente en los dos centros culturales y, en menor medida, en la UNGE y en la AAUCA. Además, y de manera más residual, tenemos constancia de clases a extranjeros en algún seminario de la Iglesia católica, y, de forma privada, en algunas academias (sin datos), en algunas empresas para sus directivos y empleados, y también clases a particulares, imposibles de cuantificar.

6.1 | Centros culturales

La enseñanza de español para extranjeros en Guinea Ecuatorial ha recaído tradicionalmente en los centros culturales de España en Malabo y Bata. Estos dos centros pertenecen a la red de centros de la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y están adscritos orgánicamente a la Embajada de España en Guinea Ecuatorial.

En las décadas de los años ochenta y noventa, la enseñanza de español en Malabo corrió a cargo del Centro Cultural Hispano-Guineano. Posteriormente, fue traspasado a las autoridades ecuatoguineanas

al tiempo que se inauguraba el Centro Cultural de España en Malabo (CCEM), en mayo de 2003.

En Bata antes de la existencia del centro cultural se impartían cursos de español a través del Programa de Acción Cultural de la Cooperación Española en diferentes sedes (por ejemplo, el Centro Asociado de la UNED en Bata). El nueve de julio de 2001 se inauguró el Centro Cultural de España en Bata (CCEB). La apertura y primeros años de los centros culturales coincidió con el bum petrolero, y llegamos a alcanzar en Malabo y Bata más de 200 alumnos anuales en cada centro, e incluso en Bata más de 300.

Ante estas cifras extraordinarias y la necesidad de una modernización de los cursos, la dirección de los centros culturales pidió ayuda y la AECID entró en contacto con los responsables del Instituto Cervantes y el 3 de marzo de 2008 se suscribió en Madrid un convenio de colaboración entre la AECID y el Instituto Cervantes. El Instituto Cervantes dispuso el envío de dos profesores con destino a los centros culturales de Bata y Malabo. Con su ayuda, la estructura de los cursos cambió sustancialmente en ese curso académico respecto a los anteriores. La estructura curricular se basó en el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), que a su vez seguía las orientaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) del Consejo de Europa (2002).

Por tanto, a comienzos del curso académico 2008-2009, dividimos el periodo lectivo en dos cuatrimestres y ofrecimos cursos de 60 horas según los *niveles de referencia* del *MCER* en días alternos, a razón de dos horas por sesión de clase, y así fue a partir de ese momento.

Un año antes, en 2007, el CCEM y el CCEB fueron acreditados como centros examinadores de los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE). En el CCEB se realizaron exámenes durante varios años y en el CCEM casi ininterrumpidamente hasta la fecha.

6.1.1 | Datos del CCEM[12]

En Malabo, y creemos que por primera vez en Guinea Ecuatorial, se empezó a enseñar el español como lengua extranjera en el año 1990, cuando el director del Centro Cultural Hispano-Guineano (CCHG), en palabras del profesor Reginaldo Lopeo Beaka, vio «el problema que tenían los expatriados para comunicarse con los nativos y viceversa». Los cursos tenían una duración de nueve meses, de septiembre a junio. La matrícula alcanzaba de 80 a 100 estudiantes al año. Tras la apertura del CCEM en el año 2003 se iniciaron los cursos de español con una duración de cuatro meses, 60 horas lectivas cada nivel. Los niveles que se impartían normalmente eran A1, A2, B1, B2, C1 y C2, y se alcanzaba de media una matrícula de 150 a 200 alumnos por cuatrimestre. Al final de cada cuatrimestre los alumnos recibían un certificado del nivel correspondiente y pasaban al siguiente nivel.

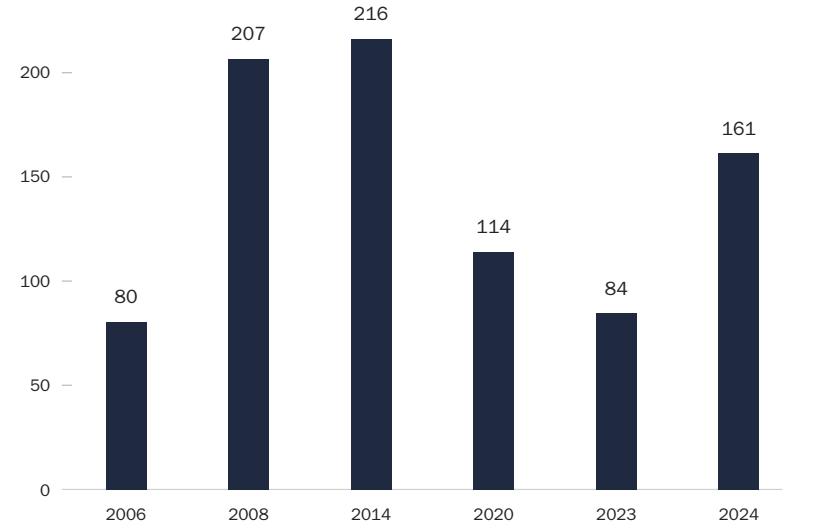
Actualmente tienen una periodicidad de tres veces al año, con cursos en días alternos cuatro horas por semana, con niveles de A1 hasta C1 y se vuelven a alcanzar cifras altas: 161 alumnos en 2024. Hay que señalar que la matriculación es gratuita.

Poseemos únicamente datos precisos de matriculación de alumnos de algunos años: 2006, 2008, 20142015, 2019-2020, 2023 y 2024. Nistal Rosique (2006, p. 75) proporciona datos de 2003 a 2005.

Se puede ver la evolución del número de alumnos de los cursos de español en el CCEM desde 2006 hasta la actualidad en el gráfico 1.

[12] Agradecemos a Reginaldo Lopeo Beaka, muchos años profesor y responsable de los cursos de español del CCEM, la información facilitada sobre el CCEM basada en los informes y datos estadísticos proporcionados a la dirección del centro cultural, así como sus datos sobre el bubi y sobre las clases de lenguas vernáculas en el CCEM. Asimismo agradecemos a Álvaro Ortega, antiguo director del CCEM, por su información y sus numerosas observaciones, que, aunque no hemos podido recoger aquí, tendremos en cuenta en otros trabajos; a Sofía Mata, actual directora del CCEM, por su colaboración; y, por último, a Elena Iyanga por proporcionarnos los datos del último año del CCEM.

GRÁFICO 1 | EVOLUCIÓN DEL N.º DE ALUMNOS DEL CCEM



Fuente: elaboración propia a partir de datos del CCEM.

Sobre las nacionalidades destaca el siguiente perfil de los alumnos extranjeros del año 2014: 47 % cameruneses, 18 % nigerianos, 15 % guineanos, 10 % chinos, 5 % marroquíes y el 5 % restante corresponde a otros países de todo el mundo.

Actualmente hay alumnos ecuatoguineanos, cameruneses, burundeses, benineses, ruandeses, tunecinos, costamarfileños, togoleses, centroafricanos, senegaleses, franceses, ucranianos, libaneses, turcos, chinos, japoneses, egipcios, vietnamitas, ugandeses y canadienses.

6.1.2 | Datos del CCEB[13]

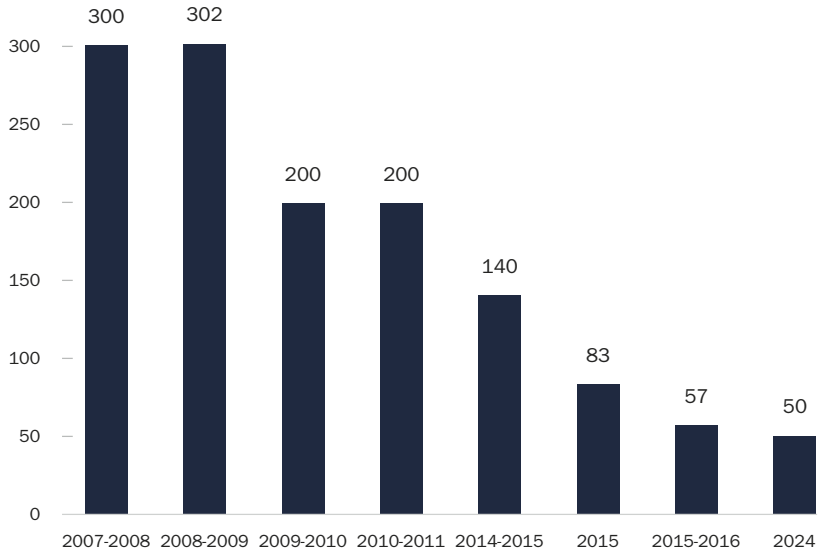
El Centro Cultural Español de Bata se inauguró, como hemos señalado anteriormente, en 2001. Disponemos de datos estadísticos, sin embargo, a

[13] Los datos de 2009 a 2011 y de 2014 a 2015 se han extraído de los certificados expedidos por los sucesivos directores del CCEB al coordinador de los cursos, uno de los autores de este artículo; los del curso 2015-2016, del informe de matriculación de septiembre de 2015.

partir de 2007. Normalmente se ofrecían niveles desde A1 a C1 y un curso especial de lectoescritura para guineanos. Poseemos datos del número de alumnos matriculados de 2007-2008 (300 aprox.), 2008-2009 (302), 2009-2010 (200 aprox.), 2010-2011(200 aprox.), 2014-2015 (140), 2015 (83) y 2015-2016 (57). Los cursos se interrumpieron en febrero de 2016 y se acaban de retomar en 2024, hace unas semanas. Por eso observamos que las cifras todavía son modestas (50 aprox.), con tres niveles –A1, A2, B1.1–, pero la tendencia es al alza, ya que la matriculación, como en Malabo, también es gratuita.

Se puede ver la evolución de los cursos de español en el CCEB en estos años en el gráfico 2.

GRÁFICO 2 | EVOLUCIÓN DEL N.º DE ALUMNOS DEL CCEB[14]

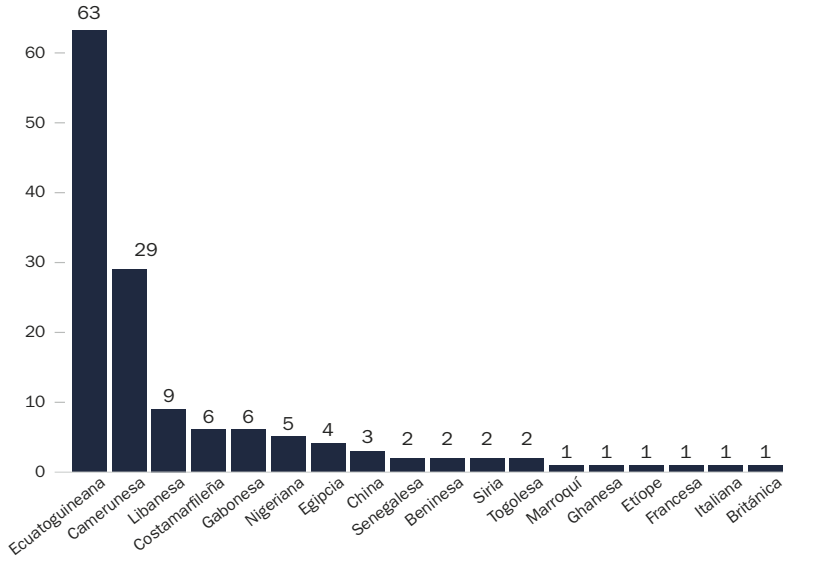


Fuente: elaboración propia a partir de datos del CCEB.

[14] Cuando la referencia temporal es únicamente un año y no un curso académico, es porque los cursos solo han abarcado a un periodo concreto del año referido. A su vez, no ha habido cursos entre 2016 y abril de 2024. La cifra de 2024 corresponde al mes de abril.

Disponemos de datos más pormenorizados del segundo cuatrimestre de 2008-2009, en lo referente al sexo y a la nacionalidad. En los únicos datos que tenemos sobre este primer parámetro en el CCEB, en este segundo cuatrimestre, sobre un total de 156 alumnos, 85 fueron hombres y 71 mujeres. El número de mujeres era alto porque estamos incluyendo a las ecuatoguineanas, pero si solo tenemos en cuenta a los extranjeros, los datos son diferentes. De un total de 94 extranjeros en el segundo cuatrimestre de 2008-2009 se matricularon 68 hombres (72,3 %) y 26 mujeres (27,6 %), casi el mismo porcentaje de extranjeros que el censo de población refleja en 2015. Sobre el segundo parámetro, la procedencia de los alumnos siempre ha sido muy variopinta: en primer lugar, países del entorno, cameruneses, gaboneses, nigerianos, congoleños, malienses, costamarfileños y demás africanos subsaharianos, pero también marroquíes, tunecinos, argelinos, franceses, alemanes, daneses italianos, rusos, finlandeses, chinos norteamericanos, filipinos, israelíes, indios, etíopes, eritreos, malgaches, norcoreanos, surcoreanos, etc. Tenemos datos concretos del curso 2008-2009. Véase en el gráfico 3 los datos concretos del curso 2008-2009.

GRÁFICO 3 | NACIONALIDAD DE LOS ALUMNOS DE ESPAÑOL EN EL CCEB (2008-2009)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del CCEB.

6.2 | La Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE)[15]

La Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) y la Universidad de Alcalá, colaboraron, dentro de un Programa de Cooperación Interuniversitaria, en un proyecto que tenía como principal línea de trabajo la especialización de la UNGE en la enseñanza de español como lengua extranjera. Fruto de esa colaboración fueron muchas las ediciones del Curso de Lengua Española y Cultura Hispánica que se celebraron en la ciudad de Malabo entre los años 2000 y 2017. Estos cursos solo se impartían durante el verano por 4 profesores cooperantes y 4 profesores de la UNGE y tenían una carga lectiva de más de 100 horas, 120 en agosto de 2005 (Nistal Rosique, 2006, p. 75). La Universidad de Alcalá ofreció un curso de máster en ELE para todos los profesores ecuatoguineanos seleccionados para los cursos. A lo largo de estas ediciones participaron centenares de estudiantes. Tenemos datos precisos de 2000 y 2001 (Ruiz Martínez, 2003). En el primer curso que se celebró en septiembre del año 2000 se matriculó un total de 46 alumnos. En cuanto al origen, el reparto fue el siguiente: 31 alumnos ecuatoguineanos, 14 cameruneses y una profesora rusa. El segundo curso se celebró en agosto de 2001 y contó con la participación de 40 alumnos y 4 profesores. El origen de procedencia de los alumnos se amplió con alumnos de Costa de Marfil (1), Chad (1), Ghana (1), Gabón (5), Madagascar (1) y Senegal (2). La cooperación terminó en 2017 y la UNGE se quedó a cargo del programa de español hasta la fecha. En el informe de la UNGE se reconoce «Después de la marcha de la cooperación el prestigio y la masa magna [sic] de estudiantes bajó» (UNGE, 2024, p. 4). A partir del año 2018 el curso pasó a ser anual y, según los datos de que disponemos, hubo 18 alumnos en el curso 2019-2020, 12 alumnos en el 2020-2021 y 8 alumnos en el 2022-2023. En el presente curso 2023-2024 la matrícula alcanza los 31 alumnos. Además de alumnos ecuatoguineanos hay alumnos extranjeros que son africanos, generalmente de los países limítrofes, y alumnos chinos. Actualmente el

[15] Datos extraídos de Ruiz Martínez (2003) y del informe de la UNGE (2024) sobre el Programa de Español como Lengua Extranjera del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de la Información y Filología entre 2000 y 2024, por el que agradecemos a la coordinadora de ELE Elsa Nzang.

programa de español está adscrito al Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Ciencias de la Información y Filología.

6.3 | La Universidad Afro-Americana de África Central (AAUCA)[16]

El año académico 2022-2023 acogió el primer curso de español para extranjeros (especialmente dirigido a los que carecen de nivel) que se realizó en esta joven universidad (creada en enero de 2020) y que prepara a los participantes para entrar en las facultades al año siguiente. Hubo 8 ocho alumnos que recibieron doce horas durante el primer semestre y cinco horas durante el segundo del nivel A1. Aunque impartieron el curso cuatro profesores, cada uno se ocupó de una destreza. Todos los aprendices son africanos, de los países del entorno (Camerún, Gabón) y de Benín. En el segundo curso (2023-2024), también dividido en dos semestres, se ha incrementado el número de alumnos (18), pero se ha reducido a seis el número de horas. Solamente se ha impartido el nivel A1. El origen de procedencia de los aprendices es más diverso. Además de los países limítrofes, hay alumnos de países lusófonos como Angola y Santo Tomé y Príncipe. Hay que tener en cuenta que la República de Guinea Ecuatorial pertenece a la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP).

6.4 | Conclusiones sobre los aprendices de español

Después de estos datos queremos hacer las siguientes consideraciones. En el *Anuario estadístico de Guinea Ecuatorial 2020* (INEGE, 2020), basado en el último censo de población de 2015 se da el dato de 12, 4 % de extranjeros en Guinea Ecuatorial. Como la población según el censo de 2015 era de 1.225.377 habitantes, obtendríamos un resultado de 151.964 extranjeros. Por otra parte, en el *Anuario* del Programa Educativo de Guinea Ecuatorial (PRODEGE, 2019, pp. 40, 92 y 146) también se nos proporcionan datos de los niños extranjeros escolarizados en la enseñanza reglada en el curso escolar 2018-2019, como podemos apreciar en el cuadro 1.

[16] Datos propios ya que uno de los autores de este artículo es profesor de esta universidad y ha sido profesor de estos cursos.

CUADRO 1 | NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS EXTRANJEROS ESCOLARIZADOS EN EL CURSO 2018-2019

Etapa	Estudiantes extranjeros	% sobre el total de estudiantes
Educación infantil y preescolar	1.290	2,4 %
Educación primaria	972	1 %
Educación secundaria	383	0,7 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de PRODEGE (2019).

Si queremos saber el número de extranjeros aprendices potenciales de español como lengua extranjera, habrá que descontar a los hispanohablantes nativos extranjeros (españoles, cubanos, venezolanos, etc.), a los que no necesitan clase por conocer el idioma y pertenecer al Grupo de Competencia Limitada y en algún caso al Grupo de Dominio Nativo, al grupo de niños no escolarizados por ser menores de 3 años y al grupo de niños escolarizados ya mencionados en educación infantil y preescolar, primaria y secundaria (cuadro 1). Por tanto, el número de 128.895 aprendices de español que se citan en «El español: una lengua viva. Informe 2019» (Instituto Cervantes, 2019, p. 23) para Guinea Ecuatorial nos parece una cifra irreal, además de equívoca, porque a la población extranjera que hay que descartar como aprendices potenciales por las razones anteriormente aducidas, se une también un porcentaje grande de extranjeros que no tiene ningún nivel de estudios finalizado (INEGE, 2020, p. 129), un 19,1 %, que por su escasa formación y su ocupación, que les exige estar todo el día en sus tiendas y abacerías, no se inscriben en ningún curso de español. Nos parecen muy abultadas esas cifras porque si los centros culturales, que eran los que proporcionaban la mejor y más extensa oferta de cursos de español y los que presentaban mayor número de matriculaciones, no alcanzaban en esos años más de 200 matrículas cada uno, no alcanzaríamos en una estimación generosa en todo el país más de 2.000 o 3.000 aprendices de español como lengua extranjera. Las cifras anteriores están basadas en los datos que proporciona el *Anuario*

Estadístico de la Educación Primaria y Secundaria del curso 2010-2011 (PRODEGE, 2011) de alumnos matriculados en los diferentes niveles educativos, pero no se trata de una enseñanza de español para extranjeros.

El caso de Guinea Ecuatorial es, ciertamente, problemático (Serrano Avilés, 2014, p. 32). El español en Guinea Ecuatorial está entre una L1 y una L2. El niño guineano, independientemente de su competencia lingüística, recibe toda la instrucción escolar en español en todas las materias desde preescolar (por cierto, en detrimento de las lenguas nativas), pero no los podemos contabilizar, en nuestra opinión, dentro del grupo de aprendices de lengua extranjera (GALE). La metodología y las técnicas de trabajo que utilizan los docentes no son las propias de ELE. Por eso, creemos que, ante la duda prudente que presenta el estudio coordinado por Serrano Avilés (2014, p. 36), se deben descontar los 128.895 estudiantes de primaria, secundaria y universidad de Guinea Ecuatorial del total de estudiantes de español en África subsahariana –o los 178.410 estudiantes de primaria, secundaria y universidad del curso 2018-2019–, según el informe de PRODEGE (2019, pp. 65 y 128) y el informe de INEGE (2020, p. 117).

7 | Los aprendices de otras lenguas

Los centros culturales han solido impartir cursos de lenguas vernáculas. En el CCEB se han impartido desde su inauguración clases de fang (con alguna interrupción) y tenemos constancia de algún taller de ndowé. En el CCEM (y antes en el Centro Hispano Guineano) se ha solido impartir fang desde finales de los años ochenta del siglo pasado y se sigue impartiendo. Desde hace cinco años, además, se imparten clases de bubi, fa d'ambó y ndowé.

El Instituto Confucio en colaboración con la UNGE (ICUNGE) inició las clases de chino en 2016 en Malabo (posteriormente en Bata), con una matrícula de 62 estudiantes según información del diario digital *Real Equatorial Guinea* (Engonga Ngui Eyang, 2022), y actualmente está presente en varios centros educativos en el país.

Referencias bibliográficas

Bibang Oyee, J. (2018). *Curso de lengua fang* (2.ª ed.). Grupo APYCE.

Bibang Oyee, J. y Larre Muñoz, M. (2020). La pujante situación del español en Guinea Ecuatorial. En VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 183-210). Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2020.pdf

Bolekia Boleká, J. (2022). Resistencia lingüística en el caso de la lengua bubi. *Quo Vadis Romania?,* 59/60, 56-78.

Castillo Rodríguez, S. (2022). Estudios lingüísticos en Guinea Ecuatorial: de la dominancia del español a los repertorios multilingües. *Quo Vadis Romania?*, 59/60, 79-105.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del MECD. Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Engonga Ngui Eyang, B. (23 de abril de 2022). El Instituto Confucio inaugura una nueva aula de la cultura china en el colegio CANIGE Multilingual School de Malabo. *Real Equatorial Guinea*. https://realequatorialguinea.com/cultura/el-instituto-confucio-inaugura-una-nueva-aula-de-la-cultura-china-en-el-colegio-canige-multilingual-school-de-malabo/

Ethnologue (s. f.). *Equatorial Guinea*. Recuperado el 29 de marzo de 2024. https://www.ethnologue.com/country/GQ/

Ferguson, C. (1959). Diglossia, *Word*, 15, 325-340.

Fishman, J. (1972). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.

González Echegaray, C. (1960). *Morfología y sintaxis de la lengua bujeba*. Instituto de Estudios Africanos.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2019). El español: una lengua viva. Informe 2019. En VV. AA., *El español en el mundo 2019. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 15-105). Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2019.pdf

Instituto Cervantes (2020). El español: una lengua viva. Informe 2020. En VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 17-111). Instituto Cervantes y Bala Perdida Editorial S. L. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2020.pdf

Instituto Nacional de Estadística de España (INE) (s. f.). *Población española residente en el extranjero por país de residencia, sexo y año de referencia.* Recuperado el 29 de marzo de 2024. https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/p85001/serie/l0/&file=01001.px&L=0

Instituto Nacional de estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE) (2020). *Anuario Estadístico de Guinea Ecuatorial 2020*. Job Servicios.

Iyanga Pendi, A. (2020). *Los Ndowés*. Sial Ediciones/Casa de África.

Larre Muñoz, M. (2013). La situación del español en Guinea Ecuatorial: diagnóstico y tratamiento. *Humánitas,* 2, 15-18.

Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial. Art. 4. 16 de febrero de 2012 (Guinea Ecuatorial).

Lipski, J. M. (1990). *El español de Malabo: procesos fonéticos/fonológicos e implicaciones dialectológicas*. Centro Cultural Hispano-Guineano.

Manso Luengo, A. y Bibang Oyee, J. (2014). El español en Guinea Ecuatorial. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África subsahariana* (pp. 310-322). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata. https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo13.htm

Miranda Junco, A. (1945). *Leyes coloniales*. Imprenta Sucesores de Rivadeneyra.

Molina Martos, I. (2006). El español en Guinea Ecuatorial: aspectos sociolingüísticos. *Liceus*. Recuperado el 20 de enero de 2024.

Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (2.ª edición). Ariel.

Moreno Fernández, F. (2024). Geografías del español. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 535-561). Instituto Cervantes y McGraw Hill.

Nistal Rosique, G. (2006). El caso del español en Guinea Ecuatorial. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 73-76). Instituto Cervantes, Plaza & Janés, Círculo de Lectores. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_08.pdf

Pié Jahn, G. (2009). Guinea Ecuatorial: al filo de la hispanidad. *Palabras*, 1, 139-146.

Programa de Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial (2011). *Anuario Estadístico de la Educación Infantil y Preescolar, Primaria, Secundaria y Formación Técnica Profesional (curso escolar 2010-2011)*. Ministerio de Educación, Enseñanza Universitaria y Deportes.

Programa de Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial (2019). *Anuario Estadístico de la Educación Infantil y Preescolar, Primaria, Secundaria y Formación Técnica Profesional (curso escolar 2018-2019)*. Ministerio de Educación, Enseñanza Universitaria y Deportes.

Ruiz Martínez, A.M. (2003). La Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y la enseñanza del español como lengua extranjera en África. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 9, 44, pp. 24-26.

Serrano Avilés, J. (2014). La enseñanza del español en África subsahariana: documentación y propuestas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África subsahariana* (capítulo 1, pp. 15-92). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata. https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm

Siale Djangany, J. F. (2021). El español como lengua legislada en Guinea Ecuatorial. En Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua, *Crónica de la lengua española 2021* (pp. 735-757). Editorial Planeta.

Simons, G. F. y Fennig, C. D. (2018). *Ethnologue: Languages of Africa and Europe* (21.ª edición). SIL International.

Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) (2024). *Informe de los Cursos de Español de la UNGE 2000-2024.* UNGE.

Yakpo, K. (2010). *Gramática del pichi*. Ceiba Ediciones y Centros Culturales Españoles de Guinea Ecuatorial.

Zamora Segorbe, A. (2009). Breve aproximación a la sociolingüística del fá d'ambó en Guinea Ecuatorial. *Oráfrica, revista de oralidad africana*, 5, 71-112.

3

Lengua y cultura

LO QUE CABE EN LAS PALABRAS

LUIS GARCÍA MONTERO
Instituto Cervantes

La lengua y la cultura definen nuestro horizonte. Los diccionarios hacen un esfuerzo admirable por contener y organizar la descripción más o menos literal de la realidad que suponen las palabras. Necesitamos nombrar la lluvia y el sol, la rosa y el mar, el amor o el odio, para orientarnos en el mundo que habitamos y comunicarnos con los demás habitantes de ese mundo. Pero el *más o menos* de la realidad se nutre de matices o distancias que dependen de la experiencia individual, los tejidos sociales profundos, las coyunturas históricas, los acentos y las situaciones geográficas. Por eso decir palabras para comunicar mensajes superficiales no es lo mismo que comunicarse como seres humanos, porque tampoco es lo mismo comunicarse que entenderse o reconocerse. Pensar en el lenguaje supone preguntarse qué cabe en las palabras. De ahí que la relación entre la sociedad, la cultura, la comunicación y las palabras sea una cuestión prioritaria tanto para los lingüistas como para los escritores.

«Tampoco es lo mismo comunicarse que entenderse o reconocerse»

Bruno Camus Bergareche, Ángeles Carrasco Gutiérrez, Laura González López y Margot Vivanco Gefaell se preguntaron en un libro *¿Para qué servimos los lingüistas?* (2024). Con la intención de ofrecer una respuesta amplia eligieron algunas de las voces académicas más prestigiosas para hablar sobre la gramática, la semántica, la lexicografía, la pragmática, la historia y la enseñanza de la lengua. José Luis Mendívil recordó en su entrevista una afirmación del filósofo Bertrand Russell cuando trataba las diferencias entre la comunicación de los animales y la de los seres humanos: «Por muy elocuentemente que ladre un perro, nunca podrá decirnos que sus padres eran pobres, pero honrados» (2024, p. 21).

«Y la cultura no es un espacio de élite; es el lugar en el que vivimos»

Pertenecemos a una comunidad, nos hacemos en ella a través del lenguaje, somos memoria, y por eso en las palabras caben muchas cosas. La exactitud a la que aspira un diccionario sabe bien que debe concebirse como el punto de partida de una realidad abierta a los contenidos y las emociones matizadas. Es también lo que reconoce el escritor Horacio Castellanos Moya a la hora de buscar su identidad personal y comprender la unidad y la diversidad de su idioma. Supo presentarse a sí mismo en *La metamorfosis del sabueso* (2023). Después de reconocer que su formación depende de experiencias vividas en Honduras, El Salvador, México y Guatemala, se pregunta: «¿Dónde pertenezco, entonces? ¿Cuál es el cimiento de mi identidad como hombre y como escritor? La única respuesta que se me ocurre es esta: la memoria» (p. 23). Y la memoria resulta inseparable de la lengua. Por eso añade poco después:

> Decía Elias Canetti que él entró como un huésped en la lengua alemana, que agradecía a su lengua el haberlo acogido y que la consideraba su patria. Somos la lengua en la que escribimos. Mis particularidades geográficas, históricas y privadas son esenciales, pero más esencial es aún la lengua en la que escribo. Soy un escritor en lengua castellana; es la definición que me gusta (Castellanos Moya, 2023, p. 25).

Hacer literatura es un buen modo de comprender lo que existe bajo las fechas, los acontecimientos históricos, las teorías sociales y las palabras. Ese hacernos por dentro que encarna la literatura supone un indicio clave, vivido en la primera persona de un autor o un lector, a la hora de reafirmar los vínculos entre la lengua y la cultura. Ocurre también así de forma cotidiana en el interior de cada hablante de una lengua. Y la cultura no es un espacio de élite; es el lugar en el que vivimos, la atmósfera que nos contiene, como analizó Antonio Monegal Brancós en *Como el aire que respiramos. El sentido de la cultura* (2022). La cultura sirve, por ejemplo, para entender la transformación lírica que supuso la poética de Garcilaso en el siglo XVI, pero también el éxito del reguetón de Daddy Yankee en La Habana a principios del siglo XX: «¡Duro, duro! A ella le gusta la gasolina. Dame más gasolina».

El reconocido desapego de Leonardo Padura ante el éxito del reguetón parece inseparable del malestar que siente por los problemas económicos y sociales cubanos, la carrera de obstáculos que soporta su país desde el hundimiento de la Unión Soviética y el confinamiento posterior decretado por Estados Unidos. En «El reguetón de La Habana», ensayo incluido en su libro *Agua por todas partes* (2019), Padura siente que «el sonido dominante de esa música plástica y machacona, de letras agresivas y soeces», una música que agrede desde las casas de los vecinos, las cafeterías o las tiendas, sintetiza «un modo habanero de asumir y expresar la vida contemporánea», un modo de asumir la lascivia, la enajenación, el aturdimiento y la pendencia (p. 31). Se trata de una inercia que sirve también para llenar de contenido diario y doméstico verbos como *inventar*, *resolver* y *luchar* (p. 35).

El aire que respiramos, la cultura, no solo pesa en las palabras cuando se escribe o se habla, sino también en la meditación sobre las relaciones que mantenemos con las palabras al escribir o al hablar. Al poeta Juan Ramón Jiménez le gustaba tomar distancia ante las coyunturas de la vida. Esa distancia legitimó una apuesta poética en la que ser creativo suponía la búsqueda de una seguridad conceptual fundada en la exactitud de las palabras. Fue un deseo teórico y ambicioso. Es memorable su poema incluido en 1918 en *Eternidades* (Jiménez, 2008):

> ¡Intelijencia, dame
> el nombre esacto de las cosas!
> Que mi palabra sea
> la cosa misma,
> creada por mi alma nuevamente.
> Que por mí vayan todos
> los que no las conocen, a las cosas;
> que por mí vayan todos
> los que ya las olvidan, a las cosas;
> que por mí vayan todos
> los mismos que las aman, a las cosas…
> ¡Intelijencia, dame
> el nombre exacto, y tuyo,
> y suyo, y mío, de las cosas!

Con su ortografía personal y su unión de la poesía y la inteligencia, las palabras de Juan Ramón buscaban en un momento preciso el nombre exacto de las cosas. La historia de la literatura nos enseña que es demasiado simple acomodarse a opiniones sin conflicto. La cultura sirve para buscar respuestas, pero no en la negación de los conflictos, sino en su interpretación humana. ¿Quiere imponer esta exactitud de Juan Ramón un modo elitista de separarse de la historia? El poeta se formó a finales del siglo XIX en un país en crisis. La España real se había separado de la España oficial. La confianza en la política cortesana estaba rota. Miguel de Unamuno aconsejó entonces que quien quisiera comprometerse con la sociedad, en vez de militar en los partidos convencionales, se convirtiese en un buen profesional. Hacían falta buenos médicos, profesores, abogados, electricistas, mecánicos…, y poetas. Juan Ramón pensó que ser un buen profesional de la poesía era encerrarse en su casa y buscar el nombre exacto de las cosas. No dejó de ser un compromiso con la historia, y por eso no resultó extraño que en la hora trágica de 1936 supiese estar donde debía situar su compromiso. Fue comprometida su manera de buscar la exactitud, el orden de la vida, frente a una realidad desordenada que podía acomodarse al sinsentido bajo una tradición romántica. La quiebra de la subjetividad ilustrada había permitido una nueva sacralización de las palabras. Porque las palabras y las historias van juntas y pueden, por ejemplo, sacralizarse, con una defensa social o literaria del irracionalismo. En el fondo, a la hora de elegir una tradición, siempre es cómodo volver al mundo de las supersticiones religiosas. Eduardo Galeano, en *Las palabras andantes* (1993), recuerda un mundo de historias nocturnas: «En Haití, no se puede contar cuentos durante el día. Quien cuenta de día merece la desgracia: la montaña le arrojará una pedrada a la cabeza, su madre solo podrá caminar a cuatro patas. Los cuentos se cuentan en la noche, porque en la noche vive lo sagrado, y quien sabe contar cuenta sabiendo que el nombre es la cosa que el nombre nombra» (p. 21). Aquí las palabras guardan un mundo sagrado, superior al ser humano, que se funda y nombra en la noche. Lo divino define la esencia.

En estas cuestiones de palabras, sustituir la divinidad por la exactitud de la razón parece complicado. Juan Ramón Jiménez eligió escribir en el día.

Pero sus razones no dejaban de ser muy difíciles de llevar a cabo, porque la exactitud se lleva mal con las palabras. Los filólogos lo saben igual que los creadores que indagan en la emoción y la memoria. Caben muchas cosas en las palabras. Apostar por la exactitud es un deseo que limita la realidad o que puede impedir una indagación, no ya en el paisaje que se mira de día o de noche, sino en el mundo que se vive en el interior de la propia subjetividad. No hace falta vivir lo sagrado, basta con sentir el cuerpo. La escritora argentina Eugenia Almeida se interesa por el lenguaje secreto del que estamos hechos y asume reflexiones como esta en su libro *Inundación* (2019): «Escribir es abandonarse al territorio de las fronteras… Escribir implica detenerse en esa zona turbia de lo no definido. Es incómodo, es revelador y es definitivo: deja en el cuerpo la marca de haber permanecido allí donde sólo deberíamos haber seguido caminando» (p. 95).

«Escribir implica detenerse en esa zona turbia de lo no definido»

Las palabras tienen historia porque la comunicación supone un diálogo en el que el hablante se dirige al que oye en un contexto. Por importante que sea, la variedad geográfica de un idioma como el nuestro, con casi de 500 millones de hablantes nativos y muchos kilómetros entre las sílabas, es solo un elemento a tener en cuenta. La unidad teje sus vínculos en los latidos de la diversidad. Pero después juegan sus cartas las historias personales y el pasado individual o colectivo que ofrece un sedimento, algo que existe en el habla diaria y que alcanza un papel definitivo en la literatura. El *Diccionario de la Lengua Española* define la *lluvia* como «agua que cae de las nubes». Así es, pero en seguida debe abrir el uso de la palabra: «abundancia o gran cantidad». Los ejemplos son expresiones como «lluvia de críticas» o «lluvia de pedradas», esas que según Galeano le lanzan en Haití a los que quieren contar fuera de la noche.

La realidad, además, se multiplica en la experiencia particular de cada uno de los hablantes. Si leemos a Borges, nos encontramos en *El hacedor* (1960) con un poema titulado «La lluvia» (2011, p. 125), y comprendemos que la lluvia es una cosa que sucede en el pasado, porque aparte de producirse como un fenómeno atmosférico ocurre como un acontecimiento humano en

el que las experiencias y los recuerdos juegan un papel más íntimo que la evaporación del agua y las nubes que se rompen en el cielo:

> Bruscamente la tarde se ha aclarado
> porque ya cae la lluvia minuciosa.
> Cae y cayó. La lluvia es una cosa
> que sin duda sucede en el pasado.
>
> Quien la oye caer ha recobrado
> el tiempo en que…

En la lluvia cabe el agua del cielo, una antigua tarde de lluvia, una casa familiar, un patio, unas plantas mojadas, el tiempo que pasa y la conciencia de la muerte. Y las palabras no significan lo mismo para todos los que ven una misma lluvia. La lluvia que cae hoy contiene en su presente la lluvia que cayó en el pasado. La literatura tiene entonces que replantearse el sentido de la exactitud a la hora de pedirle ayuda a la inteligencia. Para que funcione el poema, para que funcione el *tuyo*, el *suyo* y el *mío* de las cosas, más que una identidad cerrada es conveniente un reconocimiento del otro, un saber de lo ajeno en lo propio: el que lee o escucha tiene su propia historia y sus propios recuerdos. En los procesos de la escritura, y en la conversación, dar entrada al otro es tan importante como saber estar en uno mismo. De ese modo se conforma el nosotros, y el lenguaje propicia un diálogo, un entenderse. A partir de aquí los procesos pueden ser diferentes. La dinámica literaria intenta que tengan cabida en el espacio público del poema, entendido como una elaboración lírica de la hospitalidad, las experiencias del otro. Se extreman así las necesidades que se dan en todo diálogo que busque el entendimiento. Saber ponerse, digo, es tan importante como saber dejar hueco para que el lector se sienta como en su casa, o en su lluvia, o en sus recuerdos familiares.

«En los procesos de la escritura, dar entrada al otro es tan importante como saber estar en uno mismo»

El novelista español Fernando Aramburu acaba de publicar la novela *El niño* (2024), la historia de una desgracia en un colegio del País Vasco.

Junto al argumento, haciéndose parte de él, ha incluido fragmentos en los que el texto reflexiona sobre sí mismo, como suelen reflexionar los escritores al escribir. Hay constancia de lo que se dice, lo que conviene callar, el efecto que puede producir una situación en la imagen de un personaje, la posible reacción de un lector. Hay que cuidarse de la ingenuidad, la cursilería, el patetismo, las carencias y los excesos. El hecho literario es la mejor metáfora del contrato social, porque lleva al extremo los mecanismos de la conversación.

Por eso enseñar un idioma es más que enseñar un vocabulario. La lengua es inseparable de la cultura. Dialogar es un proceso de conocimiento en el que saber es a la vez sabernos, situarnos en las distancias y los puntos de encuentro. Conforme avanza el conocimiento de las palabras que permiten comunicarnos, la literatura sirve para ampliar el proceso, nos ayuda a reconocernos en un ámbito común en el que el tiempo histórico colectivo es tan importante como la experiencia particularizada. La palabra *lluvia* devolvía a Borges el recuerdo de su padre, y los verbos *inventar* y *resolver* situaban a Padura en la vida diaria de su ciudad. Claudia Piñeiro, en *Escribir un silencio* (2024), recuerda como una enfermedad, el COVID, entró de pronto en el interior de las palabras, matizando en nuestra intimidad el significado de aislamiento, distancia, positivo, conviviente, camas, saturar, *zoom*, altas o cepas. En medio del aislamiento, rodeados de falsos positivos, positivos verdaderos, carencias, silencios y muertes, Claudia Piñeiro se acogió a la literatura y buscó una esperanza en el oráculo de las palabras:

> lo que augura un oráculo siempre necesita ser traducido por medio de palabras. La palabra es la luz de aquella estrella que aún nos llega. Y quizá no advertimos su presencia porque se nos hace presente por caminos demasiado cotidianos: un mensaje de whatsapp, posteos en las redes, saludos virtuales, un concierto, una lectura de textos (2024, p. 173).

La alta y la baja cultura forman una realidad mezclada. Lo más cercano, lo que nos hace, lo que forma parte de nuestro propio cuerpo, la lengua, nos permite entendernos con la vida cotidiana, interrogarnos sobre ella y sobre nosotros mismos, sentir la discrepancia y acceder al nosotros en el

que se produce nuestra existencia. El significado se abre como una planta que crece en el exterior de las conversaciones, dentro y fuera de los libros, pero enraizada en lo más íntimo de nuestra memoria. Por eso la palabra *lluvia* está bien recogida en el diccionario, pero salta fuera de él y busca los rincones más secretos en los que el agua cae del cielo y de la memoria, igual que la luz de una estrella. Yo pasaba largas horas de las noches de verano con mi padre, en la terraza de una casa de Granada, tumbados en una manta, dedicados a mirar, contar, imaginar caminos, a través de las estrellas. Tiene razón el diccionario cuando nos explica que llamamos *estrella* a «cada uno de los cuerpos celestes que brillan en la noche con luz propia». Pero la fuerza del lenguaje, en la comunicación y la literatura, se funda en que después la palabra puede moverse en la memoria de cada uno de los hablantes. El mismo diccionario tiene que explicar también, para hacerse vida humana, que una estrella ha aprendido con los viajeros a significar destino, «tener buena estrella», o a iluminar a la «persona que sobresale extraordinariamente en su profesión». Y desde ahí ninguna recopilación podrá ponerle puertas al campo de la poesía, algo que intuye incluso el mismo diccionario porque la frase «que brillan en la noche con luz propia» no deja de ser un buen endecasílabo.

Esta vida de las palabras forma parte de lo más íntimo de la condición humana, porque tiene que ver con sus recuerdos, pero también con su propia libertad. Lo plantea así Juan Villoro en *No soy un robot* (2024), cuando señala el acierto de Platón al distinguir entre la realidad de las palabras, seres con vida propia, y la utilidad de las letras, que son meras imitaciones de las palabras. Nadie debe poner en duda la utilidad de las letras, como tampoco nadie debe poner en duda la utilidad de la transformación tecnológica y la inteligencia artificial. Pero tampoco debiera nadie desconocer y dejar de valorar los laberintos que hay detrás de las letras y de la inteligencia artificial. ¿Cuál es nuestra relación con las letras? En una Edad Media definida por la servidumbre feudal, las letras conformaban palabras escritas por la verdad de Dios o

«La palabra puede moverse en la memoria de cada uno de los hablantes»

manipuladas por las mezquinas artimañas del demonio. El mester de clerecía y el mester de juglaría supusieron mundos que necesitaban ser vigilados, interpretados, leídos o escuchados en cada una de sus palabras. Se trataba de la servidumbre de unos seres humanos que habían nacido para cumplir el destino fijado por la divinidad. Recordar aquella relación con las palabras puede ser una buena experiencia para meditar hoy sobre el lenguaje de las máquinas, sin duda útil, pero en una dinámica que puede confundirnos a la hora de imponer nuestra relación con la verdad. Vivimos en un mundo en el que la palabra de una máquina es recibida con la servidumbre del que escucha la verdad. El peligro, por ejemplo, para la literatura no es que una máquina con su inteligencia artificial pueda hacer un poema o una novela. Bienvenidos sean si tienen calidad literaria. El peligro es que ese poema nazca en un mundo que borre la capacidad de interpelación interna, disidencia, conmoción rebelde y capacidad libre de imaginación. Para eso se fundó la literatura moderna, para hacer posible el reconocimiento de la propia conciencia en las realidades de la memoria. Una vida propia y experimentada desde la que imaginar:

> En la Edad Media los teólogos ejercían la despaciosa escolástica mientras los fieles aguardaban con paciencia iluminaciones y milagros. En la nueva edad oscura, normada por la prisa, las apariciones digitales se reciben con la misma pasividad con que se aceptaban las prédicas de la Iglesia. Como Dios, el sistema operativo es irrefutable y arbitrario (Villoro, 2024, p. 79).

La cultura y la lengua son inseparables porque las emociones se hacen palabra y porque la historia se decide en las posibles definiciones y herencias de una palabra. En *Los silencios de la libertad* (2023), Guillermo Altares estudió el peso sufrido por las palabras junto al deterioro de los valores democráticos en la historia contemporánea. Seguimos abocados a un destino social en el que el vocabulario pervertido entra en juego. Cuando el neoliberalismo define la palabra *libertad* como la ley sin límites del más fuerte, la ley económica de la selva, rompe la raíz de una modernidad ilustrada que unió la libertad con la igualdad y la fraternidad para establecer un respetuoso marco de convivencia entre la ciudadanía. En esta dinámica,

la palabra *seguridad* deja de aludir a las condiciones de vida de una existencia justa, en la que el respeto a la diversidad conforma el bien común, y consolida identidades cerradas en sí mismas que consideran lo otro como una amenaza que debe ser discriminada con violencia. Usar la palabra *libertad* para negar el Estado que puede otorgarnos la dignidad de una ciudadanía libre es tan penoso como convertir la seguridad humana en una invitación a la guerra.

«Cualquier historia tiene peso en las palabras»

Las palabras están en movimiento. Guillermo Altares destacó el peso que sobre las palabras tuvo el racismo antisemita a lo largo de la historia. Cualquier historia tiene peso en las palabras, y la calmada realidad de los vocabularios, estable en sus movimientos a lo largo del tiempo social más modesto, grita y se hace urgente en las situaciones de crisis. Pensemos en *timbre*, una palabra que nos llama desde la puerta, o en la palabra *policía*, que puede ordenarnos o destrozarnos la vida. Altares cita estos sentimientos de Natalia Ginzburg en su libro de 1962 *Las pequeñas virtudes*:

> Es inútil creer que podemos curarnos de 20 años como los que hemos pasado. Aquellos de nosotros que hayan sido perseguidos nunca volverán a tener paz. Un timbrazo nocturno no puede significar otra cosa que la palabra *policía.* Es inútil decirnos y repetirnos que tras la palabra *policía* tal vez haya ahora caras amigas a las que podemos pedir protección y ayuda. Esa palabra siempre nos produce desconfianza y espanto (2002, p. 55).

La literatura nos permite vivir por dentro todo aquello que existe bajo las letras y los números, bajo una fecha o una palabra. Sirve para culminar el conocimiento de una lengua, porque pone en juego aquello que late en las raíces y los pliegues de una experiencia materna, la experiencia que llena nuestra memoria comunicativa y se enreda en los vínculos de la cultura. Como nos decía Natalia Ginzburg, las situaciones críticas ponen en evidencia este cauce subterráneo. También lo destacó Julio Cortázar en una conferencia, «Las palabras violadas», que pronunció el 26 de marzo de

1981 en Madrid, con motivo de una convocatoria de la Comisión Argentina de Derechos Humanos, y que luego recogió en el libro *Argentina: a*ños de alambradas culturales (1984). Las dinámicas históricas eligen su lenguaje y lo matizan en un contexto, igual que un escritor en su mesa de trabajo. A veces una situación pervierte el sentido original de cualquier palabra…, *timbre*, *policía*, *libertad*, *seguridad*, *patria*, y procura para ellas una significación nueva: «Si algo sabemos los escritores es que las palabras pueden llegar a cansarse y enfermarse, como se cansan y se enferman los hombres y los caballos» (p. 63). Es esta una operación muy elaborada por las identidades totalitarias:

> Si algo distingue al fascismo y al imperialismo como técnica de infiltración es precisamente su empleo tendencioso del lenguaje, su manera de servirse de los mismos conceptos que estamos utilizando aquí esta noche para alterar y viciar su sentido más profundo y proponerlos como consignas de su ideología (p. 65).

La cultura que nos ayuda a meditar con conciencia crítica sobre el mundo que habitamos y sobre la comunidad que formamos es inseparable de la lengua en la que pensamos y nos relacionamos. Sentir una lengua es sentir su cultura.

«Los mecanismos de dominio o de libertad habitan en las palabras»

Cortázar se quejaba del poder manipulador de la televisión. La queja podemos multiplicarla por dos con la extensión de las redes sociales a la hora de elaborar los relatos de la desinformación. Y resulta necesario ser consciente de lo que ocurre. No existe el nombre exacto de las cosas en una situación comunicativa movediza, pero la inteligencia humana, al pensar en el tú, el yo y el nosotros, puede elaborar significaciones precisas que se mezclen en las identidades de la gente para nombrar un mundo que se defina a sí mismo como ámbito de dominio o de libertad. El estudio filológico y la poesía son perspectivas que nos ayudan a comprender estas energías resolutivas adictas a las palabras. Los mecanismos de dominio o de libertad, igual

que las inercias de información veraz o la repetición multiplicada de bulos, habitan en las palabras.

Así que nuestra lengua anda viva y coleando. En una de sus columnas periodísticas, «Casi dos kilos por una palabra», recogida en el libro *Medir las palabras* (2024), Pedro Álvarez de Miranda recordó un concurso televisivo basado en las posibilidades del vocabulario. Los concursantes debían reconocer con la ayuda de sus iniciales algunas palabras que correspondiesen a las definiciones ofrecidas por el diccionario. La tarea no es fácil, porque hay muchas palabras en desuso o poco conocidas fuera de un contexto concreto. Un concursante ganó casi dos millones de euros descifrando con sabiduría sorprendente su ruleta de palabras. Lo más destacable de la situación, es que el concursante había dedicado años a estudiarse de memoria el diccionario. Álvarez de Miranda fija una perspectiva interesante para el asunto sobre el que aquí intentamos razonar: «El chico en cuestión, David Leo su nombre, con clarividencia que le honra, ha reconocido en las declaraciones a la prensa que lo suyo no es cultura, sino mero "deporte mental"» (2024, pp. 163-164).

En el diálogo, dentro de las situaciones en las que se habla, se escucha, se escribe o se lee, hay mucho más que un mero deporte mental. La enseñanza de una lengua solo se completa cuando supera la tentación del deporte mental. La memoria personal y colectiva, la entonación, el contexto están ahí, junto a los ojos, los oídos y los labios, presentes en la marca de los gestos y las palabras. Un estudioso de la política necesita comprender la ideología que se introduce en las palabras. Un estudioso de la literatura también, hasta el punto de que las relaciones con la historia son más profundas que los contenidos que afectan a coyunturas sociales sobre reyes, dioses, guerras, gobiernos o huelgas generales. En el amor, por ejemplo, la manera de decir tú, yo, todos, puede cambiar el sentido de la exactitud. En el mundo de la superstición y la servidumbre divina que recordaba Juan Villoro al identificar la obediencia tecnológica con las costumbres de la cultura sagrada, un soneto amoroso de Garcilaso de la Vega (Blecua Teijeiro, 1984, p. 65) significó una bomba de relojería lingüística. Avanzó a través de los caminos iniciados por Petrarca:

Escrito está en mi *alma* vuestro gesto
y cuanto yo *escribir* de vos deseo
vos sola lo escribiste, yo lo *leo*
tan sólo, que aun de vos me *guardo* en esto.

En esto estoy y estaré *siempre* puesto,
que aunque *no cabe* en mí cuanto en vos veo,
de tanto bien lo que no entiendo *creo*,
tomando ya la *fe* por presupuesto.

Yo no *nací* sino para quereros;
mi *alma* os ha cortado a *su medida*;
por *hábito* del alma misma os quiero;

cuanto tengo *confieso* yo deberos;
por vos *nací*, por vos tengo la *vida*,
por vos he de *morir* y por vos *muero*.

Pongo en cursiva algunas palabras que en el soneto vuelven del revés por dentro su significado histórico. La poesía cortesana había ensayado la conversión de la dama en una divinidad simbólica. El vocabulario de servidumbre religiosa o aristocrática se desplazaba hacia la dama para señalar la fuerza del amor, aunque en el fondo del lenguaje poético la energía del poder no descansaba en la dama misma, sino en los sentimientos del enamorado. Esta tradición fue recogida por Garcilaso para llevarla más allá de la habilidad cortesana y definir la subjetividad de una nueva cultura humanista en la que el vocabulario de la servidumbre, la confesión, la fe, el siempre, el sentido de la vida, el contenido religioso de la lectura, la interpretación de los textos sagrados, las almas, el valor de los hábitos y el destino de la existencia abandonaban los mandatos de la verdad religiosa para transformarse en un orgullo de afirmación humana. Yo me leo a mí mismo al mirarme en el alma que he cortado a mi medida y confieso, confieso conmigo mismo, que a ella me debo, porque es la forma de nacer y morir como alguien con derecho a ser dueño de sus propios sentimientos. El viaje que va desde el clérigo lector y copista en un monasterio al poeta del Renacimiento es tan largo como el mar que

separa las costas de Andalucía y de un Nuevo Mundo. Y eso hablando solamente de amor. Así sea.

«Estudiar un idioma es empezar un proceso sin límites»

Estudiar un idioma es empezar un proceso sin límites, lleno de valor en cada uno de sus capítulos. Entender la unidad entre un idioma y una cultura sirve para reconocer lo que cabe en las palabras, lo que se pone en juego en la comunicación, y sirve también para reconocernos a nosotros mismos como hablantes y como individuos formados en un sentido de pertenencia. Aprender un idioma para hacer negocios o extender una religión es útil, pero existen otros retos que nos pueden llevar a conocer ese mismo idioma con fines distintos, con una voluntad de cooperación, hasta el punto de querer hablarlo y escucharlo al tratar como médicos a un enfermo que necesita ser cuidado en su lengua materna. Entender lo que te pregunta una azafata en un vuelo de avión es muy útil, pero no debemos olvidar la emoción y el sentido humano de pertenencia que nos da la lectura de Garcilaso, Shakespeare o Baudelaire en su lengua. De todo hay en la viña del lenguaje. Las palabras *hablar*, *enseñar* y *conocer* tienen distintos significados.

Referencias bibliográficas

Almeida, E. (2019). *Inundación. El lenguaje secreto del que estamos hechos*. Ediciones DocumentA.

Altares Lucendo, G. (2023). *Los silencios de la libertad. Cómo Europa perdió y ganó su democracia*. Tusquets.

Álvarez de Miranda de la Gándara, P. (2024). *Medir las palabras*. Espasa.

Aramburu Irigoyen, F. (2024). *El Niño*. Tusquets.

Blecua Teijeiro, J. M. (Ed.) (1984). *Poesía de la Edad de Oro. I Renacimiento*. Castalia.

Borges, J. L. (2011). *Poesía completa*. Lumen. (Incluye los poemas recogidos en *El hacedor*, original publicado en 1960).

Camus Bergareche, B., Carrasco Gutiérrez, Á., González López, L. y Vivanco Gefaell, M. (2024). *¿Para qué servimos los lingüistas?* Catarata.

Castellanos Moya, H. (2023). *La metamorfosis del sabueso. Ensayos personales y otros textos*. Random House.

Cortázar, J. F. (1984). Las palabras violadas. En *Argentina: años de alambradas culturales* (pp. 63-70). Muchnik Editores.

Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Siglo xxi.

Ginzburg, N. (2002). *Las pequeñas virtudes* (Traducción de Celia Filipetto). Acantilado. (Original publicado en 1962).

Jiménez Mantecón, J. R. (2008). *Eternidades* (prólogo de Luis García Montero). Visor. (Original publicado en 1918).

Monegal Brancós, A. (2022). *Como el aire que respiramos. El sentido de la cultura*. Acantilado.

Padura Fuentes, L. (2019). El reguetón de La Habana. En *Agua por todas partes*. Tusquets.

Piñeiro, C. (2024). *Escribir un silencio*. Alfaguara.

Villoro Ruiz, J. (2024). *No soy un robot*. Anagrama.

EL FUTURO ES ESPACIO

RAQUEL CALEYA CAÑA
Instituto Cervantes

Me imagino, hace tan solo veinte años, a un joven europeo, pongamos que en Lisboa o en Viena. Asiste a una conferencia o a un concierto en uno de nuestros centros. La sala está llena como respuesta a un cartón de invitación. El escenario es un escaparate frente a un público que disfruta, que contempla, aunque apenas puede acceder a él. Me imagino a esa misma persona hoy. Asiste con sus hijos a un concierto en un festival organizado por el Instituto Cervantes o a una mesa redonda en una universidad amiga o en un museo con el que colaboramos. O quizá está interactuando con el ponente en tiempo real a través de Instagram. O disfruta de una experiencia inmersiva, un espacio que protagoniza donde no solo participa sino en el que *cocrea*. Tal vez asiste a un encuentro sobre un tema que no es azaroso. Trata sobre las inquietudes del presente o está llamado a repensar algo desdibujado pero necesario de nuestra memoria colectiva. O quizá el concierto no se canta solo en español, sino en gallego, en vasco, en catalán, o con acento mexicano o argentino. Ya no hay solo escaparates. Hay una interacción fluida en los espacios donde la cultura es relevancia, es apertura, es conciencia.

En los últimos veinte años, las direcciones de Cultura del Instituto Cervantes han ido dando pasos gigantescos en la elaboración de planes de actuación y procedimientos de gestión para la enorme red de centros que tenemos en el exterior, espacios vivos y también espacios de irradiación cultural en los países donde trabajamos. Planes que siempre han tenido en cuenta el diálogo con esas sociedades, a las que les hemos propuesto infinidad de contenidos y de las que también hemos aprendido y seguimos aprendiendo. Fruto de ese aprendizaje y también de una necesaria visión de futuro es el *Plan de Acción Cultural*, *Bibliotecas y Cultura Digital*

2023-2026, del Instituto Cervantes, que marca las respuestas inmediatas del ahora en una época de transformación digital de nuestras sociedades donde los espacios de cultura, de diálogo y de reflexión son más necesarios que nunca. La oferta cultural del Instituto Cervantes debe ser tan sólida como flexible para desplegarse a lo largo de nuestra red internacional de un centenar de centros en los cinco continentes, y debe estar en continua conexión con los tejidos culturales locales.

Esta metáfora, *tejido*, apenas da cuenta de la madeja de instituciones e industrias culturales, profesionales, artistas, científicos y gestores culturales con los que conformamos una realidad cotidiana que podemos contabilizar, hoy día, en unas 7.500 actividades al año en todos los ámbitos: de la literatura a la ciencia, del arte contemporáneo al cine, de la música al teatro, del análisis crítico a las experiencias lúdicas, de la formación a la investigación. Así situamos la cultura española y en español en todo el mundo y así nos enriquecemos con la evolución que representa esta experiencia inconmensurable de diálogo internacional.

Nuestra concepción de la cultura está abierta a los creadores, al pensamiento, a las alianzas de una comunidad en continuo crecimiento, que viene de múltiples realidades y contextos, que tiene todas las edades y posibilidades para acceder a la cultura con diferentes modos de presencia, que, desde nuestra dirección, nos esforzamos en identificar y fidelizar, ya sean físicos o virtuales. Ser comunidad es trabajar en comunidad desde un espacio intercultural dotando de relevancia toda nuestra actuación y en todos los espacios mencionados: relevancia y aprendizaje.

«Digitalizar las humanidades es tan necesario como *humanizar* lo digital»

Fruto de ese aprendizaje es nuestro compromiso por la permanencia y habitabilidad de los espacios presenciales, en un tiempo en el que muchas voces, después de la pandemia y de la revolución digital, trataron de recluir las experiencias culturales exclusivamente detrás de las pantallas o a un consumo tan en masa como solitario. Fruto de esa situación es nuestro empeño en dotar de humanismo a las expresiones

digitales y, espacialmente, a la inteligencia artificial a partir del *Decálogo ético para una cultura digital panhispánica* que hemos elaborado. Alineados con la Agenda 2030, ponemos la transformación digital en el centro de un humanismo sostenible. Digitalizar las humanidades es tan necesario como *humanizar* lo digital. Queremos hacer de la cultura un espacio compartido y de acceso universal, y para eso hemos creado a través de nuestra biblioteca un repositorio que indexa y actualiza, en todos los formatos, los miles de contenidos del conocimiento acumulado a partir de nuestra acción cultural, académica e institucional.

Esa vocación humanista de nuestra institución quiere aunar la excelencia en el uso y la difusión de la lengua junto a una idea de la cultura que sirva a personas de todo el mundo a fructificar en lo mejor de sí mismas, contra un materialismo vacío o una concepción económica y superficial de la existencia. Nuestra concepción de la cultura mira, por tanto, inevitablemente al pasado y al futuro, a la tradición y a la memoria, y a la creación contemporánea.

Ofrecemos una programación articulada que nos permita permear todas las capas culturales de los países donde trabajamos, en colaboración con las industrias creativas de las ciudades y territorios donde interactuamos. Difundimos, sí, la cultura española, las culturas de las lenguas de España y las culturas de los países hispanoamericanos insistiendo en nuestra identidad y riqueza plural, intercultural y panhispánica. Prestamos especial atención a la difusión de una oferta en la que la cultura garantice los derechos sociales y humanos, fomentando el crecimiento de los valores democráticos y solidarios frente a los nuevos totalitarismos y exclusiones sociales. Y estamos convencidos de que, sin el diálogo, la colaboración y la coordinación institucional en el exterior, ninguna de las acciones anteriores sería posible.

Tratamos de posicionar al Instituto Cervantes como palanca de cambio de un modelo de gestión cultural adaptada a los tiempos actuales. Por ello, a través de nuestras líneas de acción, tratamos de conquistar los

«Palanca de cambio de un modelo de gestión cultural adaptada a los tiempos actuales»

nuevos espacios de la creación actual y las nuevas y crecientes industrias culturales. Desde el videojuego al libro. Para ello, tratamos de priorizar la traducción de la literatura contemporánea atentos a su edición en todas las lenguas; favorecemos la presencia de los pensadores españoles en el ámbito de la crítica y el debate de ideas en cada país; propiciamos la presencia del arte contemporáneo en museos y galerías; afianzamos la presencia del cine, la música y las artes escénicas en festivales y programaciones internacionales; interconectamos las industrias culturales españolas y también las instituciones culturales de los países mediante alianzas entre entidades homólogas allí donde el Instituto Cervantes está presente; y ponemos en contacto a los científicos españoles con las universidades e instituciones científicas de cada país, conectando a la diáspora científica, para lo cual hemos elaborado un programa específico denominado «Ciencia en español», donde la atención a los retos relacionados con la sostenibilidad y el medio ambiente resulta constante, junto a los avances en todos los ámbitos de la difusión del español como una lengua de ciencia e investigación.

Otra línea de acción imprescindible hoy en el Instituto Cervantes es la revisión del canon de nuestro patrimonio cultural, actualizando e investigando la cultura generada por las mujeres, desde el Siglo de Oro hasta la actualidad, los exilios y migraciones que provocan relaciones culturales de ida y vuelta, o cualquiera de los fenómenos culturales discriminados, como llevamos haciendo con las culturas de las lenguas de España o estamos haciendo este año 2024 con la traducción del poema simbólico *Grito hacia Roma*, de Federico García Lorca, a las lenguas indígenas de América, y la edición también de una antología bilingüe de poemas originales en estas lenguas que están en contacto y convivencia con el español. Este esfuerzo por la revisión del canon queda también recogido en nuestras publicaciones, catálogos y libros, como bien ejemplifica nuestra colección Los Galeotes, dedicada a la recuperación de textos imprescindibles y poco conocidos, y donde acabamos de conmemorar el centenario de la poeta cubana Fina García Marruz con un libro extraordinario sobre sus visiones literarias de España, titulado *La tierra amarilla*. O el próximo *Textos recuperados* dedicado a la escritora venezolana Teresa de la Parra,

que combina textos no publicados en España con la recuperación de fragmentos de su escritura que, por prejuicios morales del pasado, habían aparecido con mutilaciones.

«Adaptar nuestra oferta cultural a todas las edades y a todos los territorios donde actuamos»

Conmemoramos, en efecto, cada año las grandes figuras de nuestra cultura (los centenarios de Claribel Alegría o los próximos de Ana María Matute y Carmen Martín Gaite, por ejemplo) con exposiciones, congresos y publicaciones, buscando siempre una mirada actual y renovada de nuestro patrimonio cultural, al que prestamos también una atención especial en nuestra biblioteca patrimonial situada en Alcalá de Henares y que está dedicada a la custodia, difusión, preservación digital e investigación de fondos extraordinarios de la literatura panhispánica.

Esta preocupación por proporcionar a nuestros públicos contenidos de calidad se desarrolla a lo largo de todo el mundo con nuestra oferta de cursos de cultura, basados en un humanismo didáctico, y también en nuestra programación juvenil e infantil, que, bajo el nombre de «Cervantitos», proporciona experiencias lúdicas de inmersión cultural en español a niños y jóvenes de todo el mundo.

Pues estamos pensando siempre en adaptar nuestra oferta cultural, nuestras posibilidades y nuestro compromiso por la cultura como forma de vivir, a todas las edades y a todos los territorios donde actuamos. Así, con el Plan Europa, los centros más veteranos tienen que posicionarse ante la encrucijada común de responder desde la cultura a los debates contemporáneos, donde nuestros intelectuales y artistas tienen mucho que aportar.

Nuestro Plan Mediterráneo se dirige a los territorios y ciudades vinculados con la cultura mediterránea, con el fin de enriquecer los nexos culturales entre países y celebrar, a través de proyectos artísticos, la diversidad que nos enriquece mutuamente.

Con el Plan África tratamos de que nuestros centros se conviertan en espacios de libertad y diálogo intercultural, en faros de conciencia cultural y de conocimiento mutuo, promoviendo la integración de la mujer, la atención a niños y a jóvenes, la promoción de la lectura, la creación también de puentes científicos y relacionados con el medioambiente, con atención a las culturas urbanas y ancestrales.

El Plan Brasil trata de incentivar una programación coordinada entre nuestros centros en este gran país atendiendo a cuestiones como el desarrollo sostenible, cultural y científico, potenciando la programación presencial tanto en espacios propios como en entidades culturales colaboradoras.

A través del Plan Asia y Pacífico fortalecemos la comunidad Cervantes en cada uno de los centros de este extensísimo territorio, una comunidad formada por el círculo de instituciones, universidades, industrias culturales y personas que ya tienen un interés cada vez mayor en la cultura de otras lenguas y en particular de las culturas en español.

El Plan Estados Unidos responde a la necesidad de que la cultura española e hispanoamericana forme parte de una oferta cultural de calidad, conectando con el gran número de creadores hispanoamericanos y también españoles que viven en el país. Programas culturales desde la comunidad hispana para el posicionamiento del español y de la cultura hispana para un público no hispanófono; así como el desarrollo de proyectos desde las posibilidades de una oferta panhispánica que incluye los ámbitos de la ciencia y la tecnología en la internacionalización del talento académico y artístico.

Finalmente la cohesión de las culturas panhispánicas se fortalece a través de tres planes específicos de actuación: el Plan Canoa, Circulación Interna Iberoamericana (actualmente firmado por la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Caro y Cuervo, el Centro Inca Garcilaso, además del Instituto Cervantes y otras entidades, con el fin de coordinar nuestra actuación cultural y cohesionar y posicionar los principales acontecimientos culturales de toda la América que habla español) y el Plan España, cuyo propósito es difundir la diversidad

panhispánica también en España, incluyendo en ella a las demás lenguas y culturas del Estado.

Es difícil calibrar o medir las consecuencias cotidianas de toda esta acción en el ecuador del desarrollo de este plan que llevamos a cabo desde la Dirección de Cultura del Instituto Cervantes, donde contamos con un público formado por millones de personas, muchas de las cuales aprenden español en nuestros centros y otras muchas hablan solo sus idiomas maternos, pero están interesadas en nuestras culturas o en la cultura en general.

Pero es fácil imaginar a algunas de ellas, en el extenso abanico de público y audiencia que atendemos. Imaginar por ejemplo a una mujer en China, sentada en nuestra biblioteca de Pekín, leyendo un libro de nuestra literatura que le lleva a escribir una historia singular, la que solo ella concibe. O a un muchacho de Palermo que entra en nuestro centro de la Vucciria y comienza a plantearse, tras contemplar una de nuestras exposiciones en el claustro de la antigua iglesia de los Catalanes, los valores de su propia actuación en el mundo. A una universitaria senegalesa que asiste a un foro de mujeres profesionales en nuestro centro de Dakar, donde se interpela por la igualdad real, más allá del lenguaje inclusivo que se utiliza en entornos profesionales y empresariales. A un grupo de amigas brasileñas que bailan flamenco-*jazz* en un concierto de un festival en Río. A un chileno que emigró a Estocolmo hace décadas y escucha un audiolibro propuesto en uno de nuestros clubes virtuales de lectura.

«La cultura corre como un río que transforma nuestro interior y exterior al mismo tiempo»

La cultura corre como un río que transforma nuestro interior y exterior al mismo tiempo. También remansa como nos inunda y nutre otros canales que complementan nuestra formación y la de nuestros alumnos, también como ciudadanos. Un río, un viento que nos envuelve como el aire que respiramos. Nos multiplica, nos identifica y nos une. La cultura que compartimos alivia la sed de conocimiento y nos permite llegar a lugares insospechados donde tal vez se construya una respuesta conjunta a alguna de las viejas preguntas o

a las cuestiones más inmediatas. Donde está el Instituto Cervantes es donde somos. Espacios abiertos, espacios vivos, en transformación, en crecimiento. El espacio es futuro en el Instituto Cervantes. El futuro es espacio.

LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

CARMEN PASTOR VILLALBA
Instituto Cervantes

Muchas son las motivaciones que animan a una persona a aprender una lengua extranjera y una de ellas es la literatura escrita en la lengua que se quiere aprender: bien sea por el deseo de leerla en su lengua original, bien sea por el atractivo que ejercen quien escribe y sus textos en esa lengua extranjera sobre el imaginario de quien aprende.

Sea como sea, la literatura es y ha sido durante mucho tiempo un imán importante para el aprendizaje de una lengua, para acceder al placer e incluso al prestigio de leer en la lengua original de la producción literaria.

«La literatura ejerció un papel hegemónico en la educación y también en la enseñanza de lenguas extranjeras»

Pero paralelamente a la atracción que la literatura ejerza sobre la lengua en la que ha sido escrita, la trayectoria de la literatura en la enseñanza de idiomas viene marcada tanto por su fuerte presencia como por su ausencia, dependiendo del método, hasta llegar a nuestros días.

La literatura ejerció durante muchísimo tiempo un papel hegemónico en la educación y también en la enseñanza de lenguas extranjeras. Widdowson señala que:

> hubo un tiempo en el que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizás, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias (1984, p. 160).

Ya en la Antigua Grecia cuenta Vallejo Moreu que los niños y niñas que podían permitirse estudiar recibían una educación esencialmente literaria y que, además:

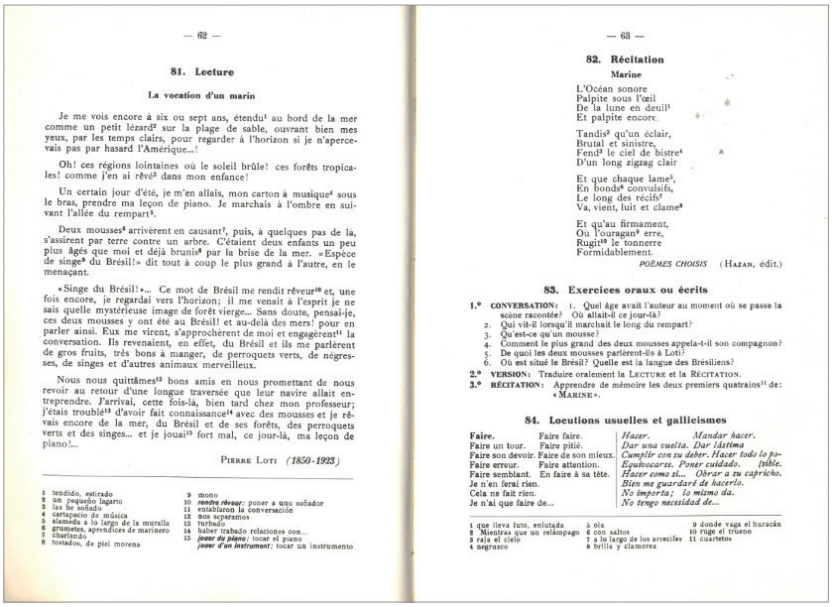
> la literatura ayudaba a los emigrados a mantener un lenguaje común, un sistema de referencias compartidas, una identidad. Era el instrumento más seguro de contacto y de intercambio entre los griegos dispersos por la vasta geografía del imperio. … Y no faltaban los indígenas que querían medrar adoptando la lengua y la forma de vida griega (2022, p. 257).

También Miguel de Cervantes en la «Dedicatoria al Conde de Lemos» que encabeza su segundo volumen del *Quijote*, dice que el emperador de la China le pidió que le enviase ejemplares del libro porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana, y quería que la historia del *Quijote* fuese el libro que allí se leyera.

La preeminencia de la literatura para aprender lenguas continuó con el llamado método tradicional o prusiano (también conocido como método de gramática y traducción), desarrollado por el estadounidense John Sears a partir de 1845 para la enseñanza del latín como lengua culta, que se aplicó posteriormente al aprendizaje de lenguas modernas. El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. En ese modelo era incuestionable la preeminencia de la lengua escrita y elaborada sobre la oral y cotidiana, lo que convertía al texto literario en el modelo de lengua a imitar o aprender. Se hacía por ello un uso extensivo de la literatura hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, que se basaba en la traducción, la memorización de reglas gramaticales y la imitación de muestras «elevadas» de la lengua. Tal y como señala Albaladejo García (2007), «Con estos objetivos de aprendizaje, la literatura se convertía en el vehículo perfecto para la enseñanza de la segunda lengua» (pp. 2-3).

«Una didáctica que promoviera la comunicación oral para atender las necesidades cotidianas de los aprendices»

ILUSTRACIÓN 1 | *MÉTODO PERRIER DE LENGUA FRANCESA*



— 62 —

81. Lecture

La vocation d'un marin

Je me vois encore à six ou sept ans, étendu[1] au bord de la mer comme un petit lézard[2] sur la plage de sable, ouvrant bien mes yeux, par les temps clairs, pour regarder à l'horizon si je n'apercevais pas par hasard l'Amérique...!

Oh! ces régions lointaines où le soleil brûle! ces forêts tropicales! comme j'en ai rêvé[3] dans mon enfance!

Un certain jour d'été, je m'en allais, mon carton à musique[4] sous le bras, prendre ma leçon de piano. Je marchais à l'ombre en suivant l'allée du rempart[5].

Deux mousses[6] arrivèrent en causant[7], puis, à quelques pas de là, s'assirent par terre contre un arbre. C'étaient deux enfants un peu plus âgés que moi et déjà brunis[8] par la brise de la mer. «Espèce de singe[9] du Brésil!» dit tout à coup le plus grand à l'autre, en le menaçant.

«Singe du Brésil!»... Ce mot de Brésil me rendit rêveur[10] et, une fois encore, je regardai vers l'horizon; il me venait à l'esprit je ne sais quelle mystérieuse image de forêt vierge... Sans doute, pensai-je, ces deux mousses y ont été au Brésil! et au-delà des mers! pour en parler ainsi. Eux me virent, s'approchèrent de moi et engagèrent[11] la conversation. Ils revenaient, en effet, du Brésil et ils me parlèrent de gros fruits, très bons à manger, de perroquets verts, de négresses, de singes et d'autres animaux merveilleux.

Nous nous quittâmes[12] bons amis en nous promettant de nous revoir au retour d'une longue traversée que leur navire allait entreprendre. J'arrival, cette fois-là, bien tard chez mon professeur; j'étais troublé[13] d'avoir fait connaissance[14] avec des mousses et je rêvais encore de la mer, du Brésil et de ses forêts, des perroquets verts et des singes... et je jouai[15] fort mal, ce jour-là, ma leçon de piano!...

PIERRE LOTI *(1850-1923)*

1 tendido, estirado
2 un pequeño lagarto
3 las he soñado
4 cartapacio de música
5 alameda a lo largo de la muralla
6 grumetes, aprendices de marinero
7 charlando
8 tostados, de piel morena
9 mono
10 *rendre rêveur:* poner a uno soñador
11 establaron la conversación
12 nos separamos
13 turbado
14 haber trabado relaciones con...
15 *jouer du piano:* tocar el piano
jouer d'un instrument: tocar un instrumento

— 63 —

82. Récitation

Marine

L'Océan sonore
Palpite sous l'œil
De la lune en deuil[1]
Et palpite encore.

Tandis[2] qu'un éclair,
Brutal et sinistre,
Fend[3] le ciel de bistre[4]
D'un long zigzag clair

Et que chaque lame[5],
En bonds[6] convulsifs,
Le long des récifs[7]
Va, vient, luit et clame[8]

Et qu'au firmament,
Où l'ouragan[9] erre,
Rugit[10] le tonnerre
Formidablement.

POÈMES CHOISIS (HAZAN, édit.)

83. Exercices oraux ou écrits

1.° **CONVERSATION:** 1. Quel âge avait l'auteur au moment où se passe la scène racontée? Où allait-il ce jour-là?
2. Qui vit-il lorsqu'il marchait le long du rempart?
3. Qu'est-ce qu'un mousse?
4. Comment le plus grand des deux mousses appela-t-il son compagnon?
5. De quoi les deux mousses parlèrent-ils à Loti?
6. Où est situé le Brésil? Quelle est la langue des Brésiliens?

2.° **VERSION:** Traduire oralement la LECTURE et la RÉCITATION.

3.° **RÉCITATION:** Apprendre de mémoire les deux premiers quatrains[11] de: «MARINE».

84. Locutions usuelles et gallicismes

Faire.	Faire faire.	*Hacer.*	*Mandar hacer.*
Faire un tour.	Faire pitié.	*Dar una vuelta.*	*Dar lástima*
Faire son devoir.	Faire de son mieux.	*Cumplir con su deber.*	*Hacer todo lo posible.*
Faire erreur.	Faire attention.	*Equivocarse.*	*Poner cuidado.*
Faire semblant.	En faire à sa tête.	*Hacer como si...*	*Obrar a su capricho.*
Je n'en ferai rien.		*Bien me guardaré de hacerlo.*	
Cela ne fait rien.		*No importa; lo mismo da.*	
Je n'ai que faire de...		*No tengo necesidad de...*	

1 que lleva luto, enlutada
2 Mientras que un relámpago
3 raja el cielo
4 negruzco
5 ola
6 con saltos
7 a lo largo de los arrecifes
8 brilla y clamorea
9 donde vaga el huracán
10 ruge el trueno
11 cuartetos

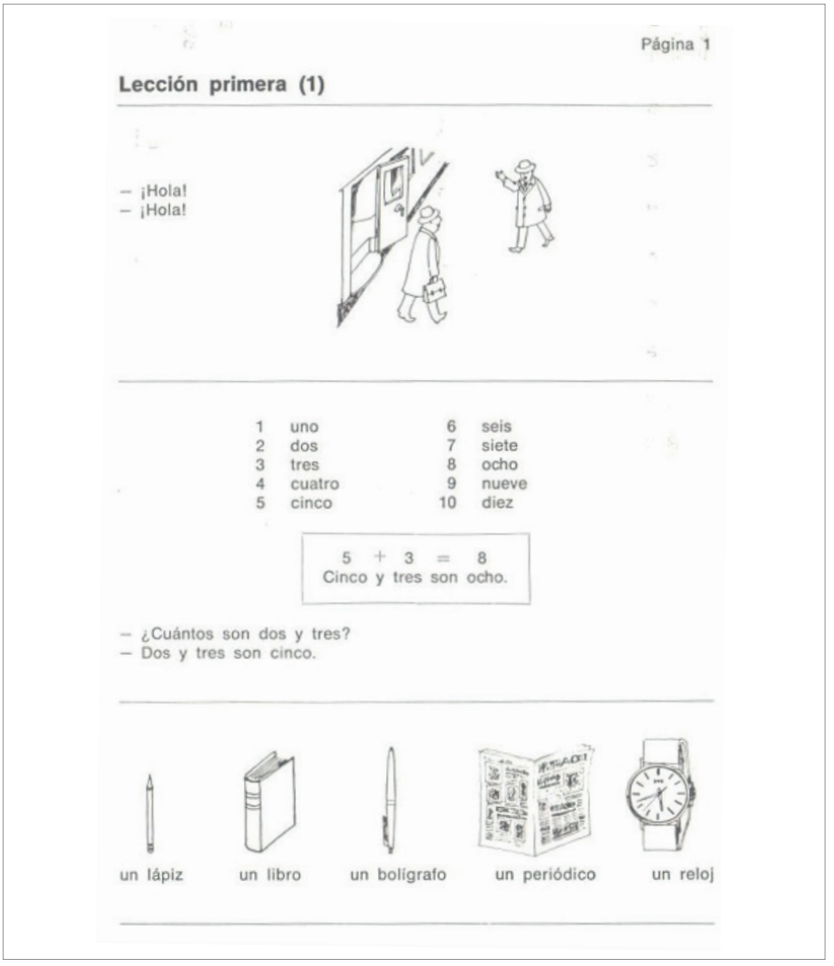
Fuente: Perrier Rouvier (1969).

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX y como consecuencia de los acontecimientos políticos en Europa, se dieron las grandes migraciones y el aprendizaje de la lengua para defenderse en situaciones cotidianas cobró una importancia vital. Muchas de esas personas tenían un nivel cultural bajo y su prioridad no era la lectura ni el conocimiento de la literatura extranjera, sino sobrevivir en un país de lengua desconocida. Eran personas recién llegadas a un nuevo país que necesitaban buscar trabajo, vivienda o hacer compras. Surgió la necesidad de plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral para atender las necesidades cotidianas de los aprendices y con ella el método directo de Maximilian Berlitz, él mismo un emigrante alemán en los Estados Unidos de 1870, que abrió su primera escuela en 1878.

En esta época se desarrollaron en lingüística los estudios sobre fonética y se fue instaurando la idea de que la lengua oral, cotidiana y funcional debía

prevalecer frente a la lengua escrita y elaborada. Las clases se impartían en la lengua meta, sin traducción, y la literatura fue desapareciendo de los métodos de aprendizaje de lenguas. En este método la literatura no tenía cabida ya que la lengua literaria se consideraba demasiado complicada, poco funcional o sin utilidad para el día a día.

ILUSTRACIÓN 2 | *ESPAÑOL 1*


Página 1

Lección primera (1)

– ¡Hola!
– ¡Hola!

1	uno	6	seis
2	dos	7	siete
3	tres	8	ocho
4	cuatro	9	nueve
5	cinco	10	diez

5 + 3 = 8
Cinco y tres son ocho.

– ¿Cuántos son dos y tres?
– Dos y tres son cinco.

un lápiz un libro un bolígrafo un periódico un reloj

Fuente: Inlingua (1978).

Esta tendencia siguió con los métodos audiolinguales o estructurales desde principios hasta la mitad del siglo xx, que consideran el estudio de la lengua como la fijación de una serie de estructuras gramaticales a través de la repetición. Llegó la psicología conductista y el impulso del Gobierno norteamericano para formar personal que entendiera y hablara fluidamente otras lenguas. En la primera mitad del siglo xx, Charles Fries desarrolló el método oral o método estructural, que considera el estudio de la lengua meta como la formación de una serie de hábitos que imitan la fonética a través de la repetición, así como la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos repetitivos.

«El texto literario se infrautilizaba porque se percibía alejado de las "auténticas" necesidades comunicativas»

Se desplazó lo literario en este contexto de metodología centrada en la pragmática de la comunicación cotidiana y en la expresión estandarizada útil para previsibles situaciones cotidianas. El texto literario se infrautilizaba porque se percibía alejado de las «auténticas» necesidades comunicativas, y no aparecía en los *syllabus* estructurales por percibirse como elitista, desviado e inauténtico. Sin embargo, tal y como señala Mendoza Fillola:

> ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario desvío del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad de su exposición (2004, p. 1).

Así pues, en el enfoque estructural la lengua literaria quedó suprimida de los programas de lenguas extranjeras, cuyos *syllabus* ponían su foco de atención en las estructuras lingüísticas y el vocabulario, que se presentaban para el aprendizaje de forma graduada, de más sencillos a más complejos, presuntamente. En cambio, el texto literario, como material auténtico, presentaba el «problema» añadido de que no se adecuaba a dicha gradación forzada.

ILUSTRACIÓN 3 | *ESPAÑOL 2000*



LECCIÓN 1

¿QUIÉN ERES?

Petra: ¡Hola! Buenos días.
Jean: Buenos días.
Petra: ¿Quién eres?
Jean: Soy Jean. ¿Y tú?
Petra: Soy Petra
Jean: Y ella, ¿quién es?
Petra: Es Carmen. Es mi amiga.
Jean: ¿Qué eres?
Petra: Soy estudiante de español. ¿Y tú?
Jean: Soy médico y también estudiante de español. Y ella, ¿qué es?
Petra: Es enfermera y también estudiante de español.
Jean: Bueno, mucho gusto. Adiós.
Petra: Adiós, encantada.

Preguntas:

1. ¿Qué es Petra?
2. ¿Qué es Jean?
3. ¿Quién es ella?
4. ¿Qué es ella?
5. ¿Quién es Ud.?
6. ¿Qué es Ud.?
7. ¿Quién eres tú?
8. ¿Qué eres tú?

9

Fuente: García Fernández (1992).

En la segunda mitad del siglo xx, cuando Noam Chomsky pone de relieve la importancia de la creatividad y de los procesos cognitivos, se presta atención a otra dimensión de la lengua: la dimensión funcional y comunicativa. El desarrollo de programas nociofuncionales trae consigo la importante inclusión de aspectos relacionados con el uso social de la lengua y con su dimensión pragmática.

«La llegada del enfoque comunicativo cambió el modo de comprender el aprendizaje de lenguas»

Sin embargo, los contenidos, ahora organizados en categorías nocionales y funcionales, seguían girando alrededor de los aspectos lingüísticos de la lengua. Las muestras de lenguas eran más naturales, pero la literatura seguía sin tener cabida en los nuevos planteamientos didácticos y tenía poca presencia en los programas de aprendizaje. La veíamos, como máximo, al final de la lección como una sección algo desgajada del resto, con algún tipo de relación temática o gramatical con lo recién estudiado.

Es esta una época en la que, como señalan Kondo Pérez, Fernández Silva e Higueras García, «este cambio de visión de la lengua y del aprendizaje se sumó al cambio que se estaba experimentando en la realidad educativa europea y a la necesidad de los adultos de aprender otras lenguas de la Comunidad Europea» (1997, p. 117).

Precisamente desde el Consejo de Europa se empezó a profundizar en un enfoque de enseñanza para las lenguas que partiera de las necesidades del hablante. El enfoque nociofuncional fue un primer paso hacia el enfoque comunicativo, que se centra en desarrollar la capacidad del uso de la lengua, entendiendo esta como vehículo de comunicación.

La llegada del enfoque comunicativo cambió el modo de comprender el aprendizaje de lenguas: el objetivo es ahora la comunicación, la enseñanza se centra en el alumno y sus necesidades y debe promover una comunicación real, en situaciones reales.

ILUSTRACIÓN 4 | *NUEVO VEN 3*

Comprensión auditiva

1. "Puedo escribir los versos más tristes esta noche..."

ESCUCHA Y COMPLETA el poema de Pablo Neruda, que forma parte del libro *Veinte poemas de amor y una canción desesperada.*

Puedo escribir los versos más ..... esta noche.
Escribir, por ejemplo: "La ..... está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo ....."
El viento de la noche gira en el ..... y canta.
Puedo escribir los ..... más tristes esta noche.
Yo la quise, y a veces ella también me ..... .
En las noches como ésta la tuve entre mis ..... .
La besé tantas veces bajo el ..... infinito.
Ella me quiso, a veces yo también la ..... .
Cómo no haber ..... sus grandes ojos fijos.
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Pensar que no la ..... Sentir que la he perdido.
Oír la noche inmensa, más ..... sin ella.
Y el ..... cae al alma como al pasto el rocío.
Qué importa que mi amor no pudiera ..... .
La noche está estrellada y ella no está ..... .
Eso es todo. A lo lejos alguien ..... A lo lejos.
Mi alma no se contenta con haberla ..... .
Como para acercarla mi mirada la ..... .
Mi corazón la busca, y ella no está ..... .
La misma noche que hace blanquear los ..... árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los ..... .
Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.
Mi voz buscaba el ..... para tocar su oído.
De otro. Será de otro. Como antes de mis ..... .
Su voz, su cuerpo claro. Sus ..... infinitos.
Ya no la quiero, es ....., pero tal vez la quiero.
Es tan corto el amor, y es tan ..... el olvido.
Porque en noches como ésta la tuve entre mis .....,
mi alma no se contenta con haberla ..... .
Aunque éste sea el último ..... que ella me causa,
y éstos sean los últimos versos que yo le ..... .

"Puedo escribir los versos más tristes esta noche",
Veinte poemas de amor y una canción desesperada.



Pablo Neruda

Neftalí Ricardo Reyes Basoalto nace el 12 de julio de 1904 en Parral, Chile, hijo de doña Rosa Basoalto Opazo y de don José del Carmen Reyes Morales.
Su padre se negaba a que su hijo se convirtiera en poeta, de modo que Neftalí se buscó un seudónimo. Encontró en una revista ese nombre checo, Neruda, sin saber que se trataba de un gran escritor.
Poeta, diplomático e intelectual comprometido, tomó parte activa en la vida política de Chile.
Su obra evolucionó desde el neorromanticismo al vanguardismo.
En 1971 recibió el Premio Nobel de Literatura. Murió en Santiago de Chile en 1973.



88 • ochenta y ocho

Fuente: Marín Arrese (2005).

El énfasis recae en la adquisición de la competencia comunicativa, se mira hacia otras disciplinas, se empiezan a tener en cuenta aspectos como las necesidades de los alumnos, su motivación o la interacción en clase. Pero el nuevo enfoque utilitario de la lengua sigue provocando rechazo por la literatura, que sigue viéndose como una lengua esencialmente escrita y estática, alejada de la lengua utilizada en la comunicación diaria.

La literatura aparece en los manuales, pero sigue haciéndolo como un extra más o menos trabajado en clase. A menudo, un apéndice al final de la lección que el docente no siempre incorpora en el programa. Además, para muchos docentes la presencia de material literario despierta cierto rechazo tal vez por evocarles planteamientos muy tradicionales, relacionados con el método de gramática y traducción, o por ver en ellos textos no funcionales o útiles para el día a día de los aprendientes.

La literatura se vuelve a usar con fines didácticos, pero la revalorización de la literatura en el mundo de las lenguas extranjeras suele radicar en el uso de este tipo de textos como recurso para la enseñanza de la lengua, como pretexto para introducir otro tipo de contenidos, y muy pocas veces centra la enseñanza en el propio texto literario, en el deleite estético.

«La competencia literaria se entiende hoy como parte integral de la competencia comunicativa»

Sin embargo, la competencia literaria se entiende hoy como parte integral de la competencia comunicativa. El desarrollo de la competencia literaria del alumnado fomenta y combina conocimientos lingüísticos, socioculturales, históricos y semióticos; da a conocer una interpretación del mundo por parte de autores de la comunidad hispana; y enriquece el aula de ELE.

La literatura se considera una cantera de materiales que provee de un *input* lingüístico y cultural amplio, variado y enriquecedor. Tal y como apunta Mendoza Fillola, el texto literario no es una producción «inusual», sino «soporte y reflejo de los usos lingüísticos en sus funciones básicas de

interrelación en la comunicación estética» (2004, p. 3). Y cuando se toma como material del aula, se produce el aprendizaje a través de la interrelación de saberes, conocimiento y vivencias culturales: «la competencia literaria activa los distintos conocimientos para reconocer los usos y convenciones comunicativas de la lengua» (p. 4).

ILUSTRACIÓN 5 | *BITÁCORA 2*



02

NERUDA

POESÍA Y COMPROMISO

- Pablo Neruda se llamaba en realidad Neftalí Ricardo Reyes Basoalto.
- Nació el 12 de julio de 1904 en Parral (Chile).
- Su madre murió cuando él tenía pocos meses.
- Fue a la universidad pero no terminó los estudios. Allí empezó su actividad política.
- A los 23 años empezó su carrera diplomática y, a partir de entonces, viajó por diferentes lugares de Asia, Europa y América.
- La Guerra Civil española (1936-1939) y el asesinato de su amigo Federico García Lorca, en el verano de 1936, tuvieron una gran influencia en su vida y en su obra.
- En 1939, el gobierno chileno lo nombró cónsul en París. Al final de la guerra, organizó el viaje del Winnipeg, un barco que llevó a más de 2000 refugiados españoles de Francia a Chile.
- En 1948 Neruda tuvo que exiliarse por razones políticas y vivió en varios países europeos hasta 1952, cuando pudo regresar a Chile.
- En 1966 se casó con Matilde Urrutia, después de mantener una relación en secreto durante diecisiete años. Desde entonces pasaron la mayor parte del tiempo en su casa de Isla Negra.
- En 1971 recibió el Premio Nobel de Literatura.
- El 11 de septiembre de 1973 se produjo el golpe de estado del general Augusto Pinochet y los militares destruyeron las casas de Neruda en Santiago y Valparaíso.
- Doce días después del golpe, el poeta murió en su casa de Isla Negra.
- Pablo Neruda es uno de los grandes poetas del siglo xx. Su obra se ha traducido a más de treinta idiomas.

Fuente: Murillo Guerrero (2012).

Pero qué entendemos como texto literario, con quién usarlo en el aula de ELE, cuáles elegir, por qué hacerlo y para qué. La crítica literaria ha discutido mucho y mucho tiempo sobre qué es un texto literario. Podría responderse desde criterios semióticos, que hablan de la literatura como un lenguaje de la connotación (Roland Barthes) o del empleo del código, por parte del emisor, para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje (Roman Jakobson).

«Hoy en día se utilizan en el aula los más diversos textos literarios, de la poesía al cómic, de la novela al rap»

O podría responderse desde criterios de tipo sociológico, que afirman (C. di Girolamo) que literatura es todo aquello que la sociedad y sus instituciones consideran como tal. El paso de los años y la evolución de la propia teoría literaria ha convertido en textos literarios a algunos que en otras épocas no eran considerados como tales, como el cómic o el guion de cine.

Hoy en día se utilizan en el aula los más diversos textos literarios, de la poesía al cómic, de la novela al rap. Tal vez lo más relevante sea que se utilicen textos que despierten el interés del alumnado con el que estamos trabajando. Se trata de incluir el texto literario para todos, incluso para quienes dicen no leer literatura. Acercarlos sea a través del contenido del texto, de su ritmo o de su belleza. Atraerlos para conocer y disfrutar el propio texto en sí.

La selección del texto literario que se emplea en el aula es fundamental, hay que pensar bien cuál se elige y cómo y cuándo se propone. Sin duda ha de ser un texto accesible, adecuado al nivel del alumnado, que pueda llegar a leerlo sin frustrarse en el intento, lo cual es especialmente importante si nuestro objetivo es que disfruten de la lectura. Los textos deben ser accesibles, de una dificultad lingüística no muy por encima del nivel de competencia lectora de los alumnos.

Obviamente hay que intentar que un texto sea interesante para ellos, más que para nosotros, o buscar la forma de despertar su interés por ese texto.

Además, el contenido del texto ha de ser significativo, relevante para su propia existencia y para sus intereses generales. Eso hace que el texto sea más interesante y su lectura esté más motivada. Lo mejor, claro, es que los propios estudiantes propongan los textos.

Los textos han de ser también diversos, mostrar diversidad de tradiciones y de tipos de discurso. Variar de género, de autores, de autoras, de temáticas, de épocas para ofrecer muestras de lengua escrita más amplias y para detectar las preferencias de los alumnos.

Además, ha de ser apropiado para el público al que va dirigido. Y, en mi opinión, ha de ser original, ya que las adaptaciones y las traducciones se desvían de los mayores argumentos de por qué utilizar el texto literario en el aula de lenguas extranjeras.

Y las razones de por qué utilizar la literatura en el aula son muchas, ya que es un material para la enseñanza sumamente útil, que muestra la lengua en contexto (social, lingüístico, cultural y pragmático).

En primer lugar, tenemos el carácter universal de los temas literarios. Aunque difiera el modo de tratarlos y el tiempo cambie su significado, la esencia perdura, y generan una gran cantidad de temas para tratarse en el aula y para contrastarlos con la propia cultura.

Se trata, además, de material auténtico, es decir, son textos pensados para hablantes nativos, entre los que los estudiantes adquieren mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita de forma natural.

Tienen un gran valor cultural, ya que en ellos se observan códigos sociales y de conducta de la sociedad, de la comunidad, donde se habla la lengua, lo cual ayuda a un mejor entendimiento de la forma de vida del país, de los códigos y las preocupaciones que estructuran esa sociedad real. Un entendimiento que lleva a una mayor empatía e incluso simpatía por ella.

Los textos literarios aportan también una gran riqueza lingüística en contexto. El alumnado se encuentra con una mayor frecuencia de estructuras sintácticas, de variaciones estilísticas, de formas de conectar ideas y con una exposición a un vocabulario más amplio.

Además, el texto literario involucra personalmente a quien lee, que va centrándose en el relato, y los aspectos formales del sistema lingüístico pasan a un segundo plano. La lectura lo va implicando en un complejo proceso de activación de reconocimiento y de actualización e interrelación de sus saberes previos.

«Los textos literarios aportan una gran riqueza lingüística en contexto»

Y, sobre todo, está pensado para disfrutar de la lectura, para que la lectura en sí, el propio contenido del mensaje, sea la motivación de esa lectura. Tal y como apunta Sanz Pastor (2005), la literatura es un medio útil y legítimo para el aprendizaje de lenguas, pero también como fin en sí misma.

En definitiva, la lectura de la literatura no solo es un buen pretexto para el aprendizaje de una lengua extranjera, sino sobre todo un referente verbal que se ofrece para el placer, para la recepción estética y para la propia formación. Algo que no deberíamos olvidar en las aulas de lenguas extranjeras y en nuestros propios procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoEle*, 5, 1-51. https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf

de Cervantes Saavedra, M. (1930). *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Salvat. (Edición original de 1615).

García Fernández, N. (1992). *Español 2000*. SGEL.

Inlingua (1978). *Español*. Herder.

Kondo Pérez, C. M., Fernández Silva, C. e Higueras García, M. (1997). *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*. Fundación Antonio de Nebrija.

Marín Arrese, F. (2005). *Nuevo Ven 3*. Edelsa.

Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE*, 1.

Murillo Guerrero, N. (2012). *Bitácora 2*. Difusión.

Perrier Rouvier, A. (1969). *Método Perrier de Lengua Francesa*. Ediciones Perrier.

Sanz Pastor, M. (2005). Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. En VV. AA., *Actas del Programa de Formación para el Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2004-2005. Instituto Cervantes de Múnich* (pp. 122-142). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2004-2005.htm

Vallejo Moreu, I. (2022). *El infinito en un junco*. Debolsillo/Siruela.

Widdowson, H. G. (1984). The use of literature. En *Explorations in Applied Lingüistics 2*. Oxford University Press.

Bibliografía de consulta

Brumfit, C. J. y Carter, R. A. (2000), *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press.

Fernández Redondo, P. (2017), *Análisis de textos literarios en manuales de ELE de nivel B2*. [Trabajo fin de máster. Universidad Internacional Menéndez Pelayo].

Martín Peris, E. (2000), Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130.

LAS SERIES DE FICCIÓN, ESPEJO DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y MOTOR DE ATRACCIÓN HACIA EL PAÍS, SU CULTURA Y EL ESPAÑOL

MARTA SAAVEDRA LLAMAS, NICOLÁS GRIJALBA DE LA CALLE Y ROCÍO GAGO GELADO
Observatorio Nebrija del Español y Universidad Nebrija

1 | Motores de éxito de la producción audiovisual española

La situación de la industria audiovisual española se mantiene estable y dentro de las predicciones de crecimiento estipuladas que auguraban un desarrollo del sector del 3,3 % entre 2020 y 2024, por encima de la media mundial del 2,8 % (Price Waterhouse Coopers, 2021. El audiovisual constituye cerca de un 30 % del total de las industrias culturales en España, que representan un 3,3 % del Producto Interior Bruto español y generan 700.000 empleos directos (Sánchez Castejón, 2024).

De hecho, para el Ejecutivo, es un sector estratégico, con capacidad de crear empleo y máxima conexión con el área de tecnología y digitalización; y, con una inversión de más de 1.600 millones de euros, pretende aumentar la producción un 30 % hasta 2025, bajo el proyecto Spain Audiovisual Hub (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2023).

España es el sexto país de la Unión Europea en número de títulos producidos, si tenemos en cuenta el global de las creaciones, por detrás de Alemania, Francia, el Reino Unido, Holanda e Italia; y el quinto en número de horas de producción, después de Alemania, el Reino Unido, Francia e Italia (European Audiovisual Observatory, 2023). Sin embargo, si solo se contabilizan los títulos de ficción realizados para plataformas, el Observatorio señala a España como líder, junto al Reino Unido, con 39 producciones

en 2022. Cabe apuntar, que, de todas estas producciones, un 53,84 % se hicieron para Netflix, agente imprescindible en el posicionamiento actual del estado dentro de la distribución de productos audiovisuales. Tanto España como el Reino Unido, por cierto, albergan actualmente los dos centros de producción de Netflix para Europa.

«El año 2023 se cerró con registros sobresalientes para España»

Precisamente, el año 2023 se cerró con registros sobresalientes para España, llegando a producirse 53 series, un 33,12 % del total de las producciones europeas (GECA, 2024). De todas ellas, 42 se estrenaron directamente en plataformas, 7 se lanzaron en programación lineal y 4 fueron producidas para consumo en internet. Estos datos revelan, así, la estabilidad en la producción de ficciones televisivas.

Con el apoyo público y la apuesta de las SVOD (*subscription video on demand*, en inglés), España logra una importante posición en la exportación de cine y televisión, y se convierte en un foco de atracción de inversión extranjera gracias, principalmente, a la fuerza de su lengua, el comercio y los lazos diplomáticos, sobre todo con Estados Unidos y Latinoamérica (Oliver & Ohlbaum Associates Ltd., 2022). Y vuelve a ser líder europeo en ingresos promovidos por la inversión extranjera en el sector audiovisual con un crecimiento compuesto anual del 5,7 % (4,5 % en Francia, 4,3 % en Italia y 2,7 % en Alemania) y en inversión en contenidos con un 7,2 % entre 2016 y 2021 (4,3 % en Francia, 3,5 % en Italia y 3 % en Alemania).

El informe de GECA (2021), en sintonía con estos datos, indica que la explosión y el empuje de las plataformas dibujan un panorama cada vez más similar al estadounidense y, claramente, diferente del europeo. Por su parte, EGEDA (2023) explica que el crecimiento se mantiene avivado por un nuevo aumento de la inversión por parte de los actores globales, defendiendo la unidad de productores y creadores iberoamericanos para consolidar la industria, potenciar el español y los nexos culturales de los diferentes estados, creando así un catálogo diverso, competitivo y saludable.

1.1 | Diferenciales del mercado español

El interés de las productoras y distribuidoras internacionales por la industria audiovisual española se relaciona con la combinación de una serie de motores, que pueden resumirse en seis claves (Gago Gelado, Saavedra Llamas y Grijalba de la Calle, 2022).

El primero de los motores es la competitividad de la producción española, fruto de una industria asentada y dinámica. Los profesionales del audiovisual recuerdan, con cierta cautela, que, aunque el momento actual de la industria puede catalogarse como «edad de oro» de la ficción seriada española, la madurez de la producción viene motivada por las bases establecidas en la década de los noventa y los dos mil, cuando se crearon las primeras series con alcance internacional.

Médico de familia (en Telecinco, 1995-1999), por ejemplo, alcanzó picos de audiencia de 15 millones de espectadores en el mercado español (Gago Gelado, Miguel San Emeterio, Molina Encinas, 2021). La serie de Globomedia logró traspasar las fronteras del país, abriendo el mercado a otras ficciones españolas y convirtiendo a la productora en la más celebrada de la época. El éxito de *Médico de familia* en Portugal e Italia, por ejemplo, se debió a la conexión socioeconómica de los tres países del sur de Europa, y su penetración en Latinoamérica, a los evidentes lazos culturales.

Así, las series originales españolas se vieron por todo el mundo en la era preplataformas, a través de los acuerdos que consiguieron empresas como Imagina International Sales, Filmax, Boomerang TV, la alemana Beta o los propios canales en abierto que llevaron sus productos a mercados y festivales (Alonso Martín-Romo, Setuain Arraiza e Iriondo Colubi, 2022).

Esta serie costumbrista atrajo el interés por la producción española, pero le siguieron otros éxitos como *Un paso adelante* (en Antena 3, 2002-2005), que se convirtió en un fenómeno fan en Francia, también el proyecto musical paralelo *Upa Dance*, y que contó con adaptación en Polonia; *El barco* (en Antena 3, 2011-2013), con proyección en 70 países; *Pulseras rojas* (en TV3, 2011-2013), que vendió sus derechos a Estados Unidos, Canadá y México

y que en países como Argentina superó la audiencia de las producciones locales. También las ficciones históricas *Águila roja* (en TVE, 2009-2016) e *Isabel* (en TVE, 2012-2014) tuvieron una especial acogida en la comunidad hispanohablante de Iberoamérica.

> «Los profesionales españoles comenzaban a ser observados como los soportes de una industria sólida»

Especial mención merece *Los Serrano* (en Telecinco, 2003-2008), también de Globomedia, que se convirtió en *I Cesaroni* en Italia, *Horákovi* en la República Checa, *Os Serranos* en Portugal, *Sinđelici* en Serbia, *Ευτυχισμένοι μαζί* en Grecia, *Ilk Askim* en Turquía, *Česnovi* en Eslovenia o *Nie, nashite i vashite* en Bulgaria. Aquí, se demuestra la competitividad del producto, las fortalezas del equipo de guion y producción, y cómo los profesionales españoles comenzaban a ser observados internacionalmente como los soportes de una industria sólida.

La repercusión internacional de estas ficciones se eleva por encima de los recursos empleados y demuestra que los profesionales españoles del audiovisual, formados por tradición con presupuestos austeros, están capacitados para optimizar los recursos y el tiempo, por ejemplo, en la creación de estas significativas producciones (Grijalba de la Calle y Écija Bernal, 2022).

En este escenario, era lógico pensar que España estaría preparada para aprovechar las oportunidades que iban a nacer del consumo digital, la producción global y la distribución y exhibición en *streaming*. Para Arantxa Écija Bernal, los últimos treinta años de ficción televisiva en España estaban entrenando a los equipos para llegar a esta explosión de producciones. Para la directiva: «La ficción española es sólida, brillante; a los autores españoles se los rifan los más grandes, se producen un centenar de series por temporada, y [en alusión a *La casa de papel* (en Antena 3/ Netflix 2017-2021)] hasta se venden monos rojos en la Patagonia» (Écija Bernal, 2022, p. 333).

Tras la competitividad, el segundo motor del audiovisual español –señalado por los profesionales– está relacionado con los bajos costes de producción respecto a otros mercados. España presenta un alto nivel técnico a un precio manejable, existiendo diferencias notables de costes en los distintos conceptos del presupuesto –alquiler de equipos, reparto, seguros, localizaciones y personal técnico– (Gago Gelado, Molina Encinas y de la Rica Fernández, 2022). Si en Inglaterra o Francia el presupuesto medio de un episodio sobrepasa el millón de euros, en España un capítulo de una ficción pensada para el *prime time* oscila entre los 300.000 y los 500.000 euros (Alonso Martín-Romo, Setuain Arraiza e Iriondo Colubi, 2022).

Unido a este motor encontramos el tercer pilar: la geolocalización del país. La diversidad de paisajes en España, así como una potente red de transportes de alta velocidad nos convierten en un atractivo plató para gran parte de las producciones. La riqueza visual de un país lleno de contrastes posibilita, por ejemplo, localizar el narcotráfico gallego de *Fariña* (en Antena 3, 2018) en el esplendor de las Rías Baixas, con contraste de montañas y acantilados; los problemas de inmigración y corrupción en el sur, presentando escenarios desérticos y, al mismo tiempo, de cultivo, así como playas vírgenes de El Ejido, San Isidro y Níjar (Almería) en *Mar de plástico* (en Antena 3, 2015-2016). Catártico fue localizar *Patria* (en HBO, 2020), que cuenta el impacto en la sociedad civil de la banda terrorista ETA, en determinados pueblos de Guipúzcoa (Elgoibar, Soraluze…), redescubriendo, además, en pantalla, la belleza de San Sebastián.

«La diversidad de paisajes en España nos convierte en un atractivo plató para gran parte de las producciones»

En el ámbito internacional, caso destacado es el de la superproducción *Juego de tronos* (en HBO, 2011-2019), que situó las vivencias de sus siete reinos a lo largo y ancho del país, aprovechando localizaciones y monumentos tan dispares como el Real Alcázar de Sevilla, la plaza de toros de Osuna, el castillo de Almodóvar del Río o el puente romano de Córdoba, las playas de Carboneras en Almería, el desierto de las Bardenas Reales en Navarra, San Juan de Gaztelugatxe y Zumaia en Euskadi o el casco antiguo de

Girona, entre un sinfín de espacios. También, por citar otros casos, *Penny Dreadful* (en Showtime, 2014-2016) en el desierto de Tabernas en Almería; las ciudades de Sevilla y Málaga o los municipios de Torremolinos, Jerez de la Frontera, Sotogrande o Puerto Real en *The Crown* (en Netflix, 2016-2023); o Málaga, Almería y Lanzarote en *Black Mirror* (en Channel 4 y Netflix, 2011-2023).

En resumen, nos podemos encontrar el desierto en el sur de España –imprescindible recordar la importancia de este espacio en un subgénero como el *spaghetti western*– y simulaciones de Nueva Zelanda en la zona norte (Grijalba de la Calle y Écija Bernal, 2022). Cabe recordar que España ocupa el quinto puesto con más lugares Patrimonio de la Humanidad, según la UNESCO, y los datos señalan que tenemos unas 3.000 horas de sol al año, entre 200 y 220 días con condiciones de luminosidad aceptables para los rodajes (Cine&telePRO, 2021).

El idioma español, por su parte, es el cuarto motor de éxito de nuestra industria y un factor imprescindible para que la producción estatal haya pasado de ser local a internacional, en especial gracias al impulso de las plataformas en *streaming*. Los expertos subrayan la baza cuantitativa del español ante un mercado de 600 millones de hispanohablantes (Observatorio Global del Español, 2024), aunque también coinciden en que detrás del interés por estas ficciones se encuentran grandes dependencias y lazos culturales, así como dinámicas sociopolíticas que generan empatía.

«La lengua es un elemento importante de proximidad cultural»

La lengua es un elemento importante de proximidad cultural y es uno de los factores determinantes en este sentido a escala mundial. España ocupa un puesto privilegiado ya que comparte idioma con más de 600 millones de personas y conecta el espacio que existe entre Europa y Latinoamérica (Ávalos Portilla, 2021). En el caso de la internacionalización de productos televisivos, además, la circulación en un mismo espacio idiomático reduce los costes de doblaje, subtitulación y/o

adaptación que suelen ir vinculados a la importación de producciones en lenguas extranjeras (Álvarez Mella, 2021).

Este motor es compartido con el resto de países productores en español, que ven acrecentada la difusión de sus productos audiovisuales en el nuevo mercado de intercambio y exhibición abierta. En el registro de contenidos más vistos de Netflix en 2023 se sitúa, en séptima posición mundial, una obra en español: se trata de *La reina del sur*, de Colombia, producida por Telemundo, con 429 millones de horas de visionado acumuladas. Otros éxitos en español catalogados en el listado global de la SVOD son *Perfil falso* y *Pálpito*, también colombianas, con 206 y 174 millones de horas de visionado, respectivamente. Y las españolas, *La chica de la nieve*, con 134,8; *El silencio* que suma 115,8 millones de horas; o *Bienvenidos a Edén*, con 104,5.

«La pasión y el valor de lo emocional resaltan por encima de otros recursos»

Aunque por su crecimiento y rendimiento sean las series las producciones más señaladas, debemos subrayar el caso de dos largometrajes españoles en cuanto a difusión y alcance. En 2024, *La sociedad de la nieve* (2023), película realizada por Juan Antonio Bayona, se posiciona a día de hoy en el segundo puesto de películas de habla no inglesa más vistas en la historia de Netflix, con 94,4 millones de visionados. El tercer puesto es para otra cinta española, *Nowhere* (2023), de Albert Pintó, con 85,7 millones de visualizaciones y 155, 6 millones de horas acumuladas.

El quinto motor recae en el diseño de tramas y argumentos de las historias: donde la pasión y el valor de lo emocional resaltan por encima de otros recursos. Unido a esto, encontramos el sexto pilar, la libertad creativa, una cierta independencia temática que pretende reivindicar realidades no tan aceptadas en otras latitudes. De hecho, en el último barómetro sobre la imagen internacional de España realizado por el Real Instituto Elcano (González Enríquez y Martínez, 2023) se destaca la producción cultural

actual y la política social del país, la apertura conceptual y la defensa de las libertades e identidades sexuales.

Recordemos, en este sentido, cómo a principios de los años 2000, las producciones españolas parecían más ligadas a temáticas de éxitos internacionales. Se compran los derechos, por ejemplo, de *CSI* (en CBS, 2000-2015), o de *ER* (en NBC, 1994-2009), conocida en España como *Urgencias*, de las que surgirán series españolas como *El comisario* (en Telecinco, 1999-2009) y *Hospital Central* (en Telecinco, 2000-2012). Estas adaptaciones en el fondo sirven para que los equipos de producción empiecen a hacer contenidos más internacionales, siempre salvaguardando notas de identidad locales para acercar las tramas a la audiencia española.

En este nuevo mundo, como afirma el Instituto Cervantes en su informe *Nuevo nuevo mundo. El impacto del audiovisual en la difusión internacional de la lengua y de la cultura en español* (2022), cabe preguntarse por qué funcionan nuestras ficciones en otros países. En conexión con la obra de Gago Gelado, Saavedra Llamas y Grijalba de la Calle (2022), Martínez Ruiz (2022) coincide en la fortaleza del guion, la capacidad de crear historias universales y deslocalizadas, pero al mismo tiempo con identidad, así como una rapidez de producción que permite disponer de equipos competitivos con buenas condiciones de rodaje.

1.2 | Historias y tramas que atrapan

Exploremos, a continuación, con más detalle, uno de los motores que más están definiendo las ficciones españolas fuera de nuestras fronteras: el alcance temático de nuestras historias. En este sentido, la senda seguida por nuestra cinematografía en las últimas décadas puede ser inspiradora, si bien es necesario siempre mostrarse prudente, pues los creadores del sector audiovisual dependen, en todo momento, del contexto socioeconómico nacional e internacional. Sin embargo, el alcance del medio televisivo, la consolidación de las plataformas y una audiencia activa ávida de nuevos relatos ha multiplicado el impacto de nuestras series de ficción en el mundo, frente al modelo cinematográfico, mucho más pausado, estructurado sobre otras dinámicas.

Algunos ensayos recientes han dado cuenta de la evolución temática del audiovisual español: en *Resistencias y disidencias en el cine español: el compromiso de los autores*, editado por Ernesto Pérez Morán y José Luis Sánchez Noriega (2021), se analiza cómo guionistas y directores españoles reflejan los recientes conflictos sociales, la evolución de las costumbres y las libertades en España, así como la presencia en nuestro cine de más conciencia social y grupal, o temas como la crisis medioambiental, la lucha feminista, el equilibrio de fuerzas políticas o la conquista y derechos del colectivo LGTBIQ+. Inquietudes que también se revelan en nuestra ficción televisiva, especialmente desde la consolidación de las plataformas, pues, entre otras cosas, «se empezaron a abordar con más detenimiento los claroscuros de los personajes» (Méndez Jiménez y Escobar Cuesta, 2022, p. 134).

«La evolución de los géneros y temas en las ficciones televisivas españolas parece consecuente con la evolución misma de la sociedad»

La evolución de los géneros y temas en las ficciones televisivas españolas, de esta manera, parece haber sido consecuente con la evolución misma de la sociedad: tras el fin de la dictadura franquista, RTVE produjo unas cuantas adaptaciones literarias de excelente calidad –*Cañas y barro* (1978), *Fortunata y Jacinta* (1980), *Los gozos y las sombras* (1982)…–, para, a continuación, una vez asentada la democracia, comenzar a explorar diferentes temáticas más afines a los tiempos e innovar con subgéneros: *La huella del crimen* (1985-2010), *Segunda enseñanza* (1986), *Turno de oficio* (1986-1987) o *Las chicas de hoy en día* (1991), por citar unas pocas.

Ante el avance de una competencia feroz, ya con la implantación de las privadas, cada cadena de televisión luchó por hacerse con el *target* familiar a partir de la producción de series de mayor duración, con enfoques sociales, pero con un claro barniz costumbrista: sirvan de ejemplo, la paradigmática *Farmacia de guardia* (en Antena 3, 1991-1995), la ya citada *Médico de familia* u otras como *Compañeros* (en Antena 3, 1998-2002) o *Ana y los siete* (en

TVE, 2002-2005). Sin embargo, a partir de la implantación de las plataformas internacionales, tal y como indica Cascajosa Virino (2018, p. 59), «la principal motivación de los canales de pago para producir ficción original era fidelizar a sus suscriptores», lo que pasaba por ofrecer contenido exclusivo con una identidad especial. De esta manera, se comenzó a apostar por un nuevo enfoque ficcional, con hibridaciones temáticas y de géneros, y por un diseño de personajes más aperturista y, en ocasiones, menos maniqueo.

Lo que sí parece evidente es que esta evolución de los temas suele estar en consonancia con la sociedad del momento, que asimismo coincide con un replanteamiento de formatos –episodios más cortos, temporadas más diseñadas–, y con la revisión de las fórmulas narrativas (mezcla de géneros, interacción entre la mera ficción y el documental).

«Crecen de manera considerable las temáticas dramáticas, mientras que la comedia cotiza a la baja»

El último estudio de GECA (2024), que analiza la evolución de la producción televisiva, aporta datos clarificadores para conocer el estado de las ficciones seriadas en España. En 2023, en nuestro país, llegaron a estrenarse 53 producciones propias, superando las 50 de 2022 o las 36 de 2021 (recordemos que este aún fue año de pandemia). Pero lo interesante viene a continuación: de esas 53 series en 2023, más de un 60 % pueden reconocerse dentro del género drama, y un 16,9 % dentro de la dramedia; la comedia alcanza un 13,2 % y la animación y las miniseries un 5,6 % y un 3,7 %, respectivamente. Estos porcentajes, *a priori*, señalan algo evidente: crecen de manera considerable las temáticas dramáticas, mientras que la comedia cotiza a la baja. También desciende la producción de miniseries, y llama la atención el paulatino crecimiento de las obras de animación.

El informe muestra también que el modelo español de producción televisiva se asemeja al estadounidense, pues el 72 % de sus ficciones se han estrenado directamente en las plataformas. Pero es que, además, nuestros intereses temáticos también se igualan: prevalecen subgéneros

como el suspense y las temáticas más celebradas son las que contienen intensas relaciones humanas.

En lo referente a los estrenos más recientes, y con estos dos ingredientes, podemos citar *El cuerpo en llamas* (en Netflix, 2023), serie más vista en el momento de su estreno, no solo en España, sino que también se situó en lo más alto de los principales *top* globales de series de habla no inglesa. Esta producción, basada en hechos reales, renueva desde la ficción el pacto con un género televisivo muy exitoso, el *true crime*, y se acompaña, desde la plataforma, con otros contenidos anexos que complementan el caso (*Las cintas de Rosa Peral*). Interesante sería también, pero no es objetivo de este escrito, evaluar el peso de la actriz que da vida a la protagonista, Úrsula Corberó –conocida mundialmente por su participación en *La casa de papel*– en la recepción excepcional que la miniserie ha tenido en todo el mundo. Al mismo tiempo, la última serie de Javier Calvo y Javier Ambrossi, *La Mesías* (en Movistar Plus+, 2023), en un cambio de registro considerable respecto al resto de su obra, consigue arrancar el aplauso unánime de la crítica, considerándola, en su mayoría, una apuesta valiente y pasional sobre una temática hace tiempo abandonada por las ficciones españolas, la religiosa.

En estas series mencionadas anteriormente, así como en otras de reciente estreno y de impacto global, tales como *Reina Roja* (en Prime Video, 2024), *Cristo y Rey* (en Atresplayer, 2023), *La chica de la nieve* (en Netflix, 2023), *El silencio* (en Netflix, 2023), *Todas las veces que nos enamoramos* (en Netflix, 2023), *Bosé* (en Paramount+, 2022) y un largo etcétera, encontramos historias y personajes que destacan por su excepcionalidad y por su pasión. Ya sea a través del biopic que recalca aspectos dramáticos de personajes de alcance popular, concediéndoles un cierto tono de leyenda, o bien con ficciones policiacas o *teen series*, lo importante es crear relaciones intensas, que atrapan.

«No es una audiencia, en general, timorata y pasiva, y por eso exige a los guionistas personajes complejos»

En definitiva, la ficción serial española se ha visto transformada según las demandas y necesidades

del público; una audiencia cada vez más integrada en los debates de carácter social e identitario (Pérez Manzanares y Tomás Vera, 2022), que solicita en todo momento verse representada en los productos de ficción, o al menos sentirse acompañada por ellos. No es una audiencia, en general, timorata y pasiva, y por eso *exige* a los guionistas personajes complejos y llenos de razones para conseguir sus objetivos, impulsos que parecen valorar públicos foráneos y sin aparente conexión, en ocasiones, con nuestras formas de sentir y vivir.

2 | El impacto sociocultural de la producción española

El éxito de las ficciones españolas provoca, además de la consolidación de la industria audiovisual, otras consecuencias positivas para la economía y la cultura nacional. De esta forma, tal y como afirma Straubhaar (2002), las series de ficción se convierten en vehículos de capital cultural, ya que los proyectos audiovisuales, en este caso, son representativos de cada comunidad: mantienen el idioma original del país de producción y cuentan con la participación de profesionales nativos.

2.1 | Turismo e interés cultural

Ya hemos comprobado cómo en la última década, las series españolas se han convertido en un referente cultural necesario para los espectadores. Las ficciones han tenido que ir tomando nuevas formas y adaptándose a un consumidor muy dinámico, ya que el público busca diferentes sensaciones. No olvidemos que el mercado audiovisual, a diferencia de otros sectores, «no tiene una función exclusiva de entretenimiento; en muchos casos persigue también objetivos de otra índole, como el didáctico, artístico o documental, entre otros» (Méndez Jiménez y Escobar Cuesta, 2022, p. 139).

Las series de ficción han dejado atrás el monopolio del plató y se han centrado en rodar en exteriores urbanos y naturales, recorriendo el país de norte a sur, como señalábamos anteriormente. Esos sets de rodaje se

localizan en distintas ciudades y paisajes, pero han fortalecido, si cabe, las ciudades de Madrid, Barcelona, San Sebastián o Sevilla, como objetivos turísticos a nivel mundial. En Asturias el pueblo de Luarca ha visto incrementar su interés turístico, por ejemplo, gracias a *Alma* (2022), la serie de Netflix dirigida por Sergio G. Sánchez; mientras que el mágico pueblo de Pedraza, en la provincia de Segovia, ha recibido a cientos de curiosos que buscan por sus calles los misterios que Álex de la Iglesia recrea en *30 monedas* (en HBO, 2020-actualidad).

«Han dejado atrás el monopolio del plató y se han centrado en rodar en exteriores urbanos y naturales»

Para Carlos Rosado, presidente de Spain Film Commission, asociación sin ánimo de lucro que lidera el posicionamiento de España como destino de rodajes: «Estamos ante un país que es primera potencia turística, y el cuarto país más utilizado para localizar ficciones de todo tipo» (Piña Bernardino, 2024). Por eso, el desierto de Tabernas, en Almería, ha vuelto a dinamizarse gracias a series como *Sky Rojo* (en Netflix, 2021-2023), pueblos y paisajes de Euskadi han gozado de protagonismo en pantalla con *Intimidad* (en Netflix, 2022) o *Balenciaga* (en Disney+, 2024), y *Malaka* (en TVE, 2019) es un *thriller* policiaco que no se entiende sin la presencia de espacios y barrios puramente malagueños.

El caso de la ciudad de Madrid es paradigmático, ya que ha incrementado su apuesta por el turismo de pantalla y la difusión del patrimonio audiovisual. Los datos sitúan a la capital de España como ciudad destacada en la producción de series: en 2023 se llegó a las 55 obras televisivas, 6 docuseries y 49 de pura ficción (Madrid Film Office, 2024). En este sentido, igual que Madrid ya está ligado al hecho cinematográfico –pensemos en largometrajes como *Surcos* (1951), *Las chicas de la cruz roja* (1958), *La ley del deseo* (1987), *Abre los ojos* (1997), *Stockholm* (2013) o *La virgen de agosto* (2019), entre otras muchas–, ahora se expande gracias al fenómeno televisivo: la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre y el Banco de España en *La casa de papel*, el número 2 de la Plaza del Duque de Alba como las puertas de *El Ministerio del Tiempo*, las calles y los bares del barrio

de Malasaña en *Por H o por B*, o el Parque del Oeste de la capital como epicentro del fenómeno *Veneno*.

Por su parte, Barcelona, segundo destino de rodaje, ha sido el escenario de la exitosa *Merlí* (en TV3, 2015-2018), de *Todos mienten* (en Movistar Plus+, 2022-2024), *Fácil* (en Movistar Plus+, 2022) o *El cuerpo en llamas* (en Netflix, 2023).

«La ficción española es un nuevo impulso para el turismo en España»

Así, la ficción española es un nuevo impulso para el turismo en España. Conocido como turismo de pantalla o cinematográfico, para Rosado «es un fenómeno que tiene la capacidad de atraer a los viajeros a esos destinos que han acogido rodajes de ficciones de éxito» (Piña Bernardino, 2024). Fenómeno ya consolidado, según Martínez Ruiz (2022), con una fuerte influencia y capaz de generar en los destinos un sentimiento de competitividad. Además, apunta la autora de este artículo: «Las series de televisión y las películas, más allá de suscitar el deseo de viajar, tienen la capacidad de conectarse con el público a través de valores y beneficios culturales». En 2022, uno de cada diez turistas europeos eligió su destino influenciado por las obras audiovisuales, según el estudio de TCI Research presentado por Bouzas Blanco (2024).

Precisamente, la promoción de estos destinos ha ido en aumento desde que la Organización Mundial del Turismo y Netflix se asociaran en 2021 para publicar un informe que analiza cómo el cine y la televisión impulsan el turismo y la afinidad cultural, con el objetivo de apoyar a los responsables políticos y agentes del sector turístico y aplicar políticas que potencien estas dinámicas (ONU Turismo, 2021). El estudio pretende ayudar en la formulación de estrategias enfocadas a promover el turismo y el consumo de cultura local, invirtiendo en habilidades y formación para desarrollar el sector cinematográfico y las industrias creativas locales.

Pololikashvili, secretario general de la OMT, destaca que el turismo y el sector audiovisual celebran y promueven la cultura, apoyan el empleo y

ofrecen oportunidades en diversos lugares. Por su parte, Dean Garfield, vicepresidente de Políticas Públicas de Netflix, destaca que en esta investigación se demuestra, además, que aparte de incentivar el deseo de viajar y visitar destinos, la exposición a contenidos en la pantalla provoca un mayor interés por el patrimonio, la cultura y el idioma. Explica Garfield que «el estudio demuestra que las industrias creativas, el intercambio cultural, la narración de historias y el turismo están interrelacionados y pueden transformar la percepción que tienen unas comunidades de otras y cómo se conectan entre sí» (ONU Turismo, 2021).

«La exposición a contenidos en la pantalla provoca un mayor interés por el patrimonio, la cultura y el idioma»

Atendiendo a estas realidades, es lógico que surjan iniciativas públicas y privadas que potencien estas rutas audiovisuales: recientemente Spain Film Commission ha presentado *Spain Screen Grand Tour*, un proyecto, en palabras de Bouzas Blanco (2024) «muy novedoso para descubrir España con otra mirada a partir del cine, las series y otras producciones».

2.2 | Aprendizaje del idioma español

El crecimiento del aprendizaje de español en el mundo, gracias al auge de las producciones audiovisuales en este idioma, coincide con el impulso que las administraciones públicas están dando al conocimiento del español fuera de nuestras fronteras y del ecosistema hispanohablante. En 2021, por ejemplo, el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, creó la Dirección General del Español en el Mundo con la misión de fomentar el uso y conocimiento de la lengua española.

Estas estrategias de defensa del idioma español encuentran un aliado perfecto en el sector cinematográfico y audiovisual, pues según Rosado, «la irrupción de las nuevas tecnologías y de las plataformas en *streaming* y el consumo de ocio online» (Piña Bernardino, 2024) han implementado sus efectos. El vínculo emocional que los espectadores y las comunidades de *fandom* establecen con las obras es, en ocasiones, tan potente, que

necesitan una inmersión total en el país de origen de la producción: visitan sus localizaciones, estudian sus tradiciones y monumentos, hasta deciden aprender el idioma en el que se desarrolla la producción.

Álvaro Morte, protagonista de *La casa de papel*, aseguraba en una entrevista concedida al diario *ABC* en 2018 que lo que más le sorprendía del éxito mundial de la serie es que muchas personas de todo el mundo querían estudiar español, para, de esta forma, «disfrutar la serie desde esa perspectiva». El triunfo mundial de esta serie creada por Álex Pina ha tenido especial atención en los países árabes, donde las cifras de personas estudiando español se han disparado. El aumento de las matriculaciones en la red de centros del Instituto Cervantes y en los exámenes de acreditación de este idioma confirman una vitalidad inesperada y original. Según Carrión Molina (2019), muchos jóvenes iraquíes que han visto la serie española se sienten atraídos por nuestro idioma, les gusta cómo suena, y en palabras de un alumno del Máster en Lingüística Española de la Universidad de Bagdad, que recoge el reportaje del diario *El Mundo*, «es una lengua bonita y agradable, muy potente internacionalmente».

«Los espectadores globales cada vez buscan más contenidos en habla no inglesa»

En Suecia, el 41 % del alumnado de secundaria escoge el español como lengua secundaria para estudiar, según datos de Eurostat (2023), aunque el apego de este pueblo por el español se remonta a finales del siglo xx, cuando el país recibió muchos migrantes procedentes de Latinoamérica. Ahora, las series de televisión y la música global en castellano son, para Alberto Gascón, exdirector del Instituto Cervantes de Estocolmo, un nuevo reclamo para engancharse al idioma. Noruega, Islandia y Polonia son otros países en los que nuestro idioma crece considerablemente en la enseñanza; el caso de los polacos es paradigmático, pues lo encuentran atractivo por la cuestión vacacional y cultural, que va desde su pasión por la música, el deporte o las series (Rueda Gutiérrez, 2022).

Silvia Rodríguez Grijalba, directora del Instituto Cervantes de Albuquerque, y anteriormente en El Cairo y Alejandría, lo afirma con

vehemencia: «Hay mucho interés por el español, más del que pensamos». El estudio *Nuevo nuevo mundo*, presentado por el Instituto Cervantes en colaboración con Netflix en 2022, recoge precisamente esta tendencia: que los espectadores globales cada vez buscan más contenidos en habla no inglesa (Instituto Cervantes, 2022). El informe es un excelente documento que explora el nuevo espacio de difusión y recepción de la lengua y la cultura panhispánicas a través del audiovisual e indaga, en palabras de Raquel Caleya, directora de Cultura de la institución, la penetración que la ficción española está teniendo.

3 | Conclusiones

A diferencia del panorama audiovisual de las últimas décadas, incluso de aquel que parecía ligado exclusivamente al hecho cinematográfico, las series españolas se han convertido en un formato audiovisual que parece haber alterado, en positivo, la industria del entretenimiento. Cadenas de televisión, y especialmente plataformas SVOD, han revolucionado el consumo televisivo a golpe de nuevos estrenos, convirtiendo las ficciones seriadas en el centro de su estrategia de contenidos, pese a que en los últimos meses comenzamos a ver el interés –especialmente de las plataformas– por desarrollar otro tipo de formatos.

Nuestras series no son ya exclusivamente nuestras, pues copan el mercado internacional, empezando por el mercado hispanohablante, lo que evidencia el alcance y la potencia del idioma español. La ficción española cuenta con una audiencia en Latinoamérica con alta preferencia por consumir obras audiovisuales en este idioma. Pero es que, además, como hemos ido viendo, nuestras historias (catalogadas, en su mayoría, de pasionales y auténticas) están movilizando a determinados públicos de otras latitudes del mundo a mostrar un claro interés por aprender español. *La casa de papel*, *Élite* (en Netflix, 2018-2024), *Veneno* (en Atresplayer, 2020), *Berlín* (en Netflix,

«Están movilizando a determinados públicos de otras latitudes a aprender español»

2023), *30 monedas*, *Entrevías* (en Telecinco, 2022-2024), *Hasta el cielo: la serie* (en Netflix, 2023)…, son solo algunos de los últimos títulos producidos en España que han logrado conquistar audiencias y crítica fuera de nuestras fronteras, bien porque desarrollan historias de identidad muy personales, o porque presentan tramas y argumentos que logran conectar con un amplio público ávido de relatos que no se circunscriban a los mismos paisajes de siempre.

Es evidente, por tanto, que las previsiones para el futuro más inmediato de la ficción televisiva española son halagüeñas; por una vez los ecos triunfalistas del mercado no son un espejismo, pese a que este se mantenga siempre con los pies en el suelo. En el ámbito de los festivales internacionales, por ejemplo, las series producidas en nuestro país han ganado visibilidad y atención, llamando la atención de otros agentes y productoras, que comienzan a tener en cuenta a España como mercado natural de producción y rodaje.

Para llegar a esta situación ha sido fundamental el papel de España como socio coproductor, el respaldo de las administraciones públicas al sector, los incentivos fiscales programados y una relajación en materia de normativa, siempre desde el respeto y la legalidad, para acoger rodajes en distintas localizaciones, monumentos y espacios urbanos y/o naturales. La clave está, en este sentido, en reconocer el patrimonio audiovisual como un excelente aliado para dar a conocer nuestro país, nuestra cultura y, en definitiva, nuestra forma de ser.

Todo indica que la ficción española pasa por uno de sus mejores momentos –días antes de terminar este artículo la BBC anuncia la unión de BBC Studios a la productora española Brutal Media, con el fin de producir series en España, y en español, para el mercado internacional–, pero el reto del futuro pasa por estabilizar esta estructura, liderar los mercados globales con relatos que sigan atrapando a las audiencias (en un difícil equilibrio entre lo local y lo puramente global) y saber reconocer cuáles son las preferencias e inquietudes de una audiencia cada vez más exigente y concreta.

Referencias bibliográficas

Alonso Martín-Romo, L., Setuain Arraiza, B. e Iriondo Colubi, J. (2022). Nuevas ventanas de venta de la ficción española. En R. Gago Gelado, M. Saavedra Llamas y N. Grijalba de la Calle (Coords.), *La nueva edad de oro de las series de ficción en España: mercado, narrativas y público* (pp. 53-66). Tirant lo Blanch.

Álvarez Mella, H. (2021). Industria cultural e internacionalización en español. En J. L. García Delgado (Ed.), *El español, lengua internacional* (pp. 129-146). Thomson Reuters.

Ávalos Portilla, D. (20 de octubre de 2021). *La ficción española: el motor cultural de la industria audiovisual* [participación en coloquio]. Jornada organizada por la Academia de Televisión y de las Ciencias y las Artes del Audiovisual, Madrid. https://www.youtube.com/watch?v=skYTNvY9Cyg

Bouzas Blanco, A. (2 de enero 2024). *Spain Screen Grand Tour, el proyecto que busca impulsar el turismo de cine y series*. Eventoplus. https://www.eventoplus.com/noticias/spain-screen-grand-tour-el-proyecto-que-busca-impulsar-el-turismo-de-cine-y-series/

Carrión Molina, F. (29 de mayo de 2019). Cómo *La casa de papel* ha puesto de moda el español en los países árabes. *El Mundo*. https://www.elmundo.es/papel/historias/2019/05/29/5ced62f9fdddff32388b4861.html

Cascajosa Virino, C. (2018). De la televisión de pago al vídeo bajo demanda. Análisis de la primera temporada de la estrategia de producción original de ficción de Movistar+. *Fonseca, Journal of Communication*, 17, 57-74. https://doi.org/10.14201/fjc2018175774

Cine&telePRO (20 de octubre de 2021). *España, un gran plató para el mundo entero*. https://www.cineytele.com/2021/10/20/espana-un-gran-plato-para-el-mundo-entero/

Écija Bernal, A. (2022). Las consecuencias de aquellos locos 90. En R. Gago Gelado, M. Saavedra Llamas y N. Grijalba de la Calle (Coords.), *La nueva edad de oro de las series de ficción en España: mercado, narrativas y público* (pp. 331-334). Tirant lo Blanch.

Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA) (2023). *Panorama Audiovisual Iberoamericano 2023*. Departamento de Reparto y Documentación de EGEDA. https://www.egeda.com/documentos/PanoramaAudiovisualIberoamericano2023/PanoramaIberoamericano2023.pdf

European Audiovisual Observatory (2023). *Audiovisual fiction production in Europe-2022 figures*. Consejo de Europa. https://rm.coe.int/audiovisual-fiction-production-in-europe-2022-figures-october-2023-a-s/1680ad1ede

Eurostat (2023). Foreing language learning statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education

Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual (GECA) (2021). *Estado del sector audiovisual internacional*. Servicio de Publicaciones de GECA.

Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual (GECA) (2024). *El ecosistema de la producción en ficción*. Servicio de Publicaciones de GECA.

Gago Gelado, R., Miguel San Emeterio, B. y Molina Encinas, D. (2021). *Branded content* versus *product placement* en la producción y distribución de ficción audiovisual. En J. P. Olivares-Santamarina y R. Gago Gelado, (Coords.), *El* Branded Content *en la comunicación postigital: estructuras, aplicaciones y casos de éxito* (pp. 105-124). Tirant lo Blanch.

Gago Gelado, R., Molina Encinas, D. y De la Rica Fernández, S. (2022). La producción de ficción en España, ¿una historia de éxito? Aspectos diferenciales de la industria española. En R. Gago Gelado, M. Saavedra Llamas y N. Grijalba de la Calle (Coords.), *La nueva edad de oro de las series de ficción en España: mercado, narrativas y público* (pp. 37-52). Tirant lo Blanch.

Gago Gelado, R., Saavedra Llamas, M. y Grijalba De La Calle, N. (2022). *La nueva edad de oro de las series de ficción en España: mercado, narrativas y público*. Tirant lo Blanch.

González Enríquez, C. y Martínez, J. P. (20 de septiembre de 2023). *11.ª Oleada Barómetro Imagen de España. Estudio monográfico sobre América Latina*. Real Instituto Elcano. https://www.realinstitutoelcano.org/encuestas/11-oleada-barometro-imagen-de-espana-estudio-monografico-sobre-america-latina/

Grijalba De La Calle, N. y Écija Bernal, D. (2022). Las series de ficción como motor del cambio en la industria audiovisual. En R. Gago Gelado, M. Saavedra Llamas y N. Grijalba de la Calle (Coords.), *La nueva edad de oro de las series de ficción en España: mercado, narrativas y público* (pp. 21-36). Tirant lo Blanch.

Instituto Cervantes (2022). *Nuevo nuevo mundo. El impacto del audiovisual en la difusión internacional de la lengua y de la cultura en español*. Instituto Cervantes.

Madrid Film Office (15 de enero de 2024). *La ciudad de Madrid acogió 41 películas, 55 series y más de 410 anuncios en 2023.* https://madridfilmoffice.com/la-ciudad-de-madrid-acogio-41-peliculas-55-series-y-mas-de-410-anuncios-en-2023/#:~:text=La%20ciudad%20fue%20durante%20el,8%25%20m%C3%A1s%20que%20en%202022

Martínez Ruiz, C. (2 de enero de 2022). Películas y series: el nuevo motor del turismo en España. *El independiente.* https://www.elindependiente.com/tendencias/cultura/2022/01/02/peliculas-y-series-el-nuevo-motor-del-turismo-en-espana/

Méndez Jiménez, A. y Escobar Cuesta, I. (2022). Análisis de géneros y tendencias contemporáneas. En R. Gago Gelado, M. Saavedra Llamas y N. Grijalba de la Calle (Coords.), *La nueva edad de oro de las series de ficción en España: mercado, narrativas y público* (pp. 31-142). Tirant lo Blanch.

Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2023). *Informe Spain Audiovisual Hub*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. https://spainaudiovisualhub.mineco.gob.es/content/dam/seteleco-hub-audiovisual/resources/pdf/Informe%20Spain%20Audiovisual%20Hub_2023_Final_v5.pdf

Netflix (12 de diciembre de 2023). *What We Watched: A Netflix Engagement Report*. https://about.netflix.com/en/news/what-we-watched-a-netflix-engagement-report

Netflix (2024). *Most Popular Films (Non-English)*. https://www.netflix.com/tudum/top10/most-popular/films-non-english

Observatorio Global del Español (2024). El español: lengua para el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-162). Instituto Cervantes y McGraw Hill.

Oliver & Ohlbaum Associates Ltd. (2022). *Evaluación del sector audiovisual español y su contexto regulador*. Cámara de Comercio de Estados Unidos en España.

ONU Turismo (1 de octubre de 2021). *La OMT y Netflix se asocian para repensar el turismo de pantalla*. https://www.unwto.org/es/news/la-omt-y-netflix-se-asocian-para-repensar-el-turismo-de-pantalla

Pérez Manzanares, J. y Tomás Vera, P. (2022). Cuestiones de identidad en las series de ficción y su influencia en la sociedad. En R. Gago Gelado, M. Saavedra Llamas y N. Grijalba de la Calle (Coords.), *La nueva edad de oro de las series de ficción en España: mercado, narrativas y público* (pp. 221-236). Tirant lo Blanch.

Pérez Morán, E. y Sánchez Noriega, J. L. (Eds.) (2021). *Resistencias y disidencias en el cine español: el compromiso con la realidad.* Ediciones Complutense.

Piña Bernardino, J. C. (29 de febrero de 2024). Turismo de pantalla: un segmento «creciente» y «prometedor» que aporta millones de viajeros. *Agenttravel.es*.

Price Waterhouse Coopers (2021). *Entertainment and Media Outlook 2020-2024 España*. Price Waterhouse Coopers. https://www.pwc.es/es/entretenimiento-medios/assets/informe-gemo-espana-2020-2024.pdf

Rueda Gutiérrez, L. (1 de septiembre de 2022). Rosalía, las series y el turismo: los motivos para aprender español en Europa. *El Confidencial*.

Sánchez Castejón, P. (28 de febrero de 2024). *Las industrias culturales y creativas: Un valor al alza con retos inmediatos* [Intervención del presidente del Gobierno de España] I Jornada de Estudio y Debate CEOE-ADEPI.

Straubhaar, J. (2002). Choosing National TV: Cultural Capital, Language, and Cultural Proximity in Brazil. En M. G. Elasmar (Ed.), *The Impact of International Television: A Paradigm Shift* (pp.71-110). Routledge.

EL ESPAÑOL SE CANTA MÁS QUE NUNCA: LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DE DISEMINACIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA

EDUARDO VIÑUELA SUÁREZ
Universidad de Oviedo

1 | Introducción

Escuchamos más música que nunca; según un reciente estudio, el promedio es de 20,7 horas a la semana (International Federation of the Phonographic Industry [IFPI], 2024). El desarrollo de nuevas tecnologías y plataformas digitales para el consumo musical ha surtido efecto, y los usuarios han incorporado la escucha de música como una actividad cotidiana que acompaña a un amplio número de actividades y se realiza mayoritariamente a través del *streaming* en internet. Esta creciente omnipresencia musical da cuenta de la relevancia de este lenguaje en múltiples procesos de interacción con nuestro entorno o en la configuración de prácticas que contribuyen a definirnos en la esfera social.

La música conforma espacios, mueve afectos y articula identidades de todo tipo, y lo hace generalmente acompañada de un texto, porque los datos evidencian que escuchamos principalmente canciones, piezas vocales que además de la música cuentan con una letra y con un artista que la interpreta con una estética determinada. De esta manera, las palabras no solo adquieren melodía y ritmo, sino también una vocalidad, una corporalidad y un acento que se imprimen irremediablemente en el componente semántico de la letra de cualquier canción.

La identidad de una lengua se forja a través de sus usos, y los datos confirman que el español ocupa cada vez más espacio en la música que se consume

en todo el mundo, en una tendencia que se ha consolidado en el último cuarto de siglo. En 2023 aproximadamente una cuarta parte de las canciones en las listas de éxitos de portales como YouTube o Spotify utilizaban el español; un año en el que el consumo de la música en inglés ha caído un 3,8 %, exactamente el mismo porcentaje que ha aumentado el consumo de música en español (Luminate, 2023). Esta creciente pluralidad lingüística en la música la corrobora el informe *Loud & Clear* (Spotify, 2024), que señala que más de la mitad de los artistas que han generado más de 10.000 dólares son de países en los que el inglés no es la primera lengua, y que el español fue el idioma más escuchado en esta plataforma. El intenso y continuado crecimiento del mercado de la música latina en los últimos años –un 19,4 % en 2023 según los datos de IFPI (2024)– parece estar detrás de este fenómeno, que se ha convertido en un importante activo en la promoción del español a escala internacional.

«El español ocupa cada vez más espacio en la música que se consume en todo el mundo»

En este artículo abordamos el papel de la música en la circulación del español partiendo de la relación intrínseca que han tenido la música y la palabra desde sus orígenes; una complicidad que ha marcado el desarrollo de todas las artes en las que estos lenguajes se ven involucrados y que llega hasta nuestros días. Analizaremos el éxito del español en la música actual poniendo en perspectiva el fenómeno, con un recorrido histórico que podemos remontar a la expansión de los romances y que tiene importantes hitos en los últimos años dentro de la cultura de masas, siempre muy ligados al contexto demográfico y el desarrollo tecnológico actual. Por último, nos detendremos en el aprendizaje de español a través de la música, prestando especial atención a los procesos informales de aprendizaje que se dan en la red y como resultado de prácticas de *influencers* y comunidades virtuales o de contenidos oficiales de la propia industria musical, como los *lyric videos* o la generalización del subtitulado.

2 | La canción como espacio de encuentro para música y palabra

Son muchas las teorías que han defendido una relación natural entre música y palabra, muchos los campos del saber que han estudiado sus relaciones y su evolución conjunta especialmente cuando comparamos su naturaleza sónica, es decir el habla del lenguaje y el hecho sonoro musical. Contar, cantar, cantilar y declamar son actos de la comunicación humana muy cercanos entre sí, muchas veces prácticamente inseparables, y estas prácticas tan cotidianas son la mejor evidencia de los vínculos que unen a la palabra con la música, pero también de la cercanía de ambos lenguajes a lo largo de la historia en manifestaciones que podemos remontar a la rapsodia, la oratoria, la salmodia o al canto de poemas épicos por parte de los bardos.

«La música y la palabra cuentan con una trayectoria histórica similar en cuanto a sus usos»

La biomusicología, y dentro de este campo la musicología evolutiva, aboga por explorar los orígenes y la evolución de la música en la naturaleza, y llega a aventurar la existencia de un estadio primigenio de la comunicación humana en el que música y habla eran inseparables, lo que Steve Brown (1999) denomina *musilanguage*. La musicalidad del habla también se estudia desde la lingüística a través de la prosodia, utilizando parámetros como la duración, la intensidad, la acentuación, la altura o el timbre, que comparte con el análisis de la música. Por otra parte, la música y la palabra cuentan con una trayectoria histórica similar en cuanto a sus usos, con prácticas en las que tradicionalmente ha predominado la oralidad. La escritura de ambas no abundaba en el medievo y, a pesar de que la invención de la imprenta en el siglo xv fue ampliando la circulación de obras literarias y musicales, las elevadas tasas de analfabetismo en la población hasta fechas recientes evidencian que la oralidad ha sido la norma en la transmisión y el consumo de todos los repertorios que utilizan música y palabra. Así, podemos afirmar que el soporte más utilizado en la transmisión de nuestro patrimonio literario y musical de generación en generación ha sido la memoria, que

muchos folcloristas se han afanado en registrar en distintos formatos (escritos, transcripciones, grabaciones de audio y vídeo). Es precisamente en la oralidad donde la música se ha utilizado comúnmente como recurso mnemotécnico y como herramienta para organizar el desarrollo de un relato, y no es extraño encontrar en la música tradicional fórmulas melódicas (sones) recurrentes para narrar (sonar) diferentes romances o cuentos.

Durante siglos, la relación intrínseca entre música y palabra fue central también en el ámbito culto; la frase «quien canta ora dos veces», atribuida a San Agustín, expresa su concepción de la música como *scientia bene modulandi* dependiente de la palabra que predominaría durante el medievo. La *musica reservata* de la segunda mitad del siglo XVI en Italia y Alemania pone el foco en la expresión afectiva del texto cantado, y la retórica musical barroca se codificó tomando como fundamento los afectos de los textos de madrigales y óperas. Juan Francisco Sans Moreira señala cómo el auge de la música instrumental «pura» desde el siglo XVIII y las teorías del signo lingüístico de autores como Pierce y Saussure «dieron al traste con esta fraternal y fecunda relación entre música y lenguaje, al centrar el problema del signo en la articulación significado-significante» (2017, p. 101), pero la reconciliación entre ambas parece haber llegado también de la semiótica, de la mano de autores como Theo Van Leeuwen, que en su libro *Speech, Music, Sound* (1999) abunda sobre la musicalidad del lenguaje verbal y de las potencialidades del sonido para aportar emotividad al texto.

En este sentido, la forma canción resulta paradigmática de la interdependencia entre música y palabra; podemos considerarla como un texto multimodal en el que convergen diferentes actos de comunicación para configurar un mensaje en el que la semántica de la letra se ve comprometida por su entonación y por la música que la sustenta. El musicólogo Juan Pablo González Rodríguez va un paso más allá al defender que «es necesario desplazarnos de la canción como objeto examinable y acercarnos a ella como proceso observable» (2013, p. 148); esto nos permitirá entender la canción como una entidad dinámica que transciende su condición de texto para incorporar diferentes estadios y agentes en la creación de significado: los que intervienen «cuando es

compuesta; cuando es arreglada; cuando es interpretada y reinterpretada; cuando es grabada, mezclada y editada; cuando es consumida –es decir, escuchada, reescuchada, cantada, gritada o bailada– y cuando se piensa o se habla sobre ella» (2013, p. 146). Pensar la canción de este modo, como un proceso, abre vías para analizar con solvencia las diferentes relaciones que se establecen entre música y palabra en distintos contextos y a través de diferentes prácticas, y nos permite entender mejor la relevancia que tienen en la vivencia de una lengua en la sociedad.

3 | Cantar el español como acto político e identitario

El español ha encontrado en las canciones el espacio perfecto para trascender fronteras y espacios sociales desde sus inicios. Así, podemos remitirnos al romance tardomedieval como una de las formas poéticas líricas más extendidas en la sociedad española del Renacimiento y que se expandió por América desde el inicio del proceso colonial contribuyendo a difundir el español en estas latitudes (Díaz González, 2014). Algunos de los romances, como *Delgadina* o *Bernal Francés*, se fueron «acorridando» con el tiempo; no en vano, la semilla del corrido mexicano la encontramos en la popularidad del romance octosílabo español.

Este es solo un ejemplo de cómo el español ha transitado por la música convirtiéndose en una herramienta para cantar lo cotidiano en la música popular, toda esa «historia sentimental», que decía Vázquez Montalbán (2000), que encierran los versos de las canciones hasta nuestros días. En la actualidad, abundan las noticias que celebran las cifras que alcanza el consumo de música en español y, en efecto, este repertorio está teniendo una gran acogida en todo el mundo. Ahora bien, visto con un poco de perspectiva podemos encontrar otros periodos en los que el español fue pujante en la industria musical. Desde finales del siglo XIX, Tin Pan Alley, el conglomerado más importante de la

> «El español ha encontrado en las canciones el espacio perfecto para trascender fronteras y espacios sociales»

industria musical estadounidense, contaba con la categoría *foreign records* para comercializar música en otros idiomas, entre los que el español contaba con un notable nicho de mercado (Mora Contreras, 2018). En este periodo el furor por la figura de Carmen, popularizada en la ópera de Bizet, propició el éxito de artistas como Carmencita (Carmen Dauset) a escala internacional (Viñuela Suárez, 2020a). La relevancia de esta artista la llevó a rodar una de las primeras filmaciones de Edison en 1894, y en 1923 Concha Piquer protagonizaría la primera grabación de cine sonoro de la que se tiene constancia, lo que da cuenta de la popularidad de las artistas españolas en Estados Unidos en este periodo. Otros artistas que también triunfaron internacionalmente cantando en español en esta época son Raquel Meller o Carlos Gardel, la gran figura del tango-canción.

Resulta especialmente interesante abordar el proceso de glocalización del rocanrol, que tuvo una rápida y fructífera propagación por países hispanohablantes con letras en español. Desde las versiones traducidas de éxitos estadounidenses, como «El relojito» (1956) («Rock Around the Clock») de la mexicana Gloria Ríos a las versiones roqueras de canciones populares, como el son jarocho «La bamba» (1958), de Ritchie Valens, pasando por los centenares de éxitos en español de nueva creación desde finales de los años cincuenta, este género musical juega un papel muy relevante en la articulación identitaria de los jóvenes del momento, y las canciones en español no solo marcarán a toda una generación, sino que pondrán las bases para la asimilación de sucesivas modas anglosajonas cantando en español (Viñuela Suárez, 2019). Otro género musical destacado para nuestra lengua es la salsa, no solo por ser una música en español nacida en un país de habla inglesa (Estados Unidos), sino también porque desde los años setenta se expandió a escala internacional, convirtiéndose en una manifestación musical «panlatina» que ha aglutinado e interpelado a numerosas comunidades de hispanohablantes hasta la actualidad (Llano Camacho, 2018). El *rock* y la salsa son dos ejemplos de cómo la música popular ha sido soporte y vehículo de expresión de muchas vivencias cotidianas contadas y cantadas en español en diferentes puntos del planeta.

«La historia de la música popular en español ha quedado marcada por el denominado "*boom* latino" de finales del siglo XX»

Sin embargo, la historia de la música popular en español ha quedado marcada por el denominado «*boom* latino» de finales del siglo XX. A pesar de que el éxito internacional de la música en español contaba con una larga trayectoria para entonces (Viñuela Suárez, 2020b), el cambio de siglo trajo consigo cifras y cotas de mercado nunca vistas hasta entonces. El repertorio en español no había trascendido su condición de nicho de mercado local y estaba vinculado a géneros musicales que no marcaban el devenir del *mainstream*. Y es en este momento cuando empezamos a encontrar nombres de artistas latinos, como Gloria Estefan, Thalía, Paulina Rubio, Ricky Martin, Shakira, Marc Anthony o Enrique Iglesias, que irrumpen en las listas de éxitos globales cantando en español. La industria discográfica reacciona creando secciones para repertorio latino, MTV Latino se inaugura en 1993 y en 2000 se crean los premios Grammy Latinos; toda una infraestructura que tiene su base en la ciudad de Miami, donde también se ubicaron las productoras audiovisuales y los principales canales de televisión americanos en español (Telemundo y Univisión), y que catalizará una demanda creciente de música y otros contenidos de cultura popular en español internacionalmente.

El denominado «sonido Miami» marcó el devenir del pop en español inaugurando una tendencia de éxito que, con sus altibajos, llega hasta la actualidad. Artistas de España y de toda América pasaron por esta factoría de éxitos para proyectar su carrera a escala global, pero también acudieron varios artistas anglosajones en busca de un sonido que les acercara al pujante mercado latino. Así, Christina Aguilera lanzó su segundo álbum, *Mi reflejo* (2000), íntegramente en español, convirtiéndose en la primera artista estadounidense en ganar un Grammy Latino, y años más tarde, Beyoncé lanzó una versión en español de su álbum *Irreemplazable* (2007). Ambos trabajos contaron con la participación del cubano-estadounidense Rudy Pérez en la producción, uno de los artífices del «sonido Miami». Este interés

de artistas anglosajonas por publicar versiones en español de sus canciones en el cambio de siglo no responde a una simple moda, sino más bien a una estrategia comercial que se fundamentaba en cambios sociodemográficos, especialmente en Estados Unidos. La incidencia de la población latina en este mercado era cada vez mayor, no solo por el aumento demográfico (a principios de siglo era ya la minoría más numerosa del país), sino por el incremento de su poder adquisitivo y por el elevado número de jóvenes con capacidad de gasto, lo que convertía el *crossover*[1] latino en un movimiento especialmente atractivo en unos años en los que la industria discográfica estaba en crisis por la incidencia de la tecnología digital e internet.

Adriana Pereira Rey (2004) señalaba en su informe que la mayoría de estos jóvenes latinos utilizaban el español en su entorno familiar, y los datos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2022) evidencian que el uso del español no ha dejado de crecer en el país en lo que va de siglo. Según los datos del Observatorio Global del Español (2024), el número de hablantes potenciales de español en todo el mundo asciende a 600 millones de personas, y la previsión es que esa cifra siga incrementándose en las próximas décadas. Así las cosas, no es de extrañar que el mercado de la música en español no haya dejado de crecer en los últimos años, ganando mayor presencia en la escena internacional, batiendo récords y logrando hitos que demuestran su solidez. En la actualidad, los éxitos en español se suceden cada vez con mayor asiduidad; lo que en el siglo XX era noticia por su excepcionalidad (como el triunfo de «La bamba» en los años ochenta o de la versión de la «Macarena» en los noventa) se ha convertido casi en la norma si atendemos al recorrido comercial de canciones en español desde el impacto de «Despacito» en 2017. El fenómeno no deja de crecer, como señala Lourdes Moreno Cazalla en su reciente informe sobre la expansión de la música en español a escala global: «no solo se registran más canciones en 2023 frente a 2020, 2021 y 2022, sino también [con] más relevancia y mayor número de artistas latinos presentes en las listas» (2023, p. 32). Sirva como

[1] Estrategia en la que un artista incursiona en un estilo musical que le es ajeno para ganar nuevos públicos.

ejemplo el caso del álbum *El último tour del mundo* (2020), de Bad Bunny, que fue el primer disco en español de la historia en alcanzar el número 1 en el *ranking* Billboard 200; su siguiente álbum, *Un verano sin ti* (2022), volvió a repetir esta posición, y al año siguiente Karol G se convertía en la primera artista femenina en alcanzar esa posición en la lista Billboard con su álbum en español *Mañana será bonito* (2023).

No podemos circunscribir este aumento del consumo de la música en español al mercado latino de Estados Unidos cuando los informes indican que la industria musical en Latinoamérica lleva catorce años de crecimiento ininterrumpido y en 2023 se ha situado nuevamente por encima del crecimiento medio global (IFPI, 2024). Tampoco podemos aislar el fenómeno musical de lo que sucede en otros ámbitos de la cultura popular, como la ficción, porque son muchos los espacios audiovisuales en los que las canciones en español encuentran un altavoz para incrementar su popularidad, también en las producciones anglosajonas. El año pasado «Watati», de Karol G, sonó en la taquillera película *Barbie* (2023), y Rigoberta Bandini, J. Balvin, Sofía Reyes, Darrell y Bad Bunny aparecieron en la banda sonora del film *Red, White & Royal Blue* (2023). Antes, en 2021 Rosalía y Billie Eilish cantaban «Lo vas a olvidar» para un episodio de la aclamada serie de HBO *Euphoria* (2021), en lo que fue la primera canción en español de la californiana, y un año antes Rosalía sonaba con su «Malamente» en la serie británica *I May Destroy You* (2020). Pero no solo encontramos ejemplos vinculados a la música urbana, porque hace casi una década el bolero «Tuyo» de Rodrigo Amarante arrasó con su inclusión en la cabecera de la serie de Netflix *Narcos* (2015), y «Negro y Azul», un corrido de Los Cuates de Sinaloa, fue cabecera de un episodio de *Breaking Bad* (2009), afamada serie que también contó en su banda sonora con temas en español de la chilena Ana Tijoux y los argentinos Chancha Vía Circuito.

En un mercado audiovisual en el que las licencias de canciones se han incrementado notablemente parece lógico que haya mayor variedad de repertorio, pero nuevamente la recurrente presencia de música en español en series y películas anglosajonas no es casualidad. Los datos señalan que la mitad de los fans de la música latina que no son de origen hispano

descubren esta música a través de las bandas sonoras de series y películas (Luminate, 2023). Por otra parte, la población latina es una gran consumidora de productos culturales a través de la tecnología, presenta una tasa por encima de la media en suscripción a plataformas *streaming* de audio y vídeo y registra un uso de las redes sociales superior a la media (Hernández Nieto y Moreno Fernández, 2018). De esta manera, no es extraño que muchos de estos contenidos busquen atraer a este público con argumentos, localizaciones o bandas sonoras que los interpelen de forma directa. Como señala Skander Goucha, directivo de Universal Music Latinoamérica, «Los fans de Latinoamérica se encuentran entre los más comprometidos con la música del mundo» (IFPI, 2024, p. 29).

«La población latina es una gran consumidora de productos culturales a través de la tecnología»

Este «compromiso» (*engagement* en inglés) es uno de los pilares en las estrategias de márquetin transmedia que se desarrollan desde hace dos décadas en el entorno digital, y convence en el público latino, especialmente entre las últimas generaciones de jóvenes, inmigrantes de segunda y tercera generación, que encuentran en el vínculo con su cultura de origen una forma de articular su identidad frente a la hegemonía anglosajona. Son muchos los investigadores que relacionan el auge de la denominada «música (h) urbana» (hispana-urbana) con este fenómeno social, ya que «el reguetón ofrecía a la juventud latina nacida y criada en las ciudades una versión más cosmopolita de su latinidad» (Cañero Serrano, 2019, p. 42), al pasar la música latina por el filtro del hiphop, dando como resultado un sonido en el que la modernidad no conlleva una pérdida de las raíces. Lourdes Moreno va más allá al afirmar que:

> la producción de música urbana latina trasciende fronteras y está ligada a los procesos migratorios y de cosmopolitización. Estos movimientos han propiciado un sentimiento de orgullo –de latinidad– que está en la base de la colaboración entre artistas latinos de distintas nacionalidades (Moreno Cazalla, 2023, p. 45).

Por un lado, la autora señala cómo el vínculo de la juventud con la música (h)urbana no se circunscribe a la resistencia en contextos anglosajones asimilacionistas, como Estados Unidos, sino que también se está produciendo en las ciudades de países hispanohablantes que cada vez concentran mayor población joven proveniente de entornos rurales, lo que convierte a este fenómeno en una dinámica de dimensión casi global. Por otro lado, relaciona el orgullo latino con un fenómeno que ha crecido de forma exponencial en la última década: las colaboraciones (*featuring*) entre artistas. Si bien esta práctica se ha incrementado en todos los repertorios de música popular en la era digital, como una estrategia para llegar a nuevos públicos o incursionar en nuevos estilos, en el caso de la música (h)urbana encontramos un aliciente más: una demostración de orgullo, de fuerza, de compromiso con la identidad latina, la exhibición de una unidad panlatina de artistas que encaja a la perfección con las vivencias de su público y que ya cuenta con una etiqueta propia: el «latino Gang». Los ejemplos son incontables, pero entre los que han tenido mayor impacto en los últimos años podemos mencionar la colaboración de Luis Fonsi y Daddy Yankee en «Despacito» (2017) o la actuación de Shakira y Jennifer Lopez en la final de la Super Bowl de 2020, con la colaboración de J. Balvin y Bad Bunny, lo que añade un componente intergeneracional a esa expresión del orgullo latino.

La música (h)urbana se muestra como un paraguas muy flexible, capaz de cobijar estilos musicales muy dispares: cumbia, reguetón, bachata, flamenco, etc., lo que la convierte en una suerte de lengua franca musical desde la que revisitar todo tipo de tradiciones. Afo Verde, jefe de Sony Music Latinoamérica, España y Portugal, apunta que «existe un creciente sentimiento de orgullo cultural y *revival* entre el público latino. Así, los géneros y artistas locales ganan popularidad, ya que la gente busca música que refleje su identidad» (IFPI, 2024). Un claro ejemplo de esta tendencia la encontramos en el espectacular éxito en 2023 de artistas como Peso Pluma, Eslabón Armado o Grupo Frontera, con un repertorio marcado por el corrido y la música regional mexicana.

«La música (h)urbana se muestra como un paraguas muy flexible, una suerte de lengua franca»

El uso del español parece ser la única constante para aglutinar la pluralidad de propuestas que circulan bajo la etiqueta música (h)urbana, pero tampoco se trata de un español neutro, sino que «recoge las hablas coloquiales de las áreas, regiones o países de procedencia de los cantantes» (Cañero Serrano, 2019, p. 44). En este sentido, se observa un cambio con respecto a los artistas que triunfaron en el «*boom* latino» de los noventa con un «sonido Miami» que llevaba implícito una atenuación de los acentos locales. Ahora, los artistas reivindican orgullosos su procedencia también a través del acento, y así la música (h)urbana es en la actualidad una de las manifestaciones culturales que más visibilizan la pluralidad fonética del español; de Rosalía a Karol G pasando por Bad Bunny o Peso Pluma, las diferentes fonéticas del español configuran una polifonía que además se llena de expresiones locales con una fuerte impronta cultural e identitaria.

Del mismo modo, si bien lo habitual en el primer *boom* latino era lanzar versiones de álbumes y canciones en español y en inglés, en función del público al que iba dirigido (véanse los éxitos de Shakira, Ricky Martin o Enrique Iglesias en los años noventa), en la actualidad lo más habitual es el uso del *espanglish*, combinando inglés y español en la misma canción (lo que en inglés se denomina *code-switching*). Como señala Magdalena Monteagudo (2020), en esta práctica ambos idiomas trascienden la dimensión semántica para adquirir una función simbólica en la que los términos se convierten en índices indexicales; sería el caso, por ejemplo, tanto de la canción «Señorita», de Shawn Mendes y Camila Cabello, como de «Party», de Bad Bunny (en colaboración con Rauw Alejandro). En este contexto, la grabación de dobles versiones inglés-español no solo podría verse como una falta de autenticidad (y de respeto) por una parte del público, sino que además mermaría las posibilidades de significación que permite el *espanglish*. La inclusión de términos en español como índices indexicales se extiende más allá del repertorio latino y toma fuerza desde hace varios años en la pujante ola de K-Pop, generalmente como estrategia para conquistar nuevos mercados (Varela Domínguez, 2022); es el caso de canciones como «Dímelo» (2018), de Kard, o «Arriba» (2023), de ATEEZ.

En este contexto, los artistas que triunfan a escala internacional cantando en español son mucho más que músicos para su comunidad de fans, y se convierten en auténticos referentes y en figuras de validación cultural para sus seguidores. En otras palabras, estos artistas poseen un capital cultural especialmente relevante en los procesos de cosmopolitización y de resistencia a la asimilación cultural anglosajona. Cuando Rosalía se convierte en la primera artista de habla hispana en aparecer en la portada de la edición estadounidense de la revista *Rolling Stone* (enero de 2023) o Bad Bunny protagoniza la primera portada de *Time* en español de la historia de la revista (marzo de 2023) no se vive solo como un éxito individual, sino como un hito de la comunidad latina que conquista nuevos espacios, y eso otorga un valor simbólico a estos artistas que va más allá de su condición de músicos.

«Los artistas que triunfan a escala internacional cantando en español se convierten en auténticos referentes»

Por otra parte, la comunicación de los artistas con su comunidad de fans se ha intensificado en la era digital, especialmente por el uso de redes sociales. La interacción del artista con sus seguidores es mayor, más asidua, y muchas veces se realiza basada en metanarrativas que refuerzan sus discursos musicales. Las redes sociales de los artistas latinos de éxito (Shakira, Rosalía, J. Balvin, Maluma) están llenas de alusiones a su latinidad, conscientes de que así refuerzan su vínculo con gran parte de su audiencia. Del mismo modo, cualquier paso en falso en estas cuestiones identitarias puede traer consecuencias catastróficas; lo saben bien Yahritza y su Esencia, un grupo de música mexicana formado por tres hermanos estadounidenses hijos de inmigrantes mexicanos que en verano de 2023 sufrieron una masiva cancelación en redes sociales al circular la grabación de una rueda de prensa en la que afirmaban que no les gustaba la comida y otros elementos de la cultura mexicana. La repercusión de este episodio fue tan importante que el grupo frenó su meteórico ascenso en la escena musical y aún no se ha recuperado.

4 | La música en la encrucijada del aprendizaje de español

La música es un recurso muy utilizado en el aprendizaje de español. Una rápida búsqueda en internet nos conduce a centenares de vídeos, listados y *playlists* para ser utilizados como recursos didácticos, y a decenas de artículos en los que se comparten experiencias docentes en el aula[2]. En ellos se ensalzan las bondades de la música para trabajar la comprensión del español, practicar la escucha atenta, aprender léxico específico de diferentes latitudes, también diferentes acentos, así como para trabajar aspectos culturales que resultan necesarios para comprender matices de la lengua.

Muchas de estas actividades se proponen como distensión tras una o varias sesiones dedicadas a cuestiones más técnicas de la lengua, como la gramática, a modo de recompensa de carácter lúdico que sirva además para motivar al alumnado. En efecto, los estudios afirman que «escuchar música es el acto de comunicación más practicado en español (así como en otras lenguas) por delante de otros como ver películas o series» (Pérez Carmona *et al.*, 2021, p. 648), lo que nos permite deducir que gran parte del aprendizaje de español a través de la música tiene lugar fuera del contexto educativo formal, fuera del aula. Queremos finalizar este artículo sobre el español y la música prestando especial atención a ese espacio de aprendizaje no reglado que cada vez es más amplio y que encuentra nuevas vías de desarrollo en internet.

El aprendizaje de letras de canciones en otros idiomas es una práctica muy extendida desde edades tempranas. El acceso a las letras antes de internet se producía a través de libretos, libros o por medio de la escucha atenta y reiterada de una canción. En la era digital, las páginas web de los artistas solían contar con un apartado de «letras», y con la llegada de los blogs,

[2] El Instituto Cervantes también ha diseñado actividades en internet de aprendizaje de español a través de la música durante el confinamiento del COVID-19. Véase: https://cultura.cervantes.es/espanya/es/Aprende-espa%C3%B1ol-con-la-m%C3%BAsica/132781.

las wikis y otros espacios de la web 2.0 el número de letras de canciones disponibles en la red se multiplicó. Desde finales de la primera década del siglo XXI YouTube se convirtió en el principal medio de consumo musical, y muchos de los vídeos subidos por los usuarios a esta plataforma contenían la letra de una canción sobre un fondo neutro. Su popularidad hizo que esta práctica pronto se profesionalizara, y los artistas comenzaron a publicar vídeos con la letra de las canciones en sus canales oficiales de YouTube; era el inicio de un nuevo género audiovisual denominado *lyric video*[3] y que en la actualidad forma parte de cualquier lanzamiento musical.

Por supuesto, estos vídeos sirvieron a muchos fans para aprender fácilmente las canciones de sus artistas favoritos, pero lejos de cantarla en la intimidad, algunos se lanzaron a compartir sus versiones en YouTube y muchos otros optaron por interpretaciones en formato karaoke (popularizadas años antes por el fenómeno de los vídeos *sing along* y videojuegos como *SingStar*) o por la fonomímica (*lip-synching*), que dio lugar a fenómenos virales como el *lip-dub*[4]. Todas estas formas de participación digital a través de la letra de la canción acostumbraron a los usuarios de internet a una interacción más cotidiana con el texto de las canciones, y serían la antesala de las prácticas que se generalizaron a partir de 2015 en la aplicación móvil y red social Musica.ly, en la que los vídeos de *lip-synching* de canciones fueron contenidos habituales. La fusión de Musica.ly con TikTok en 2018 globalizó muchas de estas prácticas musicales, como el uso de la herramienta *duets*, que permite interactuar con un vídeo disponible en la plataforma y que desató el fenómeno *#singwithme* (canta conmigo), en el que millones de usuarios comparten vídeos con la letra de la canción interpretando solo algunos fragmentos y animando a otros usuarios a completar los versos que quedan sin cantar en la grabación.

[3] Vídeo de animación de una canción cuya principal función es recoger la letra.

[4] Vídeo musical en el que un grupo de personas sincronizan sus labios y movimientos con una canción.

En la actualidad, las letras de las canciones son omnipresentes; suelen aparecer como subtítulos en los videoclips oficiales, en las reproducciones de plataformas de *streaming*, en los audios de las «historias» que se comparten en redes sociales… Las traducciones a otros idiomas son realizadas desde los canales de los artistas o realizadas por miembros de la comunidad de fans (como sucede muy habitualmente en el K-Pop), y es habitual que las letras de las canciones sean discutidas, analizadas y explicadas en distintos foros digitales. Todo esto forma parte de las prácticas de consumo musical de cualquiera de los artistas actuales de éxito que hemos mencionado en este artículo: discusiones en torno a metáforas, expresiones locales, giros lingüísticos, términos vinculados a tradiciones y subculturas, a asuntos políticos, a acontecimientos históricos, a polémicas en las redes sociales, etc. Toda una serie de conversaciones digitales que giran en torno a la letra de una canción y que contribuyen a mantener más vivo que nunca el interés por una lengua viva que también vive en las canciones.

«Las letras de las canciones son omnipresentes»

5 | Conclusiones

La música y la palabra llevan siglos transitando juntas, compartiendo espacios y experiencias en expresiones culturales que han acompañado la vida de generaciones. Ambas cuentan con una historia marcada por la práctica oral, en la que la interpretación se impone como un acto necesario y condicionado por parámetros como la intensidad, el tiempo, el timbre, etc., necesarios para cantar y contar. Ambas compartieron el carácter efímero hasta la reciente generalización de la lectoescritura y fueron concebidas como expresiones indisociables por la filosofía y la teoría del arte hasta hace apenas tres siglos.

En este artículo hemos puesto el foco en la canción, por ser la forma de consumo musical más extendida en el mundo y, quizás, el paradigma de interdependencia entre música y palabra. Hemos explorado la relación del español con la música partiendo de la premisa de que la interacción

conlleva una trasformación de ambos lenguajes y la configuración de una nueva dimensión para la significación de música y texto, y hemos concebido la canción como un texto en proceso, abierto a la interacción, a la reinterpretación, a la reelaboración y, por lo tanto, al diálogo sobre, con y en torno a ella. Esta condición afectiva es lo que otorga a las canciones en español un protagonismo que en las últimas décadas no ha dejado de crecer.

La historia demuestra que no es un fenómeno nuevo, y que las canciones en español han sido vehículos de expresión de las comunidades hispanohablantes durante siglos. Como parte del patrimonio inmaterial, han acompañado a los numerosos flujos migratorios, han sido catalizadoras de todo tipo de experiencias y han servido en el último siglo para negociar y asimilar las modas procedentes de la hegemonía anglosajona. Al *boom* latino de los noventa le precedió el de las «cármenes» un siglo antes y, ya en el siglo XX, la pasión por el tango de los años cuarenta o la fiebre por el mambo de los cincuenta, aunque es bien cierto que ninguna de estas modas se puede comparar con los hitos que la música en español está logrando en las últimas tres décadas y, especialmente, desde lo que se ha dado en llamar «efecto Despacito» (en alusión al éxito de Luis Fonsi y Daddy Yankee en 2017), no solo en las cifras sino también en la presencia de canciones en español en producciones audiovisuales como películas y series.

«Jóvenes cosmopolitas que abrazan estas canciones para articular una identidad moderna»

Todas las condiciones eran propicias para este fenómeno: una población hispana en expansión, mayoritariamente joven, en proceso de concentración en entornos urbanos y con mayor capacidad de gasto. Pero quizás lo más importante sea la vivencia de la música en español por parte de esta comunidad, especialmente del género (h)urbano, que despierta el orgullo latino de jóvenes cosmopolitas que abrazan estas canciones para articular una identidad moderna con la que sentirse orgullosos de sus raíces. En ella no se cede a las imposiciones del mercado anglosajón, como ocurrió en el *boom* de los años noventa, y se apuesta por el español manteniendo acentos y expresiones locales e incluyendo términos en inglés que funcionan

como índices indexicales y conectan con la forma de expresión, pero también con las aspiraciones y los anhelos de esta generación joven. El «compromiso» de esta audiencia con los artistas latinos va más allá del entretenimiento y comprende cuestiones identitarias fundamentales en la definición de su posición como sujetos en la sociedad. Así, las historias que narran las canciones y las vidas mediadas de los artistas a través de las redes sociales se convierten en referentes de validación social para sus seguidores y, al mismo tiempo, contribuyen a mantener vivo el español entre los más jóvenes.

Referencias bibliográficas

Brown, S. (1999). The «Musilanguage» Model of Music Evolution. En N. L. Waillin, B. Merker y S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 271-301). The MIT Press.

Cañero Serrano, J. (2019). El español como factor vertebrador de la latinidad en la música popular de Estados Unidos, *Camino Real*, 11, 14, 27-49.

Díaz González, J. (2014). *El romance en América*. Fundación Joaquín Díaz.

González Rodríguez, J. P., (2013). *Pensar la música desde América Latina. Problemas e interrogantes*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Hernández Nieto, R. y Moreno Fernández, F. (Dirs.) (2018). Mapa hispano de los Estados Unidos 2018, *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 44, 1-65

International Federation of the Phonographic Industry (2024). *Global Music Report 2024*. IFPI. https://globalmusicreport.ifpi.org/

van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. Macmillan.

Llano Camacho, I. (2018). *La salsa en Barcelona. De la onda layetana a las radios latinas, del estilo cubano a la salsa en línea*. Milenio.

Luminate (2023). *Unleashing entertainment's essential data*. https://luminatedata.com/

Monteagudo, M. J. (2020). *Spanglish code-switching in Latin pop music: functions of English and audience reception*. [Tesis de máster]. Universidad de Oslo.

Mora Contreras, K. (2018). *De cera y goma-laca. La producción de música española en la industria fonográfica estadounidense (1896-1914)*. CIOFF.

Moreno Cazalla, L. (2023). *El boom de la música urbana latina y la expansión del español a nivel global*. Fundación Antonio de Nebrija.

Observatorio Global del Español (2024). El español: lengua para el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-162). Instituto Cervantes y McGraw Hill.

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2022). *American Community Survey. DP02. Selected Social Characteristics in the United States.* https://data.census.gov/table/ACSDP5Y2022.DP02

Pereira Rey, A. (2004). *Buscando el* crossover. *El mercado para la música latina alternativa en Estados Unidos*. Fundación Autor.

Pérez Carmona, J., Vicente Bújez, A., Díaz Mohedo, M. T. y Ortega Martín, J. L. (2021). Learning Spanish as a foreign language through Music, *Aula Abierta*, 50, 2, 643-652.

Sans Moreira, J. F. (2017). Música y estudios del discurso: una atracción fatal. En C. Díaz y B. Corti (Eds.), Música y discurso: aproximaciones analíticas desde América Latina (pp. 97-120). Eduvim.

Spotify (2024). *Loud & Clear.* https://loudandclear.byspotify.com/

Varela Domínguez, L. (2022). Latin pop and reggaeton in K-Pop: The representation of an imagined Latin culture. En K. Kärki (Ed.), *Proceedings from the xxi Biennial Conference of IASPM.* International Institute of Popular Culture. https://iipc.utu.fi/iaspm2022/Varela.pdf

Vázquez Montalbán, M. (2000). *Cancionero general del franquismo (1939-1975)*. Crítica.

Viñuela Suárez, E. (2019). Rock en español: un terreno de disputa y convergencia entre España y Latinoamérica, *Resonancias*, 23, 45, 197-214.

Viñuela Suárez, E. (2020a). Gypsying Beyoncé: the Latin crossover through Hispanic Stereotypes. En M. Iddon y M. Marshall (Eds.), *Beyoncé at work, on screen, and online* (pp. 157-176). Indiana University Press.

Viñuela Suárez, E. (2020b). El pop en español en EE. UU. Un espacio para la articulación de la identidad latina, *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 63, 1-26. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/63_sp_vf_0.pdf

EL IMPACTO ECONÓMICO DEL ESPAÑOL EN LA INDUSTRIA DEL VIDEOJUEGO HISPANOHABLANTE

CARLOS GONZÁLEZ TARDÓN
Udit y Observatorio Nebrija del Español

1 | Introducción

Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones sobre economía de la lengua en el ámbito cultural que se llevan realizando desde 2021 dentro del Observatorio Nebrija del Español. Como parte de estos trabajos, hemos desarrollado una línea de estudios para observar cómo afecta la presencia de la localización del español en los resultados económicos de los videojuegos desarrollados en España e Hispanoamérica. Se han obteniendo conclusiones sorprendentes y que incluso van a contracorriente con la inercia habitual de la industria, que es localizar solo los videojuegos más grandes.

En este artículo haremos una aproximación a la industria del videojuego hispanohablante, se mostrará la situación actual del español en esta forma de ocio y, sobre todo, su impacto en el volumen de ventas, que es más importante del que la industria habitualmente le otorga.

Como resumen de los datos, al acabar el artículo, se podrá observar que aunque la industria tiende a publicar en inglés los videojuegos, aquellos que también incorporan el español de España y el de Hispanoamérica tienen mejores resultados económicos, lo que se está traduciendo en un aumento de la presencia de nuestros idiomas en los últimos años.

«Los videojuegos que también incorporan el español de España y el de Hispanoamérica tienen mejores resultados económicos»

Pero primero vamos a situarnos en el contexto con algunos datos generales sobre los videojuegos y el estado de la industria.

2 | La industria del videojuego hispanohablante

En este apartado vamos a hacer un pequeño recorrido sobre los principales datos socioeconómicos de la industria del videojuego de los países que nos ocupan, aquellos cuyo idioma principal es el español; para ello nos vamos a apoyar en informes desarrollados por la propia industria.

Según el *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos* (Desarrollo Español de Videojuegos [DEV], 2022), el mercado global del videojuego de 2022 movió más de 184.400 millones de dólares y se superaron los 3.228 millones de jugadores en todo el mundo.

El anuario de la Asociación Española del Videojuego, *La industria del videojuego en España 2022* (AEVI, 2022), profundiza en esa investigación situando a España como el décimo mercado mundial con más de 2.012 millones de euros y 18,2 millones de jugadores, 47 % mujeres y 53 % hombres. Respecto a la edad, lo más habitual es que el jugador medio sea una persona de entre 25 y 34 años (24 % de los usuarios), que los usa una media de 7,42 horas a la semana (AEVI, 2022).

En lo concerniente a Latinoamérica, el *Libro Blanco* (DEV, 2022) indica que tiene una facturación de 8.400 millones de dólares, el 5 % del mercado internacional, y hay 316 millones de personas que juegan a videojuegos, lo que representa el 10 % del global de jugadores.

Sobre los datos empresariales, España es el octavo país productor mundial y el quinto europeo (DEV, 2022). Ningún país de Latinoamérica se situó entre los 20 primeros en 2022. Existen en España 445 empresas registradas, con una facturación de 1.281 millones de euros y un total de 8.833 empleados (DEV, 2022).

Las empresas españolas tienen como principal mercado España y Latinoamérica con un 33% de la facturación, seguido por el 31 % de

Norteamérica y el 25 % del resto de Europa. Por número de usuarios el orden es el mismo, con un 34 %, 27 % y 23 % respectivamente (DEV, 2022).

Según indica el *Libro Blanco* (DEV, 2022), el 83 % de las empresas españolas publican sus juegos en PC, seguido de videoconsolas y móviles. El 90 % de estas empresas publican en Steam, después el 32 % en Epic e itch.io (DEV, 2022). Este dato es especialmente relevante porque nuestra investigación se ha realizado con videojuegos de Steam, ya que era la única plataforma que permitía estimar los datos económicos, pero como se puede ver también es donde se publica más.

Sobre los idiomas de publicación de los videojuegos en España, la encuesta indica que el principal es el inglés (96 %), seguido de español (91 %), francés (63 %) y alemán (63 %). En relación con las lenguas cooficiales, la principal fue el catalán/valenciano (25 %), seguido del euskera (9 %) y el gallego (6 %). No se indica la presencia separada del español de Hispanoamérica en el estudio.

No hemos encontrado información equivalente para el resto de países hispanohablantes, aunque existen ciertos proyectos, como el libro blanco del videojuego mexicano, que pronto empezará a suministrarlos.

Como se puede observar por los datos, la industria del videojuego es un ámbito con unos resultados económicos reseñables, además de un amplio impacto social, ya que hay un porcentaje muy elevado de la población que hace uso regular de ellos en la mayor parte de los países estudiados, por lo que investigar qué es lo que está sucediendo con nuestros idiomas parece un tema interesante que abordar.

«La industria del videojuego es un ámbito con unos resultados económicos reseñables»

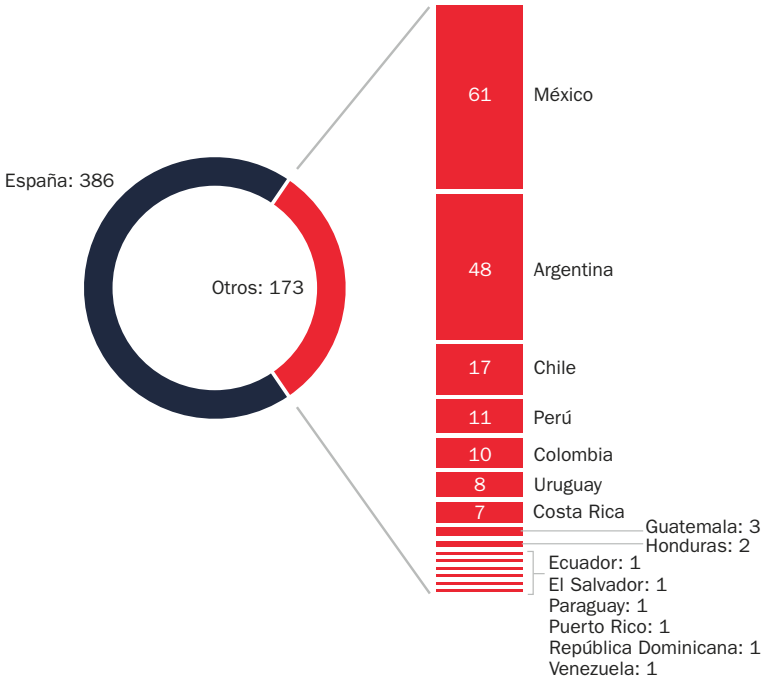
En el siguiente apartado se desarrollará cómo se ha realizado la investigación de cara a poder ver algunas de las características principales de los videojuegos analizados y la distribución por países, entre otros datos.

3 | Metodología

Para poder ver el impacto económico que tiene el español en los videojuegos se han analizado un total de 559 programas publicados en la plataforma de distribución para ordenador Steam en el marco temporal de 2022 (174), 2021 (149), 2020 (111), 2016 (92) y 2015 (33). La brecha producida por la inclusión del periodo 2015-2016 se decidió con el fin de poder observar si podía existir algún tipo de distorsión de los datos por el periodo de pandemia. Todos los análisis indicaron que no había tenido efecto sobre el impacto económico del idioma.

Los juegos analizados fueron desarrollados en España (386) y en los países de Hispanoamérica (173). En el gráfico 1 se puede observar la distribución por países.

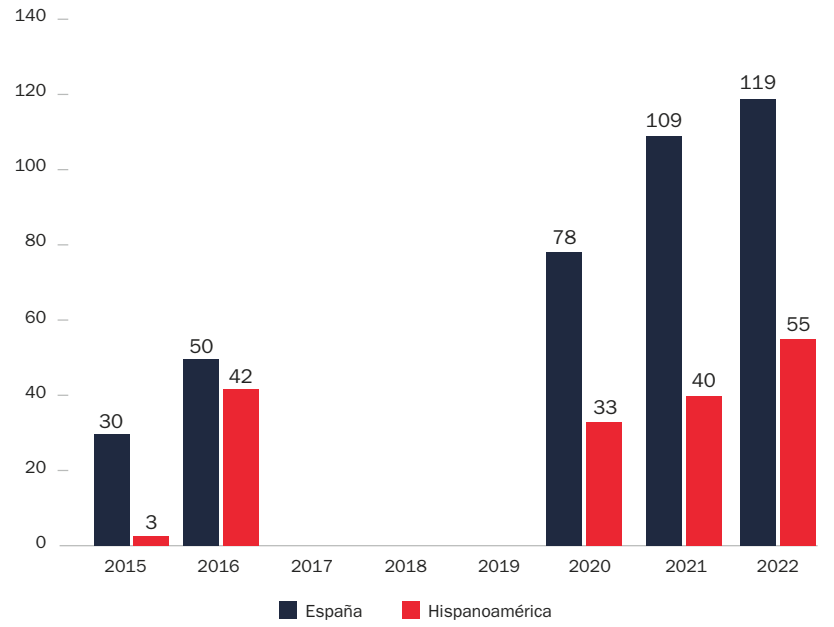
GRÁFICO 1 | NÚMERO DE VIDEOJUEGOS DESARROLLADOS POR PAÍS



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la evolución histórica (gráfico 2), se está produciendo un aumento sostenido de publicación de videojuegos en Steam en los últimos años, tanto en España como en Hispanoamérica, lo que indica su buena salud como industria.

GRÁFICO 2 | TOTAL DE VIDEOJUEGOS DESARROLLADOS POR REGIÓN Y AÑO PUBLICADOS EN STEAM



Fuente: elaboración propia.

Todos los datos se recogieron en noviembre de 2023, con el fin de dar cerca de un año de permanencia en el mercado a los juegos publicados en 2022, último año que se analiza.

Para la selección de qué videojuegos son incluidos en el análisis, se utilizó la base de datos *DeVuego*, que concentra información sobre los programas desarrollados en España e Hispanoamérica (DeVuego, 2023). Dentro de la industria está considerada una fuente de información fiable, es mantenida

tanto por colaboradores independientes como por las mismas empresas de videojuegos y es la más rigurosa y con un marco temporal más amplio y estructurado, hasta donde conocemos.

Como se ha comentado anteriormente, se ha analizado Steam ya que es la única tienda que permite realizar estimaciones de unidades vendidas. Además, se eligió utilizar esta plataforma porque suministraba en la totalidad de los videojuegos la información lingüística buscada: la presencia de idiomas (español de España y español de Hispanoamérica), dónde estaba presente (interfaz, voces y/o subtítulos) e información sobre la que se pueden inferir datos económicos (comentarios según el idioma), como se explicará más adelante.

ILUSTRACIÓN 1 | CAPTURA DEL DETALLE DE IDIOMAS DE LA PÁGINA DE LA TIENDA STEAM Y DE LA INTERFAZ DEL VIDEOJUEGO *ARAGAMI*



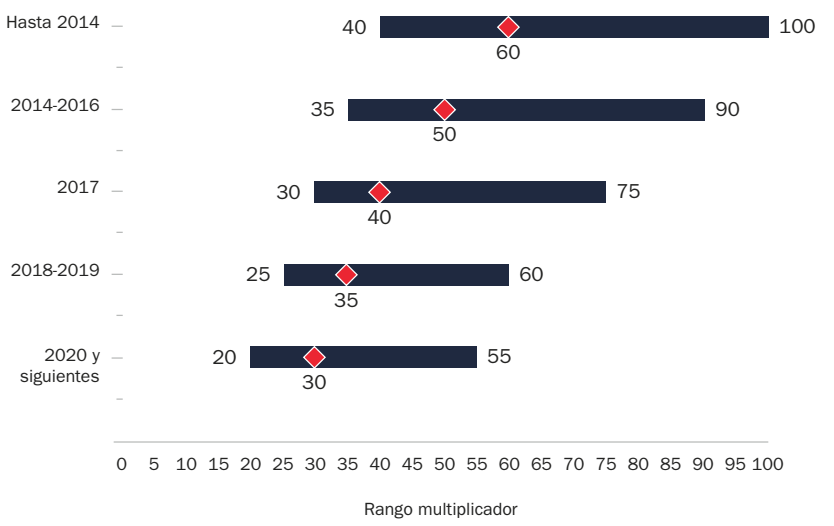
Fuente: Steam, de Lince Works (2016).

Con el fin de conseguir el objetivo marcado, se han utilizado ciertas herramientas estadísticas que permitían realizar estimaciones de ventas, que son habitualmente usadas en la industria del videojuego para los

análisis de la competencia. El volumen de ventas en Steam no es un dato público y las empresas no suelen estar muy predispuestas a compartir este tipo de información sensible, es por ello que se han creado ciertos algoritmos que permiten calcularlo a partir del número de comentarios. Estas estructuras de estimación surgen de las investigaciones de Birkett (2015; 2018), ampliadas por Carless (2020) y posteriormente recogidas y comprobadas por VGInsight (2021).

A modo de resumen, los investigadores mencionados encontraron una importante correlación entre el volumen de comentarios y las ventas declaradas por algunas de las empresas estudiadas. De esa forma se obtuvieron una serie de multiplicadores que permitían saber cuántos videojuegos había vendido según el año de publicación y el número de comentarios (gráfico 3).

GRÁFICO 3 | MULTIPLICADOR BASADO EN LOS COMENTARIOS PARA OBTENER EL VOLUMEN DE VENTAS SEGÚN EL PERIODO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de VGInsight (2021).

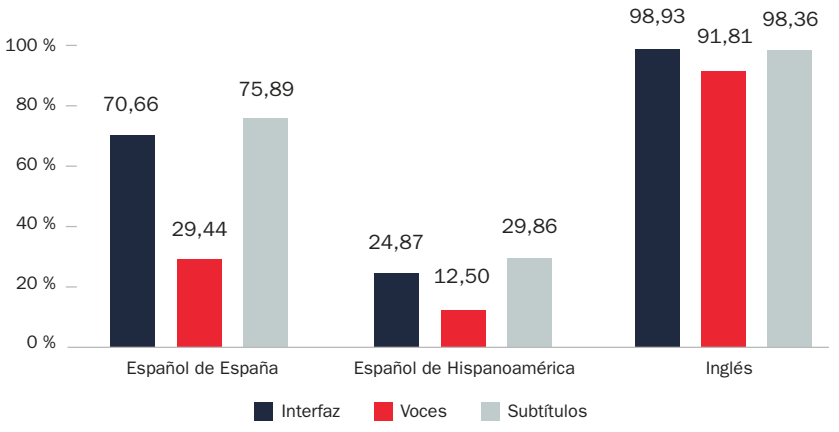
Es decir, un videojuego que tuviera 10 comentarios y fuera lanzado antes de 2014 tendría una estimación de 600 copias vendidas, si fuera de 2014 a 2015 serían 500 copias, en el caso de 2017 obtendría 400, etc. Como se puede observar, cuanto más antiguo sea el videojuego más valor tienen los comentarios.

Este cálculo nos permitía no solo saber el volumen de copias globales sino también separar los mercados lingüísticos según el idioma del comentario, lo que fue muy útil para poder distinguir el impacto de la localización a los dos tipos de español.

4 | Resultados

Con el fin de observar el impacto del español en los videojuegos se comparó con el inglés, ya que es el lenguaje vehicular de la industria. Los datos indican que la gran mayoría de los videojuegos analizados tienen todas sus características en inglés (interfaz, voces y subtítulos), seguidos del español de España y, por último, del español de Hispanoamérica, como indica el gráfico 4.

GRÁFICO 4 | PRESENCIA DE LOS IDIOMAS ANALIZADOS EN INTERFAZ, VOCES Y SUBTÍTULOS

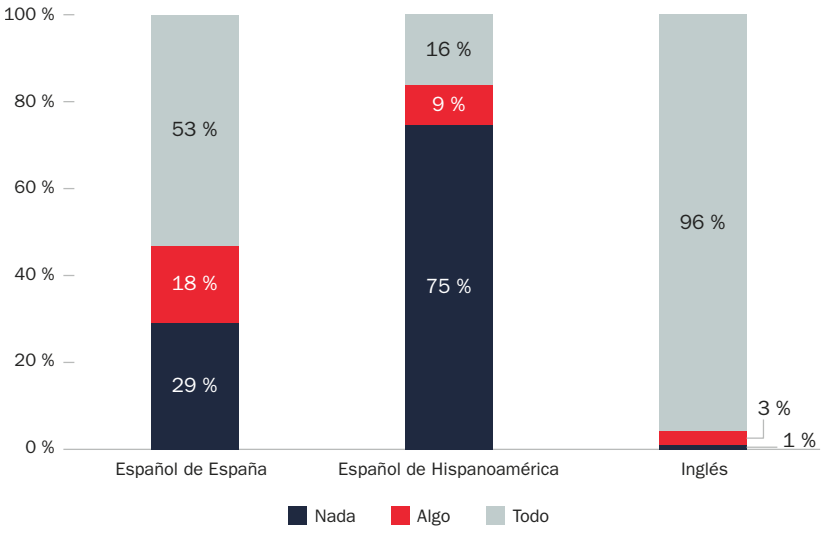


Fuente: elaboración propia.

También se pudo constatar que lo menos común era la localización de las voces, esto es debido a que supone un mayor desembolso para las empresas ya que es una característica cara de implementar, son necesarios actores de doblaje, estudio de grabación, etc.

Al analizar título por título las posibles características presentes, se pudo observar de nuevo una preponderancia del inglés, seguido del español de España, y una implementación muy limitada del de Hispanoamérica (gráfico 5).

GRÁFICO 5 | INTENSIDAD DE LA PRESENCIA DE LOS IDIOMAS DENTRO DEL JUEGO (TODAS LAS CARACTERÍSTICAS POSIBLES, ALGUNAS O NINGUNA)

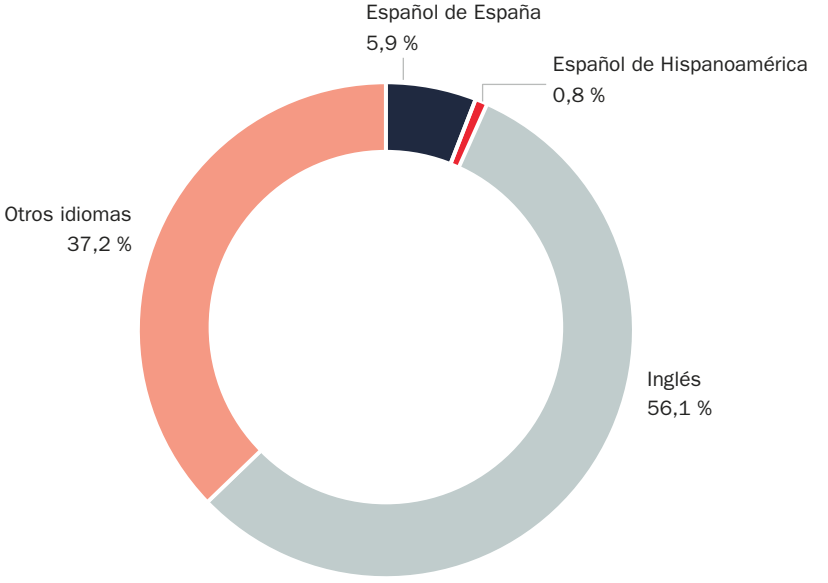


Fuente: elaboración propia.

Este análisis permitía ser sensible a aquellos juegos que no tenían alguna característica presente. La diferencia se hizo más clara cuando se comparó la presencia cruzada del español de Hispanoamérica en desarrollos españoles y viceversa. Los datos muestran que los juegos españoles solo traducen el 17 % a español hispanoamericano, pero las empresas de Latinoamérica lo hacen el 47 % para el español de España, lo que parece indicar una mayor sensibilidad hacia la localización desde los países latinoamericanos o que lo consideran un mercado más rentable. El volumen de ventas (número de unidades vendidas por videojuego) se estimó según el idioma vehicular del usuario (gráfico 6).

«Mayor sensibilidad hacia la localización desde los países latinoamericanos»

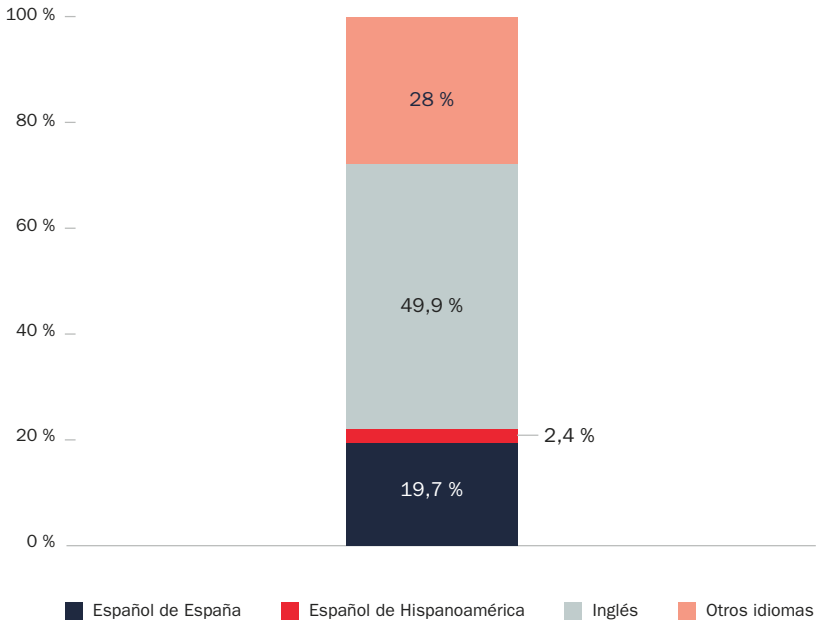
GRÁFICO 6 | PORCENTAJE DE VENTAS SEGÚN LENGUAJE VEHICULAR AGREGANDO LAS VENTAS DE TODOS LOS JUEGOS



Fuente: elaboración propia.

Según el volumen de ventas totales, el español de España supone el 5,9 % de las unidades y el hispanoamericano el 0,8 %, las ventas al usuario de habla inglesa son las predominantes con un 56,1 %. Un dato interesante es la buena penetración de los juegos analizados en otros mercados lingüísticos (francés, alemán, portugués, etc.), llegando a ocupar el 37,2 % de las ventas.

GRÁFICO 7 | MEDIA DE LOS PORCENTAJES DE VENTAS SEGÚN LENGUAJE VEHICULAR OBSERVANDO LOS VIDEOJUEGOS DE FORMA INDIVIDUAL



Fuente: elaboración propia.

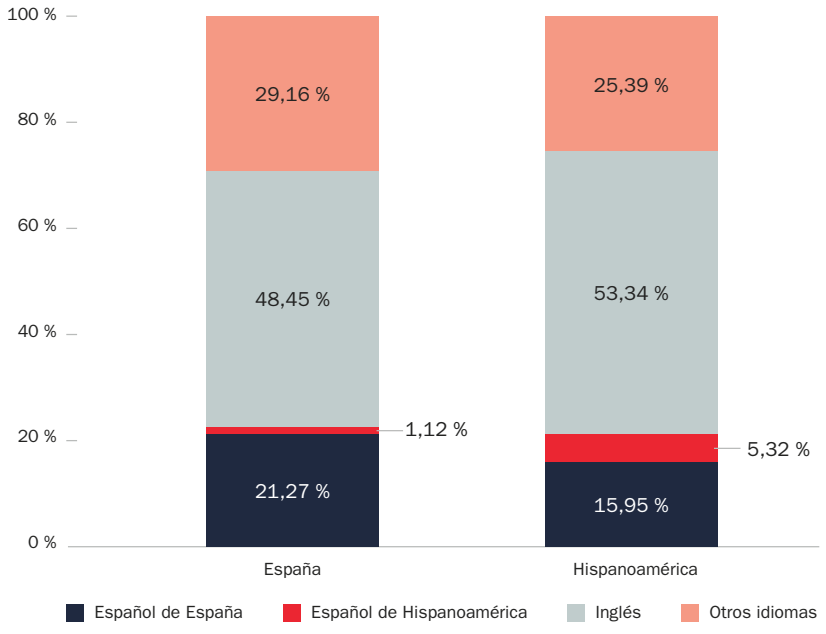
Si en vez de observar las unidades globales vendidas por todos los videojuegos desarrollados, analizamos la distribución media de porcentajes de ventas de cada videojuego, gráfico 7, la importancia del español

aumenta considerablemente hasta el 22,1 % (2,4 % Hispanoamérica + 19,7 % España). Esto quiere decir que, en promedio, las empresas hispanohablantes venden aproximadamente una quinta parte de sus juegos a personas de habla española.

«Las empresas hispanohablantes venden una quinta parte de sus juegos a personas de habla española»

Al separar los videojuegos producidos en España e Hispanoamérica, los porcentajes globales del español se mantienen, pero el peso del tipo cambia, lo que es un marcador de la importancia del mercado regional.

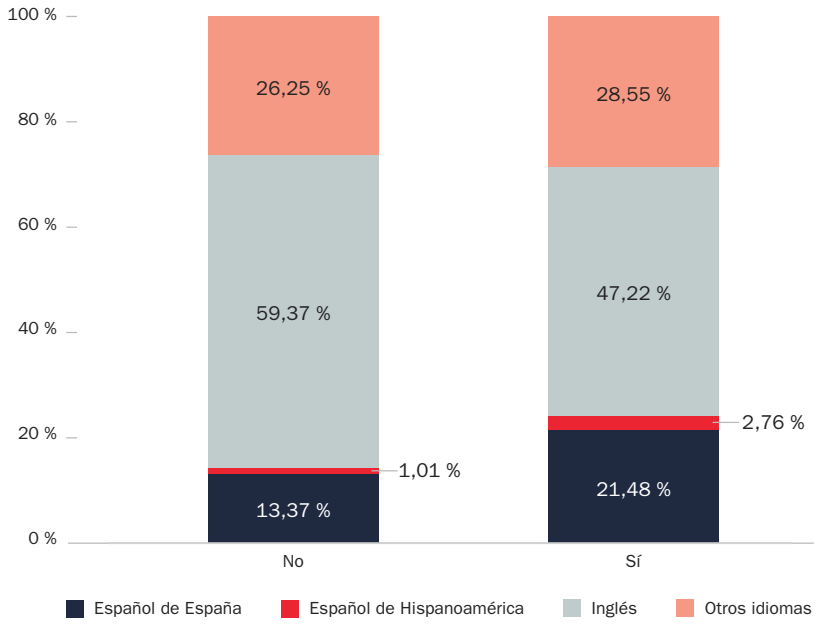
GRÁFICO 8 | MEDIA DE LOS PORCENTAJES DE VENTAS SEGÚN LENGUAJE VEHICULAR EN ESPAÑA E HISPANOAMÉRICA



Fuente: elaboración propia.

Los datos cambian drásticamente cuando se separan los videojuegos según la presencia del español (gráfico 9). Se puede concluir que los juegos que no localizan al español venden de media un 14 % de unidades al mercado hispanohablante, porcentaje que aumenta al 24 % si inclueyen español.

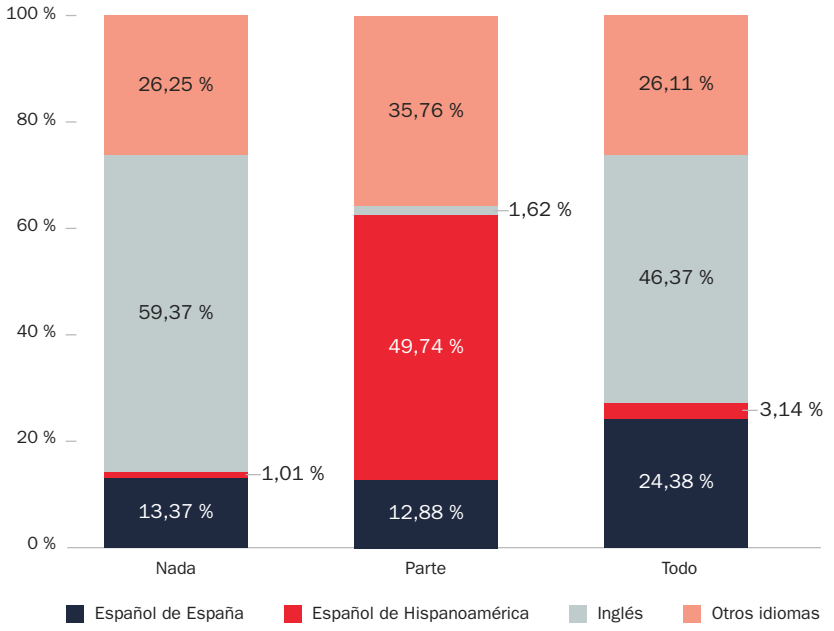
GRÁFICO 9 MEDIA DE LOS PORCENTAJES DE VENTAS SEGÚN LENGUAJE VEHICULAR DEL USUARIO SI ESTÁ PRESENTE EL ESPAÑOL DENTRO DEL VIDEOJUEGO



Fuente: elaboración propia.

Estos efectos se hacen más evidentes cuando vemos el impacto de la intensidad de la presencia del español (gráfico 10). Cuando se localizan todas las partes posibles al español, el porcentaje del mercado hispanohablante aumenta de forma significativa, mientras que si solo se localiza una parte, el impacto es casi nulo.

GRÁFICO 10 | MEDIA DE LOS PORCENTAJES DE VENTAS SEGÚN LENGUAJE VEHICULAR Y LA INTENSIDAD DE PRESENCIA DEL ESPAÑOL DENTRO DEL VIDEOJUEGO



Fuente: elaboración propia.

Esto es un indicador de que no solo es importante la presencia del español dentro del videojuego sino que esta debe ser completa para poder explotar mejor el mercado de videojugadores hispanohablantes.

«La presencia del español debe ser completa para poder explotar mejor el mercado de videojugadores hispanohablantes»

Con el fin de poder resumir todos los datos obtenidos e integrarlos en una conclusión global, se optó por realizar un análisis por modelos de regresión lineal (Pardo Merino y Ruiz Díaz, 2012). Este tipo de análisis hace posible cuantificar el impacto de la localización del

uso del español en los videojuegos manteniendo el resto de características estables. Es decir, por medio de este instrumento estadístico se puede inferir cuántas unidades más vendería el mismo juego según el tipo de integración del idioma que se realizara.

Como se puede observar en el cuadro 1, si un videojuego está localizado parcialmente en español, venderá en promedio 434 unidades más que si no tuviera español, mientras que si se hace de forma total, las ventas aumentan en un promedio de 1.236 unidades, casi el triple.

CUADRO 1 | MODELO DE REGRESIÓN LINEAL SOBRE EL VOLUMEN DE VENTAS RESPECTO A LA INTENSIDAD DE LA APLICACIÓN DEL ESPAÑOL (*)

	B	Error típico	β	t	p
(Constante)	65,256	738,856		0,088	0,930
Año de desarrollo	23,844	112,591	0,007	0,212	0,832
Precio	10,344	30,036	0,012	0,344	0,731
Unidades vendidas a usuarios en inglés	0,010	0,004	0,185	2,386	0,017
Unidades vendidas a usuarios en otros idiomas	0,050	0,008	0,468	6,006	<0,001
Parte del juego en español	**433,855**	**836,642**	**0,022**	**0,519**	**0,604**
Todo el juego en español	**1.236,370**	**658,984**	**0,077**	**1,876**	**0,061**

(*) Modelo de regresión lineal múltiple con las unidades vendidas a usuarios en español como variable dependiente; R2 = 0,420; F (6,552) = 66.528, p <0.001.

Fuente: elaboración propia.

5 | Conclusión

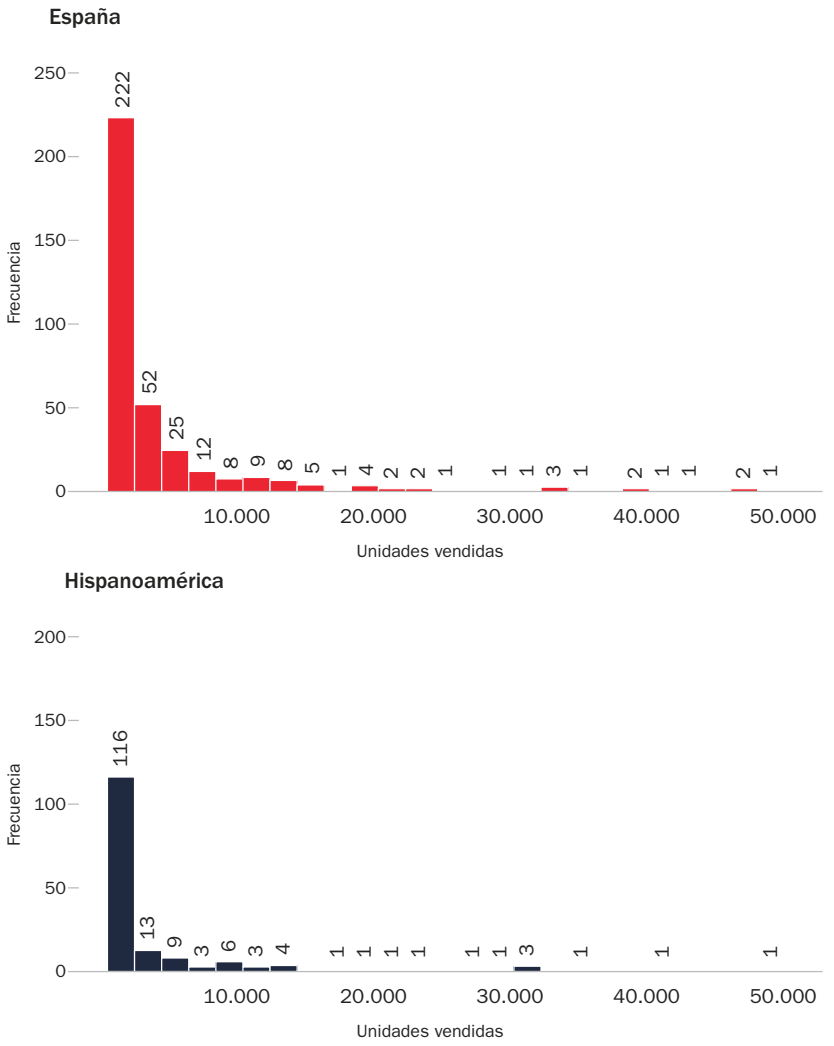
A pesar de ser una investigación exploratoria que sigue creciendo y aumentando (de cara al año que viene ya se rozarán los 1.000 juegos analizados), se han obtenido conclusiones claras que indican que el español es un idioma que mejora los resultados económicos de los videojuegos desarrollados en los países hispanohablantes. Existe una sensibilidad del mercado a la localización, no solo en la presencia sino también en la intensidad ya que los juegos que tienen en español todos los aspectos posibles dentro del videojuego venden estadísticamente más, lo que hace necesario que las empresas inviertan en su implementación.

«El español es un idioma que mejora los resultados económicos de los videojuegos desarrollados en los países hispanohablantes»

Por poner en contexto las cifras anteriormente presentadas, la gran mayoría de videojuegos publicados en los países hispanohablantes tienen unas ventas inferiores a las 200 unidades (véase gráfico 11 y cuadro 2 al final de este artículo) por lo que el aumento encontrado en la investigación de entre 400 a 1.200 videojuegos es un cambio muy significativo para los resultados económicos de las empresas.

Si les ha parecido interesante este artículo, pueden consultar más información en los informes anuales que publicamos en la página web del Observatorio Nebrija del Español. Allí encontrarán, por ejemplo, análisis que separan los videojuegos en cuartiles según sus resultados de ventas, la diferencia de los productos gratuitos con los de pago, el idioma del nombre de los juegos o la evolución de la localización a lo largo de los últimos años, entre otros datos relevantes.

GRÁFICO 11 | VOLUMEN DE VENTA DE LOS VIDEOJUEGOS CON VENTAS INFERIORES A 50.000 UNIDADES SEGÚN REGIÓN



Fuente: elaboración propia.

CUADRO 2 | VOLUMEN DE VENTAS DE LOS VIDEOJUEGOS CON VENTAS SUPERIORES A 50.000 UNIDADES

País	Año	Género	Título	Desarrollador	Unidades vendidas	Modelo
México	2015	Simuladores	Kerbal Space Program	Squad	4.771.900	De pago
Venezuela	2016	Aventura	VA-11 Hall-A: Cyberpunk Bartender Action	Sukeban Games	1.421.350	De pago
España	2022	Rol	Temtem	Crema	912.510	De pago
España	2016	Simuladores	Youtubers Life	Uplay Online	682.350	De pago
Perú	2021	Casual	Rhythm Doctor	7th Beat Games	499.890	De pago
España	2020	Acción	Spelunky 2	BlitWorks	479.730	De pago
España	2016	Acción	Aragami	Lince Works	472.000	De pago
España	2015	Simuladores	Planetbase	Madruga Works	410.450	De pago
España	2021	Acción	Everhood	Jordi Roca	281.520	De pago
España	2022	Aventura	The one who pulls out the sword will be crowned	Majorariatto	241.980	Gratuito
España	2021	Rol	Across the Obelisk	Dreamsite Games	225.450	De pago
España	2016	Acción	Of Guards And Thieves	Subvert Games	215.200	Gratuito
España	2015	Aventura	Missing Translation	AlPixel Games	156.300	Gratuito
España	2020	Simuladores	Monster Prom 2: Monster Camp	Beautiful Glitch	131.970	De pago
Costa Rica	2016	Casual	My Name is Mayo	Green Lava Studios	118.600	De pago

País	Año	Género	Título	Desarrollador	Unidades vendidas	Modelo
Argentina	2020	Simuladores	Per Aspera	Tlön Industries	103.800	De pago
España	2020	Aventura	The Supper	Octavi Navarro	101.220	Gratuito
Chile	2021	Aventura	Tormented Souls	Dual Effect	98.730	De pago
España	2016	Aventura	The Count Lucanor	Baroque Decay	91.650	De pago
España	2016	Aventura	Ghost 1.0	Unepic	90.700	De pago
España	2020	Aventura	Call of the Sea	Out of the Blue Games	83.160	De pago
España	2022	Acción	Nordic Ashes: Survivors of Ragnarok	Noxfall Studios	78.000	De pago
España	2021	Acción	Aragami 2	Lince Works	74.970	De pago
España	2022	Estrategia	Monster Prom 3: Monster Roadtrip	Beautiful Glitch	64.710	De pago
España	2016	Acción	Bot Vice	DYA Games	59.500	De pago
España	2021	Casual	Pureya	Majorariatto	58.860	De pago
España	2015	Aventura	Blues and Bullets	A Crowd of Monsters	55.000	De pago
España	2015	Aventura	The Purring Quest	Valhalla Cats	50.800	De pago
Argentina	2022	Aventura	MADiSON	BLOODIOUS GAMES	50.130	De pago

Fuente: elaboración propia.

Referencias bibliográficas

Asociación Española del Videojuego (AEVI) (2022). *Anuario 2022. La industria del videojuego en España 2022*. https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/05/Anuario-AEVI-2022.pdf

Birkett, J. (12 de marzo de 2015). How to estimate how many sales a Steam game has made. *Grey Alien Games*. https://greyaliengames.com/blog/how-to-estimate-how-many-sales-a-*Steam*-game-has-made/

Birkett, J. (4 de mayo de 2018). Using Steam reviews to estimate sales. *Game Developer*. https://www.gamedeveloper.com/business/using-steam-reviews-to-estimate-sales

Carless, S. (3 de agosto de 2020). How that game sold on Steam, using the 'NB number'. *The GameDiscoverCo newsletter*. https://newsletter.gamediscover.co/p/how-that-game-sold-on-*Steam*-using

Desarrollo Español de Videojuegos (DEV) (2022). *Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2022*. DEV Asociación Española de Empresas Productoras y Desarrolladoras de Videojuegos y Software de Entretenimiento. https://www.dev.org.es/images/stories/docs/libro%20blanco%20del%20desarrollo%20espanol%20de%20videojuegos%202022.pdf

DeVuego (2023). *DeVuego. Base de Datos del Videojuego Español*. Obtenido el 21 de noviembre del 2023. https://www.*DeVuego*.es/bd/

Lince Works (2016). *Aragami* (Versión Steam) [Videojuego]. Lince Works.

Pardo Merino, A. y Ruiz Díaz, M. A. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Síntesis.

VGInsight (1 de agosto de 2021). *How to Estimate Steam Video Game Sales?* https://vginsights.com/insights/article/how-to-estimate-*Steam*-video-game-sales

Y LA CIENCIA SE HIZO CULTURA: LA CULTURA CIENTÍFICA COMO OPORTUNIDAD EDUCATIVA Y CULTURAL

ERNESTO PÁRAMO SUREDA
Parque de las Ciencias de Andalucía y Exploratorio
de la Universidad de Coímbra

«Al carro de la cultura española le falta la rueda de la ciencia».
Santiago Ramón y Cajal

«El mundo no mejorará por sí solo».
José Hierro

1 | A modo de introducción: ¡la astronomía no es cultura!

Corría el año 1998 cuando unos jóvenes entusiastas nos preguntaron si les podíamos prestar el planetario portátil para ofrecer una actividad de astronomía al ayuntamiento con motivo de las fiestas de su pueblo. El Parque de las Ciencias de Andalucía estaba todavía muy verde, así que nos producía cierto temor prestar aquel material tan delicado. Finalmente accedimos siempre que nos dieran algunas garantías. La alegría de aquellos jóvenes duró muy poco pues sucedió algo que hoy nos parece impensable. La propuesta fue rechazada de plano con el curioso argumento de que «aquello» no pegaba nada dentro del programa cultural de las fiestas.

En otras palabras, la astronomía no era digna de entrar en la agenda cultural. Otra cosa, dijimos los malpensados, habría sido si hubieran llevado una buena propuesta sobre astrología y horóscopos. Qué disgusto y qué locura, pero eran tiempos en los que videntes como Rappel hacían su agosto en las televisiones, en los mejores horarios y en ocasiones hasta con dinero público.

La palabra clave para nosotros en aquellos tiempos era anomalía: «La ciencia es una parte oculta de la cultura contemporánea y es necesario corregir esa anomalía» (Calvo Hernando, 2003).

«Los retos para normalizar la cultura científica en la sociedad siguen siendo enormes»

Esta anécdota ilustra bien de dónde veníamos. Las cosas han cambiado mucho, sin duda, pero los retos para normalizar la cultura científica en la sociedad siguen siendo enormes. Y, lo que es más importante, las implicaciones sociales, económicas y hasta democráticas de esa anomalía no dejan de crecer. No porque estemos peor; muy al contrario, vivimos una verdadera explosión de iniciativas y actividades en todos los campos imaginables de la comunicación, pero nuestra dependencia de la ciencia es cada vez mayor. Hoy muchos de los temas que se deciden en nuestros parlamentos tienen algún componente científico-técnico. Por ello, la participación efectiva de los ciudadanos en las democracias modernas hace necesario un mejor acceso a la información de carácter científico y disponer de las herramientas culturales para poder manejarla.

ILUSTRACIÓN 1 | PROGRAMA DE PLANETARIO «EL UNIVERSO DE LORCA» (1998)



Fuente: Parque de las Ciencias de Andalucía.

2 | Contra el adanismo, un poco de perspectiva

«Adanismo: hábito de comenzar una actividad cualquiera como si nadie la hubiera ejercido anteriormente». Me encanta la sobria claridad de esta definición de la RAE. Tan escueta, tan luminosa. El adanismo no es, ni mucho menos, un invento de nuestra época, pero tengo la impresión de que está alcanzando cotas memorables en estos tiempos de elogio desmedido de la rapidez. Pero, ¿tanto edificio sin cimientos…? Hagamos pues aquí un poco de memoria, pongamos algo de contexto. Creo que se llama perspectiva.

El tema que nos ocupa no es ya lo que era. En nuestro país la ciencia y la tecnología, y en general la cultura científica, han emergido con fuerza y se han subido a la palestra pública en todos los ámbitos de la vida social, pero seguimos teniendo grandes retos por delante[1].

3 | Amor y odio: la paradójica relación «ciencia y sociedad»

Ríos de tinta se han vertido sobre este asunto. La historia nos brinda ejemplos maravillosos del amor, odio, reverencia acrítica o temor ante los avances de la tecnología en cada época, ya sea la velocidad de los trenes o el uso doméstico de la electricidad.

> «La sociedad tiene una actitud ambivalente con respecto a la ciencia»

Para decirlo con pocas palabras, emplearé una cita del icónico científico y divulgador Stephen Hawking, extraída de su discurso en la entrega del Premio Príncipe de Asturias de 1989, acto que, por cierto, fue un acontecimiento de enorme impacto internacional: «Hoy en día, la sociedad

[1] Recomiendo a los interesados en la materia explorar la bibliografía académica disponible. Por ejemplo, es referencia obligada el trabajo de la profesora Gema Revuelta, directora del Centro de Estudios de Ciencia, Comunicación y Sociedad (UPF); o libros como *Divulgación y periodismo científico: entre la claridad y la exactitud*, de Manuel Calvo Hernando (2003).

tiene una actitud ambivalente con respecto a la ciencia. Se da por hecho que el continuo aumento del nivel de vida es fruto de los nuevos avances de la ciencia y la tecnología. Pero también se desconfía de la ciencia porque no se entiende».

3.1 | Máquinas de escribir peligrosas

Veamos un ejemplo. En la revista *Investigación y Ciencia* había una sección de historia que nunca me perdía. En ella se rescataban asuntos que habían sido noticia hacía cincuenta o cien años. Su lectura, además de entretenida, ayudaba a poner los avances y los pronósticos en perspectiva. Una de mis favoritas es esta de julio de 2001:

> Hace cien años …: Seguridad del Estado y Progreso Técnico. Los inexplicables conservadurismo y arrogancia de las autoridades aduaneras turcas, se pusieron de manifiesto recientemente con la prohibición de importar máquinas de escribir. La razón aducida por la autoridad es que, si se pusieran en circulación escritos sediciosos confeccionados por una máquina, sería imposible obtener pistas acerca del usuario de la máquina. Una gran consignación de 200 máquinas que se hallaban en el edificio de la aduana tendrán que ser devueltas (revista *Investigación y Ciencia*, 2001, p. 4).

3.2 | El peligroso déficit del que ya alertaron Oppenheimer, Sagan o Calvo Hernando

¿De dónde veníamos? Después de la II Guerra Mundial, la creciente influencia de la ciencia y la tecnología, sumada al poder arrollador de la industria moderna, hizo que numerosos pensadores comenzaran a alertar de los riesgos que suponía la distancia creciente entre esa influencia y su percepción social. Para ellos, a medio plazo, peligraba incluso un pilar básico de la democracia, que es la participación real en los asuntos comunes de la sociedad.

Quizás no sea casualidad que uno de los personajes más influyentes en este campo haya sido precisamente Frank Oppenheimer (sí, el hermano

físico, educador y activista del otro Oppenheimer, Robert. Ojalá le dedicasen también una buena película, pues tiene una biografía apasionante). Frank Oppenheimer fue el creador del Exploratorium de San Francisco, el insólito proyecto con el que arranca en 1969 el movimiento internacional de los museos y centros interactivos de ciencia. Junto a él, una legión de educadores y activistas (ambientales, entre otros) irán desplegando todo tipo de iniciativas para dar respuesta a la acuciante necesidad de democratizar el acceso al conocimiento de la ciencia y la tecnología, una realidad que condiciona ya todos los aspectos del mundo contemporáneo. De la alimentación a las comunicaciones, de la salud a las guerras. En palabras del propio Oppenheimer: «Existe una necesidad cada vez mayor de desarrollar la comprensión pública de la ciencia y la tecnología. Los frutos de la ciencia siguen moldeando nuestra sociedad e influyendo en acontecimientos que tienen gran importancia mundial» (Oppenheimer, 1968, p. 1).

«Los frutos de la ciencia siguen moldeando nuestra sociedad»

Manuel Calvo Hernando, el inventor del periodismo científico en español, en palabras de Manuel Toharia, fue también pionero en alertar en nuestro idioma sobre el desafío que suponía esta distancia entre ciencia y sociedad. Recupero aquí el número 66 de la *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, que le dedicaba un vivo homenaje. Su editorial era claro: «propone el maestro español como una de las misiones del periodismo y la divulgación de la ciencia, poner al alcance de la mayoría el patrimonio intelectual de la minoría, en el ejercicio de la más difícil y exigente democracia, la de la cultura» (Checa Montúfar, 1999, p. 3).

Calvo Hernando le pone nombre a esa paradoja: «La razón del desafío que vivimos es la paradoja de Carl Sagan: ahora que la ciencia y la técnica influyen en nuestra vida cotidiana como en ninguna otra época de la historia, el conocimiento científico está prácticamente ausente de nuestra sociedad» (2001, p. 15). Efectivamente, el astrofísico y divulgador Carl Sagan dedicó gran parte de su talento y energía a advertirnos, de forma razonada, de los riesgos que enfrentábamos por ese déficit:

> Las consecuencias del analfabetismo científico son mucho más peligrosas en nuestra época que en cualquier otra anterior. ... Hemos preparado una civilización global en la que los elementos más cruciales -el transporte, las comunicaciones y todas las demás industrias; la agricultura, la medicina, la educación, el ocio, la protección del medio ambiente, incluso la institución democrática clave de las elecciones, dependen profundamente de la ciencia y la tecnología. ... También hemos dispuesto las cosas de modo que nadie entiende la ciencia y la tecnología. Eso es una garantía de desastre. Podríamos seguir así una temporada, pero antes o después esta mezcla combustible de ignorancia y poder nos explotará en la cara. (Sagan, 1997, pp. 23-44).

Si queda alguna duda sobre lo acertado de su pronóstico, pensemos en lo que está pasando hoy con el negacionismo ambiental, el esperpento de las soluciones «mágicas» contra la COVID-19 o la inaudita proliferación de grupos antivacunas y otras formas de activismo más propio de la Edad Media que del siglo XXI. Pero este, siendo el tema que más me interesa, no es el que nos ocupa aquí.

4 Es tiempo de ciencia. Los temas científicos, como los gases, tienden a ocupar todo el espacio disponible: oportunidad y riesgos

Lo que me propongo en este texto es mostrar lo mucho que ha cambiado este campo en los últimos treinta años, así como el hecho de que hoy tenemos enormes oportunidades culturales y educativas por el creciente interés hacia la ciencia y la tecnología en general, y en particular por ámbitos concretos como la salud, la ecología, la inteligencia artificial, la astronomía, el arte digital, la psicología y la neurociencia, los coches autónomos, la arqueología, la robótica o la exploración espacial. Especialmente entre los jóvenes de todo el mundo, la ciencia es un foco de gran interés.

Y esto es así por tres razones:

Primera, porque somos mamíferos curiosos, no podemos evitarlo, está en nuestro programa genético para la supervivencia. La curiosidad (junto a la necesidad) es la energía que lo mueve todo. Como no somos grandes especialistas, los *homo sapiens* tenemos que buscar en todas direcciones, y la curiosidad es el mecanismo que la evolución ha seleccionado para alimentar nuestro cerebro y empujarnos de forma constante a la creatividad y la innovación. Por eso somos tan buenos en cosas como el arte y la ciencia. Lo bueno es que hoy tenemos el conocimiento y las herramientas para despertar esa curiosidad y enfocarla en favor del conocimiento (y no necesariamente a los secretos de la vida íntima de los famosos).

Segunda, porque en nuestro día a día los temas con implicaciones científico-técnicas copan la actualidad. Da igual hacia donde mires, la ciencia está en todas partes: en la sequía, las cuotas pesqueras, los trasplantes, las antenas de telefonía móvil, la movilidad, la energía, todas las cuestiones ambientales, las dietas, la longevidad, la fusión nuclear, la seguridad (energética, alimentaria o de defensa), la inteligencia artificial y, claro, el cambio climático.

«La ciencia es apasionante. Nos ayuda a vivir, pero también a disfrutar de la vida»

Tercera, porque la ciencia es apasionante. Nos ayuda a vivir, pero también a disfrutar de la vida. La «emoción de descubrir», que proclamó Severo Ochoa, la he visto miles de veces en los rostros de niños, jóvenes y mayores. Es imposible de falsificar, es como el placer que puede producir la música, la filosofía o la literatura cuando nos da de lleno en el alma.

Todo se ilumina en tu interior cuando descubres, y comprendes que los átomos que forman la mesa en la que te apoyas nunca llegan a tocarse, que entre ellos hay espacios siderales, lo que sucede en el interior de un agujero negro, cómo los paneles solares hacen la magia de la electricidad, cómo actúan las válvulas de tu corazón, los mecanismos de la evolución, etc. Por

no hablar de la termodinámica y la *entropía*, que como dice el físico teórico Eduardo Battaner en su libro *Vida*, logró escaparse de los libros de física y se encuentra ahora por todas partes, de la filosofía a la poesía: «es la más sentimental de las magnitudes de la física» (2023, p. 25).

¿Y los riesgos? Dicho esto, y tras constatar que los temas científicos, como los gases, tienden a ocupar todo el espacio disponible, no es de extrañar que otros campos del conocimiento –sean la filosofía o las lenguas clásicas, por ejemplo– se sientan amenazadas por el creciente protagonismo de los temas científicos. Es una percepción sin fundamento. No deberíamos entender esa presencia como un antagonismo, sino como una alianza. Por lo demás, aumentar la «cantidad» de ciencia no mejora necesariamente las cosas. Depende de cómo se haga, de cómo llegue a las personas y del contexto cultural en que se presente. A veces una divulgación arrogante, incomprensible o centrada en el mero asombro, aporta muy poco o puede incluso ser contraproducente. Puede reforzar la tecnofobia, el temor de muchas personas a una ciencia incomprensible y en el fondo incontrolable. También en el sistema educativo es un error caer en la carrera desbocada por aumentar más y más las horas de ciencia. No se trata de eso. Haríamos mal en no ser conscientes de ello. Es muy importante que los poderes públicos fomenten el conocimiento de esas partes esenciales de nuestro patrimonio cultural, que pueden verse excluidas poco a poco. No imagino una civilización ajena al saber de los presocráticos o de Baruch Spinoza.

5 | ¿Es la cultura científica parte de la cultura? El poder de las palabras

Da un poco de pudor hacerse hoy esta pregunta, pero hace no tanto plantearla, en según qué ambientes, no era nada fácil. Yo mismo lo experimenté al proponer en una Comisión de Cultura la creación de un museo de ciencias. No nos engañemos, la «alta cultura», como «la música culta», solía mirar por encima del hombro a todo lo que estuviera fuera de su radar. ¿Sucede hoy todavía?

En este tema pasa como con la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres. Para algunos es algo ya superado en nuestra sociedad, para otros es un problema inventado maliciosamente. Mientras tanto, la experiencia y los datos muestran que, pese a los avances, nos queda mucho camino por recorrer.

Volvamos al tema. Sí, la ciencia es parte de la cultura. No hay discusión posible si nos atenemos al diccionario de la RAE: «Cultura: 1. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. 2. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.» Entonces, ¿a qué viene la pregunta?

«Sí, la ciencia es parte de la cultura. No hay discusión posible»

«Los pitagóricos eran llamados *mathematekoy*, los que lo estudian todo», escribe la autora canadiense Priya Hemenway. Durante siglos todo el conocimiento formaba un solo cuerpo, aunque tuviera muchas ramas diferentes. Los pitagóricos (aquellos matemáticos a los que les interesaba todo) o Leonardo Da Vinci no eran ni de ciencias ni de letras, no cabían en tan pobre simplificación. Pero en nuestro tiempo esa división sí que nos ha marcado, y mucho. Hemenway, que escribió el maravilloso libro *El código secreto: la misteriosa fórmula que rige el arte, la naturaleza y la ciencia* (2007, p. 66), es matemática y estudiosa del griego clásico. Entonces, ¿es de ciencias o de letras?

Las palabras tienen un enorme poder y la inercia del significado atribuido en una época supera con facilidad el paso del tiempo. Es bueno hacerlo notar. Veamos, por ejemplo, el caso tan reciente del afortunado consenso social y político para cambiar en la Constitución el término «disminuidos» por «personas con discapacidad». Las palabras sí que importan.

6 | El debate sobre «las dos culturas»: contra el «olvido» de la ciencia en el ámbito cultural

En el año 1996 se publica en España, en la colección «Metatemas» de la editorial Tusquets, que impulsaba Jorge Wagensberg desde el Museu de la Ciencia de Barcelona, un libro clave, *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. En ese ensayo colectivo, coordinado por John Brockman, se sentaron las bases de un pujante movimiento internacional en favor de introducir el pensamiento y el debate científico en la cultura general.

Aquel movimiento venía de atrás. Así lo resume Brockman:

> En 1959, C. P. Snow publicó un libro titulado *Las dos culturas*. De un lado estaban los intelectuales de letras, de otro los de ciencias. Snow advirtió con incredulidad que los primeros se habían apropiado del término intelectual como si nadie más mereciese tal calificativo. … Para entender cómo pudieron los literatos salirse con la suya hay que tener en cuenta, en primer lugar, que los hombres de ciencia no supieron defender la trascendencia de su trabajo (1996, p. 13).

Podemos decir que en los años noventa se produce un despertar crítico sobre la exclusión de la ciencia como manifestación cultural y de los riesgos que ello implica. Para comprender el malestar que subyace tras esa «revuelta» veamos dos opiniones que parecen fruto de un genuino sentimiento de marginación:

> Uno se encuentra de vez en cuando con científicos que no han leído a Shakespeare, pero nunca se encontrará con uno que se vanaglorie de ello. (Murray Gell-Mann, Premio Nobel de Física y descubridor de los Quarks). … Entre los intelectuales de letras hay algo así como una conspiración para acaparar el panorama intelectual y editorial ... no era justo que un científico que conocía poco el arte y la música fuera considerado entre la gente de letras como un imbécil, mientras que ellos no se sentían en absoluto obligados a conocer la ciencia para considerarse cultos. (Stephen Jay Gould, biólogo evolutivo y divulgador) (Brockman 1996, pp. 17-18).

Esa preocupación estaba tan presente en aquellos días que en marzo de 1999 la revista científica por excelencia, *Nature*, lo llevó a su editorial alertando de que la división cultural sigue cuarenta años después de C. P. Snow, a la vez que planteaba el importante reto «de solucionar la mutua incomprensión». De todas estas reflexiones bebimos muchos entonces.

> «No hay cultura de ciencias frente a cultura de letras, solo hay cultura frente a ignorancia»

Aquel debate no ha sido superado por completo, pero hoy la ciencia tiene ya una presencia sustancial en la comunicación pública. El mensaje que queremos seguir promoviendo es que no hay cultura de ciencias frente a cultura de letras, solo hay cultura frente a ignorancia. Me gusta la metáfora de la cultura como un árbol frondoso donde de un tronco común se diversifican y se entrecruzan mil ramas dándonos una buena sombra a todos. Una cultura donde la xilografía o el rap se desarrollan junto a la astronomía, la filología, la fotónica o la arquitectura. Todo aquello que nos hace humanos y que identificamos como parte de una comunidad civilizada.

7 | Dos décadas prodigiosas: la «marea gris» de los nuevos museos de ciencia

Avancemos. Entre los años 1981 y 2002 sucede algo extraordinario en España: se crean nada más y nada menos que 20 museos de ciencia y planetarios. Ahora parece increíble pues veníamos del puro desierto en lo que se refiere a museos científicos. Y atención, fue un movimiento no planificado por nadie. Tras la inauguración en 1981 de lo que es hoy CosmoCaixa de Barcelona (uno de los pioneros en Europa) y años después la Casa de las Ciencias en La Coruña (1985) y el Planetario de Madrid (1986), nuestro país experimentó un fenómeno socioeducativo sin precedentes. Es obvio que Jorge Wagensberg, Moncho Núñez o Asunción Sánchez hicieron entonces algo más que dirigir esas tres instituciones. Sabemos que el conocimiento y la ignorancia pueden ser sustancias muy contagiosas.

Como vimos antes, el *big bang* de ese movimiento bien podría ser el año 1969, cuando abren el Exploratorium de San Francisco (EE. UU.) y el Ontario Science Centre en Toronto (Canadá). El primero se convertiría en lugar de visita obligada y fuente de inspiración para nuevos proyectos por todo el mundo.

> «Entre los años 1981 y 2002 sucede algo extraordinario en España: se crean 20 museos de ciencia y planetarios»

La creatividad, innovación y proyección pública de aquellas iniciativas marcaron una época, y supuso también un antes y un después en el campo de la divulgación científica en España. De Pamplona a La Laguna, de Granada a Cuenca, de Málaga a Valencia, de Murcia a Tarrasa, esa «marea gris» (me gusta llamarla así por el color de la materia que ilumina nuestros cerebros) se extendió por todo el país durante esas dos décadas prodigiosas. Incluso museos históricos, como el de Ciencias Naturales de Barcelona, de la mano de la bióloga Anna Omedes, viven un replanteamiento metodológico radical que los traen al siglo XXI.

Las cosas se aceleran. En 1989 se crea la Red Europea de Centros de Ciencia y Tecnología (ECSITE por sus siglas en inglés), cuyas reuniones generan una fuerte dinámica y ayudan a visualizar la necesidad de mejorar la colaboración entre entidades. En 1990 se crea también la red que impulsa la divulgación científica para millones de hispanohablantes, la Red de Popularización de la Ciencia en América Latina y el Caribe (Red POP). Ese mismo año se inicia el proyecto del Parque de las Ciencias en Granada, que participa desde el principio en ECSITE, y será uno de fundadores de la Asociación Española de Museos de Ciencia, foro estable de intercambio y cooperación para impulsar la cultura científica.

ILUSTRACIÓN 2 | REUNIÓN DE MUSEOS Y PLANETARIOS EN EL MUSEO DE LA CIENCIA Y EL COSMOS DE TENERIFE (1998)



Fuente: Parque de las Ciencias de Andalucía.

8 | Un campo en ebullición: periodistas, universidades, administraciones…

No es posible resumir aquí la enorme riqueza de iniciativas y agentes que hicieron posible el cambio en la comunicación pública de la ciencia en nuestro país (Revuelta de la Poza, De Semir Zivojnovic y Llorente Lope, 2020). Baste citar algunos ejemplos para dejar constancia de ello:

- En 1981, comienza la «marea gris» de los nuevos museos de ciencias con la inauguración del Museu de Ciencias de Barcelona.
- En 1981, se crean las revistas *Mundo Científico* y *Muy Interesante*.

- En 1989, *La Vanguardia* edita el primer suplemento científico en prensa generalista, le seguirían «Futuro» de *El País* y otros suplementos en medios como *ABC* y *El Mundo*, así como «Tercer Milenio» del *Heraldo de Aragón*, que dirige desde 1994 Pilar Perla.

- En 1989, se crea la Red Europea de Museos de Ciencia (ECSITE).

- Desde entonces, una larga nómina de periodistas marcó una época de ebullición en la prensa escrita, libros, radio y televisión, como Malen Ruiz de Elvira o Manuel Toharia, por citar solo a dos. La Asociación de Periodismo Científico se desarrolla con fuerza. También científicos hacen divulgación de calidad desde los medios como Javier Sampedro o Juan Luis Arsuaga, y activismo educativo como Rosa María Ros con el concurso «Ciencia en Acción».

- En 1994, la Universidad Pompeu Fabra (UPF) crea el Observatorio de la Comunicación de la Ciencia y al año siguiente el primer máster universitario que dirige Vladimir de Semir. Le seguirá en 1998 el máster de la Universidad de Salamanca dirigido por Miguel Ángel Quintanilla, profesor y político, que impulsaría la creación de las Unidades de Cultura Científica (UCC) en universidades y Organismos Públicos de Investigación (OPI).

- En 1995, aparece *Quark* de la UPF, la primera publicación universitaria especializada. Después vendrá *Mètode* de la Universidad de Valencia y otras muchas. La formación superior y la investigación en este campo comienzan a desarrollarse.

- Poco a poco emergen los más diversos proyectos y nuevos canales donde se hace divulgación científica: festivales y ferias de la ciencia; actividades en las sociedades científicas; asociaciones de temas ambientales, robótica o astronomía; escuelas y grupos de docentes; empresas públicas y del sector tecnológico; universidades, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y grupos de investigación muestran su trabajo a la sociedad; se lanzan sitios web; se crean premios como los Prismas de la Casa de las Ciencias, etcétera.

- En 1999, se celebra el I Congreso de Comunicación Social de la Ciencia organizado por el Parque de las Ciencias de Andalucía.

- Se inician convocatorias internacionales de la Unión Europea, como la Semana de la Ciencia o la Noche de los Investigadores, y acciones de la Red ESERO de la Agencia Espacial Europea (ESA).

- Por último, cabe destacar la importancia de algunas decisiones institucionales como la creación en 2001 de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), el Área de Cultura Científica del CSIC en 2004 y la organización por el Gobierno de España del Año de la Ciencia en 2007, que fue un verdadero revulsivo para la comunidad científica, divulgadores y museos, y que dio paso a la creación de las Unidades de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+I). Fue una etapa muy fértil en la que se consolidan programas y convocatorias públicas de apoyo a la cultura científica, tanto desde la Secretaria de Estado que dirigía Miguel Ángel Quintanilla, como desde la FECYT dirigida por Eulalia Pérez Sedeño, ambos, curiosamente, profesores de filosofía.

9 «La ciencia es cultura». Los congresos de comunicación social de la ciencia, un movimiento que arrancó en Granada

Desde su creación, los museos y planetarios demuestran una enorme vitalidad, se van organizando mediante reuniones periódicas y se consolida un cierto liderazgo social en la idea de normalizar el papel de la cultura científica.

Había que dar un salto y en la reunión de 1997 propuse a algunos colegas la idea de crear un espacio, un foro, en el que pudiesen converger los profesionales interesados en el tema y abrirlo a otros actores del mundo de la educación, la política y la cultura en general. Así, tras dos años de preparación y la complicidad de muchas personas como el propio Manuel Calvo Hernando, en 1999 organizamos en Granada el Congreso de Comunicación Social de la

Ciencia. Fue el primero de su género en español y contó con representación iberoamericana. Soñábamos con reunir a 200 personas y tuvimos que parar las inscripciones al llegar a las 550. Estaba claro que era el momento para que la cultura científica se reivindicara como algo socialmente relevante y con voluntad de estar presente en todos los ámbitos.

Vale la pena echar un vistazo a las actas de aquellas tres primeras reuniones, ver el apoyo institucional que lograron (UNESCO, gobiernos de Andalucía y de España, CSIC, Universidad de Granada, etc.), la variedad profesional de los participantes y también la enorme repercusión mediática que tuvo.

«Era el momento para que la cultura científica se reivindicara como algo socialmente relevante»

Para entender el espíritu con el que se hizo, baste mencionar que los dos relatores de aquel primer congreso eran un astrofísico y un profesor de literatura, Víctor Costa y Juan Mata, y leer la ya célebre *Declaración de Granada* (Parque de las Ciencias, 1999). Fue muy reconfortante comprobar el interés con el que participaron año tras año los ponentes invitados, como Antonio Muñoz Molina, Malen Ruiz de Elvira, Lynn Margulis, Fernando Savater, Rosa María Mateo, Pilar Cernuda, Miguel Delibes, Almudena Grandes o Francesco Tonucci. En resumen, había espacio y voluntad para superar la distancia que Snow criticaba en *Las dos culturas* (1977).

A nadie se le oculta tampoco el espíritu reivindicativo de aquellos primeros congresos impulsados por los museos, como se desprende de los lemas escogidos:

- 1999, Granada, «Comunicar la ciencia en el siglo XXI»;
- 2001, Valencia, «La ciencia es cultura»;
- 2005, La Coruña, «Sin ciencia no hay cultura».

ILUSTRACIÓN 3 | ACTAS DE LAS PRIMERAS EDICIONES DEL CONGRESO DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA CIENCIA



Fuente: Parque de las Ciencias de Andalucía, Sociedad de Gestión del Museo de las Ciencias Príncipe Felipe de Valencia y Ayuntamiento de La Coruña.

La edición de 2007 fue organizada en Madrid por el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología de España (MUNCYT) y el CSIC bajo el lema «Cultura científica y cultura democrática» y el Planetario de Pamplona lo acogió en 2010. Posteriormente lo asumirá la Asociación Española de Comunicación Científica (AEC2).

La evolución es evidente. Hay que recordar que en los años noventa la «comunicación pública de la ciencia» parecía todavía un lujo, algo un poco exótico. Así que aquella reunión, que para muchos parecía una quimera, fue un verdadero punto de inflexión en esta historia. Se reunieron de forma natural y constructiva divulgadores, científicos, educadores, escritores, gestores públicos, periodistas, etc., y pudimos disfrutar del ingenio y la creatividad de algunas de las ramas del árbol común de la cultura.

10 | «La ciencia con la cultura». El modelo del Museo Ornitorrinco

> El Parque de las Ciencias fue de los primeros museos de ciencia y tecnología en integrar arte y ciencia en sus actividades. ... Busca participar de manera más activa en la vida cultural de los ciudadanos programando cursos, talleres, conferencias, congresos, etc., apuesta por la cultura científica como parte del gran concepto de cultura (Castellanos Pineda, 2008, p. 129).

Desde su origen, el Parque de las Ciencias decidió presentar la ciencia de la mano del resto de la cultura. Fue una decisión estratégica. De hecho, se ha convertido en una seña de identidad. No queríamos hacer un museo solo para las personas ya interesadas en la ciencia, sino un proyecto cultural para todos los ciudadanos. Por ello nos pareció esencial no presentar la ciencia aislada del resto de las manifestaciones culturales. Era el momento de reivindicar que la ciencia es parte de la cultura, como la poesía, la música o la literatura. Dicho en positivo, afirmar que frente a la cultura solo está la ignorancia.

Y resultó ser una estrategia muy afortunada en una ciudad como Granada, donde la vida literaria y musical tienen tanta vitalidad.

10.1 | Las mil y una iniciativas

La astronomía, y especialmente el planetario, nos dio la oportunidad para iniciar el exitoso ciclo «Poesía bajo las estrellas» con algunos de los poetas más relevantes del momento, como Ángel González, José Manuel Caballero Bonal, María Victoria Atencia o Pablo García Baena. La música ha tenido desde el principio una presencia notable: se han organizado conciertos con la Orquesta Ciudad de Granada o los temáticos de la Ruta de la Seda, y talleres como «Sonido: arte y ciencia» o de construcción de guitarras, actividades en torno a la ciencia tras los órganos de viento o la música mecánica; colaboraciones con la Alhambra y con el Festival de Música y Danza, así como diálogos entre literatos, filósofos

y científicos. La gastronomía y la ciencia de las setas o la cultura del vino y del aceite de oliva han tenido igualmente su espacio. El dibujo en vivo en colaboración con la Facultad de Bellas Artes. El centro acoge un Club de Lectura y ciclos de cine y ciencia, así como actividades en torno al teatro, los títeres y los autómatas. Entre otras publicaciones, se editó la colección «Cuentos de ciencia». Las exposiciones «Arquitectura escrita», «Viaje al cuerpo humano», «Imaginar la educación con FRATO», «El universo de Escher», o la escuela de magia, han confirmado que en el museo no existen fronteras entre las diversas expresiones de la cultura humana, sino que todo fluye, se encuentra, se potencia. Ah, sin olvidar el omnipresente piano de cola en el *hall* del museo para ser tocado a voluntad por cualquier visitante.

«En el museo no existen fronteras entre las diversas expresiones de la cultura humana»

Muchos de estos proyectos han tenido una resonancia especial y, en este contexto, vale la pena destacar algunos:

- «El universo de Lorca». Un pionero programa de planetario de 1998 sobre la vida y la poesía de Federico García Lorca, con especial hincapié en las referencias astronómicas presentes en sus poemas. El programa, con guion de Juan Mata y Vicente López, que contó con la colaboración de Enrique Morente y su *Poeta en Nueva York*, ha viajado por los planetarios de toda España y fue llevado incluso a la Estación Espacial gracias al astronauta español Pedro Duque.

- «Elogio del vapor». Espectáculo frente a una máquina de vapor de 1901 que, de la mano de los actores y títeres de la Compañía Etcétera, narra una parte de la historia de la tecnología y de la industria del azúcar, con demostraciones de física, juegos de luz y magia, y música en vivo al ritmo mecánico del pistón.

ILUSTRACIÓN 4 | ESPECTÁCULO «ELOGIO DEL VAPOR»



Fuente: Parque de las Ciencias de Andalucía.

· «Las lecturas por el museo». A través de la Asociación Entrelibros, Premio Nacional de Fomento de la Lectura, sorpresa, placer y diálogo, donde la ciencia, la literatura y la poesía se encuentran con asombrosa naturalidad.

- «PLAY. Ciencia y música». Una exposición que recorre la historia de la música y de los instrumentos. Junto a ellos, la física del sonido, las máquinas para grabar y reproducir, la fisiología humana, el placer de hacer música, y todo en colaboración con artesanos, artistas y músicos como Miguel Ríos.

- «BioInspiración. Innovación desde la naturaleza». La historia de la vida, con 3.800 millones de años de evolución, ha generado infinitas soluciones para la supervivencia. Estamos aprendiendo a observar esa creatividad biológica para innovar en todos los campos de la actividad humana. La exposición, que ya ha recorrido los museos de Granada, Viena y Dortmund, es un ejemplo de mirada interdisciplinar que interesa a personas del mundo del arte, la tecnología, el diseño o la arquitectura.

- Exposiciones más ricas, más bellas, más interesantes. Además de este tipo de proyectos singulares, vimos que era importante integrar en las exposiciones, junto al contenido científico, la mirada de otras expresiones culturales. En las salas del museo es habitual encontrar referencias directas al cine, la música, la poesía, la pintura o la literatura. Esa forma de integración cultural, que nunca debe ser forzada, es parte esencial de la visión del museo, y tengo que decir que siempre ha sido muy bien valorada por quienes lo utilizan.

«La criatura que llamamos Parque de las Ciencias sería un organismo fruto de mil mutaciones, adaptado a nuestro tiempo»

En definitiva, la criatura que llamamos Parque de las Ciencias, si fuera un animal, sería algo tan raro como el ornitorrinco, ese extraño mamífero acuático que sin embargo pone huevos, tiene pico de pato, cola de castor y patas de nutria, posee veneno y detecta los campos eléctricos... Vamos, un extraterrestre en toda regla. Un organismo, fruto de mil mutaciones, adaptado a nuestro tiempo. Ese es el modelo que propugnamos para hacer y difundir cultura sin barreras disciplinares.

11 | Alegre reivindicación del Artículo 44 de la Constitución Española

Cuando teníamos que defender nuestro proyecto frente a quienes siempre consideran que la educación y la cultura son un lujo, acudíamos a nuestra Constitución, que, de forma asombrosamente lúcida, reivindica en el mismo artículo el acceso a la cultura como un derecho y la promoción de la ciencia en beneficio del interés común.

Ergo, lo que hacemos es dar cumplimiento a un mandato constitucional:

> 1. Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.
>
> 2. Los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general (Constitución Española, 1978, Art. 44).

¡Incluso lo tenemos escrito a la entrada del museo! Les invito a que lo utilicen sin pudor, pero de forma alegre, en positivo, sin arrojar nada contra nadie, que bastantes batallas culturales tenemos ya. ¿No les parece?

12 | A modo de conclusión: aprender ciencia y español, por ejemplo, en el Planetario de Túnez o en el Museo Tecnológico de Viena

Las cifras del español son tan abrumadoras como el trabajo del Instituto Cervantes en el mundo. Y no solo en la enseñanza y la promoción de nuestro idioma, sino también en la difusión de la cultura en español. Lógicamente, sé que la ciencia y la tecnología ya forman parte de esa tarea. Con esta reflexión he querido animar a buscar nuevas oportunidades educativas y culturales utilizando los recursos que la cultura científica nos ofrece. El poder de atracción que despierta la actualidad científica entre los jóvenes y la curiosidad innata que habita en todos nosotros son una gran ayuda.

Hay muchos alicientes para incorporar a nuestros divulgadores científicos en la tarea de promocionar el español por el mundo. Cuando incluimos la ciencia y la tecnología en las actividades culturales, enriquecemos y actualizamos la imagen de nuestra cultura y del idioma que hablamos. ¿Y cómo es posible amar un idioma sin aprender a escucharlo en toda su riqueza, con todas las historias posibles, incluidas las de la ciencia?

«Cuando incluimos la ciencia y la tecnología enriquecemos y actualizamos la imagen de nuestra cultura y del idioma que hablamos»

En mis años trabajando en la Red Europea de Museos Científicos y colaborando con centros de todo el mundo, he comprobado el enorme interés que nuestro idioma despierta y la facilidad con la que nuestra cultura abre puertas. Estoy seguro de que la mayoría de museos acogerían de buen grado actividades divulgativas, talleres o visitas guiadas en español, tanto para estudiantes como para personas que ya lo hablan y quieran refrescarlo. Conozco colegas que aprenden español por puro placer. ¿Cómo no van a facilitar esas actividades en sus museos? Y hay temas tan atractivos y originales que sería viable incluso su autofinanciación.

La ciencia puede ser un imán. Con perdón, robo y adapto a mi interés una ingeniosa frase de Ignacio Peiró: «la ciencia solo depara una tristeza, la de pensar que uno ha llegado tarde a ella».

Hace unos meses, inaugurábamos en el Museo Tecnológico de Viena nuestra exposición «BioInspiración» (Páramo Sureda, 2023). Tenía que hacer una pequeña presentación de su contenido hablando de cosas como el adhesivo natural de los mejillones o el morro de los trenes de alta velocidad. Como no hablo alemán, opté por hacerlo en español, no en inglés, y una colega iba traduciendo. Parecía arriesgado, pero fue muy interesante. Bastantes personas del auditorio conocían el español en distintos grados, y se notaba por las risas que saltaban antes de la traducción. Luego, en la visita a la muestra, ¡muchos querían hacer valer su español en los corrillos! Fue muy

divertido y reconfortante. La Embajada de España y el propio museo plantearon la posibilidad de hacer durante ese curso alguna actividad en español para estudiantes. El español tiene esas cosas si no nos rendimos siempre al inglés. Antonio Muñoz Molina, en su artículo «Fantasmas de doblaje» (2024), nos invita a tomarnos muy en serio este tema.

Y otro ejemplo bastante ilustrativo de las oportunidades de las que hablo, en este caso en el Planetario de Túnez. En el año 2021 estaba coordinando unas actividades de comunicación y diplomacia científica en el marco de la cooperación de la UE y España con Túnez. Pusimos en marcha seminarios de formación para profesionales de varios campos, pero nos faltaban acciones enfocadas a públicos más amplios, acciones con mayor proyección social y visibilidad pública. Así que, después de descartar varias opciones por costosas o complicadas, decidimos traducir al árabe uno de nuestros programas de planetario: «Viajando con la luz». Entonces surgió la chispa. ¿Por qué no ofrecer también la versión de ese programa en español?

Lo propusimos al director del museo Fethi Zagrouba y a la entonces directora del Instituto Cervantes en Túnez, Cecilia Fernández Suzor. A ambos les entusiasmó la idea y todo empezó a fluir. Incluso la Embajada de España en Túnez colaboró con la iniciativa. La sesión de planetario fue un éxito. Y lo más importante, los estudiantes de español estaban encantados y sus profesores más todavía. Tuvieron la oportunidad de practicar su español con un enfoque novedoso para ellos, en un entorno diferente y con una temática estimulante. Después del planetario visitaron el museo, hicieron preguntas, pensaron, rieron… Una estupenda lección de español.

Aquí se cierra el círculo de esta breve reflexión. Veintitrés años después de aquel feo portazo que dieron a nuestro planetario, la astronomía y la física fueron recibidos con los brazos abiertos en Túnez y nos ofrecen una forma más de aprender y disfrutar de la cultura en español. Los tiempos han cambiado. Seamos atrevidos. Siempre nos quedan puertas por abrir.

Referencias bibliográficas

Battaner, E. (2023). *Vida*. Editorial Universidad de Granada.

Brockman, J. (Ed.) (1996). *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Tusquets.

Calvo Hernando, M. (2001). Ciencia sin divulgación. *Mundo científico*, 255, 12-15.

Castellanos Pineda, P. (2008). *Los museos de ciencias y el consumo cultural: Una mirada desde la comunicación*. Editorial UOC.

Checa Montúfar, F. (1999). Nota a los lectores. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 66. https://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/503/503

Constitución Española, Art. 44. 29 de diciembre de 1978 (España).

Hemenway, P. (2007). *El código secreto. La misteriosa fórmula que rige el arte, la naturaleza y la ciencia*. Evergren.

Investigación y Ciencia (2001). Hace cien años. *Investigación y Ciencia*, 298, 4-5.

Muñoz Molina, A. (3 de febrero de 2024). Fantasmas del doblaje. *El País*.

Oppenheimer, F. (1968). A rationale for a Science Museum. *Curator: The Museum Journal*, 1 (3), 206-209. https://www.elmuseotransformador.org/wp-content/uploads/2020/09/A-rationale.pdf

Páramo Sureda, E. (2009). Comunicar la ciencia desde los museos. En A. González Valverde (Dir.) y A. Pérez Manzano (Coord.), *Contar la ciencia*. Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia. https://fseneca.es/seneca/doc/pub/contarlaciencia.pdf

Páramo Sureda, E. (Ed.) (2023). *BioInspiration. Innovar desde la Naturaleza. Die Natur als Vorbild. Innovating from Nature*. (Ed. en español, alemán e inglés). Parque de las Ciencias.

Parque de las ciencias (27 de marzo de 1999). *Declaración de Granada*. https://www.parquecienciascom/el-parque/quienes-somos/declaraciones/declaracion-de-granada/

Revuelta de la Poza, G., De Semir Zivojnovic, V. y Llorente Lope, C. (2020). Spain: Evolution and professionalisation of science communication (pp. 825-848). En T. Gascoigne, B. Schiele, J. Leach, M. Riedlinger, B. V. Lewenstein, L. Massarani y P. Broks (Eds), *Communicating Science. A global perspective*. Australian National University Press. http://doi.org/10.22459/CS.2020.34

Sagan, C. (1997). *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Planeta.

Snow, C. P. (1977). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Alianza.

Bibliografía de consulta

Calvo Hernando, M. (1999), *El Nuevo Periodismo de la Ciencia.* Editorial Quipus, CIESPAL.

Calvo Hernando, M. (2003). *Divulgación y periodismo científico: entre la claridad y la exactitud*. Dirección General de Divulgación de la Ciencia. UNAM.

Calvo Hernando, M. y Fernández Carvajal, J. (2000). Líneas generales de un programa de difusión de la ciencia al público. En *Comunicar la ciencia en el siglo xxi. I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia. 25, 26 y 27 de marzo de 1999. Granada, España* (Vol. l, pp. 289-311). Parque de las Ciencias, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Ayuntamiento de Granada.

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2008). El Año de la Ciencia 2007. En *Memoria de Actividades FECYT 2007* (pp. 40-71). FECYT. https://www.fecyt.es/es/publicacion/memoria-de-actividades-fecyt-2007

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2023). *Encuesta de percepción social de la ciencia y la tecnología en España 2022 (EPSCT)*. FECYT. https://doi.org/10.58121/msx6-zd63

González Valverde, A. (Ed.) (2009). *Contar la Ciencia*. Fund. Séneca.

Hawking, S. (1989). Discurso pronunciado en la entrega del Premio Príncipe de Asturias. https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/1989-stephen-hawking.html?texto=discurso&especifica=0

Martínez, E. y Flores, J. (Coords.) (1997). *La popularización de la ciencia y la tecnología. Reflexiones básicas*. Fondo de Cultura Económica.

Mata Anaya, J. (2006). *Las manos ven, los ojos vuelan*. Parque de las Ciencias.

Muñoz Molina, A. (2000). Elogio apasionado del progreso. En *Comunicar la ciencia en el siglo xxi. I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia. 25, 26 y 27 de marzo de 1999. Granada, España* (Vol. l, pp. 89-102). Parque de las Ciencias, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Ayuntamiento de Granada.

Núñez Centella, R. (2005). Enseñanzas y actividades no regladas. El papel de los nuevos museos en la educación científica. *Educación y biblioteca*, 17 (147), 81-84. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119178/EB17_N147_P81-84.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Omedes Regàs A. y Páramo Sureda, E. (2017). The Evolution of Natural History Museums and Science Centers. From Cabinets to Museums to... . En E. Dorfman (Ed.), *The Future of Natural History Museums*. Routledge.

Páramo Sureda, E. (2003). El conocimiento puede ser contagioso. El papel de los museos en la cultura científica. *Quark*, 28-29, 118-23.

Páramo Sureda, E. (2017). *Origen y evolución de los museos y centros interactivos de ciencia en España en los últimos 35 años. El caso del Parque de las Ciencias de Granada* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48223/26767375.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Páramo Sureda, E. (2019). El reto de las exposiciones híbridas en los museos de ciencias. El caso de «Play. Ciencia y música». *RdM - Revista de Museología*, 76, 100-112.

Popper, K. R. y Lorenz, K. (1992). *El porvenir está abierto*. Tusquets.

Quintanilla Fisac, M. Á. y Sánchez Ron, J. M. (1997). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Santillana.

Revuelta de la Poza, G. (2023). Transformaciones y retos de la comunicación pública de la ciencia. *Revista de Occidente*, 511, 59-71.

Revuelta de la Poza, G., Llorente Lope, C. y Saladié Elías, N. (2023). *La comunicación científica en España*. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. https://doi.org/10.58121/gvn9-h856

Schubert, K. (2008). *El museo. Historia de una idea. De la Revolución Francesa a hoy*. Turpiana.

De Semir Zivojnovic, V. (2002). Introducción a la divulgación de las ciencias. *Quark*, 26.

De Semir Zivojnovic, V. (2014). *Decir la ciencia. Divulgación y periodismo científico de Galileo a Twitter*. Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions.

Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientic revolution*. Cambridge University Press.

Tonucci. F. (2000). Ciencia, Cultura y Educación. En *Comunicar la ciencia en el siglo xxi. I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia. 25, 26 y 27 de marzo de 1999. Granada, España* (Vol. 1, p. 103). Parque de las Ciencias, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Ayuntamiento de Granada.

Trincão, P. R. (2007). Uma ideia não se guarda numa vitrine. En F. Marques Pereira (Coord.), *Exposições. Diferentes perspectivas* (pp. 32-43). Setepés.

Wagensberg, J. (1992). Public understanding in a science centre. *Public Understanding of Science*, 1 (1), 31-35. https://doi.org/10.1088/0963-6625/1/1/007

Wagensberg, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?* Tusquets.

4

Informes del Instituto Cervantes

GEOGRAFÍAS DEL ESPAÑOL

FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ
Observatorio Global del Español

1 | Introducción

El fin último de este texto es contribuir a un conocimiento lo más amplio y detallado posible de la comunidad hispanohablante en todas sus geografías. Para ello, se presentan unas guías que ofrecen una estrategia general para abordar la descripción de comunidades y grupos de hablantes de español en países, regiones, espacios o entornos mayoritariamente hispanohablantes, así como en los que el español no es lengua mayoritaria. En suma, se trata de conseguir descripciones equiparables en su metodología, que permitan una comparación consistente y razonable de unos entornos hispanohablantes con otros y de unas regiones mayoritariamente no hispanohablantes con otras.

Estas descripciones deben ofrecer información cuantitativa y cualitativa sobre los posibles perfiles de hablantes de español y sobre las características sociodialectales más relevantes de esos entornos, al tiempo que deben aportar datos significativos sobre los elementos que constituyen las condiciones de adquisición y uso del español. Las descripciones permitirán no solamente obtener una información comparable de diversos entornos idiomáticos, sino disponer de un conjunto de datos de utilidad para la planificación y organización de acciones en el plano de la política lingüística, la educación, la edición, la comunicación pública o los servicios, así como para la toma de decisiones en estos ámbitos.

Los antecedentes más evidentes de esta guía son los trabajos sobre demografía de la lengua española publicados por Francisco Moreno Fernández y Jaime Otero Roth, especialmente *Demografía de la lengua española* (2006) y *Atlas de la lengua española en el mundo* (2007). En estos textos se aborda

una descripción de la lengua española por países, atendiendo fundamentalmente a su demolingüística y a la caracterización social, geográfica e histórica de sus comunidades de uso. En ellos se ofrece también una cuantificación de conjunto de la comunidad hispanohablante, cuya metodología básica ha tenido continuidad en los estudios publicados por el Instituto Cervantes en su anuario *El español en el mundo* y muy especialmente en los informes titulados «El español: una lengua viva». Tales descripciones son complementarias de las que habitualmente se publican desde el campo de la lingüística en forma de monografías sobre el español de América, que suelen tener un interés predominantemente lingüístico o dialectal (Lipski, 1996; Frago y Franco, 2003), o que describen la situación idiomática de cada país americano, incluyendo información demográfica dentro de su caracterización sociolingüística general (Lastra, 1992).

Por otro lado, el conocimiento de la realidad del español en países o regiones no hispanohablantes requiere descripciones integrales y adecuadas de sus comunidades de uso en cada uno de sus entornos geográficos. Una descripción es integral cuando comprende todos los elementos relevantes sobre el nivel de conocimiento y uso de una lengua; no serían integrales, por tanto, aquellas descripciones basadas exclusivamente en aspectos históricos, literarios, comerciales o institucionales. Una descripción es adecuada cuando los elementos que la componen son los apropiados para el conocimiento de cada situación lingüística, lo que requiere métodos eficaces e informaciones fidedignas.

La guía para la descripción de comunidades de hablantes de español en países, regiones, espacios o entornos mayoritariamente no hispanohablantes tiene como fin último conseguir descripciones de múltiples situaciones lingüísticas en las que exista presencia del español. Tales descripciones habrían de ser equiparables en su metodología y, por tanto, deberían permitir una comparación consistente y razonable de unas situaciones con otras. Esta propuesta cuenta, entre sus antecedentes más relevantes, con los análisis de «geografía de las lenguas» propuestos por William F. Mackey (1973), desde Canadá, y por Roland Breton (1976), desde Francia. Esos análisis se interesaron por la situación social de las lenguas y su

distribución por la superficie del mundo; y lo hicieron no solo con fines académicos, sino también con proyección social, cultural, institucional, política y económica.

2 | Guía para la descripción de comunidades mayoritariamente hispanohablantes[1]

2.1 | Objetivos y límites

Esta primera guía se elabora para alcanzar un detallado conocimiento de la lengua española en cuanto a la realidad social de su uso y a las distintas condiciones de su adquisición o aprendizaje en entornos hispanohablantes. Para alcanzar ese conocimiento, se requiere el manejo de fuentes fidedignas, el acceso a datos apropiados y un tratamiento adecuado de la información disponible. Sin embargo, la búsqueda e interpretación de datos están condicionadas igualmente por los fines que no se persiguen; esto es, aquellos en los que no se ha de indagar.

Desde la perspectiva de lo que no se pretende, esta guía no busca la descripción idiomática exhaustiva de cada país, comunidad o entorno, sino la presentación de un panorama general que permita comprender la situación sociolingüística del español en relación con otras lenguas, especialmente aquellas con las que tiene o ha tenido un contacto más prolongado e intenso. Tampoco busca la caracterización sociolingüística de cada una de las lenguas de cada entorno, ni la presentación de su historia social, dado que su objetivo último se centra en la lengua española. En relación con el español, esta guía no pretende describir todas y cada una de sus variedades (sociales o dialectales), ni aspira a construir una historia social, cultural o literaria del español. Del mismo modo, se renuncia a una caracterización lingüística del español de cada entorno o de sus variedades en contraste con otras lenguas.

[1] Véase el Anexo I.

2.2 | ¿Qué es una comunidad hispanohablante?

Las comunidades que interesan a esta guía son aquellas en que la lengua española o castellana es mayoritaria demográfica y socialmente, tanto si disfruta de ese estatus por la vía de la oficialidad, como si lo ha alcanzado por su vehicularidad o por vía consuetudinaria. En general, estas condiciones se dan en las naciones o países considerados «hispanohablantes», tanto de Europa (España), como de América y África (Guinea Ecuatorial). Por este motivo, así como por razones de operatividad, los países serán las entidades geográficas que esta guía utilizará como referencia principal, sin perjuicio de que las indicaciones aquí proporcionadas puedan llevarse *mutatis mutandis* a entornos de otro nivel, más amplio (comunidades transnacionales) o más específico (comunidades regionales).

Fuera de los territorios hispanohablantes mencionados, se vislumbran otros entornos en los que el español, en alguna de sus variedades, puede alcanzar la condición de mayoritario. Uno de ellos es Estados Unidos, donde existe una comunidad hispana de más de 60 millones de personas, de las cuales alrededor de un 75 % son hablantes competentes de español y a las que habría que añadir los hablantes y estudiantes de origen no hispano. La situación del español en Estados Unidos podría ser abordada desde las propuestas de esta guía si la atención se centrara en entornos específicos donde el español es claramente mayoritario (p. ej. poblaciones de Texas, Nuevo México o California). Cuando no fuera así, sería preferible proyectar y realizar el trabajo descriptivo desde las propuestas de la guía para comunidades no hispanohablantes.

Otro país que merece una reflexión especial es Belice, cuyo idioma oficial es el inglés. En este caso la población capaz de comunicarse en español supera el 56 %, mientras que la hablante de *creole* no llega al 45 % y la de inglés apenas supera el 63 %. En estas condiciones, a pesar de que Belice no suele considerarse país hispanohablante, el español podría investigarse siguiendo la mayor parte de las pautas aquí presentadas. Y algo similar ocurre con las comunidades de hablantes de criollos hispánicos: fundamentalmente, Zamboanga en Filipinas (hablante del criollo chabacano zamboangueño),

Palenque de San Basilio (hablante del criollo palenquero) y las Antillas holandesas (hablante del criollo papiamento). En todas ellas, estos criollos hispánicos son variedades mayoritarias, si bien es razonable la duda sobre incluirlas o excluirlas como parte integrante del complejo de variedades de la lengua española. A este respecto, esta guía propone considerar dentro del espacio conceptual «lengua española» todas sus variedades y manifestaciones geolectales, incluidos los criollos, pero en cada caso habrá de tomarse la decisión que se considere más coherente.

A partir de estas interpretaciones, la descripción de las comunidades hispanohablantes requiere la presentación de su marco geográfico, histórico y sociocultural para explicar adecuadamente la realidad de la lengua española en cuanto a sus características de uso y aprendizaje. En el caso de las comunidades hispanohablantes, la extensión y profundidad de la descripción de cada espacio geográfico y de sus comunidades de hablantes dependerá de su propia complejidad y de la calidad y cantidad de la información disponible.

Como se ha señalado, la caracterización lingüística del español de las comunidades descritas no es uno de los objetivos buscados por esta guía. Sin embargo, ello no es óbice para que se incluyan informaciones o datos generales que ayuden a comprender, a grandes rasgos, la particularidad de cada comunidad o el grado de comunalidad con otros entornos. Del mismo modo, se espera que esta caracterización general incluya información relevante sobre las variedades dialectales o sociales que cuenten con una mayor demografía dentro de cada país, región, espacio o entorno, así como las variedades más significativas de la población inmigrante hispanohablante.

2.3 | El español en convivencia

La descripción sociolingüística del español en comunidades hispanohablantes ha de conceder una especial atención a la convivencia de esta lengua con otra u otras lenguas dentro de cada territorio. Esto es así porque son excepcionales los entornos en que el español no convive con otras variedades lingüísticas dentro de los territorios mayoritariamente hispanohablantes y porque la coexistencia de lenguas suele ser materia

de interés político, social y cultural, con repercusiones en ámbitos muy diferentes, como la educación, la administración, los medios de comunicación o los servicios públicos.

Como ocurre con las comunidades mayoritariamente no hispanohablantes, la descripción de las comunidades hispanohablantes debe incluir información acerca de:

a. cuál o cuáles es o son la(s) lengua(s) o la(s) variedad(es) en situación de convivencia o de contacto con el español;

b. cuál es el estatus jurídico, político y administrativo de que disfruta el español y cada lengua o variedad dentro y fuera de los espacios de convivencia;

c. cómo se distribuye social y espacialmente la población que las habla;

d. cuáles son las condiciones de cada una de ellas en los ámbitos de la educación, la sanidad y la vida pública.

Con todo, no debe perderse de vista que el objetivo final es describir adecuadamente la situación del español, con el que han de ponerse en relación las informaciones sobre otras comunidades idiomáticas dentro de cada uno de los países o territorios considerados. Esto supone tener en cuenta que los hablantes de español pueden tener un conocimiento variado de cada lengua, en cuanto a las destrezas fundamentales (hablar, entender, leer, escribir), así como repertorios lingüísticos diferentes: pueden ser monolingües, bilingües, plurilingües, sesquilingües (i. e. con capacidad de entender, pero sin llegar a hablar) o semilingües (i. e. con uso precario de una de las lenguas). También puede haber diferencias en cuanto al tipo de entorno sociolingüístico en que los hablantes puedan desenvolverse: monolingüe, bilingüe, multilingüe, fronterizo…; con una distribución diglósica o no diglósica del uso de las lenguas (con o sin diferencia de estatus social y en la presencia pública). Y en relación con este último aspecto, es interesante conocer, si existe información disponible, los dominios de uso de cada lengua (relaciones familiares, teléfono, correo electrónico, redes sociales…), comunicación social cotidiana (desconocidos, bancos,

comercio, servicios médicos…). Finalmente, las informaciones relativas a las actitudes y creencias lingüísticas pueden contribuir a un mejor conocimiento de las comunidades.

2.4 | La demolingüística, componente esencial

La demografía es un componente clave e imprescindible para conocer la naturaleza y configuración de las comunidades hispanohablantes, partiendo de la idea de que en una comunidad hispanohablante no todo el mundo conoce y usa la lengua del mismo modo y reconociendo la posible existencia de individuos que no hablen español o que lo hablen con limitaciones de diverso tipo. Por eso es importante tener en cuenta que no existe una equivalencia absoluta entre número de habitantes o residentes de una comunidad y número de hablantes de la lengua mayoritaria.

La demografía aquí propuesta adopta la metodología de Moreno Fernández y Otero Roth (2006). Según esta metodología, se entiende por lengua española toda manifestación lingüística que los propios hablantes, el consenso social o el reconocimiento político entienden como tal, incluidas todas sus variedades. Asimismo, se considera «hablante de español» a toda persona que conoce o usa la lengua española para comunicarse en ella, en cualquiera de sus variedades y en cualquier territorio, independientemente de su nacionalidad o de su origen nacional o lingüístico, e independientemente del número de lenguas que conozca y el orden en que las haya adquirido. Asimismo, el concepto de «dominio de la lengua» se utiliza como referencia para identificar y ordenar los tipos de hablantes que componen una comunidad, entendiendo «dominio» como la capacidad de usar una lengua de una manera apropiada en su forma y adecuada a distintos contextos comunicativos, manifestándose en diferentes niveles de competencia o «proficiencia» según el modo y el grado de adquisición de la lengua (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006).

A partir de estos conceptos de «lengua española», «hablante» y «dominio», esta guía propone la distinción de tres perfiles de hablantes de español, con diferente dominio de la lengua.

Grupo de Dominio Nativo (GDN) de una lengua o variedad: incluye a aquellos individuos con capacidad de interactuar como y con hablantes nativos de una lengua, así como de ser considerados miembros de la comunidad idiomática de la lengua en cuestión.

Grupo de Competencia Limitada (GCL) en una misma lengua o variedad: conjunto de individuos cuya capacidad de usar una lengua está limitada desde una perspectiva lingüística (dominio precario de recursos lingüísticos y comunicativos) o desde una perspectiva sociolingüística o estilística (uso restringido a ciertos temas, interlocutores o situaciones comunicativas). En las comunidades hispanohablantes, estos casos pueden corresponder a hablantes de español como segunda lengua.

Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE): conjunto de individuos que están adquiriendo una lengua a través de un proceso de aprendizaje de aula, en cualquiera de sus niveles. En las comunidades hispanohablantes, suele hablarse en estos casos de aprendices o hablantes de español como lengua extranjera.

La suma de componentes de estos tres grupos provee el Grupo de Usuarios Potenciales de una lengua (GUP), que está constituido esencialmente por los miembros del GDN, como núcleo central de la comunidad idiomática, al que se añaden los miembros del GCL y del GALE.

En el momento de describir comunidades hispanohablantes concretas, conviene, en la medida de lo posible, precisar e identificar distintos tipos de hablantes con dominio nativo, distintos tipos de hablantes con competencia limitada (personas con un conocimiento o uso del español reducido, en diverso grado y por distintos motivos) y diferentes clases de aprendices, según los centros, los niveles y los fines de aprendizaje (escuelas de idiomas, cursos para población inmigrante…). Esta tipificación debe adaptarse a la situación de la lengua en cada entorno y territorio específico.

Dentro de cada uno de los grupos mencionados, los perfiles específicos de hablantes de español que podrían identificarse en países, regiones o espacios donde esta lengua es mayoritaria son los siguientes.

El grupo de hablantes de dominio nativo (GDN) incluiría:

- Hispanohablantes nativos naturales de la comunidad.
- Inmigrantes procedentes de otras comunidades (países o regiones) hispanohablantes (nacionalizados / no nacionalizados).
- Hablantes nativos de otras lenguas que han adquirido un dominio nativo en español (p. ej. segunda generación de inmigrantes; extranjeros residentes…).

El grupo de hablantes con competencia limitada (GCL) incluiría:

- Inmigrantes de origen no hispanohablante que no han llegado a alcanzar un dominio nativo en español.
- Residentes extranjeros de origen no hispanohablante que no han llegado a alcanzar un dominio nativo en español.
- Naturales de la comunidad con origen en minorías o comunidades étnicas o regionales hablantes de otras lenguas.

El grupo de aprendices de lengua extranjera (GALE) incluiría:

- Aprendices universitarios internacionales (p. ej. programas Erasmus).
- Aprendices adultos o adolescentes internacionales (p. ej. escuelas de verano; escuelas oficiales de idiomas).
- Aprendices en la enseñanza reglada (p. ej. inmigrantes).
- Aprendices en la enseñanza no reglada (p. ej. turismo idiomático).

La identificación de estas categorías podría revelar la existencia de perfiles difusos, como serían, por ejemplo, el de los hablantes nacionales con una lengua nativa que no sea el español, por la dificultad que supone determinar con precisión su nivel de dominio. En estos casos, la descripción habrá de valorar el contacto con el español en los distintos niveles educativos, así

como las posibles interacciones cotidianas con hispanohablantes o la sumersión en español por distintos canales, presenciales, virtuales o mediáticos (cine, prensa, publicidad…). De cualquier forma, deben evitarse las duplicaciones en los recuentos, teniendo en cuenta la naturaleza y circunstancias de cada entorno.

En relación con el segundo grupo (GCL) puede ser complicado determinar el grado de limitación de la competencia, ya que no suelen existir mediciones al respecto fuera del sistema educativo ordinario. En tal circunstancia puede recurrirse a indicios indirectos que ayuden a deducir si el dominio en español es realmente limitado o puede considerarse como nativo. Como ejemplo de ello, podría atenderse a la edad, la generación (segunda generación o generación 1.5: aquellos que inmigraron con 12 años de edad o menos) (Portes, Aparicio y Haller, 2016; Venturin, 2020), el tipo de familia, los años de escolarización de los inmigrantes no hispanohablantes o el tiempo de residencia en la comunidad hispanohablante de los residentes extranjeros. Para inferir el nivel de competencia en español de las poblaciones originarias o indígenas, puede atenderse a su distribución geográfica o su nivel de urbanización.

En cuanto al último grupo (GALE), este incluye individuos con muy distinto nivel de conocimiento de las lenguas, por lo que se requiere la recolección de información específica, principalmente en cuanto al tipo de estudios que los aprendices realizan (p. ej. exclusivamente de lengua; de lengua y cultura, de lengua como instrumento para el aprendizaje de otras disciplinas…), a su conocimiento previo de la lengua y a la acreditación o certificación de entrada y de salida en el medio educativo.

2.5 | Metodología

Las descripciones que esta guía propone deben tener como principio rector su fundamentación sobre datos fidedignos de fuentes contrastadas, así como su manejo y análisis de acuerdo con criterios adecuados. Solo de esta forma será posible la comparación de unas comunidades o territorios con otros y la agregación de informaciones parciales para llegar a describir comunidades más extensas.

Para el recuento de individuos hablantes de español, incluida su adscripción a los diferentes grupos, esta guía propone considerar y seguir los siguientes criterios:

2.5.1 | Pautas relativas a las fuentes

1. La fuente primordial de información sobre el conocimiento y uso de lenguas son los censos de población, los censos de población y vivienda o los censos específicos sobre población regional o grupos originarios. De especial relevancia son los censos lingüísticos y los estudios sobre conocimiento y uso de lenguas, cuando existan, así como otras encuestas realizadas por los institutos nacionales de estadística.

2. Las estadísticas aportadas por la ONU y UNICEF o por organizaciones o centros especializados, como la Organización Internacional para las Migraciones, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la OCDE, el Banco Mundial o la Unión Europea, son relevantes con fines demolingüísticos.

3. Las estadísticas aportadas por organismos como la UNESCO, la Organización de Estados Americanos (OEA) o por otros centros de investigación y estudios pueden ser muy relevantes para el conocimiento de las minorías originarias o indígenas y sus perfiles sociolingüísticos.

4. Los registros administrativos, los padrones municipales, los registros de extranjería y los registros migratorios suelen ofrecer información de utilidad para deducir perfiles sociolingüísticos.

5. Los ministerios o departamentos de Educación y las universidades pueden aportar informaciones relevantes para la identificación de estudiantes nacionales o extranjeros.

6. Las asociaciones de profesores o de profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera pueden aportar informaciones relevantes para el estudio del GALE.

2.5.2 | Pautas relativas a los perfiles de hablantes

7. Los bilingües conocedores y usuarios del español se incluyen como hispanohablantes en el grupo correspondiente.

8. Los monolingües en otras lenguas en territorios hispanohablantes no se consideran como hispanohablantes.

9. Los hablantes registrados como «extranjeros», si proceden de países hispanohablantes, pueden considerarse como hablantes de español, en el grupo correspondiente.

10. Los hablantes catalogados en los censos y registros como «extranjeros», cuando proceden de países no hispanohablantes, pueden catalogarse dentro del GDN o del GLC según los años de residencia en el país de destino y sin perjuicio de que informes de primera mano determinen otra cosa. Como referencia general, puede considerarse que un extranjero ha adquirido una competencia nativa cuando lleva 15 años o más residiendo en la comunidad hispanohablante. No obstante, si los registros no especifican el origen de la población residente de nacionalidad extranjera, cuando su proporción sea muy baja (inferior a 0,5 %), pueden no contabilizarse como miembros del GDN.

11. Los migrantes de generación 1.5 procedentes de países, regiones o comunidades no hispanohablantes podrían ser considerados como hablantes nativos si llevan más de 3 años escolarizados en español.

2.5.3 | Pautas relativas a los recuentos

12. El número de monolingües en otras lenguas no se debe infravalorar, por lo que se aconseja usar las proporciones que más favorezcan a las lenguas minoritarias con las que el español pueda coexistir.

13. Las cantidades de hablantes pueden redondearse en cientos o miles, según el caso, al ser imposible una cuantificación exacta.

14. Los datos demolingüísticos han de ofrecerse en valores absolutos y relativos.

15. Las tablas y gráficos, de gran valor ilustrativo, han de ofrecer datos relevantes y no superfluos o redundantes.

Como puede deducirse de esta secuencia de criterios, la base de los recuentos será la información proporcionada por los censos, los registros y las encuestas (complementarias o independientes), que serán consultados de una forma directa. Sobre esa base demográfica, se aplicarán operaciones de suma y de resta: de suma de aquellos hablantes de español que no aparezcan reflejados en los censos y registros como tales, por el motivo que sea, y de resta de aquellos individuos que conozcan y usen de forma monolingüe una lengua distinta del español. El objetivo es aportar el mayor nivel de detalle posible, con los límites que impongan la posible precariedad o la falta de datos a propósito de aspectos específicos en los territorios analizados.

Finalmente, estos criterios, como en las descripciones de las comunidades no hispanohablantes, deberán interpretarse siempre de forma bien contextualizada, desde la realidad que se desea describir, por lo que algunas propuestas podrían no ser pertinentes en determinados casos. Asimismo, las comunidades descritas podrían requerir el tratamiento de situaciones o perfiles que aquí no se han mencionado.

3 | Guía para la descripción de comunidades mayoritariamente no hispanohablantes[2]

3.1 | Los entornos sociogeográficos

La descripción de una situación lingüística requiere la presentación de su marco geográfico, histórico, sociocultural y lingüístico. Esta tarea puede abordarse con entidades de dimensión muy diversa: desde un barrio o

[2] Véase el Anexo II.

una agrupación social cualquiera, a comunidades de práctica más amplias, como una provincia, una región, un estado o un territorio multinacional. La descripción de cualquiera de esos posibles entornos precisa de un marco geográfico, histórico, político, social e idiomático que permita entender adecuadamente la realidad descrita.

El conocimiento de los entornos geográficos en que se mueven los hablantes de una lengua es fundamental para precisar los límites de cada comunidad; del mismo modo, la historia permite conocer los antecedentes más directos con efectos sobre el presente. Por otro lado, es necesario conocer la configuración política de cada entorno y los perfiles demográficos y socioeconómicos de su población. Todos estos factores han de ponerse en relación con la configuración lingüística del espacio descrito, especialmente en lo que se refiere a su diversidad idiomática y dialectal. El número de lenguas o variedades en situación de convivencia o de contacto, el reconocimiento jurídico y político de que disfruta cada lengua o variedad, la consideración social de cada una de ellas, así como la distribución de la población que las habla, son datos fundamentales en la descripción de situaciones lingüísticas.

La extensión y profundidad de la descripción de cada espacio geográfico y de sus comunidades de hablantes dependerá de su propia complejidad, así como de la calidad y cantidad de la información disponible. Así pues, cuando la descripción se centre en una entidad geopolítica o idiomáticamente muy simple, no será necesario recurrir a informaciones o datos poco significativos, como tampoco lo será cuando tales informaciones en nada contribuyan a comprender la realidad presente o a proyectarla en un posible desarrollo futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior, la descripción de las comunidades o grupos de hablantes de español en países o regiones donde este no es lengua mayoritaria deberá enmarcarse en su geografía y en su historia, con el fin de conocer su dominio de referencia, así como su origen y evolución en el tiempo, tanto desde una perspectiva política, como cultural y socioeconómica. Asimismo, la situación del español deberá ponerse en relación con la de las lenguas y variedades con las que conviva.

3.2 | La demolingüística, componente esencial

Como ya se ha comentado, la demografía es un componente clave e imprescindible para conocer la situación lingüística de entidades geográficas y sociales. El centro de interés puede estar en una lengua concreta, como la española, pero también es relevante la información sobre la demografía de las lenguas con las que pudiera convivir, con el fin de interpretar adecuadamente sus dimensiones relativas. La información demolingüística no solamente contribuye a concretar el peso de una lengua en cada entorno geosocial, sino que permite conocer la configuración de la comunidad hablante, los factores que inciden sobre ella y su posible proyección en el futuro.

Para abordar la demografía de la lengua española, en el nivel requerido en cada territorio o comunidad, esta guía propone adoptar la metodología de Moreno Fernández y Otero Roth (2006), ya experimentada en proyectos como «El español en Europa», desarrollado por el Observatorio del Español en Europa de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich, en colaboración con el Instituto Cervantes (véanse Loureda Lamas *et al.*, 2020; Kabatek *et al.*, 2022; Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022; Bleorţu *et al.*, 2024) y en los informes del Instituto Cervantes «El español: una lengua viva». Como en el estudio de las comunidades mayoritariamente hispanohablantes, se identifican en primer lugar los hablantes que forman el Grupo de Dominio Nativo (GDN) de una lengua o variedad, que incluye a aquellos con capacidad de interactuar como y con hablantes nativos de una lengua, así como de ser considerados miembros de la comunidad idiomática de la lengua en cuestión. En un segundo grupo, pueden identificarse los hablantes que conforman el Grupo de Competencia Limitada (GCL) en una misma lengua o variedad. Está formado por el conjunto de individuos cuya capacidad de usar una lengua está limitada desde una perspectiva lingüística (dominio precario de recursos lingüísticos y comunicativos) o desde una perspectiva sociolingüística o estilística (uso restringido a ciertos temas, interlocutores o situaciones comunicativas). De nuevo, el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE) lo forman de individuos que están adquiriendo una lengua a través de un proceso de aprendizaje de aula, en cualquiera de sus niveles. En conjunto, el Grupo de Usuarios

Potenciales de una lengua (GUP) estaría constituido esencialmente por los miembros del GDN, como núcleo central de la comunidad idiomática, al que se sumarían los miembros del GCL y del GALE.

Ahora bien, dado que estos grupos presentan perfiles muy generales, conviene, en la medida de lo posible, precisar e identificar distintos tipos de hablantes con dominio nativo, distintos tipos de hablantes con competencia limitada (hablantes de herencia; personas que hayan podido ver reducido su conocimiento o uso del español, en diverso grado y por distintos motivos) y diferentes clases de aprendices, según los centros, los niveles y los fines de aprendizaje (escuelas, universidades…). Esta tipificación debe adaptarse a la situación de la lengua en cada entorno y territorio específico.

Dentro de cada uno de los grupos mencionados, los perfiles específicos de hablantes de español que podrían identificarse en países, regiones o espacios donde esta lengua no es mayoritaria son los siguientes.

El grupo de hablantes de dominio nativo (GDN) incluiría:

- Hispanohablantes nativos.
- Inmigrantes hispanohablantes (nacionalizados y no nacionalizados).
- Hablantes de herencia que mantienen la lengua.
- Aprendices de español que han adquirido una competencia nativa.

El grupo de hablantes con competencia limitada (GCL) incluiría:

- Hablantes de herencia que mantienen la lengua, aunque de un modo limitado.
- No hispanohablantes de origen que han residido en países hispanohablantes.
- Estudiantes de la lengua que no han alcanzado un dominio nativo.

El grupo de aprendices de lengua extranjera (GALE) incluiría:

- Aprendices en la enseñanza primaria y secundaria.
- Aprendices en la enseñanza universitaria.
- Aprendices en la enseñanza no reglada.

La aplicación de estos criterios podría revelar la existencia de perfiles difusos, como serían, por ejemplo, los hablantes de herencia, por la dificultad de determinar su nivel de competencia. Estos casos deben tratarse de tal modo que se eviten las duplicaciones en los recuentos, teniendo en cuenta la naturaleza y circunstancias de cada espacio. En cualquier caso, la descripción habrá de valorar las posibilidades de transmisión de la lengua, mediante la socialización o mediante la enseñanza.

Desde una perspectiva metodológica, el recuento de individuos hablantes de español, según el grupo al que se adscriban, podría considerar y seguir los criterios explicados previamente en la guía para el estudio de comunidades hispanohablantes. Estos criterios deberán interpretarse siempre desde la realidad que se desea describir y de forma bien contextualizada, por lo que algunos podrían no ser pertinentes en determinados casos. Al mismo tiempo, los países, regiones o comunidades descritos podrían obligar a tratar situaciones o perfiles que aquí no se han tenido en cuenta. En cualquier caso, el principio rector es que la descripción de los entornos socioculturales de las múltiples geografías del español ha de fundamentarse sobre datos fidedignos de fuentes contrastadas y que estos han de organizarse de acuerdo con criterios adecuados. Todo ello permitirá abordar la comparación de unos territorios con otros y agregar las informaciones parciales en beneficio del conocimiento de una realidad más extensa, objetivo singularmente importante en el caso de lenguas internacionales como el español.

3.3 | El nivel educativo

La enseñanza reglada es una de las principales vías para la formación de nuevos hablantes de una lengua. Esta enseñanza está organizada de un

modo particular en cada país o incluso región, por lo que resulta importante conocer y explicar, en sus líneas fundamentales, cómo se dividen sus ciclos formativos y qué presencia tienen las lenguas, nativas, segundas y extranjeras, dentro de cada uno de ellos. Junto a la enseñanza reglada o pública, puede existir una oferta de carácter extraescolar o privado que complemente o refuerce la oferta oficial o que simplemente satisfaga necesidades formativas no previstas oficialmente.

Dada la creciente presencia del español en la enseñanza reglada internacional, resulta importante que las descripciones proporcionen información sobre la oferta de cursos de español: ciclos educativos en los que tiene presencia, opcionalidad u obligatoriedad, perfiles de los estudiantes, volumen de estudiantes…, en contraste con otras lenguas ofertadas dentro del mismo sistema. Esta descripción ha de hacerse para la enseñanza primaria, la secundaria y la universitaria, si bien las condiciones en que se ofrecen los datos de cada nivel suelen ser muy diferentes: en la primaria y la secundaria, suelen ser las autoridades educativas las que disponen de tales informaciones, especialmente para la secundaria; la información sobre el estudio de lenguas extranjeras en las universidades suele ser menos accesible, por lo que frecuentemente ha de recurrirse a datos aportados por cada universidad. Los datos referidos a las cantidades de estudiantes se tratarán del modo previsto en el apartado de demolingüística, dentro de los grupos correspondientes.

Entre los indicadores referidos al nivel educativo para el conocimiento de español, han de considerarse, junto a las características del sistema mismo, otros factores muy significativos: número y características de los centros donde se enseña español, volumen y proporción del profesorado de español, origen y formación del profesorado de español y contenidos de los programas. Asimismo, suelen ser indicadores de utilidad el tipo, nivel y número de certificaciones de español que se expidan por parte de organismos públicos o privados, y el volumen y las condiciones de los intercambios de estudiantes y profesores que puedan existir con países o comunidades hispanohablantes.

3.4 | La vida social

Entre las geografías y entornos en que se conoce y usa el español de forma no mayoritaria, esta lengua puede tener una presencia social de diferente complejidad e intensidad. En aquellas ciudades o regiones donde exista una comunidad hispanohablante reconocible como tal, por su volumen o cualidades, sería pertinente conocer las variedades de español que identifican a los hispanohablantes, así como la distribución de los dominios de uso del español (públicos y privados) respecto de las demás lenguas de convivencia. Esta información se ofrecerá aquí de un modo más detallado que en la presentación del marco general.

Existen países y regiones donde el español tiene la condición de lengua minoritaria, restringida al uso coloquial, familiar o, como mucho, vecinal. Si bien en estos casos la vida social del español, aparte de la comunicación familiar, no suele ir mucho más allá del entorno educativo, podría existir algún tipo de reconocimiento oficial o formal del español –por historia o proximidad geográfica, por ejemplo– en cuyo caso habría que explicarlo, así como cualquier otra forma de presencia pública perceptible por el conjunto de la comunidad.

Con todo, los recursos tecnológicos disponibles universalmente pueden permitir el uso del español en circunstancias poco visibles. Así, el español puede aparecer en las comunicaciones a través de las redes sociales, tanto entre hispanohablantes de un lugar, como con hispanohablantes de cualquier otra procedencia. Pensemos que los sistemas de mensajería permiten a las poblaciones migrantes estar en permanente contacto con familiares y amigos de sus países de origen. Este factor funciona en muchos casos como mecanismo de anclaje y mantenimiento de la lengua. Por otra parte, el acceso a las cadenas y plataformas internacionales de información y comunicación permite el seguimiento de programas y productos culturales en español. De este acceso pueden disfrutar tanto los hablantes competentes en español como los aprendices de la lengua.

Allí donde exista una comunidad hispanohablante más o menos estable o reconocible, los medios de comunicación nacionales o locales (televisión, radios, páginas web, *influencers*…) pueden presentar una oferta total o parcial en español que también reforzaría el mantenimiento de la lengua, tanto en los nativos inmigrantes de primera generación, como en los hablantes de español heredado de las siguientes generaciones. En este mismo sentido, las asociaciones culturales, educativas, deportivas o religiosas integradas por hispanohablantes pueden ser un espacio relevante de comunicación en español. La descripción de los entornos de uso del español debería integrar este tipo de informaciones, puesto que son vitales para conocer tanto la realidad presente como la proyección futura de la lengua.

Sea cual sea la circunstancia social del español y sus hablantes, estos pueden ser objeto de opiniones y actitudes por parte de la población residente y, en su caso, de la población migrante. No es infrecuente que, en tales circunstancias, se hayan realizado estudios de actitudes lingüísticas y sociales. La información sobre el modo en que el español y sus hablantes puedan ser valorados o simplemente considerados dentro de una comunidad suele tener un gran valor para las descripciones de los entornos idiomáticos.

3.5 | Las manifestaciones culturales

La existencia de una comunidad hispanohablante, cualquiera que sea su tamaño, suele estar relacionada con la aparición de manifestaciones culturales en español creadas y difundidas para o desde la propia comunidad. Entre esas manifestaciones culturales pueden incluirse círculos de lectura, representaciones teatrales, empleo de recursos audiovisuales y otras muchas formas en las que el español es vehículo de expresión y de creatividad. Entre tales formas, se incluyen las puramente creativas (literatura, pintura, cine, música…), así como las tradicionales (gastronomía, folclore…) y otras más innovadoras (pódcast, expresiones multimedia, instalaciones, *performances*…).

Por otro lado, dentro de un país, una región o una comunidad puede existir documentación en español indicativa de la presencia de hablantes de la lengua. El ofrecimiento de información en español mediante folletos o

instrumentos informativos en museos, monumentos u otros espacios puede ser indicio de la afluencia de hispanohablantes (residentes o visitantes). La existencia de documentación antigua en español dentro de las bibliotecas o archivos puede ser indicativa de antiguas relaciones con el espacio hispánico; la presencia de información en español en contextos de salud, de administración o de justicia también refleja la dimensión social de la población hispanohablante, estable o flotante, en un espacio comunitario. Todo ello debe integrarse en las descripciones correspondientes.

Finalmente, las manifestaciones culturales a las que se está haciendo referencia pueden tener, en muchos casos, un soporte infraestructural o industrial que permita su inclusión en circuitos comerciales locales, regionales, nacionales o internacionales. Entre esas manifestaciones, habrían de incluirse las traducciones, desde y hacia el español, que se produzcan o circulen dentro de las comunidades descritas. Las traducciones son un índice significativo de la penetración de una lengua en un territorio determinado, con el valor añadido de ser un índice acumulativo, puesto que las traducciones no pierden su valor de un año para otro. Del mismo modo, el peso que el español y sus manifestaciones culturales puedan tener dentro de un espacio geográfico queda reflejado en el volumen de turistas que se interesan por viajar a o desde territorios hispanohablantes, tanto de forma profesional, como para vacaciones o con fines de esparcimiento.

4 | Conclusión

Una descripción integral y adecuada de las comunidades que constituyen las múltiples y diversas geografías del español como lengua mayoritaria y como lengua no mayoritaria ha de incluir una serie de elementos imprescindibles:

a. un marco general sobre los aspectos esenciales de su geografía, historia y cultura, así como sobre la diversidad idiomática de cada entorno;

b. la demografía de la lengua española, examinada en sus componentes principales;

c. la diversidad idiomática de cada entorno y las condiciones en que el español se desenvuelve;

d. la presencia del español en el sistema educativo en relación con las demás lenguas;

e. las condiciones y ámbitos sociales en que el español se desenvuelve;

f. las manifestaciones culturales en español dentro de cada comunidad.

Entre todos esos componentes, el demolingüístico tiene un carácter fundamental para cualquier descripción, entre otros motivos por las posibilidades comparativas que ofrece y por la mayor objetividad de los datos que aporta. Asimismo, una descripción resulta adecuada cuando incorpora la información más relevante para el conocimiento de una situación en su conjunto.

El objeto de las guías que aquí se proponen no es solamente la descripción en sí misma ni la simple elaboración de un inventario de hablantes, por muy importante que sea disponer de una información lo más completa posible al respecto. El objeto último es extraer conclusiones significativas sobre la proyección política, social, educativa, económica y cultural de la lengua española en los territorios y situaciones en que se emplea como lengua mayoritaria o minoritaria. Se trata de aportar una herramienta para el análisis de las necesidades sociales, administrativas y educativas de las comunidades hispanohablantes, así como para el desarrollo de planeamientos y políticas lingüísticas provechosas y convenientes para la ciudadanía; para su presente y para sus futuras generaciones.

Asimismo, una buena descripción, adecuada y coordinada con otras descripciones, se convierte en una herramienta extraordinaria para analizar aspectos tan relevantes como la vitalidad y posibilidad de transmisión intergeneracional de la lengua; la formación de nuevos hablantes a través de la enseñanza; las necesidades formativas; las demandas de las comunidades hispanohablantes en materia de justicia, democracia, salud e información; o el potencial creativo de estas comunidades y sus integrantes.

En definitiva, las descripciones que proponemos no solo darían cuenta de los perfiles de hablantes de español de cada entorno, sino que permitirían también analizar los factores que inciden sobre ellos, proyectar su evolución futura y, a partir de aquí, ofrecer recomendaciones a los agentes y responsables que corresponda en los ámbitos político, económico, social, educativo y cultural.

Referencias bibliográficas

Bleorțu, C., Buzilă, P., Ilian, I., Țiței-avădanei, A., Loureda Lamas, Ó., Álvarez Mella, H., Roșca, A. y Mancheva, D. (2024). *Demolingüística del español en Rumanía. Bulgaria y Moldavia*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_rumania/demolinguistica_espanol_rumania-bulgaria-moldavia.pdf

Breton, R. (1976). *Géographie des langues*. Presses Universitaires de France (PUF).

Frago, J. A. y Franco Figueroa, M. (2003). *El español de América*. Universidad de Cádiz.

Kabatek, J., Henriques Pestana, Y., Blattner, C. y Defrance, C. (2022). *Demolingüística del español en Suiza*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_suiza/demolinguistica_espanol_suiza.pdf

Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. El Colegio de México.

Lipski, J. (1996). *El español de América*. Cátedra.

Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2020). *Demolingüística del español en Alemania*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/demolinguistica_espanol_alemania.pdf

Mackey, W. F. (1973). *Three Concepts for Geolinguistics*. Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB).

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. (Consultada la 3.ª ed. de 2016). Ariel y Fundación Telefónica.

Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2016). *Spanish legacies: The coming of age of the second generation*. University of California Press.

Santos Rovira, J. M. y Serrano Lucas. C. M. (2022). *Demolingüística del español en Portugal*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_portugal/demolinguistica_espanol_portugal.pdf

Venturin, B. (2020). 'That part of me is in a different language': 1.5 generation migrants' views on feelings of difference when switching languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41, 1-18. http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2020.1826494

Anexo I

Factores e indicadores para la descripción de comunidades mayoritariamente hispanohablantes

Marco geohistórico

- Geografía.
- Historia.
- Cultura.

Convivencia de lenguas

- Identificación de la(s) lengua(s) o variedad(es) en situación de convivencia o de contacto.
- Estatus jurídico, político y administrativo de que disfruta el español y cada lengua o variedad dentro y fuera de los espacios de convivencia.
- Distribución social y espacial de las distintas poblaciones de hablantes.
- Información sobre conocimiento y uso de las lenguas por dominios.
- Estatus de cada lengua o variedad en los ámbitos de la educación, la sanidad y la vida pública.
- Actitudes y creencias lingüísticas.

Demolingüística

- Hablantes de dominio nativo:
  - Hispanohablantes nativos naturales de la comunidad.
  - Inmigrantes procedentes de países o regiones hispanohablantes.
  - Hablantes nativos de otras lenguas que han adquirido un dominio nativo en español.
- Hablantes de competencia limitada:
  - Inmigrantes de origen no hispanohablante que no han adquirido un dominio nativo.
  - Residentes extranjeros de origen no hispanohablante que no han adquirido un dominio nativo.
  - Naturales de la comunidad con origen en minorías étnicas o regionales hablantes de otras lenguas.
- Aprendices de español:
  - Aprendices universitarios internacionales.
  - Aprendices adolescentes internacionales.
  - Aprendices en la enseñanza reglada.
  - Aprendices en la enseñanza no reglada.

Anexo II

Factores e indicadores para la descripción de comunidades mayoritariamente no hispanohablantes

Marco geohistórico

- Geografía e historia.
- Cultura.
- Convivencia de lenguas y variedades.

Demolingüística

- Hablantes de dominio nativo (perfiles específicos).
- Hablantes de competencia limitada (perfiles específicos).
- Aprendices de español (perfiles específicos).

Educación

- Organización del sistema educativo: primaria, secundaria, universidad.
- Programas de español públicos y privados.
- Profesorado de español: volumen, perfiles, origen y formación.
- Certificaciones.
- Intercambios de estudiantes y profesores.

Socialización

- Dominios públicos y privados de uso.
- Redes sociales.
- Medios de comunicación: acceso a cadenas y plataformas.
- Asociaciones.
- Opiniones y actitudes hacia el español y los hispanohablantes.

Cultura

- Actividades culturales.
- Creación en español.
- Expresiones culturales tradicionales e innovadoras.
- Documentación en español.
- Traducciones.
- Infraestructuras e industrias culturales.
- Turismo.

EL VALOR ECONÓMICO DE LA CERTIFICACIÓN EN ESPAÑOL: UNA CUANTIFICACIÓN

JUAN CARLOS JIMÉNEZ JIMÉNEZ
Universidad de Alcalá

MIGUEL CARRERA TROYANO
Universidad de Salamanca

ARÁNZAZU NARBONA MORENO
ESADE

1 | El valor de certificar

Certificar no es un lujo ni una extravagancia. Vivimos en un mundo donde la certificación –pensemos en los sistemas más reconocidos internacionalmente, los ISO– abarca muy distintos aspectos de la gestión empresarial, de la calidad al cumplimiento de los estándares ambientales, y alcanza prácticamente a todas las actividades y a cualquier tipo de bien o servicio, e incluso a las certificaciones profesionales. La certificación proporciona, a fin de cuentas, una «capa de garantía», una «égida», en forma de sello de confianza, fiabilidad en la calidad, marchamo internacional (si la certificación posee esa dimensión de general aceptación y prestigio) y, por tanto, comparabilidad, conformidad con los estándares establecidos, transparencia e imparcialidad. Aporta, en definitiva, y de forma además generalmente menos costosa que cualquiera de sus alternativas, información muy valiosa a los agentes económicos (justo la que necesitan para tomar sus decisiones) y facilita con ello los intercambios, que es tanto como decir el eficaz funcionamiento de los mercados. Por eso «vale».

La certificación lingüística cumple con todo ello y de ahí que sea un activo (un intangible, si se disculpa la jerga económica) por el que se puja y se paga. Pagan los alumnos por obtenerlo y pagan las empresas e instituciones a quienes lo poseen. Podría decirse, de este modo, que existen dos mercados de la certificación, por más que obviamente conectados. Por una parte,

aquel donde los que quieren certificarse compran los servicios de quienes pueden ayudarles a alcanzar su objetivo (centros de idiomas, editoriales especializadas…) y pagan en última instancia a la entidad certificadora por optar a la obtención del título correspondiente. Por otra parte, hay también un mercado de oferentes (de su competencia lingüística, esto es, los anteriores demandantes) y de demandantes (aquí, empresas, universidades…, que desean tener la seguridad de que aquellos a quienes contratan o admiten poseen –y en qué grado– las competencias requeridas), en donde la certificación se cotiza, según el caso, en forma de salarios más altos y mejores empleos, o de acceso a unos estudios determinados (lo que finalmente suele traducirse igualmente en la renta de las personas).

En este segundo mercado, un sistema de certificación de general reconocimiento aporta, al oferente, la ventaja de no tener que demostrar su nivel de conocimientos lingüísticos en cada circunstancia concreta; y, al demandante de esas competencias, le ahorra la individualizada evaluación de cada candidato, y con la ventaja, sobre todo, de la garantía que le da el respaldo de un organismo certificador. Garantía tanto mayor –y más ahorradora de costes– cuanto más prestigiosa sea esa institución certificadora y, por ende, reconocidos sus títulos. Algo que también se valora en el mercado de la obtención de estos títulos. No importa repetirlo: la certificación, y la certificación lingüística en particular, es una forma de construir confianza –o, si se prefiere, capital social– entre las partes. Y vale, por eso mismo, tanto más cuanto más vale la lengua que le sirve de soporte.

En el ámbito de las lenguas –pensemos ya desde este momento en el español–, donde un universo grande y diverso de personas tratan de hacer valer sus competencias ante agentes que conforman, comúnmente también, un cosmos muy diseminado, las ventajas de la certificación se hacen evidentes. Ventajas, en términos de reducción de costes individuales (y de riesgos, no se olvide, para quien precisa incorporar capital humano con esas competencias) y de un mejor acomodo entre oferta y demanda, que tienen una valoración económica que debe ser explorada: qué réditos genera la certificación del dominio del español a lo largo del mundo, demandada por quienes aprenden nuestra lengua con el objetivo de mejorar sus currículos,

como comprobación de los progresos realizados en su estudio o, por parte de empleadores e instituciones diversas, como forma de garantía de los conocimientos necesarios para realizar un determinado trabajo, comenzar unos estudios o acceder a la nacionalidad.

Las certificaciones de español como lengua extranjera DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) –en las que nos vamos a centrar–, cuentan, en principio, con todos los elementos necesarios para ser valiosas. Certifican el dominio de una lengua hablada en el mundo por algo más de 600 millones de personas, cuya demanda –al margen de otros muchos motivos, no siempre reducibles a lo pecuniario, por los que esta puede ser aprendida– es requerida por múltiples empresas, instituciones internacionales, administraciones y universidades. Podríamos decir que opera un mercado muy competitivo, en el que el mayor problema, como casi siempre, es el de la información (que no es perfecta y, en este caso, particularmente costosa). Pues bien, contar con una institución acreditadora de prestigio –y respaldo institucional– como el Instituto Cervantes, que se basa en los niveles y parámetros de un documento de referencia internacional, como es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002), y se rige por los estándares de mayor prestigio y reconocimiento en la certificación de lenguas, como ALTE (Association of Language Testers in Europe) y SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera), supone una fuente de potenciales beneficios.

El problema es ponerle cifras a ese valor de la certificación, máxime cuando no se cuenta con trabajos previos que hayan abordado esta cuestión, ni en el ámbito del español ni, hasta donde sabemos, en el de ninguna otra lengua[1]. Por eso estas páginas, que resumen algunos de los resultados

[1] De hecho, apenas hay en la literatura económica algún esbozo –cítese si acaso a Frenz y Lambert (2014)– de lo que podría (o debería) ser una «economía de la certificación» como marco teórico para el análisis de esta cuestión en cualquier ámbito que pueda plantearse. Y nada hay en relación con la valoración económica de los sistemas de certificación lingüística.

alcanzados en el estudio llevado a cabo por el Observatorio Nebrija del Español y el Instituto Cervantes sobre «La certificación del español como lengua extranjera: cartografía y valor económico»[2] (Observatorio Nebrija del Español, 2024), son producto de una navegación por aguas ignotas, apenas pertrechados por algunos conceptos económicos. Si eso ha sido en un principio una desventaja, se ha convertido finalmente en una magnífica oportunidad para aportar información novedosa –de la que a continuación se entresacan algunos de los principales resultados– y, sobre todo, criterios para enmarcar, desde una perspectiva económica, el análisis del valor de certificar una lengua. El español, en nuestro caso.

2 | Dos aproximaciones metodológicas

Siendo, pues, la primera tarea diseñar *ex novo* una metodología que permitiera abordar el valor económico de la certificación del español, se optó por una doble vía: por un lado, el recuento de los costes incurridos por los candidatos; por otro, su valoración subjetiva (ampliamente conocida como «contingente»[3]) de los beneficios obtenidos o esperables gracias al título. Vías metodológicamente muy diferentes y que reflejan aspectos igualmente distintos, pero complementarios, del valor de la certificación; sea como fuere, la idoneidad de su utilización conjunta se ve ratificada si, como ha sucedido en nuestro caso, sus respectivos resultados guardan suficiente grado de coherencia.

Conviene en todo caso no llamarse a engaño acerca de lo que aquí se está cuantificando: porque una cosa es el valor económico de aprender una lengua, aspecto este sobre el que sí existe una abundante literatura internacional,

[2] De cuyos avances en la primera parte, la cartografía, dio cuenta en la publicación *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* la profesora Susana Martín Leralta (2023, p. 395-412), codirectora científica del proyecto.

[3] Anglicismo (de *contingent valuation*) que designa un método de investigación basado en encuestas con objeto de valorar –frecuentemente a través de la disposición al pago– bienes o servicios intangibles que escapan a un precio explícito de mercado.

y otra –aún inédita– el valor de certificarse en ella. Es cierto que ambas están relacionadas en más de un sentido. Así, cuanto mayor sea el valor que otorga el mercado a poseer determinadas competencias lingüísticas, mayor será, en principio, el valor que obtienen los individuos de certificarse en ellas; y también serán mayores los beneficios macroeconómicos derivados de que los hablantes de unas lenguas dominen otras[4]. Pero los beneficios (cuantificables y no cuantificables, micro y macroeconómicos) de ampliar la base de hablantes no nativos de cualquier idioma desborda el valor que específicamente pueda concederse al hecho de que esa ampliación esté avalada por un sistema de certificación. La certificación, en efecto, no hace sino «revalidar» los conocimientos lingüísticos adquiridos (y, de hecho, puede ser un acicate para su conocimiento), pero lo que realmente valora el mercado –o el individuo que lo aprende por puro placer o sin la necesidad de acreditarse– es el dominio de una lengua, no el certificado en sí mismo.

Otra idea que hay que tener clara desde el principio es que el examen de certificación no es sino la «guinda», si se nos permite decirlo así, de un proceso mucho más amplio (y costoso). Certificarse implica conocer un idioma, y esto, en el común de los casos, su estudio previo, lo que supone a su vez costes de tiempo (y, por tanto, de «oportunidad»), esfuerzo, materiales didácticos… y también costes de examen. La certificación es parte de un «ciclo de negocio» –discúlpese aquí el economicismo– en el que el correspondiente examen es solo un paso final (o a veces intermedio, cuando se progresa a lo largo de los diferentes niveles); y su coste es solo un sumando más, generalmente no el más oneroso de todo el proceso.

[4] El ejercicio más reciente y ambicioso de este tipo es el publicado por Ayres-Bennett *et al*. (2022). De acuerdo con sus estimaciones más conservadoras, invertir (en el Reino Unido) en la formación en otras lenguas –específicamente, árabe, chino mandarín, francés y español, a través de programas intensivos que permitan desenvolverse en el mundo comercial– de los alumnos de los niveles KS3-KS4 (11-16 años) tendría de media, en el horizonte de 2050, un retorno financiero de 2 a 1, en términos del PIB del país, sobre la base de la reducción de los costes comerciales que implica compartir la lengua y los efectos positivos de la educación sobre el capital humano.

Sobre estas premisas ha operado la doble aproximación metodológica antes apuntada. Así, la primera se ha centrado en indagar los costes incurridos por los demandantes de ese bien intangible que es certificarse en español, y cuyo valor desborda, ya se ha dicho, el simple coste del examen. Propósito que ha exigido la recopilación de datos muestrales a través de una encuesta, dirigida a quienes se han certificado, acerca de los distintos ítems que engloban sus costes incurridos para tal fin. Adelántese por ahora que esos costes incurridos, que desde el lado de la demanda (los candidatos) están siendo indicativos de la «disposición al pago» de quienes se certifican, se han desglosado en cuatro conceptos: «matrícula y clases» (esto es, los gastos derivados de la inscripción en los cursos necesarios para adquirir el nivel de español preciso para optar a la certificación); «materiales» (el coste de los recursos docentes de todo tipo empleados en el proceso de aprendizaje); «otros gastos relacionados» (lo que incluye, en su caso, los costes de transporte, comida, alojamiento y actividades extraescolares –en absoluto menores en el caso, por ejemplo, de un estudiante extranjero que viaja unos meses a Salamanca a prepararse– en los que ha debido incurrir el alumno), y, finalmente, el «examen» (el coste propiamente dicho de la matriculación en la prueba correspondiente).

Esta vía de los costes incurridos desde el punto de vista de los demandantes de un certificado lingüístico en español se complementa, como antes se ha dicho, con otra, la valoración «contingente» (o subjetiva), que necesariamente ha de obtenerse a través de medios muestrales. Se basa en conocer mediante un cuestionario cómo se valora individualmente, en términos cuantitativos, disponer del título o, en el caso de quien aún no lo ha obtenido, en cuánto valora sus beneficios potenciales. Se trata, en definitiva, de asignar un valor monetario a un bien intangible que tiene, para sus poseedores, un precio en el mercado más allá del coste de matrícula.

La estrategia ha debido ser distinta para los alumnos aprobados o suspensos. Para los que han aprobado, la valoración contingente se deriva del beneficio que han obtenido o esperan obtener: «A efectos de aproximar cuál es el valor global de certificarse en español, ¿podría decirnos en cuánto valora

haber obtenido su certificado, teniendo en cuenta los beneficios económicos que le ha reportado o espera conseguir en el futuro?». Para los suspensos, en cambio, era precisa una estrategia distinta, basada en ponerle un precio al título que aún no han obtenido (en términos estrictos, es otra medida de la disposición a pagar, solo que ahora subjetiva): «A efectos de aproximar cuál es el valor global de certificarse en español, imagine que pudiera comprar el certificado (algo evidentemente imposible): ¿cuánto estaría dispuesto a pagar por él considerando los beneficios económicos que espera obtener?». Por supuesto, muchos de los encuestados se declaran incapaces de hacer un cálculo personal de este tipo, dejando la respuesta en blanco o contestando que se trata de un beneficio –y no solo económico– imposible de cuantificar en dólares o euros. Hay igualmente a quien le ha ofendido el simple hecho de pensar en la compra de un título, lo que dice mucho de su honestidad personal, aunque haya sido a costa de no entender nuestro inocente «ardid». No obstante, del amplio número de respuestas numéricas obtenidas también pueden sacarse conclusiones relevantes, no como indicador aislado, sino como complemento de lo declarado por el conjunto de los encuestados sobre costes incurridos.

La clave de bóveda de este planteamiento metodológico se hallaba, como bien puede deducirse, en el correcto diseño, primero, de una encuesta que abarcara las dos vías de aproximación al valor económico de la certificación desde el punto de vista de los candidatos, y, en segundo lugar, en que estos contestaran en una proporción lo bastante amplia como para alcanzar resultados estadísticamente significativos. De este modo, la encuesta que ha servido de base al trabajo de campo de la investigación que aquí se reseña ha combinado preguntas de tipo cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de compilar los datos que permitieran, tras su análisis, no solo conocer los rasgos del perfil de los candidatos de ambas certificaciones del español y sus motivaciones, sino también, y de un modo muy específico, evaluar los costes incurridos –y los beneficios obtenidos o potenciales– de estos alumnos, y realizar, en paralelo, una estimación contingente, con la finalidad última de extraer conclusiones relevantes acerca del valor económico de la certificación en español.

Una vez realizado el diseño de la encuesta con la ayuda de los técnicos del Instituto Cervantes, se exploró acerca de sus potenciales destinatarios[5]. El apoyo del Instituto Cervantes aseguraba –con un éxito que luego se demostró muy notable– la difusión del cuestionario entre los candidatos de los dos certificados oficiales DELE y SIELE (con dos encuestas prácticamente idénticas, salvo en los mínimos y necesarios retoques que imponía el diferente carácter de uno y otro certificado, como el que se deriva de que el SIELE es una prueba multinivel en la que no cabe el suspenso). La encuesta DELE se difundió en la segunda mitad de junio de 2023 desde la sede central del Instituto Cervantes a todos los candidatos registrados desde 2019 (lo que permitió abarcar a los examinados en la convocatoria de junio de 2023), mientras que la encuesta SIELE, el examen oficial promovido por el Instituto Cervantes en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, fue reprocesada por Telefónica Educación Digital (TED) y enviada desde ahí a los candidatos 2019-2022. Ambas encuestas permanecieron abiertas para recibir respuestas durante 12 días, entre el 15 y el 26 de junio de 2023, periodo que puede considerarse, por tanto, el del «trabajo de campo». Los dos cuestionarios ofrecían la posibilidad de respuesta tanto en español como en inglés, a opción del encuestado.

Las 15.355 respuestas obtenidas del cuestionario DELE y las 663 del SIELE, sobre unas poblaciones de 458.697 y 43.683 personas, respectivamente, han asegurado unos niveles de representatividad estadística muy elevados: en la encuesta DELE, para un nivel de confianza habitual del 95 %, el margen de error para la muestra total es del ±0,78 %; y, en la encuesta SIELE, para ese mismo nivel de confianza, el margen de error estadístico se mueve en el ±3,77 % para los datos globales. Respuestas tan masivas garantizan la robustez de los resultados y, de ahí, de las conclusiones obtenidas, de las que seguidamente se hace aquí un sintético extracto.

[5] También se intentó con otras entidades certificadoras internacionales, de las que solo se obtuvo respuesta satisfactoria –aunque muy limitada en número de cuestionarios– del College Board, entidad certificadora del AP Spanish Language and Culture (AP SL&C), un examen para alumnos de bachillerato (*high school*) que permite mejorar las posibilidades de acceder a un gran número de universidades norteamericanas y a una beca en ellas, además de ser reconocido como créditos.

3 | Resultados generales: perfil de los candidatos y valoración del certificado

La doble encuesta DELE/SIELE nos ha proporcionado un cuadro muy completo del perfil de los candidatos de ambos certificados y de sus respectivas motivaciones para certificarse, así como la base de cifras necesaria para realizar la valoración económica que se perseguía. Aun a riesgo de desvirtuar –por exceso de simplificación– el rico contenido de una investigación que el lector interesado en detalles técnicos o desgloses adicionales habrá de consultar en toda su extensión (Observatorio Nebrija del Español, 2024), se entresacan en estas breves páginas algunos de sus resultados más relevantes.

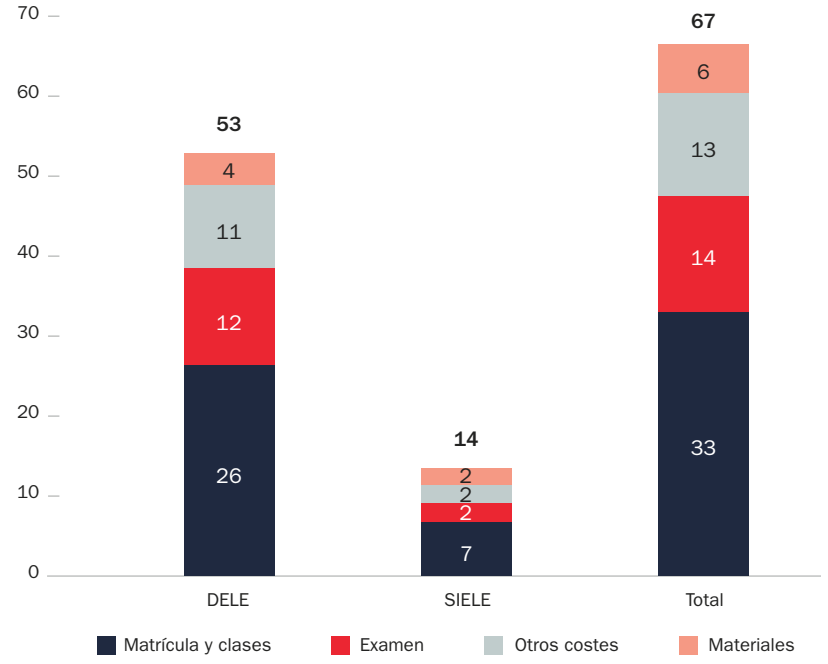
Primero, respecto del perfil y las motivaciones de los candidatos a certificarse: quiénes son y por qué lo hacen. La encuesta no deja lugar a dudas respecto de la muy mayoritaria presencia de mujeres, en torno a los dos tercios y abrumadora en algunos colectivos concretos a los que más adelante se aludirá. Por edades, los 30 años cortan prácticamente por la mitad las dos muestras DELE y SIELE, si bien en la primera predominan los candidatos de 31 a 65 años, en la segunda prevalecen los jóvenes de 16 a 30. Por situación laboral, asalariados y estudiantes copan las cuatro quintas partes del total; equilibradamente en el caso del DELE, con mayor inclinación hacia los segundos en el del SIELE. Por nivel de estudios, entre los candidatos DELE más de la mitad tiene formación universitaria, aunque también es muy importante, cerca de un tercio, la categoría de estudios secundarios (piénsese en los jóvenes que optan al DELE escolar); este sesgo de alta formación se extrema en SIELE, donde casi ocho de cada diez candidatos son de nivel universitario y la mitad de ellos de posgrado. Atendiendo a su nacionalidad, sin entrar aquí en las dobles nacionalidades que se detallan en la investigación, puede decirse que italianos –más de un cuarto del total en DELE– y brasileños –también abundantes en DELE, pero más aún en SIELE– tienen un peso tan extraordinario en las certificaciones en español (entre los dos, casi el 40 % y cerca del 60 % respectivamente) que se hace obligado un análisis

aparte; tras ellos, en DELE, Francia y Marruecos encabezan una larga lista de países donde predominan los vecinos europeos y los de origen de emigración hacia España.

Es interesante, junto a los rasgos del perfil de los candidatos, la exploración de sus motivaciones. En la elección de su examen de certificación, más de la mitad, en el caso del DELE, señala como motivo principal su reconocimiento a nivel internacional (y, de hecho, el «prestigio», ya sea del título o de la institución certificadora, subyace en varias de las restantes motivaciones principales). Algo parecido sucede en SIELE, donde el reconocimiento internacional del título y su petición expresa por alguna institución copan más del 70 % de las respuestas. Entre las motivaciones para certificarse en español, más allá de decantarse por uno u otro título, y dentro de un amplio catálogo de respuestas, la más repetida (más de un tercio) es el gusto por el idioma, si bien la suma de las que tienen que ver con motivos tan prácticos como ir a vivir o a trabajar a un país hispanohablante, dar clases de español, acceder a un mejor puesto de trabajo o seguir los estudios deseados representan proporcionalmente más. Esto se confirmó al indagar acerca de los beneficios presentes o futuros que se esperan con la certificación: cuatro de cada cinco (pregunta abierta) señalaron el acceso a un trabajo o a más oportunidades laborales. En definitiva, el prestigio del título y su valor en el mercado de trabajo aparecen como los grandes motores de la certificación.

El siguiente –y crucial– aspecto objeto de análisis ha sido el de los costes incurridos y la valoración contingente realizada por los candidatos: para ello se han obtenido los correspondientes promedios a partir de una y otra muestra, y se han elevado luego al universo total del DELE y el SIELE; ejercicio siempre aventurado, pero mucho menos con el ya señalado grado de fiabilidad de la muestra manejada. De acuerdo con nuestros cómputos, estimamos, al sumar DELE y SIELE, una valoración económica anual de ambas certificaciones (a tenor de los datos disponibles desde 2019), de 67 millones de euros con la valoración a partir de los costes incurridos (gráfico 1), equivalente –promediando de manera ponderada la muy dispar valoración media de los candidatos DELE y SIELE– a 575 euros por persona (gráfico 2).

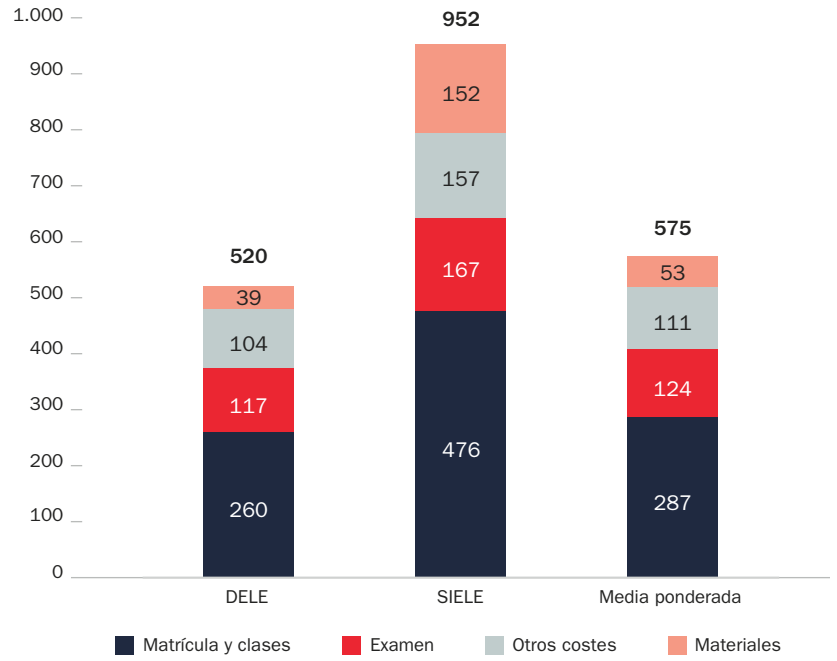
GRÁFICO 1 | MEDIA DE COSTES INCURRIDOS TOTALES POR AÑO (EN MILLONES DE EUROS)



Fuente: elaboración propia.

Llegados a este punto, debe subrayarse que la altísima satisfacción de los candidatos con el esfuerzo –y se entiende que el coste– realizado para certificarse (en la pregunta acerca de si les había «merecido la pena» expresan una puntuación media de más de 8 sobre 10, suspensos incluidos) constituye, en sí misma, una declaración subjetiva del valor económico de la certificación, esto es, de su disposición al pago: su certificado vale, al menos, lo que les ha costado.

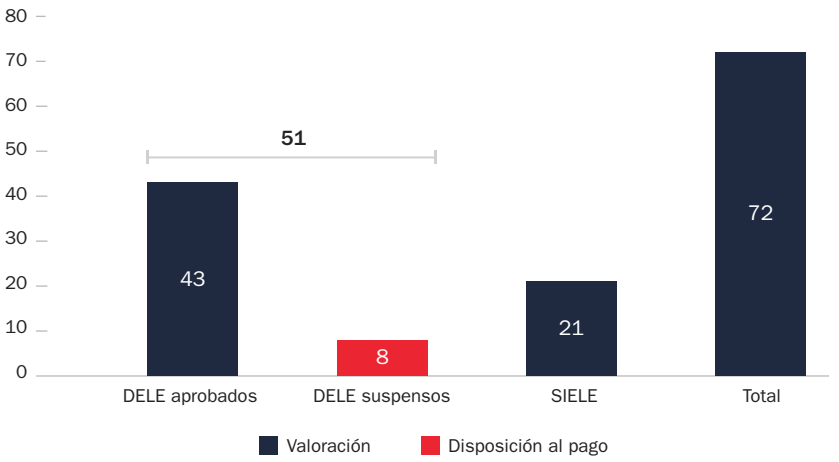
GRÁFICO 2 | MEDIA DE COSTES INCURRIDOS TOTALES POR PERSONA (EN EUROS)



Fuente: elaboración propia.

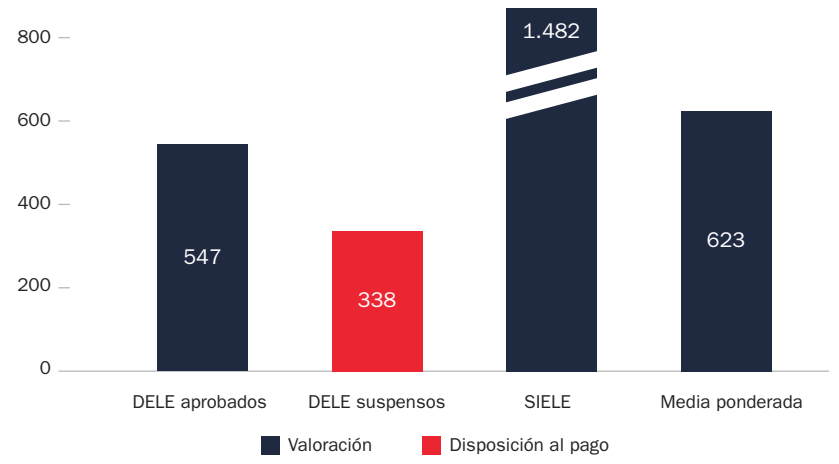
Por el lado, ahora, de la valoración contingente, cuando se excluyen las respuestas superiores a un umbral (razonable) de 25.000 euros, las cifras promediadas de la certificación DELE y SIELE ascienden, en total, a 72 millones anuales y a 623 euros por persona (gráficos 3 y 4). Adviértase, por tanto, una muy notable coherencia de los resultados obtenidos por ambas vías, que, procediendo por sendas completamente distintas, han permitido llegar, combinadas con criterio, a resultados muy consistentes: en el entorno de los 70 millones de euros anuales de valor económico total de la certificación DELE/SIELE y los 600 euros por persona.

GRÁFICO 3 | MEDIA DE VALORACIÓN CONTINGENTE TOTAL POR AÑO (EN MILLONES DE EUROS)



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 4 | MEDIA DE VALORACIÓN CONTINGENTE TOTAL POR PERSONA (EN EUROS)



Fuente: elaboración propia.

4 | Resultados para algunos colectivos específicos

La percepción global –y las grandes cifras– son útiles. Pero si algo revelaba el análisis en profundidad de las encuestas era, precisamente, la diversidad de situaciones dentro de los candidatos y la existencia de colectivos con perfiles bien definidos cuyas motivaciones y valoración de lo que estaban haciendo merecían ser examinadas por separado. Hasta diez colectivos específicos (con las lógicas superposiciones de candidatos cuyas características pueden entrar en uno y otro) han sido acotados para su estudio: aspirantes a la nacionalidad española, estudiantes que se examinaron del A2/B1 escolar, estudiantes de nivel universitario, profesores de ELE, jubilados y mayores, descontentos con la certificación, y cuatro grupos de nacionalidades entre los candidatos (italianos, brasileños, norteamericanos y de países asiáticos orientales). Además, se han calculado los principales valores para captar bien las diferencias entre hombres y mujeres, aunque la mayoría de estas es tan abrumadora en algunos colectivos y en el total de la muestra que son más bien los hombres el grupo minoritario «a observar».

Resumir los resultados obtenidos de replicar, en la investigación que sirve de base, el detallado análisis general para cada uno de esos colectivos es una tarea inabarcable en estas páginas. Para facilitar, en todo caso, la comparación de las magnitudes referidas al valor económico de la certificación por parte de los distintos colectivos se ha preparado el gráfico 5. En él se recogen los costes incurridos totales y la valoración contingente por persona en cada colectivo, revelando cómo no siempre existe una correlación entre ambas variables y que algunos grupos valoran su certificado sensiblemente por encima –o por debajo– del coste que les ha supuesto.

GRÁFICO 5 | COMPARACIÓN DE COSTES INCURRIDOS Y VALORACIÓN POR COLECTIVOS EN DELE



Fuente: elaboración propia. Véase explicación de cada abreviatura a continuación.

Como no podía ser de otra manera, cerca del total (TOT) se encuentran las mujeres (Muj), con unos costes incurridos muy similares, pero con una valoración contingente algo más baja. Los que menos han invertido, es decir, los que menos costes declaran, son los que hicieron el A2 para conseguir la nacionalidad por residencia (NA2), los italianos (Ita) y los que hicieron el A2/B1 escolar (A2B1), entre los que el colectivo italiano es muy numeroso. Los que menos valoran el certificado han sido los descontentos (1y2), esto es, los que valoraron al mínimo su grado de satisfacción, con sesgo hacia los suspensos, que también invirtieron menos que el total. Por encima de la media en valoración contingente –pero en torno a la media en costes incurridos– están los hombres en general (Hom), los brasileños (Bra) y los que quieren enseñar español (ELE). Con más costes incurridos pero similar valoración

a la media están los que tienen estudios de tercer ciclo (UyP) y los jubilados y mayores (JyM). Con valores superiores en ambas dimensiones están muy señaladamente dos colectivos cuyos puntos no cabían en el gráfico: los estadounidenses, que destacan por la valoración que hacen del certificado (la más alta y que duplica la media), y los de Asia Oriental, que revelaron en sus respuestas unos costes incurridos que casi triplican la media.

Un colectivo aparte, el formado por los candidatos que, además de trabajar, expresaron una clara motivación de mejora laboral en su decisión de certificarse en español, han sido objeto de un análisis específico, por cuanto entendíamos que su valoración es la que mejor puede aproximar –al menos, con la información que es posible recabar a día de hoy– cuánto se valora en el mercado de trabajo (en realidad, en los distintos mercados de trabajo del mundo) la posesión de un certificado de dominio del español. En ellos nos fijamos a continuación.

5 El valor económico de la certificación en el mercado de trabajo

Hay dos enfoques principales para abordar metodológicamente, al menos en teoría, la cuestión del valor económico de la certificación por parte del mercado de trabajo. El primero se apoya en el lado de la demanda, y consiste en preguntar a los empleadores por su requerimiento de certificaciones a la hora de contratar y el valor que conceden a estas en términos salariales. Pero este enfoque presenta dos importantes problemas prácticos. El primero tiene que ver con la complejidad y el coste de hacer un estudio de este tipo, pues habría que preguntar a una muestra representativa de empresas en cada uno de los mercados donde queramos valorar los certificados[6].

[6] El trabajo del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2019) podría tomarse como referencia para el mercado de Estados Unidos. En él se encuestó a 1.200 empresas de todo el país, en un trabajo de campo gestionado por IPSOS, una de las grandes multinacionales dedicadas a la investigación de mercados. Un trabajo de este tipo, sondeando los mercados de los principales países donde la certificación del español podría ser requerida, multiplicaría los costes hasta extremos que entendemos inasumibles.

El segundo problema de este enfoque desde la demanda del mercado de trabajo es, si cabe, más importante, si la finalidad es –como aquí nos ocupa– llegar a cuantificar el valor de los certificados lingüísticos. Estos, por un lado, no siempre son exigidos por los empleadores. Y, allí donde sí se requiere una certificación (supóngase, por ejemplo, la exigencia de un C1 en español para trabajar en una multinacional que tuviera que operar en un país hispanohablante, o para enseñar español en un centro de idiomas fuera del mundo hispánico), difícilmente puede calcularse su valor diferencial por el lado de la demanda del mercado de trabajo –esto es, preguntando a los empresarios que lo requieren para contratar a un trabajador–, en la medida en que solo puede optarse al puesto en cuestión si se cuenta con ella, y no en caso contrario. Por mucho que preguntásemos a los directivos de esas multinacionales o a las academias de idiomas (o a las universidades que solo permiten acceder a sus estudios con certificaciones lingüísticas), la respuesta acerca del valor económico que le otorgan sería la misma: si se dispone del certificado, se le contratará (o admitirá); en caso contrario, no. Difícil sería que algún empleador dijera que con el certificado le pagarán x, y sin él y.

Hay que acudir, por ello, al segundo enfoque, que está basado en la oferta –desde el punto de vista de los trabajadores que se certifican para mejorar su sueldo o acceder a otro empleo–, si se quiere tener una medida cuantificada de lo que supone, dentro del mercado de trabajo de un país, disponer del título correspondiente. A diferencia de lo dicho para los empleadores, para los trabajadores contar con un certificado no es habitualmente un «todo o nada», salvo para alguno cuya única aspiración fuera un determinado empleo que así lo exigiera: es, en el caso más común, una vía de mejora en determinados aspectos laborales que solo quien se esfuerza por conseguirlo puede valorar cuánto le ha supuesto (incluso para pasar de un empleo donde no requería certificación a otro donde sí). Por razones de viabilidad, pero también de eficacia, este va a ser nuestro enfoque, fijándonos en las respuestas de los candidatos DELE que tienen un perfil bien delimitado (como se ha dicho antes, los que además de ser trabajadores se certifican con la motivación principal de mejorar laboralmente). Estos trabajadores con motivación económica constituyen un importante colectivo (5.879

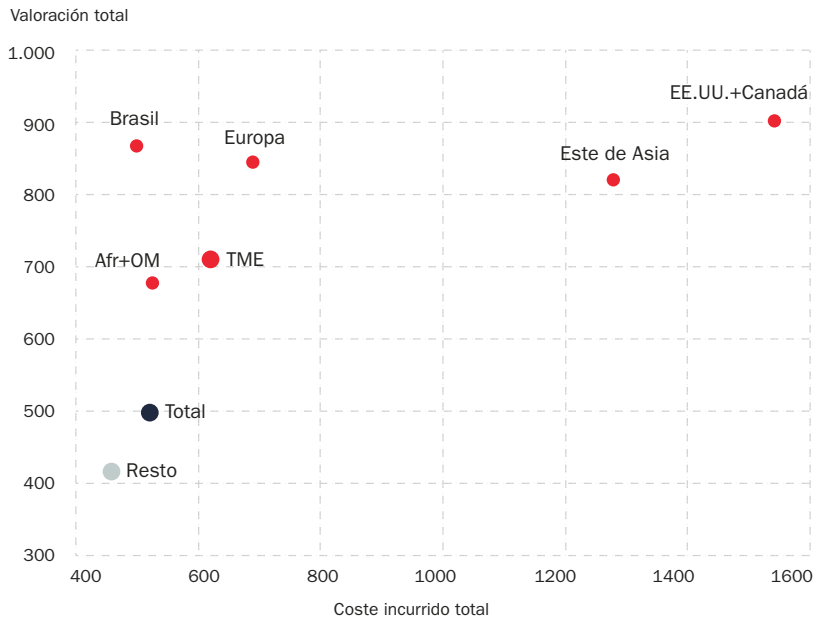
candidatos, el 38 % en la encuesta DELE), cuyas respuestas nos permiten aproximar la valoración que el mercado de trabajo hace de sus certificados a efectos de empleo y salarios.

Con una presencia femenina mayoritaria, pero no tan acusada como en el conjunto, se encuadra, casi en sus tres cuartas partes, en el tramo «maduro» de 31 a 64 años. Es un colectivo compuesto sobre todo por asalariados de alta formación, con estudios de posgrado por encima del resto, donde brasileños e italianos concentran, a gran distancia de todos los demás, un tercio del total de los candidatos DELE. Sus costes incurridos declarados a lo largo de su proceso de certificación son de 621 euros, en general, superiores a la media (520), con gran predominio de la matrícula y las clases. De igual modo, su valoración contingente del certificado, por parte de los aprobados (851 euros), es claramente superior a la media (547) y la disposición al pago, por los suspensos, también más alta (395 frente a 338 euros). Su grado de satisfacción se sitúa igualmente por encima de la media. Puede estimarse, a tenor del análisis realizado, que los candidatos que trabajan y se certifican para mejorar laboralmente obtienen del mercado, de acuerdo con su propia valoración contingente, unos beneficios muy superiores –más del 50 %– a aquellos otros que no buscan esa finalidad primordial. Cifras que, en todo caso, están reflejando solo parcialmente la auténtica valoración que hace el mercado de estos certificados.

En el gráfico 6 se resumen las coordenadas de costes incurridos y valoración (promediando ponderadamente, en este caso, el valor contingente declarado y la disposición al pago) correspondientes al Total de la muestra DELE, al conjunto de trabajadores con motivación económica (TME) y al Resto (esto es, el Total excluidos los TME, que es el mejor punto de referencia para comparar a estos), junto con los cinco puntos donde se sitúan los países y agrupaciones de países considerados como mercados de trabajo diferenciados. Se observa, en general, que costes incurridos y valoración evolucionan en igual sentido. Siendo esta última magnitud la que mejor refleja el valor que concede el mercado a los títulos obtenidos –aunque en muchas respuestas se identifica este valor con el coste de certificarse–, es claro que la valoración subjetiva del

conjunto de los TME excede largamente, hasta casi doblar, la del resto de los candidatos. Es más, la mayoría de los subgrupos analizados –Europa, Brasil, Norteamérica y Asia Oriental– presenta unas valoraciones, situadas entre los 800 y 900 euros (recuérdese, como promedio del valor declarado por los aprobados y la disposición al pago expresada por los suspensos), que duplican las del Resto. En el caso de África y Oriente Medio, los valores son algo inferiores, aunque también claramente superiores a los del resto de candidatos sin motivación económica (y, en todo caso, superiores a los costes incurridos). Parece diáfano, pues, que los trabajadores con motivación económica encuentran elementos diferenciales de valor para sus títulos de español.

GRÁFICO 6 | RESUMEN COMPARATIVO POR PAÍSES Y REGIONES DE LOS COSTES INCURRIDOS Y DE LA VALORACIÓN DE LOS TRABAJADORES CON MOTIVACIÓN ECONÓMICA



Fuente: elaboración propia. TME: Trabajadores con motivación económica.

No obstante, acabamos de apuntar cómo las cifras previas recogen de forma seguramente limitada el auténtico valor «de mercado» que para muchos encuestados significa certificarse. Así se deduce de los testimonios recogidos en los campos de respuesta abierta de la encuesta. Como simple botón de muestra, algunos hablan de subidas mensuales de sueldo: «Nuevas responsabilidades en mi trabajo, obteniendo un incremento de mi sueldo de 230 euros al mes» (mujer, italiana); «Aumento del sueldo aprox. 130 euros al mes» (mujer, polaca); «Puedo decir que mi salario aumentó en 400 euros después de mi certificación» (hombre, brasileño). Otros hablan de cantidades anuales que no podemos capitalizar a lo largo de la vida de los candidatos (y que no han sido por tanto contabilizadas), pero que sí indican un alto valor por parte del mercado: «Alrededor de 2.300 euros al año (parte del salario pagado por el conocimiento de lengua en una empresa multinacional)» (hombre, ucraniano). Finalmente, hay muchas personas que se muestran incapaces de dar una cifra concreta que no sea hiperbólica: «Es inestimable para mí» (mujer, india); «No tiene precio» (hombre, canadiense); «No sabría cómo valorarlo, pero cambió mi vida» (mujer, brasileña).

6 | Coda final

Se atribuye a Lord Kelvin la máxima de que «si no lo puedes medir, no lo puedes mejorar». De ahí que ponerle cifras al valor económico de la certificación en español, más allá de ser un elegante ejercicio cuantitativo, sea la premisa necesaria para aprovechar todo su potencial. El apoyo al universo que representa la enseñanza y certificación del español se funda, desde ahora, en una base de cifras que no deja lugar a dudas acerca de sus beneficios, entre otros, económicos y sociales.

A la muy notable rentabilidad privada que se manifiesta, tal y como aquí se ha mostrado, en la valoración que declaran los candidatos por la obtención de su certificado, se añade otra de carácter colectivo. Si nuestras cifras –siempre sujetas a afinaciones posteriores– han sabido aproximar el valor de la certificación en español, resultaría una rentabilidad social clara y muy notable: a partir del análisis de los costes incurridos por los examinados,

puede afirmarse que cada euro invertido por el Instituto Cervantes para sostener el examen DELE en todo el mundo genera casi 5 euros (4,7) de actividad económica ligada a la certificación (libros, clases, profesores, turismo idiomático…). Es cierto que se trata de un beneficio, de un retorno social, repartido universalmente, pero con una clara potencialidad de aprovechamiento por parte de España y los países hispanohablantes. Más allá de detalles decimales, parece indudable el retorno, la rentabilidad social de los recursos destinados a la certificación, al menos en el principal de los certificados oficiales en español (que representa, de acuerdo con la cartografía de nuestra investigación, cerca de un sexto, aproximadamente, de las muy dispares certificaciones anuales registradas en todo el mundo). Dejaremos a la imaginación del lector las implicaciones que se siguen de este resultado y al pragmatismo de los responsables institucionales la implementación de los medios necesarios para aprovechar ese enorme potencial económico de la certificación del español.

Referencias bibliográficas

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2019). *Making Languages Our Business: Addressing Foreign Language Demand Among U.S. Employers*. ACTFL https://www.languageconnectsfoundation.org/uploads/files/general/MakingLanguagesOurBusiness_FullReport.pdf

Ayres-Bennett, W., Hafner, M., Dufresne, E. y Yerushalmi, E. (2022). *The Economic Value to the UK of Speaking Other Languages*. RAND Europe y Cambridge University.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A.

Frenz, M. y Lambert, R. (2014). The Economics of Accreditation. *NCSLI Measure*, 9, 2, 42-50.

Martín Leralta, S. (2023). Valor económico de la certificación de español como lengua extranjera: estudio de la cartografía de la certificación. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/

Observatorio Nebrija del Español (2024). *La certificación del español como lengua extranjera: cartografía y valor económico*. Instituto Cervantes y Fundación Antonio de Nebrija.

PEDAGOGÍAS EMERGENTES: EL AULA BIMODAL

MILA CRESPO PICÓ, NURIA ESTEVAN MOLINA, OLGA JUAN-LÁZARO, MARÍA JOSÉ MENÉNDEZ MAYORAL Y ANA VARGAS RUIZ
Instituto Cervantes

1 | Introducción

El siglo XVIII supuso el inicio de la Revolución Industrial; el XX, importantes revoluciones sociales; y este siglo XXI se perfila como el siglo de la revolución digital. Pasamos del acceso generalizado al trabajo y a la educación al acceso a la digitalización. La sociedad analógica deja paso a los llamados nativos digitales que van a protagonizar este siglo XXI. Junto con ellos están los que, a caballo entre ambos siglos, son todavía responsables de concebir espacios de comunicación y aprendizaje ajustados a las necesidades y formas de actuar de la sociedad.

Tener acceso ilimitado a internet supone un importante cambio en la manera de relacionarse y comunicar, en la forma de acceder al conocimiento y en la posibilidad de disfrutar de productos culturales y de ocio. Somos ya una sociedad digital, una sociedad que transgrede el espacio físico y navega hacia una nueva manera de interpretar el mundo.

En este contexto cambiante, de incertidumbres, pero también de incipientes certezas, el Instituto Cervantes fija, como uno de sus objetivos prioritarios, el desarrollo de espacios y escenarios innovadores que respondan a las necesidades de la sociedad presente y futura, desde el respeto, el servicio a la comunidad y la humanización de los artefactos digitales. Observar, reflexionar, proponer e implementar medidas para que la transformación digital que vivimos sea una transformación positiva, sin sesgos, integradora, forma parte ya de sus planes estratégicos. El Instituto combina su

participación en grandes proyectos, como es diseñar una inteligencia artificial en español de calidad, con diferentes acciones coordinadas que permiten adaptar de manera eficaz los diferentes saberes a los nuevos espacios híbridos, en este caso el aula bimodal.

2 | Pedagogías emergentes para una sociedad líquida[1]

El desarrollo tecnológico ha alterado drásticamente nuestra forma de vivir y comunicarnos. También la manera en que aprendemos y la forma en la que los educadores planifican y gestionan los entornos de aprendizaje. Se han producido cambios sustanciales en los entornos instruccionales. La alfabetización básica de la ciudadanía ya no abarca únicamente la lectoescritura y el cálculo. Integra, además, el conocimiento de habilidades y competencias digitales que son, también, medio o herramienta para desarrollar cualquier tipo de aprendizaje. Por ello, las acciones e iniciativas de las instituciones buscan, por un lado, «fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento y perfeccionar las competencias y las capacidades digitales para la transformación digital», y, por otro, «contar con profesorado y formadores que se sientan seguros y sean competentes en el uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las estrategias pedagógicas que con ellas se pueden implementar» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 5).

La Comisión Europea, por ejemplo, promueve la normalización de los aprendizajes mixtos y los entornos virtuales de aprendizaje a fin de responder a enfoques más inclusivos y de alta calidad para la educación en una sociedad caracterizada por la exposición a una transformación

[1] Bauman (2003).

digital ilimitada (Tuomi, Cachia y Villar Onrubia, 2023)[2]. También el aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida demanda soluciones cada vez más flexibles (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2021). De ahí que se inste a las instituciones educativas digitalmente competentes a articular escenarios que favorezcan la etapa C de innovación, liderazgo y transformación, orientada a la creación de nuevas situaciones mediante las tecnologías digitales y basadas en la investigación, con prácticas asociadas de evaluación y transferencia, no solo para la propia institución, sino para toda la profesión.

La sociedad, los aprendientes, los objetivos institucionales han cambiado, pero ¿han cambiado también las maneras de enseñar? Coincidimos con Maggio (2022) al asumir que, si no modificamos las preguntas que nos hacemos y las bases de la educación a partir de lo que está mutando en la sociedad actual, la innovación seguirá constreñida a modelos clásicos. De nada servirá utilizar canales digitales si la metodología y la didáctica no se adaptan a los nuevos retos. De igual manera de nada servirán a la enseñanza los avances tecnológicos si no están al servicio de la metodología y la didáctica.

3 | Adaptar, innovar, transformar

Muchos avances tecnológicos que consideramos constitutivos de entornos de aprendizaje digitales o híbridos han estado presentes desde mucho antes de 2020[3]. Muchos conceptos metodológicos del aula presencial, semipresencial y en línea estaban ya descritos. Experiencias didácticas con bases metodológicas «novedosas», como el *flipped learning*, habían sido experimentadas. Entornos híbridos de aprendizaje *blended learning* eran habituales. Por tanto, y al margen del recién aparecido ChatGPT u

[2] En este caso refiriéndose a la educación primaria y secundaria, pero podemos sobreentender que el resto de disciplinas y modelos deben sumarse a estas directrices.

[3] Pandemia mundial de COVID-19.

otros nuevos usos de la inteligencia artificial, ¿qué es lo novedoso para pensar que estamos en una fase de innovación y transformación digital? Lo verdaderamente interesante del momento actual es que todos estos elementos se interrelacionan y retroalimentan, cobrando un nuevo significado y abriendo un sinfín de posibilidades: la dicotomía *presencial* versus *en línea* se difumina, desvaneciéndose los límites espaciotemporales del aula física; se redefine tanto el rol del docente como el del aprendiente; cobran relevancia conceptos como sincronía, asincronía, interacción mixta, autorregulación del aprendizaje... En definitiva, se toma conciencia de la existencia del entorno híbrido como marco idóneo para un aprendizaje efectivo y significativo.

No obstante, en este tipo de pedagogía emergente, se corre el riesgo de prolongar modelos clásicos y expositivos, como la clase frontal, en vez de modelos constructivos y activos. Esto puede ocurrir si las innovaciones pedagógicas y didácticas híbridas no acompañan de manera fundamentada a las nuevas formas de aprendizaje y enseñanza. Así, habrá que, tras una revisión crítica de la práctica docente, tomar decisiones en la elección de los elementos para que estos fundamenten un aprendizaje colaborativo basado en las necesidades individuales y el intercambio dialéctico, y en el reconocimiento de escenarios de incertidumbre y complejidad (Maggio, 2022). Sin este proceder, no podemos adaptarnos a las necesidades reales de los aprendientes y, por tanto, poco espacio queda para la innovación y la transformación. Se necesitan procesos de investigación-acción, prácticas reflexivas y evaluación de equipos docentes que potencien el uso creativo y crítico de las tecnologías digitales (Kampylis, Punie y Devine, 2016; MEFP, 2022, p. 20). Apostar conscientemente por herramientas, estrategias o actividades que inviten al aprendizaje en red, interrelacionado con los otros componentes, facilitará la transición hacia metodologías innovadoras para entornos de aprendizaje híbridos y con ellas hacia una verdadera transformación digital.

4 | El aula bimodal

En el diseño y reelaboración de estos modelos mixtos, combinados o híbridos emerge una interpretación y convicción de hacia dónde se encaminan las transformaciones que dan respuesta a necesidades del mañana y que anticipan inquietudes de unos pocos en el hoy y ahora (Gómez Cardosa, 2022). Como entidad comprometida con el avance social y profesional, el Instituto Cervantes inicia en 2023 una acción coordinada piloto, cuyos objetivos son estimular la discusión entre varios equipos de profesionales para así identificar el potencial de nuevos escenarios híbridos y explorar, a su vez, las implicaciones que pueden suponer para las políticas educativas de la institución.

Así, desde la Dirección Académica del Instituto Cervantes se inicia el proyecto piloto de enseñanza-aprendizaje en entornos híbridos «Aulas bimodales», basado en la reflexión y evaluación continua, que busca identificar modelos dinámicos, formales e incidentales de transferencia adecuados para la red de centros del Instituto y para toda la profesión. Para ello coordina un equipo de profesionales[4] del Instituto que ya disponen en sus centros de cierta dotación tecnológica y que permiten iniciar el proyecto en diferentes culturas de aprendizaje. Las profesoras y los profesores son, desde un inicio, pieza clave para dicha acción de transformación digital, pues su visión y seguridad en otras formas de rediseñar el aula o espacios de aprendizaje confieren viabilidad al interés de la institución por explorar estos nuevos modelos pedagógicos digitales (Juan-Lázaro y Alejaldre Biel, 2020). Se adopta inicialmente una solución *ad hoc*, mezclando conceptos de aprovechamiento de la presencialidad en el aprendizaje de lenguas con la oportunidad que confiere la infraestructura tecnológica, lo cual posibilita la participación en remoto en dinámicas del aula física.

[4] Del Instituto Cervantes de Tokio, del Instituto Cervantes de Bremen y de la sede central del Instituto Cervantes en Madrid.

La investigación en acción ha sido el engranaje metodológico utilizado para indagar en la mejora de la competencia digital del docente «bimodal». A través de esta metodología participativa en la que los propios agentes implicados ejercen como sujetos y objetos de la investigación, se ha perseguido la mejora de la práctica docente partiendo de la observación de la propia acción y de la reflexión crítica sobre aspectos detectados susceptibles de mejora. Junto con cuestiones relativas a la experimentación tecnológica, se formulan varias preguntas de investigación en ciclos sucesivos de planificación, actuación, observación y reflexión, y se realizan los ajustes necesarios, documentando y registrando la información. Se proponen acciones de mejora continuada, yendo de la práctica a la teoría para volver de nuevo de la teoría a la práctica. En concreto, las preguntas de investigación fueron:

- Cómo crear mayor cohesión de grupo y conseguir una mayor implicación afectiva de los alumnos conectados en línea.
- Cómo integrar de manera eficaz las interacciones mixtas síncronas entre alumnos en la clase física y en la virtual.
- Cómo gestionar mejor los espacios y los tiempos en el aula bimodal.

4.1 | De lo híbrido a lo bimodal

Pronto se plantean revisiones en este proyecto, desde aspectos tecnológicos o didácticos hasta conceptuales. Definir, por ejemplo, qué es un espacio híbrido es primordial y la bibliografía sobre este concepto resulta ambigua, amplia y en ocasiones confusa, asociándose al concepto de *blended learning*, que poco tiene que ver con el planteamiento del proyecto. Es por ello por lo que, tras una reflexión entre los profesionales participantes en el pilotaje, se prefiere finalmente el término *bimodal* a *híbrido*. Esta elección busca acotar la vasta dimensión de lo híbrido, pero a la vez ser fiel al tipo del modelo piloto. Así, el concepto bimodal se refiere a la relación de aprendizaje presencial síncrono entre dos grupos de aprendientes, uno presente físicamente y otro presente en línea, generalmente por videoconferencia, pudiendo ser elegida una u otra modalidad, sin menoscabo del éxito en el aprendizaje.

El tiempo de enseñanza/aprendizaje en el aula bimodal puede apoyarse en otras secuencias previas y posteriores en modalidad en línea, de manera síncrona o asíncrona y a través de herramientas y aplicaciones digitales, que combinándose generan un ecosistema de aprendizaje digital más amplio.

Esta definición de aula bimodal tiene muchos puntos de encuentro con una propuesta de Beatty (2019, p. 30) –otros autores también la denominan *hyflex* o *comodale*–, quien considera cuatro pilares indispensables en el diseño de este tipo de clase: elegibilidad, equivalencia, reutilización y accesibilidad. Es decir, el alumnado debe poder elegir el modo de participación, en presencia o en línea, con lo que ha de dotársele de habilidades tecnológicas para ello. Se le debe facilitar el acceso a las dos formas de participación y proporcionar actividades que garanticen resultados equivalentes para ambos grupos que, a su vez, han de ser rentables para todos los tipos de aprendientes. Yendo más allá, podemos confirmar que la relación y cohesión entre ambos grupos a través de interacciones mixtas es clave para un buen funcionamiento del aula bimodal.

Si el aula híbrida es un conjunto de varias combinatorias y por tanto modelos dispares, el aula bimodal conforma un espacio polivalente de enseñanza-aprendizaje síncrono, donde confluyen la presencia física y la presencia en línea, pudiendo ser estas elegidas diaria y libremente por el alumnado.

4.2 | Fundamentos del aula bimodal

Definido el concepto y teniendo en cuenta los cuatro pilares de Beatty, se desarrolla el proyecto piloto de aula bimodal en Madrid, Bremen y Tokio con el objetivo de investigar qué cuestiones metodológicas, didácticas y tecnológicas son requeridas para poder garantizar que ambos grupos accedan al aprendizaje en igualdad de condiciones de éxito. Conscientes de que, en muchos casos, los participantes son meros convidados de piedra que visionan por videoconferencia lo que ocurre en el aula, el foco de atención en el pilotaje se pone inmediatamente en asegurar el éxito de las interacciones mixtas.

4.2.1 | Infraestructura tecnológica

Los problemas técnicos en un aula estresan al personal docente e irritan a los y las aprendientes. Por ello, un aspecto fundamental en el pilotaje fue determinar qué elementos tecnológicos eran necesarios, cuáles tenían un rendimiento óptimo y qué mejoras había que proponer para que el aula bimodal pudiera proceder sin distractores. Fruto de dicha observación, intercambio y reflexión, así como de los resultados de la evaluación intermedia a los participantes[5], se concluyó que se necesita:

- Un micrófono ambiental que permita que los alumnos que estén en el aula física puedan ser escuchados sin ninguna dificultad por los alumnos presenciales en línea.

- Una cámara o dos cámaras[6] que proyecten una imagen nítida, a ser posible con varias posiciones preconfiguradas (laterales, fondo de la clase y pizarra) y/o con seguimiento del profesor o profesora. Además, se aconseja que una de ellas se coloque a una altura de entre 1,60 y 1,80 cm, ya que es importante que también capte expresiones faciales.

- Una pizarra interactiva con procesador, con teclado y ratón inalámbrico o una tableta conectada a ella por un *dongle*, a fin de tener libertad de movimiento en la clase y no depender del espacio más cercano a la pizarra para su manejo.

- Un buen equipo de altavoces y un segundo monitor con unas dimensiones mínimas[7] para que se pueda ver y escuchar bien a los alumnos que están en línea[8].

[5] Los participantes cumplimentaron una encuesta de evaluación en la sexta sesión del curso, tras unas 15 horas de clase.

[6] En la fase final del pilotaje se comprobó que la utilización de dos cámaras facilitaba la interacción entre ambos grupos de aprendientes.

[7] Se aconseja usar monitores de 65 a 85 pulgadas.

[8] Estas cuestiones fueron indicadas por los participantes en el piloto, ya que el 66 % de los conectados en remoto encontraron en algún momento dificultades para escuchar con claridad o ver nítidamente (49 %) a los alumnos que estaban en el aula física. En las valoraciones de los alumnos se refleja, asimismo, cómo estos problemas técnicos pueden afectar al ritmo de la clase e, incluso, llegar a interrumpirla.

- Por último, son necesarios auriculares con micrófono y ordenadores portátiles, ya que los móviles y tabletas no son del todo eficaces, siendo preferible que los alumnos utilicen sus dispositivos, por seguridad e higiene, pero también porque les es más fácil su manejo. Suelen tenerlos actualizados y generalmente se tienen accesos grabados a las aplicaciones.

ILUSTRACIÓN 1 | EL AULA BIMODAL, UN NUEVO ECOSISTEMA DE APRENDIZAJE



Fuente: Instituto Cervantes (2023).

4.2.2 | La comunidad de aprendizaje

Las clases bimodales se llevaron a cabo con dos grupos de nivel B1 con alumnos procedentes de distintas nacionalidades[9] y culturas de aprendizaje.

[9] El perfil del alumnado fue multicultural, hecho valorado muy positivamente por los y las participantes. El grupo de Madrid estaba constituido por ciudadanos y ciudadanas de Jordania, Argel, Alemania, Paquistán, Ucrania y Francia, mujeres mayoritariamente (75 %) y con un rango de edad muy amplio (21-70 años). El perfil de los participantes en Bremen fue de hombres jóvenes (100 %) entre los 20 y los 30 años procedentes de diferentes países: Brasil, Vietnam, Alemania... En ambos grupos, los alumnos contaban con una competencia digital suficiente para seguir la modalidad bimodal, siendo algunos de ellos expertos con altos conocimientos tecnológicos.

El porcentaje de bimodalidad fue muy elevado en ambos centros: Bremen contó con un 70 % de sesiones[10] y en Madrid se llegó a un 100 %. En el caso de Tokio se desestimó finalmente su participación al generarse únicamente una modalidad en el 100 % de las sesiones.

El comportamiento inicial de los grupos en presencia física versus en línea diverge. Por un lado, quienes se encuentran en el aula física tienden a «olvidar» en las primeras sesiones a los compañeros que están en remoto. En cambio, estos se muestran deseosos de interactuar con los compañeros del aula física. Acercarlos dentro del espacio bimodal es uno de los objetivos del curso. Además, hay que garantizar un principio de igualdad y propiciar una identidad colectiva de grupo entre todos los participantes. Esta identidad colectiva supone un reto importante, máxime tratándose de un curso de lengua con un enfoque de enseñanza- aprendizaje orientada a la acción. Por otra parte, y si se tiene en cuenta el segundo pilar señalado por Beatty, la equivalencia, se ha de conseguir que ambos grupos de estudiantes en línea y presencial lleguen a resultados equivalentes y que ni unos ni otros se sientan en desventaja. Por tanto, el personal docente, tal como afirma Christelle Combe debe estar atento tanto a lo que ocurre en el aula física como en los dispositivos remotos, para lo que requiere de una destreza multimodal (Trujillo Sáez *et al.*, 2022, p. 44). El docente tiene como objetivo crear un único grupo clase, «estar» en dos lugares al mismo tiempo sin priorizar uno sobre otro (Alliances Françaises d'Espagne y Alliance Française Paris île-de-France, 2021, p. 12).

Junto al fomento de la cohesión de grupo, la atención a los espacios y tiempos, la visualización de contenidos, el desarrollo del conectivismo y expansión de la clase –asincronía–, otro de los focos fue la evaluación y la provisión de *feedback*. El aula bimodal es un buen escenario para fomentar el aprendizaje con otras formas de evaluación más allá de la sumativa. Permite aplicar otras formas de provisión de *feedback*. Trabajar con rúbricas, listas de chequeo o tiques de salida, por ejemplo, como

[10] Además, en Bremen hubo un 10 % de clases en línea y un 20 % presenciales.

herramientas de autoevaluación, favorece la conciencia y el aprendizaje. Es también muy útil trabajar la evaluación formativa de forma colaborativa, lo cual favorece la conexión entre los miembros de la comunidad de aprendizaje y la cohesión del grupo.

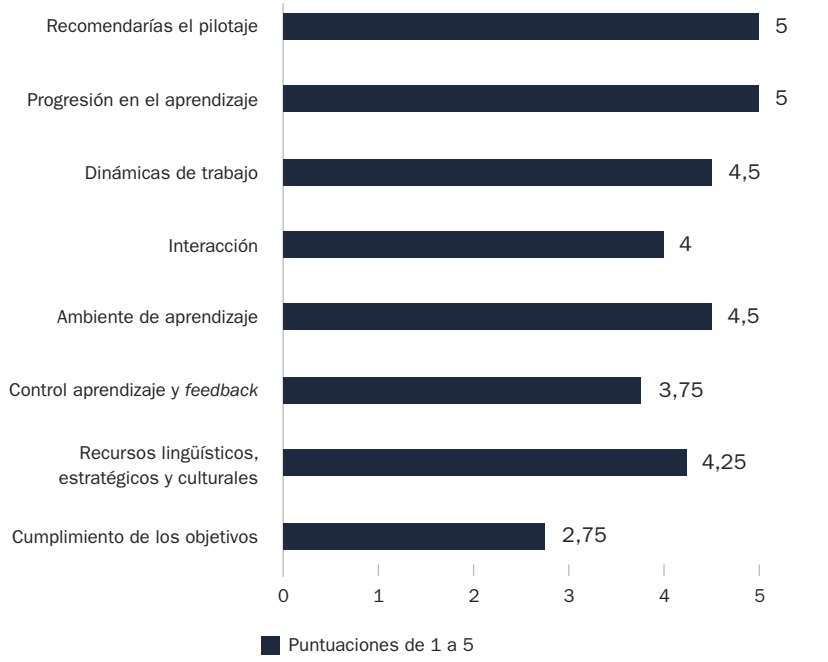
4.2.3 | Viabilidad del aula bimodal

Durante el desarrollo del proyecto se utilizaron distintos instrumentos para la evaluación y la recogida de opiniones y valoraciones por parte de todos los participantes. Las valoraciones del alumnado (entrevistas y cuestionarios) fueron anónimas. Las opiniones y los comentarios de las profesoras sobre los cursos bimodales que impartieron y observaron[11] quedaron recogidos a través de una entrevista grabada y una encuesta basada en los criterios de las escalas para medir la actuación docente (Instituto Cervantes, 2024). Se contemplaron aspectos muy variados, como la consecución de los objetivos del curso, el seguimiento del aprendizaje, la posibilidad de proporcionar *feedback* en producciones orales y escritas, la integración y participación de todos los alumnos, la interacción entre alumnos y profesores, la adecuación de las dinámicas propuestas para el aprendizaje, la preparación de las clases y los materiales o la actitud ante el uso de los elementos técnicos.

Como puede observarse en el siguiente gráfico, las puntuaciones obtenidas en los distintos aspectos planteados fueron, tras el pilotaje, bastante elevadas. Nótese la baja puntuación otorgada al cumplimiento de objetivos, si bien esto fue más debido a una diferencia de niveles entre algunos alumnos de los cursos que a la modalidad.

[11] Importante fue no solo contar con la reflexión y percepción de la docente sino con la de la profesora observadora de los procesos que acontecían en el aula.

GRÁFICO 1 | EVALUACIÓN DE LAS DOCENTES DEL PROYECTO



Fuente: Instituto Cervantes (2023).

Los cuestionarios de evaluación para los alumnos a final de curso permitieron una recogida de datos más completa y exhaustiva sobre distintos elementos técnicos del curso, como la calidad del micrófono y de las cámaras, el uso de tabletas y auriculares para las interacciones mixtas o la presencia en el aula de un segundo monitor para poder visualizar con más claridad a los alumnos conectados en línea. Asimismo, se recogieron valoraciones sobre contenidos, dinámicas, agrupaciones, actuación de las profesoras, ritmo de la clase y tipo de modalidad preferido (presencial, en línea o bimodal). Los resultados de ambos grupos destacan como aspecto mejor valorado la flexibilidad de la bimodalidad, señalada por el alumnado como modalidad favorita (70 %), ya que se adapta a sus necesidades personales. Otro de los aspectos positivos

recalcado por los participantes fue la oportunidad que ofrece este modelo de incluir nuevas herramientas y plataformas virtuales que permiten aumentar sus habilidades digitales y de comunicación, destacando cómo la tecnología puede ser utilizada para mejorar la experiencia de aprendizaje y crear un ecosistema más amplio alrededor del aula bimodal.

Entre las fortalezas de la bimodalidad, las docentes y observadoras destacan el uso de nuevas plataformas digitales –desde Moodle o similares hasta Padlet y otros– que favorecen la interacción y la conectividad más allá de la sesión de clase. Concluyen que el profesor puede impartir este tipo de modalidad sin necesidad de ser un experto en herramientas tecnológicas o digitales.

5 | El aprendizaje conectado

En el aula bimodal la actividad docente, pues, ya no está limitada por las paredes de un aula física. Con el alumnado en línea cuesta más apoyar la interacción en elementos paralingüísticos, se gestionan de distinta manera los turnos de palabra, se interpretan los silencios de forma distinta, etc. Sin embargo, en el aula bimodal la distancia física no tiene por qué ser sinónimo de alejamiento o separación. De ahí que en este entorno instruccional debemos abordar esta nueva realidad de la distancia intentando buscar compromisos –optimizar la calidad del audio y el vídeo es fundamental– potenciando el uso de nuevas herramientas como los entornos virtuales de aprendizaje y las herramientas digitales; desarrollando estrategias de compensación, como, por ejemplo, el apoyo en la visualización de los contenidos; fomentando la asincronía; creando ecosistemas de aprendizaje digitales más amplios; y, sobre todo, moviendo el foco, dirigiendo el interés y nuestros esfuerzos hacia otro lugar porque el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es el docente, como conductor y administrador de ese proceso, ni tampoco el propio alumno por sí mismo, sino el alumno como parte de una comunidad de aprendizaje en relación con el canal por el que se despliega ese proceso. El alumno es creador de conocimiento y parte de redes de aprendizaje interconectadas que refuerzan sus vínculos. Es una neurona dentro de una red neuronal, digamos. Según

Mari Acaso, citada por Fernando Trujillo: «En la educación pre-pandemia enseñar era una actividad performativa, del cuerpo. [En la educación post-pandemia] enseñar se convierte en una actividad conectivista» (Instituto Cervantes de Bremen, 2022).

El conectivismo, propuesto por Siemens (2005) y otros autores, propone «la amplificación del aprendizaje, el conocimiento y la comprensión a través de la extensión de una red personal». Se basa en la premisa de que las nuevas tecnologías están intrínsecamente relacionadas con la forma en que las personas viven y aprenden. Este modelo reconoce la importancia de crear, validar y modelar el aprendizaje, así como el proceso fundamental de aprender a aprender de manera colaborativa e interactiva. Como menciona el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (2020), aprender a aprender se convierte en una competencia esencial en entornos de cambio constante. En el aula bimodal, el conectivismo introduce una nueva concepción del aprendizaje y el conocimiento. Ya no se trata de una actividad interna e individual, sino que se enfoca en conexiones, redes y nodos. Las conexiones entre información especializada superan en relevancia a la posesión de conocimientos individuales. Contrasta, pues, con las perspectivas anteriores del conductismo, cognitivismo y constructivismo, y se alinea con la teoría de redes concluyendo que el aprendizaje ocurre en entornos de conexiones interrelacionadas. El aprendizaje es un proceso de conexión entre nodos de información, una habilidad para recuperar, compartir y conectar conocimientos y experiencias. El aprendizaje y el conocimiento no se almacenan en la cabeza del alumnado, pueden hallarse en dispositivos no humanos, en entornos compartidos virtualmente, en plataformas de contenidos y en redes de contacto y de intercambio. El papel nuevo y crucial del docente es el de formar y alimentar esas conexiones para facilitar el aprendizaje continuo en el entorno dinámico del aula bimodal. El aprendizaje se vuelve más una experiencia conectada que una actuación presencial.

En el aula bimodal cambian las coordenadas espacio-temporales y los recursos. Su enfoque en la conectividad, la diversidad de opiniones, el intercambio constante y genuino entre iguales y la adaptabilidad a entornos

cambiantes lo posiciona como un marco teórico valioso para comprender y fomentar el aprendizaje en la sociedad actual.

6 | De los retos a la transformación

Entre los desafíos que supone la enseñanza bimodal resulta necesario que el profesor sepa gestionar factores emocionales como «la ansiedad tecnológica» de las primeras sesiones de la experiencia bimodal. Como menciona Derek Bruff (2020) se debe recurrir a diferentes estrategias, herramientas y aplicaciones para involucrar a todo el alumnado (presencial en el aula y a distancia desde otro lugar) en un aprendizaje significativo. Poder dominar todo este elenco de aplicaciones e integrarlas para favorecer las interacciones mixtas supone un reto formativo importante para los docentes.

En consonancia con Bruff el aula bimodal persigue que los alumnos en línea no renuncien a actividades de movimiento, tan necesario, por cierto, para la funcionalidad cerebral y para el ambiente distendido y relajado que favorece el aprendizaje.

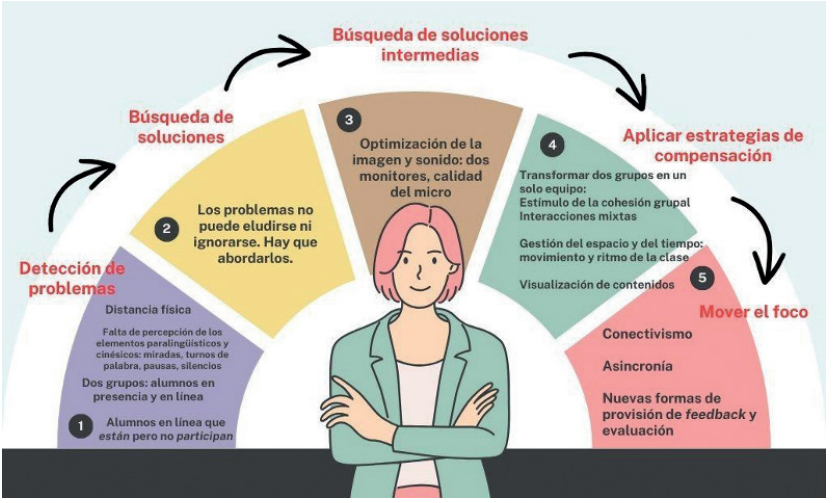
Evitar que el ritmo de una clase bimodal sea más lento que el de una clase presencial, es también un desafío importante[12]. Conviene contar con una buena planificación previa de materiales y dinámicas equivalentes para ambos grupos así como disponer de un tiempo inicial donde se prepare al alumnado a usar las aplicaciones y herramientas para no interferir en el flujo didáctico posterior.

Las clases bimodales suponen un reto para el docente, pero también una oportunidad para su desarrollo profesional. De hecho, poder investigar a través de la acción, dando solución a problemas concretos y consensuando

[12] Algunos alumnos (10 %) percibieron como más lento el del ritmo de la clase, ya que el profesor ha de tener en cuenta tanto a los alumnos que asisten en presencial como a los alumnos que están en línea.

con otros profesionales cómo ir de la adaptación a la transformación de manera fundamentada tanto teóricamente como en la práctica efectiva ha sido uno de los aspectos más positivos que las docentes del proyecto señalan. El modo de abordar los retos y problemas del aula bimodal convierte al personal docente en actor central de la comunidad de aprendizaje. Anticipar, subsanar, evaluar escenarios y aplicar metodologías innovadoras posibilitan avanzar en la educación de futuras generaciones de manera fundamentada y consciente. Es tiempo de mover el foco, de indagar, de encontrarnos en este espacio nuevo que presenta el aula bimodal, conectados.

GRÁFICO 2 | EL AULA BIMODAL, DE LOS RETOS A LA TRANSFORMACIÓN



Fuente: Instituto Cervantes.

Hay muchos aspectos y retos que quedan todavía por explorar, como el de utilizar herramientas digitales y la inteligencia artificial para mejorar aspectos como la corrección de las producciones del alumnado o la realización de «tutorías virtuales» con inteligencia artificial generativa. Mirar hacia el futuro es posible, con criterio, desde el fundamento

adquirido en el saber analógico y la experiencia del pasado, sin temor a la transformación digital, porque nuestro saber docente acotará disparates y reforzará buenas prácticas. El aula bimodal es un desafío factible, natural, que ya es una realidad.

7 | Conclusiones

El aula bimodal no ha de ser una modalidad en sí misma sino más bien proponemos considerarla una extensión del aula presencial, que se integra, en adición a espacios virtuales de aprendizaje y comunicación, en un ecosistema de aprendizaje digital más amplio. Es una nueva manera de entender la clase presencial ante el reto de participantes que no están en el espacio físico y demandan, pese a ello, formar parte de la experiencia de aprendizaje de manera síncrona.

El espacio bimodal no está circunscrito al aprendizaje lingüístico, también es lugar de transmisión cultural y gestión empresarial. Es un entorno conocido porque está presente en todos los ámbitos de nuestras vidas, tanto en lo privado como en lo público. De ahí que las experiencias docentes del proyecto piloto denominado «Aula bimodal» puedan transferirse a otras disciplinas. La demanda de los usuarios de participar en clubs virtuales de lectura, seminarios de formación profesional permanentes o reuniones de equipo ágiles, y que estas actividades permitan la interacción mixta y eficaz, es una realidad. El aula bimodal nos prepara para poder hacerlo con calidad y con éxito, anticipando soluciones prácticas y abriendo posibilidades positivas a la configuración de la sociedad del futuro.

Referencias bibliográficas

Alliances Françaises d'Espagne y Alliance Française Paris Île-de-France (2021). *Guide de la comodalité appliquée au cours de langue* .https://view.genial.ly/6065cda2ccc9790cde59dc88

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica.

Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/hyflex

Bruff, D. (11 de junio de 2020). Active Learning in Hybrid and Physically Distanced Classrooms. *Center for Teaching*. https://cft.vanderbilt.edu/2020/06/active-learning-in-hybrid-and-socially-distanced-classrooms/

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. https://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Gómez Cardosa, D. R. (17 de junio de 2022). Modelos educativos de hibridación ante un futuro mixto. *Tendencias e innovación educativa*. https://blogs.uoc.edu/elearning-innovation-center/es/modelos-educativos-de-hibridacion-ante-un-futuro-mixto/

Instituto Cervantes (2024). *Guía del examen DADIC autónomo*. https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/guia_del_examen_dadic_autonomo_instituto_cervantes.pdf

Instituto Cervantes de Bremen (22 de febrero de 2022). *Diálogo con… Fernando Trujillo Sáez: Digitalización del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE*. [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sghvk-J-o_o

Juan-Lázaro, O. y Alejaldre Biel, L. (2020). *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. enClave-ELE/UDIMA.

Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2016). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes. DigCompOrg*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/promocion-de-un-aprendizaje-eficaz-en-la-era-digital-un-marco-europeo-para-organizaciones-educativas-digitalmente-competentes_171017/

Maggio, M. (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2021). *OECD Skills Outlook 2021. Learning for Life*. OECD Publisihing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf

Trujillo Sáez, F., Cassany Comas, D., Combe, C., Ferreira Cabrera, A., Ollivier, C. y Román Mendoza, E. (2022). *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*. Difusión. https://difusion.com/wp-content/uploads/2022/07/whitepaper-difusion-2022.pdf

Tuomi, I., Cachia, R. y Villar Onrubia, D. (2023). *On the futures of technology in education: emerging trends and policy implications*. Servicio de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2760/079734

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO 2024

CARMEN NOGUERO GALILEA Y ANTONIO LÁZARO GOZALO
Secretaría General del Instituto Cervantes

La actividad de la red de centros del Instituto Cervantes se desarrolla en un complicado contexto internacional, con conflictos que están afectando muy directamente al centro de Moscú y a los de Oriente Próximo, pero que, sobre todo, obligan a la reflexión sobre el papel de las relaciones culturales internacionales en un mundo geopolíticamente dividido.

En estas circunstancias, el Instituto Cervantes estrena un plan de actuación trienal en el que se plasman las líneas estratégicas para los próximos años, que estarán marcados por el impacto de la transformación digital, como elemento que condiciona y potencia cada uno de los objetivos del plan. Se mantienen las líneas estratégicas vinculadas al papel del Instituto Cervantes como agente de diplomacia cultural, planteada esta en términos de diálogo y mutuo entendimiento. Se refuerzan las líneas de actuación relacionadas con una visión estratégica del español como un activo, motor de desarrollo económico y social. Entre estas líneas, cabe destacar la puesta en marcha del Observatorio Global del Español, que generará un permanente conocimiento de la situación del español en el mundo, permitirá construir alianzas para los estudios demolingüísticos sobre el español en distintos ámbitos y abordará, en colaboración con otras entidades, la problemática del español en las tecnologías del lenguaje más innovadoras, asociadas a la inteligencia artificial generativa.

Como tercer objetivo del plan de actuación se sitúa el reforzamiento y la expansión de la red del Instituto, con los tres nuevos centros creados a partir de 2019 en diversas fases de funcionamiento, Dakar y Los Ángeles ya operativos, y Seúl comenzando su rodaje. En colaboración con instituciones locales, se ha seguido dando impulso a nuevas extensiones, tanto en los

ámbitos de expansión prioritaria –América del Norte, Asia y África Subsahariana–, con las extensiones de Virginia, Bangkok y Nuakchot, como en otras áreas de interés, caso de Edimburgo o Ankara.

Gracias a los fondos Next Generation del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, se ha renovado el equipamiento de los centros, de sus aulas, bibliotecas y espacios, para mejorar la experiencia de las personas que se acercan a los edificios del Instituto.

La mejora de la oferta de productos y servicios en torno a la enseñanza de la lengua y de la cultura y el papel del Instituto como referente en estos ámbitos, a través de la acreditación y certificación, forman parte del cuarto de los objetivos.

Y por último, el plan establece líneas de actuación para el reforzamiento institucional, de su organización, estructura y recursos humanos, con el fin de acompañar este proceso de profunda transformación.

Un plan muy ambicioso, en el que lo presencial y lo virtual se unen en un «círculo virtuoso»; en el que lo global y lo local se mezclan y retroalimentan; en el que la oferta se personaliza y se hace más trasversal; en el que se genera una «comunidad Cervantes» con propuestas cruzadas que ponen en contacto a usuarios de distintos países, enriqueciendo el aprendizaje y la creatividad.

En un mundo polarizado, el Instituto quiere dar su mejor cara y seguir trabajando en el diálogo y en el mutuo entendimiento, a través de una lengua que tiende puentes y de una cultura que expresa valores de libertad, solidaridad e inclusión.

DIRECTORIO DE ESTABLECIMIENTOS DEL INSTITUTO CERVANTES

ESPAÑA

Madrid

Alcalá, 49
28014 Madrid
Tel.: (+34) 91 436 76 00
informa@cervantes.es

Alcalá de Henares

Libreros, 23
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Tel.: (+34) 91 436 75 70
Fax: (+34) 91 883 08 14
informa@cervantes.es

Observatorio Global del Español
Libreros, 23
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Tel.: (+34) 91 436 75 70
Fax: (+34) 91 833 08 14
informa.observatoriodelespanol@cervantes.es

EUROPA

ALEMANIA

Berlín. Centro coordinador de Alemania: Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich
https://berlin.cervantes.es
Rosenstrasse, 18-19
10178 Berlín
Alemania
Tel.: +49 30 2576 18 0
Fax: +49 30 2576 18 21
berlin@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Berlín, Brandeburgo, Sajonia-Anhalt y Sajonia

Bremen

https://bremen.cervantes.es
Schwachhauser Ring, 124
28209 Bremen
Alemania
Tel.: +49 421 34 039 23
Fax: +49 421 34 9996 4
cenbre@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Bremen, Baja Sajonia y Renania del Norte-Westfalia

Fráncfort

https://frankfurt.cervantes.es
Staufenstrasse, 1
60323 Fráncfort
Alemania
Tel.: +49 69 7137 4970
Fax: +49 69 7137 4915
frankfurt@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hesse, Renania-Palatinado, Sarre y Turingia

Hamburgo

https://hamburgo.cervantes.es
Chilehaus, entrada B, 1.º
Fischertwiete, 1
20095 Hamburgo
Alemania
Tel.: +49 40 530 205 29 0
Fax: +49 40 530 205 29 99
hamburg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hamburgo, Schleswig-Holstein
y Mecklenburgo-Pomerania Occidental

Múnich

https://munich.cervantes.es
Alfons-Goppel-Str., 7
(antigua Marstallplatz)
80539 Múnich
Alemania
Tel.: +49 (0) 89 29 0718 0
Fax: +49 (0) 89 29 07 18 29
cenmun@cervantes.es
Instituto de Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Múnich (FIM)
Amalienstraße, 36
80799 Múnich
Alemania
Tel.: +49 (0) 89 23 34 16 50
Áreas geográficas de actuación: Baden-Wurtemberg y Baviera
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Liechtenstein

ANDORRA

Andorra La Vella. Extensión del centro de Toulouse

https://toulouse.cervantes.es
Embajada de España en Andorra
C/ Prat de la Creu, 34
AD-500 Andorra la Vella
Andorra
Tel.: +376 800030
centou@cervantes.es

AUSTRIA

Viena

https://viena.cervantes.es
Schwarzenbergplatz, 2
A-1010 Viena
Austria
Tel.: +43 1 505 2535 12
Fax: +43 1 505 2535 18
ic.viena@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Croacia, Eslovaquia y Eslovenia

BÉLGICA

Bruselas. Centro coordinador de Bruselas y Utrecht
https://bruselas.cervantes.es
Avenue Louise, 140
1050 Bruselas
Bélgica
Tel.: +32 2 7370190
Fax: +32 2 7354404
secbru@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios:
Luxemburgo

BULGARIA

Sofía
https://sofia.cervantes.es
Sveta Sofia, 3
1000 Sofía
Bulgaria
Tel.: +359 2 810 4500
censof@cervantes.es

CHIPRE

Nicosia. Aula Cervantes dependiente del centro de Atenas
https://nicosia.cervantes.es
Universidad de Chipre. Campus Athalassa
Edificio 7-Edificio de Actividades Sociales
Apdo. Correos: 20537
1678 Nicosia
Chipre
Tel.: +357 2289 5136 / 37
aula.nicosia@cervantes.es

CROACIA

ZAGREB. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
https://zagreb.cervantes.es
Universidad de Zagreb
Facultad de Filosofía
Ivana Lucica, 3 (Aula A-117)
10000 Zagreb
Croacia
Tel.: +385 1 4092435
Fax: +385 1 4092436
aula.zagreb@cervantes.es

ESLOVAQUIA

BRATISLAVA. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
https://bratislava.cervantes.es
Universidad Comenius de Bratislava
Facultad de Filosofía y Letras - Planta baja (Pasillo derecha)
Gondova, 2
81102 Bratislava
Eslovaquia
Tel.: +421 2 9013 1333
aula.bratislava@cervantes.es

ESLOVENIA

LIUBLIANA. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
https://liubliana.cervantes.es
TRG Republique, 3
1000 Liubliana
Eslovenia
Tel.: +386 1 200 3436
Fax: +386 1 421 0685
aula.liubliana@cervantes.es

FRANCIA

PARÍS. Centro coordinador de Francia: París, Burdeos, Lyon y Toulouse
https://paris.cervantes.es
7, rue Quentin Bauchart
75008 París
Francia
Biblioteca Octavio Paz
11, Avenue Marceau
75016 París
Tel.: +33 01 14 070 9292
Fax: +33 01 14 720 2749
cenpar@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Gran Este, Bretaña, Centro-Valle del Loira, Isla de Francia, Normandía y Alta Francia
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Mauricio, departamentos y territorios franceses de ultramar

BURDEOS
https://burdeos.cervantes.es
57, Cours de l'Intendance
33000 Burdeos
Francia
Tel.: +33 05 5714 2614
bordeaux@cervantes.es / cenbur@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Nueva Aquitania y Países del Loira

LYON
https://lyon.cervantes.es
58, Montée de Choulans
69005 Lyon
Francia
Tel.: +33 4 7838 7241
Fax: +33 4 7837 8110
cenlyo@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Auvernia-Ródano-Alpes y Borgoña-Franco Condado
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Mónaco y Suiza

Toulouse
https://toulouse.cervantes.es
31, rue des Chalets
31000 Toulouse
Francia
Tel.: +33 561 62 8072
centou@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Occitania, Provenza-Alpes-Costa Azul y Córcega
Extensión en Andorra la Vella

GRECIA

Atenas. Centro coordinador de Atenas, Belgrado,
Bucarest, Estambul, Nicosia, Sofía y Tel Aviv
https://atenas.cervantes.es
Skoufá, 31 (Kolonaki)
10673 Atenas
Grecia
Erechthiou, 48
11742 Atenas
Tel.: +30 210 363 4180
info.atenas@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios:
Chipre

Salónica. Extensión del centro de Atenas
https://atenas.cervantes.es
Vasileos Irakleiou, 26, 2.ª planta
54623 Salónica
Grecia
Tel.: +30 23 10 234 529
info.salonica@cervantes.es

HUNGRÍA

Budapest
https://budapest.cervantes.es
Vörösmarty utca, 32
1064 Budapest
Hungría
Aulas externas:
Vörösmarty utca, 67 - planta 6.ª (distrito VI)
Tel.: +36 1 354 3670
Fax: +36 1 302 2954
cenbud@cervantes.es

IRLANDA

Dublín

https://dublin.cervantes.es
Lincoln House
6-16, Lincoln Place
Dublín D02VH29
Irlanda
Tel.: +353 1 631 1500
cendub@cervantes.es

ITALIA

Roma. Centro coordinador de Italia: Roma, Milán, Nápoles y Palermo

https://roma.cervantes.es
Via di Villa Albani, 16
00198 Roma
Italia
Tel.: +39 06 853 7361
Fax: +39 06 854 6232
cenrom@cervantes.es
Sala de Exposiciones:
Sala Dalí
Piazza Navona, 91
00185 Roma
Italia
Tel.: +39 06 686 18 71
pnavona@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Lacio, Cerdeña, Toscana, Abruzos, Umbría, Marcas y Emilia-Romaña (Forlì y Rávena)
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Albania, Malta, San Marino y Ciudad del Vaticano

Milán

https://milan.cervantes.es
Via Zebedia, 5 (entrada por Via A. Mauri, 2/A)
20123 Milán
Italia
Tel.: +039 0232068860
cenmil@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Valle de Aosta, Piamonte, Liguria, Lombardía, Emilia-Romaña (hasta Bolonia), Véneto, Trentino-Alto Adigio y Friuli-Venecia Julia

Nápoles

https://napoles.cervantes.es
Via Chiatamone, 6G - Planta 1.ª
80121 Nápoles
Italia
Tel.: +39 081 1956 3311
cennap@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Campania, Apulia, Basilicata, Calabria y Molise

Palermo

https://palermo.cervantes.es
Sede administrativa, académica y cultura:
Via Argenteria Nuova, 33
Chiesa di Santa Eulalia dei Catalani
90133 Palermo
Italia
Tel.: +39 091 8889560
cenpal@cervantes.es
Aulario para clases presenciales:
Via Mariano Stabile, 160, 3.ª planta
Palermo
Tel.: +39 091 8430481
infopal@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Sicilia

PAÍSES BAJOS

Utrecht

https://utrecht.cervantes.es
Domplein, 3
3512 JC Utrecht
Países Bajos
Tel.: +31 30 2428478 / 2334261
Fax: +31 30 233 2970
cenutr@cervantes.es; info.utrecht@cervantes.es

Ámsterdam. Extensión del centro de Utrecht

OBA (Openbare Bibliotheek Amsterdam, Biblioteca Pública de Ámsterdam)
Oosterdokskade, 143
1011 DL Ámsterdam
Países Bajos
Tel.: +31 0 205 230 900
klantenservice@oba.nl

POLONIA

VARSOVIA. Centro coordinador de Varsovia, Bratislava, Budapest, Cracovia, Liubliana, Praga, Viena y Zagreb
https://varsovia.cervantes.es
ul. Nowogrodzka, 22
00-511 Varsovia
Polonia
Tel.: +48 22 501 3900
Fax: +48 22 501 3913
varsovia@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Cuyavia y Pomerania, Gran Polonia, Lublin, Lubus, Łódź, Mazovia, Podlaquia, Pomerania, Pomerania Occidental, Santa Cruz, Varmia y Masuria
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Estonia, Letonia, Lituania y Ucrania

CRACOVIA
https://cracovia.cervantes.es
ul. Kanonicza, 12
31-002 Cracovia
Polonia
Tel.: +48 12 421 3255
Fax: +48 12 421 3424
cracovia@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Baja Silesia, Opole, Polonia Menor, Silesia y Subcarpacia

PORTUGAL

LISBOA
https://lisboa.cervantes.es
Rua Santa Marta, 43 F r/c
1169-119 Lisboa
Portugal
Tel.: +351 21 310 5020
cenlis@cervantes.es

REINO UNIDO

Londres. Centro coordinador de Londres, Dublín, Estocolmo, Leeds y Mánchester
https://londres.cervantes.es
15-19 Devereux Court
WC2R3JJ Londres
Reino Unido
Tel: +44 (0)207 201 0750
cenlon@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Great London, South East England (excepto Epsom), South West England, East of England (excepto Norfolk) y Gales

Mánchester
https://manchester.cervantes.es
326/330 Deansgate
Campfield Avenue Arcade
Mánchester M3 4FN
Reino Unido
Tel.: +44 161 661 4200 / 01
cenman@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: North East England, East Midlands, Yorkshire y Humber, West Midlands (excepto Coventry), North West England, Condado de Norfolk, Escocia e Irlanda del Norte

Leeds. Antena del centro de Mánchester
https://leeds.cervantes.es
169, Woodhouse Lane
Leeds LS2 3AR
Reino Unido
Tel.: +44 113 246 1741
cenlee@cervantes.es

Edimburgo (Cátedra Cervantes). Extensión del centro de Mánchester
https://manchester.cervantes.es
https://www.ed.ac.uk
Universidad de Edimburgo
George Square, 50
EH8 9LH Edimburgo
Reino Unido
Tel.: +44 (0) 1316503678
catedra.universidadedimburgo@cervantes.es

REPÚBLICA CHECA

Praga

https://praga.cervantes.es
Na Rybnícku, 536-6
120 00 Praga 2
República Checa
Tel.: +420 221 595 211
cenpra@cervantes.es

RUMANÍA

Bucarest

https://bucarest.cervantes.es
Bd. Regina Elisabeta, 38
050017 Bucarest
Rumanía
Tel.: +40 21 210 2737 / 4777
cenbuc@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Moldavia

RUSIA

Moscú

https://moscu.cervantes.es
Novinski bulevar, 20 A, ed. 1-2
121069 Moscú
Federación de Rusia
Tel.: +7 495 285 64 58
cenmos@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Kazajistán, Kirguistán y Uzbekistán

SERBIA

Belgrado

https://belgrado.cervantes.es
Čika Ljubina, 19
11000 Belgrado
Serbia
Tel.: +381 11 3034 182
Fax: +381 11 3034 197
cenbel@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: República de Macedonia del Norte, Bosnia y Herzegovina y Montenegro

SUECIA

Estocolmo

https://estocolmo.cervantes.es
Bryggargatan, 12A
11121 Estocolmo
Suecia
Tel.: +46 8 4401 760
info.stockholm@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Dinamarca, Finlandia, Islandia y Noruega

TURQUÍA

Estambul

https://estambul.cervantes.es
Tarlabasi Bulvari, 9
34435 Taksim / Estambul
Turquía
Tel.: +90 212 292 6536 / 38
Fax: +90 212 292 6537
infoest@cervantes.es; cenest@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Georgia

Ankara. Extensión del centro de Estambul

Universidad Baskent
School of Foreign Languages
Prof. Dr. Uğur Güngör
Yabancı Diller Yüksekokulu
Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18.km
06790 Etimesgut
Ankara
Turquía
ugungor@baskent.edu.tr

ÁFRICA

ARGELIA

ARGEL
https://argel.cervantes.es
9, Rue Khelifa Boukhalfa
16000 Argel
Argelia
Tel.: +213 2163 3802 / 216 41 136/ 555 458 462
Fax: +213 2163 4136
infoarg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Annaba, Argel, Batna, Bejaia, Biskra, Blida, Bordj Bou Arreridj, Bouira, Boumerdes, Constantine, Djanet, El M'ghaier, El Oued, El Taref, Guelma, Illizi, Jijel, Khenchela, Médéa, Mila, M'Sila, Ouargla, Ouled Djellal, Oum el Bouaghi, Sétif, Skikda, Souk Ahras, Tébessa, Tipaza, Tizi Ouzou y Touggourt

ORÁN
https://oran.cervantes.es
14, Coop. El Bahía
Boulevard del l'ANP
Saint Hubert
31000 Orán
Argelia
Tel.: +213 41246151
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Adrar, Ain Defla, Ain Temouchent, Béchar, Beni Abbès, Bordj Badji Mokhtar, Chlef, Djelfa, El Bayadh, El Meniaa, Ghardaia, In Guezzam, In Salah, Laghouat, Mascara, Mostaghanem, Naama, Orán, Relizane, Saida, Sidi Bel Abbés, Tamanrasset, Tiaret, Timimoun, Tindouf, Tissemssilt y Tlemcen

RABUNI. Extensión del centro de Orán
Campos de refugiados de la provincia de Tinduf
Argelia

COSTA DE MARFIL

ABIYÁN. Aula Cervantes dependiente del centro de Dakar
Impasse Ablaha Pokou. Cocody Danga Nord
08 B.P. 876 - Abidjan 08
Costa de Marfil
Tel.: +225 24 22 44 48 50 / 24 22 44 45 77
aula.abiyan@cervantes.es

EGIPTO

El Cairo. Centro coordinador de El Cairo, Alejandría, Amán,
Beirut y Damasco (cerrado temporalmente)
https://elcairo.cervantes.es
20, Boulos Hanna St. Dokki, Giza
P. O. Box 12311
El Cairo
Egipto
Tel.: +202 3760 17 46 / 0845
cencai@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios:
Etiopía, Sudán, Yibuti y Tanzania

Alejandría. Antena dependiente del centro de El Cairo
101, Avda. El Horreya
2514 Alejandría
Egipto
Tel.: +20 3 4952094 / 3920214
cenalej@cervantes.es

MARRUECOS

Rabat. Centro coordinador de Rabat, Abiyán, Argel, Casablanca, Dakar, Fez,
Marrakech, Orán, Tánger, Tetuán y Túnez
https://rabat.cervantes.es
Madnine, 3-5
10000 Rabat
Marruecos
Tel.: +212 5 3770 8738
cenrab@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Rabat-Salé-Zemur-Zae y Garb-Chrarda-Beni Hasan
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios:
Sáhara Occidental
Extensión en Nuakchot

Casablanca
https://casablanca.cervantes.es
31, rue d'Alger
20070 Casablanca
Marruecos
Tel.: +212 5 22 26 73 37
Fax: +2125 22 26 86 34
infocas@cervantes.es
Biblioteca
2, rue Curie
20070 Casablanca
Marruecos
Áreas geográficas de actuación: Gran Casablanca, Dukala-Abda, Chauia-Uardiga y Tadla-Asilal
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Cabo Verde y Guinea Ecuatorial

Fez
https://fez.cervantes.es
5, Abi Tayeb El Moutanabbi
Résidence Walili
30000 Fez
Marruecos
Tel.: +212 5 3573 2004 / 14
cenfez@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Fez-Bulmán, Mekinez-Tafizalet, Taza-Alhucemas Taunat y La Oriental

Mequinez. Extensión del centro de Fez
https://fez.cervantes.es
19, rue Pasteur
Résidence Zine El Abidine, Ap. 5
50000 Mequinez
Marruecos
Tel.: +212 5 3540 3201 / 762819687 / 535403201
infomeknes@cervantes.es

Nador. Extensión del centro de Fez
Antiguo Grupo Escolar Lope de Vega
Av. Mohamed Zerktouni, 1
62000 Nador
Marruecos
Tel.: +212 (0) 536 335 248
Tel.: +212 (0) 662 081 591
info.nador@cervantes.es

ALHUCEMAS. Extensión del centro de Fez
Colegio Melchor de Jovellanos
Av. Tarik Ben Ziad
32000 Alhucemas
Marruecos
Tel.: +212 (0) 684 483 429
informafez@cervantes.es

MARRAKECH
https://marrakech.cervantes.es
14 bis, Bd. Mohamed V
40000 Marrakech
Marruecos
Tel.: +212 5 2442 2055
Fax: +212 5 2443 3124
cenmar@cervantes.es; admar@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Marrakech-Tensifit-Alhauz, Sus-Masa-Draa y Guelmim-Esmara (provincia de Guelmim)

AGADIR. Extensión del centro de Marrakech
https://marrakech.cervantes.es
Nouveau Complexe Universitaire. Cité Dakhla
8000 Agadir
Marruecos
Tel.: +212 655 80 55 70
info.agadir@cervantes.es
admar@cervantes.es

TÁNGER
https://tanger.cervantes.es
Av. Sidi Mohamed Ben Abdellah, 99
B.P. 1211
90010 Tánger
Marruecos
Sala de exposiciones:
Av. Belgique, 9
90020 Tánger
Tel.: +212 539932001 / 399
Fax: +212 5 3994 7630
centan@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: prefectura de Tánger-Arcila y provincia de Larache

Larache. Extensión del centro de Tánger
Avenue Mohamed Ben Abdellah, 150
92000 Larache
Marruecos
Tel.:+212 (0) 539 913083
cursos.larache@cervantes.es

Tetuán
https://tetuan.cervantes.es/
3, Mohamed Torres
B.P. 754
93000 Tetuán
Marruecos
Tel.: +212 5 3996 7056
centet@cervantes.es
Aulario Escuela Normal Superior (ENS)
Aulas 52 y 57
Avenue Moulay Hassan
B.P. 209
93150 Martil
Marruecos
Tel.: +212 5 3996 8958
Áreas geográficas de actuación: provincias de Tetuán y de Chauen, prefecturas de M'Diq-Fnideq y Fash Anjra

Chauen. Extensión del centro de Tetuán
Biblioteca General (Quartier El Houta)
91000 Chauen
Marruecos
Tel.: +212 539 967 056
centet@cervantes.es

MAURITANIA

Nuakchot. Extensión del centro de Rabat
Av. Roi Fayçal
Nuakchot
Mauritania

SENEGAL

DAKAR
https://dakar.cervantes.es/
125, Avénue Cheikh Anta Diop
10700 Dakar
Senegal
Tel.: (+221) 33 864 68 02
cendak@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Burkina Faso, Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gambia y Nigeria

TÚNEZ

TÚNEZ
https://tunez.cervantes.es/
120, Av. de la Liberté
1002 Túnez - Belvedere
Túnez
Tel.: +216 71 788 847
Fax: +216 71 793 825
centun@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Libia

AMÉRICA DEL NORTE

CANADÁ

CALGARY. Aula Cervantes dependiente del centro de Chicago
Department of French, Italian and Spanish
University of Calgary
Craigie Hall D209
2500 University Drive N.W.
Calgary, AB, T2N 1N4
Canadá
Tel.: +1 403 220 2830
Fax: +1 403 284 3634
aula.calgary@cervantes.es

ESTADOS UNIDOS

Nueva York. Centro coordinador de: Nueva York, Albuquerque, Boston, Calgary, Chicago, Los Ángeles y Seattle
https://nuevayork.cervantes.es
211 East 49th Street
Nueva York, NY 10017
Estados Unidos
Tel.: +1 212 308 7720
cenny@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Oklahoma, Massachusetts, Misisipi, Maine, Delaware, Arkansas, Ohio, Nuevo Hampshire, Maryland, Luisiana, Alabama, Vermont, Virginia, Míchigan, Nueva York, Carolina del Norte, Indiana, Pensilvania, Rhode Island, Carolina del Sur, Kentucky, Virginia Occidental, Connecticut, Florida, Tennessee, Georgia y Nueva Jersey
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Haití

Virginia (Cátedra Cervantes). Extensión del centro de Nueva York
University of Virginia
Cervantes Professor
New Cabell Hall 455
sa9a@virginia.edu
fv7vh@virginia.edu

Albuquerque
https://albuquerque.cervantes.es
Centro Nacional de Cultura Hispana
Edificio de Educación Pete V. Domenici (edificio 8)
1701 4th St. SW
Albuquerque, NM 87102
Estados Unidos
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Arizona, Nuevo México y Texas
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bahamas, Barbados, Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Isla Santa Lucía, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Trinidad y Tobago.

El Paso (Cátedra Cervantes). Extensión del centro de Albuquerque

Southwest University
Aula 402. Edificio 400
1414 Gerónimo Dr.
El Paso, TX 79925
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es

Río Piedras (Cátedra Cervantes). Extensión del centro de Albuquerque

Universidad de Puerto Rico
Puerto Rico
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es

Boston

Observatorio de la lengua y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu
Faculty of Arts & Sciences
Harvard University
2, Arrow Street 4th fl. chr #430
Cambridge, MA 02138
Estados Unidos
info-observatory@fas.harvard.edu

Chicago

https://chicago.cervantes.es
31 W. Ohio St.
Chicago, IL 60654
Estados Unidos
Tel.: +1 312 335 1996
Fax: +1 312 587 1992
info.chicago@cervantes.org
Áreas geográficas de actuación: Washington, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Colorado, Nebraska, Kansas, Minnesota, Iowa, Misuri, Wisconsin e Illinois
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Canadá

Los Ángeles

https://cervantes.org/us/los-angeles
3375 Barham Blvd
Los Ángeles, CA 90068
Estados Unidos
cenla@cervantes.org
Áreas geográficas de actuación: California, Oregon, Idaho, Nevada, Utah, Montana, Wyoming, Alaska y Hawái

Seattle. Aula Cervantes dependiente del centro de Chicago
https://seattle.cervantes.es
Division of Spanish and Portuguese Studies
University of Washington
Padelford B-209 Box 354360
Seattle, WA 98195
Estados Unidos
Tel.: +1 206 616 8464
aula.seattle@cervantes.es

AMÉRICA DEL SUR

BRASIL

Brasilia. Centro coordinador de Brasil: Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Río de Janeiro, Salvador de Bahía y São Paulo
https://brasilia.cervantes.es
SEPS 707 / 907
Lote D - Asa Sul
70390-078 Brasilia - DF
Brasil
Tel.: +55 61 995280489
informabras@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Distrito Federal, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Goiás, Roraima, Amazonas, Tocantins y Acre

Belo Horizonte
https://belohorizonte.cervantes.es
Rua dos Inconfidentes, 600 - Barrio Savassi
30140-124 Belo Horizonte - MG
Brasil
Tel.: +55 31 37 89 16 00
informabelo@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Minas Gerais

Curitiba

https://curitiba.cervantes.es
Rua Ubaldino do Amaral, 927
Alto da XV
Condomínio A Fábrika
80045-150 Curitiba - PR
Brasil
Tel.: +55 41 3362 7320
informacuri@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Paraná y Santa Catarina
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Paraguay

Porto Alegre

https://portoalegre.cervantes.es
João Caetano, 285
Barrio Três Figueiras
90470-260 Porto Alegre - RS
Brasil
Tel.: +55 51 3079 2400
Fax: +55 51 3079 2408
informapalegre@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Río Grande del Sur
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Uruguay

Recife

https://recife.cervantes.es
Av. Gov. Agamenon Magalhães, 4535
Derby
50070-160 Recife - PE
Brasil
Tel.: +55 81 3334 0450
Fax: +55 81 3334 0459
cenrec@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Pará, Río Grande del Norte, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Alagoas y Piauí

Río De Janeiro

https://riodejaneiro.cervantes.es
Rua Visconde de Ouro Preto, 62
Botafogo
22250-180 Rio de Janeiro - RJ
Brasil
Tel.: +55 21 3554 5910
Fax: +55 21 3554 5911
adx3rio@cervantes.es; adx4rio@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Río de Janeiro y Espírito Santo
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Argentina, Chile, Ecuador y Perú

Salvador De Bahía

https://salvador.cervantes.es
Avda. Sete de Setembro, 2792
Ladeira da Barra
40130-000 Salvador - BA
Brasil
Tel.: +55 71 3797 4667
censalb@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Bahía y Sergipe
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Colombia

São Paulo

https://saopaulo.cervantes.es
Av. Bernardino de Campos, 98 - 1er piso
04004-040 São Paulo – SP
Brasil
Tel.: +55 11 3504 10 00
Aulario, biblioteca y espacio cultural:
Av. Paulista, 2439- planta baja
01311-300 São Paulo - SP
informasao@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: São Paulo y Mato Grosso del Sur
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bolivia

ASIA Y OCEANÍA

AUSTRALIA

Sídney
https://sidney.cervantes.es
3/299-305 Sussex Street
NSW 2000 Sídney
Australia
Tel.: (+61 2) 9274 9200
Fax: (+61 2) 8208 3262
ic.sydney@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Nueva Caledonia y Nueva Zelanda

Melbourne. Extensión del centro de Sídney
Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT)
Building 46
11, Lygon Street
VIC 3053 Melbourne
Australia

CHINA

Pekín. Centro coordinador de China: Pekín y Shanghái
https://pekin.cervantes.es
A1, Gongti Nanlu
Distrito Chaoyang
Pekín 100020
República Popular China
Tel.: +86 10 58 799 666
Fax: +86 21 5403 2506
cenpek@cervantes.es

Shanghái
https://biblioteca-shanghai.cervantes.es/es/
Biblioteca Miguel de Cervantes
198-208 An Fu Rd.
Shanghái 200031
República Popular China
Tel.: +86 21 5467 0098
Fax: +86 21 5403 2506
censha@cervantes.es

COREA DEL SUR

Seúl
UNESCO House
26, Myeongdong-gil - 7th floor
Jung-gu
Seúl
Corea del Sur

FILIPINAS

Manila. Centro coordinador de Manila, Hanói, Kuala Lumpur, Sídney y Yakarta
https://manila.cervantes.es
Ayala Tower I
Ayala Triangle, Ayala Avenue
Makati 1226
Metro Manila
Filipinas
Intramuros Branch:
Calle Real
Plaza San Luis Complex
Intramuros
Manila 1002
Tel.: +63 2 526 14 82
Fax: +63 2 886 89 31
cenmni@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Camboya, Guam, Indonesia, Malasia, Singapur, Tailandia, Taiwán y Vietnam

INDIA

Nueva Delhi
https://nuevadelhi.cervantes.es
48, Hanuman Road
Connaught Place
110 001 Nueva Delhi
India
Tel.: +91 11 4368 19 00
cenndel@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bangladés, Nepal, Pakistán y Sri Lanka

INDONESIA

YAKARTA. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
Instituto Cervantes de Yakarta
Jl. Agus Salim, 61
10350 Jakarta Pusat
Indonesia
Tel.: +62 21 3142355 Ext. 323
aula.yakarta@cervantes.es

JAPÓN

TOKIO
https://tokio.cervantes.es
Edificio Instituto Cervantes
2-9, Rokubancho, Chiyoda-ku
102-0085 Tokio
Japón
Tel.: +81 3 5210 1800
Fax: +81 3 5210 1811
acx2tok@cervantes.es

MALASIA

KUALA LUMPUR. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
HELP College of Arts and Technology
Level 5 Kompleks Metro Pudu
Jalan Metro Pudu 2
Fraser Business Park
55200 Kuala Lumpur
Malasia
Tel.: +60 3 27 882 000 Ext. 5207
aula.kualalumpur@cervantes.es

TAILANDIA

BANGKOK. Extensión del centro de Manila
Universidad Chulalongkorn
Bangkok
Tailandia
Tel.: +63 2 526 14 82
Fax: +63 2 886 89 31
cenmni@cervantes.es

VIETNAM

Hanói. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
https://hanoi.cervantes.es
Hanoi University - HANU
Building C - Room 511
Km. 9 Nguyen Trai Str.
Thanh Xuan District
100000 Hanói
Vietnam
Tel.: +84 024 35 530 730
aula.hanoi@cervantes.es

ORIENTE PRÓXIMO

IRAK

Bagdad. Extensión del centro de Amán
Bagdad
Irak
extension.bagdad@cervantes.es

ISRAEL

Tel Aviv
https://telaviv.cervantes.es
HaArbaa, 28 – 4.º
6473925 Tel Aviv
Israel
Tel.: +972-3-5279992
Fax: +972-3-5299558
acxtel@cervantes.es

JORDANIA

Amán

https://aman.cervantes.es
Mohammad Hafiz Mu'ath St., 12
P. O. Box 815467
Amán 11180
Jordania
Tel.: +962 6 4610 858
Fax: +962 6 4624 049
cenamm@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Baréin, Catar, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Irán, Kuwait, Omán y Palestina

LÍBANO

Beirut

https://beirut.cervantes.es
Bechara El Khoury
Rue Nassif Yazigi
Beirut Digital District (BDD 1075)
BP 11-1202 Beirut
Líbano
Tel.: +961 1 630 755
Fax: +961 1 630 729
cenbei@cervantes.es

Kaslik. Extensión del centro de Beirut

https://beirut.cervantes.es
Jounieh- Kaslik, Blvd. ATCL frente al Club des Officiers
Edificio Wakim. Planta baja
1200 Kaslik
Líbano
Tel.: +961 09 63 8416
cenbei@cervantes.es

Trípoli. Extensión del centro de Beirut

https://beirut.cervantes.es
Centro Cultural AZM, Beit el Fann, El Mina
Trípoli
Líbano
Tel.: +961 06 444 448
cenbei@cervantes.es

Baalbek. Extensión del centro de Beirut
https://beirut.cervantes.es
Hotel Palmyra
1800 Baalbek
Líbano
Teléfono: +961 1 630 755

PALESTINA

Ramala. Extensión del centro de Amán
https://aman.cervantes.es
BLS Office
Ramallah Tower, Al Nuzah St., Ground Floor
Ramala
Territorios Palestinos
Tel.: +962 64610858
extension.ramala@cervantes.es

SIRIA

Damasco. Centro cerrado temporalmente

SOBRE LOS AUTORES

Héctor Álvarez Mella es profesor e investigador del Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de Heidelberg; licenciado en Filosofía y máster en Estudios Sociales de la Ciencia por la Universidad de Oviedo, y máster y doctor en Estudios de Traducción por la Universidad de Heidelberg. Es codirector del proyecto internacional «El español en Europa», coordinador del Observatorio del Español en Europa de la Universidad de Heidelberg y de la línea de estudio «Cultura e internacionalización en español» del Observatorio Nebrija del Español. Sus intereses de investigación se centran en el multilingüismo, la educación, la migración, las lenguas de herencia y la interculturalidad desde la perspectiva de los estudios sociales de la lengua. Ha sido investigador invitado en la Universidad de Harvard, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Colombia, e investigador posdoctoral becado en la Universidad de Chicago. Como docente colabora en varios programas de estudios de posgrado sobre interculturalidad y comunicación. Parte de su actividad académica la dedica a la comunicación científica en humanidades y ciencias sociales, durante el curso 2023-2024, como becario Young Fellow del Marsilius Kolleg, Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Heidelberg.

Rosnátaly Avelino Sierra es licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México y doctora en Lingüística por El Colegio de México. Su tesis doctoral, *La gestión del número en los miembros de dos comunidades bilingües español-otomí* (2022), ganó el premio Wigberto Jiménez Moreno del Instituto Nacional de Antropología e Historia a la mejor tesis doctoral en el área de lingüística. Sus principales ejes de investigación son el contacto lingüístico, el bilingüismo, las variedades de español en contacto con lenguas de México y la lengua otomí. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Centro de Lingüística Hispánica «Juan M. Lope Blanch» del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Julián Bibang Oyee es licenciado en Filología Moderna (Francés) y posee un máster en Ciencias Sociales (Lingüística). Actualmente es profesor de Lengua Española y Literatura Tradicionales de Guinea Ecuatorial en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE), académico de número y vicepresidente de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE) y correspondiente de la Real Academia Española. Entre sus publicaciones cabe destacar *El español guineano: interferencias, guineanismos* (2002), el *Diccionario español-fang/fang-español* (2014), el *Curso de lengua fang* (2007, 2.ª edición revisada en 2018), *Érase una vez el país del son del tambor y de las tumbas* (2018), el artículo «Características del español guineano» (2009) y las traducciones de *La migración fang/Dulu Bon Be Afri Kara* (2002 y 2015).

Raquel Caleya Caña es licenciada en Filología Hispánica. Ha realizado también estudios de Comunicación Global, especializándose en Gestión y Comunicación Cultural, y ha desarrollado su actividad en proyectos públicos y privados en distintos ámbitos, como programación, edición, comunicación y patrocinio. Actualmente es directora de Cultura del Instituto Cervantes y, previamente, fue subdirectora en esta misma área, desde 2017. Vinculada al Instituto Cervantes desde 2002 como responsable de actividades culturales, ha sido jefa de Actividades Culturales y gestora cultural en el Instituto Cervantes en París. Como docente de ELE, ha trabajado en instituciones educativas de enseñanza superior como la Université de la Sorbonne Nouvelle, la École Normale Supérieure y Sciences Po de París.

Miguel Carrera Troyano es licenciado y doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Complutense de Madrid. Desde diciembre de 1999 es profesor titular de Economía en el Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Salamanca, donde imparte docencia de Economía de América Latina, Economía Española y Economía del Desarrollo. Entre otras muchas publicaciones, dirigió junto con José Jesús Gómez Asencio el libro *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera: oportunidades y retos* (2009), incluido en el proyecto «El valor económico del español» dirigido por el profesor José Luis García Delgado. Ha sido

director (2007-2012) y secretario (2004-2007 y 2012-2015) del Instituto Universitario de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca, presidente (2010-2013) del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales sobre América Latina (CEISAL) y secretario (2007-2012) del Consejo Español de Estudios Iberoamericanos (CEEIB). Desde 2011 coordina el Máster Oficial en Cooperación al Desarrollo en la Universidad de Salamanca.

Mila Crespo Picó es licenciada en Filología Alemana (Universidad de Valencia), experta en Planificación, Edición y Evaluación de Cursos en Línea (Fundación Universidad de La Rioja) y experta en Calidad y Mejora en Centros Educativos (Fundación Universidad de La Rioja). En la actualidad es directora del Instituto Cervantes de Viena. Cuenta con larga experiencia en gestión docente y gestión universitaria. De 2018 a 2020 asumió el proyecto para la concepción, creación e implementación de un nuevo centro de competencias en la Universidad de Heidelberg (heiSKILLS-Zentrum), y de 2019 a 2020 fue directora ejecutiva del Centro de Lenguas de la Universidad de Heidelberg. Ha sido directora del Instituto Cervantes de Bremen (2021-2024) y, anteriormente, jefa de estudios en los centros del Instituto Cervantes de Múnich (2008-2009 y 2014-2018), Bucarest (2009-2014) y Bremen (2020-2021). Como profesora ha trabajado principalmente en la Facultad de Lenguas Románicas de la Universidad de Fráncfort (2000-2008) y en el Centro de Lenguas de esta universidad (2000-2002). También ha colaborado con la Universidad de Bucarest. Ha sido examinadora oficial del examen estatal para profesores de español de secundaria en Hesse (2005-2009). Desde 2005 es formadora, tutora de profesores y coordinadora de programas de formación. Es autora de materiales de ELE y de español como lengua de herencia para editoriales como Edelsa, Klett, Hueber y Sgel.

Marlen A. Domínguez Hernández es licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas (1975) y doctora en Ciencias Filológicas (1987) por la Universidad de La Habana. Es profesora titular y consultante de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana, donde labora desde 1975, e imparte asignaturas como Historia de la Lengua Española y Sociolingüística, con

énfasis en el español de Cuba y el Caribe. Desarrolla su investigación en lingüística histórica, estudios lingüísticos de autores cubanos y lexicografía y ha participado en proyectos internacionales como «La norma culta hispánica "Juan M. Lope Blanch"», «La lengua en los medios», «Disponibilidad léxica» y «El lenguaje de la ciencia y la técnica». Coordina el proyecto nacional de docencia e investigación «Historia de la lengua española» (HISDELE). Ha impartido seminarios o conferencias en universidades cubanas y de España, México, Panamá y Estados Unidos; ha participado en congresos internacionales en diferentes países y publicado numerosos artículos en revistas especializadas. Entre otros libros, es autora de *Lengua y crítica en José Martí* (1989), *La voz de los otros* (2010) o *Hacia una historia de la lengua española* (2017), y editora de la publicación *La lengua en Cuba. Estudios* (2007).

Nuria Estevan Molina es licenciada en Filología Hispánica y en Filología Anglogermánica (Lengua Alemana) por la Universidad de Valencia. Fue becaria de investigación de la Fundación Bancaja y obtuvo también la beca de doctorado de la Fundación la Caixa. En la actualidad está finalizando el Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), que orienta la planificación, evaluación y comunicación en los centros educativos hacia el fomento de la innovación. Es profesora de plantilla y responsable TIC en el Instituto Cervantes de Bremen y ha sido jefa de estudios en los centros del Instituto Cervantes de Bremen y Múnich. Cuenta con gran experiencia en la dirección y coordinación de proyectos académicos. Su labor profesional se centra en la docencia, el desarrollo curricular y la formación de profesores. Participa de manera regular como ponente en cursos, jornadas y seminarios relacionados con la enseñanza de ELE.

Jorge Enrique Estupiñán Ordóñez es un músico y lingüista colombiano. Realizó estudios de guitarra clásica en la Universidad del Cauca. Es licenciado en Educación Musical por la Universidad de Antioquia, magíster en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Español como Segunda Lengua por la Universidad Pontificia Bolivariana y candidato a doctor en Filosofía en la

misma universidad. Es coordinador del Programa Español para Extranjeros (ESPEX) de la Universidad Pontificia Bolivariana, así como cocreador y coordinador del Diplomado en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (DE-ELE). Ejerce como profesor en dichos programas (ESPEX y DE-ELE) y en la Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Español como Segunda Lengua. Es coautor de los manuales *Español al vuelo* (A1 Encuentros, A2 Destinos, B1.1 Tradiciones, B1.2 Momentos), editados por la Universidad Pontificia Bolivariana. También es coautor del artículo «El voseo en Colombia: la pluralidad del voseo colombiano, diverso como su identidad cultural» incluido en la obra *El voseo en América: origen, usos y aplicación* (2021). Ha participado en la publicación de artículos y en la creación de recursos didácticos digitales para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Rocío Gago Gelado es licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Pontificia de Salamanca y doctora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Rey Juan Carlos. Dirige el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Nebrija. Es miembro del Grupo de Investigación INNOMEDIA y sus líneas de investigación son televisión, cine, series, teatro, género, ciberfeminismo y perfiles profesionales en comunicación. En el ámbito profesional ha trabajado, durante más de 15 años, en series de ficción para la productora Globomedia en las áreas de guion, dirección, realización y montaje. Ha trabajado en series como *Vis a vis*, *El barco*, *Los hombres de Paco*, *Los* Serrano o *Un paso adelante*, entre otras.

Luis García Montero es catedrático de Literatura Española en la Universidad de Granada, en la que ha desempeñado diversos cargos, como la dirección del Secretariado de Extensión Universitaria. Es director del Instituto Cervantes desde julio de 2018. Como poeta, narrador y ensayista ha recibido, entre otros, el Premio Nacional de Literatura (1994), el Premio Nacional de la Crítica (2003), el Premio del Gremio de Libreros de Madrid (2009), el Premio Poetas del Mundo Latino (México, 2010), el Premio Ramón López Velarde (México, 2017), el Premio Paralelo 0 (Ecuador, 2018) y el Premio

Internacional Carlos Fuentes a la Creación Literaria (México, 2024). Ha estudiado la obra de autores españoles y latinoamericanos como Gustavo Adolfo Bécquer, Rosalía de Castro, Rafael Alberti, Federico García Lorca, Luis Rosales, Rubén Bonifaz Nuño, Francisco Ayala o José Emilio Pacheco. Es, además, profesor honorario de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y doctor *honoris causa* de la Universidad de Valparaíso (Chile), de la Universidad de Arequipa (Perú) y de la Universidad Ricardo Palma (Perú). En 2017 fue nombrado Hijo Predilecto de Andalucía. Su último libro de poemas es *Un año y tres meses* (2022).

Ana María González Mafud es doctora en Ciencias Filológicas y máster en Lingüística Hispánica, es catedrática de la Universidad de La Habana. Ha publicado artículos sobre enseñanza de la lengua, gramática española, la relación lengua-literatura y el español en Cuba. En 2023 publicó *El español en Cuba: aportes a su descripción en el siglo* XXI, en colaboración con Marialys Perdomo. Ha dictado conferencias sobre temas lingüísticos y literarios en universidades latinoamericanas, norteamericanas, europeas y asiáticas, en muchas de las cuales, además, ha sido profesora visitante. Es coordinadora e investigadora principal por Cuba en cuatro proyectos internacionales de investigación lingüística: Proyecto de la norma culta hispánica «Juan M. Lope Blanch»; Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA-LA HABANA); Proyecto sobre el español coloquial de La Habana (Hab.Es.Co) y Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI (PRECAVES-LA HABANA). Es consejera del Observatorio Nebrija del Español, presidenta de la Subcomisión Nacional de Español del Ministerio de Educación de la República de Cuba, miembro de número de la Academia Cubana de la Lengua y correspondiente de la Real Academia Española, de la Academia Panameña de la Lengua y de la Academia Boliviana de la Lengua.

Carlos González Tardón es licenciado en Psicología por la Universidad de Barcelona, máster en Formación de Profesores en Innovación Docente por la Universidad del Valle y doctor en Ocio y Desarrollo Humano por la

Universidad de Deusto. Profesor doctor asociado en UDIT (Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología), la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y la Universidad de Deusto en materias como psicología del videojuego, diseño de juegos, gamificación y economías virtuales. Investigador principal en el Observatorio Nebrija del Español en la línea de trabajo «El impacto del español en la producción de videojuegos en los países hispanohablantes». Consultor senior de *game design*, *gamification* y *economy design* para diversas empresas como Gammera Nest, Gametonic, Artgonuts, etc. Divulgador del impacto psicológico de los videojuegos y su uso seguro y saludable en diversos medios de comunicación e instituciones.

Nicolás Grijalba de la Calle es licenciado en Periodismo por la Universidad Nebrija, máster de Práctica Escénica y Cultura Visual de la Universidad de Castilla-La Mancha y el Museo Reina Sofía, y doctor en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid con la tesis «La imagen de Madrid en el cine español». Es miembro de la Asociación Española de Historiadores de Cine, socio de la Asociación de la Prensa de Madrid, de la Asociación Científica ICONO14 y de la Asociación Cultural Trama y Fondo. Tiene experiencia laboral en distintos medios como Televisión Española, Servimedia o *La Gaceta*, así como en distintas revistas de tendencias como *Madriz*, *i-D Vice*, *Wendy & Rita*, *Kulturaurbana*, *Unfollow Magazine*, *Brockmans Blog*, etc. Compagina su labor docente con la participación en diversos congresos, seminarios y talleres, así como en proyectos informativos y culturales, al mismo tiempo que participa activamente en diversos eventos de carácter artístico y cultural. Asimismo, posee conocimientos de interpretación y dramatización. Entre las últimas propuestas escénicas destacan la colaboración en el proyecto «Coser y cantar» (Museo Reina Sofía), *S.A.E.* (Festival Visible, 2010) y *Anatomía Queer* (Espacio Escénico DT, 2011). En abril de 2013 estrena *Pareidolia*, su primera obra de teatro como dramaturgo. En 2016 estrena la propuesta escénico-performativa *El derrumbe*.

Ignacio Infante Fernández es catedrático de Literatura Comparada y de Español, y director del Departamento de Lenguas y Literaturas Romances en la Washington University in St. Louis (Estados Unidos). Es autor de las

monografías *After Translation: The Transfer and Circulation of Modern Poetics across the Atlantic* (2013) y *A Planetary Avant-Garde: Experimental Literature Networks and the Legacy of Iberian Colonialism* (2023). Sus investigaciones en los campos de la literatura comparada, estudios de traducción, poesía y poéticas modernista y de vanguardia, y estudios hispánicos han sido publicadas en numerosos volúmenes editados y revistas académicas, como *Variaciones Borges*, *Revista Hispánica Moderna*, *Modern Philology*, *Comparative Literature*, *The Comparatist*, *Translation Review*, *Modernism/modernity* y *KNOW: A Journal on the Formation of Knowledge*, entre otras publicaciones. Como traductor literario, ha traducido *Una ola* (2023), del poeta estadounidense John Ashbery, y *Cómo viven los muertos* (2003), del novelista británico Will Self; también ha traducido junto a Michael Leong *Sky-Quake: Tremor of Heaven* (2020), del poeta vanguardista chileno Vicente Huidobro (2020).

Gustavo Jaramillo Cardona es licenciado en Lenguas Modernas por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín y magíster en Lenguas Modernas por la Universidad de París III. Ha enseñado inglés, francés y español a adolescentes y adultos durante más de 30 años. Es coordinador del área de ELE del Centro de Lenguas de la UPB, universidad en la que es docente del Programa de Español para Extranjeros (ESPEX), del Diplomado en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (DE-ELE) y de la Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. Fue miembro de la Comisión Académica de la Asociación SICELE hasta 2023 y ha formado parte de la Red Académica de Español como Lengua Extranjera (EnRedELE) desde 2010. Es autor de la serie *¡Usted tiene la palabra!* y coautor de los manuales de la colección *Español al vuelo*, ambas publicadas por la Editorial UPB. Ha escrito varios artículos y ha creado otros recursos didácticos digitales.

Juan Carlos Jiménez Jiménez es profesor titular de Economía Aplicada en la Universidad de Alcalá, en la que ha sido director del Departamento de Estadística, Estructura Económica y Organización Económica Internacional. En la Universidad Internacional Menéndez Pelayo ha

ocupado los cargos de secretario general y vicerrector de Ordenación Académica. Ha sido subdirector de Estudios de la Comisión Nacional de Energía y secretario ejecutivo de la Asociación Iberoamericana de Entidades Reguladoras de la Energía. Es autor de numerosos estudios sobre el proceso de industrialización en la España contemporánea y el sector energético. Ha codirigido el proyecto de Fundación Telefónica sobre «El valor económico del español», con 14 volúmenes publicados en la editorial Ariel, y ha sido coautor de los siguientes títulos: *Economía del español. Una introducción* (2007), *El español en los flujos económicos internacionales* (2011), *Valor económico del español* (2012) y *Lengua, empresa y mercado* (2015). Su obra más reciente, en colaboración con José Antonio Alonso Rodríguez y José Luis García Delgado, es *Los futuros del español* (2023). En 2007 fue distinguido con el I Premio Internacional de Economía Mundial «José Luis Sampedro» de la Sociedad de Economía Mundial.

Olga Juan-Lázaro es doctora en Educación y jefa del Departamento de Ordenación Docente y Proyectos Académicos de la Dirección Académica del Instituto Cervantes. Su labor investigadora se centra en el diseño de ecosistemas digitales para la formación y el aprendizaje con el objetivo de desplegar las pedagogías digitales y la competencia digital ciudadana. Últimamente está enfocada en las estrategias que potencian el empoderamiento, la competencia de autorregulación y los aprendizajes activos en la enseñanza en línea y escenarios bimodales. Ha recibido el premio «Award for the best paper in Quality and Innovation», otorgado en la International Conference on Virtual Campus por la Universidad de Salamanca, la Universidad de La Laguna y la Universidad de Huelva. Entre sus últimas publicaciones se encuentran el libro *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas* (2020); el capítulo «Marco para la transformación digital en el aula de ELE» del *Manual del profesor de ELE* (2017), publicado por la Universidad de Alcalá; y el capítulo «Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales» incluido en el volumen *La enseñanza del español mediada por tecnología* (2024).

Mikel Larre Muñoz es profesor de Lengua Española en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) y en la Universidad Afro-Americana de África Central (AAUCA). Desde 2007 a 2016 fue coordinador de los cursos de español del Centro Cultural Español de Bata (Guinea Ecuatorial) y también responsable del centro de examen DELE en dicha institución. Ha sido investigador visitante en las universidades de Colonia y Saarbrücken (Alemania) y profesor visitante en la Universidad de Santo Tomás en Manila (Filipinas), así como profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Manila. Asimismo colabora con la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española en su antena de Bata. Ha publicado artículos en diversas publicaciones científicas como experto en el español de Guinea Ecuatorial, entre los que destacan: «La pujante situación del español en Guinea Ecuatorial», escrito en colaboración con Julián Bibang, y aparecido en *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*; «La situación del español en Guinea Ecuatorial» (2013) y «La situación lingüística de Guinea Ecuatorial: obstáculos para la implantación de una política lingüística exitosa» (2016). Actualmente es alumno de doctorado de la UNED y está preparando una tesis que lleva por título «Los gentilicios de Guinea Ecuatorial».

Antonio Lázaro Gozalo es licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Es funcionario de carrera de los cuerpos técnicos de Hacienda y de Auditoría y Contabilidad. Ha prestado servicios en los ministerios de Hacienda y de Administraciones Públicas. Ha sido director del Instituto Cervantes de Amán y del Instituto Cervantes de Belgrado. Con anterioridad fue administrador de los centros del Instituto en Praga y Bucarest. Desde mayo de 2019 desempeña el cargo de director del Gabinete Técnico de Secretaría General del Instituto Cervantes

María José Menéndez Mayoral es licenciada en Filología Hispánica y posgrado en enseñanza de ELE por la Universidad Complutense de Madrid. Posee un Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Nebrija). Ha impartido clases de español como lengua extranjera en

centros educativos de enseñanza secundaria en Noruega y ha trabajado como lectora de español en la Universidad Nacional Tarás Shevchenko de Kiev (Ucrania). Ha sido profesora en los centros del Instituto Cervantes de Moscú y Tetuán. Actualmente trabaja en la Unidad de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes y sus intereses se centran en la creación de material didáctico digital para la enseñanza y aprendizaje de español.

Francisco Moreno Fernández es profesor Alexander von Humboldt en la Universidad de Heidelberg, profesor honorífico investigador de la Universidad de Alcalá y director del Observatorio Global del Español. Ha sido director académico del Instituto Cervantes, donde también ha dirigido los centros de São Paulo, Chicago y Harvard, este último como director ejecutivo del Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas en Estados Unidos. Ha sido investigador visitante en las universidades de Londres, Nueva York, Quebec y Tokio, y profesor visitante en universidades de Europa, Hispanoamérica y Estados Unidos. Es académico de número de la Academia Europæa y de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y correspondiente de la RAE y de las academias Cubana, Chilena y Mexicana de la Lengua. Entre sus publicaciones destacan: *Historia social de las lenguas de España* (2005); *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje* (2008); *La lengua española en su geografía* (2016); *La maravillosa historia del español* (2015); *Atlas de la lengua española en el mundo*, en colaboración con J. Otero Roth (2016); y *Tras Babel* (2018). En 2003 recibió el premio a la mejor serie de artículos en periódicos de gran tirada de la National Association of Hispanic Publications de Estados Unidos y en 2019 el XV Premio Don Quijote de Periodismo.

Antonio Moreno Sandoval es catedrático de Lingüística, director del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid y director de la Cátedra UAM-IIC de Lingüística Computacional. Fue becario posdoctoral Fulbright en el Departamento de Informática de la Universidad de Nueva York (1991-1992) y becario posdoctoral del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en la Universidad

de Augsburgo (1998). Su formación en lingüística computacional comenzó como ayudante de investigación en el proyecto Eurotra de Traducción Automática y luego en el Centro Científico de IBM en Madrid (1989-1990). Fue investigador principal del equipo español en el proyecto europeo C-ORAL-ROM. Desde 2010 es investigador senior en el Instituto de Ingeniería del Conocimiento (IIC-UAM) dentro del grupo de Business and Language Analytics. Ha sido investigador principal de un proyecto europeo, siete proyectos nacionales, dos proyectos regionales y quince contratos de transferencia de I+D; ha dirigido también catorce tesis hasta la fecha. Es autor o coautor de libros como *Lingüística computacional* (1998), *Gramáticas de unificación y rasgos* (2001), *Lenguas y computación* (2019) o *Financial Narrative Processing in Spanish* (2021), aparte de más de un centenar de comunicaciones y artículos científicos.

Aránzazu Narbona Moreno es doctora *cum laude* en Economía Internacional por la Universidad Sciences Po de París y la Universidad de Alcalá. Actualmente, es directora académica de Esade Executive Education y profesora asociada del Departamento de Dirección General y Estrategia de Esade. En 2007 recibió el I Premio de Investigación «José Luis Sampedro». En 2012 obtuvo la beca LIDERA de la Comunidad de Madrid y la UE para estudiar el PDD en el IESE. Posteriormente continuó su formación en el campo de la economía internacional en la London School of Economics. Tiene más de diecisiete años de experiencia docente e investigadora en programas de grado, posgrado y educación ejecutiva, tanto en español como en inglés. En 2017, obtuvo la acreditación como Profesora Ayudante Doctor otorgada por la ANECA. Ha sido profesora visitante en universidades como KU Leuven (Bélgica), Universidad Nacional de Chonnam (Corea del Sur), ISM Management and Business (Lituania) o la Universidad DePaul (Estados Unidos). Además, ha participado en programas internacionales de movilidad docente con la beca ERASMUS+ en Italia (Università degli Studi de Firenze), Eslovaquia (UEBA), Polonia (Kozminsky University) y el Reino Unido (Nottingham Trent University). Tiene numerosas publicaciones en el campo de la economía internacional, la economía aplicada, la internacionalización de las empresas y la economía de la lengua.

Carmen Noguero Galilea es licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Desde septiembre de 2018 desempeña el cargo de secretaria general del Instituto Cervantes y desde diciembre de 2023 es miembro de la junta directiva de EUNIC, asociación europea de Institutos Nacionales de Cultura que agrupa a 39 instituciones comprometidas con las relaciones culturales internacionales. Pertenece al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado, en el que ingresó en 1990. Comenzó su carrera profesional en el Ministerio de Educación y Ciencia, en la adaptación a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de las enseñanzas artísticas. A partir de 1995 y durante dieciocho años ha sido oficial mayor en los ministerios de Educación, de Cultura y de Economía y Hacienda, en sus diferentes configuraciones, encargándose de la organización y gestión de los servicios de dichos departamentos. A partir de 2013 y hasta 2018 trabajó como subdirectora en la Dirección General de Racionalización y Centralización de la Contratación, en el análisis y la planificación de la contratación centralizada de servicios y suministros, el estudio comparativo de las centrales de contratación europeas y la gestión de contratos centralizados.

Ernesto Páramo Sureda es licenciado en Derecho, máster en Antropología y Genética Forense, y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada con una tesis sobre la nueva museología científica. En 1990 fue autor del proyecto del Parque de las Ciencias de Granada, del que fue director hasta 2020. Amplió estudios en el Museo Alemán de Ciencias (Múnich) donde realizó una estancia como investigador invitado. Fue miembro durante seis años del consejo director de la Red Europea de Museos Científicos y fundador de la Asociación de Museos y Centros de Ciencia y Técnica de España. En 1999 promovió la celebración del I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia. Premio Nacional de Divulgación Científica de la FECYT y premio EUREKA de la Red Francesa de Cultura Científica por la promoción educativa en el Mediterráneo. Comprometido con la formación sobre comunicación de la ciencia y su normalización en la cultura, ha participado en congresos y pronunciado conferencias en museos o universidades de Italia, Francia, Túnez, Ecuador, México, Siria, Alemania,

Egipto o Suecia, entre otros. Ha organizado más de cincuenta exposiciones en colaboración con los museos de Toulouse, Londres, Nueva York, Barcelona, Bruselas, A Coruña, Valencia, Dortmund, Viena, etc. Actualmente es asesor del Parque de las Ciencias de Granada, del Exploratorio de la Universidad de Coimbra y referente de la Red Internacional «Ciudades de los niños» de Francesco Tonucci. Su última publicación es *BioInspiración. Innovar desde la Naturaleza* (2023).

Carmen Pastor Villalba es doctora en Comunicación y Mediación Multilingüe por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, diplomada en Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Nebrija de Madrid, licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Valencia y profesora honoraria de la Universidad Ricardo Palma de Lima (Perú). Trabaja en el Instituto Cervantes desde 1994, donde ocupa el cargo de directora académica. Es además secretaria general del Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), secretaria ejecutiva de la Asociación SICELE, miembro de la Comisión Científica del V Centenario de Antonio Nebrija y del Consejo Científico del Observatorio Nebrija del Español. Ha participado como ponente en cientos de actividades de formación docente y de difusión del español en cursos y congresos. Dirige la publicación anual del Instituto Cervantes *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* y se encarga de la coordinación editorial de otras obras como *Lo uno y lo diverso. La riqueza del idioma español* (2021), *Demolingüística del español en Alemania* (2020), *Demolingüística del español en Suiza* (2022), *Demolingüística del español en Portugal* (2022) y *Demolingüística del español en Rumanía, Bulgaria y Moldavia* (2024). Ha escrito diversos libros como *Estudio transcultural del discurso argumentativo* (2012), *Estudiando en una universidad española* (2012) o *Sicher in mündlicher Kommunikation* (2012) (coautora). Ha publicado, entre otros, artículos como «La gran extensión de un idioma diverso y homogéneo», «La Cenicienta de las destrezas: la comprensión oral», «Sobre el diseño de pruebas orales», «La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE», «Argumentar entre culturas» o «Sobre leer y ser leído en otras culturas».

Luis Miguel Pedrero Esteban es periodista, profesor e investigador en la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid), tras treinta años en la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad Nebrija. Ha sido redactor de informativos y guionista de programas en la Cadena SER, la Cadena COPE y LOS40, y consultor en Kiss FM, Atresmedia y varias corporaciones autonómicas de radio y televisión. Profesor invitado en diferentes universidades de España y América, es autor de un centenar de artículos y capítulos de libro sobre comunicación y medios, en especial de radio y audio. Entre sus publicaciones destacan *La radio musical en España* (2000); *La transformación digital de la radio* (2019), de la que fue coeditor con Juan María García Lastra; y *Cadena SER: 100 años de radio* (2024), que coordinó junto a Laura Martínez, Lourdes Moreno y Raúl Terol. Ha formado parte del jurado de los Premios Ondas de radio y pódcast concedidos por PRISA Radio. Es coeditor de *3x3 AudioGen*, *newsletter* semanal sobre audio en español, y miembro de la junta directiva de la Sociedad Española de Periodística.

Marta Saavedra Llamas es doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Es vicedecana de la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija. Sus líneas de investigación son la industria audiovisual, mujer y creación audiovisual, el cine como identidad cultural, las estrategias de comunicación y las competencias profesionales. Dirige la Cátedra Nebrija-EGEDA-Platino Educa de Cine, Mujer y Educación; pertenece al Grupo de Investigación sobre Innovación en Comunicación y Medios (INNOMEDIA) y lidera la línea de estudio sobre la producción cultural en el Observatorio Nebrija del Español. Cuenta con una veintena de artículos científicos, más de treinta capítulos de libro y ha coordinado cinco libros de investigación. Imparte docencia en los grados en Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Nebrija. En su etapa profesional, fue periodista en medios económicos y trabajó en comunicación institucional en organizaciones de calidad y educación.

Cecilia Tello Álvarez es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Ricardo Palma de Lima (con mención en alemán, inglés y español), máster en Formación de Profesores de ELE por la Universidad

de León (España) y doctoranda en Gestión de Proyectos en la Universidad Internacional Iberoamericana (México). Es directora del Programa de español de la Universidad Ricardo Palma y formadora de profesores de español como lengua extranjera. Posee amplia experiencia en enseñanza de idiomas y en coordinación de equipos docentes y proyectos de ámbito internacional. Ha ejercido como profesora de ELE en la Universidad Normal de Hebei (China) y en la Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (Alemania). Es coordinadora del Curso Internacional en Enseñanza de ELE de la Universidad Ricardo Palma y miembro activo de la Comisión Académica de la Asociación SICELE.

Sonia Toledo Azócar es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid. Es docente e investigadora en lingüística aplicada al español como lengua extranjera y segunda lengua. Sus líneas de investigación son la pragmática, el español para fines académicos y la didáctica del español como lengua extranjera. En el ámbito de la docencia, desarrolla formación y actualización del profesorado de español en universidades nacionales y extranjeras. Como investigadora ha desarrollado proyectos sobre pragmática interlingüística e intercultural en colaboración con universidades y redes académicas. En este marco, ha realizado pasantías académicas en Brasil, Suecia, España y China. Es autora de artículos científicos, y autora y coautora de manuales de español y libros teóricos de español como segunda lengua. Es fundadora de la Red de Español en América Latina (REDEAL). En la actualidad se desempeña como coordinadora académica del Centro de Español Lengua Extranjera de la Dirección General de Asuntos Internacionales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Carlos Alfonso Valentini posee los títulos de profesor en Letras y magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), y de profesor en Francés por el Instituto Nacional Superior del Profesorado Olga Cossettini. Es profesor titular de la cátedra Literatura Europea I en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, donde se desempeña como director del

Programa Académico de Español como Lengua Extranjera (PRAELE) y como responsable académico de las siguientes certificaciones: Diploma Universitario de Competencia en Español como Lengua Extranjera (DUCLE) y Diploma Universitario de Competencia Académica en Lengua Española (DUCALE). De 2019 a 2024 forma parte de la Comisión Académica de la Asociación SICELE en representación de la región Río de la Plata. Es investigador categoría II –Secretaría de Ciencia y Tecnología– y autor de numerosas publicaciones referidas a la temática de la enseñanza y metodología del español como lengua extranjera.

Ana Vargas Ruiz es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Granada, posgrado en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona, máster en Lengua y Literatura Española por la Universidad de Dublín y posee cursos de doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Nebrija de Madrid. Es profesora del Instituto Cervantes de Múnich, donde imparte cursos a adultos y niños. Con anterioridad trabajó en los centros del Instituto Cervantes de Brasilia, Praga y Dublín, así como en diversas universidades irlandesas. Desde 2014 ha sido coordinadora de los cursos para niños y de la formación para profesores de niños en el Instituto Cervantes de Múnich. Además, ha impartido formación docente en diferentes centros del Instituto Cervantes de Brasil, y también en los de Budapest, Moscú, Hamburgo y Beirut. Asimismo, ha impartido formación en diferentes países africanos tanto a nivel presencial como en línea. En 2022, participó en el curso piloto de aulas bimodales en la sede del Instituto Cervantes en coordinación con los centros del Instituto Cervantes en Tokio y Bremen, y con la Unidad de Tecnologías Aplicadas y Proyectos Académicos del Departamento de Ordenación y Proyectos Académicos.

Eduardo Viñuela Suárez es profesor Titular del Departamento de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Oviedo y ha sido profesor de Comunicación en la Universidad de Alicante (2008-2010). Forma parte del Grupo de Investigación en Música Contemporánea de España y Latinoamérica (GIMCEL), donde investiga sobre músicas populares

urbanas y medios audiovisuales. Cuenta con más de medio centenar de publicaciones, entre las que destaca *El videoclip en España (1980-1995)* (2009) y *Rock around Spain: historia, industria, escenas y medios de comunicación* (2013), cuya edición coordinó con Francisco Javier Mora Contreras. Ha sido becario Fulbright en la Universidad de Stanford y ha realizado estancias de investigación en las universidades de Liverpool y Oxford, así como en la Universidad de la República de Uruguay. Fue presidente de IASPM-España (2009-2014), vicepresidente de SIBE-Sociedad de Etnomusicología (2014-2018) y director del Aula de Música Pop Rock de la Universidad de Oviedo (2011-2017). Ha codirigido la revista *Cuadernos de Etnomusicología* y, actualmente, dirige la *Revista Transcultural de Música.*

ISBN: 978-84-486-4662-2



Instituto Cervantes