El español en el mundo

El español en el mundo 2023

Anuario del Instituto Cervantes

Instituto Cervantes

Libreros, 23. 28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Alcalá, 49. 28014 Madrid
Correo electrónico: informa@cervantes.es
https://www.cervantes.org

Directora de la publicación: Carmen Pastor Villalba
Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Revisión y corrección: Germán Hita Barrenechea y Miguel Ángel Carrón Sanchez

Instituto Cervantes

ISBN: 978-84-18210-44-0
NIPO (papel): 110-21-040-0
NIPO (PDF): 110-21-045-5
NIPO (EPUB): 110-21-044-X

Distribución comercial cedida a McGraw Hill (www.mheducation.es)
MHID: 9780008505134
ISBN: 978-84-486-4286-0

Depósito legal: M-18790-2023

Diseño de cubierta y maquetación: Prodigioso Volcán

Impresión: Rodona Industria Gráfica, S.L.

0123456790 – 2726252423

Rodona Industria Gráfica cuenta con un sistema de gestión certificado según ISO 9001 e ISO 14001.

Sumario

PRESENTACIÓN

El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes constituye la vigesimocuarta edición de la publicación emblemática de esta institución que año tras año, desde 1998, pone a disposición de toda persona interesada los resultados de investigaciones sobre demolingüística del español en el mundo, reflexiones alrededor del lenguaje e información sobre la evolución y los proyectos del Instituto Cervantes.

La información demolingüística sobre la situación del español es clave para las decisiones de actuación estratégica de instituciones como el Instituto Cervantes. De ahí su constante apuesta por la investigación en este ámbito y por la constante difusión de sus resultados. En el anuario, además de la mirada global a través de los informes generales y anuales sobre el español en el mundo, se incluye otra mirada más focalizada que se detiene cada año en algunos países o zonas geográficas para atisbar la situación concreta del español allí. Hasta ahora se han publicado estudios sobre 91 países. Este año, doce investigadores sobre el terreno nos hablan acerca del español en Tailandia, Portugal, Ucrania, República Democrática del Congo e Irán.

En «El español: una lengua viva. Informe 2023» David Fernández Vítores hace balance de la situación global del español en el mundo centrándose en la demografía, las aulas, la economía, la cultura, la diplomacia, la ciencia y las redes. Un año más, aumenta el número de hablantes de español en el mundo –ya somos más de 599 millones–, debido fundamentalmente al crecimiento demográfico de los hispanohablantes nativos, que hemos llegado casi a 500 millones. Entre todas las lenguas del mundo, el español sigue siendo la segunda lengua materna, la cuarta en el mundo en el cómputo total de hablantes, la tercera más usada en internet, la segunda en grandes plataformas digitales y la cuarta más estudiada en el mundo. Es, con diferencia, la primera lengua extranjera más estudiada en Estados Unidos, y su aprendizaje crece en los países de la Unión Europea, espacio al que se dedica un apartado especial, en este año en el que España asume su presidencia.

Seis investigadores e investigadoras de tres universidades tailandesas –Olan Preutisranyanont, Prairin Simma, Alejandra María Rodríguez Torres, Josefa Estefanía Huete Medina, David Gutiérrez Menéndez y Pongpun Krainara– aportan una actualísima panorámica en su artículo «El español en Tailandia: su trayectoria y su estado actual». En la antigua Siam se estudia español en la universidad desde 1965 y, aunque se trata allí de un idioma lingüísticamente distante y por ello difícil de aprender, son ya más de 10.000 las personas que lo hablan, de las cuales más de 8.000 son estudiantes de nuestro idioma, que se abre paso como la lengua occidental más estudiada, después del inglés, y con un crecimiento constante. El aumento del turismo hispanohablante en este país es una fuerte motivación para quienes estudian español buscando salidas profesionales. Y la acogida del Gobierno tailandés, con la incorporación del español en 2008 en el currículo de la enseñanza secundaria y en 2023 en su selectividad, le ha dado un gran impulso reforzado a través de los años por las acciones (becas, intercambios, lectorados) de los países hispanohablantes con representación diplomática en Tailandia, entre ellos, España.

Nos hablan de un caso muy diferente José María Santos Rovira y Celso Miguel Serrano Lucas en «El español en Portugal». Un país con una amplia y profunda relación bilateral con España, con una lengua muy cercana lingüísticamente al español, con una cercanía geográfica y cultural que facilita tanto el aprendizaje como la práctica del idioma, y con relaciones comerciales y un turismo hispanohablante que lo alientan. Actualmente, más de un millón de personas habla español en Portugal, y casi todas lo han aprendido en las escuelas del sistema educativo luso, el instrumento más potente de crecimiento en el país vecino del español como lengua extranjera, que en apenas una década ha crecido un 3.000 %.

A pesar de la guerra, las investigadoras ucranianas Halyna Verba y Iuliia Nevynna nos dan una valiosa panorámica sobre «El español en Ucrania». Una lengua que empezó a estar más presente en este país con la llegada de los «niños de la guerra» y que floreció con la Revolución cubana y las posteriores relaciones entre los gobiernos marxistas de Hispanoamérica y la antigua URSS, de la que Ucrania formó parte hasta 1991. Hoy en día el español sigue

presente en la enseñanza reglada ucraniana, tanto en la secundaria como en la universidad, con cifras que ya en 2016 superaban los 12.000 estudiantes.

Mireille Ilunga-Suárez nos informa en su artículo «El español en la República Democrática del Congo» sobre la oferta de español en tres universidades y varias escuelas internacionales de enseñanza primaria y secundaria de este vasto y plurilingüe país, con al menos 2.000 estudiantes y una treintena de docentes de español como lengua extranjera. Allí viven más de un centenar de españoles y se abren paso empresas españolas, a pesar de las dificultades políticas y económicas. Un país atraído por un idioma cuyos ritmos se fusionan con la rumba congoleña.

Después del recorrido por Asia, Europa y África, cerramos este apartado en Oriente Medio con el artículo de la investigadora iraní Maryam Haghroosta sobre «El español en Irán». En este país multicultural –con una de las lenguas más antiguas del mundo, el persa– se retomó la enseñanza universitaria de español después de los años de cierre posteriores a la Revolución islámica. Actualmente se imparte en tres universidades con unos 370 estudiantes, así como en varios institutos privados, como el Instituto Alborz, centro acreditado del Instituto Cervantes, que en el año 2022 registraba unas 3.000 matrículas.

Y si las cifras y la situación de la lengua española son importantes, también lo es la reflexión sobre el papel de la lengua en las sociedades y en la configuración de nuestra cultura comunicativa. Este año hemos apostado por una reflexión no solo sobre la lengua (como el español), sino sobre el lenguaje (cualquier forma de comunicación utilizada por los seres humanos, verbal o no verbal). El lenguaje es esencial para la humanidad, para comunicarnos, expresar pensamientos y emociones, transmitir conocimientos, organizar el pensamiento e incluso construir identidades. Pero también puede excluir a individuos o comunidades si se utiliza de manera discriminatoria o excluyente, incluso de forma inconsciente. Así que hemos propuesto a siete autores y autoras reflexionar desde diversas perspectivas sobre este tema general: «Lenguajes para la inclusión».

Luis García Montero abre este espacio con su texto introductorio «La comunidad de lo diverso» en el que apunta al papel decisivo del lenguaje para

construir comunidad, para convivir. La importancia de crear conjuntamente el sentido de los signos orales o gestuales de esos lenguajes, de escucharnos, de leernos, también con los dedos. La importancia de un lenguaje claro que todo ciudadano pueda entender y la importancia de enseñar esos lenguajes teniendo en cuenta las necesidades de quien los aprende, incluyendo a todo el mundo, sin olvidar a nadie, también en el Instituto Cervantes.

Estrella Montolío Durán e Irene Yúfera Gómez defienden en su artículo «Presentes sin presencia. Reflexiones acerca de la comunicación desde la perspectiva de la igualdad entre mujeres y hombres» la necesidad de impulsar una nueva cultura comunicativa que no derive en la discriminación de las mujeres. La necesidad de atender a los modos de comunicación, al análisis del contexto discursivo de las interacciones más allá del código lingüístico, del sistema léxico o gramatical, más allá de la atención a duplicaciones o concordancias de género, y más centrada en 'escuchar con plena atención' a las mujeres.

En «Algunas reflexiones sobre la convivencia de las lenguas de signos con el español», M.ª Luz Esteban Saiz y Saúl Villameriel García nos hablan de las minorías lingüísticas que utilizan más de dos centenares de lenguas de signos o de señas (29 en el mundo hispanohablante) con sus variaciones dialectales como herramienta de comunicación. Unas lenguas naturales visogestuales que conviven con lenguas orales, con signantes que comparten sus lenguas con bilingües intermodales, unas lenguas minorizadas y en posición vulnerable que, como la lengua de signos española, necesitan un estatus jurídico más fuerte.

Andrés Ramos Vázquez nos habla del braille en su artículo «El sistema de lectoescritura braille de las lenguas españolas: tras casi dos siglos de historia, más vivo que nunca». Un alfabeto que permite la transcripción de 133 idiomas, entre ellos los del Estado español, fórmulas químicas o matemáticas, así como el lenguaje universal de la música. Pero que, sobre todo, tiene una grandiosa función alfabetizadora para las personas que nacen sin visión o con muy poca, que aumenta su autonomía personal, su inclusión social o su acceso a la educación, a la cultura y al empleo.

La lectoescritura y el aprendizaje de otras lenguas pueden verse dificultados por la dislexia, un trastorno específico del aprendizaje abordado por Antonia Liberal Trinidad en «Entender la dislexia para diseñar pruebas de idiomas

adaptadas». La certificación del nivel de dominio en una lengua extranjera es un requisito de entrada para muchos estudios universitarios y puestos de trabajo, de ahí la gran relevancia de que las instituciones certificativas debamos proporcionar las pruebas evaluadoras adecuadas, tanto en la construcción de exámenes que conducen a la obtención de un certificado, como en la administración de estos. Algo de lo que el Instituto Cervantes es muy consciente.

El poder del lenguaje jurídico para la inclusión o exclusión de la ciudadanía es abordado por Estrella Montolío Durán en «La Administración somos todos. Pero, ¿nos habla a todos?». Tal y como apunta la autora, los textos de la Administración tienen un gran impacto sobre la vida de las personas a las que van dirigidos, puesto que modifican su realidad. Es necesario abandonar un lenguaje administrativo inaccesible e ininteligible con aires de legitimidad y prestigio, y cambiar a un nuevo modelo de comunicación con procedimientos más sencillos, accesibilidad para todos y un lenguaje que sea una verdadera herramienta de comunicación que aliente la confianza y fluidez entre la Administración y los administrados.

En el último apartado del Anuario 2023, en el que el Instituto Cervantes hace saber sobre su propia actividad, se informa sobre el estudio que ha emprendido este año en colaboración con la Fundación Nebrija y su Observatorio Nebrija del Español. Se trata de una investigación cuyo objetivo final es advertir sobre el valor económico que tiene la certificación del español como lengua extranjera, ya que representa un importante sector de la industria de la lengua, junto con su enseñanza y la edición de materiales para su aprendizaje. Para llegar a este objetivo final, se diseñó una primera fase cuya finalidad era localizar los certificados de nivel de dominio del español en el mundo y dibujar su cartografía. Susana Martín Leralta nos describe los resultados de esa primera fase del estudio en su texto «Valor económico de la certificación del español como lengua extranjera: estudio de la cartografía de la certificación», en el que expone la detección de 26 sistemas de certificación con 90 exámenes en siete países, con una actividad certificadora especialmente destacable desde España y Estados Unidos.

Cierran el volumen Carmen Noguero Galilea y Antonio Lázaro Gozalo, quienes desde la Secretaría General del Instituto Cervantes informan sobre el

recorrido, los retos y las estrategias de la institución, a la que ha venido a sumarse el PERTE «Nueva Economía de la Lengua», que sitúa el idioma como uno de los factores fundamentales para el desarrollo, como elemento clave de competencia y determinante de inclusión y bienestar social, y que reafirma el trabajo que el Instituto Cervantes viene haciendo. En este contexto se inscribe también el liderazgo del Instituto Cervantes en el nuevo Observatorio Global del Español.

Asimismo, en esta sección se actualiza el directorio de establecimientos del Instituto Cervantes, que incluye cinco novedades en esta edición. Se añaden las nuevas extensiones ya aprobadas del Instituto Cervantes en Salónica (Grecia), Edimburgo (Reino Unido), Rabuni (Argelia), Nuakchot (Mauritania) y Melbourne (Australia), con lo que la presencia de esta institución creada por España, después de 32 años de existencia y un trayecto imparable, llega ya a 100 ciudades de 50 países y territorios de este nuestro mundo.

Carmen Pastor Villalba
Directora académica
Instituto Cervantes

1

El español en el mundo

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA

Cerca de **600** millones de personas (599.405.122) son usuarios potenciales de español en el mundo. → **7,5%** de la población mundial

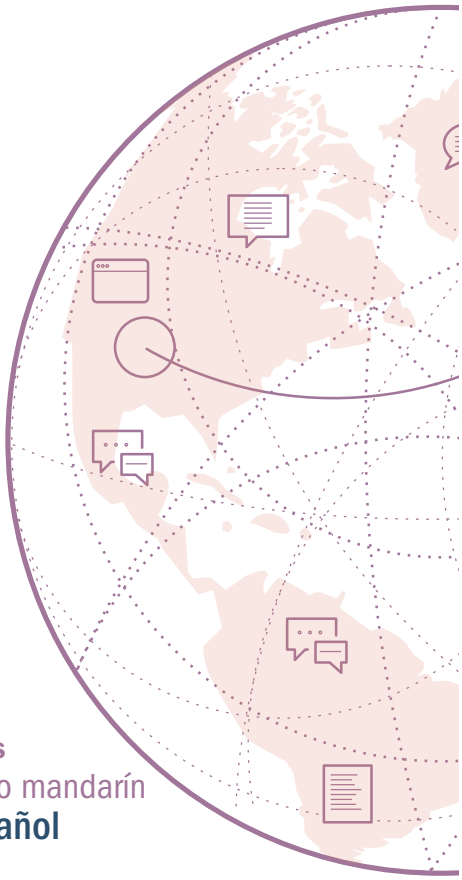
499.947.796 personas con **dominio nativo**

↓

76.422.128 usuarios de **competencia limitada**

↓

23.035.198 **aprendices** de Lengua Española



El español es la **2.ª** **lengua materna** del mundo, y la cuarta en el cómputo mundial de hablantes.

Lenguas maternas

1.º chino mandarín
2.º **español**

Total de hablantes

1.º inglés
2.º chino mandarín
3.º hindi
4.º **español**

En la actualidad, más de

62,5

millones de **estadounidenses** son de origen hispano.

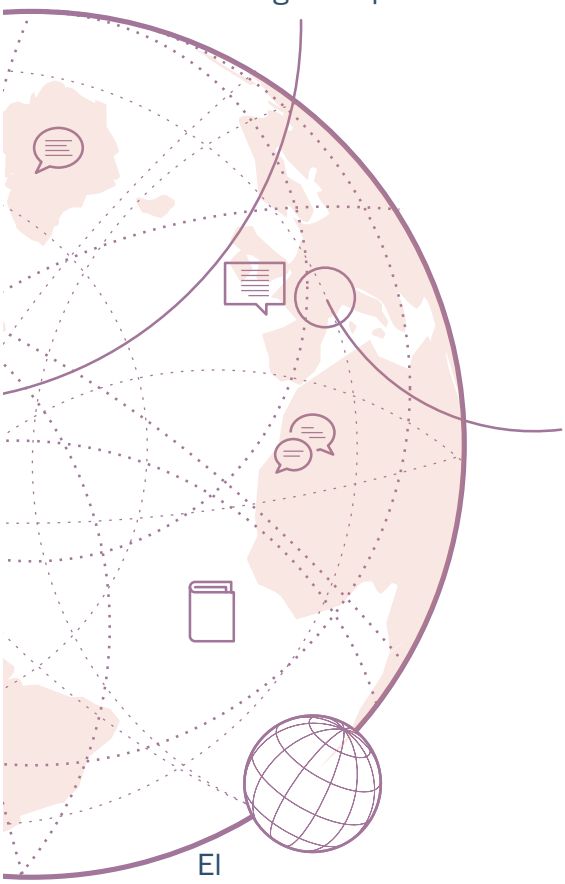
→ **18,9%** de la población total del país

↓

En 2060, **Estados Unidos será el 2º país hispanohablante** del mundo, después de México.

↓

El **27,5%** de la población estadounidense será entonces de origen hispano.



76 millones

de europeos son capaces de comunicarse en español en la Unión Europea con distinto grado de competencia en el idioma.

Es la

2.ª lengua extrajera más estudiada en la educación secundaria superior en la UE.

1.º inglés
2.º **español**

El

7,9%

de los **usuarios de internet** se comunica en español.

3.ª lengua **más usada en internet**, después del inglés y el chino.

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA. INFORME 2023

INSTITUTO CERVANTES*

1. El español en cifras

- En 2023, casi 500 millones de personas tienen el español como lengua materna (el 6,2 % de la población mundial).
- El grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 599 millones (el 7,5 % de la población mundial).
- El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés, el chino mandarín y el hindi.
- El número de hispanohablantes seguirá creciendo en las próximas cinco décadas, pero su peso relativo disminuirá de manera progresiva de aquí a final de siglo. En 2100, solo el 6,4 % de la población mundial podrá comunicarse en español.
- En 2060, Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. El 27,5 % de la población estadounidense será de origen hispano.
- Más de 23 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2023. En concreto, 23.035.198.

*Informe elaborado por David Fernández Vítores, dirigido y coordinado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

1.1 | Las lenguas del mundo y sus hablantes

Determinar el número de hablantes de español que hay en el mundo no es una cuestión menor. La importancia percibida de una lengua, tanto dentro como fuera de su comunidad lingüística, está estrechamente ligada al tamaño de esta última. Así, cuanto mayor es el número de hablantes de español, mayor puede ser también su prestigio nacional e internacional. Por otra parte, para que las estrategias y políticas públicas de promoción del español sean realmente eficaces, estas han de estar sustentadas en datos fiables que justifiquen su atractivo a los hablantes de otros idiomas.

Actualmente, no existe un censo totalmente fiable que recoja de forma precisa los datos relativos a los hablantes de los distintos idiomas del planeta. A la dificultad que entraña la definición de conceptos básicos, como qué es lengua materna, segunda o vehicular, hay que añadir el hecho de que aún no se ha conseguido establecer un criterio universal que permita distinguir si dos hablas con cierto grado de inteligibilidad mutua han de considerarse dialectos de un mismo idioma o dos lenguas diferentes. Así, hay fuentes que hablan de la existencia de unos 7.000 idiomas en todo el mundo, mientras que otras prefieren situar su número dentro de una horquilla comprendida entre las 6.000 y las 10.000 lenguas, en función de los criterios de medición utilizados. En cualquier caso, la mayoría de los habitantes del globo se comunica en un número reducido de ellas, mientras que una minoría lo hace en el resto: menos de 100 lenguas concentran más del 80 % de la población del planeta. Algunos idiomas cuentan con una población nativa muy extensa, como el chino, el español, el hindi y el inglés. Otros no tienen una demografía tan potente, pero poseen una amplia difusión internacional, como el francés, el árabe o el portugués. El español es la segunda lengua más hablada en el mundo como lengua nativa, tras el chino mandarín, que cuenta con 920 millones de hablantes[1].

[1] Eberhard *et al.* (2022). La cifra exacta de hablantes nativos de mandarín mencionada en esta fuente es 919.856.040.

1.2 | Demografía del español

El español es una lengua que hoy hablan más de 599 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con cerca de 500 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional. Es conveniente distinguir los territorios donde el español es lengua oficial, nacional o general, de aquellos en los que su presencia es minoritaria. La mayor parte de los habitantes de los primeros tiene como lengua materna el español, con una tasa de dominio nativo cercana al 95 %, cosa que no ocurre en los territorios no hispánicos.

CUADRO 1 | POBLACIÓN DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES

País	Población[1]	Hablantes nativos (%)[2]	Grupo de Dominio Nativo (GDN)[3]	Grupo de Competencia Limitada (GCL)[4]
México	131.230.255[5]	96,8 %	127.030.887	4.199.368[6]
Colombia	52.156.254[7]	99,2 %	51.739.004	417.250
España	47.615.034[8]	91,4 %[9]	43.520.141[10]	4.094.893[11]
Argentina	46.654.581[12]	98,1 %	45.768.144	886.437
Venezuela	33.728.624[13]	97,3 %	32.817.951	910.673
Perú	33.725.844[14]	86,6 %	29.206.581	4.519.263
Chile	19.866.923[15]	95,9 %	19.052.379	814.544
Guatemala	17.602.431[16]	78,3 %	13.782.703	3.819.728
Ecuador	15.924.108[17]	95,8 %	15.255.295	668.813
Bolivia	12.169.501[18]	83,0 %	10.100.686	2.068.815
Cuba	11.194.445[19]	99,8 %	11.172.056	22.389
República Dominicana	10.711.155[20]	97,6 %	10.454.087	257.068

País	Población[1]	Hablantes nativos (%)[2]	Grupo de Dominio Nativo (GDN)[3]	Grupo de Competencia Limitada (GCL)[4]
Honduras	9.745.149[21]	98,7 %	9.618.462	126.687
Paraguay	7.554.796[22]	68,2 %	5.152.371	2.402.425
Nicaragua	7.046.308	97,1 %	6.841.965	204.343
El Salvador	6.364.940	99,7 %	6.345.845	19.095
Costa Rica	5.262.237[23]	99,3 %	5.225.401	36.836
Panamá	4.468.089[24]	91,9 %	4.106.174	361.915
Uruguay	3.423.108	98,4 %	3.368.338	54.770
Puerto Rico	3.263.584[25]	99,0 %	3.230.948	32.636
Guinea Ecuatorial	1.715.000[26]	74,0 %	1.269.100	445.900
Total	481.422.366	94,5 %[27]	455.058.518	26.363.848

Fuente: elaboración propia.

Notas al cuadro 1

1. Salvo indicación en nota aparte, el dato de población corresponde al año 2023 y ha sido extraído de la información estadística disponible en cada país.
2. Salvo indicación en nota aparte, el porcentaje de hablantes nativos de español correspondiente a cada país ha sido extraído de Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 37).
3. En el GDN se contabilizan los bilingües como hispanohablantes, pero no los monolingües en otras lenguas.
4. El GCL incluye a los hablantes de español de segunda y tercera generación en comunidades bilingües, a los usuarios de variedades de mezcla bilingües y a las personas extranjeras de lengua materna diferente del español residentes en un país hispanohablante.
5. Previsiones para 2023 (CONAPO, 2018).

6. Se incluye también aquí a los hablantes de lenguas indígenas que, además, declaran hablar español.
7. Población total a 30 de junio de 2023, según DANE (2022).
8. Población inscrita en el padrón a 1 de enero de 2022 (INE, 2023, *Estadística del Padrón Continuo*).
9. Este porcentaje no incluye a los extranjeros procedentes del resto de la Unión Europea y de Europa, de África, de América, de Asia y de Oceanía cuya lengua materna no es el español.
10. Esta cifra incluye a los hablantes bilingües de español/catalán, español/euskera y español/gallego, así como a los extranjeros procedentes de Sudamérica, Centroamérica y el Caribe hispano.
11. Esta cifra incluye a los extranjeros procedentes del resto de la Unión Europea y de Europa, de África, de América, de Asia y de Oceanía.
12. Estimaciones para el 1 de julio de 2023 (INDEC, 2013: 28).
13. Estimación para el 30 de junio de 2023 según el Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2023).
14. Población estimada a 30 de junio de 2023 (INEI, 2022: 155).
15. Población estimada a 30 de junio de 2023, con base en el censo de 2017, según el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2023).
16. Estimación para el 30 de junio de 2023 según el Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2019).
17. Según el Reloj poblacional del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Ecuador, a 2 de febrero de 2023.
18. Proyección para 2023 según el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2020).
19. Proyección para 2023 (CELADE, 2022).
20. Estimación para 2023 según la Oficina Nacional de Estadísticas de la República Dominicana (2015).
21. Población en junio de 2023 según el Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2023).
22. Estimaciones para 2023 (DGEEC, 2015: 34).
23. Estimaciones para 2023 (INEC, 2013: 82).
24. Proyección para 2023 (CELADE, 2022).
25. Estimaciones para julio de 2021 según la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023a).
26. Estimaciones para 2023 (ONU, 2022).
27. Media ponderada en función de la población de cada país.

CUADRO 2 | HISPANOHABLANTES EN PAÍSES DONDE EL ESPAÑOL NO ES LENGUA OFICIAL[1]

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)
Estados Unidos	41.254.941[2]	15.500.000[3]
UE-27	1.267.000	25.906.000[4]
Reino Unido	215.000[5]	4.830.000[6]
Marruecos	6.586	1.664.823[7]
Canadá	600.795[8]	293.000
Brasil	460.018[9]	96.000[10]
Australia	171.378[11]	375.000[12]
Suiza[13]	205.768	331.557
Filipinas	4.471[14]	461.689[15]
Argelia	175.000[16]	48.000
Belice	165.339[17]	36.000
Japón	131.000[18]	29.000
Israel	104.000[19]	45.000[20]
Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba, San Martín)	9.821[21]	137.215[22]
Aruba	17.229[23]	84.369[24]
Trinidad y Tobago	4.000	66.401[25]
Andorra	30.414[27]	35.226[28]
Guam e Islas Marianas del Norte (Estados Unidos)	1.201	58.000[26]
Noruega	13.000	24.000
Nueva Zelanda	22.000	
Sáhara Occidental		22.000
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16.788	

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)
Turquía	1.000	15.000[29]
Jamaica	8.000	
China	5.000	
Rusia	3.000	
India	1.000	
Total	44.889.278	50.058.280

Fuente: elaboración propia.

Notas al cuadro 2

1. El cuadro está ordenado de mayor a menor en función del número total de hablantes (GDN + GCL) de cada país. Salvo indicación en nota aparte, las estimaciones del número de hablantes de español correspondiente a cada país han sido extraídas de Moreno Fernández (2014: 33-34).
2. Incluye tanto a la población hispana que afirma hablar español en el hogar en 2021 (el 95,4 % de la cifra reflejada en el cuadro) como a aquellos estadounidenses que, sin definirse como hispanos, afirman hablar español en el entorno doméstico (el 4,6 %). No incluye a los menores de 5 años. Las proyecciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021a) indican que, el 1 de enero de 2023, la población total del país ascendería a 334.233.854 individuos. De estos, el 18,8 % se definen como hispanos. El 67,6 % de la población hispana hablaba español en el hogar en 2021, según la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021b).
3. Incluye a parte de aquellos hispanos no contabilizados en el GDN y a los que, sin embargo, se les puede suponer una competencia limitada en español, así como a antiguos estudiantes de español con distinto grado de conocimiento y uso de la lengua. No incluye a los 7,7 millones de inmigrantes no autorizados procedentes de México, Centroamérica, América del Sur y el Caribe estimados en 2017 (González-Barrera *et al.*, 2020). La cifra está redondeada por tratarse de una aproximación.
4. Según Eurostat (2012: 5), el 7 % de los ciudadanos de la UE tiene el español como lengua extranjera. No se incluyen aquí los más de seis millones de estudiantes de español que se calcula que hay actualmente en la UE. No incluye al Reino Unido. La cifra está redondeada por tratarse de una aproximación.
5. Según el censo de 2021 (Office for National Statistics, 2022).

6. Estimación para 2023 tomando como referencia el porcentaje de personas que afirman poder mantener una conversación en español (Eurostat, 2006). La cifra está redondeada al millar más cercano.
7. Fernández Vítores (2019b).
8. Según el censo de 2021 (Statistics Canada, 2022).
9. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018).
10. Para evitar una doble contabilización, no se ha incluido a los 5,5 millones de jóvenes que, según la Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León (2013: 23), pueden mantener una conversación en español, por entender que gran parte de ellos podrían estar incluidos en el GALE. Sin embargo, el GCL real podría ser muy superior al apuntado en este cuadro.
11. Según el censo de 2021 (Australian Bureau of Statistics, 2023).
12. Se ha actualizado la estimación realizada por Moreno Fernández y Otero Roth (2006: 39), tomando como base el porcentaje de crecimiento del GDN desde 2006 hasta 2023.
13. Datos extraídos de Kabatek (2022).
14. Número de residentes españoles en 2022, según el INE (2023). Se aporta este dato a título informativo, si bien no está incluido en el recuento total para evitar una doble contabilización de hablantes.
15. Incluye a los hablantes de chabacano, que consideramos con una competencia limitada en lengua española. La cifra la ha proporcionado la Oficina Estadística de Filipinas (2010) y está basada en datos del censo de 2010. No incluye a los más de 1,7 millones de filipinos que cursaron estudios universitarios antes de 1986, cuando el estudio del español era obligatorio (Madrid Álvarez-Piñer, 2018: 311).
16. En su mayoría, refugiados saharauis en territorio argelino.
17. Según el censo de 2010, ya que el dato no ha variado en estos últimos años (SIB, 2016).
18. Estimación a partir de datos de Japanese Government Statistics (2023).
19. Estimación a partir de datos de la Oficina del Censo de Israel (2022).
20. Incluye hablantes de judeoespañol o ladino.
21. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 5,6 %, correspondiente a aquellos hablantes que declaran el español como su lengua materna, según el censo de Curazao de 2011 (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2011), sobre la población total de Curazao y Bonaire en 2022. En el caso de Saba, el porcentaje aplicado es el 5 %. En esta cifra no se incluyen los hablantes de papiamento, que consideramos con una competencia limitada en español.

22. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 79 %, correspondiente a aquellos hablantes que declaran el papiamento como su lengua materna, según el censo de Curazao de 2011 (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2011), sobre la población total de Curazao y Bonaire en 2022. En el caso de Saba, el porcentaje aplicado es el 1 %.
23. Aruba Central Bureau of Statistics, 2022. En esta cifra no se incluyen los hablantes de papiamento. (Aruba Central Bureau of Statistics, 2022).
24. Se incluye aquí a los hablantes de papiamento, que consideramos con una competencia limitada en lengua española, según el censo de 2020 (Aruba Central Bureau of Statistics, 2022).
25. Cifra obtenida aplicando un porcentaje estimado del 5 % de hablantes de español (Grau Perejoan y Gea Monera, 2006: 209) sobre la población total del país en 2023.
26. Incluye a los hablantes de chamorro, que consideramos con una competencia limitada en lengua española. Véase Lewis *et al.* (2016).
27. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 40 %, correspondiente a los hablantes que declaran el español como su lengua materna, sobre la población total de Andorra en 2023 (Govern d'Andorra, 2022: 10).
28. Cifra obtenida aplicando un porcentaje del 44 %, correspondiente a los hablantes que declaran el catalán como su lengua materna, sobre la población total de Andorra en 2023 (Govern d'Andorra, 2022: 10).
29. Incluye hablantes de judeoespañol.

Salvo raras excepciones, la cifra de hispanohablantes reflejada en los cuadros anteriores está basada en la información procedente de los censos oficiales realizados entre los años 2010 y 2023, así como en las estimaciones oficiales de los institutos de estadística de cada país y en las proyecciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para 2023. Para el cálculo del Grupo de Dominio Nativo (GDN) del mundo hispánico también se ha tenido en cuenta la proporción correspondiente a los que no tienen el español como idioma nativo, pero son bilingües. En total, se calcula que hoy hablan español más de 599 millones de personas (599.405.122 concretamente), incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de español como lengua extranjera.

CUADRO 3 | HABLANTES DE ESPAÑOL

	Mundo hispánico	Fuera del mundo hispánico	Totales
Grupo de Dominio Nativo (GDN)	455.058.518	44.889.278	499.947.796
Grupo de Competencia Limitada (GCL)	26.363.848	50.058.280	76.422.128
Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE)			23.035.198
Grupo de Usuarios Potenciales (GUP)			599.405.122

Fuente: elaboración propia.

1.3 | El español como lengua extranjera

Se estima que, en 2023, más de 23 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera; en concreto, 23.035.198. Este es el resultado de sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 111 países. Las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza –incluida la no reglada– y se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. Con todo, la ausencia de datos universales, completos y comparables confiere un carácter provisional a los cálculos, ya que, por ejemplo, apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada.[2] Por ello, se estima que hay un número considerable de alumnos de español aún no contabilizados.

[2] Fernández González *et al.* (2023).

CUADRO 4 | NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO. CLASIFICACIÓN POR PAÍSES[1]

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2019-2020[2]	Total
Estados Unidos	7.363.125[3]	712.240[4]	-	3.506	8.078.871
Brasil	4.001.530[5]	43.517[6]	-	5.778	4.050.825
Francia	3.310.395[7]	40.000[8]	5.978	3881	3.360.254
Reino Unido	2.002.868[9]	21.505[10]	-	3.621	2.027.994
Italia	851.177	61.000	2.151	4.629	918.957
Alemania[11]	564.858	52.947	177.079[12]	5.712	800.596
Costa de Marfil	563.091[13]	3.087	-	-	566.178
Benín	-	-	-	-	412.515
Senegal	-	-	-	30	356.000[14]
Suecia	263.464	7.612	6.781	398	278.255
Polonia	204.678	15.000	3.928	2.283	225.889
Camerún	-	-	-	-	193.018
Gabón	-	-	-	-	167.410
España	-	-	-	-	130.000[15]
Guinea Ecuatorial	-	-	-	-	128.895
Portugal	90.754	5.600[16]	-	674	97.028
Noruega	92.492	587	-	-	93.079
Canadá	-	-	-	45	92.853
Rusia	46.725	28.347	4.418	2.899	82.389
Marruecos	43.261	1.772	4.430	8.236	57.699
Australia	46.151	8.275	-	629	55.055

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2019-2020[2]	Total
China	8.874	34.823[17]	8.866[18]	1.720	54.283
India	25.000	7.681	11.001	5.865	49.547[19]
Países Bajos	33.223	14160	-	677	48.060
Irlanda	42.544	3.600	-	936	47.080
Argelia	40.290	3.406		2.838	46.534
Austria	40.500	4.000	-	593	45.093
Bélgica	13.640	7.799	23.606	970	46.015
República Checa	35.088	8.317	-	1.040	44.445
Nueva Zelanda	34.275	2.098	-	-	36.373
Dinamarca	31.649	248	-	-	31.897
Túnez	30.960	-	-	775	31.735
UE-27[20]	5.611.967[21]	234.000[22]	295.326	32.565	6.173.858
Total (111 países)					23.035.198

Fuente: elaboración propia basada en datos publicados (véase la primera nota explicativa a este cuadro, a continuación).

Notas al cuadro 4

1. Solo se muestran en este listado los países donde hay más de 30.000 alumnos, si bien la cifra total reflejada en el cuadro sí incluye los datos de los países con un número de estudiantes inferior. Actualmente, no existen fuentes suficientes para realizar un recuento pormenorizado que englobe a todos los países del mundo y a todos los ámbitos de la enseñanza (privada y pública). Así, el número total de estudiantes de español en el mundo podría ser sensiblemente superior al apuntado en este cuadro, que recoge únicamente los datos documentados de 111 países. Salvo indicación en nota aparte, este cuadro está basado en datos de Eurostat (2023a), del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016, 2018, 2020 y 2022), y del Instituto Cervantes (véase nota 2 a continuación), así como en los datos recogidos en *La enseñanza del español en África Subsahariana* (Serrano Avilés, 2014: 37).

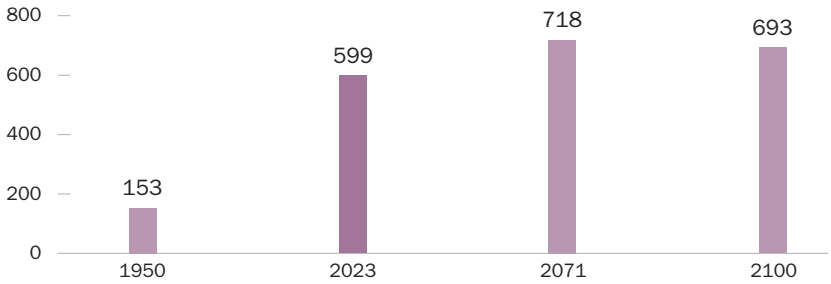
2. Los datos del número de estudiantes de los centros del Instituto Cervantes en este listado concreto de países corresponden al dato objetivo del número de alumnos reales o personas físicas que realizan cursos en la red de centros del Instituto Cervantes y no al volumen de matriculaciones que pueda tener lugar en cada periodo académico, que siempre es mayor. La cifra incluye también los alumnos matriculados en la plataforma AVE del Instituto Cervantes. Como se ha especificado anteriormente, hay países en los que el Cervantes tiene centros pero que no aparecen en este listado porque en dichos países no se llega al total de 30.000 alumnos. Del mismo modo, no se incluyen aquí los datos sobre alumnos del Instituto Cervantes en diferentes aulas ubicadas en otros países, porque en ningún caso se supera la cifra mencionada de 30.000 alumnos por país.
3. American Councils for International Education (2017: 8).
4. Looney y Lusin (2019: 13).
5. Dato correspondiente a 2021 facilitado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a través de la Consejería de Educación de España en Brasil.
6. INEP (2020).
7. Datos de Eurostat (2023a) correspondientes a 2019.
8. *Ibidem.*
9. Datos de Eurostat (2023a) correspondientes a 2018.
10. Véase nota 7.
11. Datos extraídos de Eurostat (2023a) correspondientes a 2020 y Loureda Lamas *et al.* (2020).
12. Para evitar una doble contabilización, se ha restado de la cifra global proporcionada por Loureda Lamas et al. (2020) el número de alumnos del Instituto Cervantes en Alemania para el curso 2018-2019.
13. Datos suministrados en mayo de 2018 por la Embajada de España en Costa de Marfil, consultados al Ministerio de Educación Nacional de Costa de Marfil.
14. Cifras oficiales de la Dirección de la Planificación de la Reforma de la Educación de Senegal, facilitadas al Instituto Cervantes en noviembre de 2020.
15. Se han utilizado los informes *Plan de Castilla y León. Español para extranjeros 2006-2009* (2006) y *II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016* (2013) de la Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León.
16. Dato extraído de Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).
17. González Puy (2018: 288).
18. *Ibidem*, p. 295.
19. Estimación a la baja a partir de cifras de Pujol Riembau (2020). La cifra real podría ser muy superior.

20. Se añaden en la última fila de este cuadro los datos correspondientes a los países pertenecientes a la UE-27 por ser información de gran valor. No obstante, en la suma total de este cuadro se ha evitado la doble contabilización de los países europeos pertenecientes a la UE-27 mencionados explícitamente en el cuadro.
21. Datos de Eurostat (2023a) correspondientes a 2020.
22. 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 para el conjunto de la UE-27. Lo mismo es válido en el caso del Reino Unido y de cada uno de los estados miembros de la UE que figuran en el cuadro, salvo que se mencione otra fuente de forma explícita.

1.4 | Previsión de crecimiento

El crecimiento previsto de las grandes lenguas internacionales –inglés, español, chino y francés– indica que la pérdida de peso relativo de español será más acusada que la del inglés, ligeramente menor que la del francés y muy inferior a la del chino, cuya proporción de hablantes nativos se verá drásticamente reducida. Si se toma como referencia la metodología empleada para realizar el cálculo de hablantes contenido en los cuadros anteriores, las proyecciones indican que el número de usuarios potenciales de español seguirá aumentando en términos absolutos hasta 2071, año en que superará los 718 millones de personas, con distinto grado de dominio de la lengua. Ese año representa, además, la cota máxima de esta tendencia a lo largo de este siglo, ya que a partir de entonces se prevé que el número de hablantes de español se reduzca progresivamente hasta situarse en los 693 millones en el año 2100. El principal motor del crecimiento de la comunidad hispanohablante será el aumento del grupo de hablantes con un dominio nativo en esta lengua, que actualmente representa el 6,2 % de la población mundial (499.947.796 personas).

GRÁFICO 1 | ESTIMACIÓN DEL NÚMERO DE HABLANTES DE ESPAÑOL (EN MILLONES DE HABLANTES)[3]



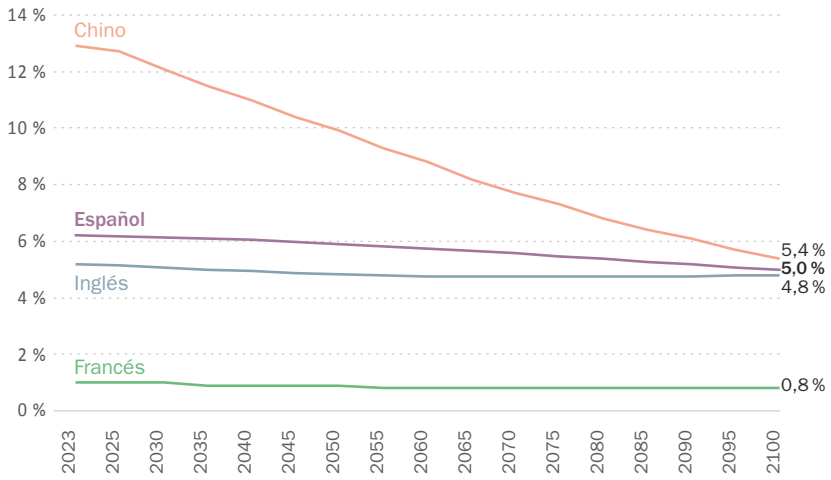
Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2022).

Respecto a ediciones anteriores, estas nuevas proyecciones suponen un leve aumento de la comunidad hispanohablante global tanto en términos absolutos como relativos para final de siglo. Por otra parte, retrasan en tres años la fecha a partir de la cual el número de hispanohablantes comenzará a reducirse, que ahora se sitúa en 2071. En cualquier caso, contrastan fuertemente con el comportamiento de esta comunidad entre 1950 y 2023, periodo en el que su tamaño prácticamente se cuadruplicó. Las estimaciones retrospectivas revelan, asimismo, un incremento robusto y constante del peso relativo del grupo de hablantes nativos de español, que incluso superó

[3] Las cifras están redondeadas al millón más cercano e incluyen el GDN, el GCL y el GALE. Las estimaciones están realizadas sobre la base de las proyecciones de población de la ONU (2022) publicadas en 2022. Al no existir datos fiables sobre la dimensión futura de la comunidad hispanohablante en países no hispanohablantes, se ha preferido hacer una estimación teniendo en cuenta su tamaño actual en comparación con el de los países hispanohablantes. El mismo criterio se ha seguido para el cálculo del GALE. Sin embargo, sí que se ha incluido en esta proyección una estimación de la comunidad hispana en Estados Unidos basada en las proyecciones de población de la ONU. No obstante, el porcentaje de reducción aplicado para calcular el peso de la comunidad hispana de Estados Unidos con respecto a la población total de este país es el facilitado por la Oficina del Censo de los Estados Unidos hasta 2060. Asimismo, se ha aplicado de forma escalonada un coeficiente de reducción similar a la tasa de abandono de la lengua observada en esta comunidad en los últimos cuarenta años. La población mundial total es la media propuesta por la ONU para cada año.

al del inglés a mediados de los años ochenta. Con todo, a partir de 2009 esta tendencia al alza tocó techo y se inició una senda descendente, que se mantendrá al menos hasta final de siglo hasta situarse en el 5 % de la población mundial. A pesar de ello, se prevé que, de aquí a 2100, el peso relativo de los hablantes nativos de español siga siendo superior al de los hablantes nativos de inglés y de francés, si bien se observa una clara convergencia en las curvas de tendencia de las comunidades anglófona e hispanohablante.

GRÁFICO 2 | EVOLUCIÓN DEL PESO RELATIVO DE LOS HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL, INGLÉS, FRANCÉS Y CHINO (1950-2100)[4]



Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2022).

[4] Los datos reflejan la información disponible relativa a los hablantes nativos de estas lenguas en todos los países del mundo con independencia de si en estos países las lenguas tienen o no carácter oficial. El porcentaje de hablantes nativos de inglés de cada país se ha extraído de distintas fuentes, atendiendo al siguiente orden de preferencia: 1) censos nacionales; 2) Eurostat (2012); 3) Lewis *et al.* (*Ethnologue*, 2016); Crystal (2003). El porcentaje correspondiente al francés se ha extraído de Harton et al. (2014); OIF (2019); y Edmiston y Dumenil (2015). El porcentaje del español se ha obtenido a partir de Moreno Fernández y Otero Roth (2016) e Instituto Cervantes (2018). El porcentaje de hablantes de chino de cada país se ha extraído de Eberhard, Simons y Fenning (2022) y Xinhuanet (2023).

El crecimiento de la población hispanohablante previsto para las próximas ocho décadas no estará sustentado únicamente en el crecimiento demográfico de los países en los que el español es la lengua oficial o vehicular. En 2060, Estados Unidos será el segundo país con más hispanohablantes del mundo, después de México. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos hablan de que, en 2060, habrá 111 millones de hispanos distribuidos por todo el país. Eso supondrá que el 27,5 % de la población estadounidense, casi uno de cada tres residentes en Estados Unidos, será hispana. Por otra parte, la lenta disminución que registra la proporción de hispanos hablantes de español en los últimos treinta años –alrededor de diez puntos porcentuales– cuestiona la denominada «ley de hierro» de abandono de las lenguas[5], que afirma que las terceras generaciones acaban perdiendo la lengua de sus abuelos, y destruye en cierto modo el mito de Estados Unidos como cementerio de idiomas. Con todo, el hecho de que ahora el número de hispanos nacidos en Estados Unidos supere al de los nacidos en el extranjero[6] supone sin duda una presión a favor del abandono intergeneracional del español en el crisol estadounidense, sobre todo teniendo en cuenta que el 87 % de los primeros considera que el hecho de hablar español no es un requisito indispensable de su identidad hispana[7].

El porcentaje de hablantes con una competencia limitada en español (gráfico 3) es mucho más reducido que el de aquellos que lo tienen como lengua materna (gráfico 2). Sin incluir en la contabilización al grupo de aprendices de español como lengua extranjera (GALE), solo el 1 % de la población mundial puede comunicarse actualmente en español de forma limitada, frente al 1,7 % del chino, el 2,7 % del francés y el 13,9 % del inglés. Las previsiones indican, además, que el peso relativo del grupo con una competencia limitada en español apenas variará en lo que queda de siglo, si bien se observa un descenso neto en los países de habla hispana. Por el contrario, la proporción de hablantes con

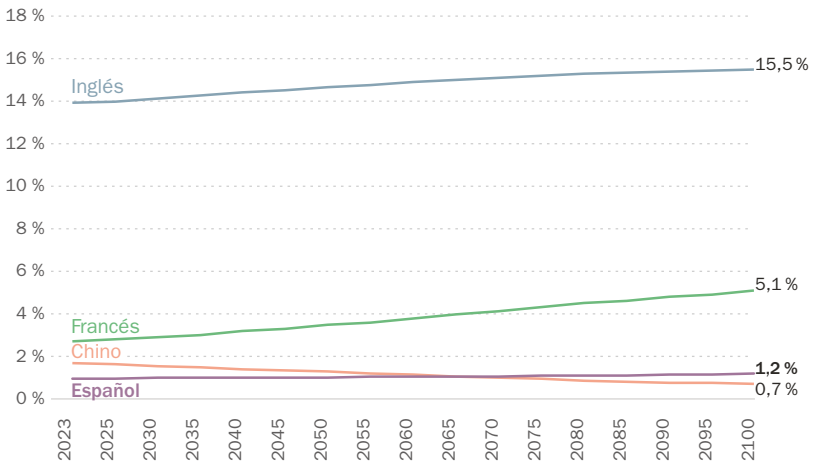
[5] Moreno Fernández (2019: 223).

[6] *Ibidem.*

[7] Pew Research Center (2016).

una competencia limitada en francés registrará un fuerte aumento, ya que casi se duplicará de aquí a 2100, debido fundamentalmente a la explosión demográfica prevista para los próximos años en la mayoría de los países francófonos de África. Del mismo modo, el peso relativo de los hablantes con una competencia limitada en inglés se ampliará gradualmente hasta finales de siglo, si bien a un ritmo más moderado. Aunque las previsiones indican que el peso relativo del grupo con una competencia limitada en español variará ligeramente al alza en lo que queda de siglo, gran parte de este crecimiento se explica por un trasvase neto de hablantes desde el Grupo de Dominio Nativo de la comunidad hispana de Estados Unidos a su Grupo de Competencia Limitada, a medida que el ritmo de pérdida intergeneracional del español se intensifique.

GRÁFICO 3 | ESTIMACIÓN DEL PORCENTAJE DE HABLANTES CON COMPETENCIA LIMITADA EN ESPAÑOL, INGLÉS, FRANCÉS Y CHINO MANDARÍN (2023-2100)[8]

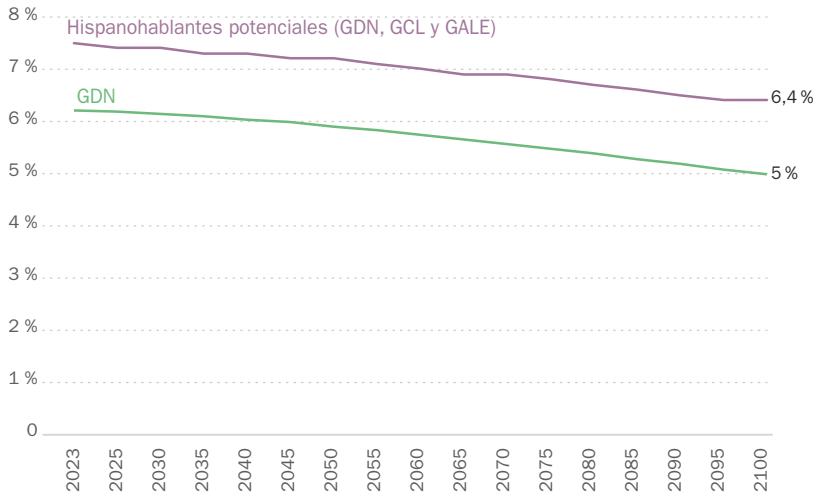


Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2022).

[8] Según la ONU (2022), la población mundial en 2023 es de 8.045 millones de personas. En este porcentaje se incluyen el GDN, el GCL y el GALE.

En resumen, hoy habla español el 7,5 % de los habitantes del planeta[9]. No obstante, las proyecciones indican que, a pesar de que la comunidad hispanohablante crecerá en términos absolutos en los próximos cincuenta años, su peso relativo irá disminuyendo progresivamente de aquí a final de siglo, debido fundamentalmente a un descenso de la natalidad en los países hispanohablantes, que cederán definitivamente el testigo a otras regiones del planeta, como el África subsahariana o Asia central y meridional, como motores del crecimiento de la población mundial. En 2100, solo el 6,4 % de la población mundial podrá comunicarse en español.

GRÁFICO 4 | EVOLUCIÓN ESTIMADA DEL PESO RELATIVO DE LA COMUNIDAD HISPANOHABLANTE TOTAL (GDN, GCL Y GALE) (2023-2100)



Fuente: elaboración propia a partir de las proyecciones de la ONU (2022).

[9] Véase nota 3.

2 | La presencia global del español

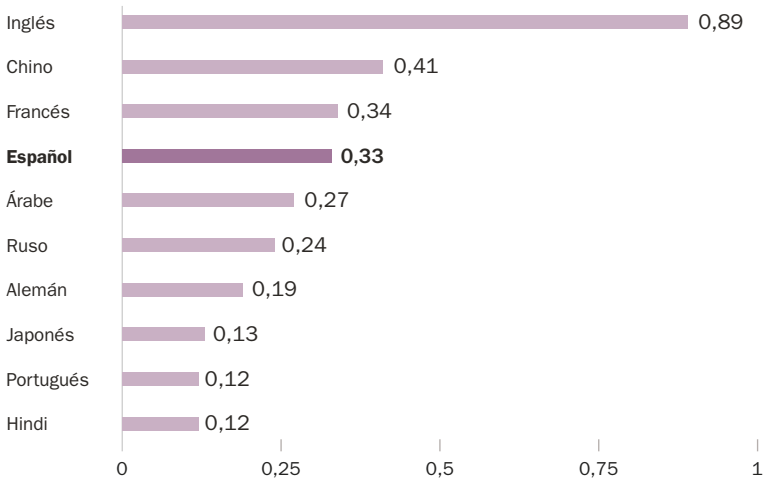
- El español es la cuarta lengua más poderosa del mundo, después del inglés, del francés y del chino.
- La comunidad hispanohablante mundial tiene un poder de compra conjunto de aproximadamente el 9 % del PIB mundial.
- El español ocupa la tercera posición en la Organización de las Naciones Unidas y la cuarta en el ámbito institucional de la Unión Europea.
- Si la comunidad hispana de Estados Unidos fuera un país independiente, su economía sería la quinta más grande del mundo, por delante de la británica, la india y la francesa.
- El 87 % de los turistas que visitan los países donde el español es lengua oficial proceden de ámbitos lingüísticos distintos al hispanohablante.

La utilización del español como instrumento de comunicación internacional tiene lugar principalmente en los encuentros bilaterales –comerciales y de otra índole– que se producen entre hablantes nativos de español y aquellos que lo tienen como segunda lengua o extranjera. También existe un uso del español como idioma internacional por parte de los hablantes nativos de otras lenguas, ya sean autóctonas, ya extranjeras, que habitan en los distintos países de habla hispana. Aunque fuera de estos últimos también se aprecia un empleo cada vez mayor del español como idioma de comunicación internacional, el establecimiento del inglés como lengua franca mundial dificulta, en gran medida, la consolidación del español como canal de comunicación entre hablantes de lenguas distintas.

Determinar el grado de influencia de una lengua en el ámbito internacional es una tarea sumamente compleja. A la dificultad que entraña la elección y el diseño de indicadores precisos conviene añadir la subjetividad que

muchas veces subyace a su ponderación[10]. En algunos casos, la ausencia de datos comparables entre los distintos idiomas contribuye a añadir aún más incertidumbre a los resultados, que tienen un carácter necesariamente aproximativo. Sobre esta base, el grado de influencia que una determinada lengua es capaz de ejercer a escala mundial suele medirse atendiendo a factores como su extensión y dispersión geográficas, su peso económico, su capacidad de comunicación, su utilización como instrumento de transmisión del conocimiento y su uso en el ámbito de la diplomacia[11]. Según el *Power Language Index*, que analiza de forma ponderada los aspectos anteriores, el español sería la cuarta lengua más poderosa del mundo, ligeramente por detrás del francés y del chino, y a gran distancia del inglés, que es, con diferencia, la lengua más poderosa del mundo[12].

GRÁFICO 5 | ÍNDICE DE PODER VINCULADO A LAS LENGUAS



Fuente: *Power Language Index* (Chan, 2016: 3). Ponderaciones: geografía (0,225); economía (0,225); comunicación (0,225); conocimiento y medios de comunicación (0,225); diplomacia (0,10).

[10] Fernández Vítores (2019a).

[11] *Ibidem*.

[12] *Ibidem*.

2.1 | La dimensión económica del español

La lengua tiene tres funciones económicas fundamentales que se asemejan a las de una moneda común en cualquier economía moderna. En primer lugar, es una poderosa herramienta de comunicación social, que ha sido utilizada desde la antigüedad y sigue siendo vital en la sociedad actual. En segundo lugar, la lengua es una materia prima para el conocimiento, ya que los pensamientos, sentimientos, conceptos e innovaciones se expresan a través de ella, y estos se materializan en bienes y servicios que se ofrecen en el mercado. Por último, la lengua funciona como un depósito de valor identitario y cultural, ya que es un bien patrimonial y un signo de identidad para los pueblos, por lo que es esencial cuidarla y conservarla. Por esta razón, el plurilingüismo es valorado como una herramienta para preservar y enriquecer la diversidad cultural[13].

En términos económicos, la lengua suele considerarse un *bien público* porque cumple los dos principios fundamentales de este tipo de bienes: el principio de no exclusión, es decir, es imposible excluir del uso de una lengua a las personas que la han aprendido; y el de no rivalidad en el consumo, esto es, el empleo de un idioma por parte de un individuo no impide que otros también lo utilicen. De hecho, el valor de pertenecer a un mismo grupo lingüístico aumenta a medida que crece su número de hablantes, ya que las posibilidades de llevar a cabo transacciones e intercambios se multiplican. Los idiomas son, además, un activo económico de carácter inmaterial que, al menos en lo que al ámbito de la lengua materna se refiere, carece de costes de producción[14]. El hecho de que un idioma pueda reducir los costes de transacción y la distancia psicológica y económica entre mercados donde se habla se ve potenciado, además, por su condición de *bien de club* que genera externalidades de red, lo que incrementa su valor[15].

[13] García Delgado, Alonso Rodríguez y Jiménez Jiménez (2008).

[14] García Delgado (2019: 141).

[15] García Delgado, Alonso Rodríguez y Jiménez Jiménez (2008).

El peso y el potencial de una lengua están íntimamente relacionados con los índices macroeconómicos de los países en los que es oficial. En concreto, el número de hablantes, la capacidad de compra de estos y el carácter internacional son los tres factores primordiales que determinan la potencia económica de un idioma frente a otros[16].

El español se encuentra entre las cinco primeras lenguas del mundo en número de hablantes, en número de países donde es oficial y en extensión geográfica[17]. La demografía es, por tanto, el primer factor sobre el que se asienta la potencia económica del español[18].

La contribución del conjunto de los países hispanohablantes al PIB mundial es del 6,2 %. Dos tercios del PIB vinculado al español se generan en dos grandes áreas geográficas. Por un lado, Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y, por otro lado, la Unión Europea[19].

Si se analiza el porcentaje del PIB mundial generado por aquellos países donde cada una de las seis lenguas oficiales de Naciones Unidas tiene estatus de idioma oficial, el español ocuparía la tercera posición, aunque a gran distancia del inglés y del chino, que son los idiomas vinculados a las principales economías del mundo. Asimismo, el PIB generado por el conjunto de los países hispanohablantes es superior al generado por el conjunto de los países que tienen como lengua oficial el francés. Lengua esta última que, sin embargo, tiene una representación mucho mayor que el español en el ámbito de Naciones Unidas. Por último, tanto los países arabohablantes como los rusohablantes tienen una capacidad de generación de PIB inferior a la del conjunto de los países de habla hispana.

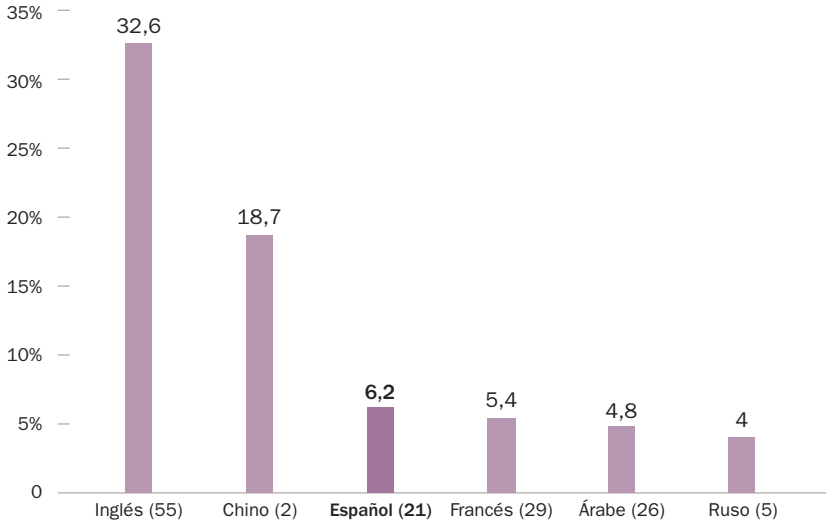
[16] Jiménez Jiménez (2009).

[17] Moreno Fernández y Otero Roth (2016).

[18] Fernández Vítores (2020).

[19] El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo (PPA), que es el producto interior bruto convertido a dólares internacionales utilizando las tasas de paridad del poder adquisitivo. Un dólar internacional tiene el mismo poder adquisitivo sobre el PIB que el que posee el dólar de Estados Unidos en ese país.

GRÁFICO 6 | PORCENTAJE DEL PIB MUNDIAL VINCULADO A LAS LENGUAS OFICIALES DE NACIONES UNIDAS (PPA)[20]

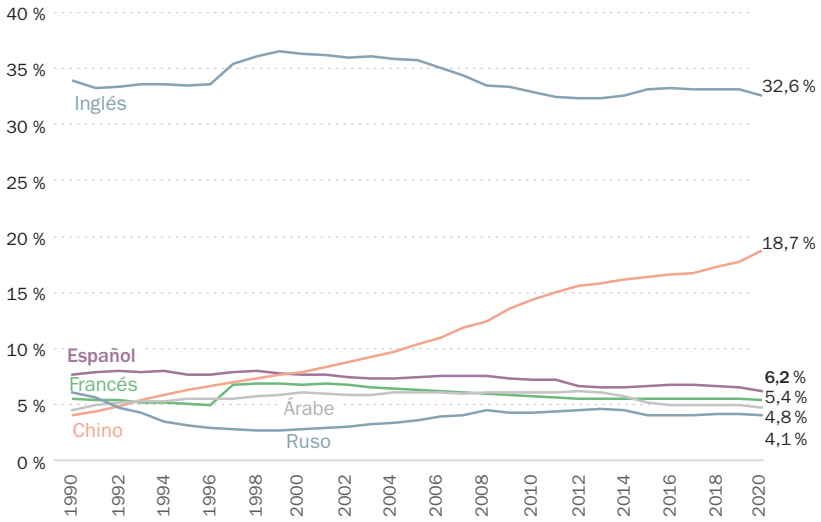


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023).

La evolución del porcentaje del PIB mundial asociado a cada una de las lenguas oficiales de Naciones Unidas muestra que el español ocupó la segunda posición en esta clasificación hasta 1999, año en que fue superado por el chino. Asimismo, puede apreciarse la consolidación paulatina de una brecha entre el PIB generado por el conjunto de los países hispanohablantes y el generado por aquellos países donde el francés es lengua oficial, a pesar de que estos últimos superan en número (29) a los primeros (21).

[20] Solo se incluyen aquellos países en los que la lengua tiene estatus de idioma oficial. En los países con más de una lengua oficial, se ha asignado la totalidad del PIB a cada una de ellas, con lo que la suma de los porcentajes podría ser superior a cien. En el porcentaje del inglés no se han incluido las entidades no soberanas en las que se habla parcialmente esta lengua. Tayikistán, la República Moldava Transnistria, Abjasia y Osetia del Sur no están incluidos en el porcentaje del ruso. Al no existir datos fiables correspondientes a Somalia y a Siria, estos países no han sido incluidos en el porcentaje del árabe. En el porcentaje del español, solo se incluyen los países en los que el español es lengua oficial y, por tanto, no está incluida la comunidad hispana de Estados Unidos. El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo expresado en dólares internacionales corrientes. Véase nota 17.

GRÁFICO 7 | EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL PIB MUNDIAL VINCULADO A LAS LENGUAS OFICIALES DE NACIONES UNIDAS DESDE 1990 (PPA)[21]

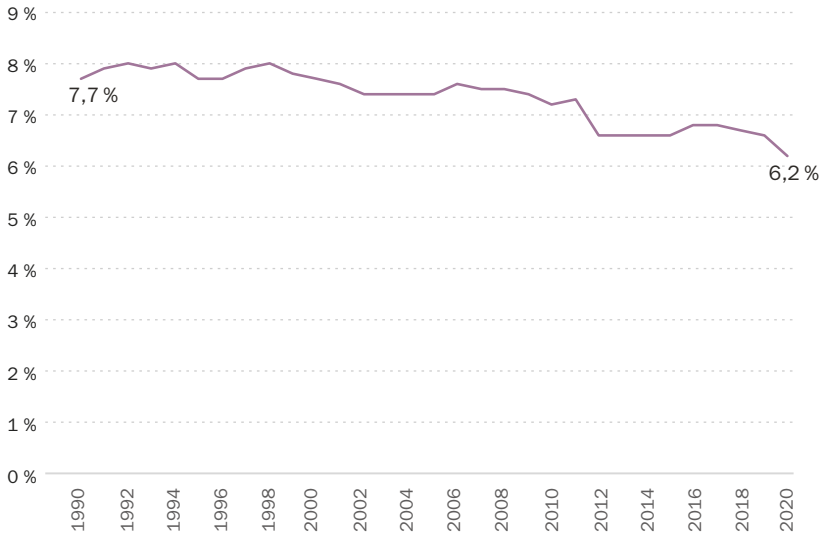


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial (2023).

El porcentaje del PIB mundial generado por los países hispanohablantes experimentó un crecimiento significativo en los primeros cuatro años de la década de los noventa. Sin embargo, a partir de 1995, este comenzó un descenso paulatino, si bien con alzas puntuales. Con todo, esta pérdida de relevancia de los países hispanohablantes en la economía mundial, con los efectos que esto pueda acarrear para el prestigio y la proyección internacionales de la lengua, se ha visto en cierto modo compensada por el fuerte crecimiento de la población de estos países. En cualquier caso, la contracción en el peso relativo del PIB generado en la superficie hispánica en tan solo tres décadas (de 1990 a 2020) ha sido del 1,5 %.

[21] Los datos se expresan en dólares internacionales corrientes. Solo se incluyen los países en los que el español es lengua oficial y, por tanto, no está incluida la comunidad hispana de Estados Unidos. El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo. Véase nota 17.

GRÁFICO 8 | EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL PIB MUNDIAL GENERADO POR LOS PAISES HISPANOHABLANTES (1990-2020)[22]



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

Para valorar en su justa medida la pujanza económica del ámbito hispanohablante, al PIB generado en los países donde el español es lengua oficial es preciso añadir el generado por la comunidad hispana de Estados Unidos. En 2020, el PIB nominal generado por los hispanos estadounidenses ascendía a 2,8 billones de dólares[23]. Si dicha comunidad fuera un país independiente, su economía sería la quinta más grande del mundo, por delante de la británica, la india y la francesa. Aparte del propio Estados Unidos, solo China, Japón, y Alemania, por ese orden, superarían a los hispanos estadounidenses como motores del crecimiento económico mundial. Otro factor que da cuenta de la enorme vitalidad económica de este grupo étnico

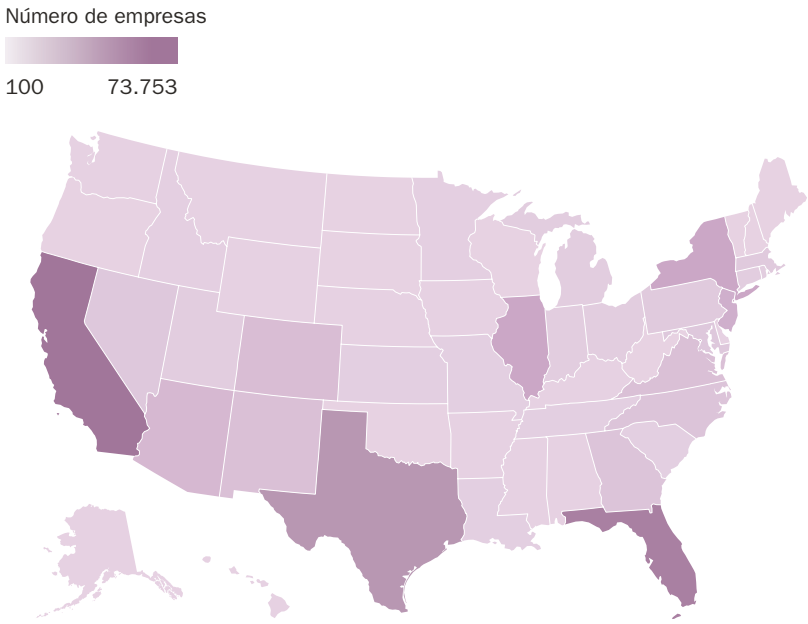
[22] Solo se incluyen los países en los que el español es lengua oficial y, por tanto, no está incluida la comunidad hispana de Estados Unidos. El PIB tomado como referencia es por paridad del poder adquisitivo expresado en dólares internacionales corrientes. Véase nota anterior.

[23] Hamilton *et al.* (2022: 3).

es el ritmo de crecimiento de su economía, superior al de cualquier país desarrollado y al del resto de Estados Unidos: entre 2010 y 2020, el PIB de la comunidad hispana creció 2,6 veces más rápido que el generado por la población no latina. De las diez grandes economías mundiales, solo el ritmo de crecimiento de China y de la India supera al de esta comunidad.

La actividad económica latina está muy concentrada geográficamente en los grandes núcleos de población hispana. De hecho, más del 70 % de las empresas en manos de hispanos tienen su sede en solo cinco estados: California, Florida, Texas, Nueva York e Illinois[24].

GRÁFICO 9 | DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS EMPRESAS PROPIEDAD DE HISPANOS



Fuente: Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021e).

[24] Hamilton *et al.* (2021).

El mayor componente del rápido crecimiento del PIB hispano es el crecimiento del consumo personal. Entre 2010 y 2020, el consumo latino creció tres veces más rápido que el no latino[25]. De hecho, el tamaño de su mercado de consumo es casi idéntico al de toda la economía del estado de Texas[26]. Según el Selig Center for Economic Growth, el poder de compra de la comunidad hispana en 2020 era de 1,9 billones de dólares[27]. Actualmente, el poder de compra de los hispanos estadounidenses es superior al PIB de España y de México a precios corrientes[28] y duplica el promedio de América Latina[29], lo que da una idea del enorme potencial de este nicho de mercado no solo en Estados Unidos sino en todo el mundo[30]. En términos absolutos, el poder adquisitivo hispano se ha multiplicado por ocho desde 1990. Además, su ritmo de crecimiento es casi el doble que el del conjunto del país: entre 2010 y 2020, el poder de compra de Estados Unidos creció el 55 %, mientras que el de la comunidad hispana aumentó el 87 %.

Aunque los hogares integrados por blancos no hispanos siguen siendo los que perciben mayores ingresos, su peso económico en el conjunto del país se ha reducido desde 2018, mientras que el de los hogares hispanos ha aumentado considerablemente, situándose al mismo nivel que la comunidad asiática y por encima de la afroamericana[31]. El ascenso gradual pero constante de ciertas comunidades hispanas a la clase media de la economía líder mundial es sin duda un hecho de gran importancia para el futuro del español. Aunque no se traduzca directamente en la adquisición de bienes y servicios relacionados con el idioma, este fenómeno crea una especie de mercado común donde se habla español y se fomentan los movimientos de personas, bienes, servicios, capitales y empresas. Los patrones de consumo de los hispanos están influyendo en el éxito o el fracaso de muchos productos y servicios en Estados Unidos,

[25] Hamilton *et al.* (2022: 7).

[26] Hamilton *et al.* (2021: 10).

[27] Selig Center for Economic Growth (2021).

[28] Según el Banco Mundial (2023), el PIB de España en 2020 a precios actuales se situaba en 1,3 billones de dólares estadounidenses.

[29] García Delgado (2019: 142).

[30] Fernández Vítores (2022a).

[31] Danziger (2022).

especialmente en los jóvenes (conocidos como *hispennials*), que además son particularmente activos en el uso de internet y las redes sociales con fines comerciales. También hay una presencia significativa de tiendas de productos hispanos en todo el país, y el español tiene una influencia en actividades basadas en la confianza y en la relación directa con el cliente, así como en los medios audiovisuales y de comunicación[32].

2.2 | El español como lengua del comercio y la industria

Un indicador que conviene tener especialmente en cuenta a la hora de medir la relevancia internacional del español es, sin duda, su influencia en el comercio internacional. En general, el hecho de compartir una misma lengua casi duplica los intercambios comerciales bilaterales entre países. En el caso del español, la lengua común multiplica por cuatro las exportaciones bilaterales entre los países hispanohablantes[33]. Además, el idioma común es una variable más importante para explicar el comercio bilateral entre los países de habla hispana que entre los anglosajones[34], con independencia del valor que pueda tener el inglés como lengua franca de los negocios internacionales. Asimismo, compartir el español multiplica por siete los flujos bilaterales de inversión extranjera directa (IED) y contribuye a reducir los costes de transacción de algunas empresas multinacionales en casi un 2 %[35].

Algunas de las características del español como lengua internacional podrían explicar por qué compartir este idioma contribuye de manera tan intensa a la internacionalización empresarial en el ámbito hispanohablante[36]: es un idioma homogéneo; es una lengua geográficamente compacta, ya que la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos; el territorio hispánico ofrece un índice de comunicatividad muy alto; tiene carácter oficial y vehicular en veintiún países del mundo; es una lengua en expansión; y es lengua de una cultura internacional[37].

[32] Jiménez Jiménez y Narbona Moreno (2023).

[33] García Delgado, Alonso Rodríguez y Jiménez Jiménez (2016: 203).

[34] Jiménez Jiménez y Narbona Moreno (2011).

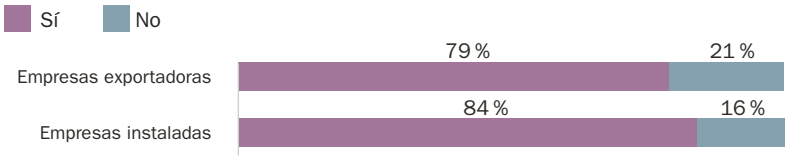
[35] García Delgado (2019: 142).

[36] *Ibidem*.

[37] Moreno Fernández y Otero Roth (2016).

En cualquier caso, la percepción empresarial avala mayoritariamente los datos ofrecidos más arriba. En el caso de España, un tercio de las empresas exportadoras considera que operar en un mercado de lengua distinta incrementa en más del 1 % de su facturación los costes de adaptación de sus productos. Además, el 37 % considera similar el coste asociado a la adaptación de sus campañas de promoción y *marketing*. Por el contrario, el 79 % de las empresas exportadoras españolas cree que el hecho de que en el mercado de destino se hable en español puede facilitar su actividad internacional. Y esa cuota alcanza el 84 % en el caso de las empresas instaladas en el exterior[38].

GRÁFICO 10 | EL USO DEL ESPAÑOL EN EL MERCADO DE DESTINO FACILITA LA ACTIVIDAD INTERNACIONAL DE LA EMPRESA (% SOBRE LAS RESPUESTAS)

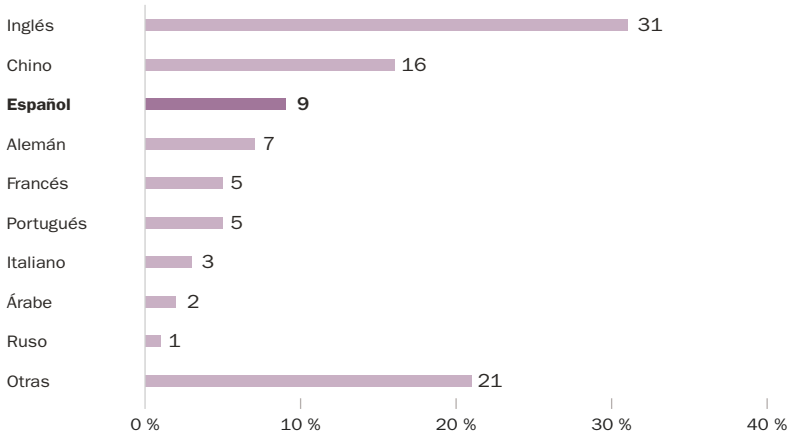


Fuente: García Delgado, Alonso Rodríguez y Jiménez Jiménez (2016: 176). Encuesta a la base de datos del ICEX. Respuestas: empresas exportadoras, 1.729; empresas instaladas, 63.

Al igual que compartir un idioma favorece el intercambio comercial entre dos países, el no compartirlo supone en ocasiones un reto para las empresas exportadoras hispanohablantes, que deberán adaptar lingüísticamente sus productos al mercado de destino. En este sentido, el español puede dejar cierta huella lingüística y cultural en países donde se hablan otras lenguas a través de la traducción, cuya calidad y difusión determinarán el grado de influencia del español en la lengua del país importador. Del mismo modo, el español puede recibir la influencia de otros idiomas mediante la importación de productos desde países no hispanohablantes.

[38] García Delgado, Alonso Rodríguez y Jiménez Jiménez (2016: 203).

GRÁFICO 11 | ÁMBITOS LINGÜÍSTICOS DESDE LOS QUE IMPORTAN LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES[39]



Fuente: elaboración propia.

Actualmente, el inglés es la principal lengua de importación del área hispánica, ya que el 31 % de las importaciones realizadas dentro del ámbito hispanohablante proceden de países cuya lengua oficial es, total o parcialmente, el inglés. En segunda posición se encuentra el chino, con un 16 % de las importaciones realizadas desde países donde este es el idioma oficial, principalmente desde China. Por su parte, el español, con un 9 % de las importaciones, ocupa la tercera posición en la clasificación, por delante de lenguas de prestigio como el alemán o el francés, con el 7 % y el 5 % de las importaciones, respectivamente. Esto último constata de nuevo que el hecho de compartir la misma lengua supone una prima considerable a la importación de productos procedentes de otros países hispanohablantes, sobre todo si se tiene en cuenta que tanto el ámbito germanófono como el francófono incluyen algunas de las principales economías del mundo, como son la alemana y la francesa[40].

[39] Los datos relativos a las importaciones utilizadas para la elaboración del gráfico han sido extraídos de la base estadística de la Organización Mundial del Comercio (2021) y son los correspondientes a 2017.

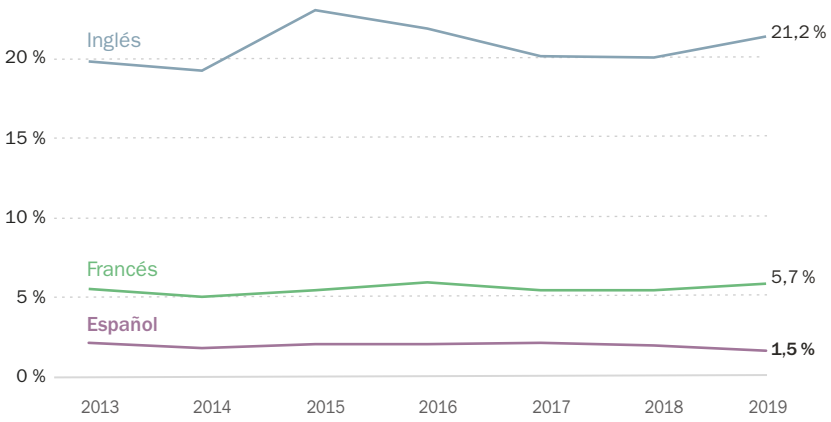
[40] Fernández Vítores (2022b).

2.3 | La difusión del español y su cultura

El elevado poder de compra del conjunto de la comunidad hispanohablante mundial supone un fuerte incentivo para las industrias culturales de productos en español. Esto es así porque, estrechamente ligado a la relevancia económica e internacional de una lengua, está el concepto de *lengua como mercado*, que incluye aspectos como la enseñanza del idioma y las actividades mercantiles asociadas a ella (la enseñanza de español para extranjeros, las ediciones para la enseñanza de español, etc.); los servicios lingüísticos; y las tecnologías de la lengua (desarrollo de herramientas y recursos informáticos relacionados con la lengua española). Se estima que las industrias culturales ligadas al español representan alrededor del 3 % del PIB de las economías de los países de habla hispana[41]. Por otra parte, el valor total de las exportaciones de bienes culturales realizadas por los países de habla hispana es aún reducido en comparación con el de otras áreas lingüísticas. Con una cuota de exportaciones del 1,5 % en 2019, el ámbito hispanohablante se encuentra a gran distancia del anglófono (21,2 %) y del francófono (5,7 %). A diferencia de lo ocurrido con los bienes elaborados en inglés o en francés, que experimentó una expansión considerable en los tres últimos años contabilizados, el valor agregado de los productos culturales en español registró una contracción.

[41] García Delgado (2019: 142).

GRÁFICO 12 | PESO RELATIVO DE LAS EXPORTACIONES DE PRODUCTOS CULTURALES EN FUNCIÓN DEL ÁMBITO LINGÜÍSTICO (2013-2019)[42]

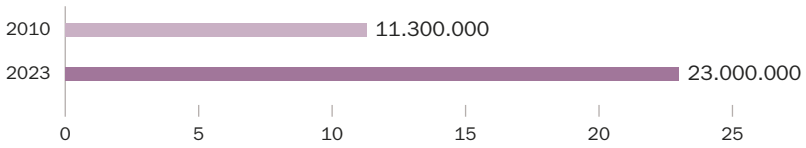


Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO (2023).

El gran aumento registrado en el número de estudiantes de español como lengua extranjera en los últimos años también se debe, en gran medida, al incremento de los intercambios comerciales entre los países de habla hispana y el resto del mundo, que han contribuido a afianzar el carácter instrumental de este idioma en el ámbito internacional y a aumentar la visibilidad de los productos culturales elaborados en español. Del mismo modo, su reconocimiento como lengua oficial en los principales foros internacionales y el hecho de contar con una comunidad de hablantes en constante crecimiento son otros de los factores que fortalecen el atractivo del español como lengua extranjera. Desde que comenzó a elaborarse el informe «El español: una lengua viva», el número de alumnos de español contabilizados por el Instituto Cervantes se ha duplicado, pasando de 11,3 millones en 2010 a más de 23 millones en la actualidad.

[42] En la contabilización del inglés solo se han incluido los principales países anglófonos: Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Australia, Irlanda y Nueva Zelanda. En el caso del francés, se ha incluido a aquellos países donde el francés es la lengua oficial. En las exportaciones de Bélgica, Suiza y Canadá se ha asignado una cuota equivalente al porcentaje de hablantes de cada comunidad lingüística.

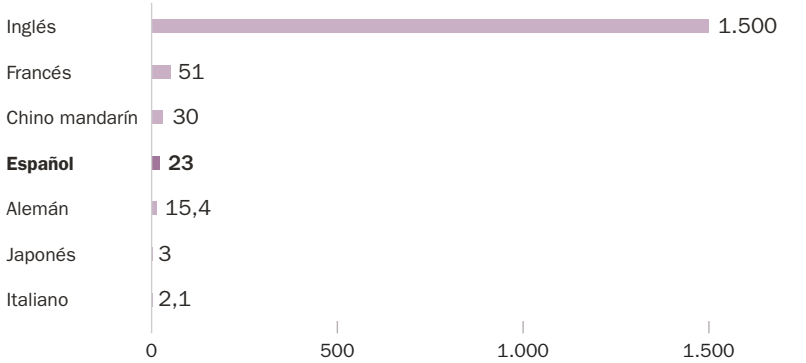
GRÁFICO 13 | ALUMNOS DE ESPAÑOL CONTABILIZADOS POR EL INSTITUTO CERVANTES (2010-2023)



Fuente: elaboración propia.

Aunque no existen datos exhaustivos que analicen de forma comparada el número de estudiantes de las distintas lenguas en el mundo, se calcula que el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera, por detrás del francés y del chino mandarín, y a una gran distancia del inglés, que se sitúa como la lengua franca mundial por excelencia[43].

GRÁFICO 14 | NÚMERO DE ALUMNOS DE LOS IDIOMAS MÁS ESTUDIADOS COMO LENGUA EXTRANJERA (EN MILLONES)

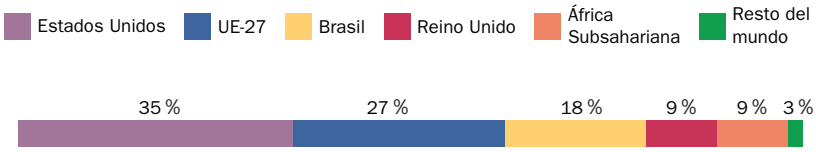


Fuente: elaboración propia a partir de datos de Bentley (2014), British Council (2013: 5), Organización Internacional de la Francofonía (2019: 106), Goethe-Institut (2015: 6), Noak y Gamio (2015), Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2017: 16) y Japan Foundation (s. a.: 6).

[43] Fernández Vítores (2019a).

El panorama del estudio de español como lengua extranjera presenta una escasa dispersión geográfica: el 80 % de los estudiantes de español que hay en el mundo se reparten entre Estados Unidos, la Unión Europea y Brasil. Fuera de estos tres espacios, el estudio del español tiene gran relevancia en el Reino Unido, que en los últimos años ha registrado un crecimiento constante en su número de alumnos de español, y en algunos países del África Subsahariana, especialmente en aquellos donde el francés es lengua oficial o cooficial, como Costa de Marfil (con 566.178 estudiantes), Benín (412.515), Senegal (356.000), Camerún (193.018), Gabón (167.410) o Guinea Ecuatorial (128.895). En el resto de los países, sin embargo, el estudio de español no llega a rebasar el umbral de los 100.000 alumnos, siendo apenas testimonial en muchos de ellos.

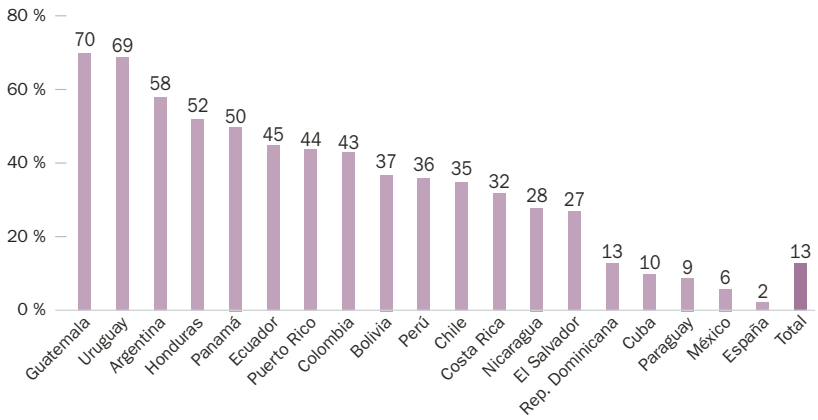
GRÁFICO 15 | PRINCIPALES ÁREAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



Fuente: elaboración propia.

Otro elemento que contribuye en gran medida a la internacionalización del español es el turismo que reciben los países de habla hispana procedente de ámbitos lingüísticos distintos al hispanohablante. Aunque las cifras globales describen un turista que, en general, no habla español, un desglose por países revela un turismo de proximidad lingüística bastante intenso en gran parte del área hispánica. El 87 % de los turistas que visitan la superficie hispánica procede de un ámbito lingüístico distinto al hispanohablante. Este porcentaje es aún mayor en sus dos actores principales, España y México, que concentran el 69 % del turismo que viaja a algún territorio de habla hispana. Con todo, hay muchos países donde el turismo hispanohablante es todavía el mayoritario, como Guatemala, Uruguay, Argentina, Honduras… En el extremo opuesto, solo un 2 % de los turistas que acoge España tiene su origen en lugares donde el español es la lengua oficial.

GRÁFICO 16 | TURISTAS PROCEDENTES DE OTRO PAÍS HISPANOHABLANTE[44]



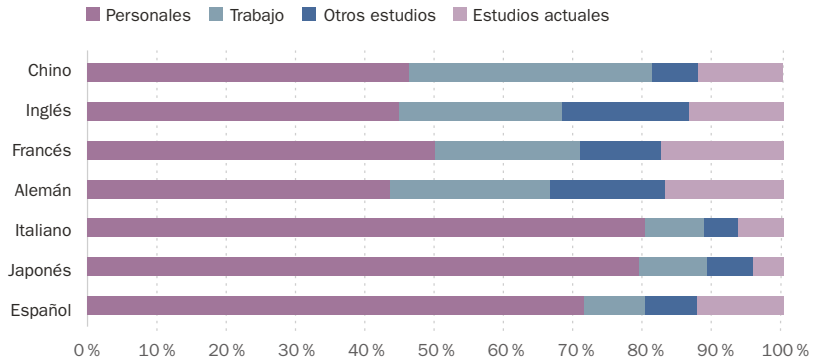
Fuente: elaboración propia.

Una parte de estos turistas son, además, estudiantes de español. Con 285.000 estudiantes, el hispanohablante era el segundo ámbito lingüístico que más alumnos extranjeros acogía para realizar cursos de aprendizaje o perfeccionamiento del idioma antes de la pandemia del COVID-19, por encima del sinohablante (175.676), del francófono (150.000) y del germanófono (150.000). Con todo, estaba muy por debajo del anglófono (1,4 millones), que era el espacio al que más estudiantes extranjeros acudían para aprender la lengua[45]. A diferencia de lo que ocurre con el inglés o con el chino, lo que mueve a los estudiantes de español a viajar a un país hispanohablante para aprender la lengua son sobre todo cuestiones de índole personal y, en mucha menor medida, relacionadas con su trabajo o con los estudios que están cursando o piensan cursar en el futuro, lo que muestra que el valor instrumental asignado al español en el entorno profesional es todavía reducido en comparación con otros idiomas internacionales.

[44] Los datos reflejados en el gráfico corresponden a 2018 y han sido extraídos de fuentes diversas: OMT (2023), Statista (2023), Datosmacro.com (2023) y bases de datos nacionales. No incluye Venezuela ni Guinea Ecuatorial.

[45] International Association of Language Centres (2016).

GRÁFICO 17 | RAZONES PARA APRENDER UN IDIOMA EN EL EXTRANJERO



Fuente: International Association of Language Centres (2018).

2.4 | El español en la diplomacia

Reflejo de la influencia internacional de una lengua es también la presencia que esta tiene en los principales foros internacionales. En general, puede decirse que el español ocupa la tercera posición en la Organización de las Naciones Unidas[46] y la cuarta en el ámbito institucional de la Unión Europea[47]. Sin embargo, en ambas organizaciones, la comunicación multilingüe en las actividades internas de los distintos departamentos suele articularse a través de la limitación del número de lenguas de trabajo con el fin de agilizar las actividades que en ellos tienen lugar[48]. Limitación que, a pesar de la gran presencia internacional del español, suele asignar a esta lengua una representación insuficiente, si se la compara con la del inglés, considerada como la lengua franca internacional, y con la del francés, que aún rentabiliza su posición en estos foros como lengua tradicional de la diplomacia[49]. En la Organización de las Naciones Unidas, la calificación del español como una de sus seis lenguas oficiales –junto con el árabe, el chino, el francés, el inglés y el

[46] Fernández Vítores (2014).

[47] Para un análisis detallado de la posición del español en la UE, véase el siguiente capítulo.

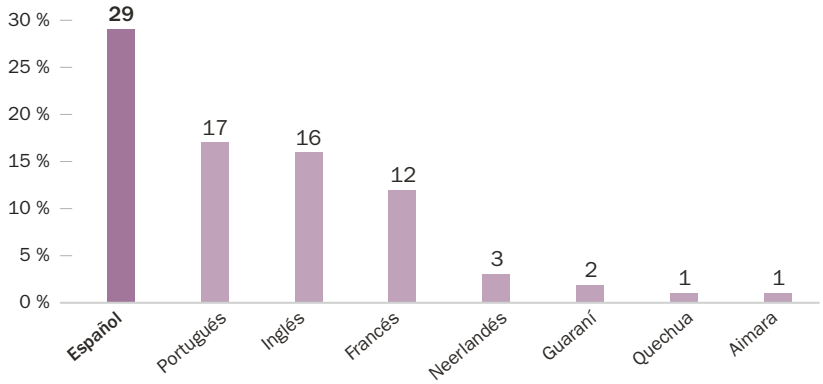
[48] Rupérez Rubio y Fernández Vítores (2012).

[49] *The Economist* (2013).

ruso– supone que este idioma pueda utilizarse en todas las reuniones formales convocadas por esta organización y que todos los discursos pronunciados en español, así como los documentos oficiales aportados y redactados en este idioma, se interpreten y traduzcan a las otras lenguas oficiales.

Aparte de en los organismos marcadamente multilingües, como la Unión Europea o la ONU, el español es el idioma más empleado, cuando no el único, en la mayoría de los organismos de integración americana e iberoamericana que han ido surgiendo en las últimas décadas. En otros, comparte protagonismo con el portugués, el inglés y el francés. Asimismo, en aquellos organismos donde se dan cita regiones en las que prima la mixtura lingüística, como el Caribe anglófono, francófono u holandés, el español se abre camino cada vez más como una auténtica lengua franca[50]. Del mismo modo, la influencia del español también puede observarse en las pocas organizaciones regionales de carácter internacional que, por la naturaleza de los intereses que comparten, no tienen a esta lengua como oficial, como es el caso del Banco de Desarrollo del Caribe (CDB), del Sistema Regional de Seguridad (SRS) o de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS).

GRÁFICO 18 | NÚMERO DE ORGANIZACIONES INTERNACIONALES AMERICANAS E IBEROAMERICANAS EN LAS QUE LAS DISTINTAS LENGUAS SON OFICIALES



Fuente: elaboración propia.

[50] Rupérez Rubio y Fernández Vítores (2012: 37).

3 | El español en la Unión Europea

- 76 millones de europeos son capaces de comunicarse en español en la Unión Europea con distinto grado de competencia en el idioma.
- Fuera de España, más de un millón de ciudadanos europeos hablan español con una competencia nativa.
- El español ocupa el cuarto puesto en el ámbito institucional de la UE, por detrás del inglés, el francés y el alemán.
- El español es la lengua más estudiada en la educación secundaria superior después del inglés.
- El *brexit* ha supuesto un incremento de peso relativo del español dentro de la UE y ha estimulado la demanda de su estudio en el Reino Unido.
- En 19 de los 27 estados miembros de la UE, el español es el idioma que más les gustaría aprender a sus ciudadanos como segunda lengua extranjera.

Los 27 Estados miembros que actualmente integran la Unión Europea son el hogar de más de 447 millones de personas con tradiciones políticas, culturales y sociales diferentes. Al origen heterogéneo de esta organización internacional, hay que añadir otro elemento no menos importante para dar cuenta de su complejidad: su carácter multilingüe. Solo las 24 lenguas hoy reconocidas como oficiales en la Unión Europea se inscriben en tres familias lingüísticas diferentes: indoeuropea, finoúgria y semítica. Asimismo, existen más de 60 comunidades de hablantes de lenguas regionales o minoritarias autóctonas y ese número se verá considerablemente incrementado como consecuencia de la progresiva ampliación de la Unión.

No es de extrañar, por tanto, que, desde sus primeros años de andadura, la Unión Europea siempre se haya preocupado por integrar en sus políticas el respeto al multilingüismo. Tanto el ámbito político como el institucional se han hecho eco de esta preocupación en numerosas declaraciones oficiales y oficiosas que han definido el multilingüismo como uno de los rasgos distintivos del viejo continente y un requisito indispensable para

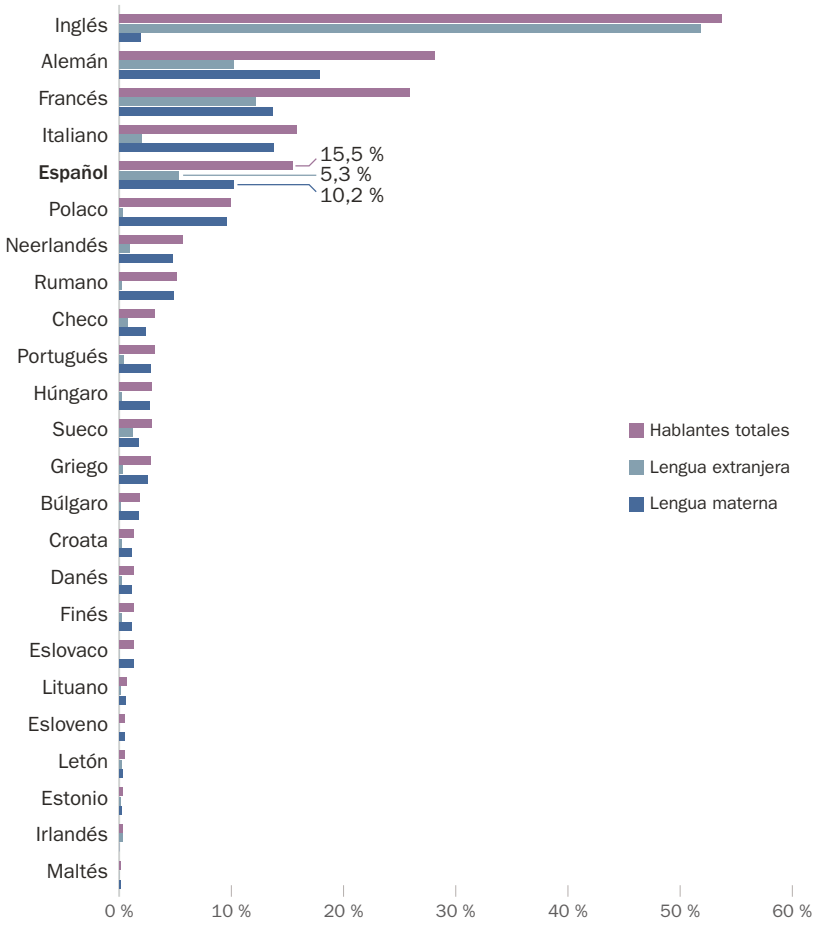
construir una Europa unida. Fruto del empeño por preservar el patrimonio lingüístico de los Estados miembros fue la creación del régimen lingüístico de la Comunidad, que sigue en vigor hoy día. Sin embargo, el respeto al multilingüismo contemplado por este régimen solo confiere el estatus de lengua oficial a aquellas lenguas que cada Estado miembro, al adherirse a la Unión, estipula que se declaren lenguas oficiales de la UE. En la mayoría de los casos, esto significa una ausencia de representación oficial de las lenguas regionales y minoritarias de la Unión.

Con todo, el respeto al multilingüismo, así entendido, se ha intensificado a medida que la UE se ha ido ampliando para acoger a nuevos Estados miembros y conforme la integración económica ha dado paso a la integración política y esta al concepto de ciudadanía europea. En la actualidad, todo ciudadano de la Unión tiene el derecho a dirigirse a las instituciones y a obtener una respuesta por parte de estas en cualquiera de las lenguas oficiales, que, al menos formalmente, son también las lenguas en las que se desarrolla el trabajo diario de estas instituciones comunitarias.

No obstante, debido a circunstancias históricas, políticas y funcionales, el uso de cada uno de estos idiomas dentro y fuera de las instituciones varía considerablemente, si bien el inglés y, en menor medida, el francés son las lenguas más empleadas en la comunicación supranacional.

Con este telón de fondo, la situación del español en la Unión Europea está determinada fundamentalmente por tres factores: su estatus de lengua oficial, su elevado número de hablantes nativos y su fuerte proyección como lengua de comunicación internacional fuera de la Unión. El español es la cuarta lengua de la UE por número de hablantes nativos, (después del alemán, el italiano y el francés) y en número de personas que la tienen como extranjera (después del inglés, el francés y el alemán). Casi 45 millones de europeos hablan español como lengua materna, otros 25 como extranjera y más de 6 lo están aprendiendo. En total, unos 76 millones de europeos son capaces de comunicarse en español con distinto grado de competencia en el idioma.

GRÁFICO 19 | HABLANTES DE LAS LENGUAS OFICIALES DE LA UE SEGÚN SU GRADO DE COMPETENCIA)[51]



Fuente: elaboración propia a partir de Mendez *et al.* (2022).

[51] La muestra para realizar el cuadro incluye 174.688 informantes de una población comprendida entre los 25 y los 64 años.

El respeto al multilingüismo institucional establecido en los tratados fundacionales de la Unión Europea ha hecho que el protagonismo del español compita con lenguas como el italiano o el polaco, que, a pesar de contar con un contingente de hablantes europeos superior o similar, respectivamente, gozan de una proyección internacional mucho más reducida. En cualquier caso, el español es una de las veinticuatro lenguas oficiales con las que actualmente cuenta esta organización internacional. De este modo, puede utilizarse en toda comunicación originada fuera de las instituciones, sea individual o colectiva. Además, todos los hispanohablantes europeos tienen derecho a recibir una respuesta en español por parte de las instituciones comunitarias. Como lengua de trabajo, el español se utiliza en el Consejo y en el Parlamento Europeo, pero no en la Comisión Europea, que cuenta solamente con tres lenguas de trabajo (inglés, francés y alemán), ni en el Tribunal de Justicia, cuyo único idioma de deliberación es el francés, si bien su lengua de procedimiento puede ser cualquiera de las veinticuatro lenguas oficiales de la Unión. En general, la presencia del español es mayor en las instancias superiores de algunas instituciones europeas que en las inferiores. Esto resulta evidente, por ejemplo, en el caso del Consejo Europeo y del Parlamento Europeo, donde el multilingüismo solo se respeta íntegramente en las reuniones plenarias. Por el contrario, en las reuniones de los grupos de trabajo, muchas veces se adopta un sistema de interpretación limitado o incluso se prescinde de la interpretación. En cualquier caso, la plantilla de intérpretes españoles es la tercera más grande de la Dirección General de Interpretación de la Comisión, lo que da una idea de la amplia cobertura de este idioma en las reuniones que tienen lugar en su sede[52].

El elevado número de hablantes nativos de español y su fuerte proyección internacionalhan sido tradicionalmente argumentos de peso a la hora de reivindicar una mayor cobertura lingüística para este idioma en la traducción de los documentos producidos por las instituciones y en la interpretación de las reuniones multilingües que en ellas tienen lugar. Por eso, aunque el inglés, el francés y, en muy menor medida, el alemán, son los idiomas más utilizados en el trabajo diario de las instituciones, el español ocupa, junto con el italiano, la cuarta posición en la clasificación de lenguas según su presencia relativa en la UE. De hecho, en más de una ocasión España e Italia han solicitado de forma conjunta que, en las

[52] Fernández Vítores (2011).

reuniones con una cobertura lingüística limitada a tres lenguas, esta se ampliara a cinco para incluir así al italiano y al español[53].

En algunas agencias especializadas de la Unión, este régimen lingüístico ampliado a cinco lenguas no es solo una práctica institucional consolidada, sino que está reconocido de derecho. Es el caso de la Oficina de Propiedad Intelectual de la Unión Europea (EUIPO por sus siglas en inglés), cuyo reglamento interno reconoce cinco lenguas de trabajo: español, alemán, francés, inglés e italiano[54]. Con todo, la tendencia general es a limitar en la medida de lo posible el número de lenguas utilizadas en las instituciones comunitarias y evitar así que el multilingüismo se convierta en una rémora para su funcionamiento[55]. En principio, esta limitación perjudica al español, al menos en el ámbito institucional, pues implicaría una menor utilización de este idioma en los documentos oficiales y en las interpretaciones institucionales. Sin embargo, al desactivarse el incentivo que supone para el aprendizaje de una lengua su uso dentro de las instituciones, es probable que gran parte de los ciudadanos europeos que actualmente concentran sus esfuerzos en aprender alemán, italiano o incluso francés, decidan canalizar estos esfuerzos hacia el aprendizaje del español, que cuenta con una mayor proyección internacional y, por tanto, les resultaría más útil para comunicarse fuera de las fronteras de la Unión. Algo similar se observa también en el caso del Reino Unido, donde el estudio del español ha experimentado un repunte considerable justo después del *brexit*, en detrimento del francés.

Es precisamente esta característica del español la que explica en mayor medida que el 5,3 % de los ciudadanos europeos haya decidido incorporarlo como lengua extranjera, por encima de idiomas que cuentan con un porcentaje de población nativa superior, como es el caso del italiano (véase gráfico 19). A esto también ha ayudado el estatus de lengua oficial del que disfruta el español, que hace que otras lenguas que cuentan con el mismo porcentaje de hablantes no nativos, como es el caso del ruso, no tengan la misma representación que el español en el ámbito institucional de la UE.

[53] Kraus (2008: 130).

[54] Reglamento (CE) n.° 40/94 del Consejo de 20 de diciembre de 1993 sobre la marca comunitaria, artículo 115. DO CE n.° L 11 de 14.1.1994, p. 1. Véase: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-1994-80021.

[55] Fernández Vítores (2010: 176).

Fuera de España, más de un millón de ciudadanos europeos hablan español con una competencia de hablante nativo y casi 30 millones con una competencia limitada[56]. La perspectiva del ingreso de España en la Comunidad Económica Europea en 1986 supuso un claro estímulo para la incorporación del español como lengua extranjera por parte de los ciudadanos comunitarios. Eso es al menos lo que se desprende del repunte que experimentó el español desde 1976, cuando España aún no formaba parte del club comunitario, hasta 1987, justo un año después de su ingreso como miembro de pleno derecho en una Unión Europea de 12 miembros.

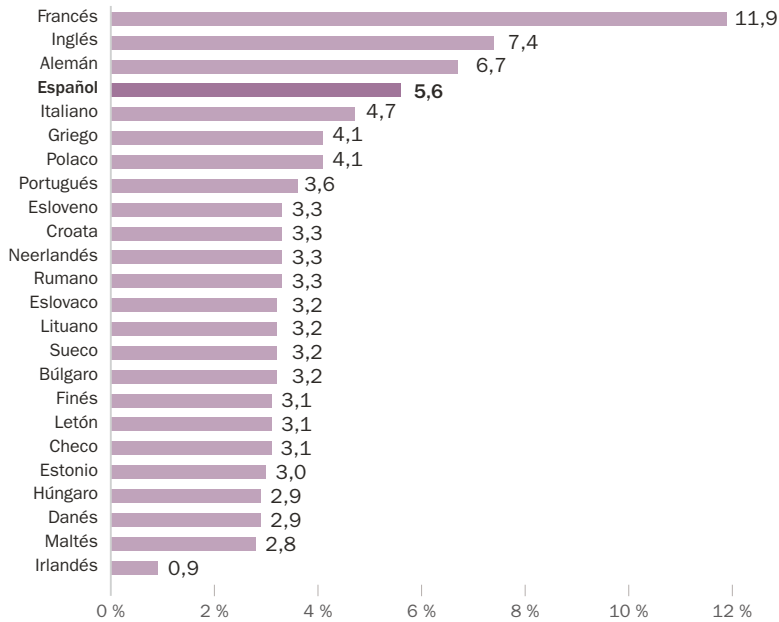
3.1 | La presencia institucional del español

La posición del español en los distintos organismos que integran la UE varía en función de la institución de que se trate y de su respeto por el multilingüismo. En el caso de la Comisión Europea, por ejemplo, el examen de los textos primarios, esto es, aquellos textos iniciales que constituyen la base para las traducciones posteriores al resto de las lenguas oficiales, revela que el porcentaje de documentos redactados en español es muy reducido en comparación con el de los redactados en inglés. No obstante, si se tiene en cuenta que el inglés, el francés y el alemán son las lenguas de trabajo de esta institución, no es de extrañar que el número de páginas redactadas en estos idiomas sea muy superior a la media, puesto que muchos textos solo se redactan en una o varias de estas tres lenguas para uso interno de la Comisión. A pesar de este hecho, el español ocupa la quinta posición en esta clasificación. Conviene señalar, en cualquier caso, que el número de páginas traducidas al español es mucho mayor que el de los documentos originales redactados en este idioma, lo que hace del español una «lengua de traducción», o lo que es lo mismo, la mayoría de los textos en español generados por la Comisión Europea son traducciones de otros idiomas. Una situación similar se observa en el Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea (CdT), institución que presta servicios de traducción a las agencias y los organismos de la UE que se encuentran repartidos por Europa y que colabora con otros servicios de traducción de la UE. En este caso, el español es la cuarta lengua hacia la que más se traduce, solo por detrás del francés, del inglés y del alemán, que ocupan, por ese orden, las primeras posiciones. Asimismo, el español

[56] Estimación realizada a partir de Eurostat (2023b). Incluye también al GALE (Eurostat 2023a).

supera en número de páginas traducidas al italiano, a pesar de que este último idioma cuenta con más hablantes nativos en la UE que el español.

GRÁFICO 20 | VOLUMEN DE TRADUCCIONES REALIZADAS A LAS DISTINTAS LENGUAS DE LA UE (2021)[57]



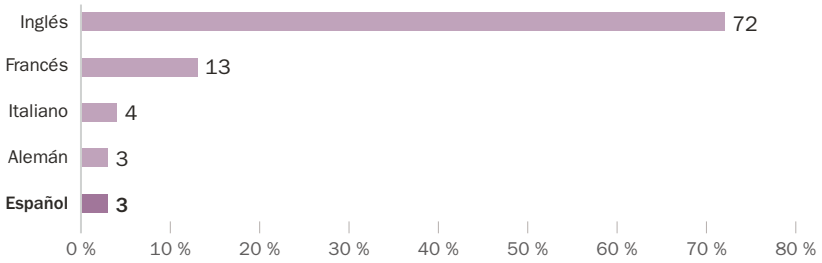
Fuente: CdT (2022).

El caso del Parlamento Europeo es algo diferente porque, al ser una institución elegida directamente por ciudadanos que hablan idiomas diferentes, la comunicación multilingüe es esencial para garantizar su buen funcionamiento y legitimidad. A pesar de que sus normas de procedimiento estipulan que todos los documentos deben redactarse en las distintas lenguas oficiales y que los miembros del Parlamento tienen derecho a expresarse y recibir información en todas ellas, o en los idiomas oficiales solicitados

[57] El gráfico está ordenado jerárquicamente con arreglo a la media del volumen de traducciones realizadas cada año.

por los participantes, cuando se trata de reuniones más pequeñas[58], la trastienda de sus procesos internos revela un desequilibrio lingüístico en el que el inglés suele ser el idioma de origen de los documentos escritos y el español resulta infrarrepresentado: entre 2015 y 2019, el inglés fue el idioma de origen del 72 % de los documentos que finalmente se tradujeron, seguido de francés (13 %), italiano (4 %), alemán (3 %) y español (3 %)[59].

GRÁFICO 21 | LENGUAS DE ORIGEN DE LOS DOCUMENTOS TRADUCIDOS DEL PARLAMENTO EUROPEO (2015-2019)



Fuente: Van der Jeught (2021).

Aunque la comunicación oral en las reuniones formales del Parlamento Europeo suele ser multilingüe, la mayoría de los participantes confía en el servicio de interpretación hacia el idioma oficial –o uno de los idiomas oficiales– de su país de origen. A pesar de esto, se ha observado que los oradores a veces prefieren cambiar al inglés para dirigirse directamente a algunos de sus interlocutores durante un debate, evitando así los sistemas de mediación lingüística[60] y reduciendo, de este modo, la presencia del español y de las otras lenguas oficiales.

En cuanto al Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE), la aplicación de su régimen lingüístico hace de esta institución la más multilingüe de la UE, junto con el Parlamento Europeo. Sin embargo, un estudio de las

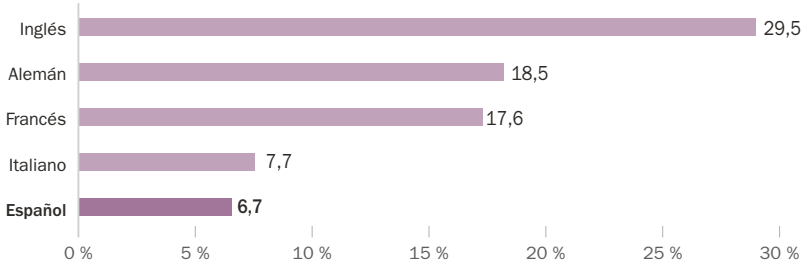
[58] Véase: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/RULES-9-2021-09-13-TOC_ES.html.

[59] Van der Jeught (2021).

[60] Mendez *et al*. (2022: 31).

sentencias adoptadas durante el periodo 2014-2021, muestra que el 29,5 % de ellas utilizaron el inglés como idioma de procedimiento, el 18,5 % el alemán, el 17,6 % el francés, el 7,7 % el italiano, el 6,7% el español y el 3,6% el neerlandés[61].

GRÁFICO 22 | SENTENCIAS DEL EL TRIBUNAL DE JUSTICIA DE LA UNIÓN EUROPEA SEGÚN LA LENGUA DE PROCEDIMIENTO (2014-2021)



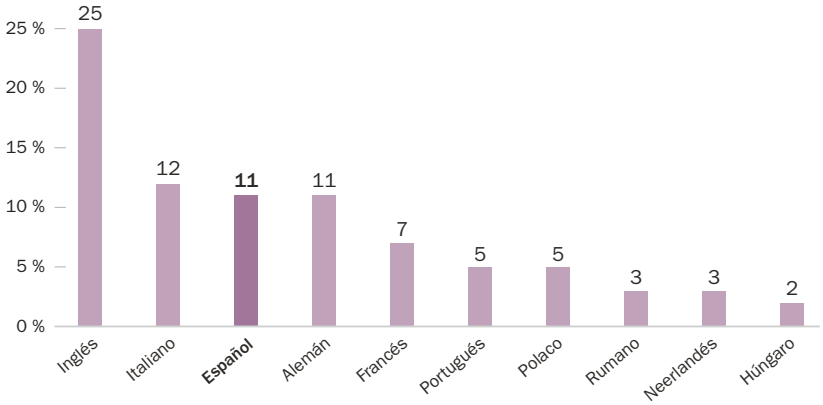
Fuente: Clément-Wilz (2022).

En lo que a la comunicación institucional a través de internet se refiere, un análisis del número de visitas realizadas al principal portal de información de la Unión Europea[62] revela un mayor empleo del español con respecto a otras lenguas con un número de hablantes nativos superior, como el alemán o el francés. Los idiomas más utilizados –determinados por el idioma del navegador– son inglés (25 %), italiano (12 %), español (11 %), alemán (11 %), francés (7 %), portugués (5 %), polaco (5 %), rumano (3 %), neerlandés (3 %) y húngaro (2 %). El inglés y, en menor medida, el español están sobrerrepresentados, en el sentido de que la proporción de visitantes que utilizan estos idiomas supera la de aquellos procedentes de países de la UE donde estos idiomas son oficiales. Esto se debe probablemente a que muchos visitantes que eligen estos dos idiomas (en particular el inglés) se encuentran fuera de la UE, lo que muestra la mayor proyección internacional del español respecto del francés y del alemán.

[61] Clément-Wilz (2022).

[62] Véase: https://european-union.europa.eu/index_es.

GRÁFICO 23 | LENGUAS MÁS UTILIZADAS PARA ACCEDER AL PORTAL PRINCIPAL DE LA UE (2022)



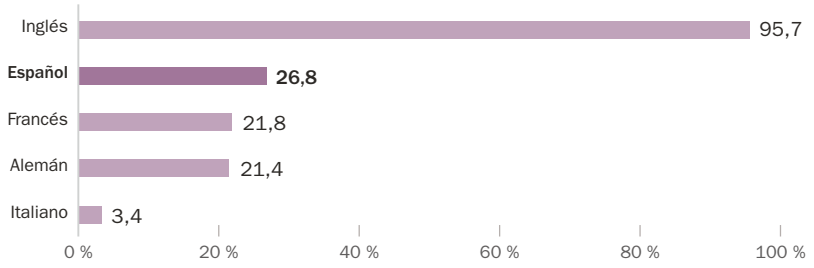
Fuente: Mendez *et al.* (2022: 81).

La salida del Reino Unido de la Unión Europea ha afectado positivamente a la posición del español dentro de esta organización internacional. Al igual que ha sucedido con el resto de las lenguas oficiales de la UE, el peso relativo del español como idioma materno se ha visto incrementado debido a la drástica reducción del grupo de hablantes nativos de inglés, que ha pasado del 13 % a apenas el 1 %. Si bien el funcionamiento actual de la UE hace prácticamente imposible que el inglés deje de ser lengua oficial de la UE, desde un punto de vista puramente político, esto podría servir de argumento a los Estados miembros en los que se hablan lenguas con un porcentaje de hablantes nativos más elevado, como el alemán, el francés, el italiano y, por supuesto, el español, para reivindicar una mayor representación institucional de sus respectivos idiomas, algo que ya está sucediendo desde algunas instancias políticas francesas.

3.2 | El estudio de español en la Unión Europea

El estudio de lenguas extranjeras en la Unión Europea está en gran medida determinado por las políticas de promoción del multilingüismo impulsadas desde las instituciones europeas y por las inercias institucionales asentadas. Así, el hecho de que el alemán y el francés sean lenguas de trabajo de la Comisión Europea supone un incentivo para el aprendizaje de estos dos idiomas, en detrimento del español[63]. En cualquier caso, el inglés es, con diferencia, la lengua más estudiada y el español se disputa con el alemán la tercera posición, por detrás del francés. Tras la salida efectiva del Reino Unido de la UE, Francia ha pasado a congregar a casi al 60 % de los alumnos de español. La presencia del español es débil en la enseñanza primaria pero muy fuerte en la secundaria, especialmente en el ciclo superior, donde se sitúa en segunda posición después del inglés y por delante del francés y del alemán, algo que no ocurre en la formación profesional ni en el primer ciclo de secundaria.

GRÁFICO 24 | ALUMNOS DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS MÁS ESTUDIADAS EN LA UE-27 EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR[64]



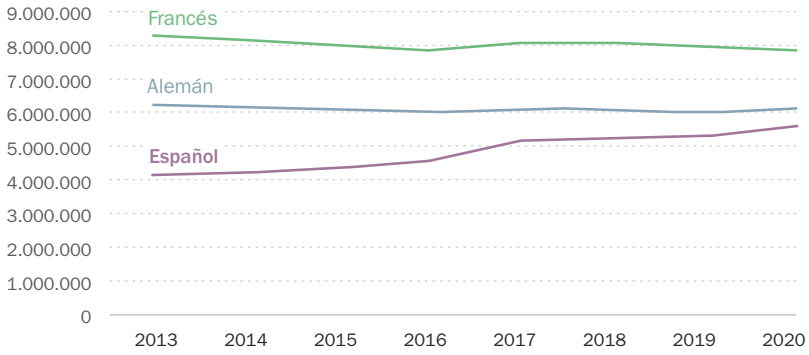
Fuente: Eurostat (2023c).

[63] Fernández Vítores (2011).

[64] El dato corresponde a 2020.

Las cifras de alumnos matriculados en asignaturas de lenguas extranjeras en los distintos ciclos de enseñanza primaria, secundaria y formación profesional durante el periodo 2013-2020 revelan una clara tendencia al alza en el estudio del español, sobre todo a partir de 2016. Por el contrario, el francés y el alemán parecen haber alcanzado su cota máxima de alumnos, ya que su número apenas ha variado en ese mismo espacio de tiempo. De hecho, entre 2013 y 2020, el aumento del número de estudiantes de español en la UE-27 fue del 32,4 %, mientras que el de francés experimentó un descenso del 5,5 % y el de alemán solamente creció un 0,9 %. De consolidarse esta tendencia, el estudio de español superará al de alemán antes de que finalice esta década.

GRÁFICO 25 | EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS DE ESPAÑOL, FRANCÉS Y ALEMÁN EN LA UE-27 (2013-2020)[65]



Fuente: Eurostat (2023a).

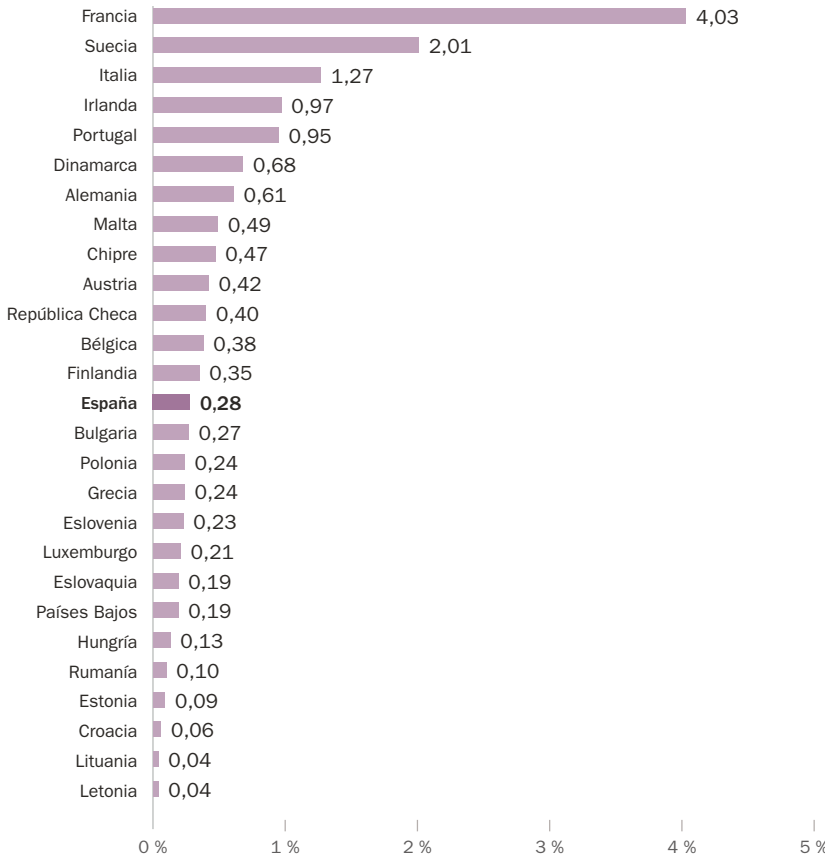
De los 27 países que pertenecen a esta organización internacional, Francia, Italia y Alemania son los que cuentan con un mayor número de estudiantes de español[66]. Sin embargo, en términos relativos a la población de cada país, Francia, Suecia, Italia e Irlanda destacan especialmente por el estudio

[65] El dato refleja únicamente el estudio de dichos idiomas en la educación primaria, secundaria y formación profesional.

[66] Véase el cuadro 4.

de español como lengua extranjera, aunque casi siempre como segunda lengua, después del inglés[67]. Por el contrario, en Rumanía, Croacia y los países Bálticos el interés por aprender este idioma es aún muy escaso.

GRÁFICO 26 | PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UE-27 QUE ESTUDIA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA[68]



Fuente: elaboración propia.

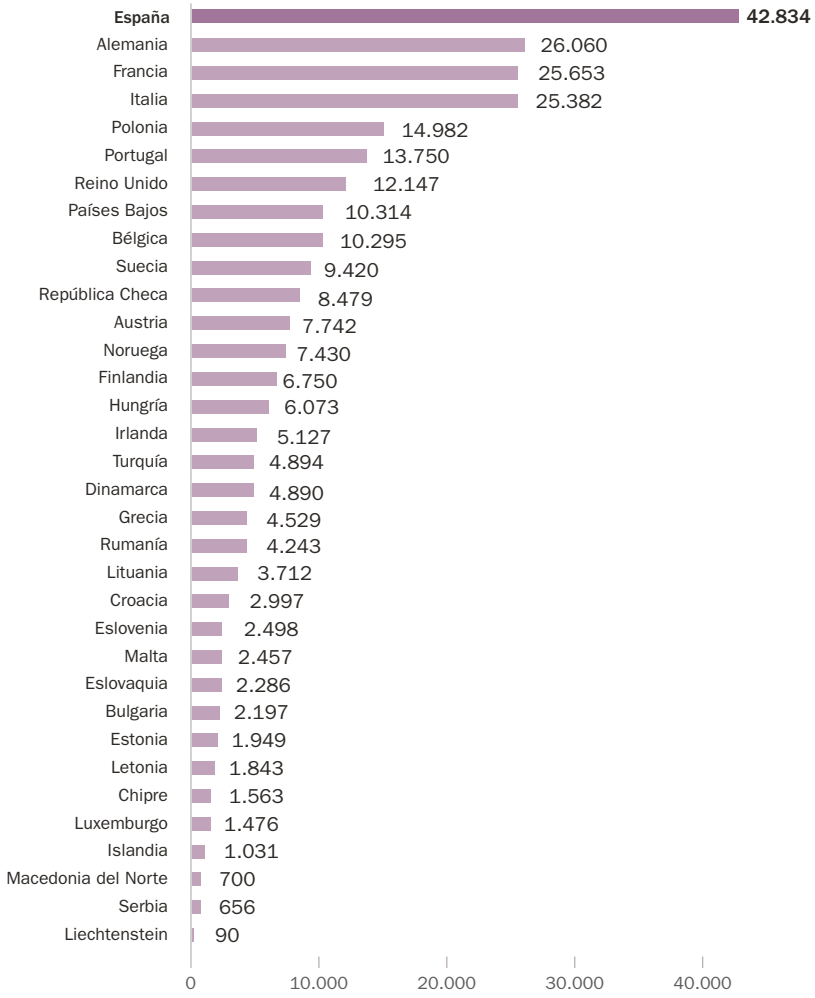
[67] El dato refleja únicamente el estudio de dichos idiomas en la educación secundaria superior.

[68] Incluye todos los niveles de enseñanza.

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

Si se tiene en cuenta que, según los propios estudiantes Erasmus, uno de los principales estímulos para solicitar estas becas es el aprendizaje de otras lenguas, el dato correspondiente al español indica el enorme interés que despierta este idioma entre los universitarios europeos. Además, aunque la mayoría de los estudiantes Erasmus que visita España proviene de la antigua UE-15, España también es el principal país de acogida de estudiantes procedentes de Polonia, lo que muestra la creciente penetración de esta lengua en Europa del Este. En otros países extracomunitarios, como el Reino Unido, Noruega o Turquía, se observa una tendencia a la consolidación del aprendizaje de español entre los estudiantes universitarios en detrimento del francés. En el caso concreto del Reino Unido, el *brexit* ha supuesto un estímulo para la demanda de español en este país, donde su estudio como lengua extranjera ya ha superado al francés en el bachillerato y, a lo largo de esta década, se prevé que lo haga también en el resto de las etapas educativas.

GRÁFICO 27 | ALUMNOS ERASMUS POR PAÍS DE DESTINO

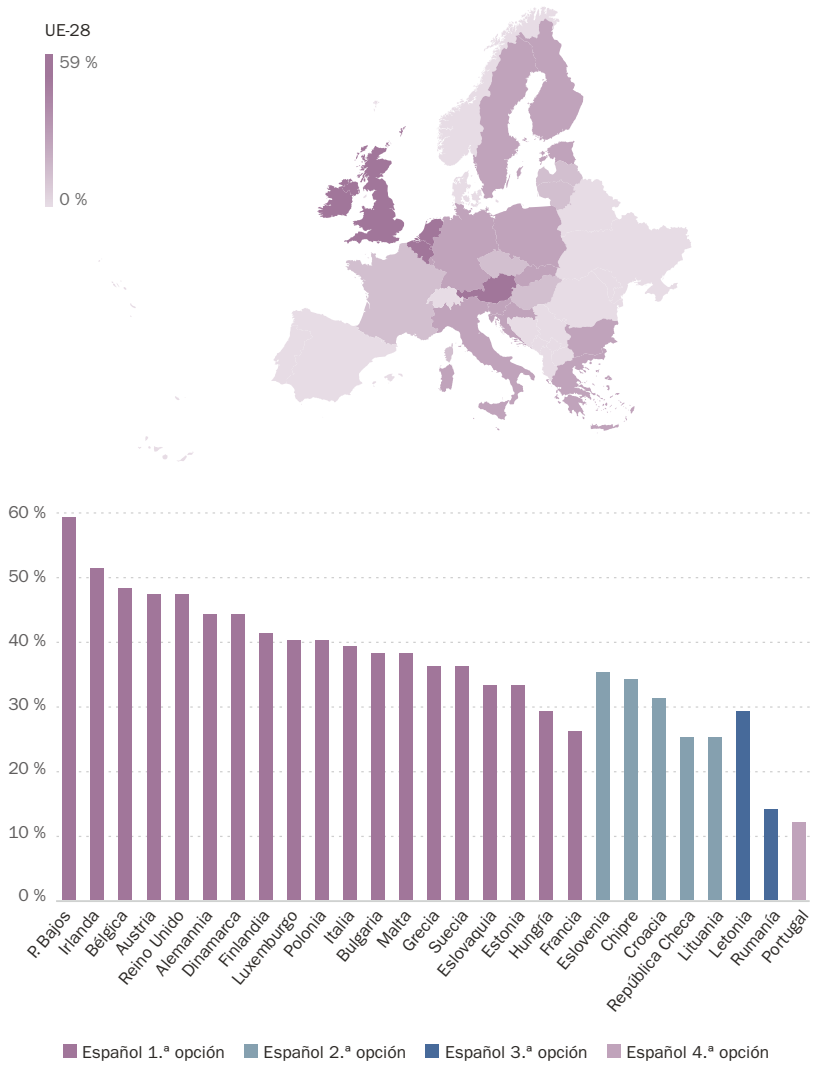


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Comisión Europea (2022).

En lo que al nivel de competencia lingüística de los estudiantes europeos se refiere, este varía en función del Estado miembro de que se trate y de la destreza concreta que se analice: comprensión oral, comprensión lectora, expresión escrita... En este sentido, es preciso decir que el español se estudia como segunda lengua extranjera y el nivel de competencia de los alumnos en esta última suele ser siempre inferior al de su primera lengua extranjera.

En cualquier caso, la perspectiva para el estudio de español como segunda lengua extranjera parece ser muy favorable. Al menos así se desprende de una encuesta realizada en 2018 a ciudadanos europeos de edades comprendidas entre los 15 y los 30 años. Cuando se les preguntó qué otras lenguas les gustaría aprender, el español fue la primera opción elegida en 19 de los entonces 28 Estados miembros. Con todo, existen diferencias sustanciales entre los distintos países: en Países Bajos e Irlanda, por ejemplo, más de la mitad de los encuestados mencionaron el español como primera opción, mientras que en Hungría y en Francia el porcentaje de aquellos que eligieron este idioma fue del 29 % y del 26 %, respectivamente. Tan solo en cinco países el español fue la segunda opción elegida y, en otros dos, la tercera. Curiosamente, Portugal es el único país en el que los encuestados eligieron el español como cuarta opción.

GRÁFICO 28 | EUROPEOS DE ENTRE 15 Y 30 AÑOS A LOS QUE LES GUSTARÍA APRENDER ESPAÑOL



Fuente: Dirección General de Comunicación de la Unión Europea (2018: 57).

3.3 | La acción educativa de España en la Unión Europea[69]

La acción educativa española en la Unión Europea no difiere, en esencia, de la realizada en el resto del mundo, si bien la cercanía geográfica y el hecho de pertenecer a la UE propician el establecimiento de vínculos y convenios de cooperación entre los distintos Estados miembros. En este sentido, el principal objetivo del Ministerio de Educación y Formación Profesional consiste en promocionar y organizar enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español, así como elaborar currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas educativos destinados a alumnos de nacionalidad española o extranjera[70].

Actualmente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene presencia directa en 15 de los 27 Estados miembros de la Unión. En cada uno de ellos existe una Consejería de Educación, una Agregaduría o simplemente una Asesoría Técnica, dependiendo del grado de consolidación de los estudios de español en el país en cuestión y de las posibilidades de penetración de esta lengua en el futuro. Estos organismos desarrollan su acción educativa en centros docentes de titularidad del Estado español, de titularidad mixta con participación del Estado español, en las Secciones Españolas de centros docentes de titularidad extranjera o en otro tipo de instituciones como pueden ser las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE).

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

[69] Los datos que aparecen en este apartado han sido extraídos principalmente de las fuentes aportadas por el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional y contrastados con las oficinas estadísticas oficiales de cada Estado miembro.

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

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

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

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

Actualmente, son 10 los Estados miembros que cuentan con Secciones Españolas o Bilingües, si bien su número y grado de implantación varían considerablemente de un país a otro.

La acción del Ministerio en el exterior también incluye la organización y coordinación de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, cuyas enseñanzas van dirigidas a alumnos españoles escolarizados en niveles no universitarios de los sistemas educativos de los Estados miembros en los que están implantadas. Actualmente, son seis los países de la UE que cuentan

con este tipo de centros: Alemania, Francia, Países Bajos, Luxemburgo, Austria y Bélgica. Su principal objetivo es la atención, en régimen de clases complementarias, de aquellos alumnos que no puedan acceder a enseñanzas de lengua y cultura españolas en el sistema educativo del país en el que estén escolarizados. Las enseñanzas se imparten fuera de la jornada escolar regular del alumno, generalmente en aulas cedidas por las instituciones educativas del Estado miembro de residencia.

CUADRO 5 | PRESENCIA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UE

Categoría	Número	Países
Consejerías	6	Alemania, Bélgica, Bulgaria, Francia, Polonia y Portugal
Agregadurías	4	Eslovaquia, Hungría, República Checa y Rumanía
Asesorías	4	Austria, Irlanda, Países Bajos y Suecia
Centros de titularidad del Estado español	4	Francia, Italia y Portugal
Secciones Españolas en centros	27	Alemania, Francia, Italia y Países Bajos
Secciones Bilingües	61	Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía
Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura Españolas	13	Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Irlanda y Países Bajos
Centros privados con supervisión del MEFP	4	

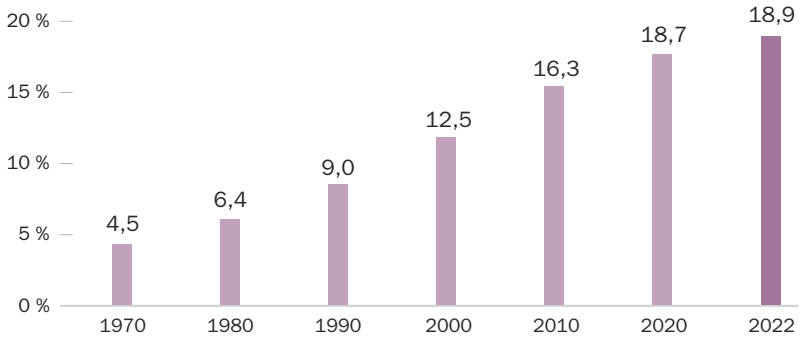
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023).

4 | El español en Estados Unidos

- Más de 62,5 millones de estadounidenses, el 18,9 % de la población total del país, son de origen hispano.
- El 67,6 % de los hispanos utiliza el español en el entorno familiar.
- La comunidad hispana sigue siendo el principal granero demográfico de Estados Unidos, pero su ritmo de crecimiento se ha ralentizado en las últimas décadas.
- En el último lustro, el número de hablantes nativos de español nacidos en Estados Unidos ha superado al de aquellos nacidos fuera del país.
- El voto hispano será crucial en las elecciones presidenciales de 2024, sobre todo en estados decisivos como Florida o Arizona.
- Los latinos hispanohablantes son más conservadores que los angloparlantes en cuestiones como el aborto, los matrimonios entre personas del mismo sexo y las personas transgénero.

Los hispanos son, con diferencia, la minoría más numerosa de Estados Unidos. Según las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de los Estados Unidos, la población estadounidense de origen hispano superaba en julio de 2022 los 62,5 millones de personas. Esta cantidad representa un aumento de más de 12 millones con respecto a 2010 y de más de 53 millones desde 1970. En las últimas cinco décadas, la población hispana casi se ha multiplicado por siete y su peso relativo se ha cuadruplicado. Actualmente, el 18,9 % de los estadounidenses se definen étnicamente como hispanos, lo que sitúa a esta comunidad muy por encima de la asiática (6,1 %) y de la afroamericana (13,6 %), la comunidad con más peso relativo después de la hispana.

GRÁFICO 29 | PORCENTAJE DE POBLACIÓN ESTADOUNIDENSE DE ORIGEN HISPANO (1970-2022)[71]



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2012; 2020, 2021c, 2023b) y Ennis, Ríos-Vargas y Albert (2011).

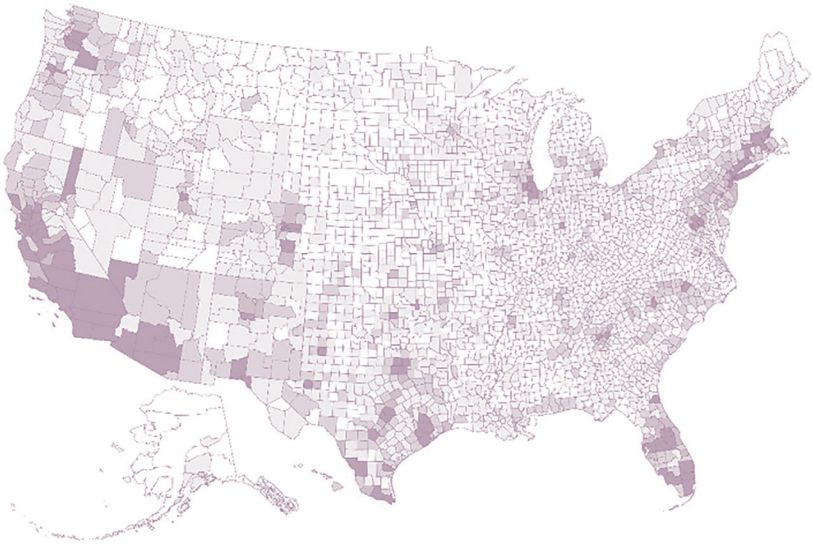
Aunque la presencia de población hispana ha sido una constante en la historia de Estados Unidos, sobre todo en el suroeste del país, su crecimiento se vio favorecido tras la aprobación, en 1965, de la ley de inmigración y nacionalidad, que suprimía las cuotas asignadas a cada país, favoreciendo en la práctica un flujo migratorio procedente de América Latina y el Caribe. Sin embargo, la fuerte expansión que ha experimentado la comunidad hispana desde 1970 empieza a mostrar síntomas de ralentización: entre 2010 y 2020 la población hispana aumentó un 23 %, frente al 43 % de la década anterior o el 74 % registrado en los años ochenta, el periodo de mayor incremento relativo de esta comunidad. De hecho, el ritmo de crecimiento de la población asiática desde 2010 ha sido superior al de la hispana.

Otro factor que ha variado sustancialmente desde los setenta es el relativo a su distribución geográfica. Aunque la mayor presencia latina aún se encuentra en los estados del suroeste del país, las últimas décadas han registrado un proceso de dispersión geográfica progresivo que ha sido

[71] El gráfico incluye también a los monolingües en inglés, el 30,2 % en 2021.

especialmente intenso hacia el noroeste del país y hacia las grandes ciudades de la costa este[72]. En términos absolutos, el crecimiento de esta comunidad aún se localiza de manera más intensa en los estados que ya cuentan con una población hispana significativa, como Texas, California y Florida, pero en términos relativos este es actualmente mayor en aquellos que registran un número de hispanos más reducido, como Dakota del Norte y Dakota del Sur, Montana o New Hampshire[73]. En California y Texas, los hispanos son hoy el grupo étnico mayoritario.

GRÁFICO 30 | DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LA POBLACIÓN HISPANA DE ESTADOS UNIDOS EN 2020



Fuente: Pew Research Center (2022).

[72] Hernández (2018).

[73] Passel, López y Cohn (2022).

La movilidad geográfica que se observa en esta comunidad también está alterando de forma paulatina su patrón tradicional de concentración, que situaba a los hispanos de origen mexicano y centroamericano principalmente en los estados más cercanos a México y a los de origen caribeño únicamente en Florida, en Nueva York o, en general, en los estados del este. En la actualidad, es fácil encontrar hispanos de distinto origen en cualquier parte del país[74]. A pesar de que el principal lugar de procedencia sigue siendo México (el 59,5 % del total), seguido de Puerto Rico (9,3 %), Cuba (3,8 %), El Salvador (4 %) y la República Dominicana (3,8 %)[75], los orígenes caribeño, centroamericano y sudamericano han experimentado un crecimiento considerable desde principios de siglo, en detrimento del origen mexicano, que muestra una clara tendencia a la baja. Solo entre 2010 y 2021, el peso relativo del origen mexicano dentro de la comunidad hispana se ha visto reducido en 4,9 puntos porcentuales, mientras que el centroamericano ha registrado un aumento (1,9 %), al igual que ocurre con las procedencias sudamericana y caribeña, que han crecido el 1,2 %.

CUADRO 6 | ORIGEN DE LA POBLACIÓN HISPANA DE ESTADOS UNIDOS (2010-2021)

Origen	2010	2021	Diferencia
Mexicano	64,4 %	59,5 %	- 4,9 %
Centroamericano	8,2 %	10,1 %	+ 1,9 %
Sudamericano	5,8 %	7,0 %	+ 1,2 %
Caribeño	15,7 %	16,9 %	+ 1,2 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021c).

Los hispanos siguen siendo el principal granero demográfico de Estados Unidos. El ritmo de crecimiento de esta comunidad en la década precedente triplicó con creces la media estadounidense, situada en el

[74] Otheguy (2019).

[75] Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021c).

7 %. Solo en 2021, el aumento de la población hispana supuso casi la mitad del crecimiento de la población total de país. Aunque esta comunidad sigue aumentando anualmente muy por encima de la media nacional, su ritmo de expansión es menor que a principios de siglo, debido sobre todo al descenso de la población procedente de América Latina, especialmente de México, y a una menor tasa de natalidad[76].

GRÁFICO 31 | TASA DE CRECIMIENTO MEDIO ANUAL DE LA POBLACIÓN HISPANA EN ESTADOS UNIDOS (1990-2020)

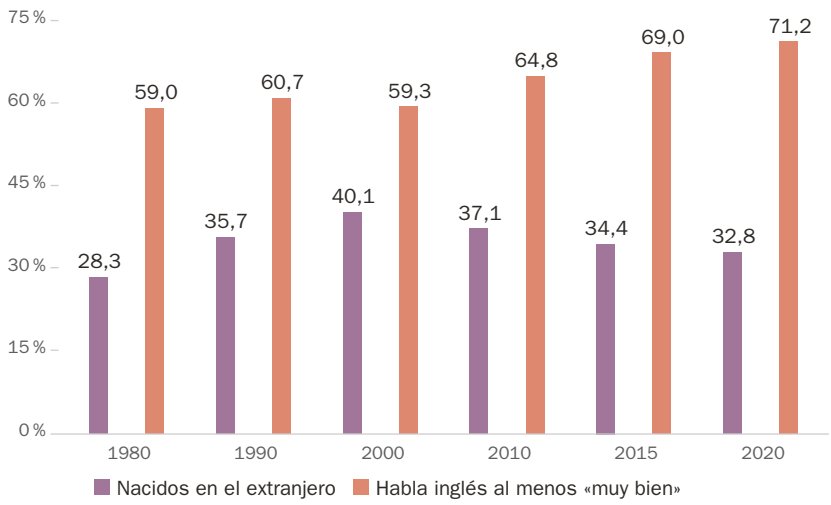
Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones anuales del Censo de los Estados Unidos.

Pero quizás el cambio más importante que se ha producido en la composición de esta comunidad, por lo que implica para el dominio y el uso del español por parte de sus miembros, es el hecho de que la proporción de hispanos nacidos en Estados Unidos no ha dejado de aumentar desde principios de siglo, en detrimento de aquellos nacidos fuera del país. En 2021, solo el 31,8 % de los hispanos estadounidenses había nacido en el extranjero, frente al 40,1 % registrado en 2000, año en el que se alcanzó la

[76] Flores, Flores y Krogstad (2019).

cota máxima desde 1980. Esta circunstancia, unida a un aumento gradual en la proporción de hispanos estadounidenses que manifiestan tener un nivel de competencia alto en inglés (el 71,2 % en 2020, frente al 59,3 % de 2000), podría influir negativamente en el grado de mantenimiento del español en el seno de esta comunidad. De hecho, ya son muchos los hispanos que no consideran un requisito indispensable saber español para identificarse como tales[77]. Por otra parte, esta comunidad cada vez se revela más multirracial: casi 28 millones de latinos se identificaron con más de una raza en 2021, frente a solo 3 millones en 2010.

GRÁFICO 32 | POBLACIÓN HISPANA SEGÚN SU LUGAR DE NACIMIENTO Y SU NIVEL DE COMPETENCIA EN INGLÉS (1980-2020)[78]



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Flores, López y Radford (2017) y Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021b).

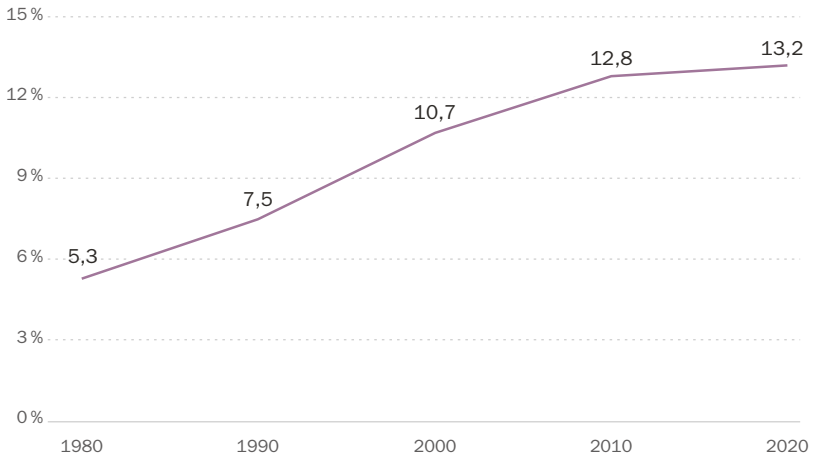
[77] Pew Research Center (2016).

[78] El gráfico incluye también a los monolingües en inglés, el 31,8 % en 2021.

4.1 | Conocimiento del español

En 2021, 41.254.941 personas mayores de cinco años utilizaban el español en el entorno doméstico, lo que equivale al 13,2 % de la población total del país. En los últimos cuarenta años, la comunidad hispanohablante casi se ha multiplicado por cuatro en términos absolutos y se ha duplicado con creces en términos relativos.

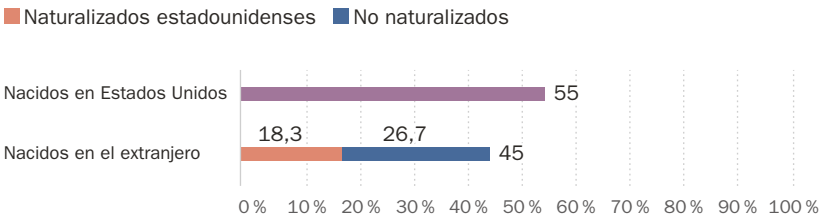
GRÁFICO 33 | PORCENTAJE DE POBLACIÓN HISPANOHABLANTE EN ESTADOS UNIDOS (1980-2020)



Fuente: Ortman y Shin (2011) y Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021a).

En el último lustro, el número de hablantes nativos de español nacidos en Estados Unidos ha superado al de aquellos nacidos fuera del país. Según la Oficina del Censo, en 2021, el 55 % de los hablantes de español había nacido en Estados Unidos, frente al 47 % registrado en 2015. De los nacidos fuera del país, el 41 % (el 18,3 % del total de hablantes de español) ha adquirido la nacionalidad estadounidense, mientras que el 59 % restante mantiene el estatus de extranjero. En conjunto, el 73,3 % de los hispanohablantes son nacionales estadounidenses de pleno derecho.

GRÁFICO 34 | ESTATUS JURÍDICO DE LOS HABLANTES DE ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS (2021)

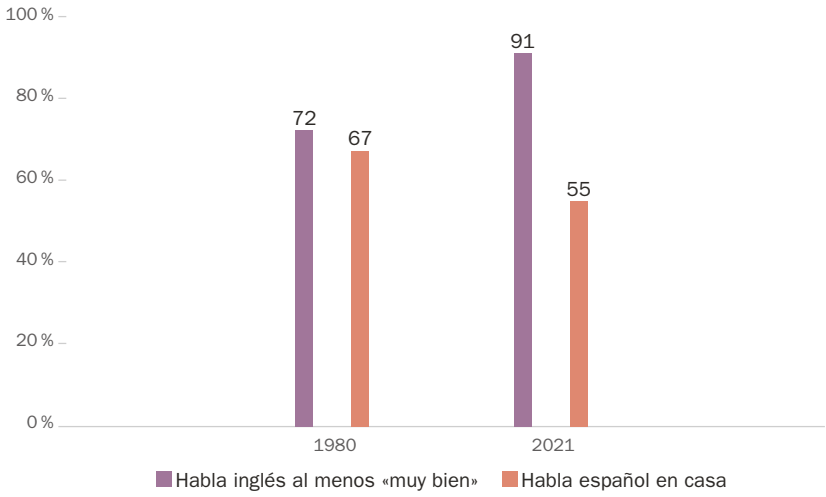


Fuente: Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021d).

Una de las claves del crecimiento de la población hispanohablante en Estados Unidos es el gran empleo del español en el entorno doméstico. De todos los hablantes de español que hay en el país, el 95,4 % (38,9 millones) se definen étnicamente como hispanos, lo que sitúa a este grupo como el principal impulsor del crecimiento del uso del español en este país. Si bien el hecho de ser hispano no lleva aparejado un conocimiento efectivo del español, la correlación entre ambas variables es muy alta. El 67,6 % de los hispanos estadounidenses emplean en mayor o menor medida el español para comunicarse con sus familiares y únicamente el 32,4 % afirma utilizar solo el inglés[79]. Por otra parte, el alto grado de conocimiento de esta lengua que se observa en las distintas generaciones de hispanos indica que la comunidad hispanohablante de Estados Unidos ha alcanzado la masa crítica suficiente como para sobrevivir por sí misma al margen de la lengua dominante. Con todo, el empleo del español se ha reducido claramente desde los años ochenta a medida que el nivel de competencia en inglés de los hispanos ha ido aumentando, especialmente entre los nacidos dentro del país.

[79] Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021b).

GRÁFICO 35 | COMPETENCIA EN INGLÉS Y USO DEL ESPAÑOL ENTRE LOS HISPANOS NACIDOS EN ESTADOS UNIDOS (1980-2021)

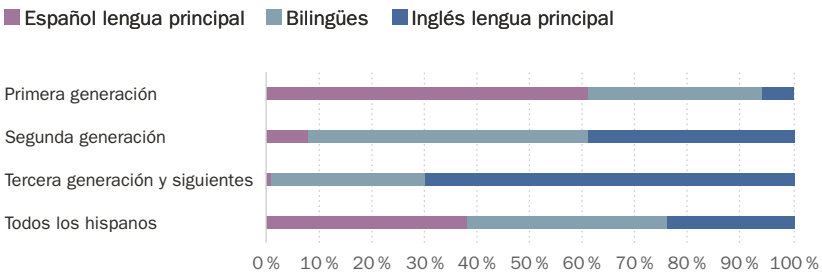


Fuente: elaboración propia a partir de Taylor *et al.* (2012) y Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021d).

Esta circunstancia, unida al hecho de que la mayoría de los hispanohablantes estadounidenses ya han nacido dentro del país, ha incidido negativamente en la tasa de mantenimiento del español de unas generaciones a otras, que, a pesar de ello, sigue siendo relativamente alta: el 47 % de los hispanos de tercera generación afirma hablar español «muy bien» o «bastante bien»[80]. La pérdida intergeneracional del español es más acusada cuando a estos hispanos se les pregunta sobre su lengua principal. En ese caso, el 61 % de los hispanos adultos de primera generación afirman tener el español como lengua principal, frente al 8 % de los de segunda generación y al 1 % de los de tercera y subsiguientes. Con todo, esta pérdida resulta mucho más leve si se incluye en la contabilización al 29 % de hispanos de tercera generación que se consideran bilingües.

[80] Taylor *et al.* (2012).

GRÁFICO 36 | GRADO DE CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL EN LAS DISTINTAS GENERACIONES DE HISPANOS (%)



Fuente: Taylor *et al.* (2012).

Por último, a los hablantes nativos o bilingües de español que, en el caso de los hispanos mayores de 18 años representan el 76 % del total, es preciso añadir a aquellos estadounidenses que tienen una competencia limitada en este idioma. Este grupo incluye a una parte del grupo de hispanos que identifican el inglés como su lengua principal (el 24 %) y a los que, sin embargo, se les puede suponer una competencia limitada en español fruto del contacto con miembros hispanohablantes de esta comunidad, así como a aquellos estadounidenses que, en mayor o menor medida, han aprendido español como segunda lengua.

Las cifras relativas al uso del español en Estados Unidos hay que tomarlas, en cualquier caso, con las debidas prevenciones, ya que el censo solo incluye a los estadounidenses que hablan español en el entorno doméstico y no a aquellos, hispanos o no, que, a pesar de contar con un dominio de esta lengua, no la utilizan en casa. Del mismo modo, tampoco se contabiliza como hablantes a los casi cinco millones de hispanos menores de cinco años registrados en 2021, algunos de los cuales podrían tener un cierto grado de conocimiento de español.

4.2 | Enseñanza de español

Un vector crucial para el mantenimiento del español entre la población hispana ha sido su fuerte presencia como lengua extranjera en el ámbito educativo. El hecho de que este idioma forme parte de la oferta docente de una buena parte de los centros educativos del país sirve además de reclamo a otros estudiantes sin vínculos familiares con el mundo hispánico. Esto podría resultar muy útil en el futuro como herramienta para extender y consolidar el aprendizaje y uso de esta lengua dentro del ámbito angloparlante de Estados Unidos, que, al igual que ocurre con otros países de habla inglesa, muestra una cierta desidia hacia el aprendizaje de idiomas. Solo una quinta parte de los estudiantes norteamericanos (el 19,7 %) estudia una lengua extranjera, con lo que el potencial de crecimiento que tiene el español es muy amplio, sobre todo teniendo en cuenta que su fuerte implantación y demanda en los centros educativos del país lo sitúan en una posición privilegiada con respecto a otras lenguas[81]. En todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta la educación superior, el español es, con mucha diferencia, el idioma más estudiado[82] en los centros educativos de Estados Unidos. En total, el país cuenta con algo más de 8 millones de estudiantes de español.

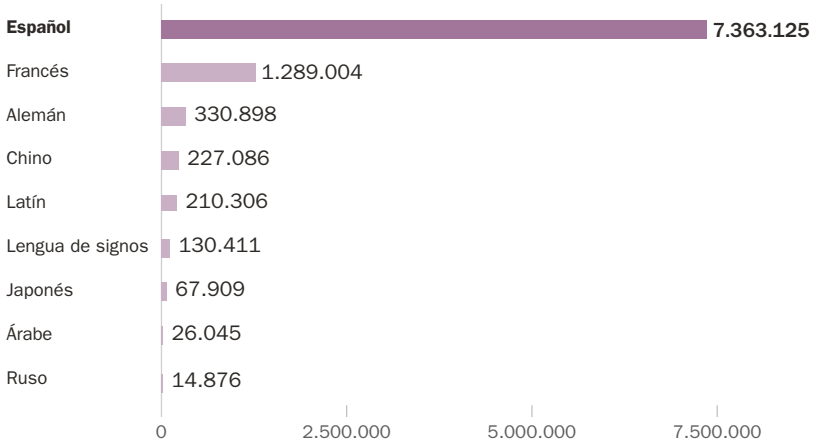
En la enseñanza primaria y secundaria, el español es la lengua más demandada en las escuelas estadounidenses con programas de lengua extranjera. De hecho, el número de estudiantes matriculados en cursos de español triplica al de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas. De los casi once millones de alumnos estadounidenses de primaria y secundaria que durante el curso 2014-2015 se matricularon en cursos de lenguas extranjeras, más de siete millones lo hicieron en cursos de español[83].

[81] Fernández Vítores (2022a).

[82] Rhodes y Pufahl (2014: 20).

[83] American Councils for International Education (2017: 7).

GRÁFICO 37 | NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN CURSOS DE IDIOMAS IMPARTIDOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS ESTADOUNIDENSES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de American Councils for International Education (2017: 8).

La popularidad que ha adquirido el español durante los últimos treinta años ha hecho que cada vez más escuelas soliciten poder impartir español como lengua extranjera, especialmente cuando solo puede ofrecerse un idioma por razones curriculares o de presupuesto[84]. En 2008, el 88 % de las escuelas primarias con programas de idiomas impartían español, frente al 79 % de 1997 y al 68 % de 1987. Justo en ese periodo, se observa una disminución de la enseñanza de francés y de alemán[85]. En cualquier caso, solo una cuarta parte de las escuelas primarias ofrece lenguas extranjeras, con lo que el margen para una futura implantación del español es aún muy amplio.

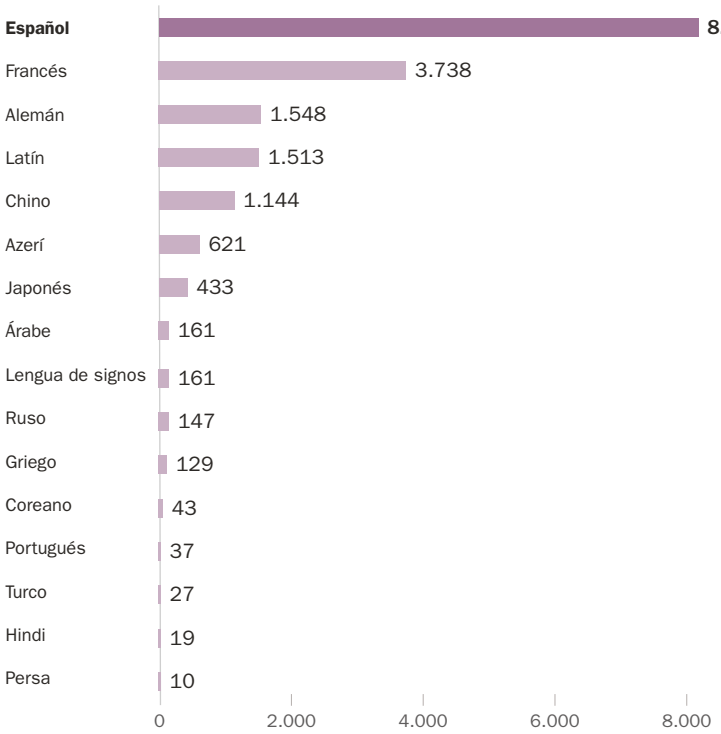
En las escuelas secundarias, el 93 % de los centros con programas de lengua extranjera impartían lengua española, porcentaje que se mantiene inalterable de 1997 a 2008, aunque ciertamente supone un aumento sobre el 86 % observado en el año 1987. Al igual que en las escuelas primarias, tanto la enseñanza de francés como la de alemán disminuyó en las escuelas

[84] American Councils for International Education (2017: 8).

[85] *Ibidem*, p. 7.

secundarias en este periodo[86]. En la actualidad, la oferta de programas de español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Estados Unidos supera con creces a la de cualquier otro idioma, incluidos el francés, el alemán y el chino. A pesar de ello, el número de programas impartidos, así como el abanico de oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para que alcancen un nivel de competencia alto en español, aún resultan insuficientes en el sistema educativo estadounidense[87].

GRÁFICO 38 | NÚMERO DE PROGRAMAS DE LENGUA EXTRANJERA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS ESTADOUNIDENSES



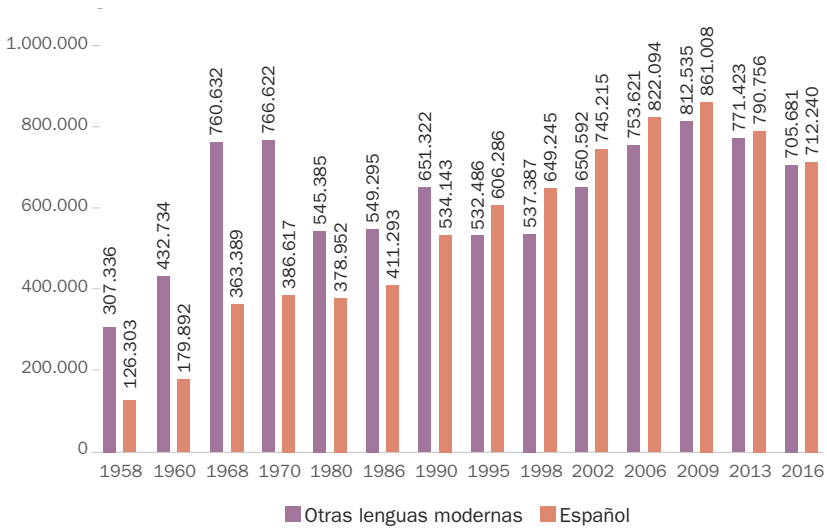
Fuente: elaboración propia a partir de datos de American Councils for International Education (2017: 10).

[86] *Ibidem*, p. 8.

[87] *Ibidem*, p. 21.

Pero si hay un ámbito docente que resulta especialmente interesante para medir el valor instrumental que, en general, se asigna al español en Estados Unidos y atisbar una probable senda de crecimiento en el futuro fuera del ámbito puramente hispano, ese es el de la educación superior, donde los estudiantes que optan por matricularse en cursos de lenguas extranjeras lo hacen con la esperanza de rentabilizar más tarde los conocimientos adquiridos en el mercado de trabajo. Aquí, a pesar de que la prima salarial ligada al conocimiento de este idioma es inferior a la asignada al francés o al alemán[88], la mayor proyección internacional del español y el enorme uso que se hace de esta lengua en el país parecen haber sido incentivos lo suficientemente atractivos como para captar el interés de más de la mitad de los alumnos universitarios de lenguas extranjeras durante las tres últimas décadas.

GRÁFICO 39 | MATRÍCULAS EN ESPAÑOL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN COMPARACIÓN CON OTRAS LENGUAS



Fuente: Looney y Lusin (2019: 26).

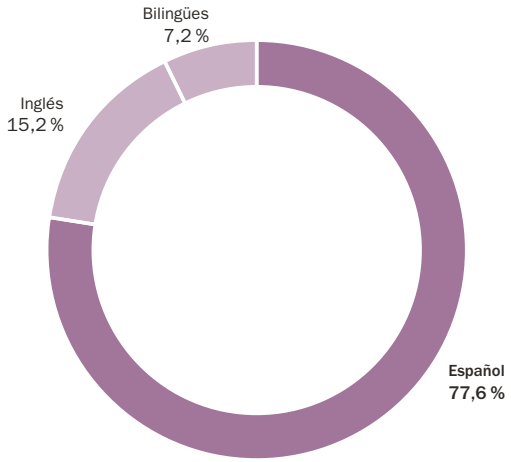
[88] Garza, Cortina y Pinto (2010).

Más de 5 millones de universitarios estadounidenses han estudiado español desde 1990[89]. A muchos de los egresados se les puede suponer además una competencia limitada en español, con distinto grado de conocimiento de este idioma, en función del contacto que hayan tenido con el entorno hispanohablante y del uso que hayan hecho del español en el ámbito laboral en los años posteriores a la universidad. Es un hecho, sin embargo, que el estudio de lenguas extranjeras en la universidad ha experimentado un descenso generalizado desde 2009, lo que ha supuesto una merma para el español de casi 150.000 alumnos.

4.3 | El español en los medios de comunicación

A pesar de que los principales medios de comunicación destinados al público latino están en manos de corporaciones no hispanas o de fondos de inversión privados, la mayoría de ellos emplea el español. Solo el 15 % utiliza únicamente el inglés para llegar a su audiencia.

GRÁFICO 40 | LENGUAS UTILIZADAS POR LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN HISPANOS

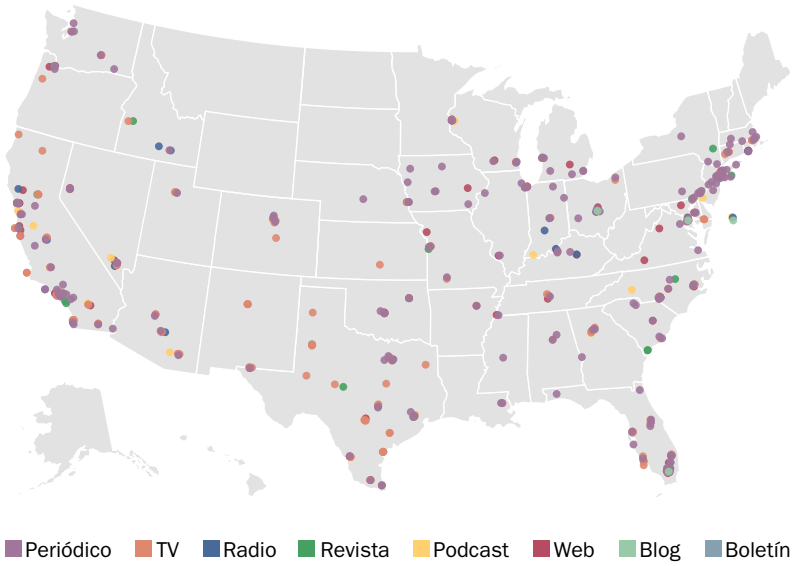


Fuente: Craig Newmark Graduate School of Journalism (2019).

[89] Cálculo realizado sobre la base de los datos reflejados en el gráfico anterior y tomando como referencia una tasa de reposición completa de estudiantes universitarios de español cada cuatro años, que es lo que dura el ciclo universitario más largo.

La distribución geográfica de estos medios de comunicación sigue en general un patrón demográfico claro: los estados con más medios de comunicación son aquellos que cuentan con una concentración de población hispana mayor, si bien hay muchos estados con una proporción de hispanos considerable, como Wyoming o Hawái, donde esta presencia mediática es inexistente.

GRÁFICO 41 | DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN HISPANOS



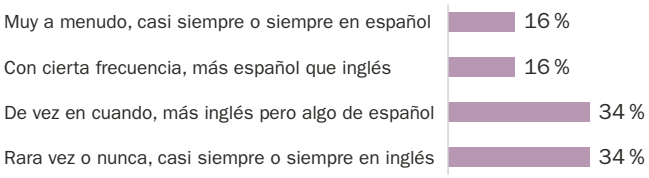
Fuentet Craig Newmark Graduate School of Journalism (2019).

El descenso progresivo en el uso de español por parte de los hispanos estadounidenses registrado en los últimos años tiene también su correlato en el ámbito de los medios de comunicación. A pesar de que las dos principales cadenas de televisión en español de Estados Unidos, Univisión y Telemundo, han experimentado un aumento en las audiencias de sus principales espacios informativos entre 2018 y 2020, ambas se mantienen por debajo de los niveles de 2016 y no se han ampliado en la misma medi-

da en que lo ha hecho el número de hablantes de español[90], lo que revela una pérdida clara de peso mediático.

La falta de público es aún más marcada cuando se trata de medios tradicionales estadounidenses en busca del mercado latino. El *Washington Post* cerró sus dos ediciones en español (*Post Opinión* y *pódcast*) a principios de 2023, siguiendo la estela de *The New York Times*, que hizo lo propio en septiembre de 2019 debido a la falta de rentabilidad. Otros medios de comunicación dirigidos a los hispanos como público principal, a menudo en inglés, también han cerrado o se han incorporado a plataformas de noticias más grandes, como CNN Latino, NBC Latino, Fox News Latino y VOXXI. A pesar de este dato, el número de hispanos que recurren a medios de comunicación en español para mantenerse informados sigue siendo relativamente alto: el 66 % consume al menos algunas noticias en español y el 16 % lo hace casi únicamente en español. Sin embargo, la manera más habitual de acceder a la información es utilizando tanto el inglés como el español (50 %). Con todo, el 34 % emplea casi exclusivamente el inglés, lo que representa una pérdida de cinco puntos porcentuales en el uso de español en tan solo cinco años[91].

GRÁFICO 42 | INDEPENDIENTEMENTE DEL MEDIO UTILIZADO (EN LÍNEA, TELEVISIÓN, ETC.), ¿CON QUÉ FRECUENCIA CONSULTA NOTICIAS O INFORMACIÓN EN ESPAÑOL?



Fuente: UnidosUS (2022).

[90] Pew Research Center (2021).

[91] Flores y López (2018).

El grado de utilización de español para consultar las noticias varía también en función de su edad y de si han nacido dentro o fuera del país. Solo el 68 % de los *hispennials*, nacidos entre 1981 y 1998, afirma consumir al menos algunas noticias en español, mientras que este porcentaje se eleva hasta el 89 % en el caso de los nacidos en el extranjero, que suelen preferir el español para mantenerse informados[92].

Aunque la televisión ha sido tradicionalmente la plataforma más utilizada entre los hispanos de Estados Unidos para mantenerse informados, ahora internet rivaliza con este medio, que ha visto cómo el porcentaje de noticias obtenidas a través de sus canales se ha reducido desde el 92 % en 2006 hasta el 79 % en 2016. Justo la tendencia contraria se observa en internet: el 74 % de los hispanos usaba internet en 2016 como fuente de noticias, incluidas las redes sociales o las aplicaciones para teléfonos móviles, frente al 37 % en 2006.

La radio y los periódicos impresos también son formatos habituales utilizados por los hispanos a la hora de obtener información sobre la actualidad. Sin embargo, ninguno de ellos es tan empleado como la televisión o internet. Además, tanto la radio como la televisión exhiben una tendencia a la baja en su uso. La lectura de los periódicos como fuente de noticias pasó del 58 % en 2006 al 34 % una década después. Del mismo modo, la proporción de hispanos que escuchaba noticias en la radio durante un día laborable típico se redujo del 64 % al 55 % en ese mismo periodo, debido en parte a la incapacidad de las cadenas de generar contenidos propios[93].

4.4 | Participación política

Alrededor de un millón de hispanos alcanza cada año la mayoría de edad en Estados Unidos[94]. Aunque ello no garantiza que estos votantes potenciales acudan finalmente a las urnas, tanto el aumento en la tasa de miembros de esta comunidad registrados para votar como su patrón de participación en otras citas electorales sugieren que 2024 puede ser el año en que el a menudo denominado «gigante dormido» de la política estadounidense

[92] *Ibidem*.

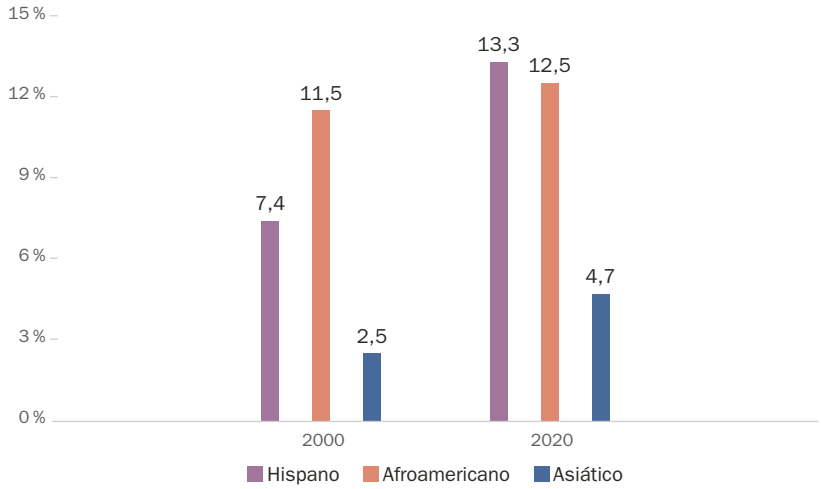
[93] Craig Newmark Graduate School of Journalism (2019).

[94] UnidosUS (2022).

despierte por fin con toda su fuerza, sobre todo en estados como Florida y Arizona, donde el voto hispano probablemente será crucial para decidir quién será el próximo inquilino de la Casa Blanca[95].

Las presidenciales de 2020 fueron las primeras elecciones en las que los hispanos conformaron la minoría étnica o racial más numerosa con derecho a voto. Unos 32 millones de hispanos fueron llamados a las urnas, lo que representa el 13,3 % del electorado estadounidense. El porcentaje de hispanos mayores de 18 años ha experimentado un crecimiento progresivo desde los comicios del año 2000 y sitúa actualmente a esta comunidad por encima de la afroamericana (12,5 %), cuyo peso relativo apenas ha aumentado en ese mismo periodo, y de la asiática (4,7 %)[96].

GRÁFICO 43 | ELECTORADO ESTADOUNIDENSE EN FUNCIÓN DEL GRUPO ÉTNICO (2000-2020)



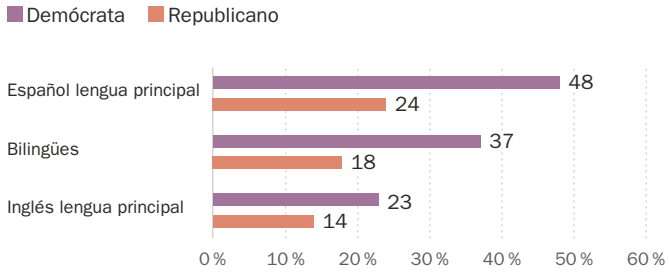
Fuente: Cilluffo y Fry (2019).

[95] Bloomberg Government (2022).

[96] Cilluffo y Fry (2019).

En general, los hispanos tienen actitudes más positivas hacia el Partido Demócrata que hacia el Partido Republicano y consideran que el primero se preocupa más por sus intereses y por conseguir su voto. Esta tendencia es mucho mayor entre aquellos que tienen el español como lengua principal.

GRÁFICO 44 | PERFIL LINGÜÍSTICO DE LOS HISPANOS QUE ESTÁN MUY DE CUERDO O TOTALMENTE DE ACUERDO CON LA AFIRMACIÓN «EL PARTIDO _____ SE ESFUERZA MUCHO POR CONSEGUIR EL VOTO LATINO»



Fuente: Krogstad, Edwards y Lopez (2022).

Aunque en las últimas décadas, el peso relativo del votante hispano ha crecido considerablemente en todos los estados, solo la mitad de los miembros de esta comunidad tiene derecho a voto, la proporción más pequeña de cualquier grupo étnico. Esto se debe a que una gran parte de la población hispana está integrada por menores de edad (casi 10 millones en 2021) o por adultos no nacionalizados (11,3 millones, más de la mitad de los cuales son inmigrantes en situación irregular)[97].

La proporción de la población hispana con derecho a voto también varía mucho según el estado de que se trate. Los que registran una tasa más alta de hispanos habilitados para votar son Maine y Montana, con el 71 % y el 68 % respectivamente. En aquellos estados con mayor población hispana, aproximadamente la mitad tiene derecho a votar en Texas y más de la

[97] González-Barrera, Krogstad y Noe-Bustamante (2020).

mitad en Florida (56 %) y California (51 %). Los dos estados que registran el porcentaje más bajo de votantes hispanos potenciales son Carolina del Norte (34 %) y Tennessee (33 %). El elevado número de votantes hispanos no garantiza, sin embargo, que estos ejerzan su derecho al voto. Desde 1996, el número de hispanos habilitados para votar que realmente votaron siempre ha sido inferior al de aquellos que no acudieron a las urnas[98]. La escasa movilización política de los hispanos se manifiesta especialmente en su baja tasa de votantes registrados, tradicionalmente muy inferior a la de la media estadounidense.

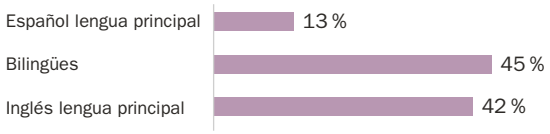
El español es también una herramienta de comunicación política de primer orden desde que, en 1960, la que después sería primera dama, Jackie Kennedy, lo utilizara en un anuncio televisivo en apoyo a la candidatura de su marido. En los últimos años, no son pocos los políticos que se han animado a utilizar el español en sus campañas para intentar captar el voto hispano, que se considera decisivo en aquellos estados con mayor presencia de esta comunidad. No está claro, sin embargo, hasta qué punto el empleo del español por parte de los distintos aspirantes influye realmente en el sentido del voto latino. En una encuesta realizada por UnidosUS (2019), solo el 61 % considera importante que un candidato hable español[99] y esta habilidad aparecía como la última en importancia en una larga lista[100]. Por otra parte, el hecho de que solo el 13 % de los hispanos registrados para votar tengan el español como lengua principal sugiere que el empleo de esta lengua por parte de los candidatos se está utilizando más como una declaración de intenciones en apoyo de medidas que favorezcan la representatividad política de la comunidad hispana que como un instrumento de comunicación propiamente dicho.

[98] Cilluffo y Fry (2019).

[99] UnidosUs (2022: 25).

[100] UnidosUS (2019).

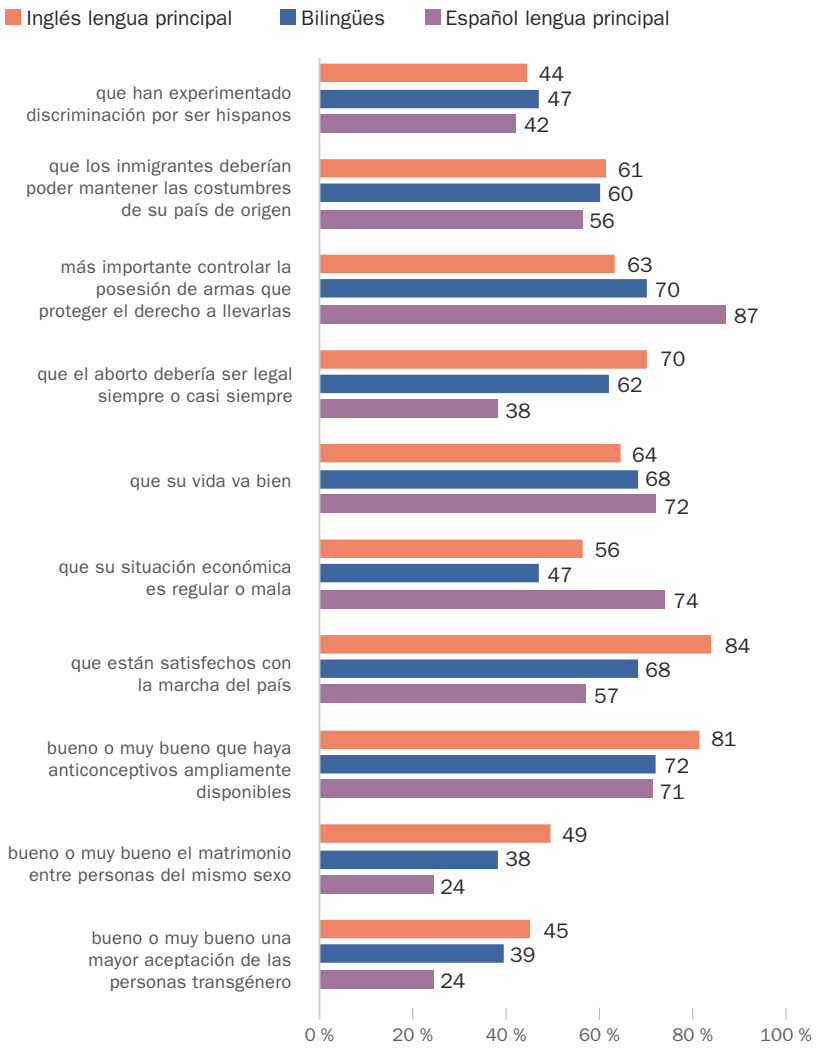
GRÁFICO 45 | PERFIL LINGÜÍSTICO DE LOS VOTANTES HISPANOS REGISTRADOS



Fuente: Pew Research Center (2018: 22).

La orientación del voto latino y sus preferencias políticas también dependen mucho de cuál es su lengua principal. Los hispanos que tienen el español como lengua principal están más satisfechos con su vida que aquellos que tienen el inglés, y ello a pesar de tener una percepción más negativa que la de estos últimos sobre su situación económica. Los hispanohablantes latinos también están más a favor de controlar la posesión de armas o de limitar el derecho al aborto que los angloparlantes y tienen una visión más negativa sobre la marcha del país. En asuntos como los matrimonios entre personas del mismo sexo, la aceptación de las personas transgénero o la libre disposición de anticonceptivos, la visión de los hispanohablantes es en general más conservadora que la de los angloparlantes. En cuanto al hecho de haber experimentado discriminación por el hecho de pertenecer a ese grupo étnico, la diferencia entre unos y otros es prácticamente inapreciable.

GRÁFICO 46 | PORCENTAJE DE HISPANOS QUE CONSIDERAN...

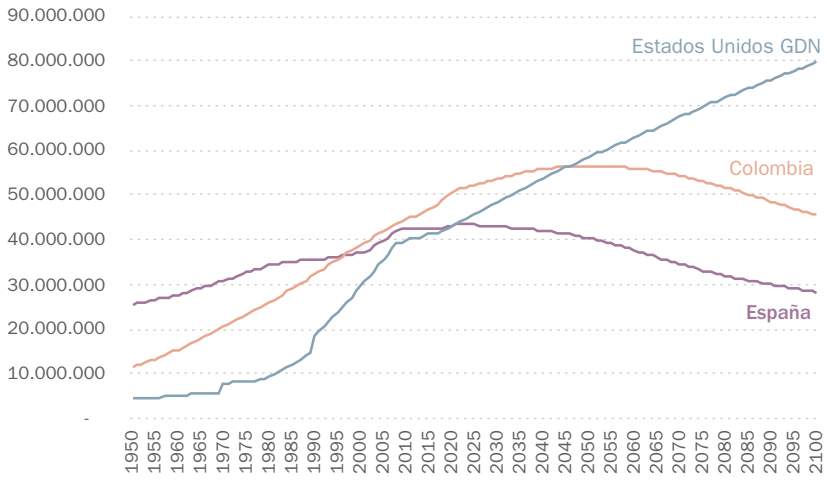


Fuente: elaboración propia a partir de Krogstad, Edwards y Lopez (2022).

4.5 | El futuro del español en Estados Unidos

El alto grado de empleo del español por parte de los hispanos estadounidenses, ya sean nativos o bilingües, unido al ritmo lento de pérdida de esta lengua que muestra dicha comunidad en los últimos cuarenta años (alrededor de diez puntos porcentuales), indica que el número de hablantes nativos de español de Estados Unidos superará al de España en esta década y al de Colombia dentro de dos, lo que situará a Estados Unidos como el segundo país hispanohablante del mundo, solo por detrás de México. De hecho, si se incluyera en el recuento a los menores de cinco años, las estimaciones indican que la comunidad hispana nativa ya habría superado a la española en 2022 y hará lo propio con la colombiana en 2046.

GRÁFICO 47 | POBLACIÓN HISPANOHABLANTE NATIVA (1950-2100)[101]

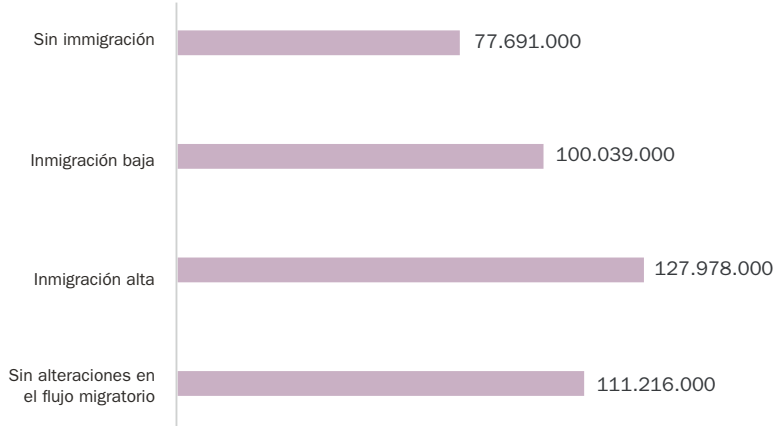


Fuente: elaboración propia a partir de ONU (2022) y Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021b).

[101] Incluye a los menores de 5 años. Para el cálculo de la comunidad hispanohablante nativa de Estados Unidos se ha aplicado un coeficiente de reducción equivalente a la tasa de pérdida intergeneracional del español observada en esta comunidad en los últimos cuarenta años.

Las proyecciones indican, asimismo, que el peso relativo de la comunidad hispanohablante nativa estadounidense será de casi el 16 % a mediados de siglo y de más del 20 % en 2100. El crecimiento en el número de hispanos estará estrechamente ligado a la afluencia de inmigrantes procedentes de México, Centroamérica y el Caribe, algo que dependerá en gran medida de las decisiones que se adopten desde la Administración estadounidense. En este sentido, la propia Oficina del Censo de los Estados Unidos ha realizado proyecciones demográficas alternativas que contemplan tres escenarios diferentes: alta inmigración, baja o nula. En todos ellos, la población hispana crecería de aquí a 2060 tanto en términos absolutos como relativos. Varía, sin embargo, la intensidad de ese crecimiento. En un contexto de baja inmigración, la población hispana estadounidense ascendería a los 100 millones de personas, lo que equivaldría al 27 % de la población total del país, mientras que, en un contexto de alta inmigración, esta cifra llegaría a los 128 millones (29 %). Por otra parte, en un escenario de inmigración nula, la comunidad hispana apenas sumaría 16 millones de personas en las próximas cuatro décadas, hasta llegar a los 78 millones, y su peso relativo aumentaría poco más de cinco puntos porcentuales: del 18,7 % actual al 24 % en 2060. Si, por el contrario, no hubiera alteraciones en la política migratoria, el número de hispanos del país superará los 111 millones en 2060. Eso supondrá que el 27,5 % de la población, más de un cuarto de la población estadounidense, será de origen hispano.

GRÁFICO 48 | POBLACIÓN HISPANA ESTADOUNIDENSE EN 2060 SEGÚN DISTINTOS SUPUESTOS MIGRATORIOS



Fuente: Johnson (2020: 12).

5 | El español en la ciencia y en internet

- Después del inglés, el español es la segunda lengua en la que más documentos de carácter científico se publican.
- En 2022, solo el 1,3 % de los artículos que figuraban en la base de datos Web of Science fueron redactados en español, mientras que el 94 % utilizaron el inglés.
- El 57 % de la producción científica del ámbito hispanohablante se realiza actualmente en España.
- Más del 70 % de la producción científica en español se concentra en tres áreas temáticas: ciencias sociales, ciencias médicas y artes y humanidades.
- El español es la tercera lengua más utilizada en la red después del inglés y del chino.
- El 7,9 % de los usuarios de internet se comunica en español.
- El español es la segunda lengua más utilizada en plataformas digitales como YouTube, Facebook, Netflix, LinkedIn, Wikipedia, Instagram, etc., normalmente a gran distancia del portugués y del francés.

Si bien la presencia del español en la ciencia y en internet normalmente se ha estudiado de forma separada, lo cierto es que ambos espacios se apoyan el uno en el otro generando sinergias mutuamente beneficiosas. Tan imbricada es la naturaleza de esta simbiosis que hoy en día resulta casi imposible imaginar la divulgación científica sin ayuda de las plataformas digitales alojadas en la red, ya sea a través de revistas especializadas, ya por medio de congresos o conferencias celebrados de forma virtual, ya utilizando bases de datos que realizan un seguimiento de la calidad de la producción científica. Del mismo modo, internet se vale de los últimos avances científicos para elaborar nuevas herramientas y aplicaciones que contribuyen a consolidar y ampliar el alcance de esta red global, al tiempo que fijan nuevos horizontes investigadores. Tal es el caso, por ejemplo, de los macrodatos, término acuñado en los últimos años para referirse a ese conjunto de datos que, por su volumen, variedad y por la velocidad

de procesamiento que requieren, supera las capacidades de los sistemas informáticos habituales. Su explotación es un fenómeno relativamente reciente que ha corrido parejo a la evolución de internet y ha supuesto una revolución, aún en ciernes, en casi todas las disciplinas científicas. No es de extrañar, por tanto, que plataformas tan conocidas en el mundo académico como Web of Science, Scopus o ScholarOne utilicen casi como único criterio para medir la repercusión de las publicaciones científicas la presencia que estas tienen en la red: lo que no está en ella no existe o, al menos, se considera irrelevante para la comunidad científica en su conjunto. De hecho, los algoritmos que utilizan estas plataformas, facilitados casi de forma exclusiva por la empresa Clarivate Analytics, son muy similares a los usados por PageRank, una compañía creada a finales del siglo pasado por Google para asignar de forma numérica la relevancia de las páginas web indexadas en su motor de búsqueda[102].

Ni que decir tiene que la adopción de este criterio tiene consecuencias de gran calado no solo para la divulgación científica en las distintas lenguas, sino también para el desarrollo de la ciencia en general, pues las condiciones de uso que establecen estas plataformas suponen con frecuencia aceptar un encorsetamiento, en lo que a la evaluación de la producción científica se refiere, que determina en gran medida su visibilidad[103].

5.1 | La ciencia en español

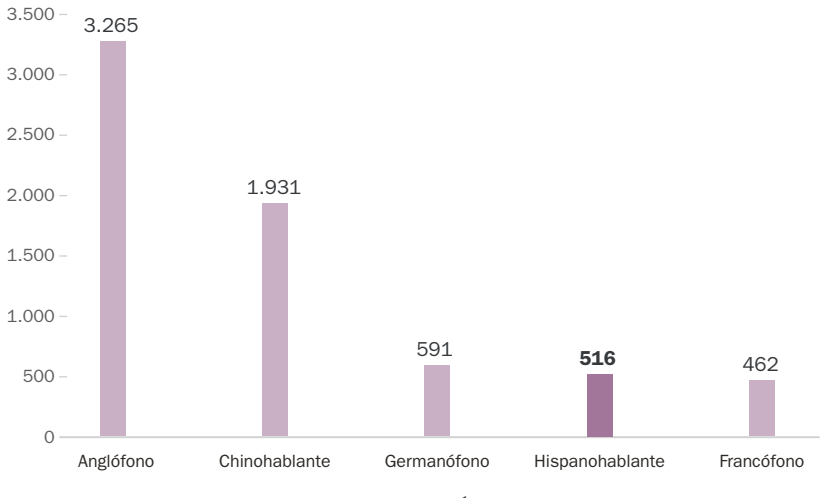
El prestigio del español como lengua internacional se debe más a elementos como su número de hablantes, su representación en los foros diplomáticos y la amplia difusión de la cultura hispánica heredada que a su peso en el ámbito de la ciencia. Esto es así, fundamentalmente, porque los avances actuales en el campo de la investigación científica y técnica tienen como lengua vehicular el inglés, que es el idioma de trabajo más utilizado y extendido entre la comunidad científica. Esta situación parece lógica si se admite que el grado de penetración de una lengua como herramienta de difusión de los resultados de las investigaciones está estrechamente ligado al prestigio que tenga la cultura científica de la que esa lengua es portadora. En este sentido, aunque en los últimos años la ciencia española ha logrado superar algunos de los más desfavorables indicadores de desarrollo,

[102] Fernández Vítores (2021).

[103] *Ibidem*.

se encuentra todavía muy lejos de los primeros puestos en la jerarquía científica internacional. Este hecho, que se da de forma aún más marcada en el resto de los países con mayoría hispanohablante, determina sin duda la posición del español como idioma de transmisión de los conocimientos científicos. En la actualidad, la contribución de la ciencia a la presencia global del conjunto de los países hispanohablantes es muy inferior a la de los ámbitos anglófono y chinohablante, que se constituyen como los dos polos fundamentales de la producción científica mundial.

GRÁFICO 49 | PRESENCIA GLOBAL EN LA CIENCIA DE LOS DISTINTOS ÁMBITOS LINGÜÍSTICOS[104]

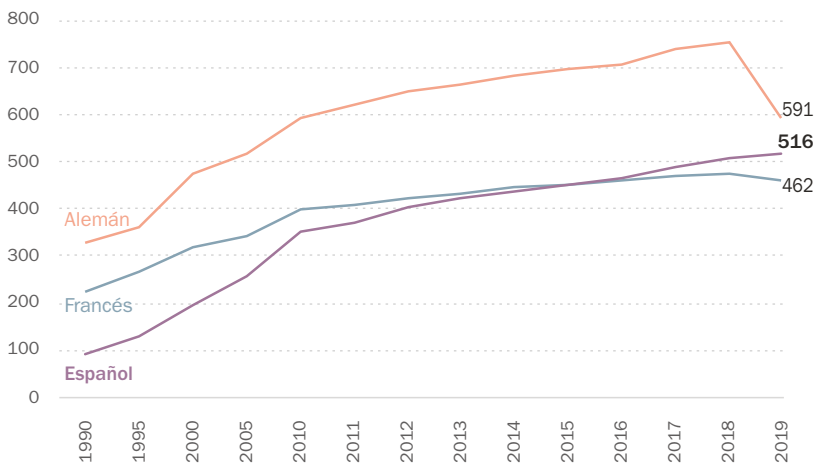


Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en Índice Elcano de presencia global (Real Instituto Elcano, 2023).

[104] En la cifra del inglés solo se incluyen los principales países anglófonos (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Irlanda), donde el porcentaje de población con un dominio nativo de la lengua supera el 90 %. En la del francés, se ha incluido únicamente a aquellos países que figuran en el *Informe Elcano de presencia global* (Olivié y Gracia Santos, 2022), donde el francés es la única lengua oficial, y también a Bélgica. Las cifras correspondientes al chino y al alemán son datos agregados de China y Singapur, y de Alemania y Austria, respectivamente.

A pesar de la concentración de la actividad científica mundial en aquellos países que tienen como lengua mayoritaria el inglés o el chino, la evolución que ha registrado el ámbito hispanohablante en las últimas décadas muestra signos muy positivos. Al aumento constante de la visibilidad de la producción científica de los países de habla hispana desde 1990, hay que sumar también el ritmo al que este se ha producido, más rápido que el observado en otros espacios lingüísticos de referencia en el campo de la ciencia, como el francófono o el germanófono. De hecho, la presencia global del español logró superar a la del francés en 2015 y, desde entonces, la evolución de ambas lenguas muestra sendas divergentes. En cuanto al alemán, aunque la presencia global de los países germanófonos siempre ha sido superior a la de los hispanohablantes en el campo científico, la distancia que tradicionalmente los ha separado parece haberse reducido significativamente desde 2018, debido a una pérdida de visibilidad del área germanófona.

GRÁFICO 50 | EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA GLOBAL AGREGADA DE LOS PAÍSES FRANCÓFONOS, GERMANÓFONOS E HISPANOHABLANTES EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO (1990-2019)

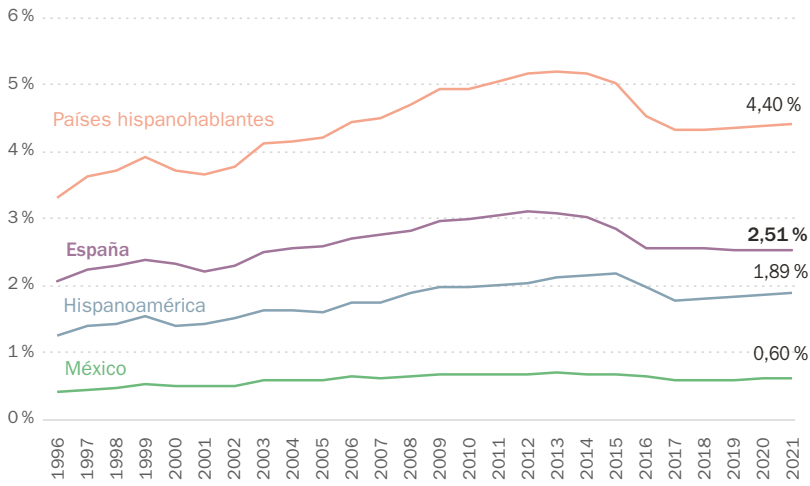


Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en Índice Elcano de presencia global (Real Instituto Elcano, 2023).

5.2 | Las revistas científicas en español

Aunque el volumen de la producción científica en Hispanoamérica ha experimentado un aumento espectacular en el periodo 1996-2021[105], el principal actor en la difusión científica en español sigue siendo España. Esto es así a pesar de que el crecimiento relativo hispanoamericano ha duplicado al español en ese mismo periodo en lo que al volumen de publicaciones científicas se refiere. En el segundo lugar de la clasificación, si bien a gran distancia de España, se sitúa México. Estos dos países concentran más del 70 % de la producción científica del ámbito hispanohablante. El porcentaje de participación del conjunto de los países hispanohablantes en la producción científica mundial ha registrado un incremento constante entre 1996 y 2021, salvo en dos periodos muy marcados, de 2000 a 2004 y de 2014 a 2017. Actualmente, el 4,4 % de la producción científica mundial tiene su origen en algún país de habla hispana.

GRÁFICO 51 | EVOLUCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE HISPANOAMÉRICA, ESPAÑA Y MÉXICO EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL ÁMBITO HISPANOHABLANTE ENTRE 1996 Y 2021

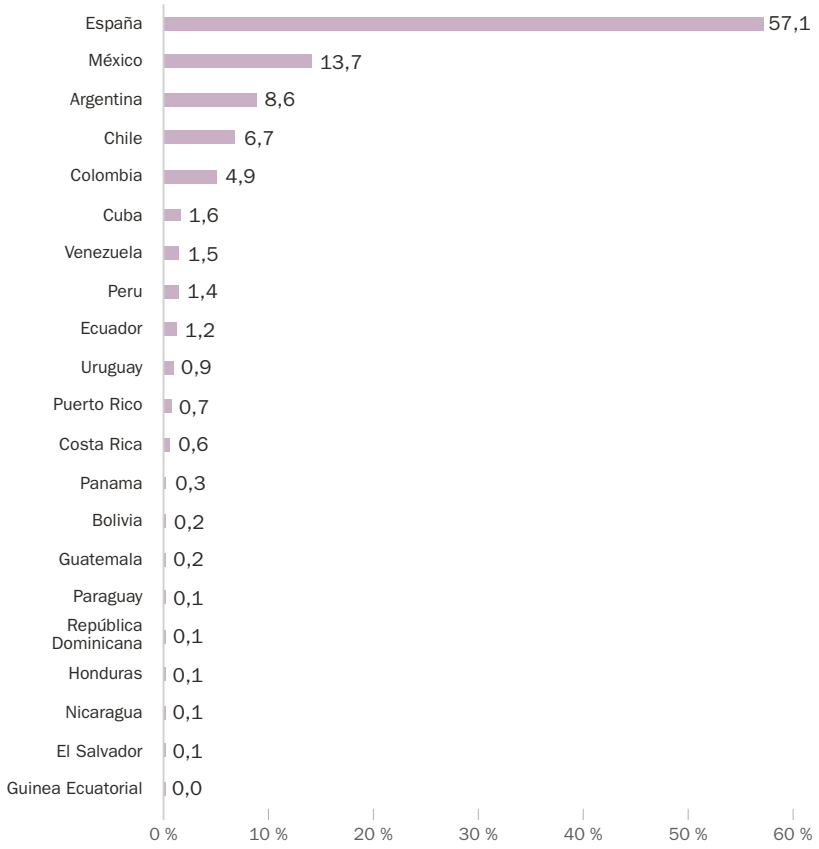


Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en SCImago Journal & Country Rank (2023).

[105] Estimación a partir de datos de SCImago Journal & Country Rank (2023).

Con el 57 % de toda la producción científica del ámbito hispanohablante, España se sitúa como líder indiscutible seguida a gran distancia de México, que es el único país hispanoamericano que supera la cota del 10 %.

GRÁFICO 52 | PESO RELATIVO POR PAÍSES EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL ÁMBITO HISPANOHABLANTES

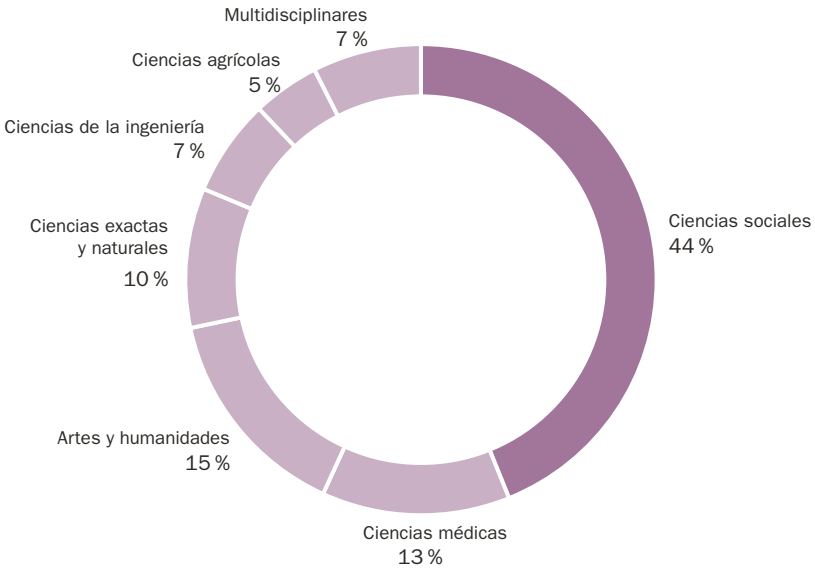


Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en SCImago Journal & Country Rank (2023).

En lo que a la distribución temática de las revistas científicas en español se refiere, esta se reparte entre seis áreas temáticas principales: ciencias sociales, ciencias médicas, artes y humanidades, ciencias exactas y

naturales, ciencias de la ingeniería y ciencias agrícolas. Así al menos se desprende del directorio Latindex, cuyo fondo documental en marzo de 2023 estaba integrado por 26.768 publicaciones.

GRÁFICO 53 | ÁREAS TEMÁTICAS DE LAS REVISTAS REGISTRADAS EN EL DIRECTORIO LATINDEX

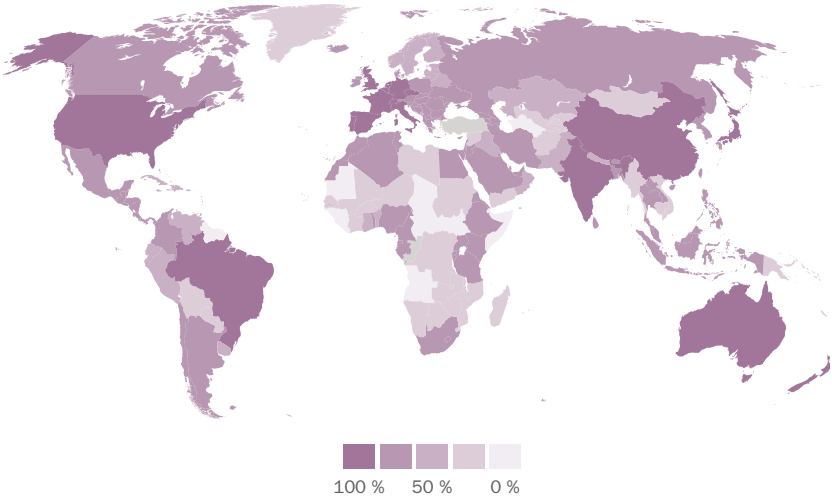


Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en Latindex (a fecha 10 de marzo de 2023).

Conviene señalar, no obstante, que el elevado número de revistas científicas en español con frecuencia enmascara el reducido impacto que muchas de estas tienen en los principales índices internacionales. De hecho, si se analiza la visibilidad de la producción científica mundial por países, solo España estaría entre los quince primeros puestos, por detrás de Estados Unidos, China, el Reino Unido, Alemania, Japón, Francia, la India, Italia, Canadá y Australia, por ese orden. La generación de conocimiento científico global se encuentra, por tanto, muy concentrada en el espacio angloparlante, ya que los tres principales países de habla inglesa se encuentran entre los diez primeros puestos de la clasificación, por no hablar de la India, que utiliza el inglés como instrumento de comunicación en todo el ámbito académico. En comparación con los países anglófonos,

la visibilidad de la ciencia generada en los países hispanohablantes es bastante escasa, salvo en el caso de España, que ocupa el puesto número 11 en este *ranking*, y, en mucha menor medida, en el de México, Argentina y Chile, que ocupan los puestos 26, 41 y 46, respectivamente.

GRÁFICO 54 | VISIBILIDAD DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA MUNDIAL POR PAÍSES[106] (MARZO DE 2023)



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en SCImago Journal & Country Rank (2023).

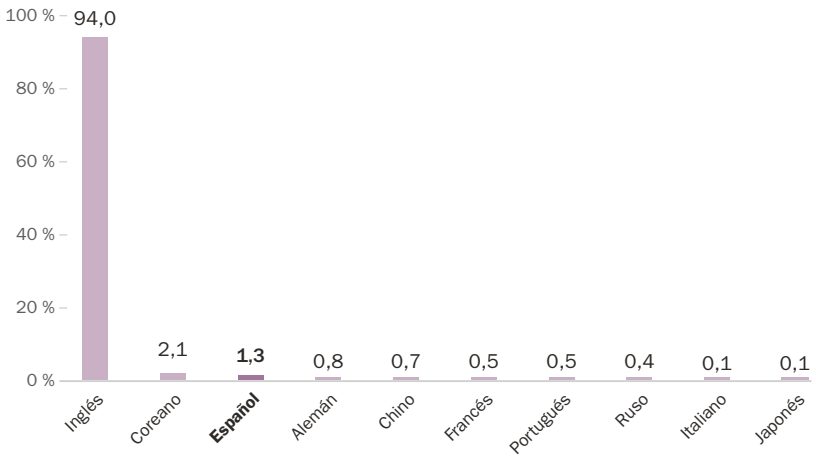
En cualquier caso, es preciso no identificar el concepto de «lengua oficial» con el de «lengua de publicación científica», ya que cada vez hay más publicaciones de carácter científico radicadas fuera del ámbito angloparlante que optan por publicar en inglés. Así, gran parte de las publicaciones académicas de los científicos que residen en países con una lengua oficial distinta del inglés se realiza directamente en esta lengua. A esto conviene añadir el hecho de que, en no pocos casos, las revistas

[106] El gráfico refleja los valores por país del índice h de SCImago Journal & Country Rank (2023) para el periodo 1996-2019, que tiene en cuenta tanto el número de publicaciones como el número de citas que estas reciben.

especializadas en las que estos científicos publican sus artículos tienen su sede en países anglófonos.

A pesar de iniciativas como la Declaración de San Francisco (2012), el Manifiesto de Leiden (2015) o el FOLEC latinoamericano (2019), llamadas a visibilizar la producción científica en español y en otras lenguas, la amplia utilización de índices de impacto ligados a editoriales anglosajonas consolida cada vez más la posición hegemónica de la que disfruta actualmente el inglés como lengua franca de la ciencia. El 36 % de los autores registrados en la Web of Science que en 2010 publicaba sus textos científicos en español han pasado a hacerlo en inglés en 2022. Asimismo, el peso relativo de los artículos procedentes de algún país hispanohablante descendió un 33 % en ese mismo periodo. En 2022, el 94 % de los artículos que figuraban en esta base de datos habían sido redactados en inglés y solo el 1,3 % en español. Con todo, el español ocupaba la tercera posición en la clasificación, por delante del chino, del francés y del alemán, pero por detrás del coreano, que, a diferencia de lo que ocurre con el chino, rentabiliza la posición estratégica de Corea del Sur como uno de los actores principales en el sector tecnológico.

GRÁFICO 55 | LENGUAS DE PUBLICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS REGISTRADOS EN WEB OF SCIENCE EN 2023



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en Web of Science (2023).

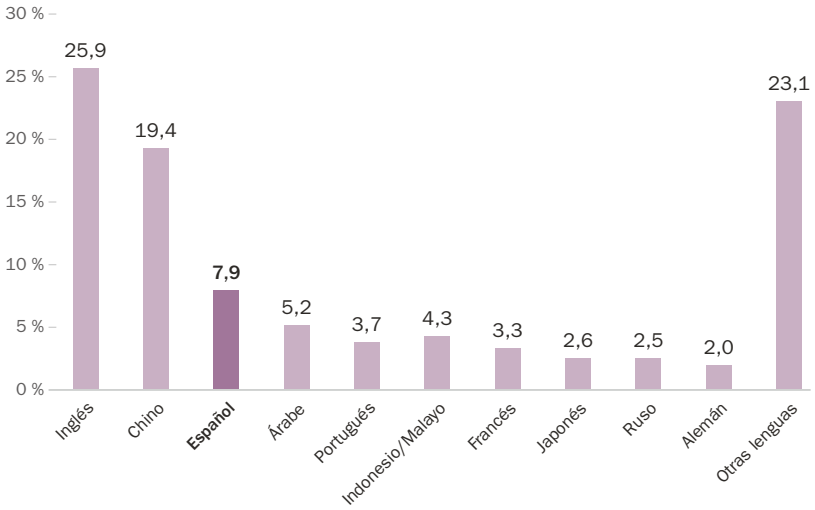
La trastienda de esta hegemonía revela, en cualquier caso, una realidad adversa para el español y para el resto de las lenguas de prestigio, pues el hecho de que científicos no anglófonos decidan publicar sus trabajos en inglés supone en cierto modo sucumbir a un lucrativo modelo de negocio diseñado en su mayoría por editoriales marcadamente anglosajonas. En el mejor de los casos, este modelo implica aceptar un criterio de calidad ya en sí bastante cuestionable: los artículos y las revistas más citados son mejores que aquellos que reciben menos citas; nada se dice, sin embargo, sobre el contenido de estas publicaciones ni sobre su contexto. En el peor de los casos, tal modelo acaba generando una red clientelar en toda regla: los científicos pagan primero por publicar sus artículos, muchas veces financiados con fondos públicos y revisados, casi siempre de forma gratuita, por otros científicos de su ámbito de conocimiento (los famosos pares); después, las universidades y centros de investigación abonan cuantiosas suscripciones para poder consultar en sus bibliotecas virtuales los artículos que sus propios científicos han escrito[107]. De este modo, la barrera lingüística de entrada actúa al mismo tiempo como cierre monopolizador a favor de una industria monolingüe en la que el prestigio, medido en índices de impacto, es la moneda de cambio habitual.

5.3 | La red

A diferencia de lo ocurrido en el ámbito científico, el español no ha dejado de ampliar su presencia en internet en las últimas décadas. En la actualidad, el español es la tercera lengua más empleada en este medio por número de usuarios. De los más de 5.168 millones de usuarios que tenía internet en todo el mundo en febrero de 2022, el 7,9 % se comunicaba en español, lo que supone un descenso de dos décimas con respecto a marzo de 2017. Los dos idiomas que están por delante del español son el inglés y el chino, con un peso relativo del 25,9 % y del 19,4 % respectivamente. Solo un país de habla hispana, México, se encuentra entre los diez con el mayor número de usuarios en internet.

[107] Badillo Matos (2021).

GRÁFICO 56 | LENGUAS MÁS USADAS EN LA RED POR NÚMERO DE USUARIOS



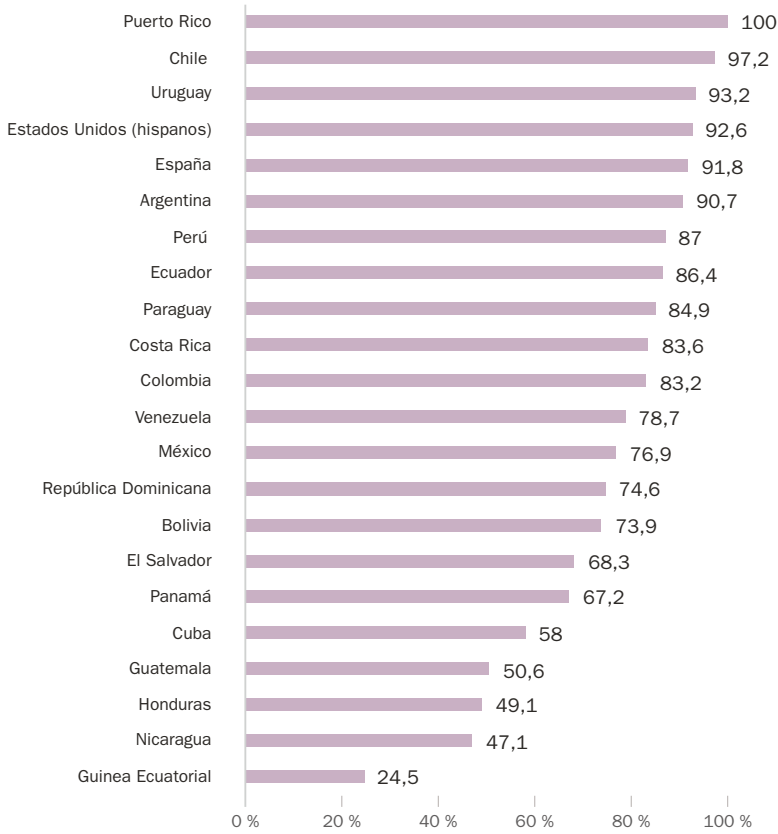
Fuente: Internet World Stats (2023).

El incremento en el número de usuarios de internet en español duplicó al experimentado por el inglés entre el año 2000 y 2023. Este despegue se debe, sobre todo, a la incorporación a la red de usuarios hispanoamericanos. Solo en Iberoamérica y el Caribe el incremento de internautas fue del 2.858 % en ese mismo periodo.

Si bien el número de internautas hispanohablantes ha aumentado de forma considerable en las dos primeras décadas del siglo, su potencial de crecimiento aún sigue siendo muy alto debido al limitado acceso a la red que todavía se observa en algunos países de habla hispana. La penetración media de internet en el ámbito hispanohablante, o el porcentaje de población que usa internet, es del 70,4 %, lejos de la media de la Unión Europea, que alcanza el 89,4 %, y del nivel de penetración que registra España (91,8 %), idéntico al de la comunidad hispana estadounidense.

En algunos países, los niveles de penetración superan a los de la UE, como es el caso de Chile (97,2 %), Uruguay (93,2 %), España (91,8 %) y Argentina (90,7 %). En el otro extremo se encuentran Guinea Ecuatorial, con el 24,5 %; Nicaragua (47,1 %); Honduras (49,1 %); o Guatemala (40,3 %). Puerto Rico es el único estado de habla hispana donde toda la población está conectada, según Internet World Stats (2023).

GRÁFICO 57 | PORCENTAJE DE ACCESO A INTERNET EN LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES

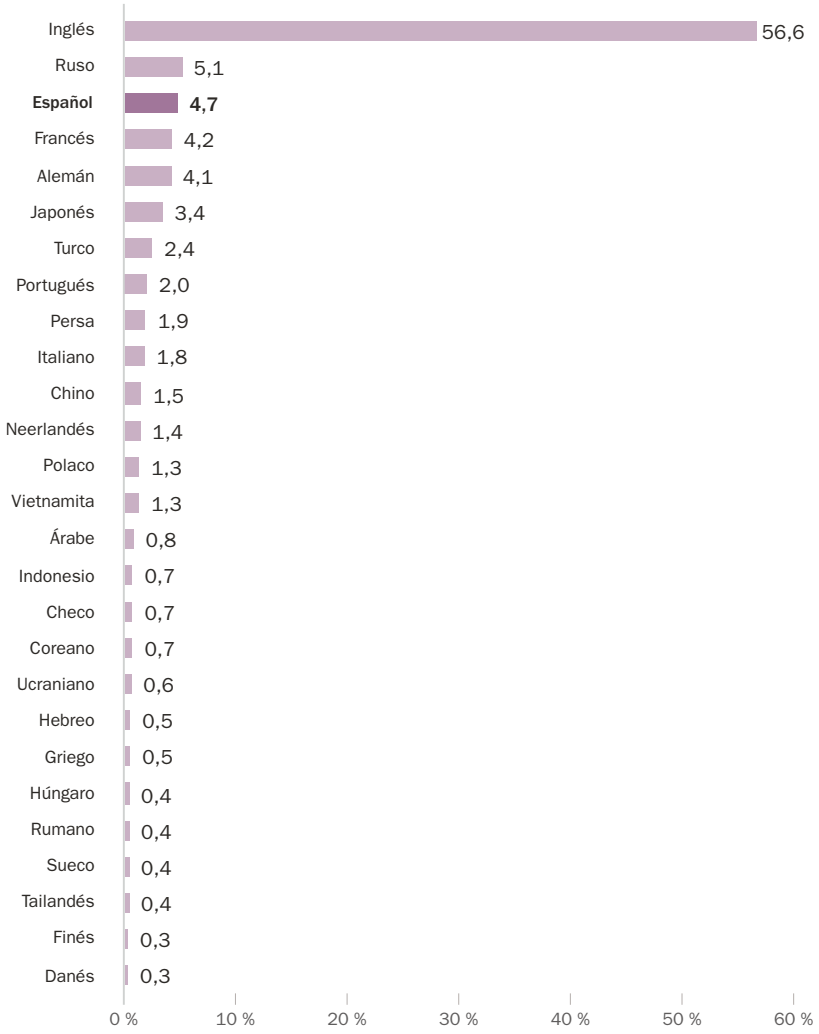


Fuente: Internet World Stats (2023).

Solo un país hispanohablante, México, se encuentra entre los diez con el mayor número de usuarios en internet. Por otra parte, los veinte países que encabezan la clasificación de países por número de usuarios reúnen a más del 70 % de los internautas.

Los datos anteriores hacen referencia a la fuerza del español en función del número de usuarios. Sin embargo, la utilización del español varía considerablemente si se analizan las páginas de internet que emplean varias lenguas para transmitir sus contenidos. El español se utiliza en el 4,7 % de las páginas multilingües, lo que sitúa a este idioma en la tercera posición, por delante del francés y del alemán, empleados en el 4,2 % y en el 4,1 % de las páginas, respectivamente. Sin embargo, el español aún está por detrás del ruso (5,1 %), que cuenta con un contingente de hablantes nativos mucho más reducido. En cualquier caso, las cifras ponen de manifiesto la aún escasa dimensión multilingüe de los contenidos redactados y producidos originalmente en español, ya que únicamente un porcentaje muy reducido de estos se ofrecen además en otro idioma. Por el contrario, el inglés se sitúa como la auténtica lengua franca de la red, ya que se emplea en el 56,6 % de las páginas multilingües.

GRÁFICO 58 | USO DE LAS DISTINTAS LENGUAS EN LAS PÁGINAS DE INTERNET MULTILINGÜES[108]



Fuente: W3Techs.com (a fecha de marzo de 2023).

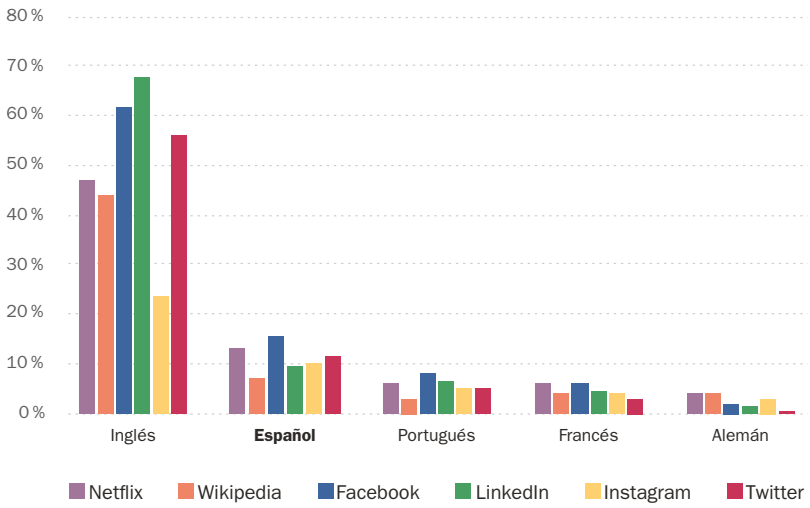
[108] El resto de las lenguas no incluidas en el gráfico tienen un peso relativo inferior al 0,3 %.

Fuera de los países donde el español es lengua oficial, el uso de esta lengua también está muy extendido entre los internautas de Estados Unidos. Medios digitales como *Noticia*, *La Tribuna Hispana*, *Adelante Valle*, *Democracy Now!* o *Diario La Estrella* ofrecen contenidos destinados especialmente a la comunidad hispana, normalmente en español[109]. De hecho, una encuesta realizada recientemente a una muestra representativa de la población hispana estadounidense que incluía tanto a personas cuya lengua principal era el español o el inglés como a aquellas que se consideraban bilingües constató que, en general, los hispanos de Estados Unidos prefieren consumir y crear contenidos digitales en español. Esta preferencia se hace extensiva, además, al ámbito de la publicidad digital, ya que más del 70 % piensa que las empresas deberían elaborar sus anuncios en línea tanto en inglés como en español. De hecho, los hispanos que se definen como bilingües y aquellos cuya lengua principal es el español sienten más confianza hacia la empresa anunciante cuando su publicidad se presenta en ambas lenguas. En general, la mayoría de los hispanos estadounidenses ve de manera muy positiva los contenidos publicitarios elaborados en español y esto incrementa las posibilidades de los anunciantes de vender sus productos entre los miembros de esta comunidad.

Uno de los indicadores más relevantes de la vitalidad del español en internet es el protagonismo que esta lengua ha adquirido en los últimos años en las plataformas digitales. Actualmente, el español es la segunda lengua más utilizada en las principales redes sociales del mundo (Facebook, Instagram, LinkedIn y Twitter) y en plataformas tan conocidas como YouTube, Netflix o Wikipedia.

[109] González-Tosat (2019).

GRÁFICO 59 | CONTENIDOS DE REDES SOCIALES Y PLATAFORMAS POR LENGUA



Fuente: Twinword Inc (s. a.), Wikipedia (2023), Facebook (2023), LinkedIn (2023) OIF (2019), GNIP (2017).

Estrechamente ligadas a internet y al aluvión de datos generados por sus usuarios se encuentran también las tecnologías del lenguaje que han ido apareciendo en los últimos años siguiendo la estela del desarrollo gradual de la inteligencia artificial y el aprendizaje profundo. Empresas líderes en el sector, como Google o Microsoft, se han apresurado a implantar en sus buscadores grandes modelos de lenguaje neuronal preentrenados con ingentes cantidades de datos. Otras, como OpenAI, DeepMind, Meta, etc., han desarrollado modelos de lenguaje cada vez más extensos, con rendimientos superiores a los de un lector medio[110]. El problema para el español, y para el resto de las lenguas distintas del inglés, es que estas soluciones tecnológicas tienen un claro sesgo cultural anglosajón y, por tanto, su eficacia en el ámbito hispanohablante es menor. De ahí que aspectos como la generación de *corpora* en español que sirvan para entrenar a estos sistemas, así como la formación de profesionales capaces de transitar cómodamente por varias disciplinas o la disposición de

[110] Rigau i Claramunt (2022).

datos en abierto, cobren especial importancia para intentar revertir esta representación aún asimétrica y deficitaria del idioma español en estas nuevas tecnologías.

6 | Conclusiones

El informe de este año constata una vez más la pujanza demográfica de un idioma que roza ya los 600 millones de usuarios potenciales. El 7,5 % de la población mundial puede comunicarse actualmente en español, con distinto grado de competencia en el idioma: casi 500 millones de personas lo hablan como lengua nativa y alrededor de 100 lo tienen como segunda lengua o lo están aprendiendo. Después del chino mandarín, el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes y la cuarta si se incluyen todos los niveles de conocimiento del idioma, solo por detrás del inglés, el chino mandarín y el hindi.

Desde un punto de vista puramente cuantitativo, la comunidad hispanohablante global ha experimentado en el último año una expansión cercana a los 3,4 millones de miembros. El principal responsable de este avance es de nuevo su grupo de hablantes nativos, seguido a gran distancia de aquel que tiene una competencia limitada en el idioma. Con todo, la cifra de crecimiento este año es ligeramente inferior a la registrada en 2022.

Varios factores ayudan a explicar este incremento más modesto en 2023. El primero es de carácter coyuntural y está directamente relacionado con la pandemia, que golpeó al área hispánica con especial virulencia. Si bien el levantamiento de las restricciones en la mayoría de los países que la integran es indicio claro de una vuelta a la normalidad, es precisamente ahora cuando los datos censales consolidados de años precedentes comienzan a aparecer con cuentagotas, lo que ha permitido reflejar de manera más fiel la incidencia real del coronavirus en la comunidad hispanohablante.

Otro elemento que ha tensionado a la baja el cómputo global de hablantes de español tiene que ver con el que tradicionalmente ha sido su principal foco de crecimiento fuera del área hispánica: la comunidad hispana de Estados Unidos, que este año pierde más de medio millón de hablantes nativos. Qué duda cabe que la disminución en casi 4 puntos porcentuales observada en la tasa de uso del español en el hogar entre 2019 y 2021 ha influido negativamente en este dato, que solo se ve parcialmente compensado por

un aumento de los hablantes hispanos con una competencia limitada en el idioma. Sin embargo, este descenso pronunciado en el ritmo de pérdida intergeneracional del español en comparación con la serie histórica obedece más a cuestiones puntuales de índole política y social que a tendencias demográficas asentadas, lo que permite vislumbrar una recuperación de los niveles habituales a muy corto plazo. Ejemplos de lo anterior son la orden de emergencia sanitaria adoptada para frenar la transmisión del coronavirus, que ha permitido a las autoridades fronterizas expulsar en caliente a más de 2,5 millones de inmigrantes desde 2020, muchos de ellos hispanohablantes, o la mayor incidencia de esta enfermedad entre la población hispana en comparación con la media estadounidense, por no hablar de su acceso más limitado a una atención sanitaria de calidad. A ello conviene añadir el hecho de que la percepción social negativa de los hispanos alentada en los últimos años por la Administración Trump parece haber acelerado un fenómeno que ya comenzó a surgir tímidamente hace más de una década: el de la emigración de retorno. Y es que cada vez son más los latinos, especialmente de origen mexicano, que deciden abandonar Estados Unidos después de años de duro trabajo para disfrutar de una vida más asequible y sosegada en su país de origen.

Por último, otro elemento que también ha influido en un menor crecimiento ha sido el comportamiento del grupo de aprendices de español como lengua extranjera, que muestra tendencias divergentes según el ámbito geográfico de que se trate. Si las cifras en Europa hablan de un auge en la enseñanza de español y de cómo este idioma está desplazando gradualmente al francés como segunda lengua extranjera en casi todos los niveles educativos, la situación es bien distinta en Brasil, que acusa intensamente los efectos de la eliminación en 2017 de la oferta obligatoria de la lengua española introducida con la denominada *Lei do español* la década anterior. Y aunque es cierto que algunas iniciativas legislativas puestas en marcha en varios estados brasileños para intentar revertir esta situación han disfrutado de un éxito relativo, ninguna ha logrado frenar la merma de más de un millón de alumnos que se ha producido desde entonces.

La incorporación de nuevos datos censales ha llevado aparejada también una actualización de las previsiones de crecimiento realizadas en años anteriores por los institutos de estadística de los distintos países con presencia de la lengua española, así como por la Organización de las Naciones Unidas, que ha supuesto al mismo tiempo una revisión ligeramente al alza del crecimiento de la comunidad hispanohablante mundial para finales de

siglo tanto en términos absolutos como relativos: en 2100, 693 millones de personas serán capaces de comunicarse en español con distinto grado de competencia, lo que equivaldrá al 6,4 % de la población mundial. La explicación de este leve repunte no se debe tanto a un cambio en las tendencias demográficas de la comunidad hispanohablante global como a la disminución del crecimiento estimado en otras áreas del planeta con respecto a proyecciones anteriores. Estas mismas previsiones retrasan además en tres años el punto culminante esperado en la senda ascendente del español, que ahora se sitúa en 2071, año en el que se superarán los 718 millones de hablantes y a partir del cual se iniciará un descenso paulatino al menos hasta final de siglo. Al acostumbrado análisis comparativo de la evolución futura de las principales lenguas internacionales, se ha añadido este año también la del chino mandarín. A pesar de que el elevado contingente de hablantes nativos de este idioma lo coloca actualmente muy por encima del español, las estimaciones indican que, en 2100, el número de hablantes de ambas lenguas será muy similar.

Si bien la demografía es uno de los mayores activos con los que hoy cuenta el español, el dinamismo económico y comercial de los países donde es oficial no es menos importante. De este se da cumplida cuenta en el segundo capítulo, que examina la presencia global del español. A pesar del considerable peso relativo del ámbito hispanohablante en el PIB mundial, su principal contribuyente neto sigue siendo España y, en menor medida, México. Este hecho pone de manifiesto la todavía precaria situación económica de buena parte de los países de habla hispana, muchos de ellos lastrados además por la inestabilidad política, pero revela al mismo tiempo un margen de crecimiento muy amplio si el despegue económico de estos últimos llegara a producirse en algún momento. Resulta preocupante, en cualquier caso, la tendencia a la baja en la contribución al PIB mundial que se observa en el ámbito hispanohablante desde 1995 y, más concretamente, si esta se verá de algún modo compensada por el crecimiento demográfico previsto para los próximos treinta años en los estados que lo conforman. Con este telón de fondo, la pujanza económica que hoy exhibe la comunidad hispana de Estados Unidos se revela como uno de los principales motores de crecimiento del peso económico del español, ya que supone añadir casi un tercio a la cuota mundial del PIB ligado a este idioma. De hecho, si esta comunidad se contemplara como un país independiente, su economía sería la quinta del mundo, muy por delante de la española y, en general, de la de toda el área hispánica.

Quizás el elemento más novedoso de esta sección es que, a la actualización de los indicadores habituales, se ha incorporado este año un análisis exhaustivo del turismo que reciben los países de habla hispana procedente de ámbitos lingüísticos distintos al hispanohablante. También aquí se explora un elemento tan importante para la presencia global del español como es el comportamiento del turismo idiomático. A diferencia de lo que ocurre con el inglés o con el chino, lo que mueve a los estudiantes de español a viajar a un país hispanohablante para aprender la lengua son sobre todo cuestiones de índole personal y, en mucha menor medida, relacionadas con su trabajo o con los estudios que están cursando o piensan cursar en el futuro, lo que muestra que el valor instrumental asignado al español en el entorno profesional es todavía reducido en comparación con otros idiomas internacionales.

Es evidente que el aumento en el número de hablantes de español experimentado durante el último año contribuye a afianzar aún más la plaza de privilegio de la que ya goza este idioma en los principales foros diplomáticos. Aparte de en los organismos internacionales y regionales del ámbito iberoamericano, donde es el instrumento de comunicación habitual, el español es también lengua oficial ampliamente utilizada en las dos principales organizaciones multilingües: la Organización de las Naciones Unidas y la Unión Europea, donde ocupa la tercera y la cuarta posición, respectivamente. En el caso de esta última, la presidencia de turno española del Consejo de la Unión Europea ha servido de excusa este año para dedicar un capítulo completo del informe a explorar en detalle la presencia de esta lengua en los ámbitos demográfico, educativo e institucional de esta organización supranacional.

El español es la cuarta lengua de la Unión Europea por número de hablantes nativos, después del alemán, el italiano y el francés, y por número de personas que la tienen como extranjera, después del inglés, del francés y del alemán. Casi 45 millones de europeos tienen una competencia nativa en español, más de 1 millón de los cuales viven fuera de España; otros 25 millones lo hablan como lengua extranjera, y más de 6 millones lo están estudiando. En total, unos 76 millones de europeos son capaces de comunicarse en español con distinto grado de competencia, lo que equivale al 15,5 % de la Unión Europea. No es de extrañar, por tanto, que esta lengua tenga cada vez mayor arraigo en la mayoría de los sistemas educativos de los Estados miembros, especialmente en aquellos de más reciente incorporación, como Polonia, que ha visto aumentar su nómina

de alumnos de español en más del 50 % durante la última década. Si bien la presencia del español en la UE es aún débil en la enseñanza primaria, es muy fuerte en la secundaria, especialmente en su ciclo superior, donde se sitúa en segunda posición después del inglés y por delante del francés y del alemán. De consolidarse esta tendencia, el estudio de español en la UE superará al de alemán antes de que finalice esta década e incluso al de francés a finales de la próxima. En cuanto a la educación superior, aunque el panorama difiere según el país de que se trate, el análisis de las cifras de estudiantes Erasmus, que este año ofrece el informe por primera vez, es un buen botón de muestra del interés por este idioma: España es, con diferencia, el país de la UE que más estudiantes Erasmus acoge. Por otra parte, la consolidación progresiva del estudio de español en algunos países candidatos a la adhesión, como es el caso de Serbia, o su fuerte implantación en otros del espacio Schengen, como Noruega, muestra la enorme proyección de esta lengua fuera de las fronteras comunitarias. También se incluyen en este epígrafe datos novedosos sobre el uso interno del español en los principales organismos que integran Unión Europea, así como en algunas de sus agencias especializadas y en la comunicación institucional a través de internet.

Con la vista puesta en otro acontecimiento político de gran relevancia mundial, como son las próximas elecciones presidenciales en Estados Unidos, hemos querido este año reflexionar también sobre la situación del español en este país, donde los hispanos siguen constituyendo el principal granero demográfico. Especialmente novedoso en este cuarto apartado es el análisis que ofrece de la dimensión política del español. Cada año, un millón de hispanos alcanzan la mayoría de edad y se convierten en votantes potenciales. Aunque ello no garantiza que estos acudan finalmente a las urnas, el aumento en la tasa de miembros de esta comunidad registrados para votar, así como su participación en otras citas electorales, sugieren que 2024 puede ser el año en que el a menudo denominado «gigante dormido» de la política estadounidense despierte por fin con toda su fuerza. La pujanza demográfica de este grupo étnico es tal que, si se incluyera en el recuento a los menores de cinco años, este ya habría superado a España en número de hablantes nativos de español y hará lo propio con Colombia dentro de dos décadas. Aun así, solo el 61 % de los votantes hispanos considera importante que su candidato hable español y solo el 13 % de estos votantes lo habla con cierta fluidez. Curiosamente, la orientación del voto latino y sus preferencias políticas también dependen mucho de cuál es su lengua principal. En general, los latinos hispanohablantes

suelen ser más conservadores que los angloparlantes en cuestiones tan cruciales como el aborto, los matrimonios entre personas del mismo sexo o la aceptación de las personas transgénero, lo que revela una actitud socialmente más abierta a medida que la integración lingüística aumenta. En cualquier caso, la mayor amenaza que hoy existe para la pervivencia del español no reside tanto en la cultura anglófona mayoritaria de la que forma parte como en el cambio gradual de percepción que se está produciendo en el seno de esta comunidad, y es que cada vez hay más hispanos que no consideran un requisito indispensable saber español para identificarse como tales. Estrechamente ligado a este fenómeno figura, claro está, el hecho de que, desde hace ya unas décadas, el número de hispanos nacidos dentro de Estados Unidos supera al de aquellos nacidos fuera del país. En este sentido, el informe 2023 revela un dato del que hasta ahora no se tenía constancia y que nos invita a reflexionar en profundidad sobre la evolución y el mantenimiento futuros del idioma en este país: ya son más los hablantes nativos de español nacidos en Estados Unidos que los que han llegado de fuera.

Otra de las novedades del informe es el examen que ofrece de la presencia del español en la ciencia y en internet. Aunque en ediciones anteriores estos espacios se analizaban de forma independiente, este año aparecen fusionados en un único capítulo, pues lo cierto es que ambos se apoyan cada vez más el uno en el otro generando sinergias mutuamente beneficiosas.

Es innegable que la visibilidad científica del ámbito hispanohablante ha aumentado considerablemente desde mediados de los noventa y a un ritmo más rápido que el de otros ámbitos lingüísticos de referencia en el mundo de la ciencia, como el francófono, al que logró superar a mediados de la década pasada, o el germanófono. Pero igual de cierto que lo anterior es el hecho de que el elevado volumen de producción científica en español enmascara en gran medida la escasa repercusión que esta tiene en los principales índices de impacto, que consolidan cada vez más la posición hegemónica de la que disfruta actualmente el inglés como lengua franca de la ciencia y desincentivan claramente la publicación en español. Valga como ejemplo el dato de que, desde 2010, un 36 % de los autores registrados en la Web of Science que antes publicaba sus artículos en español ha pasado a hacerlo en inglés. Y ello a pesar de iniciativas surgidas en los últimos años llamadas a visibilizar la producción científica en español, como la Declaración de San Francisco (2012), el Manifiesto de Leiden (2015) o el FOLEC latinoamericano (2019).

La trastienda de esta hegemonía revela, en cualquier caso, una realidad perversa para el español y para otras lenguas de prestigio, pues el hecho de que científicos no anglófonos decidan publicar sus trabajos en inglés supone en cierto modo sucumbir a un lucrativo modelo de negocio diseñado en su mayoría por editoriales marcadamente anglosajonas.

Si el mundo de la ciencia dibuja un horizonte poco alentador para el español, internet representa el polo opuesto, pues el español es, desde finales del siglo pasado, la tercera lengua más empleada en este medio después del inglés y del chino mandarín. Estas cifras tan abultadas hay que tomarlas, en cualquier caso, con cautela, pues se deben más a la amplia base demográfica del español que a su proyección fuera del área hispánica. Si se echa un vistazo, por ejemplo, a la utilización del español como instrumento de comunicación entre cibernautas nativos de otras lenguas, la situación de este idioma varía considerablemente y revela, de hecho, las mismas limitaciones que se observan en su comunidad de hablantes global: se trata de una lengua fundamentalmente nativa y con escaso recorrido en este ámbito como instrumento de comunicación internacional, comparada con el inglés y, en menor medida, el francés.

El contenido de este informe dibuja, en suma, una imagen cabal de la presencia de la lengua española en el mundo, mediante la puesta al día de sus variables más representativas. Al igual que en ediciones anteriores, su intención no es otra que la de establecer una base cuantitativa del español desde la que poder adivinar los principales escollos que deberá sortear este idioma a corto y medio plazo. Ampliar su número de hablantes más allá del ámbito de la lengua materna, lidiar con la cada vez más asentada posición del inglés como lengua franca internacional, saber aprovechar el área estratégica de crecimiento que supone el África Subsahariana o potenciar aún más la plataforma privilegiada que representa la comunidad hispanohablante de Estados Unidos como vía de acceso a futuros usuarios potenciales del español son solo algunos de ellos. Muchos son, por tanto, los frentes que hay abiertos y pocas las certezas en un entorno global en cambio permanente. Pero una cosa es clara, y es que unas estrategias de promoción del español diseñadas desde la realidad de las cifras contribuirán, en gran medida, a allanar el camino que aún queda por recorrer.

Referencias bibliográficas

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

Aruba Central Bureau of Statistics (2022), «Mapping Census 2020: Social-Demographic Diversity in Aruba». Disponible en: https://storymaps.arcgis.com/stories/0f88c5a5462e4a37906fdae232490de4.

Australian Bureau of Statistics (2023), «Census of Population and Housing 2021. Language spoken at home». Disponible en: https://profile.id.com.au/australia/language.

Badillo Matos, Á. (2021), *El portugués y el español en la ciencia: apuntes para un conocimiento diverso y accesible.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Real Instituto Elcano. Disponible en: https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2022/02/badillo-portugues-y-espanol-en-la-ciencia-es.pdf.

Banco Mundial (2023), «Datos de libre acceso del Banco Mundial». Disponible en: https://datos.bancomundial.org/.

Bentley J. (2014), «Report from TESOL 2014: 1.5 Billion English Learners Worldwide». Disponible en: https://www.internationalteflacademy.com/blog/bid/205659/report-from-tesol-2014-1-5-billion-english-learners-worldwide.

Bloomberg Government (2022), «Voter Demographics and Redistricting. Breaking down demographic data, the diversifying U.S. population, and what it means for the 2022 elections and beyond». Disponible en: https://assets.bbhub.io/bna/sites/3/2022/07/Voter-Demographics-and-Redistricting.pdf.

British Council (2013), *The English Effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world.* Londres: British Council. Disponible en: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf.

Central Bureau of Statistics Curaçao (2011), «Most spoken language (in private households), Census 2011». Disponible en: https://curacaodata.cbs.cw/census-2011/.

Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea (CdT) (2022), «Informe de actividades consolidado del Centro de Traducción en 2021». Disponible en: https://cdt.europa.eu/sites/default/files/documentation/pdf/005_2022_CAAR_2021_Adop_ES.pdf.

Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) (2022), División de Población de la CEPAL, «América Latina y el Caribe: Estimaciones y proyecciones de población - Revisión 2022». Disponible en: https://www.cepal.org/es/subtemas/proyecciones-demograficas/america-latina-caribe-estimaciones-proyecciones-poblacion.

Chan, K. L. (2016), *Power Language Index. Which are the world's most influential languages?* INSEAD Knowledge. Disponible en: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.

Cilluffo, A. y Fry, R. (2019), «An early look at the 2020 electorate». Pew Research Center. Disponible en: https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/01/30/an-early-look-at-the-2020-electorate-2/.

Clarivate Analytics (2022), «InCites Essential Science Indicators». Disponible en: https://esi.clarivate.com.

Clément-Wilz, L. (2022), «Le multilinguisme procédural, horizon indépassable de la CJUE?», en Pingel, I. y Barbato, J-C. (eds.), *La langue du procès international. Questions de justice linguistique.* París: Pedone.

Comisión Europea (2022), «Erasmus+ annual report 2021». Disponible en: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/statistics-and-factsheets.

Consejo Nacional de Población de México (CONAPO) (2018), «Indicadores demográficos de México de 1950 a 2050». Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Mapa_Ind_Dem18/index_2.html.

Craig Newmark Graduate School of Journalism (2019), «The State of the Latino News Media». https://thelatinomediareport.journalism.cuny.edu/.

Crystal, D. (2003), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

DANE (2022), «Serie nacional de población por área, para el periodo 2018-2070». Disponible en: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion.

Danziger, P. N. (2022), «Hispanic Americans Are Rapidly Accumulating Wealth: What It Means For Luxury Brands», *Forbes* (22 de septiembre de 2022). Disponible en: https://www.forbes.com/sites/pamdanziger/2022/09/22/hispanic-americans-are-rapidly-accumulating-wealth-and-what-it-means-for-brands/?sh=1c35d0557b7c.

Datosmacro.com (2023). Disponible en: https://datosmacro.expansion.com/.

Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea (2018), *Flash Eurobarometer 466: The European Education Area.* Bruselas: Unión Europea. Disponible en: https://data.europa.eu/data/datasets/s2186_466_eng?locale=es.

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos de Paraguay (DGEEC), (2015), «Paraguay. Proyección de la Población Nacional, Áreas Urbana y Rural por Sexo y Edad, 2000-2025». Disponible en: https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=MTA1.

Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fenning, C. D. (eds.) (2022), *Ethnologue. Languages of the World.* 25.ª ed. Dallas: SIL International. Disponible en: http://www.ethnologue.com/.

Edmiston, W. F. y Dumenil, A. (2015), *La France contemporaine.* 5.ª ed. Boston: Cengage Learning.

Ennis, S. R., Ríos-Vargas, M. y Albert, N. G. (2011), «The Hispanic Population 2010. 2010 Census Brief». U.S. Census Bureau. Disponible en: https://www.census.gov/history/pdf/c2010br-04-092020.pdf.

Eurostat (2006), «Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 243». Disponible en: https://data.europa.eu/data/datasets/s518_64_3_ebs243?locale=en.

— (2012), «Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386». Disponible en: https://data.europa.eu/data/datasets/s1049_77_1_ebs386?locale=en.

— (2023a), «Pupils by education level and modern foreign language studied». Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/educ_uoe_lang01.

— (2023b), «Adult Education Survey 2016». Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey.

— (2023c), «Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and % of pupils by language studied». Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01__custom_3363246/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=6e6a8e8a-ac64-4e5f-8add-bdca7a10100c.

Facebook (2023), «Administrador de anuncios». Disponible en: https://www.facebook.com.

Fernández González, J., Fernández Vítores, D., Gutiérrez Rivilla, R. y Serrano Avilés, J. (2023), «Por una estrategia global de difusión del español», Observatorio Nebrija del Español. Disponible en: https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/estrategia-global-de-difusion.pdf.

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

— (2011), *La Europa de Babel.* Granada: Comares.

— (2014), «El español en el sistema de las Naciones Unidas». Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/004_informes_dfv_espanol_sistema-nu.pdf.

— (2019a), «El idioma español crece y se multiplica», en J. M. Merino y Á. Grijelmo (eds.), *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción.* Madrid: Taurus, pp. 71-88.

— (2019b), «El Magreb hispano: de la frontera al espacio de intercambio», *Archiletras científica*, 2, pp. 45-63.

— (2020), «El español como lengua de comunicación internacional», 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.* Lisboa: INCM, Instituto Cervantes e Instituto Camões, pp. 199-216.

— (2021), «Ante un nuevo tiempo: el español en la comunicación científica y en la Red», en J. L. García Delgado (ed.), *El español, lengua internacional: Proyección y economía.* Madrid: Thomson Reuters, pp. 147-159.

— (2022a), *Las afueras del español. El viaje de una lengua con escala en tres continentes.* Berlín: Peter Lang.

— (2022b), «The social influence of foreign languages in the Spanish-speaking countries: a quantitative analysis through international trade», en C. Balbuena Torezano y M. Á. García Peinado (eds.), *Formas y variedades tradicionales de la traducción especializada: literaria, jurídico-económica, científico-técnica.* Madrid: Peter Lang, pp. 71-88.

Flores, A., Flores, M. H. y Krogstad, J. M. (2019), «U.S. Hispanic population reached new high in 2018, but growth has slowed». The California-Mexico Studies Center (CMSC) (11 de julio de 2019). Disponible en: https://www.california-mexicocenter.org/u-s-hispanic-population-reached-new-high-in-2018-but-growth-has-slowed/.

Flores, A. y Lopez, M. H. (2018), «Among U.S. Latinos, the internet now rivals television as a source for news». Pew Research Center (11 de enero de 2018). Disponible en: https://pewrsr.ch/2DmSyZe.

Flores, A., López, G. y Radford, J. (2017), «2015, Hispanic Population in the United States Statistical Portrait». Pew Research Center (18 de septiembre de 2017). Disponible en: https://www.pewresearch.org/hispanic/2017/09/18/2015-statistical-information-on-hispanics-in-united-states-current-data/.

Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León (2006), *Plan de Castilla y León. Español para extranjeros 2006-2009.* Valladolid: Junta de Castilla y León.

— (2013), *II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016.* Valladolid: Junta de Castilla y León.

García Delgado, J. L. (2019), «El español da dinero. Sobre la economía del español», en J. M. Merino y Á. Grijelmo (eds.), Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción. Madrid: Taurus, pp. 135-148.

García Delgado, J. L, Alonso Rodríguez, J. A. y Jiménez Jiménez, J. C. (2008), *Economía del español.* Una introducción. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

García Delgado, J. L, Alonso Rodríguez, J. A. y Jiménez Jiménez, J. C. (2016), *Lengua, empresa y mercado. ¿Ha ayudado el español a la internacionalización?* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Alonso-32/publication/342716843_Lenguaempresaymercado/links/5f034721a6fdcc4ca44eb794/Lenguaempresaymercado.pdf.

Garza, R. O. de la, Cortina, J. y Pinto, P. M. (2010), «Los efectos del bilingüismo en los salarios de los hispanos en EE. UU.», en J. A. Alonso Lera y R. Gutiérrez Palacios, (eds.), *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales.* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica, pp. 229-259.

GNIP (2017), «Languages on Twitter». Disponible en: https://www.mapbox.com/labs/twitter-gnip/languages/#2/44.8/-85.1.

Goethe-Institut (2015), «Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015». Berlín: Goethe-Institut. Disponible en: https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final3.pdf.

González-Barrera, A., Krogstad, J. M. y Noe-Bustamante, L. (2020), «Path to legal status for the unauthorized is top immigration policy goal for Hispanics in U.S.», Pew Research Center (11 de febrero de 2020). Disponible en: 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.* Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 287-303. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/gonzalez/p01.htm.

González-Tosat, C. (2019). «La radio en español en los Estados Unidos». Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/027_informe_radio_estados_unidos.pdf.

Govern d'Andorra (2022), «Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució 1995-2022». Andorra La Vella: Andorra Recerca + Innovació. Disponible en: 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.* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 209-211. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf.

Hamilton, D., Fineup, M., Hayes-Bautista, D. y Hsu, P. (2021), «2021 LDC U.S. Latino GDP Report». Beverly Hills: Latino Donor Collaborative (LDC). Disponible en: https://www.latinodonorcollaborative.org/original-research/2021-ldc-u-s-latino-gdp-report.

— (2022), «2022 LDC U.S. Latino GDP Report». Beverly Hills: Latino Donor Collaborative (LDC). Disponible en: https://www.latinodonorcollaborative.org/original-research/2022-ldc-u-s-latino-gdp-report.

Harton, M. E., Marcoux R., Wolff A. y Jacob-Wagner, S. (2014), «Estimation des francophones dans le monde en 2015». Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophonie. Disponible en: https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_nr_lfdm_2015_finalweb-elp.pdf.

Hernández, R. (2018), *Mapa hispano de los Estados Unidos 2018.* Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/mapa_hispano_23_octubre.pdf.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018). Disponible en: http://www.ibge.gov.br/home/default.php.

Instituto Cervantes (2018), «El español: una lengua viva. Informe 2018», en VV. AA., *El español en el mundo 2018. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 15-95. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023), «Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2022». Disponible en: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacionhtm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990.

Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2020), «Población total, por sexo, según año calendario, 2000-2050». Disponible en: https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-proyecciones-de-poblacion-sociales/.

Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2019), «Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo (1950-2050)». Disponible en: https://www.censopoblacion.gt/proyecciones.

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (2023), «XVII Censo de población y VI Censo de vivienda: Proyecciones 2014-2030». Disponible en: https://www.ine.gob.hn/V3/.

Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2023). «Proyecciones de población con base al censo 2011». Disponible en: http://www.ine.gov.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=98&Itemid=51.

Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI) (2022), «Perú: Estimaciones y Proyecciones de Población Departamental, por Años Calendario y Edad Simple, 1995-2030». Disponible en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1702/libro.pdf.

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC) (2013), E*stimaciones y Proyecciones de Población por Sexo y Edad 1950 – 2050*. Disponible en: http://ccp.ucr.ac.cr/observa/CRnacional/pdf/Metodologia%20estimaciones%20y%20proyecciones%20resumida.pdf.

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) (2013), «Estimaciones y proyecciones de población 2010-2040. Total del país». Disponible en: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/proyeccionesyestimaciones_nac_2010_2040.pdf.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2023), «Proyecciones de población / Proyección base 2017. Estimaciones y proyecciones de la población de Chile 1992-2050 total país». Disponible en: https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Ecuador (2023), «Reloj poblacional». Disponible en: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/reloj-poblacional/.

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

International Association of Language Centres (IALC) (2016), «Trends in the Demand for Foreign Languages. Study Travel Research Report 2016». Disponible en: https://www.ialc.org/fileadmin/uploads/ialc/Documents/Study_Travel_Research_Reports/ialc-2016-research-trends-in-demand-for-foreign-languages.pdf.

– (2018), « The student perspective on language study abroad: Perfecting the student experience». Disponible en: https://www.ialc.org/fileadmin/uploads/ialc/Documents/Study_Travel_Research_Reports/2018_IALC_Research_Report_Print.pdf.

Internet World Stats (2023), «Usage and Population Statistics», Miniwatts Marketing Group. Disponible en: http://www.internetworldstats.com.

Japan Foundation (s. a.), «Japanese-Language Education, by Country». Disponible en: https://www.jpf.go.jp/e/project/japanese/survey/result/img/2006_03.pdf.

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

Jiménez Jiménez, J. C. (2009), «El poder de compra del español en el mundo», *Revista de Occidente*, 335, pp. 21-36.

Jiménez Jiménez, J. C. y Narbona Moreno, A. (2011), *El español en los flujos económicos internacionales. Un instrumento de la internacionalización empresarial.* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

— (2023), «El español en los flujos de comercio internacional: horizonte 2030-2050», Observatorio Nebrija del Español [Documento de trabajo]. Disponible en: https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/espanol-flujos-comercio-intern.pdf.

Johnson. S. (2020), *A Changing Nation: Population Projections Under Alternative Immigration Scenarios.* Oficina del Censo de los Estados Unidos. Disponible en: https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2020/demo/p25-1146.pdf.

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.* Madrid: Instituto Cervantes y McGraw-Hill, pp. 245-266. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/.

Kraus, P. A. (2008), *A Union of Diversity: Language, Identity. and Polity-Building in Europe.* Nueva York: Cambridge University Press.

Krogstad, J. M., Edwards, K. y Lopez, M. H. (2022), «Hispanics' views of the U.S. political parties». Pew Research Center (29 de septiembre de 2022). Disponible en: https://www.pewresearch.org/race-ethnicity/2022/09/29/hispanics-views-of-the-u-s-political-parties/.

Latindex (2023), «Directorio». Disponible en: https://www.latindex.org/latindex/.

Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fenning, C. D. (eds.) (2016), *Ethnologue. Languages of the World.* 19.ª ed. Dallas: SIL International. Disponible en: https://www.ethnologue.com/.

LinkedIn (2023), «Administrador de campañas». Disponible en: https://www.linkedin.com.

Looney, D. y Lusin, N. (2019), *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016:* Final Report. Nueva York: MLA. Disponible en: https://www.mla.org/content/download/110154/2406932/2016-Enrollments-Final-Report.pdf.

Loureda Lamas Ó., Moreno Fernández F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2020), «Alemania y sus hablantes de español», en VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes, pp. 321-354. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L. Disponible en: https://cvc.*cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/loureda_moreno/p01.htm.

Madrid Álvarez-Piñer, C. (2018), «La evolución de la lengua y la cultura en español en Filipinas», en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 305-312. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/madrid/p01.htm.

Mendez, C., Gazzola, M., Clément-Wilz, L., Triga, V., Mendez, F., Djouvas, C., Charamboulos, A. y Bachtler, J. (2022), *The European Union's approach to multilingualism in its own communications policy.* Bruselas: Parlamento Europeo, Departamento Temático de Políticas Estructurales y de Cohesión. Disponible en: https://bit.ly/3TpqJ8e.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016), *El mundo estudia español 2016.* Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2016.html.

— (2018), *El mundo estudia español 2018.* Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602.

— (2020), *El mundo estudia español 2020.* Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2020.html.

— (2022), *El mundo estudia español 2022.* Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2022/ensenanza-espanol/26650.

— (2023), «Oficinas de Educación». Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/ba/actividad-internacional/ofici nas-centro-exterior/oficinas-educacion.html.

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2017), *L'italiano nel mondo che cambia - 2017.* Roma: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazional. Disponible en: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf.

Moreno Fernández, F. (2014), «Fundamentos de demografía lingüística a propósito de la lengua española», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana XII*, 2, 24, pp. 19-38.

— (2019), «Los otros mundos del español», en J. M. Merino y Á. Grijelmo (eds.), *Más de 555 millones podemos leer este libro sin traducción.* Madrid: Taurus, pp. 211-230.

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

— (2016), Atlas de la lengua española en el mundo. 3.ª ed. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.academia.edu/30865192/Atlas_de_la_lengua_espa%C3%B1ola_en_el_mundo_3a_ed_ampliada_y_actualizada_2016.

Noak, R. y Gamio, L. (2015), «The world's languages, in 7 maps and charts», *The Washington Post*, 15/4/2015. Disponible en: https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/?utm_term=.53f81a9ff3a7.

Office for National Statistics (2022), «Language, England and Wales: Census 2021». Disponible en: 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». Disponible en: 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 (2012), «Who is Hispanic in America?». Disponible en: https://www.census.gov/newsroom/cspan/hispanic/2012.06.22_cspan_hispanics.pdf.

— (2020), «2020 Decennial Census Datasets.». Disponible en: https://www.census.gov/programs-surveys/decennial-census/decade/2020/2020-datasets.html.

— (2021a), «S1601. Language spoken at home», *American Community Survey.* Disponible en: https://data.census.gov/table?q=S1601:+LANGUAGE+SPOKEN+AT+HOME&t=Language+Spoken+at+Home&g=0100000US.

— (2021b), «B16006. Language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over (hispanic or latino)», *American Community Survey*. Disponible en: https://data.census.gov/table?q=Language+Spoken+at+Home+latino&t=Hispanic+or+Latino:Language+Spoken+at+Home&tid=ACSDT1Y2021.B16006.

— (2021c), «B03001. Hispanic or latino origin by specific origin», *American Community Survey*. Disponible en: https://data.census.gov/table?q=Hispanic+or+Latino&tid=ACSDT1Y2021.B03001.

— (2021d), «B16008. Citizenship status by age by language spoken at home and ability to speak English for the population 5 years and over», *American Community Survey*. Disponible en: https://data.census.gov/table?q=Language+Spoken+at+Home&t=Language+Spoken+at+Home&tid=ACSDT1Y2021.B16008.

— (2021e), «Annual Survey of Entrepreneurs (ASE)». Disponible en: https://www.census.gov/programs-surveys/ase/data/tables.html.

— (2023a), «DP05. ACS demographic and housing estimates». *American Community Survey* Disponible en: https://data.census.gov/table?q=puerto+rico&g=0400000US72&tid=ACSDP1Y2021.DP05.

— (2023b), «QuickFacts». Disponible en: https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/PST045222#PST045222.

Oficina Estadística de Filipinas (2010), «Population and Annual Growth Rates for the Philippines and its Regions, Provinces, and Highly Urbanized Cities Based on 1990, 2000, and 2010 Censuses». Disponible en: https://psa.gov.ph/content/population-and-annual-growth-rates-philippines.

Oficina Nacional de Estadísticas de la República Dominicana (2015), «Estimaciones y proyecciones de la población total por sexo, según año calendario, 2000-2030». Disponible en: https://www.one.gob.do/datos-y-estadisticas/temas/estadisticas-demograficas/estimaciones-y-proyecciones-demograficas/.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020), «Multilingualism in the United Nations system». Ginebra: ONU. Disponible en: https://www.unjiu.org/sites/www.unjiu.org/files/jiu_rep_2020_6_english.pdf.

— (2022), «World Population Prospects 2022». Disponible en: https://population.un.org/wpp/.

Organización Internacional de la Francofonía (OIF) (2019), *La langue française dans le monde 2015-2018*. París: Gallimard. Disponible en: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2020-02/Edition%202019%20La%20langue%20francaise%20dans%20le%20monde_VF%202020%20.pdf.

Organización Mundial del Comercio (OMC) (2021), «Statistics». Disponible en: https://www.wto.org/english/res_e/statis_e/statis_e.htm.

Organización Mundial del Turismo (OMT) (2023), «Dashboard de datos turísticos de la OMT». Disponible en: https://www.unwto.org/es/omt-dashboard-datos-turisticos.

Ortman, J. M. y Shin, H. B. (2011), «Language Projection 2010 to 2020». U.S. Census Bureau. Disponible en: https://www.census.gov/library/working-papers/2011/demo/2011-Ortman-Shin.html.

Otheguy, R. (2019), «El español en los Estados Unidos», *Tribuna Norteamericana*, 31. Disponible en: https://institutofranklin.net/sites/default/files/revistas/%5B2020-11/tn31_2_RO.pdf .

Passel, J. S., Lopez, M. H. y Cohn, D. (2022), «U.S. Hispanic population continued its geographic spread in the 2010s», Pew Research Center (3 de febrero de 2022). Disponible en: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2022/02/03/u-s-hispanic-population-continued-its-geographic-spread-in-the-2010s/.

Pew Research Center (2016), «Most Hispanics say speaking Spanish not necessary to be considered Hispanic» (2 de febrero de 2016). Disponible en: http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/19/is-speaking-spanish-necessary-to-be-hispanic-most-hispanics-say-no/ft_16-02-16_hispanic_language/.

— (2018), «More Latinos Have Serious Concerns About Their Place in America Under Trump», *Pew Research Center*. Disponible en: https://www.pewhispanic.org/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Pew-Research-Center_Latinos-Concerned-About-Place-in-America-Under-Trump-TOPLINE_2018-10-25.pdf.

— (2021), «Hispanic and Black News Media Fact Sheet» (27 de julio de 2021). Disponible en: https://www.pewresearch.org/journalism/fact-sheet/hispanic-and-black-news-media/.

— (2022), «Hispanic Population Growth and Dispersion Across U.S. Counties, 1980-2020» (3 de febrero de 2022). Disponible en: https://www.pewresearch.org/hispanic/interactives/hispanic-population-by-county/.

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

Real Instituto Elcano (2023), Índice Elcano de presencia global. Disponible en: https://explora.globalpresence.realinstitutoelcano.org/es/country/iepg/global/US/US/2021.

Rhodes N. y Pufahl I. (2014), «An Overview of Spanish Teaching in U.S. Schools: National Survey Results». Instituto Cervantes at FAS-Harvard University. Disponible en: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/002_informes_nr_spteaching.pdf.

Rigau i Claramunt, G. (2022), «La tecnología del lenguaje: la inteligencia artificial centrada en el lenguaje», en VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y McGraw Hill., pp. 201-217. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/rigau_claramunt/p00.htm.

Rupérez Rubio, J. y Fernández Vítores, D. (2012), *El español en las relaciones internacionales.* Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.fiile.org.ar/uploadsarchivos/el_espanol_relaciones_internacionales_hn.pdf.

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

SCImago Journal & Country Rank (2023), disponible en: http://www.scimagojr.com/index.php.

Selig Center for Economic Growth (2021), The Multicultural Economy 2021. Atenas: Terry College of Business. Universidad de Georgia.

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

Statistical Institute of Belize (SIB) (2016), «Belize Population and Housing Census 2010». Disponible en: https://sib.org.bz/census-data/.

Statista (2023), «Estadísticas actuales». Disponible en: https://es.statista.com/.

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

Taylor, P., Lopez, M. H., Martínez J. y Velasco, G. (2012), «When Labels Don't Fit: Hispanics and Their Views of Identity». Pew Research Center. Disponible en: https://www.pewresearch.org/hispanic/2012/04/04/when-labels-dont-fit-hispanics-and-their-views-of-identity/.

The Economist (2013), «Languages of diplomacy: Towards a fairer distribution», *The Economist* (2 de abril de 2013). Disponible en: https://www.economist.com/blogs/johnson/2013/04/languages-diplomacy.

Twinword Inc. (s. a.), «6 Common Features Of Top 250 YouTube Channels». Disponible en: https://www.twinword.com/blog/features-of-top-250-youtube-channels/#:~:text=We%20analyzed%20the%20languages%20of,Portuguese%20coming%20second%20and%20third.

UNESCO Institute of Statistics (2023), «International trade in cultural goods: Exports and imports of cultural goods by country». Disponible en: http://data.uis.unesco.org/.

UnidosUS (2022), «National Survey of Latino Voters». Disponible en: https://unidosus.org/wp-content/uploads/2022/08/unidosus_mifamiliavota_nationalsurveyoflatinovoters_81022.pdf.

– (2019), «The 2020 national latino electorate survey», *UnidosUS* (25 de junio de 2019). Disponible en: http://publications.unidosus.org/bitstream/handle/123456789/1958/UnidosUS_2020latinoelectoratesurvey_june2019.pdf?sequence=7&isAllowed=y.

Van der Jeught, S. (2021), *Linguistic Autonomy of EU Institutions, Bodies and Agencies*. ZERL - Zeitschrift für Europäische Rechtslinguistik. Disponible en: https://kups.ub.uni-koeln.de/35638/1/vanderjeught-2021-linguistic-autonomy-eu-institutions.pdf.

Web of Science (2023). Disponible en: https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search.

Wikipedia (2023). Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Wikipedias.

W3Techs.com (2023). Disponible en: http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all.

Xinhuanet.com (2023). Disponible en: http://www.xinhuanet.com/english/2021-06/02/c_139984835.htm.

2

Lenguajes para la inclusión

LA COMUNIDAD DE LO DIVERSO

LUIS GARCÍA MONTERO
Instituto Cervantes

Espero que el principio de este artículo sea el principio de un entendimiento. No se trata de un acuerdo, porque es posible que existan opiniones diferentes, perspectivas matizadas por el modo diverso de habitar la realidad. Entenderse no supone solo oírse, sino también escucharse, saber lo que está en juego en cada signo y en cada palabra a la hora de crear sentido. Leer es una forma de hablar, de hablarse, un modo de compartir una conversación. En el entendimiento caben las preguntas, las respuestas, las advertencias, los recuerdos, los reconocimientos, las diferencias y la curiosidad. Entenderse es un modo de crear una comunidad, como la que definen un lector y un autor en el hecho de la escritura y la lectura, o dos intimidades al decir te quiero, o los intereses privados al conformar un espacio público gracias a un contrato social.

El ser humano no lo ha tenido fácil a la hora de sobrevivir. Lleva siglos sobre la Tierra porque aprendió a hablar y porque los instintos encontraron una forma de ser, de pensarse y de decirse que los convirtió en razones. Imagino ahora un día lejano de caza, cuando la captura de los alimentos se veía interrumpida por la aparición de una fiera. Imagino que un gruñido o un signo de alarma podían poner en guardia a los que estaban cerca y permanecían atentos con sus ojos y sus oídos al vigilante. Pero la eficacia del aviso fue mucho mayor cuando alguien consiguió poner en palabras la advertencia del peligro e, incluso, comunicar un camino para resguardarse. Formamos

> «Formamos una comunidad cuando nos incluimos en un nosotros capaz de salvarnos gracias al entendimiento»

una comunidad cuando nos incluimos en un nosotros capaz de salvarnos gracias al entendimiento.

Claro que las palabras sirven también para mentir o para hacer difícil, injusta o excluyente la convivencia. Imagino que tardaría muy poco en surgir el cazador capaz de gritar una falsa alarma para poner a sus compañeros a correr en falso y quedarse a solas con la presa. Del entendimiento se puede volver al ruido, del escucharse en profundidad al oírse de manera superficial, para que las fieras y los peligros falsos nos pongan a correr de manera tramposa en una dirección equivocada, correr por culpa de lobos que no existen, de fuegos que podrían controlarse con la forma de una hoguera y dar un calor hospitalario. Sentarse alrededor del fuego para contar la vida que se comparte es un modo de crear comunidad. Por eso el fuego y la palabra van siempre de la mano. Decimos «Ven a sentarte junto al fuego» o, por desgracia, «¡Apunten, listos, fuego!», unas órdenes basadas en las mentiras del enfrentamiento mortal.

Pero no solo la mentira puede violentar una comunidad. También rompe el nosotros o el nosotras la incomunicación, la pérdida de capacidad de entendimiento. Mi vocación poética me obligó muy pronto a tomar decisiones sobre el lenguaje, porque en la rica herencia de la tradición lírica encontré el prestigio tentador de un «tecnolenguaje» solo ideado para lectores especializados, un verdadero dialecto poético, o, por el contrario, derivas vulgares inclinadas a empobrecer y ensuciar las expresiones.

Acudo al recuerdo para fijar dos extremos. Me pareció muy divertida la anécdota de un Federico García Lorca entusiasmado al leer este alejandrino de Rubén Darío en el *Responso a Verlaine:* «Que púberes canéforas te ofrenden el acanto». Celebraba con gestos y risas la maravilla de un verso en el que solo entendía el «que». El gran Rubén Darío representó mejor que nadie en nuestra lengua la crisis poética del final del siglo XIX, cuando la Revolución Industrial impuso una dinámica de pragmatismo interesada nada más que por la producción de riqueza y el negocio inmediato al margen de cualquier espiritualidad. Una parte notable de nuestra lírica no quiso entonces dar la batalla por la palabra «utilidad», defendiendo que para una

sociedad también son útiles los conocimientos humanistas, y prefirió asumir el valor de la inutilidad. Llenó de brillos la vida bohemia, los excesos, el mal y la retórica parnasiana de un vocabulario solo apto para poetas.

El extremo contrario me lo represento en la memoria con el malestar que sintió el poeta Ángel González al llegar a Madrid en plena posguerra franquista y escuchar las canciones populares de las tabernas. Llegaba de Asturias, acostumbrado a escuchar el murmullo de «un río verde, río verde, río de los mil colores, siempre se los lleva el agua, así son los míos amores». Y, de pronto, se vio envuelto en la exaltación machirula y populachera del «ya te lo han tentado, ya te lo han tentado, cochina y marrana, no haberte dejado». Los tejidos del poder se encarnan siempre en las palabras, en el lenguaje, ya sea para normalizar el dominio, encubrir la desigualdad, asumir la ruptura o reproducir la sórdida existencia de una sociedad asfixiante. Las palabras son compañías muy activas que nos llevan a convivir o a «desconvivir».

Por eso en el Instituto Cervantes tenemos conciencia de que estudiar y enseñar un idioma es mucho más que estudiar y enseñar una sintaxis o un vocabulario.

Me llaman la atención los vasos comunicantes de la vida. Como poeta, me negué a participar de un dialecto tecnocrático solo pensado para poetas, porque prefería defender la tradición machadiana del tratamiento personal de una lengua común. Consolidar el yo en la lengua de todos. La lengua entendida como bien común y la conciencia de que el poder se encarna en la lengua me llevan ahora como director del Instituto Cervantes a apoyar con esperanza y convencimiento las apuestas por el lenguaje claro e inclusivo que protagonizan algunas de nuestras lingüistas más significativas y la dirección académica de esta institución. No hay síntoma más llamativo de una realidad institucional separada de los intereses de la ciudadanía y de un poder político convertido en burbuja autoritaria que el uso de un lenguaje burocrático, el «burocratés», de difícil comprensión para la gente que

«Los tejidos del poder se encarnan siempre en las palabras, en el lenguaje»

debe realizar un trámite o ejercer un derecho. Los entresijos de la prepotencia provocan una retórica parecida a la que Antonio Machado denunció al distinguir las direcciones contrarias que se eligen entre los eventos consuetudinarios que acontecen en la rúa y lo que pasa en la calle.

La cultura siempre es una invitación a comprender el matiz, el conflicto, el verso y el reverso, los peligros del cinismo y las simplificaciones, peligros a los que tanto se acostumbran los debates de la actualidad. Una cultura humanista nos ayuda a desconfiar tanto de los que se acomodan en el catastrofismo como de los que quieren simplificarlo todo en un optimismo retórico. Asumir que los procesos históricos son un ámbito de conflicto lleno de matices ayuda a cuestionarnos la realidad, alejándonos del cinismo, la indiferencia, el todo da igual, todo va bien o todo está perdido. Hablar es un ejercicio de responsabilidad y resulta conveniente aprender a pensar lo que decimos antes de decir lo que pensamos. Me gusta recordar las reflexiones de Javier de Lucas, catedrático de Filosofía del Derecho y estudioso de los derechos humanos, al advertir en *Matar a un ruiseñor*, la película de Robert Mulligan basada en la novela de Harper Lee, unas contradicciones propias de un sistema político norteamericano que fue capaz de asumir durante años, y al mismo tiempo, la defensa de la democracia y el poder de la esclavitud.

«La cultura siempre es una invitación a comprender el matiz, el conflicto, el verso y el reverso»

Recuerdo ese tipo de contradicciones cuando observo muchas de las salidas fáciles que plantea el lenguaje inclusivo, ocurrencias propias de una élite universitaria alejada de la comunidad. Más que una reflexión en profundidad sobre las relaciones de la lengua y el poder, el texto, el contexto y el machismo, se considera satisfecha al decir que hablan para todos, todas y «todes», sin preocuparse después ni en el protagonismo de las mujeres en sus discursos, ni en las posibilidades de manipulación y caricaturización que le ofrecen al pensamiento reaccionario, siempre dispuesto a reducir una lucha histórica de emancipación e igualdad a una ingeniosa y chirigotera propuesta lingüística. Más que el «todes» prefiero los discursos que de forma

natural señalan el protagonismo de la mujer en los debates intelectuales, académicos, literarios, deportivos, pedagógicos y científicos. Que no se me olvide recordar aquí que fue María Zambrano la que me enseñó a pensar que leer y hacer cultura son formas de hacer comunidad.

La comunidad inclusiva no puede caer en la costumbre de fragmentar el bien común, la capacidad de entenderse. Esta voluntad de entendimiento es un modo de pensar en los presupuestos sociales, las instituciones y las posibilidades del entendimiento. Entendimiento supone defender una inversión económica y pedagógica para los hombres y las mujeres con problemas de visión o de sordera. Entendimiento supone sentir interés por la historia, la consolidación y las posibilidades de los distintos sistemas comunicativos. Entendimiento supone saber que del mismo modo que las palabras tienen dedos, y nos tocan la piel o el alma a la hora de determinar nuestra manera de concebir el mundo, los dedos tienen palabras, una sabiduría que permite heredar cultura, comprender y decir. Entendimiento significa caer en la cuenta de que una lengua de signos es también una lengua materna, o un modo de ser bilingüe, y que existen 29 lenguas de signos que conviven con el español, la segunda lengua después del chino mandarín en hablantes nativos. Entendimiento supone que las instituciones de una comunidad deben atender a la situación concreta de las personas afectadas por una dislexia, un trastorno específico de aprendizaje de base neurobiológica, por ejemplo, a la hora de enseñar, hacer un examen o demostrar el nivel de conocimiento de un idioma.

Sí, enseñar un idioma es mucho más que enseñar un vocabulario. Me alegra de manera muy íntima que el Instituto Cervantes, siguiendo con su labor de estudiar las situaciones de la cultura española y del español en el mundo, mire en este *Anuario* hacia las apuestas por un lenguaje inclusivo, un modo de sentarnos en torno al fuego y pronunciar, una vez más, pero desde perspectivas más amplias, las palabras «nosotros» y «nosotras».

«La comunidad inclusiva no puede caer en la costumbre de fragmentar el bien común, la capacidad de entenderse»

PRESENTES SIN PRESENCIA. REFLEXIONES ACERCA DE LA COMUNICACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA IGUALDAD ENTRE MUJERES Y HOMBRES

ESTRELLA MONTOLÍO DURÁN E IRENE YÚFERA GÓMEZ
Universidad de Barcelona

1 | Más allá del lenguaje inclusivo

Partamos de tres escenarios:

- El mismo directivo que acaba de emplear sistemáticamente el desdoblamiento de género en su intervención en el consejo de la empresa se refiere a las mujeres de su equipo llamándolas «mis chicas». Nunca llama a los hombres de su equipo «mis chicos».

- Un técnico le está explicando a la responsable de un establecimiento comercial cómo funciona la nueva instalación de aire acondicionado. De pronto, ve a un dependiente y le pregunta a la encargada si prefiere que se lo explique a él.

- Una pareja de agentes de un cuerpo de seguridad, una mujer y un hombre, patrullan por las calles de una ciudad española. El cien por cien de las veces que alguien necesita algo de ellos, se dirige al hombre para plantearle a él su demanda. Nunca a ella.

Las tres situaciones ilustran modos de comunicación que establecen diferencias por razón de sexo y de las que se derivan formas de discriminación hacia las mujeres. Nada tienen que ver con los elementos morfológicos de género empleados en la interacción verbal que podría producirse en las escenas planteadas. En este artículo nos proponemos abordar la comunicación desde una perspectiva de igualdad entre mujeres y hombres; es decir, no atender

solamente al sistema lingüístico, sino al modo en que se desarrollan las interacciones que constituyen buena parte de nuestra cotidianidad discursiva. Ampliar el foco del análisis incluyendo el contexto comunicativo permite obtener una perspectiva más amplia que la que sirve de base a las propuestas que constituyen el lenguaje inclusivo, considerar el «sexismo de discurso» (RAE, 2020) y determinar otros modos de actuación para impulsar la igualdad.

«Modificar el lenguaje puede transformar la realidad»

El debate acerca de si el uso de unas formas lingüísticas determinadas puede favorecer la igualdad entre hombres y mujeres sigue vivo (Grijelmo García, 2019; Instituto Cervantes, 2021; Soler Carbonell, 2021 y 2022). El llamado «lenguaje no sexista», «lenguaje inclusivo» o «lenguaje igualitario» se basa desde sus orígenes en el supuesto de que modificar el lenguaje puede transformar la realidad. Se trata de una idea polémica, y también lo son las recomendaciones y propuestas en las que se ha concretado (Bosque Muñoz, 2012). Tales recomendaciones implican cambios en el sistema de concordancia de género o en el repertorio léxico de nuestra lengua: usos alternativos al masculino genérico, como los términos genéricos («persona») o colectivos («ciudadanía»); desdoblamientos («compañeras y compañeros»); formas en femenino para las profesiones («jueza», «presidenta», «perita»), entre otros. Las opiniones contrarias a las propuestas las valoran desde la perspectiva de los problemas que comporta su uso respecto de la norma y aducen que son innecesarias, que alargan los textos, que los vuelven incomprensibles, que resultan artificiosas (Bosque Muñoz, 2012; Grijelmo García, 2019). Para sustentar su argumentación, aluden al origen no sexista del masculino genérico, aunque las creencias de la actual comunidad de hablantes de español no guardan relación con esa información. También hay voces que señalan que el lenguaje inclusivo puede producir un efecto de «blanqueamiento»: las instituciones y las organizaciones no pueden escudarse en el hecho de estar promoviéndolo para no tomar otras medidas necesarias para impulsar la igualdad entre mujeres y hombres (Junyent Figueras, 2021). Si bien el debate se desarrolla en el terreno de lo lingüístico, tiene ciertamente tintes ideológicos (Soler Carbonell, 2022).

No faltan los ejemplos en los que se pone en evidencia que, según cómo se use, el lenguaje inclusivo puede reforzar estereotipos de género; así, hasta hace muy poco tiempo, la web de una popular autoescuela mostraba un único apartado en el que utilizaba desdoblamientos de género e incluía la imagen de una mujer; era el apartado correspondiente al miedo a conducir. Usos no reflexivos de las recomendaciones de lenguaje inclusivo pueden tener un efecto contrario al deseado: la reproducción de estereotipos de género.

2 | Visibilizar a las mujeres, pero no de cualquier manera

La multimodalidad que caracteriza las interacciones en la sociedad de la comunicación y el conocimiento merece ser analizada desde la perspectiva de la igualdad entre mujeres y hombres. La ilustración 1 muestra un cartel que anunciaba un acto sobre las consecuencias energéticas de la guerra de Ucrania con dos ponentes pero donde solo aparecía el hombre, motivo por el cual la otra ponente, la periodista y doctora por la Universidad de Princeton Azahara Palomeque, decidió finalmente no participar en el evento.

ILUSTRACIÓN 1 |

Fuente: La Térmica.

En la ilustración 2 ocurre algo muy semejante con una noticia aparecida en el diario *Expansión* del 22 de septiembre de 2022.

ILUSTRACIÓN 2 |

Fuente: *Expansión*.

No resulta, en cambio, nada fácil encontrar ejemplos en los que sea el hombre el que quede excluido de la imagen, el que sea invisibilizado.

A partir de ejemplos como los anteriores, cabe entender uno de los objetivos del lenguaje inclusivo: el de visibilizar a las mujeres. Ahora bien, si visibilizarlas significa nombrarlas, más que cuántas veces se mencionan nos interesa cómo se las incluye en el discurso y para qué. Si se habla del aspecto físico de las mujeres, de su condición de madres o esposas, de la necesidad de ayudarlas con el trabajo doméstico o de su impericia con la tecnología solo se consigue reforzar estereotipos. Sin embargo, siguiendo a Mamen Horno, podemos considerar necesario mencionar a las mujeres que ocupan lugares inéditos para ellas en la esfera pública, como una expresión del compromiso con su existencia (Horno Chéliz, 2023).

Otro de los lemas tradicionales del lenguaje inclusivo reza que lo que no se nombra no existe. Lola Pons (según se recoge en Grijelmo García, 2019) señala que son muchas las formas de la lengua española que no nombran una realidad, pero tampoco niegan su existencia. Así, cuando decimos que estuvimos seis días de viaje por el sur de Francia, nadie pensaría que fueron solo los días, sin sus correspondientes noches. El ejemplo es interesante, porque permite pensar que, si bien las noches existen, existen en condiciones de menor preeminencia que los días. Lo que no se nombra existe, sí, pero en un segundo plano. Los ejemplos en los que son las mujeres las que no se nombran son numerosos. Fijémonos en la noticia siguiente de *EL PAÍS*, del 5 de marzo de 2023.

ILUSTRACIÓN 3 |


EL PAÍS

PORTADA INTERNACIONAL OPINIÓN ESPAÑA

MÒNICA TORRES

Sin luz, sin agua y con frío, así se muere un pueblo

JACOBO GARCÍA | La Estrella

Un pequeño municipio de Teruel se queda sin el único vecino que durante más de 30 años vivió con su esposa en esta pequeña pedanía de la comarca del Maestrazgo

Fuente: *EL PAÍS*.

La noticia informa de que un pueblo que se queda sin «el único vecino», aunque en la línea siguiente se revela que vivía allí con su esposa. Del mismo modo, sorprende que la galería de imágenes que se propone para ilustrar la información lleve por título «El último habitante de La Estrella». La esposa, según el texto de la noticia y el nombre de la galería de imágenes, no merece la misma consideración que el hombre en tanto que vecina o habitante de la localidad.

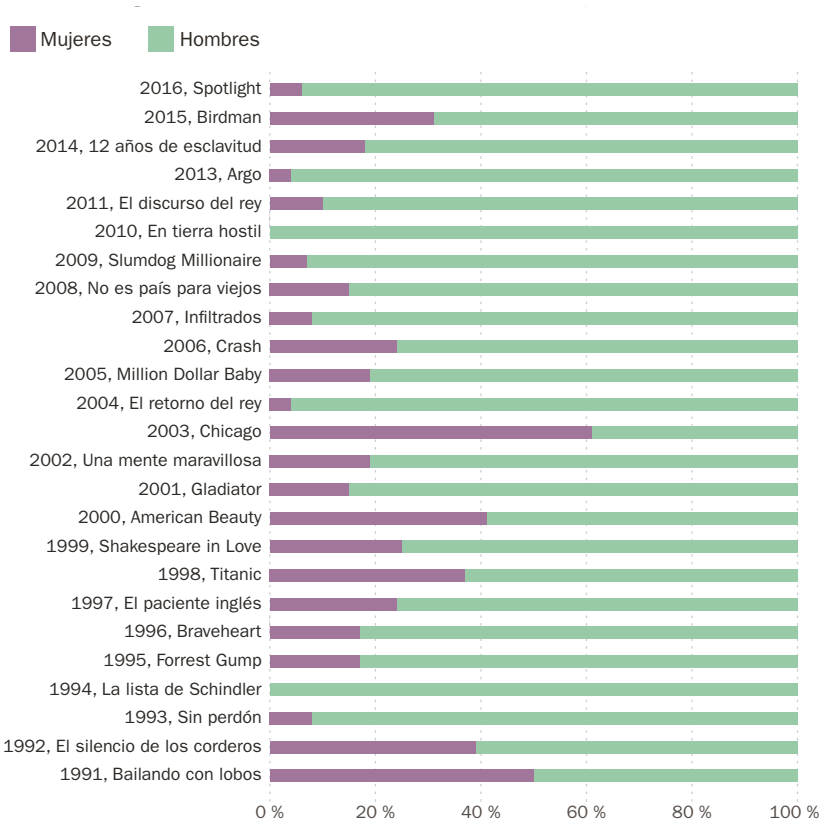
Los usos lingüísticos pueden reforzar o perpetuar estereotipos de género (Montolío Durán, 2022; Yúfera Gómez, Montolío Durán y Rosado Villegas, 2023). En efecto, más allá del sistema de género gramatical, diversos estudios recientes muestran que las categorías gramaticales pueden transmitir significados sociales (Monzó Nebot, 2021). Así, se ha observado que, en determinadas lenguas, al hablar de jóvenes y de hombres, estos se mencionan mediante elementos lingüísticos que aparecen muy cerca de un verbo con mayor frecuencia que las formas que se emplean para mencionar a mujeres y a personas mayores. Si las formas verbales se asocian al concepto de agencia, la gramática podría estar reforzando la percepción social de los hombres como personas con más capacidad de actuación que las mujeres y generando expectativas distintas acerca de dicha capacidad para mujeres y para hombres. El lenguaje sí estaría, pues, modelando la realidad al producir significados sociales y relaciones jerárquicas entre ellos.

Por otro lado, actualmente las guías de comunicación inclusiva de las que se dotan cada vez más organizaciones se justifican como instrumentos mediante los cuales avanzar hacia la inclusión en el discurso no solamente de las mujeres, sino también de colectivos minoritarios, como personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, entre otros. Las mujeres, pese a constituir la mitad de la población, siguen formando parte de curiosas enumeraciones como «mujeres y otras minorías» o «mujeres, personas mayores y niños». Resulta significativo que, en algunas de estas guías y protocolos de comunicación inclusiva, cuando se trata de las mujeres, las recomendaciones atienden sobre todo al uso de determinados morfemas o desdoblamientos de género, insistiendo en un nivel de lengua

que automatizamos en edades muy tempranas (Rosado Villegas, 2021), mientras que, cuando se plantean recomendaciones para la inclusión de colectivos minoritarios, no se proponen exclusivamente cambios morfosintácticos o léxicos, sino que se insiste también en la elaboración de narrativas protagonizadas por personas de esos colectivos. Las narrativas vehiculan creencias sociales que se transmiten y se reproducen, creencias como las que se refieren al modo en que han de comportarse y al modo en que han de tratarse los distintos grupos de integrantes de una sociedad, por ejemplo, las mujeres y los hombres en diversas facetas de su actividad, incluida la comunicativa (Monzó Nebot, 2021; Montolío Durán, 2022). Así, las narrativas cinematográficas reservan a los papeles femeninos un lugar más silencioso que a los hombres, como puede apreciarse en el gráfico siguiente que incluye películas ganadoras del Óscar.

«El lenguaje estaría modelando la realidad al producir significados sociales y relaciones jerárquicas entre ellos»

GRÁFICO 1 | PORCENTAJE DE DIÁLOGOS DE MUJERES Y HOMBRES EN PELÍCULAS GANADORAS DEL PREMIO A LA MEJOR PELÍCULA



Fuente: *BBC News/The Pudding*.

Resulta imprescindible, pues, para impulsar el avance hacia la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, atender a la comunicación apartando el foco del código lingüístico, del sistema léxico o gramatical del español, y centrándolo en el análisis del contexto discursivo de las interacciones que se producen en nuestra lengua fuera de lo doméstico, en ámbitos académicos, profesionales o institucionales. Hacerlo conduce inevitablemente a reflexionar acerca de cómo se construye la identidad de mujeres y de hombres mediante el discurso público y acerca de cómo las interacciones que se desarrollan en entornos públicos pueden reforzar o revertir la desigualdad por causa de sexo.

En efecto, aunque numerosas operaciones cognitivas relacionadas con el uso del lenguaje se realizan inconscientemente, la especie humana tiene capacidad de reflexión metapragmática, de valorar su uso del lenguaje desde perspectivas ideológicas, éticas, atendiendo a las expresiones lingüísticas y a su contexto de uso. Tal capacidad guarda una íntima relación con la dimensión social, política y cultural del hecho lingüístico (Soler Carbonell, 2021). La reflexión puede alcanzar, pues, a la construcción que comunicativamente generamos, reproducimos o cuestionamos acerca de qué es ser una mujer y qué es ser un hombre.

3 | El lugar comunicativo prototípico de las mujeres en entornos públicos

En las mismas fechas en las que el Gobierno anuncia la tramitación de una ley que ha de garantizar la representación paritaria de mujeres y hombres en órganos de decisión, tanto en la esfera de la administración pública como en la de las empresas, se publica un estudio sobre la actividad de las mujeres en el Congreso de los Diputados entre 2000 y 2016 (Sanjaume-Calvet, Vallbé y Muñoz-Puig, 2023) que incluye la actividad discursiva y en el que se exponen resultados elocuentes: a pesar de la paridad numérica, los parlamentarios toman la palabra más veces y la mantienen durante más tiempo que las parlamentarias. Lo mismo ocurre en los parlamentos de otros países en los que se han llevado a cabo estudios similares

(Estados Unidos, Alemania, Noruega y Suecia, entre otros). Una representación numérica igualitaria en el parlamento no garantiza la igualdad en producción discursiva, por lo que poner el foco estrictamente en la igualdad numérica puede ocultar desigualdades comunicativas que persisten en las instituciones y que se concretan en una «presencia sin presencia» (Clayton, Joseffson y Wang. 2014, según se cita en Sanjaume-Calvet, Vallbé y Muñoz-Puig, 2023).

«Una representación numérica igualitaria en el parlamento no garantiza la igualdad en producción discursiva»

Lo mismo puede probablemente afirmarse de otros foros públicos en los que la invisibilidad de las mujeres tiene un claro correlato desde el punto de vista de la comunicación: el silencio (Montolío Durán, 2022; Yúfera Gómez, Montolío Durán y Rosado Villegas, 2023). Karpowiz y Mendelberg (2014) hablan de las mujeres como del sexo silencioso. Beard (2018) expone con claridad cómo, en la antigüedad clásica, la habilidad para hablar en público y la oratoria definían la masculinidad, cómo esta implicaba el derecho a hablar en público y el derecho a silenciar a las mujeres que pretendieran tomar la palabra en foros públicos.

Tradicionalmente, las mujeres han recibido de maneras más o menos explícitas la orden de permanecer en silencio. Actualmente, según muestran estudios basados en datos empíricos, a las mujeres, se les da a entender de formas más indirectas que en la antigüedad que su lugar comunicativo prototípico es la «discreción silenciosa»: no es necesario recurrir al «calladita estás más guapa» que subvierten las jóvenes cada 8 de marzo desde hace unos años en sus pancartas; basta con no escucharlas, con mostrar desinterés por lo que ellas dicen o minusvalorar sus aportaciones, en caso de que las formulen.

ILUSTRACIÓN 4 |

Fuente: @estefiberardi.

Beard (2018) habla de una sordera selectiva respecto de la voz de las mujeres. En palabras de Montolío Durán (2018, 2019 y 2022), a las mujeres se las oye, pero no se las escucha. Las actitudes que ilustran el sesgo de género que padece la escucha son diversas, desde la disminución de la atención de la audiencia en el momento en que una mujer toma la palabra hasta el número de veces en que las mujeres son retuiteadas (los mensajes de hombres se retuitean diez veces más que los de mujeres, según Burgueño *et al.* (2022) o la proporción de mujeres como fuente autorizada de información en los medios, que se sitúa alrededor de un 31 % (WACC, 2020).

Escuchar con atención plena a una mujer es un auténtico gesto feminista (Yúfera Gómez Montolío Durán y Rosado Villegas, 2023), pues estamos lejos todavía de escuchar la voz de las mujeres como una voz autorizada. El episodio en que Rebecca Solnit, en una fiesta a la que acude con una amiga, tiene que escuchar a un hombre explicarle lo que ella misma ha publicado en un libro, se ha popularizado como ejemplo de *mansplaining* (Solnit, 2017), pero resulta

«Escuchar con atención plena a una mujer es un auténtico gesto feminista»

interesante también para ilustrar ese otro fenómeno: la sordera respecto de lo que dicen las mujeres. Efectivamente, en dos o tres ocasiones durante la conversación, la amiga de Solnit le dice al hombre que está hablando precisamente con la autora del libro que está glosando, pero él no consigue escucharla. El hombre, desde su marco cognitivo, asume que él es el que sabe y no es capaz de registrar que la mujer con la que está hablando es la experta, aunque se lo digan y se lo repitan.

Desde otro punto de vista, conviene considerar la idea planteada por Beard (2018) de que la materialidad de la voz femenina, su timbre, agudo si se compara con el de la voz masculina, hace que no se perciba como una voz con autoridad ni con sabiduría y conocimiento, sino que se tienda a interpretarla como emocional (Litosseliti, 2006), corporal. Dicha idea se halla asimismo en la base del trabajo del artista Jaume Ferrete, que reflexiona mediante su obra acerca de las «ideologías de la voz» y plantea que un «estigma vocal» afecta a la voz de las mujeres. Todavía en nuestros días hay mujeres que trabajan en ámbitos públicos que se preocupan por que su voz no sea demasiado aguda como para ganarse el respeto de la comunidad. Y tienen motivos para ello: se ha comprobado que la misma conferencia es mejor valorada si la voz del intérprete es masculina que si es de mujer (Christen y Gracia, 2020).

El doble rasero de la escucha, el sesgo de género respecto de lo que comunican mujeres y hombres, se demuestra asimismo mediante los resultados de estudios que señalan que las mujeres que se dedican a la docencia son sistemáticamente valoradas con mayor severidad que sus colegas hombres (Kreitzer y Sweet-Cushman, 2022; Monzó Nebot, 2021) o que el recurso al humor en el lugar de trabajo es valorado positivamente en los hombres, pero negativamente en las mujeres (Evans *et al.*, 2019). En el ámbito español, un estudio del Ministerio de Ciencia e Innovación (2021) pone de manifiesto que las

«Las publicaciones firmadas por hombres reciben un número de citas más alto que los trabajos de mujeres científicas»

publicaciones firmadas por hombres reciben un número de citas más alto que los trabajos de mujeres científicas.

Siglos de cultura sostienen prejuicios que interfieren en cómo se escucha a las mujeres y que obstaculizan su reconocimiento como portadoras de mensajes valiosos para la comunidad y, en definitiva, como individuos que pueden tener poder. Los roles de género tradicionales relegan a las mujeres al ámbito doméstico, al espacio de las emociones y de los cuidados, del silencio y la sumisión. No escuchar a las mujeres por el hecho de ser mujeres constituye una forma de violencia comunicativa. Una más.

4 | Formas de violencia comunicativa contra las mujeres

No atender a lo que dicen las mujeres, no incluirlas en el contexto comunicativo, herirlas verbalmente son algunas de las actitudes mediante las que se humilla, se hiere y se menosprecia a las mujeres. Tradicionalmente, tales actitudes han sido aceptadas con una gran permisividad (Bou Franch, 2016). Actualmente, constituyen formas de violencia que, si alcanzan la consideración de amenazas o vejaciones, se incluyen como punibles en nuestro Código Penal. En cualquier caso, deberían ser todas ellas socialmente sancionadas, pues, al margen de otras consideraciones éticas, en nuestros días sabemos que la violencia que conduce a los feminicidios empieza con formas de agresión verbal que tenemos normalizadas y que, por tanto, dejamos pasar sin actuar, pero que van generando y solidificando una relación de poder y luego de dominación que afecta de manera muy severa a la salud psíquica y física de las mujeres, que las coloca en situación de peligro (Bou Franch, 2016). Conviene prestar atención a esas formas sutiles de violencia verbal.

Recientemente, desde la sección «Todo es lenguaje» del programa de radio *No es un día cualquiera*, liderado por Carles Mesa, se solicitó a la audiencia que completara la frase «Un caso de violencia verbal contra las mujeres se produce cuando…» y se recopiló una fonoteca de más de 140 audios que fue cedida al centro de recursos para mujeres La Ciba, que la puso a disposición

de cualquier investigador que tenga interés en el tema. Son audios grabados sobre todo por mujeres, de entre 20 y 83 años, con profesiones muy diversas, que sintetizan todo un universo de creencias estereotipadas (Montolío Durán, 2021; Rueda, 2021) en el cual las mujeres siguen siendo percibidas como poco importantes, como menos inteligentes o fiables que los hombres. Se incluyen a continuación algunos ejemplos:

Un caso de violencia verbal contra las mujeres se produce cuando:

- «… te dicen que no tienes aspecto de tener un doctorado en Física»;
- «… alguien te dice "vi anoche tu reportaje en televisión y estabas guapísima". Nunca he oído una valoración similar a un compañero»;
- «… en medio de la consulta, y tras haberme presentado como su cardióloga responsable, el paciente me pregunta, "¿y cuándo me verá el doctor?"»;
- «… un tío mío me dice "Oye, tú que eres mujer, ¿cómo se quita el olor a gasolina de la ropa?"»;
- «… cuando al hablar de un alto cargo, te dicen "Dirígete a esa persona, es una mujer pero tiene una cabeza poderosa"».

La vinculación de las capacidades femeninas a los saberes domésticos, la valoración de la apariencia de las mujeres y la suposición de que carecen de conocimiento experto y de capacidad para el pensamiento complejo y profundo, entre otros estereotipos de género, se ponen de manifiesto en estos pocos ejemplos y llama la atención su vigencia en nuestra sociedad. Lo que tradicionalmente se ha esperado de las mujeres, a saber, que sean discretas y amables cuidadoras, sin ambición, sin demasiada formación, más emotivas que racionales, sumisas y complacientes, sigue teniendo en la actualidad un impacto significativo en su desempeño profesional. Estudios como los de Berbel Sánchez (2013), Escapa Garrachón y Martínez Ten (2010) o Montolío Durán (2022) demuestran que los heurísticos cognitivos de género siguen perjudicando a las mujeres que ocupan posiciones de liderazgo, puesto que

estas profesionales se escapan de las expectativas que socialmente se consideran propias de su sexo.

«Los heurísticos cognitivos de género siguen perjudicando a las mujeres que ocupan posiciones de liderazgo»

Como ya se ha mencionado, lo que socialmente se espera de las mujeres y de los hombres se concreta en los distintos ámbitos de su actividad, incluida la comunicación. Diversos estudios permiten identificar mecanismos comunicativos que se espera que unas y otros pongan en juego en espacios públicos (entre otros, Cameron, 2006; Coates 2003 y 2016; García Mouton, 2003; Holmes, 1995; Holmes y Meyerhoff, 2003; Lakoff, 2003 y 2004; o Montolío Durán, 2010, 2018, 2019 y 2021). Se espera de las mujeres que hablen con voz dulce, que no resulten agresivas, que sean corteses, que no den órdenes directas, que rehúyan el conflicto, que se muestren de acuerdo con el interlocutor, que le cedan la palabra o que no resulten demasiado asertivas ni vehementes en la exposición de sus opiniones. Amelia Valcárcel (2015) llama a ese mandato la «ley del agrado». De los hombres, en cambio, se espera que hablen con voz firme y grave, que sean asertivos, que demuestren confianza en ellos mismos, que manejen la conversación o que no se dejen arrebatar la palabra. Veamos ahora cómo estas expectativas se concretan en modos de comunicación de las mujeres y los hombres en sus lugares de trabajo.

5 | Fenómenos de comunicación desigual en ámbitos profesionales

Los fenómenos que se presentan a continuación se han descrito en diversos trabajos de Montolío Durán (2010, 2018, 2019) y, tal como recuerda la autora, no son exclusivos del discurso de las mujeres en el trabajo, pero los datos empíricos muestran que son más frecuentes en el discurso de las mujeres que en el de los hombres que ocupan posiciones o cargos equivalentes.

Las mujeres inician sus intervenciones en reuniones o conversaciones con colegas varones más a menudo que ellos con prefacios de autodisminución

ritual: «Igual lo que voy a decir es una tontería»; «Sí, una cosita quería comentar»; «No sé si viene a cuento, pero…»; «Este no es mi tema, pero…». Estas formulaciones de inicio de turno de habla se añaden a otras formas que intentan atenuar la fuerza de la intervención para que no resulte demasiado impositiva («quizá», «no (lo) sé», verbos en condicional o subjuntivo, perífrasis…). En consecuencia, el discurso de las mujeres resulta menos asertivo y legitimado, especialmente si estos prefacios se interpretan en un sentido literal en lugar de entenderse como un ritual de cortesía verbal.

«Las mujeres manifiestan más dificultad a la hora de realizar actos de habla directivos o que puedan amenazar la imagen del interlocutor, como amonestar o discrepar»

Las profesionales recurren a estructuras de indirección con más frecuencia que sus colegas cuando han de dar órdenes. En general, las mujeres manifiestan más dificultad a la hora de realizar actos de habla directivos o que puedan amenazar la imagen del interlocutor, como amonestar o discrepar. Ello se debe no solamente a su educación, sino a la experiencia que demuestra que, si son demasiado directas, se las valorará más negativamente que si fueran hombres quienes se expresaran en esos mismos términos. Sin embargo, los cargos de responsabilidad comportan realizar esas acciones comunicativas con garantías de éxito.

Las profesionales tienden a ocultar los éxitos personales que han alcanzado y a atribuirlos a un equipo, a mencionarlos en primera persona, pero del plural. De ese modo, reconocen públicamente el valor de la colaboración. No obstante, en situaciones de competitividad se encuentran en desventaja frente a sus colegas hombres, que tienen menos reticencia a hablar de sus propios éxitos como de éxitos personales. Ellas saben que lo que se percibe como natural en boca de un hombre resulta arrogante en voz de mujer.

La resistencia de las profesionales a poner de manifiesto sus logros se concreta en manifestaciones muy diversas, una de las cuales ha sido muy estudiada: ante una oferta de trabajo, las mujeres solamente se proponen como

candidatas si cumplen con un porcentaje de los requisitos significativamente más alto que los que necesitan reunir los hombres para postularse como candidatos (Sandberg, 2013).

Se observa cómo las mujeres tratan de actuar comunicativamente según las instrucciones comunicativas que han ido recibiendo de manera más o menos explícita a lo largo de su vida. Los estereotipos de género influyen no solo en el comportamiento de los individuos, sino también en cómo se valora socialmente su actitud. Un mismo comportamiento es evaluado de manera distinta si quien lo desarrolla es una mujer o si es un hombre. Un estudio acerca del lenguaje empleado por gerentes para evaluar el trabajo de los directivos a su cargo basado en un gran número de datos (81.000 evaluaciones) muestra una diferencia significativa en los adjetivos que los gerentes emplean en valoraciones subjetivas de los directivos y de las directivas: para valorarlos a ellos positivamente, usan en el mayor número de casos el adjetivo «analítico»; para valorarlas positivamente a ellas las califican de «empáticas». En cuanto a las valoraciones negativas, el adjetivo que se selecciona más veces para calificarlos a ellos es «arrogante» y, para valorarlas a ellas, «inepta» (Smith, Rosenstein y Nikolov, 2018).

Las actuaciones comunicativas con las que las profesionales evitan resultar demasiado prominentes o dominantes y buscan ajustarse a las características de amabilidad, sensibilidad y empatía que se espera de ellas coinciden con las actitudes esperables en individuos sin poder y obstaculizan el ejercicio del liderazgo, que requiere demostrar asertividad, autoconfianza y firmeza (Prentice y Carranza, 2002; Cameron, 2006; Falivene, Montolío Durán y Moret, 2007; Montolío Durán, 2022; o Sczesny, Nater y Eagly, 2019, entre otros).

La distinta posición comunicativa respecto del poder de mujeres y hombres se pone de manifiesto en fenómenos que se producen en las interacciones en ámbitos profesionales y que las mujeres refieren de forma recurrente en encuestas, estudios y formaciones internas.

En primer lugar, las formas de tratamiento que se emplean para hablar de las profesionales no siempre son las mismas que se usan para referirse a los profesionales que ocupan posiciones equiparables. Las mujeres siguen siendo consideradas más empáticas y cercanas, de ahí que se pase a tratarlas de tú y por el nombre de pila antes y más a menudo que a ellos. Son frecuentes las referencias que confirman la desigualdad: en una misma empresa, la forma femenina correspondiente a «el técnico informático» puede ser «la chica de informática». Estas formas de tratamiento desautorizan a las profesionales y, a menudo, las infantilizan.

Asimismo, las profesionales relatan interacciones comunicativas en las que han sido excluidas como interlocutoras por razón de su sexo. La exclusión se lleva a cabo evitando dirigirles la mirada y hablando exclusivamente para el compañero que tienen al lado, de modo que no se las reconoce como interlocutoras: aunque se las acepta como observadoras o como oyentes, no se espera que aporten ni que negocien nada, pese a que en ocasiones ostentan el cargo de mayor responsabilidad respecto del tema del que se trata.

Por otro lado, las profesionales se lamentan de que en las interacciones en reuniones de trabajo sufren frecuentes interrupciones. Se ha demostrado que son más interrumpidas que los hombres y que quien les arrebata el turno de palabra puede ser un hombre o una mujer. Por otra parte, los colegas hombres valoran a las mujeres que interrumpen como más rudas y menos amables que a los hombres que lo hacen (Stillman, 2018).

Finalmente, otro fenómeno descrito desde hace tiempo y que las profesionales refieren es el de las llamadas ideas pirateadas: el hecho de que una idea solo se tenga en consideración por parte del grupo de profesionales cuando la formula un hombre, aunque antes ya la haya propuesto una mujer. Ya en 1988, Riana Duncan ilustraba esa práctica en la siguiente viñeta (Beard, 2018).

«Las profesionales relatan interacciones comunicativas en las que han sido excluidas como interlocutoras por razón de su sexo»

ILUSTRACIÓN 5 |

«Es una excelente propuesta, señorita Triggs. Quizás alguno de los hombres aquí presentes quiera hacerla.»

Fuente: Beard (2018).

La mayoría de estos fenómenos guarda una estrecha relación con el silenciamiento y la desautorización de las mujeres que no cumplen con lo que se espera de ellas en tanto que mujeres, con el estereotipo de género que ha devenido mandato.

Las mujeres enfrentan un dilema: son percibidas como menos ambiciosas y competitivas y por ello pueden no ser tenidas en cuenta para posiciones de liderazgo; sin embargo, si demuestran agencia y autoridad, despiertan reacciones negativas (Eagly y Karau, 2002; Morales Domínguez y Cuadrado Guirado, 2004; Eagly y Carli, 2007; Rudman y Phelan, 2008; Montolío Durán, 2022).

6 | Violencia digital contra las mujeres

El mundo digital refleja las desigualdades que se dan en el mundo físico. Las nuevas tecnologías multiplican los efectos de las violencias comunicativas contra las mujeres, y amparan el anonimato y la impunidad de quienes las atacan. Asimismo, la rápida y masiva replicación de los mensajes favorece la normalización de tales agresiones, que no se reconocen como formas graves de violencia, a pesar de que acarrean graves consecuencias a las mujeres que las reciben, como daños psicológicos, retirada de la vida pública, despidos, estigma que dificulta encontrar un nuevo trabajo o autocensura (ONTSI, 2022). La violencia digital contra las mujeres se dirige especialmente hacia aquellas que «osan» transgredir el lugar que socialmente se les ha asignado en razón de su sexo (Donoso Vázquez *et al.*, 2016). La violencia que sufren algunas actúa como mensaje para las que todavía no la han sufrido, convirtiéndolas en víctimas potenciales.

Hasta hace muy poco tiempo no se contaba con datos públicos sobre violencia de género digital. El informe del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, adscrito al Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, publicado en 2022, aporta algunos números relativos a estas formas de violencia y a sus consecuencias: más de un 25 % de las mujeres entre 16 y 25 años en España han recibido insinuaciones no apropiadas a través de redes; el 54 % de las mujeres que ha sufrido acoso a través de redes sociales ha experimentado ataques de pánico, ansiedad o estrés (ONTSI, 2022). Por su parte, el Portal Estadístico de Criminalidad del Ministerio del Interior recoge, para 2020, 1.068 agresiones a mujeres en forma de acceso ilegal informático, 5.134 amenazas, 1.069 coacciones y 1.245 descubrimientos o revelaciones de secretos. Las estadísticas, además, reflejan que se trata de fenómenos crecientes.

Las redes sociales, el mundo comunicativo digital, se basan en algoritmos que no están exentos de prejuicios. Aránguez Sánchez (2022) advierte que los

«Las redes sociales, el mundo comunicativo digital, se basan en algoritmos que no están exentos de prejuicios»

algoritmos, en efecto, se alimentan con datos sesgados y reproducen, por tanto, los sesgos de género. Así, la empresa Amazon empleó un algoritmo para seleccionar currículums buscando los mejores talentos y tuvo que desecharlo tras observar que discriminaba a las candidatas, pues rechazaba aquellos currículums que contenían palabras como «mujeres», por ejemplo, el de una candidata que había incluido el dato de que había formado parte de un club de ajedrez de mujeres. El algoritmo se basaba en el hecho de que el sexo era un elemento predictivo relevante para anticipar el éxito que tendrían en la empresa los distintos candidatos: los diez años anteriores demostraban que, con currículums equivalentes, las mujeres tenían menos posibilidades de triunfar.

Las afirmaciones de Aránguez pueden ilustrarse con ejemplos de uso de dos de los sistemas de inteligencia artificial más impactantes de los últimos tiempos, ambos desarrollados por la empresa OpenAI: ChatGPT, un sistema de chat con inteligencia artificial para realizar tareas como mantener conversaciones, traducir o generar textos, y DALL-E, que genera imágenes a partir de textos.

El siguiente ejemplo de conversación con ChatGPT ilustra los sesgos a los que se refiere Aránguez:

> — *El tenista con más títulos de la historia es Rafael Nadal con un total de 20 títulos de Grand Slam.*
>
> — *¿Cuántos títulos tiene Serena Williams?*
>
> — *Serena Williams tiene un total de 23 títulos de Grand Slam.*

Un ejemplo de las imágenes obtenidas a través de DALL-E ilustra asimismo qué entienden los algoritmos por formas aparentemente neutras: le pedimos imágenes que muestren *someone confused reading a jargon document* [alguien confundido leyendo un documento en jerga] y genera nueve imágenes en las que puede contemplarse a nueve hombres con corbata.

Aránguez Sánchez (2022), que identifica siete sesgos sexistas habituales en el uso de algoritmos y en la inteligencia artificial, constata que los estereotipos relacionados con el sexo de las personas no se incluyen específicamente en los códigos éticos de las empresas o en las normativas que se proponen, por ejemplo, desde la Comisión Europea, para regular el diseño de los algoritmos.

7 | En conclusión

Describir el panorama comunicativo desde la perspectiva de igualdad entre mujeres y hombres y reflexionar sobre él ha de permitir identificar estrategias para modificarlo. Hacen falta más estudios desde dicha perspectiva para impulsar una nueva cultura comunicativa que corrija el sesgo de género en la comunicación, de tal modo que la inclusión de cualquier participante en las interacciones en nuestra lengua que se producen en la esfera pública se cumpla sin ninguna forma de discriminación hacia las mujeres.

Referencias bibliográficas

Aránguez Sánchez, T. (2022), «Sesgos sexistas de los algoritmos e inteligencia artificial», en T. Aránguez Sánchez y O. Olariu (coords.), *Algoritmos, teletrabajo y otros grandes temas del feminismo digital.* Madrid: Dykinson S. L., pp. 71-88.

Beard, M. (2018), *Mujeres y poder*. Barcelona: Editorial Crítica.

Berbel Sánchez, S. (2013), *Directivas y empresarias. Mujeres rompiendo el techo de cristal*. Madrid: Aresta.

Bosque Muñoz, J. I. (2012), «Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer», *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 1, pp. 1-18. Disponible en: http://revistas.rae.es/bilrae/issue/view/10.

Bou-Franch, P. (ed.) (2016), *Exploring Language Aggression against Women*. Ámsterdam: John Benjamins.

Burgueño, A., García, L., Guillén, B., Lucas, M. y Rodríguez, B. (2022), *Mujeres líderes en el umbral de la visibilidad. Análisis de la conversación digital sobre referentes en la política, la empresa y el periodismo*. Madrid: Informe del grupo de consultoría Llorente y Cuenca. Disponible en: https://ideas.llorenteycuenca.com/wp-content/uploads/sites/5/2022/03/220307_LLYC_Informe_Mujeres_ESP.pdf.

Cameron, D. (2006), «Theorising the Female Voice in Public Contexte», en Baxter, J. (ed.), *Speaking out: The Female Voice in Public Context*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 3-20.

Clayton, A., Josefsson, C. y Wang, V. (2014), «Present without Presence? Gender, Quotas and Debate Recognition in the Ugandan Parliament», *Representation*, 50, 3, pp. 379-392.

Christen y Gracia, L. M. (2020), «Impact of voice gender on the perception of simultaneous interpreting quality», en R. Barranco-Droege (ed.), *Solving the riddle of interpreting quality. Dimensions and challenges*. Albolote: Comares, pp. 25-58.

Coates, J. (2003), *Men Talk. Stories in the making of masculinities*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

— (2016), *Women, Men, and Language. A Sociolinguistic Account of Gender Differences in language*. Londres y Nueva York: Routledge.

Donoso Vázquez, T., Vilà Baños, R., Rubio Hurtado, M. J., y Prado Soto, N. (2016), «Perfil de cibervictimización ante las violencias de género 2.0», *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 1, 1-2, pp. 35-57. Disponible en: https://e-revistas.uc3m.es/index.php/FEMERIS/article/view/3226.

Eagly, A. H. y Carli, L. L. (2007), «Women and the Labyrinth of Leadership», *Harvard Business Review* 85, 9, pp. 62-71. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/5957753_Women_and_the_labyrinth_of_leadership.

Eagly, A. H. y Karau, S. J. (2002), «Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders», *Psychological Review* 109, 3, pp. 573-598.

Escapa Garrachón, R. y Martínez Ten, L. (2010), «Saber crear redes. Una cuestión de alianzas», en R. Escapa Garrachón y L. Martínez Ten, *Estrategias de liderazgo para mujeres directivas.* Barcelona: Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya, pp. 166-180. Disponible en: https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0609.pdf.

Evans, J. B., Slaughter, J. E., Ellis, A. P. J., y Rivin, J. M. (2019), «Gender and the evaluation of humor at work», *Journal of Applied Psychology*, 104, 8, pp. 1.077-1.088.

Falivene, G., Montolío Durán, E. y Moret, M. Ll, (2007), «Habilidades personales y colectivas», en G. Falivene, E. Montolío Durán y M. L. Moret, *Liderar en clave de género*. Barcelona: Diputación de Barcelona.

García Mouton, P. (2003), *Así hablan las mujeres. Curiosidades y tópicos del uso femenino del lenguaje*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Grijelmo García, Á. (2019), *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. Barcelona: Taurus.

Holmes, J. (1995), *Women, Men, and Politeness*. Londres: Longman.

Holmes, J. y Meyerhoff, M. (eds.) (2003), *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. Disponible en: https://linguisticsnetwork.com/wp-content/uploads/Handbook_of_Language_and_Gender.pdf.

Horno Chéliz, M. C. (2023), «Te nombro porque existes: cuando nombrar supone un compromiso con la existencia», *Letras Libres* (11 de enero 2023). Disponible en: https://letraslibres.com/ciencia-y-tecnologia/te-nombro-porque-existes-cuando-nombrar-supone-un-compromiso-con-la-existencia/.

Instituto Cervantes (2021), *Guía de comunicación no sexista.* Barcelona: Debate.

Junyent Figueras, M. C. (ed.) (2021), *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou*. Vic: Eumo Editorial.

Karpowiz, C. F. y Mendelberg T. (2014), *The Silent Sex: Gender, Deliberation and Institutions.* Princeton: Princeton University Press.

Kreitzer, R. J. y Sweet-Cushman, J. (2022), «Evaluating Student Evaluations of Teaching: a Review of Measurement and Equity Bias in SETs and Recommendations for Ethical Reform», *Journal of Academic Ethics*, 20, pp. 73-84.

Lakoff, R. T. (2003), «Language, Gender, and Politics: Putting "Women" and "Power" in the Same Sentence», en J. Holmes y Miriam Meyerhoff (eds.), T*he Handbokk of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., pp. 161-178. Disponible en: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9780470756942.ch7.

— (2004), *Language and Woman's Place. Text and commentaries.* Oxford: Oxford University Press.

Litosseliti, L. (2006), «Constructing Gender in Public Arguments: The Female Voice as Emotional Voice», en Baxter, J. (ed.), *Speaking Out: The Female Voice in Public Contexts.* Londres: Palgrave Macmillan, pp. 40-58.

Ministerio de Ciencia e Innovación (2021), *Análisis de la presencia de mujeres en la producción científica española 2014-2018.* Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Disponible en: https://fe.ccoo.es/16ce8630337aa71afa89b0ccbd7ce5a4000063.pdf.

Montolío Durán, E. (2010), *Estrategias de comunicación para mujeres directivas.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

— (2018), *Comunicación igualitaria. El reto de las relaciones interpersonales* Madrid: Grupo Planeta y Barcelona: Prisma Publicaciones [También versión en inglés, portugués y catalán]. Disponible en https://drive.google.com/file/d/1nrTFcbegLPhtQQuM6ZR6LESJWJ35-wkZ/view.

— (2019), «Comunicadoras», en S. Berbel Sánchez, M. R. Benedicto Acebo, M. Cárdenas Jiménez, E. Montolío Durán y E. Pujol Martí, *Imbatibles. La edad de las mujeres*. Valencia: Calambur, pp. 133-148.

— (2021), «20 segundos que recrean un universo de creencias», *Archiletras. Revista de lengua y letras*, 11, pp. 55-57.

— (2022), «Liderazgo femenino. ¿Qué papel desempeña la comunicación sesgada por el género?», en Fuentes Rodríguez, C. y Brenes Peña, E. (eds.), *Comunicación estratégica para el ejercicio del liderazgo femenino*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 67-79.

Monzó Nebot, E. (2021), «La representació de la dona i els usos lingüístics. Revisió d'estudis sobre la interacció entre les formes masculines i el biaix de gènere», *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law*, 76, pp.141-168. Disponible en: http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/issue/view/n76.

Morales Domínguez, J. F. y Cuadrado Guirado, M. I. (2004), «Introducción: Teoría de congruencia de rol del prejuicio hacia líderes femeninos», *Revista de Psicología general y aplicada*, 57, 2, pp. 135-146. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/98379.

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) (2022), *Políticas públicas contra la violencia de género 2022*. Madrid: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

Prentice, D. A. y Carranza, E. (2002), «What women and men should be, shouldn›t be, are allowed to be, and don›t have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes», *Psychology of Women Quarterly*, 26, 4, pp. 269-281.

Real Academia Española (RAE) (2020), «Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo en la Constitución Española, elaborado a petición de la Vicepresidenta del Gobierno», *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, 14, pp. 5-207. Disponible en: http://revistas.rae.es/bilrae/issue/view/41.

Rosado Villegas, E. (2021), «*La problema és femení», en M. C. Junyent (ed.), *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou*. Vic: Eumo Editorial, pp. 210-212.

Rudman, L. A. y Phelan, J. E. (2008), «Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations», *Research in Organizational Behaviour*, 28, pp. 61-79.

Rueda, R. (2021), «"Calladita estás más guapa". Cuando el lenguaje se usa contra la autoestima de las mujeres», *Archiletras. Revista de lengua y letras*, 11, pp. 40-54.

Sandberg, S. (2013), *Vayamos adelante (Lean In). Las mujeres, el trabajo y la voluntad de liderar*. Barcelona: Conecta.

Sanjaume-Calvet, M., Vallbé, J. J. y Muñoz-Puig, M. (2023), «Can women take the floor in parliament? Evidence from the Spanish lower chamber», *Women›s Studies International Forum*, 97. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.wsif.2023.102694.

Sczesny, S., Nater, C. y Eagly, A. H. (2019), «Agency and Communion: Their implications for gender stereotypes and gender identities», en Abele, A. E. y Wojciszke, B. (eds.), *Agency and Communion in Social Psychology*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 103-116.

Smith, D. G., Rosenstein, J. E. y Nikolov, M. C. (2018), «The Different Words We Use to Describe Male and Female Leaders», *Harvard Business Review* (25 de mayo de 2018). Disponible en: https://hbr.org/2018/05/the-different-words-we-use-to-describe-male-and-female-leaders.

Soler Carbonell, J. (2021), «Per una visió sociolingüística en el debat de llengua i gènere», *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law* (16 de septiembre de 2021). Disponible en: https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2021/09/16/per-una-visio-sociolinguistica-en-el-debat-de-llengua-i-genere-josep-soler/.

— (2022), «Llengua i gènere un debat lingüístic i ideològic classic», *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law* (14 de julio de 2022). Disponible en : https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2022/07/14/llengua-i-genere-un-debat-linguistic-i-ideologic-classic-josep-soler/.

Solnit, R. (2017), *Los hombres me explican cosas.* Madrid: Capitán Swing.

Stillman, J. (2018), «What Counts as a Rude Interruption Depends on Your Gender, Study Confirms. Women have long suspected it. Now science confirms it». *Inc.* (25 de julio de 2018). Disponible en: https://www.inc.com/jessica-stillman/what-counts-as-a-rude-interruption-depends-on-your-gender-study-confirms.html.

Valcárcel y Bernaldo de Quirós, A. (2015), «La Ley del Agrado», en R. M. Rodríguez Magda (ed.), *Sin género de dudas: logros y desafíos del feminismo hoy*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 185-202.

WACC (2020), «Global Media Monitoring Project (GMMP)». Disponible en: https://waccglobal.org/our-work/global-media-monitoring-project-gmmp/.

Yúfera Gómez, I. (ed.), Montolío Durán, E. y Rosado Villegas, E. (2023), Q*ui parla i qui calla: Comunicació i (des)igualtat entre dones i homes*. Vic: Eumo Editorial.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA CONVIVENCIA DE LAS LENGUAS DE SIGNOS CON EL ESPAÑOL

M.ª LUZ ESTEBAN SAIZ Y SAÚL VILLAMERIEL GARCÍA
Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española

1 | Introducción

En los países hispanohablantes, las lenguas de signos conviven con el español y otras lenguas orales[1] en espacios que van desde el cerebro de la persona bilingüe hasta el territorio que comparten signantes y hablantes. Aunque las lenguas signadas y orales tienen mucho en común, también se diferencian en aspectos como la modalidad, su historia y las culturas relacionadas. El presente artículo hace un recorrido por algunos de estos espacios de convivencia, subrayando la asimetría en el reconocimiento y la valoración que las lenguas signadas tienen con respecto a sus hermanas orales.

Este trabajo comienza definiendo las lenguas de signos. Después se repasa su origen, su número, su interés como objeto de estudio y su inclusión en el volumen complementario del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2021). A continuación, se revisa la convivencia de estas lenguas y su preferencia de uso por parte de las personas sordas, así como su reconocimiento legal. El siguiente punto se centra en la presencia y uso de la lengua de signos española (LSE) como símbolo de identidad y expresión cultural. El artículo concluye con unas reflexiones que pretenden desentrañar algunos interrogantes sobre la relación de las lenguas de signos con el español.

[1] También denominadas «lenguas habladas» (Moreno Cabrera, 2016b) o «lenguas vocales» para aludir al tipo de lenguas que se producen con la voz (Cabeza Pereiro, 2020).

2 | Qué son (y no son) las lenguas de signos

Las lenguas de signos (o lenguas de señas)[2] son lenguas. Durante buena parte del siglo pasado, sin embargo, se consideraba que eran una representación visual de una lengua oral o una forma incompleta de comunicación, más cercana a la mímica, que no obedecía a reglas, es decir, sin gramática. Los primeros estudios sobre lenguas de signos establecieron su estatus lingüístico demostrando, por ejemplo, que los signos se construyen con elementos subléxicos (Stokoe, 1960). Además, la lengua de signos no es universal. Esto se relaciona, por un lado, con la creencia de que son lenguajes artificiales creados para sustituir o compensar el habla oral y, por otro, con su aprovechamiento de la iconicidad para generar signos parecidos a sus referentes. Sin embargo, las lenguas de signos han surgido y se han desarrollado dentro de cada comunidad sorda de forma independiente. Estas comunidades de signantes, más que vincular su origen con una lengua oral, emergen normalmente en lugares donde las personas sordas están cerca y se relacionan. No tiene sentido, por consiguiente, esperar que una persona competente en lengua de señas argentina se entienda perfectamente con alguien que signa en lengua de signos española, aunque en Argentina y España usemos el español oral. Sí que lo tiene, en cambio, encontrarnos con tipología lingüística diversa (Moreno Cabrera, 2016a; Zeshan y Palfreyman, 2017).

«Las lenguas de signos han surgido y se han desarrollado dentro de cada comunidad sorda de forma independiente»

Las lenguas de signos son lenguas naturales. El debate sobre esta cuestión ha hecho replantearse a la lingüística qué es lo que define el lenguaje humano frente a otros tipos de comunicación. Algunas de las características del

[2] Para denominar este tipo de lenguas visogestuales se usan ambas denominaciones. En España el uso más extendido es la expresión «lengua de signos» (española y catalana) y en los países de habla hispana el de «lengua de señas» (venezolana, mexicana, dominicana, chilena, etc.) (Oviedo, 1997).

lenguaje humano que se relacionan tradicionalmente con la modalidad oral, como la vía vocal-auditiva o la transmisión irradiada, no tienen sentido al existir otros canales para el lenguaje humano. En este artículo, con «modalidad» nos referimos a los canales de recepción y emisión de las señales lingüísticas. Así, hay lenguas orales (canales auditivo y oral) y lenguas signadas (canales visual y gestual)[3]. Incluso antes de que se extendiera la investigación en lengua de signos, algunos autores, como Hockett (1958), no recogieron las características físicas de la señal o los órganos emisores o receptores de la señal como lo definitorio del lenguaje humano, y describieron siete propiedades clave que las lenguas signadas también satisfacen, aunque no se hubiesen tenido en cuenta cuando se especificaron: dualidad, productividad, arbitrariedad, intercambiabilidad, especialización, desplazamiento y transmisión cultural. Lenguas signadas y lenguas orales comparten propiedades y se caracterizan por los mismos niveles de análisis lingüístico, como el fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (Sandler y Lillo-Martin, 2006).

«Lenguas signadas y lenguas orales comparten propiedades y niveles de análisis lingüístico»

Existen sistemas gestuales alternativos que acompañan a la lengua oral, o la sustituyen si se prohíbe su uso, como el empleado por los warlpiri (Kendon, 1988), además de sistemas artificiales que apoyan el aprendizaje de la lengua oral, como la palabra complementada (Torres Monreal, 1991). Estos sistemas no son de interés en este artículo, centrado en las lenguas de signos que nacen en las comunidades sordas de forma natural. Ciertamente, las lenguas de signos de las comunidades sordas son permeables a la influencia de las lenguas orales (y escritas) mayoritarias, como el español, lo que se manifiesta, por ejemplo, en el alfabeto dactilológico (la representación

[3] Las lenguas orales también se emiten gracias a los gestos que realizamos al mover los órganos fonoarticulatorios y, por tanto, son también gestuales. En este artículo, sin embargo, vamos a mantener la diferencia entre oral y gestual para las modalidades de lengua y así distinguir claramente lenguas orales (sus producciones llegan por vía auditiva) y signadas (sus gestos se perciben visualmente).

manual de las letras) y las oralizaciones de palabras o partes de una palabra que acompañan a algunos signos.

3 | Lenguas de signos en el mundo

Según la clasificación de Schembri (2010) hay lenguas de signos de macrocomunidades y de microcomunidades[4]. La lengua de signos española es un ejemplo de lengua que surge en una macrocomunidad signante claramente reconocible, aunque eso no implica que no tenga una rica variación dialectal. Los signantes comparten una cultura y un entorno, se han organizado en asociaciones de personas sordas y se identifican como una comunidad cuya lengua es la LSE.

Las lenguas de signos de microcomunidades aparecen en lugares que suelen estar aislados geográficamente y donde, por alguna razón de carácter genético, normalmente debida a la endogamia, hay mucha población sorda. En esas comunidades surgen lenguas de signos que, muchas veces, son también utilizadas en diferente medida por las personas oyentes de ese entorno. Un ejemplo de lengua de signos de una microcomunidad es la lengua de señas maya yucateca en México (Johnson, 1991; Le Guen, 2018), una lengua surgida de forma espontánea en una comunidad, la maya yucateca, para la comunicación de esta minoría (aunque sea un número considerablemente elevado de personas sordas con respecto a otras poblaciones), pero que también usan muchas personas oyentes que se relacionan con ella (Le Guen, 2018).

En lo concerniente al origen de las lenguas signadas, la realidad reciente nos ha permitido ser testigos de la génesis de una lengua en

«Los signantes comparten una cultura y un entorno»

[4] Otras clasificaciones las denominan lenguas de signos urbanas y rurales (Zeshan y de Vos, 2012) o lenguas de signos de comunidades de personas sordas y de pueblos o aldeas (Padden, 2011). Las de comunidades sordas se caracterizan por cuatro rasgos: urbanas, minoritarias, jóvenes y semejantes (Cabeza Pereiro, 2020).

Nicaragua: la lengua de señas nicaragüense[5]. Esta lengua surge a partir de los diferentes sistemas gestuales domésticos que el alumnado sordo llevó consigo a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado cuando comenzó su escolarización como parte de la Cruzada Nacional de Alfabetización promovida por el gobierno revolucionario de Nicaragua. Gracias al encuentro, a partir de esos gestos caseros se originó un pidgin con signos y estructuras compartidas. Las nuevas generaciones de alumnado que entraron en la escuela estuvieron expuestas a este sistema que, por un proceso de criollización lingüística, derivó en lo que ahora conocemos como la lengua de señas nicaragüense (Kegl, Senghas y Coppola, 1999).

3.1 Lenguas de signos en países hispanohablantes y sus signantes

No es fácil saber el número de lenguas de signos que se usan actualmente en el mundo. La Federación Mundial de Personas Sordas (WFD) indica que hay más de 200 (WFD, s. a.). En la plataforma SIGN-HUB aparecen 204 (Hosemann y Steinbach, 2021), 29 de ellas en países que tienen el español como lengua oficial. La lista de *Ethnologue* (Eberhard, Simons y Fennig, 2022) crece a medida que aumenta la investigación y ya recoge 157 lenguas de signos. De ellas, 28 están en permanente contacto con el español oral, puesto que es lengua oficial en esos países. Sin embargo, esta convivencia también se puede dar con otras lenguas de signos de territorios donde el español está muy extendido, aunque no sea lengua oficial, como en Estados Unidos o Brasil.

Si bien es difícil saber exactamente cuántas lenguas de signos hay, de momento tenemos la seguridad de que este número va a seguir aumentando gracias a nuevos estudios. Más complicado es saber cuántas personas

[5] También se conoce como idioma de señas nicaragüense o como lenguaje de señas nicaragüense. Esta última denominación es la que se recoge en la Ley N.º 675, aprobada el 12 de febrero de 2009, publicada en *La Gaceta - Diario Oficial* N.º 75 del 24 de abril de 2009, en la que se reconoce y regula el lenguaje de señas nicaragüense.

signan, puesto que existen distintas estimaciones en función de las diferentes tipologías de población utilizadas (CNLSE, 2014). Además, la comunidad signante no solo incluye a las personas sordas y sordociegas, sino también a la población oyente que usa las lenguas de signos cotidianamente, como los profesionales relacionados con el ámbito de las personas sordas o las lenguas de signos (intérpretes, lingüistas, profesorado, etc.) y los familiares de personas sordas. Asimismo, no es posible actualmente saber qué signantes son nativos y quiénes tienen la lengua de signos como segunda lengua, o su nivel de competencia. Entre los nativos, además de muchas personas sordas, están también los hijos de madres y padres sordos signantes, conocidos como CODA (*Children Of Deaf Adults*), un término muy popular gracias al filme de mismo título que ganó el premio Óscar a mejor película en 2022. La falta de datos fiables sobre el número de signantes dificulta el reconocimiento de las lenguas de signos como minoritarias y su inclusión en las estadísticas y políticas lingüísticas (De Meulder, Krausneker, Turner y Conama, 2019).

«La comunidad signante no solo incluye a las personas sordas y sordociegas»

3.2 | Las lenguas de signos como objeto de estudio

La investigación sobre lenguas de signos no ha cesado desde su comienzo en la década de los sesenta del siglo pasado. Aunque hay menciones previas al estatus o estructura de algunas lenguas de signos, como objeto de estudio continuo el pistoletazo de salida fueron las publicaciones de Bernard T. M. Tervoort (1953) en torno a la lengua de signos de Holanda y la educación bilingüe intermodal y, sobre todo, las de William Stokoe sobre la lengua de signos americana (*american sign language*, ASL) (Stokoe, 1960; Stokoe, Casterline y Croneberg, 1965). Estos trabajos y muchos de los que se publicaron en las siguientes décadas dedicaron su esfuerzo a demostrar la naturaleza lingüística de estas lenguas, enfatizando la arbitrariedad en su estructura para equipararse con las lenguas orales. Una vez evidenciada su condición lingüística, el empeño se puso en el estudio de las particularidades

de las lenguas de signos, tales como su aprovechamiento de la iconicidad en varios niveles de análisis lingüístico y el uso del espacio. De hecho, actualmente reconocemos la iconicidad como una propiedad más general de las lenguas, ya sean orales o signadas (Perniss, Thompson y Vigliocco, 2010). Paulatinamente también se han desarrollado estudios que contrastan lenguas de diferentes modalidades o que buscan universales lingüísticos, independientemente de la modalidad de lengua. Ahora se estudian las lenguas de signos desde cualquier perspectiva, tal y como ocurre con las lenguas orales. No obstante, hay significativas diferencias en la cantidad de investigaciones llevadas a cabo ya en ciertas lenguas, como la ASL, comparada con la de otras lenguas de signos donde los estudios arrancaron más tarde, como es el caso de la LSE. Además, hay lenguas de signos que aún no han sido formalmente analizadas ni documentadas a través de gramáticas, corpus o diccionarios publicados. De ahí que cuantificar el número exacto de lenguas de signos sea tan intrincado. Con todo, el estudio de las lenguas de signos se deja sentir en la lingüística general gracias al impacto que ha tenido en la comprensión de la facultad del lenguaje humano (su estructura, su adquisición y su representación en el cerebro) y en los universales lingüísticos, diferenciando lo central del lenguaje de lo dependiente de la modalidad (Sandler y Lillo-Martin, 2001). Incluso géneros vinculados con la estética sonora, como la poesía, deconstruyen su concepto para acoger la musicalidad visual (Herrero Blanco, 2015; Sampedro Terrón, 2023).

En España, el primer estudio de la LSE desde un punto de vista lingüístico fue la tesis doctoral, defendida en 1990 en la Universidad de Valladolid, de M.ª Ángeles Rodríguez González (1992), aunque hubo importantes menciones previas a su estatus lingüístico y documentaciones de repertorios de signos, como los de Lorenzo Hervás y Panduro (1795a; 1795b), Francisco de Paula Simón y Enrich, de 1821 (Martínez Palomares, 2020) y Francisco Fernández Villabrille (1851). En el s. xx destacan las diferentes ediciones que iban ampliando los diccionarios de LSE de Juan Luis Marroquín Cabiedas (1957, 1976) y Félix Jesús Pinedo Peydró (1981, 1989, 2000 y 2005). En el presente siglo se ha publicado el *Diccionario de la Lengua de Signos*

Española, *DILSE*[6], disponible en línea y heredero de los diccionarios normativos de LSE de finales del siglo pasado. Otros diccionarios en línea que, además de LSE, incluyen entradas de otras lenguas de signos, sobre todo europeas, son los de Sématos[7] y Spreadthesign[8].

Desde el trabajo de Rodríguez González (1992), nuevos estudios sobre la LSE siguen esclareciendo su estructura y funcionamiento y ya han visto la luz dos gramáticas coordinadas por el lingüista Ángel Herrero Blanco: la gramática visual (2004) y la gramática didáctica (2009). Ahora, desde el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), se está elaborando una nueva gramática basada en el uso de la LSE (*la Gramática de la lengua de signos española*, *GramLSE*)[9] a partir de los datos extraídos de corpus signados, como el Corpus de la Lengua de Signos Española (CORLSE)[10]. Otras muestras de estudios gramaticales en lenguas de signos de España e Hispanoamérica son las de la lengua de signos catalana (LSC) (Quer Villanueva, 2005; Quer Villanueva y Barberà Altimira, 2020), la lengua de señas argentina (Massone y Machado, l994), la lengua de señas colombiana (Oviedo, 2001), la lengua de señas mexicana (Cruz Aldrete, 2009) y la lengua de señas uruguaya (Fojo y Massone, 2012).

Una de las áreas que más interés despierta en la investigación en lenguas signadas es la de su sustrato cerebral y lo que es común y diferente, o relacionado con la modalidad, con respecto al procesamiento neurológico de las lenguas orales. Estudios sobre el daño cerebral y la afasia en signantes muestran la dominancia del hemisferio izquierdo y la existencia

«El daño cerebral y la afasia en signantes muestran la dominancia del hemisferio izquierdo»

[6] Véase: https://fundacioncnse-dilse.org.

[7] Véase: http://www.sematos.eu/lse.html.

[8] Véase: https://www.spreadthesign.com.

[9] Véase: https://cnlse.es/es/recursos/gramlse.

[10] Véase: https://corpuslse.es/.

de una red cerebral común para el procesamiento del lenguaje humano, independientemente de su modalidad. Estos hallazgos se han confirmado con datos de estudios con neuroimagen y electrofisiológicos. A pesar de la dominancia izquierda, la investigación sobre el hemisferio derecho y el lenguaje está mostrando su importancia en el procesamiento del discurso, oral o signado. Además, en el caso de las lenguas signadas, el rol del hemisferio derecho en el manejo de información visoespacial puede afectar el procesamiento de las relaciones de lugar que se expresan a través de clasificadores (Emmorey, 2002, y Corina y Blau, 2016).

3.3 | Las lenguas de signos en el *MCER*

Uno de los avances más recientes en la normalización de las lenguas de signos como parte del patrimonio lingüístico y cultural común ha sido su inclusión en el volumen complementario (Consejo de Europa, 2021) que actualiza el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*. Las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística de lenguas orales y signadas comparten así muchos de sus descriptores, que ahora tienen una redacción inclusiva en cuanto a la modalidad. No obstante, hay descriptores específicos para la expresión y comprensión signada y se incluyen también particularidades de este tipo de lenguas como la competencia diagramática, relacionada con el uso del espacio para ubicar, por ejemplo, personas y lugares y referirse a ellos, o como el empleo de elementos no manuales. También se recoge el uso del alfabeto dactilológico, un fenómeno vinculado al contacto entre la lengua signada y la escritura de la lengua oral del entorno por el que se deletrean palabras y con el que, frecuentemente, se generan nuevos signos siguiendo un proceso de lexicalización. La inclusión de las lenguas de signos en el *MCER* acentúa su reconocimiento lingüístico al recibir el mismo tratamiento que las orales, abandonando su visión como meros sistemas de comunicación no lingüísticos.

«Hay descriptores específicos para la expresión y comprensión signada»

4 | Convivencia de lenguas de signos y español: bilingüismo en dos modalidades

Como recuerda Moreno Cabrera (2016b), la capacidad lingüística humana es esencialmente plurilingüe. El bilingüismo entre una lengua de signos y una lengua oral es un tipo especial de bilingüismo que se denomina «intermodal» (Morales López, 2010), «multimodal» (Alcina Maldueño, 2010) o «bimodal» (Moreno Cabrera, 2016b). Bilingües bimodales son tanto personas sordas como oyentes, aunque en este artículo nos referimos principalmente a las personas sordas y sordociegas que tienen la lengua de signos como lengua de uso normal y preferente.

«Ser signante implica ser bilingüe habitual»

Ser signante implica ser bilingüe habitual con diversos grados de competencia lingüística y comunicativa. Las personas signantes suelen utilizar repertorios lingüísticos multilingües y multimodales, ya que viven en entornos que, en la mayoría de los casos, implican un contacto lingüístico entre lenguas de signos y lenguas habladas en su modalidad escrita y oral. No obstante, y más allá de la cuestión lingüística, razones vitales o sociales explican la preferencia de las personas sordas por el uso de las lenguas de signos en dominios tanto públicos como privados, al ser las lenguas con que más se identifican y que mejor dominan. En este sentido, las lenguas de signos son lenguas de cultura insustituibles (Herrero Blanco, 2007).

4.1 | Preferencia por la lengua de signos

La transmisión lingüística de las lenguas de signos no sigue el patrón intergeneracional habitual de las lenguas orales, sino que ocurre de forma intrageneracional (Reagan, 2019). Esta transmisión frecuentemente se da en contextos externos a la familia, como el escolar o el asociativo. El último estudio sobre la vitalidad lingüística y etnolingüística de la LSE (CNLSE, 2020), basado en los parámetros de la UNESCO (2003) y compuesto de un cuestionario de 119 preguntas al que respondieron

514 personas sordas y sordociegas[11], ha mostrado que en España un 89,9 % de personas sordas proviene de familias oyentes que no han adquirido la LSE en el ámbito familiar sino en el colegio (73,4 %) o en la asociación de personas sordas (74 %). En este contexto de familia oyente, el español (u otra lengua oral) suele ser la lengua de transmisión familiar. Sin embargo, en las personas sordas se da un proceso gradual de elección de la LSE como lengua habitual, de manera que con el tiempo se convierten en signantes competentes. Así, aunque el 73,1 % de las personas sordas se considera bilingüe, el 77,2 % emplea más la LSE que la lengua oral y el 80,2 % muestra una competencia lingüística más alta en LSE que en lengua oral. De hecho, el 69,3 % de las personas sordas la emplea en todos los ámbitos sociales, un dato que se eleva al 91,2 % cuando se refiere a su tiempo libre. No sorprende, por tanto, que se declaren orgullosas de ser sordas (90 %) y de la LSE (96,3 %). Esta actitud de lealtad lingüística redunda positivamente en la pervivencia de la lengua y la cultura, y subraya el papel de las asociaciones de personas sordas como principales agentes de normalización de la LSE. Precisamente, la lengua de signos está vinculada con una forma de vida característica de las personas sordas, que construyen, proyectan y fortalecen su identidad desde el uso y la transmisión de la LSE, y que las distingue de otras comunidades lingüísticas.

4.2 | Política lingüística y derechos lingüísticos

La LSE ha pasado de ser una lengua que, por diversos factores sociopolíticos e ideológicos, se usaba de forma clandestina o exclusiva en situaciones familiares a convertirse en lengua de enseñanza, investigación y difusión. Esta transición de lo privado y oculto a lo público y manifiesto se debe al

[11] El estudio, además de las preguntas a personas sordas y sordociegas, incluye otro cuestionario de 79 preguntas cerradas y 15 preguntas abiertas a grupos de interés de personas oyentes de ámbitos vinculados con la comunidad lingüística al que dieron respuesta 862 informantes. Asimismo, se constituyó un grupo de discusión en el que participaron 23 personas sordas del movimiento asociativo de la CNSE y se pidió a 12 personas sordas y oyentes expertas que valorasen el grado de vitalidad de la LSE.

esfuerzo de la comunidad signante, sobre todo a través del movimiento asociativo de personas sordas de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), y del mundo académico.

Tras décadas de marginación y exclusión, el proceso de normalización lingüística de la LSE cobró mayor fuerza en los años noventa del siglo pasado gracias al movimiento de reivindicación identitaria de las personas sordas, a las primeras publicaciones lingüísticas, a las incipientes experiencias bilingües en el sistema educativo y a la formación de profesionales de esta lengua. En este contexto normalizador, en la década del 2000 se impulsó una planificación lingüística de la LSE que persigue su reconocimiento legal y un estatus equivalente al de otras lenguas minoritarias (CNSE, 2002).

En el año 2007, como resultado de una política lingüística de abajo hacia arriba (*bottom up*) impulsada por la CNSE, se promulgó la Ley 27/2007, de 23 de octubre, que reconoce y regula la LSE como lengua de las personas sordas y sordociegas que libremente decidan utilizarla. Esta norma establece el derecho de las personas sordas y sordociegas a aprender, conocer y usar la LSE en ámbitos como los bienes y servicios a disposición del público (educación, formación y empleo, salud, cultura, deporte y ocio), transportes, relaciones con las administraciones públicas, participación política y medios de comunicación social, telecomunicaciones y sociedad de la información. Esta ley también reconoce la LSC, aunque esta cuenta con su propia norma posterior en Cataluña que impulsa su regulación como patrimonio lingüístico catalán (Ley 17/2010, de 3 de junio). También contamos con la ley que regula el uso de la LSE en Andalucía (Ley 11/2011, de 5 de diciembre).

«El derecho a aprender, conocer y usar la LSE en ámbitos como los bienes y servicios a disposición del público»

Otro hito para el reconocimiento de la LSE fue la creación del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (Real Decreto 921/2010, de 16 de julio) como organismo asesor y de referencia en LSE que investiga, fomenta, difunde y vela por el buen uso de esta lengua. Además, la Resolución de 15

de abril de 2015 establece el 14 de junio como Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas[12]. Existen, por tanto, numerosas alusiones a las lenguas de signos en la legislación estatal y de manera expresa en los estatutos de algunas comunidades autónomas, aunque conciben la lengua de signos principalmente desde la perspectiva de la discapacidad o la accesibilidad[13].

«La importancia de la lengua de signos para la plena realización de los derechos humanos de las personas sordas»

El reconocimiento legal explícito de las lenguas de signos es una de las principales aspiraciones de las comunidades sordas de todo el mundo para garantizar su derecho a utilizar las lenguas de signos en cualquier ámbito de la vida. Cada vez más países reconocen las lenguas de signos tanto en sus constituciones como en la legislación general, específica o sectorial (De Meulder, 2015).

Además de la LSE, otras lenguas de señas nacionales con distintos tipos de reconocimiento legal en los países hispanohablantes son las de Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela (WFD[14], 2022). En línea con el debate, cada vez más presente, que considera los derechos humanos como derechos lingüísticos (Esteban Saiz y Ramallo Fernández, 2019), la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó el 19 de diciembre de 2017 la Resolución del Día Internacional de las Lenguas de Signos, que se celebra cada 23 de septiembre, desde el año 2018, con el fin de promover

[12] Se propuso la fecha del 14 de junio porque ese mismo día del año 1936 se constituyó la CNSE, principal agente catalizador de la promoción de los derechos lingüísticos de las personas sordas usuarias de LSE y LSC. Véase la resolución: https://www.boe.es/boe/dias/2015/04/25/pdfs/BOE-A-2015-4523.pdf.

[13] Véase: https://cnlse.es/es/recursos/otros/legislacion.

[14] La página web de la Federación Mundial de Personas Sordas ofrece información actualizada sobre la legislación de las lenguas de signos en el mundo. Véase: https://wfdeaf.org.

la concienciación sobre la importancia de la lengua de signos para la plena realización de los derechos humanos de las personas sordas[15].

5 | La presencia y el uso de la LSE

A la luz de los resultados del estudio del CNLSE (2020) y como se sintetiza en el gráfico 1, la LSE está en una posición vulnerable. Así, aunque en España la LSE comparte prácticamente el mismo espacio que el español, no tiene su mismo estatus, prestigio o uso. Esto contrasta, sin embargo, con la valoración positiva mostrada por la comunidad signante hacia su lengua. El gráfico presenta diez ámbitos y criterios con su respectiva valoración de la vitalidad de la LSE en un intervalo de 0 (negativo) a 5 (positivo).

GRÁFICO 1 | GRADO DE VITALIDAD DE LA LSE

Fuente: CNLSE (2020).

[15] Véase: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/455/16/PDF/N1745516.pdf?OpenElement.

«Dos cuestiones pendientes: falta de certificación oficial y escaso reconocimiento académico»

Actualmente, el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de la LSE presenta luces y sombras. En la educación superior, la LSE ocupa un lugar testimonial: menos del 7 % de la formación en LSE que se ofrece en las universidades se ubica en grados y posgrados. En cambio, su presencia en el espacio de los idiomas es cada vez mayor (Esteban Saiz *et al.*, 2019). En la enseñanza reglada general, la LSE tiene baja representación como lengua vehicular y curricular en contraste con el español, la lengua mayoritaria (Morales López, 2019). Esta situación redunda en el sentimiento que las personas sordas tienen sobre su experiencia educativa. De hecho, el 63,6 % de las personas sordas no están satisfechas con la educación recibida, el 97,7 % considera que la LSE es importante en la educación del alumnado sordo y el 91,4 % que debe ofertarse como asignatura en todos los centros educativos (CNLSE, 2020).

En este marco, la política educativa en materia lingüística debe tener en consideración tanto el bilingüismo intermodal equilibrado, para el aprendizaje y uso de la lengua signada y la oral, como los perfiles de referencia en competencia signada que prevengan la privación lingüística y el fracaso escolar (Morales López, 2022). Un bilingüismo intermodal que afronte retos como el del actual debate sobre el impacto que las prácticas «translingüísticas»[16] pueden tener al entrar en conflicto con la consideración, promoción y protección de las lenguas de signos como lenguas minoritarias y el espacio que deben ocupar (no solo) en la escuela (De Meulder, Kusters, Moriarty y Murray, 2019). En cuanto al aprendizaje de la LSE como segunda lengua,

[16] A grandes rasgos, el translingüismo en educación se refiere al uso de lengua de signos, lengua oral y escrita (complementado, normalmente, con otros sistemas gestuales, vocalizaciones, etc.).

aunque es mayor el interés por aprenderla[17], el informe (CNLSE, 2020) apunta a dos cuestiones pendientes de ser resueltas: la falta de certificación oficial, por un lado, y el escaso reconocimiento académico en el marco de la enseñanza de las lenguas, por otro. Estamos en un momento en el que más personas oyentes y sordas parecen disfrutar del acceso a las lenguas de signos como segunda lengua o lengua tardía y menos niñas y niños sordos están expuestos a ellas desde la infancia temprana en la familia o escuela vía intergeneracional o por transmisión entre iguales (De Meulder, 2019; De Meulder, Krausneker, Turner y Conama, 2019).

Otro ámbito crucial de encuentro entre la LSE y el español es el de la interpretación. En un contexto normalizado de uso de la LSE, el acceso a los servicios públicos, el empleo, las telecomunicaciones, etc. ocurriría directamente en lengua de signos. Sin embargo, la realidad es diferente y, de momento, estos servicios requieren de la mediación lingüística que proporciona la interpretación en lengua de signos/lengua oral (CNLSE, 2022). Hace falta urgentemente un mayor número de intérpretes y guías-intérpretes para garantizar el acceso del colectivo sordo y sordociego a cada vez más dominios sociocomunicativos. La década pasada, en equivalencia con la interpretación y traducción de lenguas orales, los estudios de interpretación en lengua de signos/lengua oral pasaron de la formación profesional a la universidad. Pese a esta equiparación en la instrucción, actualmente solo hay un grado en España, en la Universidad Rey Juan Carlos, que prepare intérpretes de LSE, imposibilitando que haya suficiente número de profesionales para la creciente demanda de servicios de interpretación y guía-interpretación.

[17] La Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la CNSE, que cuenta con más de 500 especialistas sordas y sordos docentes en LSE, formó a 9.469 personas durante el curso 2020-2021. A estas cifras habría que sumar el alumnado formado en la Universidad Rey Juan Carlos, los ciclos de grado superior en mediación comunicativa, los centros de idiomas universitarios y otros centros de formación. El último dato con el que contamos es de 2009: aproximadamente 10.700 personas aprenden cada año LSE como segunda lengua, de las cuales un 75 % la aprenden en el movimiento asociativo de la CNSE, un 16 % en los ciclos formativos y un 9 % en las universidades (Ferreiro Lago y Esteban Saiz, 2012).

En cuanto a los medios de comunicación social, especialmente la televisión, desde su primera aparición en 1976 en Televisión Española, la LSE ha estado presente hasta ahora en programas de diverso formato. Sin embargo, aunque el mundo de la televisión ha experimentado significativos avances tecnológicos, económicos y sociales, esto no ha derivado en un incremento y mejora de la demandada presencia de la LSE (Sierra Fernández, 2022). La reciente Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual, incluye como nueva garantía la consideración de los criterios de calidad[18] para la incorporación de la lengua de signos en la televisión.

«La relación de la IA y la lengua de signos atrae cada vez más investigaciones»

En tiempos marcados por la inteligencia artificial (IA) y la lingüística aplicada para analizar el lenguaje humano, la relación de la IA y la lengua de signos atrae cada vez más investigaciones. Estos nuevos estudios precisan de un gran esfuerzo tanto en experimentación como en su aplicabilidad, lo que implica la incorporación de la experiencia lingüística de las personas signantes. El reto, por tanto, es generar grandes cantidades de datos para su análisis. Afortunadamente, la investigación basada en el uso de corpus signados está creciendo. En España ya se están generando algunos corpus de LSE, como el CORALSE[19], corpus interuniversitario anotado de lengua de signos española del grupo GRILES de la Universidade de Vigo; iSignos[20], interfaz de datos de la lengua de signos española (LSE) del grupo de investigación GRADES de esta misma universidad; y el Corpus de la Lengua de Signos Española (CORLSE)[21] del CNLSE, además del corpus de referencia de la LSC[22]. Sin embargo, todavía hay

[18] Criterios de calidad recogidos por el CNLSE o, en su caso, por los organismos equivalentes de las comunidades autónomas que tengan su propia lengua de signos.

[19] Véase: https://www.coralse.org/.

[20] Véase: http://isignos.uvigo.es/es/.

[21] Véase: https://corpuslse.es/.

[22] Véase: https://blogs.iec.cat/lsc/corpus/.

muchas cuestiones sin responder sobre la LSE que la comunidad científica y profesional debe seguir investigando.

6 | Consideraciones finales

En las últimas décadas se han llevado a cabo iniciativas y trabajos conjuntos para fortalecer las lenguas de signos como lenguas de ciencia y cultura. Este artículo ofrece una aproximación a las lenguas de signos del mundo hispanohablante y describe someramente la situación actual de la LSE. Estas lenguas están en permanente contacto con el español, una de las lenguas con mayor número de hablantes en el mundo, con una historia, literatura y tradición gramatical que generan un entorno en el que las lenguas signadas demandan, por un lado, su propio espacio y, por otro, un espacio común o de convivencia con la lengua oral.

Este análisis pone de manifiesto que la LSE es una lengua no solo minoritaria, sino también minorizada y en posición vulnerable. Aunque la LSE y el español están en continuo contacto, las dos lenguas no son tratadas de la misma forma. La LSE sufre amenazas de diverso tipo como la interrupción de la transmisión intergeneracional o la minorización lingüística causada tanto por la escasa atención al bilingüismo intermodal de al menos una lengua de signos y una lengua oral en la educación, como por la necesidad de intérpretes de LSE y por un estatus jurídico insuficiente a pesar de contar con una ley propia (no es lengua oficial en España). Para encuadrar este hecho hay que aludir a la exclusión histórica de la LSE debido a los imaginarios sociales que singularizan a las personas sordas como un desvío de la normalidad, un grupo de discapacidad en vez de una minoría lingüística.

Como la propia WFD (2019) apunta, las personas sordas signantes se definen como un grupo cultural y lingüístico, con complejas lenguas naturales, que, sin embargo, suele tener sus derechos garantizados a través

«Las comunidades sordas necesitan sus derechos lingüísticos reconocidos como tales y no solo como parte de un constructo de discapacidad»

de políticas y legislaciones sobre discapacidad[23]. En consecuencia, las comunidades sordas necesitan que se reconozcan sus derechos lingüísticos como tales y no solo como parte de un constructo de discapacidad. La confluencia de legislación como minoría lingüística y como grupo de discapacidad debería fortalecer la protección de los derechos. Sin embargo, la realidad es muy distinta. Esto se debe a que las lenguas de signos han sido objeto de ideologías devaluadoras, audistas[24], estereotipadas y económicas (Krausneker, 2015) que han influido en la discusión y el significado de los derechos lingüísticos y que han hecho que los gobiernos traten la planificación de estas lenguas de forma diferente a la de las lenguas orales (De Meulder y Murray, 2017). A todo ello hay que sumar el escollo que representa que estas lenguas, en concreto la LSE y las otras lenguas de signos europeas, no se recojan como lenguas minoritarias en la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias[25] y que las personas sordas no aparezcan como minoría en el Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales[26], lo que minoriza a las lenguas de signos desde las instituciones (Krausneker, 2003; Ramallo Fernández, 2017; Tupi, 2019).

Los retos presentes y futuros son muchos y variados, aunque un buen comienzo sería una mayor protección y promoción de la LSE desde las

[23] Identificarse como minoría lingüística no excluye que haya personas sordas o sordociegas signantes que también puedan reconocerse como personas con discapacidad. Cuando el entorno exige a una persona sorda oír para acceder o ejercitar un derecho se genera la barrera, la «discapacidad» (WFD, 2019).

[24] «Audismo» es un término acuñado por el profesor sordo Tom Humphries (1975) que se refiere a la discriminación hacia las personas sordas basada en la idea de que la persona que oye y habla es superior. «Audismo» forma parte del léxico de la opresión como racismo, sexismo o capacitismo (Herrero, 2015).

[25] Véase: https://www.coe.int/es/web/compass/european-charter-for-regional-or-minority-languages.

[26] Véase: https://www.coe.int/en/web/minorities.

políticas públicas y las instituciones. Bajo la perspectiva de los derechos lingüísticos, esto supondría el reconocimiento de una convivencia equilibrada de las lenguas en contacto y una legítima extensión del uso de la LSE en todos los ámbitos.

Referencias bibliográficas

Alcina Madueño, A. (2010), «Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural», *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 13. Disponible en: https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/463/307.

Cabeza Pereiro, M. C. (2020), *Fundamentos de las lenguas de signos.* Madrid: Síntesis. Disponible en: https://www.sintesis.com/data/indices/9788491714996.pdf.

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) (2014), *La lengua de signos española hoy. Informe de la situación de la lengua de signos española. Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: https://www.siis.net/documentos/ficha/495573.pdf.

— (2020), *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: https://www.siis.net/documentos/ficha/561950.pdf.

— (2022), *La formación universitaria de intérpretes de lengua de signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas. Informe*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: https://cnlse.es/es/recursos/publicaciones/informe_cnlse_univ2022.pdf.

Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) (2002), «Planificación Lingüística de la Lengua de Signos Española (LSE)», en *Actas del III Congreso de la CNSE: Un nuevo impulso a la participación, Zaragoza, del 26 al 28 de septiembre de 2002*. Madrid: CNSE, pp. 53-68. Disponible en: https://www.cnse.es/index.php/nuestro-trabajo/publicaciones-y-recursos/movimiento-asociativo/congresos-de-la-cnse/item/547-iii-congreso-un-nuevo-impulso-a-la-participacion-zaragoza-26-27-y-28-de-2002.

Consejo de Europa (2021), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.

Corina, D. P. y Blau, S. (2016), «Neurobiology of Sign Languages», en G. Hickok y S. L. Small (eds.), *Neurobiology of Language*. San Diego: Academic Press, pp. 431–443. Disponible en: https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407794-2.00036-5.

Cruz Aldrete, M. (2009), «Gramática de la lengua de señas mexicana», *Estudios de Lingüística del Español* (ELiEs), 28. Disponible en: http://elies.rediris.es/elies28/.

De Meulder, M. (2015), «The Legal Recognition of Sign Languages», *Sign Language Studies*, 15, 4, pp. 498-506. Disponible en: https://gupress.gallaudet.edu/SLS_DeMeulder2.pdf.

— (2019), «"So, why do you sign?" Deaf and hearing new signers, their motivation, and revitalisation policies for sign languages», *Applied Linguistics Review*, 10, 4, pp. 705-724. Disponible en: https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0100.

De Meulder, M. y Murray, J. J. (2017), «Buttering their bread on both sides? The recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities», *Language Problems and Language Planning*, 41, 2, pp. 136-158. Disponible en: https://doi.org/10.1075/lplp.41.2.04dem.

De Meulder, M., Krausneker, V., Turner, G. y Conama, J. B. (2019), «Sign language communities», en G. Hogan-Brun y B. O'Rourke (eds.), *The Palgrave handbook of minority languages and communities*. Londres: Palgrave Macmillan, pp. 207-232. Disponible en: https://doi.org/10.1057/978-1-137-54066-9_8.

De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E. y Murray, J. J. (2019), «Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40, 10, pp. 892-906. Disponible en: https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181.

Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2022), *Ethnologue: Languages of the World. 25.ª ed.* Dallas: SIL International.

Emmorey, K. (2002), *Language, Cognition, and the Brain. Insights From Sign Language Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Esteban Saiz, M. L., Aroca Fernández, E., Rodríguez Varela, M. y Sánchez Moreno, D. (2019), «Estudios universitarios de la lengua de signos española, una prioridad para su salvaguarda», en *IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, Madrid, 15 y 16 de noviembre de 2018*. Madrid: Fundación ONCE, pp. 616-627. Disponible en: https://cnlse.es/antiguos/2018_IV_CIUD_LSE%20EN%20UNIVERSIDADES.pdf.

Esteban Saiz, M. L. y Ramallo Fernández, F. (2019), «Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización», *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, pp. 20-52. Disponible en: https://www.revles.es/index.php/revles/issue/view/9/3.

Fernández Villabrille, F. (1851), *Diccionario usual de mímica y dactilología. Útil a los maestros de sordo-mudos, a sus padres y a todas las personas que tengan que entrar en comunicación con ellos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y Ciegos. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-usual-de-mimica-y-dactilologia-util-a-los-maestros-de-sordomudos-a-sus-padres-y-a-todas-las-personas-que-tengan-que-entrar-en-comunicacion-con-ellos--0/.

Ferreiro Lago, E. y Esteban Saiz, M. L. (2012). «La normalización de la lengua de signos española como patrimonio lingüístico y cultural», en *III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española: hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural. Madrid, 16-18 de septiembre de 2009*. Madrid: UNED, pp. 353-370. Disponible en: https://www.academia.edu/37213251/La_normalizaci%C3%B3n_de_la_lengua_de_signos_espa%C3%B1ola_como_patrimonio_ling%C3%BC%C3%ADstico_y_cultural.

Fojo, A. y Massone, M. I. (2012), *Estructuras lingüísticas de la lengua de señas uruguaya.* Montevideo: Universidad de la República.

Herrero Blanco, Á. L. (2004), G*ramática Visual de la Lengua de Signos Española*. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/catalogo_videoteca_signada/?autor=&paginaNavegacion=&paginaUsuario=1&numresult=10&vista=tabla&q=Gram%C3%A1tica+visual&orden=obra.

— (2007), *«Lenguas de signos: lenguas fraternas», en Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas*. Madrid: CNSE y WFD, pp. 70-83. Disponible en: https://cnlse.es/antiguos/WFD%20-%20Ponencias%20y%20comunicaciones%20XV%20Congreso%20Mundial%20de%20la%20WFD.pdf.

— (2009), *Gramática didáctica de la lengua de signos española* (LSE). Madrid: SM.

— (2015), V*er la poesía*. Alicante: Aguaclara.

Hervás y Panduro, L. (1795a), *Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos [Tomo I].* Madrid: Imprenta Real. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4f1n3.

(1795b), E*scuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos [Tomo II].* Madrid: Imprenta Real. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/escuela-espanola-de-sordomudos-o-arte-para-ensenarles-a-escribir-y-hablar-el-idioma-espanol-tomo-ii--0/html/.

Hockett, C. F. (1958), *A course in modern linguistics.* Nueva York: The MacMillan Company. Disponible en: https://ia601404.us.archive.org/24/items/in.ernet.dli.2015.135713/2015.135713.A-Course-In-Modern-Linguistics.pdf.

Hosemann, J. y Steinbach, M. (eds.) (2021), *Atlas of Sign Language Structures, Sign-hub.* Disponible en: https://web.archive.org/web/20210413222932/https://www.sign-hub.eu/atlas, consultado el 1 de enero de 2023.

Humphries, T. (1975), «Audism: The making of a word», ensayo sin publicar. Disponible en: https://cnlse.es/es/recursos/biblioteca/audism-making-word.

Johnson, R. E. (1991), «Sign Language, Culture & Community in a Traditional Yucatec Maya Village», *Sign Language Studie*s, 73, pp. 461-474. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/26204776.

Kegl, J., Senghas, A. y Coppola, M. (1999), «Creation through contact: Sign language emergence and sign language change in Nicaragua», en M. DeGraff (ed.), *Language Creation and Language Change: Creolization, Diachrony, and Development.* Cambridge, MA: MIT Press, pp. 179-237.

Kendon, A. (1988), *Sign Languages of Aboriginal Australia. Cultural, Semiotic and Communicative Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

Krausneker, V. (2003), «Has Something Changed? Sign Languages in Europe: The case of minorised minority languages», *Deaf Worlds. International Journal of Deaf Studies*, 19, 2, pp. 33-46.

— (2015), «Ideologies and Attitudes toward Sign Languages: An approximation», *Sign Language Studies*, 15, 4, pp. 411-431. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/26190996.

Le Guen, O. (2018), *El habla de la mano. La Lengua de Señas Maya Yucateca y sus señantes*, México: CDI. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/438175/inpi-el_habla-de-la-mano-lengua-de-senas-maya-yucateca-movil.pdf.

Marroquín Cabiedas, J. L. (1957), *El lenguaje mímico*. Madrid: Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España.

— (1976), *El lenguaje mímico*. Madrid: Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España.

Martínez Palomares, P. (2020), *Lengua de signos y educación en la España de principios del siglo XIX*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Disponible en: https://www.siis.net/documentos/ficha/560534.pdf.

Massone, M. I. y Machado. E. M. (1994), *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.

Morales López, E. (2010), «Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral)», en J. Martí i Castells y J. M. Mestres i Serra (eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectivas lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, pp. 175-188. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/61893518.pdf.

— (2019), «Bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral)», *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, pp. 340-365. Disponible en: https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/31/20.

— (2022), «La privación lingüística. Consecuencias negativas para la infancia y adolescencia sordas», *Mètode*. Disponible en: https://metode.es/revistas-metode/opinio-revistes/la-privacion-linguistica-consecuencias-para-la-infancia-y-adolescencia-sordas.html.

Moreno Cabrera, J. C. (2016a), «Tipología lingüística», en J. Gutiérrrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, vol. 1. Londres: Routledge, pp. 334-344.

— (2016b), *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Síntesis.

Oviedo, A. (1997), «¿Lengua de señas, lenguaje de signos, lenguaje gestual, lengua manual? Razones para escoger una denominación», *El bilingüismo de los sordos*, 2, pp. 7-11. Disponible en: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/El_bilinguismo_de_los_sordos_1996.pdf.

— (2001), *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Cali: Universidad del Valle/INSOR.

Padden, C. A. (2011), «Sign language geography», en G. Mathur y D. J. Napoli (eds.), *Deaf around the World: The Impact of Language*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 19-37. Disponible en: https://academic.oup.com/book/34430/chapter/292168189.

Perniss, P., Thompson, R. L. y Vigliocco, G. (2010), «Iconicity as a general property of language: Evidence from spoken and signed languages», *Frontiers in Psychology,* 1. Disponible en: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00227.

Pinedo Peydró, F. J. (1981), *Diccionario mímico español.* Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales. Ministerio de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social.

— (1989), *Nuevo diccionario gestual español*. Madrid: CNSE.

— (2000), *Diccionario de lengua de signos española*. Madrid: CNSE.

— (2005), *Diccionario de la lengua de signos española*. Madrid: Fundación CNSE.

Quer Villanueva, J. (dir.) (2005), *Gramàtica bàsica de la lengua de signes catalana (LSC).* Barcelona: Domad.

Quer Villanueva, J. y Barberà Altimira, G. (2020), *A Grammar of Catalan Sign Language (LSC).* Barcelona: SIGN-HUB.

Ramallo Fernández, F. (2017), «Eskualdeetako edo Eremu Urriko Hizkuntzen Europako Gutunaren 25. urteurrena», *Bat Soziolinguistika*, 103, pp. 75-88. Disponible en: http://www.soziolinguistika.eus/dendaBAT103 y https://www.researchgate.net/publication/318793052_La_Carta_Europea_para_las_Lenguas_Regionales_o_Minoritarias_en_su_25_aniversario (versión en castellano).

Reagan, T. (2019), «Language policies, language rights, and sign languages: A critique of disability-based approaches», *Critical Inquiry in Language Studies*, 16, 4, pp. 271-292. Disponible en: https://doi.org/10.1080/15427587.2019.1574577.

Rodríguez González, M. Á. (1992), *Lenguaje de signos*. Madrid: CNSE y Fundación ONCE.

Sampedro Terrón, M. Á. (2023), «Abrid los ojos: ritmo poético y aspectos lingüísticos en la poesía en lenguas de signos», T*ropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 39, pp. 243-259. Disponible en: https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/issue/view/520.

Sandler, W. y Lillo-Martin, D. (2001), «Natural sign languages», en M. Aronoff y J. Rees-Miller (eds.), *Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 533-562.

— (2006), *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: https://doi.org/10.1017/CBO9781139163910.

Schembri, A. (2010), «Documenting sign languages», *Language Documentation and Description*, 7, pp. 105-143. Disponible en: https://storage.googleapis.com/jnl-uv1-j-ldd-files/journals/1/articles/228/629124de3fd84.pdf.

Sierra Fernández, F. J. (2022), «La accesibilidad universal de las personas sordas a la televisión en España. La asignatura pendiente de la lengua de signos en la regulación audiovisual», *Anuario Parlamento y Constitución*, 23. Disponible en: https://parlamentoyconstitucion.cortesclm.es/recursos/articulos/PyC23_Sierra_Accesibilidad.pdf.

Stokoe, W. C. (1960), «Sign Language Structure: An outline of the visual communications systems of the American deaf», *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8. Disponible en: https://academic.oup.com/jdsde/article/10/1/3/361306.

Stokoe, W. C., Casterline, D. C. y Croneberg, C. G. (1965), *A dictionary of American sign language on linguistic principles*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.

Tervoort, B. T. M. (1953), *Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen* [Análisis estructural del uso de una lengua visual en un grupo de niños sordos]. Ámsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij.

Torres Monreal, S. (1991), «La palabra complementada (*cued speech*). De la percepción visual del habla a la comprensión y producción de la palabra», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, pp. 71-84. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126208.

Tupi, E. (2019), *Sign language rights in the framework of the Council of Europe and its member states*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland. Disponible en: https://rm.coe.int/168093e08f.

UNESCO (2003), *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa.

World Federation of the Deaf (WFD) (s. a.), «Our work». Disponible en: https://wfdeaf.org/our-work/.

— (2019), *Complementary or diametrically opposed: Situating Deaf Communities within 'disability' vs 'cultural and linguistic minority' constructs*: POSITION PAPER. Disponible en: https://wfdeafnew.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2019/09/LM-and-D-Discussion-Paper-FINAL-included-IS-7-August-2019.pdf.

— (2022), «The Legal Recognition of National Sign Languages». Disponible en: https://wfdeaf.org/news/the-legal-recognition-of-national-sign-languages/.

Zeshan, U. y De Vos, C. (eds.) (2012), S*ign languages in village communities. Anthropological and linguistic insights*. Boston, Berlín: De Gruyter Mouton; Nimega: Ishara Press. Disponible en: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9781614511496/html.

Zeshan, U. y Palfreyman, N. (2017), «Sign Language Typology», en A. Y. Aikhenvald y R. M. W. Dixon (eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Typology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 178-216.

EL SISTEMA DE LECTOESCRITURA BRAILLE DE LAS LENGUAS ESPAÑOLAS: TRAS CASI DOS SIGLOS DE HISTORIA, MÁS VIVO QUE NUNCA

ANDRÉS RAMOS VÁZQUEZ
Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)

1 | El sistema de lectoescritura braille

El braille es parte de la identidad de la persona ciega o con un resto visual tan escaso que le impide leer textos impresos convencionales. Las personas con sordoceguera, por su parte, encuentran en el braille el apoyo lectoescritor que complementa las habilidades comunicativas de la lengua de signos. En todos los casos permite el intercambio de comunicación entre sus usuarios sin temor a comprometer su intimidad, participar en actividades de ocio, abordar los retos del día a día de manera autónoma e inclusiva y formar parte activa del mundo laboral y de su entorno social.

Desde su publicación en 1829, el sistema braille ha sobrevivido a otros sistemas de comunicación táctil que pretendieron sustituirlo. A lo largo de su historia ha demostrado su robustez como sistema de lectoescritura sin cambiar su apariencia prácticamente en nada, al tiempo que hace gala de un gran poder de adaptación al no perder el paso frente a nuevas disciplinas científicas o ante el avance imparable de las nuevas técnicas de lectura y escritura, así como de las tecnologías que las sustentan.

El sistema de lectoescritura braille es un alfabeto, no un idioma. Está formado por caracteres y signos que permiten codificar un texto en caracteres visuales en un alfabeto legible a través del tacto: el idioma sigue siendo el mismo, lo que ha cambiado es el código, el alfabeto. De ahí que

«El sistema de lectoescritura braille es un alfabeto, no un idioma»

el paso de un texto impreso a un texto en braille se conozca como «transcripción», y no como «traducción», como aparece en innumerables medios con más frecuencia de la deseada. El alfabeto braille permite, por tanto, la comunicación entre hablantes de cualquier idioma del mundo, del mismo modo que el alfabeto latino permite escribir y leer en idiomas tan dispares como el castellano, el inglés, el euskera o el finés. El braille es capaz de transformar en un código legible de seis puntos idiomas tan gráficos como el árabe, el japonés o el chino, las notas musicales y los pentagramas en partituras perfectamente legibles por un músico ciego, o las fórmulas químicas o matemáticas en textos comprensibles para quienes no pueden acceder a su forma gráfica.

Sin el braille, las personas que nacen sin visión, o con muy poca, no sabrían leer ni escribir. No tienen más alternativa: el alfabeto braille es el único alfabeto de las personas con ceguera, su único medio de captar los detalles de un idioma, su ortografía, su código de redacción para aprender así a leer y escribir correctamente (CBE, 2015). Podrían, sin duda, adquirir un lenguaje, aprender a hablar el idioma de su entorno como lo haría cualquier otro niño, pero serían tan analfabetos como cualquier otra persona –con o sin problemas de visión– ajena a un sistema de lectoescritura. Podrían «leer» libros escuchándolos en grabaciones sonoras, pero no sabrían cómo escribir correctamente nada de lo que han escuchado. No podrían aprender otros idiomas, al menos fuera de su faceta meramente oral, y no podrían distinguir entre dos cajas parecidas de medicamentos o entre una camisa blanca y otra negra.

Esta función alfabetizadora, común a todos los idiomas que pueden transcribirse al sistema braille, es la base sobre la que se apoyan todos los demás usos del braille, ya que sin él, o con una grave limitación de su uso, se reducen también las posibilidades de alfabetización de los niños que no pueden acceder a los caracteres impresos y, con ello, su autonomía personal y su inclusión social, su acceso a la educación, la cultura y el empleo.

Algunas discapacidades requieren de un sistema propio de comunicación que, en ocasiones, es además el único disponible, como las personas sordas

o con discapacidad auditiva con las lenguas de signos y las personas ciegas o con discapacidad visual grave con el braille. Las personas sordociegas, por su parte, pueden participar de ambos sistemas, con la variante «en palma» para las lenguas de signos y con el sistema braille como método que les permite aprender a leer y escribir correctamente.

2 | Recorrido histórico del sistema braille

Si bien se sabe que al menos cuatro años antes, en 1825, Louis Braille ya había pergeñado lo que hoy conocemos como el sistema braille de lectoescritura, y que en 1827 se publicó un primer texto en francés en este sistema con extractos de la *Grammaire des grammaires*, se considera que la publicación del código en sí mismo, de los signos que conformaron el alfabeto braille francés, en 1829, es la fecha «oficial» del nacimiento del sistema braille. Aquella publicación tenía por nombre *Procédé pour écrire les Paroles, la Musique et le Plain-chant au moyen de points* (Braille, 1829).

El origen del alfabeto braille está en el sistema sonográfico en relieve inventado por el capitán de artillería francés Charles Marie Barbier de la Serre hacia 1811. Este sistema, que, más que relacionar signos en relieve con caracteres visuales, creaba correspondencias entre combinaciones de puntos y rayas con sonidos, tenía como principal objetivo permitir a los soldados comunicarse entre ellos en la oscuridad de la noche sin luces o sonidos que los pudieran delatar.

Esta «escritura nocturna», que utilizaba hasta doce puntos en lugar de seis, es la que, más adelante, Barbier presentó a la Institución Real de Jóvenes Ciegos de París para que se adoptara como nuevo sistema de lectoescritura que sustituyera a las entonces representaciones de caracteres visuales en relieve. Entre estas se encontraba la que había ideado el propio fundador de la primera escuela para niños ciegos de Francia –que, con el tiempo, se transformaría en la

«En 1825 Louis Braille ya había pergeñado el sistema braille de lectoescritura»

citada Institución Real–, Valentin Haüy. Su sistema no era sino una representación en relieve del propio alfabeto latino francés. Sin embargo, su reconocimiento táctil era tremendamente complejo y su uso como sistema de escritura estaba fuera del alcance de aquellos alumnos ciegos. El sistema de Louis Braille, alumno de la Institución Real, acabó haciéndose un hueco no solo entre el sistema de su director, Valentin Haüy, sino entre aquellos otros que habían ido surgiendo con los años.

ILUSTRACIÓN 1 | LECTURA DE UN TEXTO EN BRAILLE

Fuente: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

La genialidad de Louis Braille, que garantizó el posterior éxito de su sistema lectoescritor, se sustentó en dos elementos fundamentales. Primero, en la simplificación del sistema de Barbier, que eliminaba las rayas y dos de los ocho puntos, a fin de que cada carácter cupiera cómodamente en la yema de un dedo, y facilitaba su reconocimiento por el tacto. El segundo elemento, que impulsó su aceptación en el entorno educativo y que lo distinguió definitivamente del resto de sistemas, fue la invención en 1833 de la primera

regleta, «una pequeña tira de metal móvil», según definición del propio Haüy (Mackenzie, 1954), que permitía escribir en este sistema con la ayuda de un punzón. Y es que, hasta entonces, los sistemas de lectura previos al braille no permitían más que eso, la lectura de transcripciones literales de caracteres visuales a caracteres o formas en relieve, pero no la escritura, necesaria para la correcta alfabetización de las personas ciegas y la posterior expresión escrita de sus conocimientos y experiencias personales.

«Adaptar un idioma o una disciplina científica al sistema braille no es siempre tan sencillo, pero es posible»

Inmediatamente después de su aceptación *de facto* como sistema de lectoescritura en la Francia del segundo cuarto del siglo xix, Braille empezó a aplicar su alfabeto a otras disciplinas como la música, la matemática o la taquigrafía. En la expansión y aceptación del braille a nivel global han tenido mucho que ver los propios usuarios, las personas ciegas, quienes desterraron los anteriores sistemas en relieve en los cincuenta años siguientes a la aparición del braille para fijar durante los setenta años siguientes sus propios alfabetos y otras signografías.

Adaptar un idioma o una disciplina científica al sistema braille no es siempre tan sencillo, pero es posible. En la última edición publicada del manual de la UNESCO *World braille usage* (Perkins *et al.*, 2013) aparecen ya referenciados 142 países, 133 idiomas transcritos a 137 alfabetos braille diferentes, así como 27 alfabetos que son de uso múltiple en distintos lugares del mundo –el español entre ellos–. Así, el sistema braille, publicado en 1829, no se adoptó en Francia hasta 1854, y hasta 1880 no se puede hablar de una adopción unánime del código en toda Europa. En Estados Unidos, las distintas variantes propuestas retrasarían la aceptación definitiva hasta 1918, pero una vez fijado en las principales potencias mundiales entre finales del siglo xix y principios del siglo xx, el sistema que ideara Louis Braille se convirtió en el único y definitivo.

Tan solo once años después de la publicación del alfabeto de Louis Braille, en 1840, Jaime Bruno Berenguer, profesor de la Escuela Municipal de Barcelona, introdujo este sistema de lectoescritura en España (Martínez-Garrido, 1991). Como ocurrió en otros países, su aceptación no fue inmediata ni estuvo exenta de resistencias por parte de quienes defendían otros métodos anteriores, como el de Valentin Haüy o el de Pedro Llorens, ambos basados en la reproducción en relieve de los caracteres visuales convencionales. Sus defensores más acérrimos, tanto en la Escuela Municipal de Barcelona como en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid –las dos únicas instituciones existentes en aquella época para la enseñanza de estos colectivos–, fueron, sin duda, sus profesores videntes. La insistencia de Berenguer permitió a los estudiantes de Barcelona disfrutar del braille, de modo ya oficial, desde esa década de 1840, mientras que en Madrid no se adoptó como sistema único de aprendizaje hasta 1863. Madrid fue pionero en la publicación de lo que podríamos llamar «la primera revista en braille», una publicación que, si bien trataba de temas relacionados de algún modo con la ceguera, no era ya un libro de estudio. Se llamaba *El Monitor*, y se publicó por primera vez en los últimos años del siglo xix. En 1901, Ramón Domínguez Sans inicia en Barcelona la publicación semanal de *Literatura*, revista en braille acompañada de títulos universales de Cervantes o Verne, entre otros.

Su tirada era de 80 ejemplares semanales, una amplísima tirada si tenemos en cuenta que en aquella época se consideraba que había unas 150 personas ciegas que conocían el sistema braille. Si bien el rigor estadístico de la época no es demasiado fiable, sí podemos estimar –con los pocos datos disponibles– una población de unas 2.600 personas con ceguera hacia 1900, de las cuales solo el 17 % sabía leer y escribir. Muy poco y, al mismo tiempo, mucho, si lo comparamos con el 6 % de personas que sabían leer y escribir entre la población vidente. El sistema braille, tan pronto como fue aceptado en todo el territorio español, no solo permitió a las personas

«El sistema braille demostró su elevado potencial como herramienta de alfabetización»

ciegas acceder a la lectura y, por tanto, a la educación, sino que demostró su elevado potencial como herramienta de alfabetización entre aquellos que solo podían acceder a la información a través del tacto.

El 13 de diciembre de 1938 se publica el decreto fundacional de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), la cual, a pesar de las estrecheces económicas de sus primeras décadas de historia, supo desde el principio que la alfabetización en braille y la posterior educación de sus miembros era una prioridad ineludible si querían tener su lugar en la sociedad, participando de ella tan plenamente como el resto de sus conciudadanos. Así, las imprentas braille existentes antes citadas, junto a otra que daba servicio en Málaga, se unieron en la Imprenta Nacional Braille, ya dependiente de la ONCE, que mantuvo dos de sus sedes, la de Madrid y la de Barcelona.

3 | La signografía braille

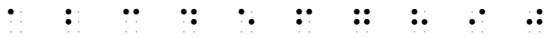
El sistema braille se basa en la combinación de seis puntos dentro de un «cajetín» o celda braille. Esta celda está formada por dos columnas, cada una de ellas con tres filas de dos puntos. Cada punto tiene una numeración, del 1 al 6, que permite codificar cada carácter. La numeración toma las columnas como referencia, no las filas, de modo que los tres puntos de la columna de la izquierda son los puntos 1, 2 y 3, leídos de arriba abajo. Los puntos de la columna derecha son los puntos 4, 5 y 6, también leídos de arriba abajo.

La disposición de los puntos para formar los caracteres braille no es casual ni aleatoria. Louis Braille, en su *Procédé pour écrire les Paroles, la Musique et le Plain-chant au moyen de points* (1829), llegó a definir hasta 96 signos repartidos en nueve series de diez caracteres, más seis sobrantes: 27 más de los 63 posibles que pueden surgir de las diferentes combinaciones de una matriz de 6 puntos. La razón de estos signos extra estaba en que, además de las letras del alfabeto francés, las vocales acentuadas, los signos diacríticos y los números, Braille también quería cubrir determinados operadores matemáticos. Braille hizo esto posible con el uso de guiones, de rayas en relieve, que combinó con los puntos braille propiamente dichos, tal y como

el señor Barbier había hecho con su «escritura nocturna». Así, de aquellos primeros 96 «signos braille», 19 quedaron sin adjudicar.

ILUSTRACIÓN 2 | SERIES DEL SISTEMA BRAILLE

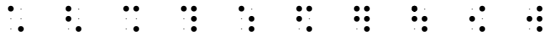
Serie 1.ª Puntos: 1, 2, 4, 5



Serie 2.ª Puntos: 1, 2, 3, 4, 5

Serie 3.ª Puntos: 1, 2, 3, 4, 5, 6

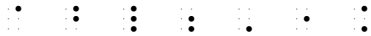
Serie 4.ª Puntos: 1, 2, 4, 5, 6



Serie 5.ª Puntos: 2, 3, 5, 6

Serie 6.ª Puntos: 3, 4, 5, 6

Serie 7.ª Puntos: 4, 5, 6



Fuente: Comisión Braille Española.

Los diez primeros signos –la primera serie–, utilizaban únicamente puntos de las dos filas superiores (1, 2, 4 y 5), formando una primera fila de caracteres de tamaño reducido y, por lo tanto, fáciles de leer. Formó la serie siguiente añadiéndoles a los diez signos anteriores el punto 3 –punto izquierdo de la fila inferior–. La tercera serie era, de nuevo, como la primera, más los puntos 3 y 6 –la fila inferior completa–. La serie cuarta repetía de

nuevo las combinaciones de la primera, y les añadía solo el punto 6. A partir de la quinta serie empezó a introducir guiones combinados con puntos, los cuales fueron retirados con el tiempo, sustituyéndolos cuando fuera necesario por signos que combinaran dos caracteres braille, sistema que se comprobó que era más efectivo al tacto que la mezcla de puntos y rayas. Sirva como ejemplo la creación de los números en braille. Los dígitos que van del 1 al 0 se formaban con los signos creados en la quinta serie, la cual asignaba una raya horizontal al número 1, dos rayas horizontales (una arriba y otra abajo) para el número 2, una raya horizontal y un punto debajo para el número 3, etc. Con el tiempo, tal y como se sigue haciendo en la actualidad, para designar estas diez cifras básicas, se utilizan las diez primeras letras del alfabeto –o, lo que es lo mismo, las diez combinaciones de la primera serie– precedidas de un signo en concreto, uno de aquellos seis «signos suplementarios» que Braille ya había previsto pero había dejado sin adjudicar, formado por los puntos 3, 4, 5 y 6. Este signo le indica a cualquier lector de braille que el signo o signos que vienen inmediatamente a continuación no son letras, aunque sea esa su apariencia, sino números. Del mismo modo, para diferenciar letras minúsculas de letras mayúsculas, el sistema braille utiliza un carácter no previsto en un principio por Braille –la combinación hecha con los puntos 4 y 6–, el cual se coloca igualmente precediendo a la letra que queremos sea considerada mayúscula.

«Los signos braille deben cumplir escrupulosamente con unos parámetros dimensionales»

Una vez creadas todas las series, Braille asignó a cada elemento del alfabeto francés –siguiendo el orden en el que se estudiaba en el siglo XIX– un elemento de esta matriz de combinaciones de puntos, correspondencias que, en su gran mayoría, se han conservado hasta hoy día en la mayor parte de los alfabetos latinos.

Tan importante como la correcta disposición de los puntos en un cajetín para determinar qué carácter estamos representando son sus dimensiones. Al percibirse a través del tacto, los signos braille deben cumplir escrupulosamente con unos parámetros dimensionales que garanticen, primero, que

el signo puede percibirse de una sola vez a través de la yema de un dedo y, segundo, que su altura es suficiente para su detección y diferenciación a través del tacto. Todos estos parámetros dimensionales son fundamentales para la correcta comprensión de un texto braille y, por eso, son comunes a todos los alfabetos braille del mundo. Si bien pueden admitirse pequeñas variaciones de tamaño, posición y altura del punto, existen siempre unos mínimos y unos máximos que han de respetarse.

4 | Marco territorial y alcance internacional

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se calcula que hay en el mundo 2.200 millones de personas con alguna deficiencia visual que les impide ver bien de lejos o de cerca[1]. Según los datos que figuran en la tercera edición de *World braille usage* (Perkins *et al.*, 2013), de las 600 lenguas que existen aproximadamente en el mundo con más de 100.000 hablantes, 133 contaban con su representación en braille. Estos alfabetos se distribuían entre 142 países, algo más del 73 % de los 194 países reconocidos por la ONU en 2020.

De estos 142 países, 20 –además de España– tienen el español como su principal lengua oficial: México en Norteamérica; Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá en Centroamérica; Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana en el Caribe; Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela en América del Sur, y Guinea Ecuatorial en África. Además, hay comunidades de hispanohablantes en Andorra, Filipinas y Estados Unidos, este último con casi 42 millones de hispanohablantes nativos, con la previsión de que en 2060 sea el segundo país del mundo con más hispanohablantes

«60 millones de personas hispanohablantes tienen ceguera o una deficiencia visual grave»

[1] Véase: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment.

nativos por detrás de México (Instituto Cervantes, 2022: 23). Andorra, por su parte, comparte además con España el uso del alfabeto braille catalán, principal idioma oficial del Principado.

«El braille se utiliza en todo el mundo para transcribir desde partituras de todo tipo a los signos de la AFI»

Así, hay 496 millones de personas en el mundo para quienes el español es su idioma materno, y alrededor de otros 100 millones de personas no nativas que tienen un dominio variable del español (Instituto Cervantes, 2022: 23). Extrapolando las cifras que habitualmente se barajan relativas al porcentaje de población con ceguera o discapacidad visual en el mundo, podemos decir que unos 60 millones de personas hispanohablantes tienen ceguera o una deficiencia visual grave que les impide leer con normalidad textos en caracteres visuales.

Lamentablemente, no todas las personas con ceguera o con una deficiencia visual grave son usuarias del sistema braille, del mismo modo que existe aún una parte de la población mundial sin ningún tipo de discapacidad que sigue sin alfabetizar. Sin embargo, en aquellos países en los que existe una estructura educativa sólida y algún tipo de entidad que vele por los derechos de las personas con discapacidad visual, el braille es un elemento básico en la formación de estas personas, incluso cuando cuentan con algún resto de visión.

Los alfabetos braille para el español y las lenguas cooficiales del Estado español están unificados, desde el primer cuarto del siglo xx, para su uso en cualquier país en que se hable alguno de estos idiomas. Además, independientemente de su uso por coincidencias idiomáticas, el braille se utiliza en todo el mundo –y, por ende, en todos los países hispanohablantes– para transcribir desde partituras de todo tipo (cuya signografía se unificó a nivel mundial en 1992) a los signos de la Asociación Fonética Internacional (AFI), por mencionar dos ejemplos de «código braille» de uso global ya consensuado.

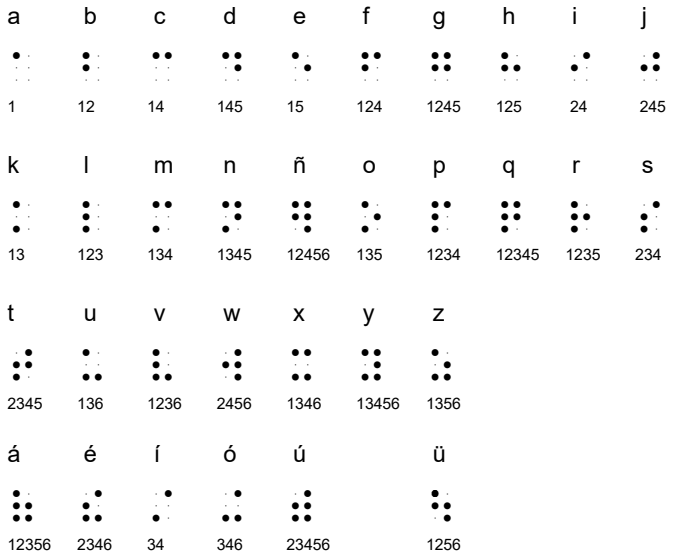
Por todo ello, se puede afirmar que, en número relativo de usuarios, el sistema braille para las lenguas españolas es el tercer sistema de lectura y escritura táctil más utilizado en el mundo, solo por detrás del alfabeto braille para el chino mandarín y el inglés, y el segundo si solo contabilizamos a los hablantes nativos de cada idioma. No existe para las personas hispanohablantes ciegas o con deficiencia visual grave otro sistema de lectoescritura que les proporcione no solo la capacidad de comunicarse entre ellos por escrito o de acceder a la información en su lengua materna de manera autónoma, sino de hacerlo con corrección, siendo el único sistema que les permite adquirir los conocimientos ortográficos y gramaticales necesarios para utilizar su idioma con el máximo nivel de excelencia.

5 | El alfabeto braille de las lenguas españolas

El alfabeto braille para las lenguas españolas se basa, como ocurrió en la mayoría de idiomas que contaban con un alfabeto latino, en el alfabeto braille francés original. En español, las nueve series originales se vieron reducidas a siete, de las cuales las cuatro primeras (40 caracteres) coinciden por completo con el alfabeto braille francés. La quinta serie incluye diez caracteres formados por combinaciones de los cuatro puntos inferiores del signo (2, 3, 5 y 6). La sexta serie incluye únicamente seis signos, combinaciones del punto 3 y los puntos de la columna derecha de la celda braille (4, 5 y 6). La séptima y última serie combina únicamente puntos de esta columna derecha, hasta un total de siete caracteres más.

En total, 63 caracteres braille, suficientes para codificar las letras básicas del alfabeto, las letras acentuadas y muchos de los signos de puntuación y signos auxiliares, que, salvo excepciones, no requieren más de un carácter.

ILUSTRACIÓN 3 | ALFABETO BRAILLE ESPAÑOL



Fuente: Comisión Braille Española.

Las 26 letras del alfabeto francés coinciden perfectamente con las mismas letras del alfabeto braille para el español, al igual que la «ü», común para el francés y para las lenguas españolas que la usan. Existen, sin embargo, caracteres utilizados en francés que no son necesarios en español y algún carácter que es propio de nuestra lengua, como la «ñ», que tomó la combinación de puntos de la «ï» francesa. Exceptuando el catalán y el valenciano, el resto de las lenguas cooficiales españolas pueden transcribirse perfectamente utilizando los caracteres del alfabeto español, pues ni el gallego ni el euskera cuentan con caracteres que no formen parte ya del alfabeto braille español. Por su parte, los prefijos utilizados para identificar un número o una letra mayúscula coinciden también con los del alfabeto braille para el francés.

Los alfabetos braille para el catalán y el valenciano están, en cierto modo, más cerca del alfabeto original francés que del alfabeto para el español. No en vano, como se comentó, el braille se introdujo en España desde Barcelona

en la década de 1840. La coincidencia de algunas de las letras acentuadas francesas con las catalanas y valencianas, así como el uso de la «ç», por ejemplo, hizo que la transposición de los caracteres franceses a los del catalán y el valenciano fuera prácticamente directa.

ILUSTRACIÓN 4 | SIGNOS ESPECÍFICOS DE CATALÁN Y VALENCIANO

Signo braille	Puntos braille	Signo tinta	Significado
⠿	123456	**é**	«e» con acento agudo
⠔	34	**í**	«i» con acento agudo
⠖	246	**ó**	«o» con acento agudo
⠾	23456	**ú**	«u» con acento agudo
⠷	12356	**à**	«a» con acento grave
⠮	2346	**è**	«e» con acento grave
⠪	346	**ò**	«o» con acento grave
⠯	12456	**ï**	«i» con diéresis
⠧	1256	**ü**	«u» con diéresis
⠯	12346	**ç**	ce trencada
⠇⠐⠇	123-5-123	**l·l**	ele geminada

Fuente: Comisión Braille Española.

Así, vemos que el carácter para la «ç» francesa coincide plenamente con el signo para el catalán y el valenciano –la «c trencada»–, e igualmente las letras acentuadas «é», «à», «è» e «ï» –que no puede confundirse con la «ñ» española al no ser esta una letra utilizada ni en catalán ni en valenciano–. Por último, cuentan con un carácter propio, la «l geminada» (l·l), que en braille se forma también con tres caracteres, dos «l» con una tercera celda en medio únicamente con el punto 5.

El alfabeto español, de adopción algo posterior, tomó algunos de los signos franceses propios de sus letras acentuadas para cubrir algunas de las cinco vocales acentuadas del español: el de la «à» para la «á», el de la «è» para la «é» y el de la «ù» para la «ú». Los signos para la «í» y la «ó» se completaron con dos signos de la serie sexta que no aparecen en el alfabeto francés. El signo de la «í» se utiliza también en catalán y valenciano para esa letra acentuada, mientras que la «ó» coincide con la «ò» catalana y valenciana, en cuyos alfabetos se utiliza el signo de la «œ» francesa para la «ó». En la correspondencia de las vocales acentuadas francesas con las catalanas y valencianas se ve claramente el objetivo inicial del sistema braille de trazar una correspondencia entre el signo braille y el sonido que representa, más que con el carácter visual.

«El alfabeto español tomó algunos de los signos franceses propios de sus letras acentuadas»

Salvo por los caracteres utilizados para representar las distintas vocales acentuadas y algunos signos propios de cada lengua, el resto de la signografía española, tanto la básica como la propia de materias específicas, es de uso común en todos los textos que se transcriban en cualquiera de las lenguas cooficiales.

6 | La Comisión Braille Española

Como norma general, en cada uno de los países en los que se ha establecido un alfabeto braille para representar los idiomas oficiales de ese territorio existe una «autoridad braille». En el caso del braille en español, España cuenta desde 1984 con la Comisión Braille Española (CBE), entidad dependiente de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), y que, a su vez, forma parte del Consejo Iberoamericano del Braille (CIB), que regula y vela por un uso coordinado y consensuado de las distintas signografías braille para textos en español.

Un número significativo de autoridades braille, tanto nacionales como supranacionales, están, a su vez, representadas en el Consejo Mundial del Braille, creado por la UNESCO en 1951 para velar por el desarrollo, la unificación y el fomento del uso del braille en el mundo.

La «autoridad» de la que gozan las entidades que regulan el uso del braille en los distintos países del mundo y que les da el título por el que se las reconoce a todos los niveles emana de la aceptación, por parte de los usuarios de braille del país correspondiente, de las normas que publican estas entidades. Así, la normativa española relativa a la incorporación del braille en los medicamentos de uso humano y veterinario, o la que regula el contenido y la legibilidad de la información en braille que permite a las personas ciegas ejercer su derecho al voto de manera autónoma y privada, ratifican el estándar ya aceptado *de facto* por sus usuarios y beneficiarios, reconociendo así que, desde sus dimensiones óptimas a las distintas combinaciones de puntos elegidas para definir cada uno de los signos, las normas surgidas de la autoridad braille competente son las más adecuadas para garantizar su utilidad y usabilidad. En el caso de las lenguas oficiales del Estado español, la CBE es la única autoridad braille que realiza esa labor.

«En el caso de las lenguas oficiales del Estado español, la CBE es la única autoridad braille»

Las normas que emanan de la CBE se fijan en sus documentos técnicos, algunos de los cuales han sido refrendados por el Consejo Iberoamericano del Braille, lo que ha permitido unificar el uso del braille en español en todas las áreas de habla hispana.

7 | El Consejo Iberoamericano del Braille

Si bien el alfabeto braille español venía utilizándose de una manera unificada desde, al menos documentalmente, la década de 1920 (Mackenzie, 1954) y los contactos entre las imprentas braille de España y de determinados países latinoamericanos existieron desde incluso antes, fue en la década

de 1950 cuando se celebró el primer encuentro iberoamericano dedicado exclusivamente al braille.

El único escollo que impedía hablar de una unificación plena del braille en los países hispanohablantes era el de la estenografía (braille abreviado, o también «braille de grado 2»), la cual utilizaba distintas signografías en España y en Latinoamérica, donde se había impuesto el sistema creado en Argentina. El 20 de septiembre de 1949, sir Clutha Mackenzie, a petición de la UNESCO, hizo entrega a esta institución del encargo que de ella había recibido: el *Report on the world braille situation* (Mackenzie, 1949), informe que ya sugería la importancia de tratar de pulir las diferencias entre ambos brailles abreviados a fin de culminar la total unificación del braille en todos los países de habla hispana. A tal fin, doce delegados –representando a Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal, Puerto Rico y Uruguay– se reunieron entre el 26 de noviembre y el 2 de diciembre de 1951 en una conferencia regional en Montevideo para tratar una posible estenografía braille para el español y, además, otra para el portugués. En el informe sobre esta conferencia, que distribuyó oficialmente la UNESCO el 31 de marzo de 1952, no solo se comunican con satisfacción los consensos alcanzados sobre el llamado «grado 2» para los sistemas braille del español y del portugués, sino que en sus Apéndices A y B podemos encontrar todas las normas y abreviaturas necesarias para su escritura, e incluso una referencia a un braille «grado 3» o «signografía total», mucho más abreviado que el grado 2, para uso de anotaciones personales y de taquígrafos profesionales.

La lógica de contar con un sistema de lectoescritura único para un mismo idioma impulsó que este deseo unificador se extendiera a todas las disciplinas que, por aquel entonces, podían representarse en braille. En 1985 se había fundado la Comisión Braille Latinoamericana –solo un año después de la creación de la Comisión Braille Española–, y dos años después, en 1987, en la ciudad uruguaya de Montevideo, representantes de ambas comisiones y expertos en la producción de materiales en braille lograron completar la unificación del código matemático, que ha seguido vigente para los textos en español hasta su reciente y profunda actualización y

renovación. Este espíritu unificador continúa hasta hoy, plasmándose en el impulso por abordar la renovación y la implantación de las nuevas signografías que publica la CBE sobre las distintas disciplinas del saber en todos los países de habla hispana.

Sin duda, la reunión de París de 1951 puede considerarse el primer germen documentado de una institución que, en 1997, se constituyó con el nombre de Consejo Iberoamericano del Braille (CIB), «la máxima autoridad técnica internacional en cuanto al uso, aplicación, modalidades de producción y enseñanza del sistema braille en la región iberoamericana» (CIB, 1997), con el fin de, entre otros objetivos, velar por el uso compartido y consensuado del braille en todos los países de habla hispana y portuguesa a ambos lados del Atlántico, propiciando así el intercambio de materiales entre países.

«En 1997 se constituyó con el nombre de Consejo Iberoamericano del Braille»

No es de extrañar, por tanto, que ya en 1949, la unificación del braille para el español, el inglés y algunas lenguas asiáticas fueran prioritarias para Mackenzie. Así se desprende del informe mismo, cuando se hace constar que ya en 1929 se había solicitado al comité organizador de una conferencia mundial sobre el bienestar de las personas ciegas, que debía celebrarse en Viena –y que se canceló por razones que se desconocen–, que se estudiara el estado en que se encontraba la unificación del braille para el español. Autoridades de ciertas imprentas braille de América Latina le aclararon al autor del informe que el braille español estaba ya por aquel entonces prácticamente unificado, siendo las únicas discrepancias existentes las referentes a la estenografía, como ya se ha explicado.

Si bien, *de facto*, podríamos decir, por lo tanto, que el braille para las lenguas españolas quedó definitivamente unificado en Montevideo en 1951, fue en la Reunión de Imprentas Braille de Habla Hispana de junio de 1987, celebrada también en la misma ciudad uruguaya, cuando se oficializó y se publicó la actual signografía unificada para la escritura en español, adoptada por todos

los países y comunidades de habla hispana y que, como se ha dicho, ya se venía utilizando prácticamente con esos mismos signos desde el primer cuarto del siglo xx. Esto convirtió al alfabeto braille diseñado para las lenguas españolas en el primer alfabeto utilizado de manera unificada fuera del país de origen en todos aquellos países que tienen una de estas lenguas como oficiales o cooficiales.

«La música es también universal cuando se transcribe al sistema braille»

Posteriormente a la unificación del braille para las lenguas españolas, en 1998 se publicó la primera edición del braille alemán unificado; en 2004, el código braille unificado para los países de habla inglesa; en 2006 se fijó el código unificado del braille para países francófonos, mientras que el braille árabe unificado, si bien elaborado en 2002, está aún en proceso de adopción.

La música, ese «lenguaje universal» que hace que cualquier músico pueda leer y ejecutar una partitura independientemente de quién la haya publicado y del idioma del compositor o del idioma del intérprete, es también universal cuando se transcribe al sistema braille. En 1992, en Saanen (Suiza), una serie de delegados y expertos de instituciones de y para ciegos de todo el mundo, incluidos los representantes de la ONCE, acordaron unificar los distintos criterios utilizados hasta entonces. De este acuerdo surgió la musicografía braille que se utiliza ahora y que hace que una partitura en braille producida en España sea perfectamente válida para cualquier músico con ceguera en cualquier otro lugar del mundo, y viceversa.

8 | Conclusión

Como colofón, podemos definir y englobar todo lo que el sistema braille para las lenguas españolas supone para sus usuarios parafraseando la definición que da la UNESCO del patrimonio cultural inmaterial: es «tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo». «Tradicional», por sus casi 200 años de historia y por su resiliencia al paso del tiempo y al advenimiento de

las nuevas tecnologías y de nuevos sistemas de acceso a la información para las personas con ceguera o discapacidad visual grave. «Contemporáneo», por seguir aún entre nosotros, no solo usado sino también querido y protegido por sus usuarios y por las entidades que les proporcionan servicios, así como por las distintas «autoridades braille» existentes en el mundo. Y «viviente», porque no ha dejado de evolucionar ni de adaptarse a los nuevos contextos, a las nuevas disciplinas del saber y a los nuevos retos tecnológicos. El sistema braille, gracias a distintas adaptaciones, se ha integrado en dispositivos convencionales –como los smartphones para iOS y Android o los teclados de ordenador– y ha sido objeto del desarrollo de multitud de nuevos dispositivos y aplicaciones que permiten escribir, leer y almacenar textos en braille en cualquier idioma y de manera digital.

«El sistema braille se ha integrado en dispositivos como los *smartphones* o los teclados de ordenador»

El sistema braille para el español es, por supuesto, integrador, y lo es en varios sentidos. No solo une y cohesiona a todos los usuarios del sistema dentro del territorio nacional en sus distintas variantes idiomáticas, sino que expande esta integración a todos aquellos países que comparten alguna de estas lenguas con nosotros, como es el caso de la casi totalidad de América Latina y Estados Unidos. El sistema braille de las lenguas españolas no hace referencia ni a un uso determinado ni a una cultura determinada, sino que es una herramienta flexible que es útil en todos los ámbitos culturales y en todas las disciplinas del conocimiento a las que ha sido aplicado y a las que podrá aplicarse en un futuro; un elemento fundamental para hacer partícipes a las personas que lo utilizan de las comunidades y las sociedades a las que pertenecen. Les proporciona autonomía, privacidad, acceso directo a la cultura y la educación, y les dota de un sentimiento de pertenencia e identidad indeleble.

El sistema braille de las lenguas españolas es indudablemente representativo de la comunidad en la que se desarrolla, pero sin ser exclusivo de ella. El sistema braille puede ser perfectamente aprendido por personas con escasa

o ninguna discapacidad visual, en cuyo caso no se requiere utilizar el tacto. De hecho, en su interés por transmitir este bien al resto de la comunidad, existen cursos de braille para cualquier persona que lo desee aprender, algo a veces imprescindible y siempre muy deseable en todos aquellos entornos en los que una persona ciega convive con otras sin discapacidad visual: el entorno familiar, el escolar, el laboral, etc.

«Existen cursos de braille para cualquier persona que lo desee aprender»

Por último, el código braille para las lenguas españolas está basado en la comunidad de las personas con ceguera o discapacidad visual que son sus usuarias. No solo está reconocido por ellas como un elemento fundamental para su día a día y parte de su patrimonio cultural, su formación y su inclusión laboral y social, sino que es cuidado con celo por ellas y por las autoridades braille que las representan, haciéndolo evolucionar, mejorar y abarcar nuevos ámbitos del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Braille, L. (1829), *Procédé pour écrire les Paroles, la Musique et le Plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles et disposé pour eux par Louis Braille.* París: Institution Royale des Jeunes Aveugles.

Comisión Braille Española (CBE) (2015), *La didáctica del braille más allá del código. Nuevas perspectivas en la alfabetización del alumnado con discapacidad visual.* Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Consejo Iberoamericano del Braille (CIB) (1997), «Reglamento del Consejo Iberoamericano del Braille». Documento interno sin publicar.

Instituto Cervantes (2022), «El español: una lengua viva. Informe 2022», en VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y McGraw Hill, pp. 23-131. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf.

Mackenzie, C. (1949), «Report on the world braille situation». Informe interno de la UNESCO fechado el 20 de septiembre de 1949, sin publicar. Disponible en: https://www.duxburysystems.org/downloads/library/history/world_braille_1949.pdf.

— (1954), *La escritura braille en el mundo*, 1.ª ed. París: UNESCO. Disponible en: https://waltermirwald.files.wordpress.com/2018/09/la-escritura-braille-en-el-mundo.pdf.

Martínez-Garrido, F. (1991), «Una aproximación a ciertos aspectos de la utilización del braille en España: breve recorrido histórico», en *Actas de la Conferencia Internacional sobre el Braille.* Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, pp. 11-20.

Perkins, International Council on English Braille (ICEB), National Library Service for the Blind and Physically Handicapped Library of Congress (NLS) y UNESCO (2013), *World braille usage*. 3.ª ed. Washington D. C.: Perkins, ICEB y NLS. Disponible en: https://www.perkins.org/wp-content/uploads/2021/07/world-braille-usage-third-edition.pdf.

ENTENDER LA DISLEXIA PARA DISEÑAR PRUEBAS DE IDIOMAS ADAPTADAS

ANTONIA LIBERAL TRINIDAD
Instituto Cervantes

1 | Introducción

Aprender una lengua extranjera y certificar su nivel es un requisito para poder acceder a determinados estudios universitarios y puestos de trabajo. Nadie duda del valor que tiene la certificación lingüística en nuestra sociedad y de que, en pro de la ética y la equidad, los exámenes deben ser inclusivos. Asociaciones de evaluación y exámenes de idiomas tales como la Association of Language Tester in Europe (ALTE) y la European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) mencionan en sus guías de buenas prácticas la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los candidatos.

En las dos últimas décadas los estudios sobre necesidades especiales de aprendizaje y aprendizaje de segundas lenguas han crecido considerablemente. Sin embargo, tal y como apuntan Kormos y Kontra (2008) y Kormos y Smith (2012), las evidencias y conclusiones en este campo siguen siendo muy limitadas. Todavía hay muchos aspectos desconocidos sobre cómo las necesidades especiales de aprendizaje impactan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2). Esto es especialmente cierto cuando nos referimos al aprendizaje de español como lengua extranjera. El objetivo del artículo es acercarse a las características del proceso de aprendizaje de español como L2 de aprendientes con dislexia para así poder diseñar pruebas de español acordes a las necesidades y dificultades de estos candidatos.

«Las necesidades especiales de aprendizaje impactan en el proceso de aprendizaje de una L2»

2 | Dislexia: definición y causas

La definición de la dislexia ha sido abordada desde diferentes campos y sigue siendo un reto debido a su naturaleza multifacética y a la falta de acuerdo sobre sus causas. En este artículo optaremos por tomar como referencia la propuesta por la International de Dyslexia Association (2002: 2):

> [...] es un trastorno específico de aprendizaje de base neurobiológica. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras y por falta de habilidad en la escritura y en la decodificación verbal. Estas dificultades son el resultado de déficits en el procesamiento fonológico del lenguaje, situación frecuentemente inesperada en relación con otras habilidades cognitivas y con la presencia de instrucciones efectivas por parte del docente. Consecuencias secundarias pueden incluir problemas en comprensión lectora y reducen las experiencias en la práctica de lectura que pueden limitar el enriquecimiento del vocabulario y soporte del conocimiento.

Se ha optado por esta definición como la más apropiada para el objetivo de este artículo, ya que destaca los principales problemas lingüísticos que pueden influir en el proceso de aprendizaje de la L2 de aprendientes con dislexia.

2.1 | Hipótesis sobre las causas de la dislexia

Las hipótesis propuestas para explicar las causas de la dislexia también son variadas y van desde problemas neurológicos hasta argumentos contextuales. Sin embargo, la hipótesis que cuenta con mayor respaldo en la comunidad científica es la conocida como hipótesis del déficit fonológico. Una condición previa para aprender a leer es la representación, el almacenamiento y la recuperación de los sonidos del habla[1], y esta hipótesis afirma que las personas con dislexia tienen dificultades específicamente en estas funciones.

[1] Share (1995); Shaywitz y Shaywitz (2005); Svensson y Jacobson (2006).

Por su parte, una explicación diferente de las causas de la dislexia es la propuesta por la hipótesis del déficit de automaticidad, que hace hincapié en el hecho de que las personas con dislexia presentan dificultades con la automaticidad de las habilidades motoras, visuales y auditivas, lo que implica que el tipo de habilidades que normalmente serían automatizadas por la práctica están de alguna manera inhibidas[2]. Otra perspectiva es la teoría del procesamiento auditivo rápido, que intenta explicar por qué a las personas con dislexia les resulta difícil nombrar elementos comunes, como objetos, colores o números, cuando estos se presentan en forma de serie. La hipótesis es que no son capaces de activar tan rápidamente la decodificación de letras. Los defensores[3] de esta teoría señalan el hecho de que la dislexia afecta al nivel de fluidez en la lectura de textos, así como a la comprensión de estos. Por último, la hipótesis del doble déficit propone que –puesto que algunas personas con dislexia tienen déficits fonológicos, otras solo tienen déficits en la velocidad de denominación y otras tienen ambos– tal vez la combinación de los déficits fonológico y de velocidad de denominación podría explicar no solo las causas sino también las diferencias que se observan entre las personas con dislexia[4].

A pesar del intenso debate, todavía existen importantes discrepancias sobre las causas y los síntomas de la dislexia. Sin embargo, parece haber un cierto acuerdo en que la dislexia tiene una causa neurobiológica que incluye un déficit fonológico[5]. Según la bibliografía al respecto, podemos establecer que la dislexia es una dificultad de aprendizaje en la adquisición de habilidades de lectura para individuos que, además de tener problemas con

«La dislexia tiene una causa neurobiológica que incluye un déficit fonológico»

[2] Nicolson *et al*. (1999); Needle, Fawcett y Nicolson (2006).

[3] Entre otros: Wolf, Bowers y Biddle (2000); Georgiou, Parrila y Papadopoulos (2008); Papadopulos, Georgiou y Kendeou (2009).

[4] Wolf y Bowers (1999); Wimmer, Mayringer y Landerl (2000).

[5] Shaywitz, Morris y Shaywitz (2008); Melby-Lervåg, Lyster y Hulme (2012).

la comprensión oral, tienen dificultades para decodificar palabras escritas. Es importante señalar que también existe consenso, entre los investigadores de diferentes campos, acerca de a qué factores no se debe esta dificultad de aprendizaje, incluidos problemas, deficiencias o cuestiones sensoriales, emocionales o motivacionales, una escolarización deficiente o un cociente intelectual más bajo. Según Jiménez González (2012) son precisamente estos factores los que juegan un papel crucial en las definiciones y distinción entre dislexia y retraso en la lectura o bajo cociente intelectual.

3 | La dislexia y los sistemas de escritura

Hay tres tipos principales de sistemas de escritura:

- Ideográfico, en el que los símbolos representan el significado de una palabra, como, por ejemplo, el chino mandarín;
- Silábico, en el que los símbolos representan sílabas, por ejemplo, el griego micénico;
- Alfabético, en el que los sonidos del habla están representados por símbolos, como el inglés y el español.

Los dos sistemas de escritura que representan una transferencia más simple de la lengua oral a la escrita son el silábico y el alfabético, que por ello pueden percibirse como más fáciles de aprender y usar. Sin embargo, estos dos también conllevan un alto nivel de conciencia fonológica. Esta característica es, por tanto, de gran relevancia para las personas con dislexia tal y como demuestra la investigación al respecto.

En 2003, Seymour, Aro y Erskine publicaron un estudio interlingüístico clave en el que se comparaba el proceso de adquisición de la lectura en doce idiomas europeos. Estos autores establecieron una nueva clasificación basada en la complejidad silábica y la transparencia ortográfica. En términos de complejidad, los idiomas que tienen un predominio de sílabas abiertas de consonante-vocal (CV) con pocos grupos iniciales o de consonantes pueden

considerarse simples, mientras que los idiomas con un predominio de sílabas CVC y grupos de consonantes complejos pueden considerarse complejos. En cuanto a la transparencia ortográfica, las lenguas son transparentes si existe una estrecha correspondencia entre fonemas y letras. Los idiomas más opacos, por otro lado, son aquellos con bastante inconsistencia entre la representación de letras y fonemas, en los que a un mismo fonema le pueden corresponder varios grafemas y a un grafema le pueden corresponder varios fonemas.

Para contrastar, Seymour, Aro y Erskine (2003) evaluaron las diferencias en la adquisición lectora y el nivel de reconocimiento de letras con palabras conocidas y pseudopalabras[6]. Las conclusiones de este estudio muestran que las características de un sistema de escritura influyen en la adquisición de la lectura. Estos autores afirman que los niños que aprenden una lengua opaca presentan un nivel de adquisición más lento en las habilidades de decodificación y lectura que los que aprenden una más transparente. En cuanto a la influencia de la estructura silábica, Seymour, Aro y Erskine (2003) afirmaron que las habilidades de decodificación están influidas por esta característica. Los aprendientes con una L1 con estructura silábica simple obtuvieron mejores resultados en la lectura de pseudopalabras que aquellos con una L1 de estructura silábica compleja. Además, estos autores sostienen que las dificultades lectoras son diferentes en función de la variable transparencia-opacidad. Por tanto, el nivel de habilidades de decodificación es un indicador crucial en sistemas de escritura opacos como el inglés (Ziegler *et al.*, 2003). En cambio, la velocidad lectora se presenta como indicador fundamental en lenguas transparentes como el español.

La clasificación y las conclusiones presentadas por Seymour, Aro y Erskine (2003) son relevantes para el tema de la dislexia, ya que esta parece estar condicionada por los sistemas de escritura. Según Frith (1997), uno de los factores más influyentes en la dislexia es la transparencia del sistema de escritura. Esta hipótesis surge en estudios translingüísticos sobre dislexia,

[6] Palabras inventadas con apariencia de real.

> «Uno de los factores más influyentes en la dislexia es la transparencia del sistema de escritura»

en los que se demuestra que la naturaleza de la ortografía de una lengua puede influir en las dificultades durante la adquisición de la lectura y la escritura para las personas con dislexia. En términos de predictores de dislexia, el principal indicador de comparación de rendimiento entre personas con y sin dislexia varía según el nivel de transparencia-opacidad de los sistemas de escritura. Estudios adicionales, como los de Wimmer y Mayringer (2001) para el alemán, Müller y Brady (2001) para el finés, Tressoldi, Stella y Faggella (2001) para el italiano o Jiménez González y Hernández Valle (2000) y Serrano Chica y Defior Citoler (2004) para el español, apoyan esta teoría al mostrar que en las lenguas opacas uno de los indicadores más importantes de la dislexia es la falta de precisión en la lectura, mientras que en las lenguas con sistemas ortográficos más transparentes es más significativa la lentitud en la lectura.

3.1 | El sistema de escritura en español y la dislexia

Según la clasificación del apartado anterior, el español tiene un sistema de escritura sencillo y poco opaco. Estas características tienen una influencia significativa en el proceso de competencia lectora y, en consecuencia, en las dificultades que tienen las personas con dislexia con la lectura y escritura.

Siguiendo la descripción de Serrano Chica (2005), el español tiene un sistema de escritura alfabético que consta de 27 letras, 30 grafemas y 24 fonemas. Esta diferencia entre el número de letras, grafemas y fonemas determina que el nivel de transparencia no sea igual en lectura y escritura. Atendiendo al sistema de escritura desde la perspectiva de la lectura, el español es un idioma relativamente transparente, ya que existe una correspondencia consistente entre grafemas y fonemas. Sin embargo, hay algunas excepciones en esta reciprocidad. En primer lugar, hay tres dígrafos, «ch», «ll» y «qu», cada uno de los cuales representa un fonema. En segundo lugar,

en español hay una letra muda, la hache, que no tiene correspondencia con un fonema. En tercer lugar, existe una inconsistencia en la transparencia de la escritura española con la letra erre, ya que su posición dentro de una palabra determina el uso del grafema «r» o «rr», y también el uso del fonema /r/ o /ř/. Finalmente, el signo diacrítico es una complejidad en el sistema de escritura español, ya que determina la pronunciación de la palabra, a veces incluso indicando una diferencia de significado.

En cuanto al sistema de escritura español desde la perspectiva de las habilidades de escritura, el español es un idioma menos transparente desde el punto de vista de la lectura que desde el de la escritura. Esto se debe a que, además de las cuestiones comentadas anteriormente, aprender a escribir correctamente en español implica, en los mismos casos, seleccionar entre dos grafemas para codificar un mismo fonema. Por ello, los estudiantes necesitan aprender algunas reglas de ortografía. Algunos ejemplos: el fonema /θ/ delante de -e, -i, se escribe [c], y delante de -a, -o, -u se escribe [z]; todas las palabras terminadas en /-tibo/ se escriben con [v]. Asimismo, según Cuetos (2009), en español existen algunas palabras irregulares desde el punto de vista de la ortografía. En estos casos las reglas ortográficas no son efectivas y es necesario desarrollar representaciones ortográficas más complejas para escribirlas correctamente (por ejemplo, el fonema /χ/ con /e, i/ puede representarse mediante los grafemas [g] o [j] dependiendo de la palabra; /b/ representado por [b], [v] o [w]).

Las diferencias en el nivel de transparencia del sistema de escritura español entre la lectura y la escritura hacen que el desarrollo de la representación ortográfica sea un proceso más complejo que el de la lectura (Serrano Chica, 2005; Defior Citoler y Serrano Chica, 2011; y Carrillo *et al.*, 2013). Esta observación sobre el español está en línea con otros estudios translingüísticos (como

«El español es un idioma menos transparente desde el punto de vista de la lectura que desde el de la escritura»

entre otros Cossu et al., 1988; Harris y Hatano, 1999; Defior Citoler, 2004; Defior Citoler, Martos y Cary, 2002; Seymour, Aro y Erskine, 2003) que han concluido que las características de cada sistema de escritura influyen en el proceso y precisión de la adquisición del código alfabético de una lengua.

4 | Dislexia y el proceso de aprendizaje de una segunda lengua

4.1 | El impacto de la L1 en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua

En la bibliografía especializada no hay, hasta el momento, un consenso sobre si existe una clara influencia de las variables cognitivas, actitudinales o de personalidad y el rendimiento en una L2 (Douglas Brown, 2000; Lundberg, 2002; Sparks, 2006). Lo que parece ser más ampliamente aceptado entre los investigadores es la hipótesis de que las dificultades en la L1 y el proceso de aprendizaje de una L2 podrían estar relacionados (Nijakowska, 2010).

En relación con el proceso de aprendizaje de una L2 de aprendientes con dislexia, Kormos (2017) afirma que las necesidades especiales de aprendizaje influyen en las habilidades lingüísticas tanto en la L1 como en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En la misma línea, Chodkiewicz (1986) sostiene que un déficit en la lectura en L1 implica una desventaja en la fluidez de lectura en la L2. Sin embargo, desde una perspectiva más positiva, este autor sostiene que los avances logrados en la competencia lectora en uno de los idiomas tendrán una influencia positiva en ambos.

«Un déficit en la lectura en L1 implica una desventaja en la fluidez de lectura en la L2»

En cuanto a las estrategias, Schneider (1999: 299) señala que si bien los aprendientes con dislexia han desarrollado estrategias para minimizar sus dificultades de aprendizaje en su L1, cuando aprenden una L2 estas dificultades «resurgen» y tienen que activar la habilidad de crear sus propias estrategias para el nuevo idioma. De acuerdo con Schneider, según Alderson *et al.* (2015), los aprendientes con dislexia podrían no transferir a la L2 las estrategias de lectura que desarrollaron para sus dificultades en la L1.

4.2 Dislexia: retos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua

Tal y como sostiene Kormos (2017), es de vital importancia conocer y delimitar las dificultades y, por lo tanto, los retos que afrontan los aprendientes con dislexia durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera para poder proporcionar un contexto de aprendizaje positivo, así como adaptaciones justas y equitativas en los exámenes[7].

En términos de aprendizaje y uso de nuevo léxico, los aprendientes con dislexia generalmente presentan problemas para acceder rápidamente a palabras de su memoria a largo plazo. Esta velocidad de denominación de palabras, según Kormos (2017: 33), refleja la capacidad del alumno «para acceder, activar y codificar fonológicamente representaciones léxicas apropiadas bajo la presión del tiempo». Además, los aprendientes con dislexia pueden necesitar más práctica en el contexto del aula para retener nuevas palabras, como se muestra en un estudio realizado por Sarkadi (2008). A su vez, para los alumnos con dislexia es especialmente complicado escribir correctamente las palabras nuevas que no siguen los patrones de ortografía de su L1.

[7] Es necesario aclarar que muchas de las cuestiones incluidas en esta sección son también dificultades en la L1, pero se incluyen en esta sección porque también están presentes en la L2 y tienen implicaciones en la evaluación de la L2.

Las dificultades experimentadas en la comprensión de textos por parte de los aprendientes con dislexia en L1 y L2 se explican por el hecho de que estos centran su esfuerzo y concentración principalmente en la decodificación de palabras individuales y no en la comprensión general del texto. Esta dificultad fue estudiada por Geva y Massey-Garrison (2013), quienes apuntan que algunas dificultades de lectura podrían explicarse por un déficit de comprensión en el nivel de palabra o de texto. La memoria de trabajo y la atención es la principal explicación proporcionada por Cain, Oakhill y Bryant (2004) para la dificultad de comprensión. Para estos autores, el déficit en la concentración podría ser el responsable de la deficiente comprensión, ya que durante la lectura los aprendientes con dislexia podrían no estar siempre distinguiendo entre información clave y superficial. Para Kormos (2017), las dificultades en la conciencia fonológica y en la velocidad de denominación de palabras, así como, en la decodificación de palabras en L2, también podrían explicar los problemas de comprensión de textos.

En relación con la sintaxis y morfología, Martin y Ellis (2012) señalan que para los aprendientes con dislexia es un reto inferir patrones gramaticales y usarlos. Según estos autores, los déficits en la memoria de trabajo y la memoria fonológica a corto plazo podrían explicar la lenta adquisición de la gramática de la L2. En esta misma línea, Kormos y Mikó (2010) realizaron un estudio con estudiantes húngaros de inglés como lengua extranjera. El análisis de sus datos mostró que los informantes con dislexia obtuvieron puntuaciones notablemente más bajas en la prueba de gramática.

En cuanto al aspecto fonológico en el proceso de aprendizaje de una L2, algunos aprendientes con dislexia pueden tener mayores dificultades para distinguir fonemas similares, tal y como señala, entre otros, Nijakowska (2010).

Además de las dificultades lingüísticas ya señaladas, según Kormos y Csizér (2010), un aspecto crucial que influye en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en aprendientes con dislexia es la motivación. Esta conclusión se basa en un estudio realizado por dichas autoras con estudiantes húngaros de alemán e inglés, donde los informantes con dislexia muestran una motivación sustancialmente más baja y un autoconcepto más negativo

como estudiantes de idiomas, así como de su nivel de dominio. Sin embargo, Csizér, Kormos y Sarkadi (2010) en investigaciones posteriores sobre este tema afirman que la motivación de los aprendientes con dislexia durante el proceso de aprendizaje también está fuertemente influida por otros factores, como pueden ser, entre otros, las adaptaciones, objetivos, opiniones y actitudes de compañeros y profesores.

«Los aprendientes con dislexia pueden experimentar niveles elevados de estrés»

Por último, existen algunas dificultades que experimentan los aprendientes de lenguas con dislexia que no están específicamente relacionadas con la adquisición del idioma, sino con la evaluación de la L2, tal y como han señalado, entre otros, Nijakowska (2010), Tsagari y Spanoudis (2013) y Kormos (2016, 2017). Para empezar, los aprendientes con dislexia pueden experimentar niveles elevados de estrés, debido a deficiencias en las habilidades visuales, que hacen que algunos tengan problemas para leer o escribir en la misma línea, lo que afecta negativamente a la concentración. Además, en las pruebas en las que los estudiantes deben tener en cuenta varios pasos de una tarea, la memoria de trabajo juega un papel negativo clave para los candidatos con dislexia, lo que tiene implicaciones en cómo se realiza la prueba. Asimismo, los aprendientes con dislexia tienen un déficit de automaticidad de habilidades, por lo que es imprescindible que conozcan todos los pasos que requiere una tarea. Por esta razón, las instrucciones deben ser muy claras y específicas. Por otro lado, algunos aprendientes con dislexia tienen una coordinación motora deficiente, lo que podría afectar la inteligibilidad de sus tareas escritas por parte de los calificadores. Por último, otra posible desventaja podría ser la gestión del tiempo, pero esto puede depender del tipo y/o gravedad de la dislexia.

En resumen, los retos y las dificultades durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua son más amplios y diversos para los aprendientes con dislexia. La heterogeneidad de estas dificultadas podría explicarse por las características de la L1 y la L2, pero también por las diferencias en el tipo y nivel de severidad de la dislexia.

4.3 | Dislexia y habilidades de escritura

La dislexia tiene a menudo un impacto negativo en las habilidades de escritura, y, en consecuencia, en el desempeño académico y en la autoconfianza de estos aprendientes[8].

Pero, qué habilidades implica la escritura. Según Kormos[9] (2016: 14):

> […] habilidades de coordinación motora para formar letras […]. Habilidades visuales para […] diferenciar y memorizar diferentes figuras y formas del sistema gráfico […]. La conciencia fonémica […] para segmentar palabras en fonemas y convertirlas en letras, también es una habilidad clave en la ortografía y escritura de palabras.

Además, la escritura requiere conocimientos morfológicos y sintácticos. A la luz de esta descripción, Kormos (2017) señala que la dislexia se caracteriza por un déficit en la memoria de trabajo y la conciencia fonológica, lo que podría explicar por qué la escritura en L2 es tan desafiante y exigente para los aprendientes con dislexia.

En cuanto al rendimiento en las habilidades de escritura de los aprendientes de L2 con y sin dislexia, se han llevado a cabo estudios cuantitativos para determinar cómo son y dónde radican las diferencias[10]. En cuanto a qué tipo de características y diferencias se observan en la escritura entre los dos grupos de estudio, Farmer, Riddick y Sterling (2002) concluyen que la escritura de los aprendientes con dislexia presenta un mayor número de errores ortográficos, léxicos y gramaticales y una puntuación menos precisa. En la misma línea, Ndlovu y Geva (2008) sostienen que los aprendientes con dislexia tienen más problemas que el grupo de control (aprendientes

[8] Tal y como han señalado, entre otros, Angelelli *et al*. (2010) o Swanson y Hsieh (2009)

[9] Basándose a su vez en los estudios de Berninger y Hooper (2006) y Bourassa, Treiman y Kessler (2006).

[10] Casi en su totalidad estos estudios se centran en aprendientes de inglés como lengua extranjera.

sin dislexia) con la ortografía, la puntuación, la sintaxis, la estructura de las oraciones, la selección de vocabulario, así como con la estructura del texto.

Con el objetivo de explorar las características de composición del texto escrito, Hatcher, Snowling y Griffiths (2002) llevaron a cabo un interesante estudio en el que los informantes con y sin dislexia debían resumir un texto, que se calificaba según criterios que incluían contenido, estructura y legibilidad. El análisis muestra que los aprendientes con dislexia obtuvieron puntuaciones más bajas, especialmente en el criterio de estructura. Esta opinión también es respaldada por Tops *et al.* (2012) en un estudio con aprendientes holandeses de inglés, en el que el grupo de estudio con dislexia obtuvo puntuaciones más bajas en los criterios de estructura, ortografía, puntuación y contenido, pero puntuaciones similares en legibilidad de escritura a mano, concisión, vocabulario o estructura de oraciones. Sin embargo, Connelly *et al.* (2006) obtuvieron conclusiones diferentes. Estos investigadores encontraron que, incluso si las puntuaciones de los informantes con dislexia eran peores en términos de ortografía, puntuación y escritura a mano, este grupo obtuvo resultados similares al de los obtenidos por el grupo de control (sin dislexia) en organización y estructura. Una posible explicación para la variedad de conclusiones estaría relacionada con las características individuales y las características de la L1 y la L2. Por lo tanto, los resultados obtenidos en una determinada L1 o L2 no pueden generalizarse a todas las lenguas.

5 | Evaluación y certificación lingüística de candidatos con dislexia

De acuerdo con Taylor y Khalifa (2013: 230), los exámenes de lenguas extranjeras deben proporcionar adaptaciones para los candidatos con necesidades especiales con el objetivo de que estos puedan «en la medida de lo posible, realizar la prueba en igualdad de condiciones con otros candidatos». En relación a las instituciones certificativas, Taylor y Nordby Chen (2016: 378) sostienen que estas deben «brindar oportunidades óptimas para que

los candidatos demuestren, en la mejor de sus posibilidades, su nivel real de dominio del idioma».

5.1 | Modificaciones y adaptaciones para candidatos con dislexia

En primer lugar, es necesario definir «modificación» y «adaptación», términos utilizados para referirse a los diferentes tipos de medidas que se incluyen en las pruebas adaptadas. Para Fleurquin (2008), «modificación» se refiere a cada cambio realizado en la administración o en el constructo de una prueba y «adaptación» haría referencia a las herramientas y los procedimientos implementados para que la prueba sea más accesible.

Como ya hemos señalado, los exámenes de idiomas deben ser justos, sin sesgo, y ofrecer un trato igualitario para todos los candidatos, así como un acceso en igualdad de condiciones a los materiales de preparación de la prueba. En consecuencia, las medidas establecidas en la administración de las pruebas para candidatos con necesidades especiales deben responder al objetivo de colocar a estos candidatos «en igualdad de condiciones» (Taylor y Gutteridge, 2003: 2). A su vez, para Banerjee, Nordby Chen y Dobson (2013), las instituciones certificativas deben buscar aspectos no relevantes del constructo de la prueba que sean susceptibles de cambios y que podrían ser modificados para que los candidatos con necesidades especiales puedan demostrar su competencia real en L2.

Sin embargo, un reto con el que se encuentran las instituciones certificativas es que resulta muy difícil investigar cómo y en qué medida ayudan las adaptaciones y modificaciones de una prueba en el desempeño de los candidatos con necesidades especiales en su conjunto. En este sentido, Taylor (2012) destaca que realizar investigaciones empíricas sobre las medidas especiales aprobadas para candidatos con necesidades especiales es un desafío debido, principalmente, a la población reducida a la que se le aplica y a la heterogeneidad del grupo de estudio (tipos de necesidades

«Los exámenes de idiomas deben ser justos, sin sesgo y ofrecer un trato igualitario para todos los candidatos»

especiales, nivel de severidad, L1, etcétera). En esta línea, Banerjee, Nordby Chen y Dobson (2013: 232) señalan que el número de informantes en estos estudios es bastante limitado y, por lo tanto, las variables independientes pueden ser excesivas para proporcionar conclusiones útiles. Sin embargo, tal y como indican, estos estudios son necesarios y «generan ideas fructíferas para el futuro desarrollo y validación de las pruebas adaptadas».

«Las pruebas adaptadas no deben alterar ni el constructo de la prueba ni la interpretación de su calificación»

Por otro lado, el concepto de equidad en las adaptaciones y modificaciones no solo se refiere a los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, sino que concierne a todos los candidatos. Por tanto, se debe también evitar que «las puntuaciones de los exámenes con adaptaciones pueden inflarse de manera no válida, lo que sería injusto para los estudiantes que no reciben adaptaciones» tal y como indican Sireci, Scarpati y Li (2005: 458). Por esta razón, los estudios cuantitativos y cualitativos llevados a cabo sobre las implicaciones de las adaptaciones cuentan con informantes con y sin dislexia, para poder observar si estas medidas son justas para los dos grupos.

Además de la equidad, las pruebas de idiomas adaptadas para candidatos con dislexia no deben alterar ni el constructo de la prueba ni la interpretación de su calificación. Asimismo, las modificaciones y adaptaciones no deberían afectar a la validez de la prueba. No obstante, como señala Kormos (2013), este es un tema clave, ya que:

> Muchas de las habilidades que buscan medir los exámenes de idiomas […] son precisamente aquellas que resultan problemáticas para los estudiantes con necesidades de aprendizaje (por ejemplo, dislexia). Por lo tanto, es posible que los resultados no reflejen completamente la competencia lingüística de los alumnos (2013: xvii).

Taylor y Khalifa (2013) hacen hincapié en la importancia de la equidad y la validez de las pruebas adaptadas para candidatos con dislexia, pero también

«Algunas adaptaciones afectan al contenido, al formato y a la administración de la prueba»

en que es necesario tener en cuenta la viabilidad de las medidas para las instituciones certificativas, los centros de examen y los examinadores.

Algunas de las adaptaciones y modificaciones más comunes en los exámenes de idiomas para candidatos disléxicos afectan al contenido, al formato y a la administración de la prueba.

Según Gasparini y Culén (2012) así como Nielsen et al. (2016), se debe proporcionar un *software* de escritura o de voz a texto a los candidatos con dislexia con déficits en la legibilidad y automaticidad de la escritura a mano. Además, Nielsen *et al*. (2016) sugieren que los candidatos disléxicos deberían poder realizar la prueba por ordenador y con corrector ortográfico debido a las dificultadas que presentan con la ortografía. Además, estos autores insisten en que, si no se provee de ordenador con corrector a estos candidatos, no se deberían tener en cuenta sus errores ortográficos en la calificación.

Así mismo, una medida frecuente en las pruebas adaptadas es el tiempo extra, ya que los candidatos con dislexia presentan un déficit en la velocidad lectora[11]. Para Sireci, Scarpati y Li (2005), el tiempo extra puede tener un gran impacto en el desempeño de los candidatos con dislexia.

Por otro lado, proporcionar las instrucciones y los textos grabados o leídos en voz alta por parte del examinador también es una medida respaldada por investigadores[12]. Esta adaptación puede aumentar la precisión en la comprensión lectora.

[11] A este respecto pueden consultarse los estudios de O'Brien, Mansfield y Legge (2005) y Parrila, Georgiou y Corkett (2007).

[12] Entre otros, por los estudios de Shaywitz, Morris y Shaywitz (2008) o García y Cain (2014).

Otra modificación común es ampliar el tamaño del formato de las instrucciones y los textos. Esta modificación está apoyada por un estudio de caso realizado por O'Brien Mansfield y Legge (2005) que mostró que los niños con dislexia requerían tamaños de letra un 32 % más grandes que sus compañeros sin dislexia debido a problemas de procesamiento de la visión y capacidad de atención visual.

«Es indiscutible que las instituciones certificativas deben proporcionar pruebas adaptadas para candidatos con dislexia»

Por último, cabe indicar que hay dos adaptaciones que han generado bastante controversia en la literatura especializada. La primera es tener una escala de calificación diferente o calificar a los candidatos con dislexia por separado. Esta medida se definió como «no apropiada en la evaluación de idiomas» (Shaw y Weir, 2007: 27) porque a los candidatos con dislexia ya se les administró una prueba con las adaptaciones y modificaciones necesarias. El segundo punto controvertido, como señala Taylor (2012), es la omisión o simplificación del material de entrada en las tareas de escritura integrada porque afectaría significativamente al constructo de la prueba.

Finalmente, debido a los tipos y niveles de severidad de la dislexia, Nielsen et al. (2016) y Gasparini y Culén (2012) señalan que no todas las adaptaciones y modificaciones que brinda una institución certificativa deben aplicarse a todos los candidatos con dislexia, sino seleccionarse según el diagnóstico de cada candidato.

Para concluir, es indiscutible que las instituciones certificativas deben proporcionar pruebas adaptadas para candidatos con dislexia. Para ello es imprescindible que se centren en minimizar exclusivamente esa dificultad de aprendizaje y que no haya cambios sustanciales en el constructo de la prueba. De esta manera, se asegura que las pruebas adaptadas sean fiables y válidas para todos los candidatos, con dislexia o sin ella, y viables para las instituciones certificativas.

Referencias bibliográficas

Alderson, J. C., Haapakangas, E. L., Huhta, A., Nieminen, L., y Ullakonoja, R, (2015), *The Diagnosing of Reading in a Second or Foreign Language.* Nueva York: Routledge.

Angelelli, P., Notarnicola, A., Judica, A., Zoccolotti, P. L. y Luzzatti, C. (2010), «Spelling impairments in Italian dyslexic children: Phenomenological changes in primary school», *Cortex*, 46, 10, pp. 1.299-1.311.

Banerjee, J., Nordby Chen, N. y Dobson, B, (2013), «Special Needs Test Forms: Leveling the Playing Field for Test Takers with Disabilities», en D. Tsagari y G. Spanoudis (eds.), *Assessing L2 Students with Learning and Other Disabilities*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 253-270.

Berninger, V. y Hooper, S. (2006), «Introduction to the Special Issue on Writing», *Developmental Neuropsychology*, 29, 1, pp. 1-4.

Bourassa, D., Treiman, C. y Kessler, R. (2006), «Use of morphology in spelling by children with dyslexia and typically developing children», *Memory & Cognition*, 34, 3, pp. 703-714. Disponible en: http://dx.doi.org/10.3758/BF03193589.

Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004), «Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills», *Journal of Educational Psychology,* 96, 1, pp. 31-42.

Carrillo Gallego, M. S., Alegría Iscoa, J., Miranda López, P. y Sánchez Pérez, N. (2011), «Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español», *Escritos de Psicología*, 4, 2, pp. 35-44. Disponible en: https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n2/original4.pdf.

Chodkiewicz, H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego* [A Reading Skill in Foreign Language Teaching]. Varsovia: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M. y Barnes, J. (2006), «Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With and Without Dyslexia», *Developmental Neuropsychology,* 29, 1, pp. 175-196.

Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L. y Tola, G. (1988), «Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children», *Applied Psycholinguistics*, 9, 1, pp. 1-16.

Csizér, K., Kormos, J. y Sarkadi, Á. (2010), «The Dynamics of Language Learning Attitudes and Motivation: Lessons From an Interview Study of Dyslexic Language Learners», *Modern Language Journal*, 94, 3, pp. 470-487.

Cuetos Vega, F. (2009), «La decodificación como elemento clave en el proceso de aprendizaje de la lectura», *Aula de innovación educativa*, 179, pp. 17-20.

Defior Citoler, S. A. (2004), «Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective», en P. Bryant, y T. Nunes (eds.), *Handbook of children´s literacy*, Londres: Academic Press, pp. 631-649.

Defior Citoler, S. A., Martos, F. J. y Cary, L. (2002), «Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish», *Applied Psycholinguistics*, 23, 1, pp. 135-148. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/231890396_Differences_in_reading_acquisition_development_in_two_shallow_orthographies_Portuguese_and_Spanish.

Defior Citoler, S. A. y Serrano Chica, F. (2011), «La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 1, pp. 2-13.

Douglas Brown, H. (2000), *Principles of language learning and teaching*. 4.ª ed. Nueva York: Pearson-Longman. Disponible en: https://www.academia.edu/15979341/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching_Fourth_Edition_Douglas_Brown.

Farmer, M., Riddick, B. y Sterling, C. (2002), *Dyslexia & inclusion, assessment & support in higher education*. Londres: Whurr Publishers.

Fleurquin, F. (2008), «The challenges of testing candidates with disabilities: Guidelines for stakeholders». Póster presentado en el 5.º Congreso de European Association for Language Testing and Assessment en Atenas.

Frith, U. (1997), «Brain, mind and behaviour in dyslexia», en C. Hulme y M. J. Snowling (eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*. Londres: Whurr Publishers, pp. 1-19.

García, J. R. y Cain, K. (2014), «Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English», *Review of Educational Research*, 84, 1, pp. 74-111.

Gasparini, A. A. y Culén, A. L. (2012), «Tablet PCs-An Assistive Technology for Students with Reading Difficulties», *The Fifth International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*, pp. 28-34. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/268421235_Tablet_PCs_-_An_Assistive_Technology_for_Students_with_Reading_Difficulties.

Georgiou, G. K., Parrila, R. y Papadopoulos, T. C. (2008), «Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency», *Journal of Educational Psychology*, 100, 3, pp. 566-580.

Geva, E. y Massey-Garrison, A. (2013), «A Comparison of the Language Skills of ELLs and Monolinguals Who Are Poor Decoders, Poor Comprehenders, or Normal Readers», *Journal of Learning Disabilities*, 46, 5, pp. 387-401.

Harris, M. y Hatano, G. (1999), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatcher, J., Snowling, M. y Griffiths, Y. M. (2002), «Cognitive assessment of dyslexic students in higher education», *British Journal of Educational Psychology*, 72, 1, pp. 119-133.

International Dyslexia Association (2002), «Definition of Dislexya». Disponible en: https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/.

Jiménez González, J. E. (coord.) (2012), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid: Pirámide. Disponible en: https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/5b672b9dabdb3efa59e16471735c028a.pdf.

Jiménez González, J. E. y Hernández Valle, I. (2000), «Word Identification and Reading Disorders in the Spanish Language», *Journal of Learning disabilities*, 33 1, pp. 44-60.

Kormos, J. (2013), «Editorial», en D. Tsagari, y G. Spanoudis (eds.), *Assessing L2 Students with Learning and Other Disabilities.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Disponible en: https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-4438-5136-7-sample.pdf.

— (2016), *The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties*. Nueva York: Routledge.

— (2017), «The Effects of Specific Learning Difficulties on Processes of Multilingual Language Development», *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, pp. 30-44.

Kormos, J. y Csizér, K. (2010), «A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students», *International Journal of Applied Linguistics*, 20, 2, pp. 232-250.

Kormos, J. y Kontra, E. H. (eds.) (2008), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective.* Bristol, Tonawanda y North York: Multilingual Matters.

Kormos, J. y Mikó, A. (2010), «Dyslexia and the process of second language acquisition», en J. Kormos y K. Csizér (eds.), *Idegennyelv-elsajátítás és részképességzavarok* [Foreign language acquisition and learning disabilities]. Budapest: Eötvös Kiadó, pp. 49-76.

Kormos, J. y Smith, A. M. (2012), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Lundberg, I. (2002), «Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia», *Annals of Dyslexia*, 52, 1, pp. 165-187.

Martin, K. I. y Ellis, N. C. (2012), «The roles of phonological short- term memory and working memory in L2 grammar and vocabulary learning», *Studies in Second Language Acquisitio*n, 34, 3, pp. 379-413.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H. y Hulme, C. (2012), «Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review», *Psychological Bulletin*, 138, 2, pp. 322-352.

Müller, K. y Brady, S. (2001), «Correlates of early reading performance in a transparent orthography», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 7-8, pp. 757-799.

Ndlovu, K. y Geva, E. (2008), «Writing Abilities in First and Second Language Learners With and Without Reading Disabilities: An International Perspective», en J. Kormos y E. H. Kontra, (eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol, Tonawanda y North York: Multilingual Matters, pp. 36-62.

Needle, J., Fawcett, A, y Nicolson, R. (2006), «Balance and dyslexia: An investigation of adults' abilities», *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, pp. 909-936.

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Berry, E. L., Jenkins, I. H., Dean, P. y Brooks, D. J. (1999), «Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults», *Lancet*, 353, 9.165, pp. 1.662-1.667. Disponible en: https://www.thelancet.com/journals/lancet/issue/vol353no9165/PIIS0140-6736(00)X0139-0#Articles.

Nielsen, K., Abbott, R., Griffin, W., Lott, J., Raskind, W. y Berninger, V. W. (2016), «Evidence-Based Reading and Writing Assessment for Dyslexia in Adolescents and Young Adults», *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 21, 1, pp. 38-56.

Nijakowska, J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom.* Bristol, Búfalo, Toronto: Multilingual Matters.

O'Brien, B. A., Mansfield, J. S. y Legge, G. E. (2005), «The effect of print size on reading speed in dyslexia», *Journal of Research in Reading*, 28, 3, pp. 332-349.

Papadopoulos, T, Georgiou, G. y Kendeou, P. (2009), «Investigating the Double-Deficit Hypothesis in Greek Findings From a Longitudinal Study», *Journal of learning disabilities*, 42, pp. 528-47.

Parrila, R., Georgiou, G. y Corkett, J. (2007), «University Students with a Significant History of Reading Difficulties: What Is and Is Not Compensated?», *Exceptionality Education Canada*, 17, 2, pp. 195-220. Disponible en: https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7604/6221.

Sarkadi, Á. (2008), «Vocabulary Learning in Dyslexia: The Case of a Hungarian Learner», en J. Kormos y E. H. Kontra (eds.), *Language learners with special needs: An international perspective.* Bristol, Tonawanda y North York: Multilingual Matters, pp. 110-129.

Schneider, E. (1999), *Multisensory Structured Metacognitive Instruction. An Approach to Teaching a Foreign Language to At-Risk Students*. Fráncfort: Peter Lang.

Serrano Chica, F. (2005), «Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía», tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/760/15740201.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Serrano Chica, F. y Defior Citoler, S. A. (2004), «Dislexia en español: estado de la cuestión», *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 4, 2-2, pp. 13-34. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?44.

Seymour, P. H. K., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003), «Foundation literacy acquisition in European orthographies», *British Journal of Psychology*, 94, 2, pp. 143-174.

Share, D. L. (1995), «Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition», *Cognition*, 55, 2, pp. 151-218.

Shaw, S. D. y Weir, C. J. (2007), *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing (Studies in Language Testing 26)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shaywitz, S. E., Morris, R. y Shaywitz, B. A. (2008), «The education of dyslexic children from childhood to young adulthood», *Annual review of psychology*, 59, pp. 451-475. Disponible en: http://brainvitge.org/papers/shaywitz2008hl.pdf.

Shaywitz, S. E. y Shaywitz, B. A. (2005), «Dyslexia (Specific Reading Disability)», *Biological Psychiatry*, 57, 11, pp. 1.301-1.309. Disponible en: https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(05)00120-4/fulltext.

Sireci, S. G., Scarpati, S. E. y Li, S. (2005), «Test Accommodations for Students With Disabilities: An Analysis of the Interaction Hypothesis», *Review of Educational Research*, 75, 4, pp. 457-490.

Sparks, R. L. (2006), «Is There a 'Disability' for Learning a Foreign Language?» *Journal of Learning Disabilities*», 39, 6, pp. 544-557.

Svensson, I. y Jacobson, C. (2006), «How persistent are phonological difficulties? A longitudinal study of reading retarded children», *Dyslexia*, 12, 1, pp. 3-20.

Swanson, H. L. y Hsieh, C. J. (2009), «Reading Disabilities in Adults: A Selective Meta-Analysis of the Literature», *Review of Educational Research*, 79, 4, pp. 1.362-1.390.

Taylor, L. (2012), «Accomodation in Language Testing», en C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan y S. Stoynoff (eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307-315.

Taylor, L. y Gutteridge, M. (2003), «Responding to diversity: providing tests for language learners with disabilities», *Research Notes*, 11, pp. 2-4. Disponible en: https://www.cambridgeenglish.org/Images/23125-research-notes-11.pdf.

Taylor, L. y Khalifa, H. (2013), «Assessing Students with Disabilities: Voices from the Stakeholder Community», en D. Tsagari y G. Spanoudis (eds.), *Assessing L2 Students with Learning and Other Disabilities.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 229-252.

Taylor, L. y Nordby Chen, N. (2016), «Assessing students with learning and other disabilities/special needs», en D. Tsagari y J. Banerjee (eds.), *Handbook of second language assessment*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 377-396.

Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., Van Hees, V. y Brysbaert, M. (2012), «Identifying students with dyslexia in higher education», *Annals of dyslexia*, 62, pp. 186-203.

Tressoldi, P., E., Stella, G. y Faggella, M. (2001), «The development of reading speed in Italians with Dyslexia: A longitudinal study», *Journal of Learning Disabilities*, 34, 5, pp. 414-417. Disponible en: https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/JLD2001.pdf.

Tsagari, D. y Spanoudis, G. (2013), *Assessing L2 Students with Learning and Other Disabilities*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Wimmer, H. y Mayringer, H. (2001), «Is the reading-rate problem of German dyslexic children caused by slow visual processes?», en M. Wolf (ed.), *Dyslexia, fluency and the brain.* Nueva York: Pro-Ed, pp. 116-133.

Wimmer, H., Mayringer, H. y Landerl, K. (2000), «The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography», *Journal of Educational Psychology*, 92, 4, pp. 668-680.

Wolf, M. y Bowers, P. G, (1999), «The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia», *Journal of Educational Psychology,* 91, 3, pp. 415-438.

Wolf, M., Bowers, P. G. y Biddle, K. R. (2000), «Naming-Speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review», *Journal of learning disabilities*, 33, 4, pp. 387-407.

Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D. y Schulte-Körne, G. (2003), «Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal?», *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 3, pp. 169-193.

LA ADMINISTRACIÓN SOMOS TODOS. PERO, ¿NOS HABLA A TODOS?

ESTRELLA MONTOLÍO DURÁN[1]
Universidad de Barcelona

«En un mundo cada vez más complejo, la claridad es poder».
Yuval Noah Harari

1 | El lenguaje administrativo, ¿una antilengua?

En su lúcido texto «La antilengua»[2], Ítalo Calvino retrata con finura la percepción que el común de los ciudadanos tenemos del estilo de la Administración. Calvino describe a un funcionario ante la máquina de escribir (eran otros tiempos) que escucha la siguiente declaración en boca de un interrogado: «Esta mañana temprano fui al sótano para encender la estufa y encontré esas botellas de vino detrás del cajón del carbón. He cogido una para bebérmela en la cena. No sabía que la bodega de arriba hubiera sido descerrajada».

Raudo, el funcionario teclea su «fiel transcripción»:

> El abajo firmante, habiéndose dirigido en las primeras horas de la mañana a los locales del sótano para poner en funcionamiento la instalación térmica, declara haber casualmente incurrido en el hallazgo de una cuantía de productos vinícolas, situados en posición posterior al recipiente destinado al contenido del combustible y de haber efectuado la extracción de uno de dichos artículos con intención de ingerirlo durante la comida vespertina, no hallándose en conocimiento de la fractura sobrevenida en el establecimiento situado en el piso superior.

[1] Esta publicación forma parte del proyecto de I+D+i ayuda PID 2020-114308RB-100 financiado por MCIN/AEI/ 10. 13039/501100011033/ «El derecho a entender la comunicación tributaria. Análisis y clarificación del discurso empleado en los procedimientos de recaudación».

[2] Véase: https://edder.org/literatura/Antilengua.pdf.

> «El lenguaje de la burocracia parece rehuir las palabras de la lengua común»

Resulta llamativo que nosotros, lectores de español del siglo xxi, reconozcamos de inmediato en el fragmento (traducido del italiano) buena parte de los rasgos que identificamos con el lenguaje –más bien, jerigonza– típico de la Administración, el llamémosle «burocratés». La transcripción del funcionario es buen ejemplo de ello: un párrafo «tocho» unioracional; oraciones subordinadas en ristra; cláusulas con formas no personales del verbo, algunas de ellas muy infrecuentes en el español general, como las de gerundio compuesto («habiéndose dirigido» en lugar de «se dirigió»); referencias altisonantes al emisor («el abajo firmante»); uso de términos inusuales en lugar de palabras comunes mucho más reveladoras («instalación térmica» por «estufa»; «incurrir en el hallazgo» en lugar de «encontrar»; «cuantía de productos vinícolas» por «botellas de vino»), etcétera.

Como señala el escritor italiano, el lenguaje de la burocracia parece rehuir las palabras de la lengua común que los hablantes compartimos en nuestra vida cotidiana, y que están para nosotros llenas de significado, como «encender», «bodega» o «botella». Calvino define el fenómeno de burocratizar la lengua como «terror semántico»: el lenguaje administrativo tiene miedo a las palabras de las que de inmediato los hablantes reconocemos el significado. Por ello, para definirlo, el autor acuña la etiqueta de «antilengua». Y es que, en efecto, el «burocratés» es un lenguaje para iniciados (como todo tecnolecto) que excluye a quien no conoce las claves para su interpretación. Se sirve de una lengua (el español), tiene toda la apariencia de ella, resuena a ella, pero solo es comprensible para quienes la han penetrado, la dominan y la usan: es una lengua de comunicación limitada a unos pocos. En ese sentido, cuando se utiliza intencionalmente con no iniciados (es decir, la ciudadanía), constituye una perversión, un abuso, porque las lenguas son esencialmente herramientas de comunicación. Una antilengua, en cambio,

parece estar diseñada para que quien lee no entienda. Es, pues, un artilugio de exclusión[3].

2 | La producción masiva de comunicación administrativa

Ocurre, sin embargo, que el lenguaje administrativo tiene un impacto enorme en la vida de las personas. Lo queramos o no, los ciudadanos mantenemos una interacción continua con la Administración, desde que nacemos, cuando alguien nos inscribe en el Registro Civil, hasta que morimos. A lo largo de nuestra vida, solicitamos y recibimos documentos para obtener reconocimientos civiles: el DNI, el pasaporte, el reconocimiento como pareja de hecho o el divorcio; para solicitar una beca, una cita médica, la prestación de desempleo o la tarjeta de transporte; para informar a las autoridades de un cambio de domicilio o de la baja de un vehículo; para recurrir una sanción, y para tantos otros trámites más. De hecho, la Administración es el más leal compañero epistolar de muchas personas.

La actividad comunicativa del conjunto de las administraciones de un Estado como España (Administración europea, estatal, autonómica, municipal) constituye la más importante máquina de producción discursiva de nuestra sociedad: comunicaciones, resoluciones, reglamentos y ordenanzas, contratos y convenios, liquidaciones tributarias, requerimientos, multas, informes, dictámenes y otros múltiples tipos de textos[4]. Un enorme catálogo de géneros textuales diversos, cada uno de ellos con sus propias convenciones

[3] La antilengua de Calvino es similar al concepto de «antilenguaje» del lingüista Halliday (1982): un lenguaje creado por una antisociedad para excluir a los no miembros de esa antisociedad. Es una manera de crear, en muchos casos, una realidad paralela a la realidad general. Llevando el paralelismo a un cierto extremo, podría decirse que es lo que hace la Administración a través de su lenguaje: construye una realidad paralela a la de sus administrados.

[4] Para el repertorio de documentos administrativos o de parte de ellos, pueden verse, entre otros: Almonacid Lamelas (2023); Castellón Alcalá (2001); Conde Antequera (2009); Da Cunha Fanego y Montané March (2020); Da Cunha Fanego (2021); Pistola Grille y Viñuales Ferreiro (2021) o Pistola Grille (2022).

comunicativas: algunos se publican en papel, pero, cada vez con mayor frecuencia, otros se leen en soporte pantalla; unos requieren una respuesta por escrito de quien lo recibe, otros, en cambio, no; algunos han de presentarse firmados, pero no todos; algunos implican que la persona destinataria ha de hacer algo a continuación, otros, sin embargo, no requieren acción posterior alguna. Estas son solo algunas cruciales diferencias comunicativas que las personas que interactúan con las administraciones han de conocer.

3 | La comunicación de la administración como discurso de poder

Los textos administrativos constituyen un claro ejemplo de discurso de poder (Van Dijk, 1999 y 2005; Fairclough, 2010); ejercen lo que el filósofo del lenguaje John Austin (2016) denominó «poder perlocutivo» en 1962, puesto que provocan modificaciones en la realidad. Por contraste con la mayor parte de los textos que circula por el mundo, que no tienen ninguna incidencia en él ni lo transforman, los textos que elabora la Administración poseen un fuerte valor simbólico, impactan directamente sobre su entorno, ya que organizan y regulan la sociedad: informan, prescriben, obligan, controlan, disciplinan a los administrados díscolos y, sobre todo, dan carta de ciudadanía a los individuos, es decir, los incluyen en el entramado social (Montolío Durán, 2022b). O bien excluyen a las personas cuando estas no entienden lo que la Administración dice; esto es, la opacidad administrativa les niega su naturaleza de ciudadanos.

«Los textos que elabora la Administración impactan directamente sobre su entorno»

Fairclough (2001) sostiene que el lenguaje es el estadio donde se juega el partido por el poder. En este sentido, el lenguaje administrativo constituye un ejemplo paradigmático del vínculo crucial entre discurso y poder, dado que refleja de manera prístina cómo los grupos dominantes tienen acceso preferencial a ese discurso público, con el que, además, comparten formas de cognición social.

El poder no se expresa en actos, se muestra en una relación (Foucault, 2002)[5]. En esta línea, el análisis del discurso explica que, en la comunicación entre el Estado –que habla por boca del emisor administrativo– y los administrados, es el primero, el emisor institucional, quien tiene el control de esas interacciones, altamente jerarquizadas, en las que el uso de la palabra está ligado al lugar que uno ocupa en la relación. Al emisor administrativo le acompañan siempre la legitimidad y el prestigio, prestigio que algunos grupos privilegiados han identificado con inaccesibilidad e ininteligibilidad, con la consecuente exclusión de la mayoría ciudadana.

«Los ciudadanos somos el eslabón débil y subordinado, vulnerable y dependiente»

En esos intercambios, los ciudadanos somos el eslabón débil y subordinado, vulnerable y dependiente, especialmente cuando no entendemos qué nos están diciendo y qué se espera que hagamos. De ahí la sensación de desvalimiento que a menudo atenaza a las personas cuando se ven obligadas a interactuar con la Administración, que las lleva a buscar valedores que las representen, ya sean abogados, procuradores, asesores fiscales o familiares que han estudiado derecho. La ciudadanía necesita «traductores» que le revelen el significado de mensajes que constituyen un arcano para el común de la gente. Esta es la instrucción que, implícitamente, parecen comunicar los textos redactados en «burocratés»: busque algún tipo de «primo de Zumosol» que interprete y, llegado el caso (y si puede pagarlo), hable en su nombre ante semejante Goliat comunicativo. Con frecuencia, la que *a priori* se supone una relación directa entre Administración y ciudadano se convierte, en la práctica, en una relación triádica, mediada por algún tipo de profesional experto. Quizá algún día no lejano alguna organización calculará

[5] La primera edición en español de la editorial Siglo XXI de *Vigilar y castigar* de Michel Foucault es de 2002, si bien el original en francés de esta publicación es de la editorial Gallimard de 1975.

el monto económico[6] nada desdeñable que eso implica para la ciudadanía, por no hablar de la terrible iniquidad que supone hacia los grupos sociales que no pueden financiar tales «traductores».

En nuestras interacciones con la Administración, a menudo los ciudadanos devenimos «infantes», en el sentido etimológico del término («sin habla»), criaturas desvalidas y sin agencia propia. De hecho, ante una Administración oscura, todos constituimos población indefensa (Montolío Durán y Tascón Ruiz, 2020). Claro está, algunos grupos sociales resultan más frágiles que otros. Cuanto menor dominio de la lengua o lenguas oficiales, menor grado de escolarización y, por tanto, de habilidades de literacidad, menor disponibilidad de tiempo para invertirlo en la resolución de trámites administrativos, menores capacidades de todo tipo…, mayor es entonces el grado de vulnerabilidad e indefensión.

Eso explica el fenómeno conocido como Non Take Up, consistente en que, con desoladora frecuencia, la Administración no ejecuta presupuestos destinados específicamente a poblaciones vulnerables, precisamente porque las personas destinatarias de esas ayudas, o bien no reciben la información necesaria, o bien no la entienden (Ajuntament de Barcelona, 2018; Càritas Catalunya, 2020 y EUROFOUND, 2015, entre otros).

[6] Algunos trabajos (Kimble, 2012) han contabilizado cuánto cuesta en términos pecunarios la oscuridad de una comunicación administrativa. Ese es el caso, por ejemplo, de la carta oficial que se envía con instrucciones confusas para solicitar una ayuda que no entienden las personas destinatarias: estas llaman a los centros de atención telefónica y colapsan las centralitas, han de abandonar sus ocupaciones durante unas horas para intentar resolver la gestión presencialmente, las ayudas presupuestadas finalmente no se piden, lo que acarrea el abandono de los estudios, el empeoramiento de la salud y otros resultados negativos para la población.

4 | El lenguaje de la administración y las ciencias conductuales

El frecuente galimatías[7] que supone el entramado de trámites administrativos con los que los ciudadanos se ven obligados a lidiar constituye lo que, desde las ciencias del comportamiento, se denomina *sludge* (Sunstein, 2022); esto es, el «barro», «fango» –o «chapapote», en la acertada traducción de Grande Serrano (2021)– que constituye una traba que perturba o impide que las personas puedan llevar a cabo sus derechos y deberes democráticos. En la introducción de uno de sus libros, Sunstein, que fue director de la Oficina de Regulación del Gobierno de Obama, afirma: «Los gobiernos podrían ser mucho mejores y desempeñar mejor su labor si facilitaran la vida a la gente y se despojaran de una complejidad innecesaria» (2014: 13). Y añade: «Bajo la dirección del presidente Obama, fomenté la simplificación de la regulación a través, entre otras cosas, de un lenguaje claro y sencillo» (2014: 14).

Estas afirmaciones resultan directamente aplicables al lenguaje administrativo de la barroca tradición hispanohablante. Si quiere ser eficaz, la Administración hispánica está obligada a regenerar su estilo: ha de elaborar un nuevo modelo de comunicación acorde con los hábitos comunicativos del siglo XXI y con las necesidades de una ciudadanía global, diversa, multilingüe y con muy diferentes grados de digitalización. El emisor administrativo tiene que salir de su solipsismo, asumir el carácter dialógico de la comunicación y tener en cuenta a la persona a la que se dirige.

«*Sludge*: traba que perturba o impide que las personas puedan llevar a cabo sus derechos y deberes democráticos»

[7] La revista trimestral *Archiletras* (2022), en su número 14, recoge diversos trabajos que batallan contra el Monstruo Galimatías. Véase el manifiesto elaborado por Montolío Durán (2022a) en: https://www.archiletras.com/actualidad/archiletras-lanza-un-manifiesto-por-un-lenguaje-claro-en-la-administracion/.

Esta transformación comunicativa entraña una reconceptualización profunda de todos los trámites administrativos, que han de reorganizarse, ser más sencillos, formularse en una lengua comprensible y prestar atención a la naturaleza visual de la comunicación para que ayude a una mejor comprensión[8]. Esto implica, huelga decirlo, renunciar a la ampulosidad trasnochada, a una elaboración paragráfica decimonónica, a la sintaxis tortuosa, la cita estomagante de leyes y normas, y al uso de un léxico opaco para la mayoría, por mencionar solo algunos de sus rasgos. Igualmente, es fundamental repensar la actual arquitectura de los textos, hasta ahora elaborados sin tener en cuenta la jerarquía de la información para la persona que lee ni la posible lectura navegable; así como los aspectos de lenguaje visual, que forman parte innegable del contenido comunicativo del texto y que cobran una relevancia crítica en el caso de la lectura sobre pantallas. Todo ello es necesario porque la complejidad innecesaria «…cuesta tiempo, dinero, reputación y compromiso cívico» (Sunstein, 2014: 45).

«Utilizar un lenguaje claro constituye una estrategia conductual, un acicate o *nudge* de primer nivel»

En efecto, si la Administración tiene como objetivo llegar de forma inclusiva a toda la comunidad de administrados, está obligada a reducir la complejidad de sus procedimientos, lo que incluye, de manera principal, hacer más fácil y accesible el lenguaje que utiliza en su comunicación. En este sentido, utilizar un lenguaje claro constituye una estrategia conductual, un acicate o *nudge* de primer nivel[9] para conseguir que amplias capas de la población encuentren la información que buscan, puedan entenderla y puedan usarla para conseguir lo que necesitan[10].

[8] Aspecto que se desarrolla por extenso en Montolío Durán y Tascón Ruiz (2020).

[9] Este planteamiento se desarrolla en García Asensio, Polanco Martínez y Montolío Durán (2022); Polanco Martínez, García Asensio y Montolío Durán (en prensa) y Polanco Martínez, Montolío Durán y García Asensio (en prensa).

[10] Véase la definición de texto elaborado en lenguaje claro, de acuerdo con PLAIN (2011).

La frecuente ruptura comunicativa actual acarrea, como se ha visto, importantes pérdidas de tiempo y de recursos económicos para ambas partes. Pero también supone pérdida de intangibles sumamente relevantes en una democracia, como la confianza en las instituciones. Los ciudadanos tienden a desconfiar de unas estructuras de gobierno que plantean interacciones complejas, distanciadoras, a menudo poco amables y que, en general, no constituyen una experiencia agradable (Montolío Durán, 2018). Frustración, enojo, desazón, angustia, sensación de maltrato, enfado, rabia, desespero o, incluso, miedo son algunas de las sensaciones que manifiestan los barómetros de opinión ciudadana que sondean la valoración de la comunicación de las administraciones, como se verá en el siguiente apartado. Más allá de no entender, la opacidad administrativa genera todo tipo de emociones negativas. Es decir, a la incomprensión del texto acompañan también otros sentimientos que en poco contribuyen a afianzar la relación entre la Administración y sus administrados.

ILUSTRACIÓN 1 |

Fuente: *El Mira* (1 de noviembre de 2019).

Esta imagen corresponde a un meme que ha corrido como la pólvora en redes sociales como Twitter, Facebook e Instagram, y que ha recogido también la prensa. El enorme éxito popular de un disfraz tan sumamente sencillo (un niño con un gran sobre de la Agencia Estatal de Administración Tributaria pegado a la espalda) se explica a causa de lo muy enraizado que está en el espíritu de la población el sobresalto que supone recibir una notificación administrativa tributaria, no solo porque tememos por nuestro bolsillo, sino también porque activamos la presunción de complejidad e ininteligibilidad, un potente sesgo que condiciona apriorísticamente la lectura del documento, lo cual se trata en Polanco Martínez, García Asensio y Montolío Durán (en prensa).

5 | La incomprensión ciudadana. Datos

Diferentes encuestas e investigaciones de escucha ciudadana reflejan de manera incontestable la falta de claridad de la comunicación administrativa. Así, por ejemplo, el Consejo General del Poder Judicial indica que el 82 % de los ciudadanos opina que el lenguaje de jueces y fiscales es excesivamente complicado y difícil de entender (Ministerio de Justicia, 2011), datos que se replican en 2015 en una encuesta realizada por Metroscopia para el Consejo General de la Abogacía Española.

CUADRO 1 | ¿ESTÁ DE ACUERDO CON CADA UNA DE LAS SIGUIENTES FRASES REFERIDAS A LA SITUACIÓN ACTUAL DE NUESTRA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA?

		2015	2011
El lenguaje y los procedimientos de los tribunales son excesivamente complicados y difíciles de entender para el ciudadano medio	Sí	82	84
	No	15	12
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuadro 2.2 de *La imagen de los abogados y de la Justicia en la sociedad española. Barómetro externo del Consejo General de la Abogacía Española* (Consejo General de la Abogacía Española, 2015).

Según datos de la misma Metroscopia referentes a la comunicación administrativa por canales digitales, una gestión bancaria en internet es difícil solo para el 20 % de los encuestados, pero la dificultad de las gestiones aumenta hasta el 54 % de los usuarios cuando se trata de trámites con la Administración Pública. Por su parte, los 38 informes que ha remitido la Oficina del Defensor del Pueblo al Congreso incluyen no pocas recomendaciones dirigidas a las instituciones administrativas para que hagan un esfuerzo en usar un lenguaje más claro y sencillo. En el ámbito tributario, el Consejo para la Defensa del Contribuyente ha insistido a través de sus memorias, por ejemplo la publicada en 2019, en una propuesta planteada ya en 1998 para que la AEAT se comunique de manera comprensible[11].

En la misma línea, el informe sobre la lengua de la Administración elaborado por la consultora Prodigioso Volcán a partir de 760 documentos de diferentes niveles de la Administración y temáticas diversas, revela entre otros resultados que:

- el 78 % del total de los textos analizados no son claros;
- el 85 % de los trámites habituales, como inscripción de nacimiento o la solicitud de DNI, son difíciles de entender;
- el 97 % de textos sobre ayudas becas o subvenciones no se entiende bien;
- el 82 % de los textos administrativos analizados relacionados con el empleo presentan dificultades para su comprensión cómoda (Prodigioso Volcán, 2020).

[11] En concreto, la *Memoria 2019* indica: «Que por parte de la Agencia Estatal de Administración Tributaria se habiliten las fórmulas necesarias a fin de lograr que las comunicaciones, requerimientos y, en general, cualquier documentación que deba dirigirse a los contribuyentes, con independencia de contener las menciones que legal o reglamentariamente fuesen exigibles, exprese con toda claridad y concreción tanto su objeto como su motivación y consecuencias, todo ello en un lenguaje asequible para el conjunto de los ciudadanos que, en la medida de lo posible, evite tecnicismos innecesarios» (Ministerio de Hacienda, 2019).

> «Los propios profesionales son plenamente conscientes de los problemas de incomprensión ciudadana»

Resultados similares refleja un amplio cuestionario lanzado desde la Cátedra de Comunicación Clara Aplicada a las Administraciones Públicas de la Universidad de Barcelona-Diputación de Barcelona (Cátedra UB-DIBA) y destinado a los profesionales de atención al público de la entidad que gestiona los impuestos de 300 municipios de la provincia de Barcelona, el Organismo de Gestión Tributaria (ORGT), cuestionario que contestaron cerca de 400 profesionales. Sus respuestas indican claramente que los propios profesionales son plenamente conscientes de los problemas de incomprensión ciudadana que acarrean los textos que publica la Administración a través de los diferentes canales utilizados (correo postal, correo electrónico, página web, teléfono, atención presencial). Un aspecto interesante del estudio es que, cuando se solicita a esos centenares de profesionales de la ORGT que propongan palabras que, de acuerdo con su experiencia, la ciudadanía no entiende bien[12], proporcionan una larga lista de términos que incluyen tanto tecnicismos característicos del ámbito tributario, como, entre otros, *providencia de apremio*, *plusvalía*, *sujeto pasivo*, *exención*, *diligencia*, *autoliquidación o base liquidable* –nombres cuya simple lectura probablemente causa aceleración del ritmo cardíaco en muchas personas–, como también sustantivos como *titular*, *recurso*, *prórroga*, *ordenanza o alegación*, palabras que, a pesar de su frecuencia en todo tipo de lenguaje administrativo, no pertenecen al léxico habitual y, por tanto, cabe contar con que muchas personas no se sientan seguras de su significado.

En definitiva, la Administración no habla la lengua de la mayoría. La brecha de exclusión es tanto más grande si se consideran colectivos que, bien sea

[12] En Montané March (2022) se presenta una investigación sobre la clarificación de la fraseología en el ámbito de la Administración. En esta línea, un ameno libro reciente traduce a lengua comprensible conceptos recurrentes del lenguaje administrativo cuyo significado suele ser opaco para el hablante común, como «disposición derogatoria», «bien de interés cultural» o «decreto ley» (Belmonte y Entrialgo Ibarrondo, 2021).

por sus características personales (algún tipo de discapacidad, por ejemplo), bien sea por sus condiciones de vulnerabilidad como grupo tienen más posibilidades de ser excluidos por una institución que –paradójicamente– tiene como misión incluir a todos los individuos en un colectivo con derechos y obligaciones comunes. De manera sorprendente, la Administración no aplica las numerosas normas que regulan[13] el derecho ciudadano a entender (Montolío Durán y Tascón Ruiz, 2020; Arenas Arias, 2018 y 2022).

6 La digitalización de la Administración, ¿garantía de una comunicación más clara, eficiente e inclusiva?

La digitalización de la Administración se ha presentado como una transformación con capacidades casi mágicas: por sí misma iba a solucionar cualquier problema de ineficacia. Y, ciertamente, una digitalización sensata proporciona una agilización extraordinaria de los trámites administrativos cotidianos. Ahora bien, una digitalización sin reflexión, reorganización y simplificación previas tanto de procedimientos como de las comunicaciones asociadas a ellos, en realidad, ahonda la brecha entre instituciones y ciudadanos.

El informe reciente de Prodigioso Volcán (2022) *¿Son claros los trámites digitales?*, basado en el análisis de 40 trámites administrativos que pueden hacerse por vía telemática y en una encuesta a 1.000 personas usuarias, aporta datos reveladores. Para empezar, que la gente, en efecto, prefiere mayoritariamente los trámites por internet (68,3 %), dado que es más rápido, directo y cómodo (no requiere desplazamientos). Es remarcable que la segunda opción

> «Una digitalización sin reflexión ahonda la brecha entre instituciones y ciudadanos»

[13] En Camacho Muñoz (2023) se recoge una lista exhaustiva de las numerosas normas que rigen la obligación para la Administración de comunicarse de manera comprensible.

preferida por la ciudadanía para realizar los trámites sea la presencial (28,4 %), opción que es también la segunda preferida de acuerdo con la encuesta realizada desde la Cátedra UB-DIBA.

Utilizar una Administración electrónica implica, en primer lugar, disponer de acceso a internet, lo que no constituye todavía un derecho idéntico para todos los ciudadanos. En España, por ejemplo, hay cuatro comunidades autónomas con más de un 22 % de población que no tiene acceso a internet básico de 100 MB. La accesibilidad también entraña tener habilidades digitales que pueden no darse en el caso de población que no es nativa digital o que ha tenido escaso contacto con medios electrónicos. De hecho, diferentes trabajos muestran la preocupación por la aplicación indiscriminada de procedimientos administrativos por vía electrónica incluso entre grupos sociales que no disponen de las destrezas digitales necesarias[14].

El informe muestra resultados significativos en cuanto a la dificultad para llevar a cabo los pasos del trámite, ya antes de comenzarlos, en la fase previa para conseguir la identificación digital, usarla correctamente y autenticarse del modo conveniente en cada web. El análisis revela que los trámites no están pensados desde el punto de vista del usuario (sin duda, el ciudadano no está en el centro de la comunicación digital de la Administración), ya que no se le acompaña ni se le guía antes, durante ni al final del procedimiento. Más de la mitad de los trámites analizados (el 58 %) no explica los pasos necesarios para completar el trámite antes de iniciarlo; el 70 % requiere adjuntar documentos (y, a menudo, más de uno), pero esa información no se indica desde el principio, ni tampoco se ofrece información sobre el peso máximo permitido en la adjunción o sobre los procedimientos para adaptar la

«La comunicación digital de la Administración con llamativa frecuencia constituye una interacción fallida, frustrante o ineficaz»

[14] Según un reciente informe del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2023), solamente un 27 % de los adultos entre 65 y 74 años posee aptitudes digitales como para interpretar la información en la pantalla, y comunicarse o resolver problemas de la vida diaria por vía telemática.

documentación aportada a esos requisitos. La conclusión es que un alto porcentaje de ciudadanos (61 %) ha tenido que abandonar un trámite alguna vez porque no lo entendía. En suma: los datos empíricos reflejan que la comunicación digital de la Administración con llamativa frecuencia constituye una interacción fallida, frustrante o ineficaz.

Está ampliamente investigado que el espacio digital tiene sus propias convenciones y mecanismos de lectura y, por tanto, de escritura digital (Bonilla Álvarez, 2014 y Tascón Ruiz, 2012). Sin embargo, los trámites digitales de la Administración siguen usando el mismo irritante estilo que caracteriza su producción textual en papel. Por otro lado, una Administración abierta y digital debería reunir las características tecnológicas, comunicativas y lingüísticas que permitan un acceso inclusivo a personas con diferentes vulnerabilidades y discapacidades (Montolío Durán y Tascón Ruiz, 2020). Pero ante la Administración digital tal como está implementada hasta el momento, todos los ciudadanos nos sentimos, de hecho, vulnerables.

Una de las consecuencias indeseadas del pensamiento mágico asociado a la digitalización que se vio acelerada por la reciente pandemia es el traslado sistemático de la mayoría de los trámites administrativos al mundo electrónico, sin haber llevado a cabo estudios previos que investigaran la viabilidad de hacerlo o sin conservar otros canales de comunicación en previsión de periodos de adaptación de las poblaciones que lo requiriesen. De hecho, el 56,9 % de las personas encuestadas declara que prefiere hacer presencialmente los trámites complejos (Prodigioso Volcán, 2022). Y las personas mayores[15]

[15] La reivindicación de grupos de personas mayores organizadas para poder llevar a cabo trámites de manera presencial, como la Plataforma de Mayores y Pensionistas, ha obligado a que diferentes instituciones administrativas tuvieran que revisar sus draconianas exclusiones a la presencialidad para las dudas y trámites de la ciudadanía (Belmonte, 2023). De hecho, la imposición tajante de la cita previa como paso obligado antes de cualquier consulta presencial ha generado un alud de críticas ciudadanas que defensores y síndicos están recogiendo, como refleja esta reciente noticia: https://www.lavanguardia.com/vida/20230521/8982620/administracion-publica-torna-tierra-hostil-ciudadano.html. También expertos en derecho constitucional discuten abiertamente el abuso de la imposición de la cita previa (Jiménez Asensio, 2023) y plantean el oxímoron actual de «Gobierno abierto frente a Administración cerrada», todo lo cual no deja de ser un reflejo prístino de la escasa comunicabilidad de la Administración española.

y las que tienen una renta más baja prefieren la atención presencial. El 49 % de las personas encuestadas declara que la principal dificultad con la que se encuentran al hacer trámites es la imposibilidad de contactar con alguien para resolver dudas.

7 | La ebullición del momento actual

Vivimos actualmente un momento revulsivo contra el lenguaje solipsista de las administraciones. Coinciden en el tiempo declaraciones, iniciativas, publicaciones y acciones reivindicativas en todo el ámbito hispanohablante[16]. Diferentes instituciones expresan su compromiso con el derecho ciudadano a entender. Durante el año 2022, por ejemplo, se lanzó la Red Panhispánica de Lenguaje Claro, a la que se han adherido todas las academias de la Lengua del ámbito hispanohablante, así como numerosas instituciones de carácter jurídico. Se firmó igualmente el acuerdo entre la Real Academia Española y el Defensor del Pueblo por el que esta figura se adhería a la red citada. Se constituyó la Comisión para la claridad y modernización del lenguaje jurídico. Se entregó el *Manifiesto para un lenguaje claro en la Administración* a altas autoridades del Estado como, entre otras, el presidente del Gobierno, la presidenta del Congreso, el presidente del Senado o el Defensor del Pueblo. La RAE y ASALE presentaron en el seno del IX Congreso Internacional de la Lengua Española en Cádiz la publicación *Crónica de la lengua española 2022-23* (RAE y ASALE, 2023), que incluye un apartado en el que se recogen trabajos sobre «lenguaje claro y accesible».

Asimismo, diferentes administraciones autonómicas, como, por ejemplo, las de Aragón, Cataluña, Murcia o Valencia han promovido iniciativas de lenguaje claro, a menudo relacionadas con transparencia y buen gobierno. También ayuntamientos como Madrid, Barcelona, Bilbao o L'Hospitalet de Llobregat han llevado a cabo acciones en este sentido, así como también

[16] Véase el trabajo de Poblete Olmedo y Fuenzalida González (2018) sobre la evolución de las iniciativas de lenguaje claro en Latinoamérica.

organismos como el Instituto Nacional de Administraciones Públicas o el Instituto Vasco de Administraciones Públicas[17]. Y la anterior no es una enumeración exhaustiva.

Todo apunta a que algo se mueve en la intención de transformar el español de la Administración de una antilengua a una lengua de comunicación. Hay mucho en juego en ello: implicaciones económicas, de eficacia, sociales, cívicas y democráticas. En pocos años podremos comprobar hasta qué punto el intento ha sido o no exitoso.

Referencias bibliográficas

Ajuntament de Barcelona (2018), *Informe sobre els casos non-take-up del projecte pilot B-MINCOME. Per què certs individus no sol·liciten el Suport Municipal d'Inclusió?* Disponible en: https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/informe-casos-non-take-up-bmincome.pdf.

Almonacid Lamelas, V. (2023), «Recopilación de todos los tipos de documentos que emite una Administración», *Nosoloaytos* (11 de marzo de 2023). Disponible en: https://nosoloaytos.wordpress.com/2023/03/11/recopilacion-de-todos-los-tipos-de-documentos-que-emite-una-administracion/.

Arenas Arias, G. J. (2018), «Lenguaje claro (derecho a comprender el Derecho)», *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 15, pp. 249-261. Disponible en: https://erevistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/4355

— (2022), «El lenguaje claro. Una estrategia para promover la transparencia y comprender la información pública», en S. Fernández, J. M. Pérez, y A. Galdámez (coords.), *Nuevos enfoques sobre transparencia y derecho de acceso a la información pública.* Madrid: Aranzadi, pp. 369-384.

Austin, J. L. (2016), *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Belmonte, E. (2023), «Burocracia digital obligatoria: cuando la administración *online* es una barrera», *Civio* (7 de febrero de 2023). Disponible en: https://civio.es/tu-derecho-a-saber/2023/02/07/burocracia-digital-obligatoria/.

Belmonte, E. y Entrialgo Ibarrondo, M. (2021), *Diccionario ilustrado BOE- Español*. Barcelona: Ariel.

[17] En Camacho Muñoz (2023) puede encontrarse una descripción detallada de las iniciativas administrativas implementadas en los últimos años dirigidas a conseguir una comunicación más fluida entre Administración y ciudadanía.

Bonilla Álvarez, S. (2014), «Escritura web», en E. Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesional*, vol. II. Barcelona: Ariel, pp. 319-358.

Camacho Muñoz, R. (2023), «El lenguaje claro, una llave para abrir la transparencia», *Transparència i Govern Obert* (16 de marzo de 2023). Disponible en: https://governobert.diba.cat/sites/governobert.diba.cat/files/el_lenguaje_claro_llave_para_abrir_la_transparenciacc.pdf.

Càritas Catalunya (2020), *L'impacte de la COVID 19 entre les persones ateses per les Càritas amb seu a Catalunya.* Disponible en: https://www.caritascatalunya.cat/main-files/uploads/sites/27/2020/07/2020_07_15_C%C3%A0ritas_Catalunya_INF_Limpacte_de_la_COVID-19_Mar%C3%A7-maig_Estat_dalarma.pdf.

Castellón Alcalá, H. (2001), *El lenguaje administrativo. Formas y uso*. Madrid: La Vela.

Conde Antequera, J. (2009), *Lenguaje administrativo y derecho: el lenguaje como aspecto de la actividad administrativa (propuestas para un uso eficaz del lenguaje administrativo por el personal de las Administraciones Públicas).* Madrid: Aranzadi.

Consejo General de la Abogacía Española (2015), *La imagen de los abogados y de la Justicia en la sociedad española. Barómetro externo del Consejo General de la Abogacía Española.* Disponible en: https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2015/07/INFORME-V-BAROMETRO-EXTERNO-CGAE-NOVIEMBRE-2015.pdf.

Da Cunha Fanego, I. (2021), *El discurso del ámbito de la Administración. Una perspectiva lingüística.* Albolote: Comares.

Da Cunha Fanego, I. y Montané March, M. A. (2020), «A corpus-based analysis of textual genres in the administration domain», *Discourse Studies*, 22, 1, pp. 3-31.

EUROFOUND (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions) (2015), *Access to social benefits: Reducing non-take-up*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5fdce120-fb8c-4c31-960f-243f509e5e51.

Fairclough, N. (2001), *Language and Power.* Londres: Longman.

— (2010), *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language.* Londres: Routledge.

Foucault, M. (2002), *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Asensio, M. Á., Polanco Martínez, F. y Montolío Durán, E. (2022), «Redacción clara: un *nudge* y una respuesta a la exigencia democrática de transparencia en la comunicación entre la Administración y la ciudadanía», en J. Ponce (coord.), *Acicates (nudges), buen gobierno y buena administración*. Madrid: Marcial Pons, pp. 191-215.

Grande Serrano, P. (2021), «Experiencia internacional en la aplicación de la psicología económica para incentivar el cumplimiento voluntario de las obligaciones tributarias», *Revista de Administración Tributaria CIAT/AEAT/IEF*, 47, pp. 29-46. Disponible en: https://www.ciat.org/Biblioteca/Revista/Revista_47/Espanol/2010_RAT_47_ebook_es.pdf.

Halliday, M. A. K. (1982), «Antilenguajes», en *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 201-236.

Jiménez Asensio, R. (2023), «"Detrás de la pantalla": burocracia digital y (des)atención ciudadana», *La mirada institucional* (19 de diciembre de 2021). Disponible en: https://rafaeljimenezasensio.com/2021/12/19/detras-de-la-pantalla-burocracia-digital-y-desatencion-ciudadana/.

Kimble, J. (2012), *Writing for Dollars, Writing to Please: The Case for Plain Language in Business, Government, and Law.* Durham: Carolina Academic Press.

Ministerio de Hacienda (2019), *Consejo para la Defensa del Contribuyente. Memoria 2019*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Hacienda. Disponible en: https://www.hacienda.gob.es/Documentacion/Publico/GabSEHacienda/CDC/Memorias/memoria-cdc-2019.pdf

Ministerio de Justicia (2011), *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico.* Madrid: Ministerio de Justicia. Disponible en: https://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf.

Montané March, M. A. (2022), «Hacia la clarificación de la fraseología en el ámbito de la Administración», en I. Da Cunha (coord.), *Lenguaje claro y tecnología en la Administración*. Albolote: Comares, pp. 41-75.

Montolío Durán, E. (2018), «La comunicación política en la tarea de gobierno. La necesidad de un lenguaje claro», en J. L. Moreno-Torres (coord.), *Comunicación institucional y política.* Madrid: Fundación Democracia y Gobierno Local, pp. 185-204.

— (2022a), «Manifiesto por un Lenguaje Claro en la Administración», *Archiletras* (3 de enero de 2022). Disponible en: https://www.archiletras.com/actualidad/archiletras-lanza-un-manifiesto-por-un-lenguaje-claro-en-la-administracion/.

— (2022b), «El fracaso comunicativo de la Administración. Del ensimismamiento autoritario hacia la comunicación ciudadana», *Telos*, 120, Disponible en: https://telos.fundaciontelefonica.com/el-fracaso-comunicativo-de-la-administracion/.

Montolío Durán, E. y Tascón Ruiz, M. (2020), *El derecho a entender. La comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía.* Madrid: Catarata.

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2023), *Monográficos España Digital: Competencias Digitales 2023*. Madrid: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Disponible en: https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2023-02/20221213%20Monogr%C3%A1fico%20Competencias%20Digitales.pdf

Pistola Grille, S. (2022), «Análisis de la estructura y contenidos de un corpus de géneros textuales del ámbito de la Administración», en I. Da Cunha (ed.), *Lenguaje claro y tecnología en la Administración.* Albolote: Comares, pp. 77-116.

Pistola Grille, S. y Viñuales Ferreiro, S. (2021), «Una clasificación actualizada de los géneros textuales de la Administración Pública española», *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language of Law*, 75, pp. 181-203. Disponible en: https://raco.cat/index.php/RLD/article/view/10.2436-rld.i75.2021.3587/482461.

PLAIN (The Plain Language Action and Information Network) (2011), *Federal Plain Language Guidelines.* Disponible en: https://www.plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf.

Poblete Olmedo, C. A. y Fuenzalida González, P. (2018), «Una mirada al uso de lenguaje claro en el ámbito judicial latinoamericano», *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law*, 69, pp. 119-138. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/RLD/article/download/338349/429310.

Polanco Martínez, F., García Asensio, M. Á. y Montolío Durán, E. (en prensa), «Lingüística conductual y Lenguaje Claro: cómo democratizar la comunicación de la Administración», en G. Arias e I. Wences (coords.), *Estudios interdisciplinares sobre lenguaje claro y cultura de la legalidad.* Madrid: Marcial Pons.

Polanco Martínez, Montolío Durán, E. y F., García Asensio, M. Á. (en prensa), «Ciencias del comportamiento, acicates (nudges) y lingüística conductual. La acción lingüística al servicio de una comunicación institucional clara », *Asterisco.*

Prodigioso Volcán (2020), *¿Habla claro la Administración Pública? Estudio preliminar sobre el estado del lenguaje administrativo en España*. Disponible en: https://comunicacionclara.com/habla-claro-la-administracion/prodigioso-volcan-habla-claro-la-administracion.pdf.

— (2022), *¿Son claros los trámites digitales? Estudio preliminar sobre la claridad de la digitalización de nuestras administraciones*. Disponible en: https://comunicacionclara.com/claridad-tramites-digitales/.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2013), *Crónica de la lengua española 2022-2023*. Barcelona: Planeta.

Sunstein, C. R. (2014), *(Más) simple. El futuro del Gobierno*. Madrid: Marcial Pons.

(2022), *Sludge: What Stops Us from Getting Things Done and What to Do about It*. Cambridge: The MIT Press.

Tascón Ruiz, M. (dir.) (2012), *Escribir en internet*. Madrid: Galaxia Gutenberg.

Van Dijk, T. A. (1999), *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

— (2005), «Discurso y Poder», *Beers & Politics* (20 de septiembre de 2015). Disponible en: https://beersandpolitics.com/discurso-y-poder.

3

Evolución internacional del español

EL ESPAÑOL EN TAILANDIA

La enseñanza de español empezó a introducirse en la educación secundaria en

2005

A día de hoy se ofrece en

25

escuelas

con un total de

3.394

estudiantes

720

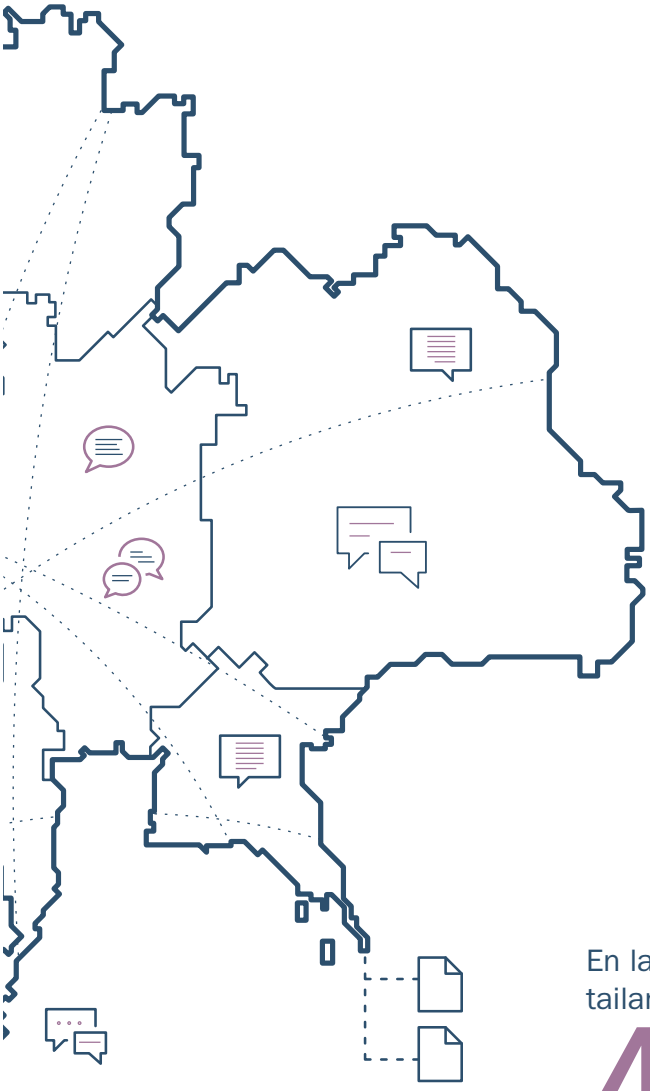
candidatos en los exámenes DELE en los últimos 10 años

En Tailandia hay

2.260

residentes hispanohablantes, la gran mayoría en **Bangkok.**

En **2023** el español se incluye como **asignatura optativa** para los exámenes de ingreso a la universidad y en los concursos nacionales de secundaria organizados por el Ministerio de Educación tailandés.



9

universidades tailandesas enseñan español

4

ofrecen un grado en Español

5

ofrecen diversos cursos de español

En las universidades tailandesas hay

4.663

matrículas de alumnos de español

45

docentes de español

En **1985** se publicó la primera **traducción** de una obra del español al tailandés: *El Lazarillo de Tormes*.

EL ESPAÑOL EN TAILANDIA: SU TRAYECTORIA Y SU ESTADO ACTUAL

OLAN PREUTISRANYANONT, PRAIRIN SIMMA
Y ALEJANDRA MARÍA RODRÍGUEZ TORRES
Universidad Ramkhamhaeng

JOSEFA ESTEFANÍA HUETE MEDINA Y DAVID GUTIÉRREZ MENÉNDEZ
Universidad Chulalongkorn

PONGPUN KRAINARA
Universidad Thammasat

1 | Introducción

La presencia del hispanismo en Tailandia se ha ido incrementando gradualmente y cada vez con más fuerza a lo largo de los últimos 60 años. El inicio de las relaciones oficiales entre España y Tailandia comenzó en 1870 con la firma de un Tratado de Amistad, Comercio y Navegación (Rodao García, 1997: 112). Diecisiete años más tarde, en 1897, el rey Chulalongkorn de Tailandia visitó por primera vez España en un viaje de carácter turístico (Ilustración 1, en la imagen aparece fotografiado con la regente María Cristina de Habsburgo). Los primeros misioneros españoles en llegar a Bangkok lo hacen sobre 1920 (Rodao García, 1997: 157), aunque existe constancia de un primer misionero español en Ayutthaya, la antigua capital de Siam, venido de Manila en 1625, cuyo objetivo era la liberación de prisioneros españoles (Vandenberg, 2009). Alrededor de medio siglo después del tratado inicial, en 1925, se firmó un nuevo Tratado de Amistad, Comercio y Navegación hispano-siamés para admitir la autonomía nacional de Siam, cuyo nombre cambiaría a Tailandia en 1939. Desde mediados del siglo XX, 1951, se estableció de forma permanente una representación diplomática española en Bangkok. Una segunda visita real fue la del rey Bhumibol Adulyadej y la reina Sirikit a España en 1960. Miembros de la Casa Real española, por su parte, visitaron Tailandia posteriormente en 1987, 2006 y 2017.

ILUSTRACIÓN 1 | VISITA DEL REY CHULALONGKORN A ESPAÑA EN 1897

Fuente: The Siam Society.

La introducción del idioma español en la enseñanza en Tailandia se vio marcada por una catedrática de francés de la Universidad Chulalongkorn llamada Chintana Youssundara (จินตนา ยศสุนทร por su nombre en tailandés). Esta impulsó la asignatura de español como optativa por primera vez en la universidad. El inicio de la enseñanza de español de forma reglada en Tailandia sucedió oficialmente en el año 1965, en el que el Departamento de Lenguas Occidentales de la Universidad Chulalongkorn empezó a ofrecer cursos de español. En 1967 esta misma universidad inició un *minor* en lengua española y, ocho años más tarde, en 1975, llegó el grado de Español (Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022). Por el momento, los primeros y únicos estudios de máster vinculados con el español en Tailandia también vinieron de la mano de la Universidad Chulalongkorn en el año 2014, aunque en la actualidad no continúan en activo. Esta universidad es pionera en la difusión del español en el territorio tailandés.

El inicio de la enseñanza de español en el resto de las universidades de Tailandia en orden cronológico fue el siguiente: Ramkhamhaeng en 1975 (abrió su grado en 1999), Khon Kaen en 2001 (abrió su grado en 2006), Thammasat en 2008 (abrió su grado en 2020), Chiang Mai en 2007 (la universidad está en proceso de crear su grado), Mahidol en 2009 (grado internacional), Naresuan en 2013 (empezaron su *minor* en 2018), Kasetsart en 2014 (la universidad está en proceso de abrir su grado en 2024) y Srinakharinwirot en 2019 (grado internacional). Las universidades en las que se iniciaron cursos de español, aunque no hayan tenido continuidad, son: Burapha (2017), Prince of Songkla y Asian Institute of Technology.

Otra muestra de la presencia del hispanismo en Tailandia lo constituye la aparición del programa de lectorados AECID, fruto de la colaboración entre el Gobierno español y las universidades tailandesas. Este programa inició su andadura en Tailandia con la universidad precursora de Chulalongkorn en el año 2002 y, en la actualidad, cuenta con 6 lectorados activos para el curso 2023-2024 en las siguientes universidades: Chulalongkorn, Ramkhamhaeng, Khon Kaen, Thammasat, Chiang Mai y Kasetsart.

En el año 2008 la Oficina de la Comisión de Educación Básica del Ministerio de Educación tailandés incluyó por primera vez el español como materia optativa en el currículo de educación secundaria superior en la Escuela de Triam Udom Suksa, escuela estrechamente vinculada con la Universidad de Chulalongkorn (Wongkamalasai, 2018). La inclusión del español como asignatura de selectividad ha sucedido únicamente quince años más tarde, en 2023.

En el año 2010 la Oficina de la Comisión para la Educación Superior del Ministerio de Educación tailandesa otorgó becas a estudiantes tailandeses para realizar estudios de máster y doctorado en España. Entre el año 2010 y el 2013 hubo once becarios, de los cuales seis se convirtieron en profesores en universidades tailandesas (Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022).

La presencia de la literatura hispana en Tailandia aparece por primera vez en 1985 con la primera traducción al tailandés de *El lazarillo de Tormes* desde el inglés. La primera obra efectivamente traducida del español al tailandés fue una obra de literatura juvenil, *Cucho*, de Jose Luis Olaizola, en 1989. El hito lo marca la traducción de la primera parte del *Quijote* al tailandés publicada en el año 2005, con objeto de la celebración del cuarto centenario de su publicación. Esta obra fue obsequiada a los reyes de España en su visita a Tailandia en 2006. La traducción de la segunda parte del *Quijote* se publicó posteriormente en 2019. Otras obras literarias traducidas del tailandés destacables son: *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, *Platero y yo*, *La casa de los espíritus*, *Cien años de soledad*, *La fiesta del chivo*, *Pedro Páramo*, *Final de juego*, *Historia de ninguno* y una antología poética de Gabriela Mistral, entre otras.

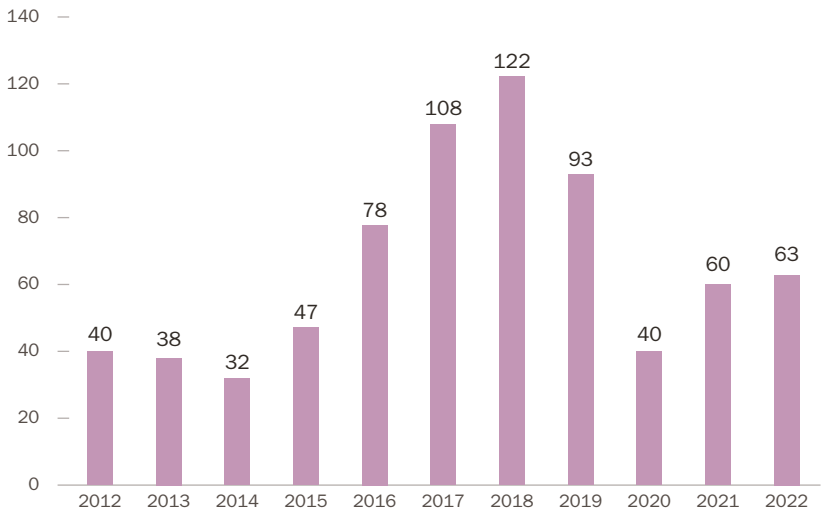
Tailandia empezó a formar parte de la Asociación Asiática de Hispanistas en el año 2000 después de su creación en 1985. Se han celebrado repetidos congresos en Bangkok (en 2016, 2018 y 2020) en colaboración con esta asociación.

En 2022 el Instituto Cervantes celebró la decimotercera edición de su Tribuna del Hispanismo dedicada al hispanismo tailandés. Sin embargo, no cuenta aún con un centro del Instituto Cervantes en Tailandia, situación ya descrita anteriormente en el artículo de Batalla Candás (2006). Las certificaciones del idioma español en el país se han realizado a través del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) y del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU). Anteriormente, los exámenes DELE se llevaban a cabo en la Universidad Mahidol y en el Lycée Français, pero, en la actualidad, se celebran únicamente en la academia Instituto Español. Los exámenes CELU fueron ofrecidos por la Universidad de Khon Kaen en 2013 pero no han tenido continuidad. La Universidad Chulalongkorn ofreció la primera convocatoria de los exámenes del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) en octubre de 2022.

En el gráfico 1 se observa la evolución del número de candidatos de los exámenes DELE en los últimos 10 años. En el 2018 vemos un pico en

las certificaciones (122 candidatos) en comparación con el año con menos candidatos (32 en 2014). Este crecimiento es un indicador del interés existente por el español en el país. El descenso posterior del número de candidatos en 2019 es sin duda achacable a la pandemia, ya que incluso se tuvieron que cancelar algunas convocatorias, lo que supuso dificultades para muchos estudiantes. Se puede observar una tímida recuperación en los últimos años.

GRÁFICO 1 | EVOLUCIÓN DEL N.º DE CANDIDATOS DELE EN TAILANDIA



Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales del Instituto Cervantes.

A continuación se relacionan los hitos del hispanismo en Tailandia por orden cronológico:

Fecha	Evento
1870	Establecimiento de relaciones oficiales entre España y Tailandia (entonces Siam).
1897	Visita del rey Chulalongkorn a España. Lo recibe la regente María Cristina.

Fecha	Evento
1920	Llegada de los primeros misioneros españoles a Bangkok.
1925	Renovación de las relaciones oficiales entre España y Tailandia con la firma de un nuevo tratado.
c.1950	Presencia permanente de un diplomático español en Bangkok.
1960	Visita del rey Bhumibol Adulyadej y la reina Sirikit a España. Los reciben Francisco Franco y Carmen Polo.
1965	Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad Chulalongkorn.
1967	Introducción del español como *minor* en la Universidad Chulalongkorn.
1975	Establecimiento del grado en Español en la Universidad Chulalongkorn. Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad Ramkhamhaeng.
1985	Traducción de *El lazarillo de Tormes* al tailandés desde el inglés.
1987	Visita del rey Juan Carlos I y la reina Sofía a Tailandia. Los reciben el rey Bhumibol Adulyadej y la reina Sirikit.
1989	Primera traducción del español al tailandés de la obra *Cucho*, de Jose Luis Olaizola.
1992	Inicio del programa de intercambio del American Field Service (AFS).
1999	Establecimiento del grado en Español en la Universidad Ramkhamhaeng.
2000	Entrada de Tailandia en la Asociación Asiática de Hispanistas.
2001	Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad de Khon Kaen.
2002	Inicio del programa de lectorados MAEC-AECID en la Universidad Chulalongkorn.
2005	Publicación de la traducción de la primera parte del *Quijote* al tailandés. Inicio del español como asignatura en 6 escuelas de educación secundaria, sin continuidad.
2006	Visita de la reina Sofía a Tailandia. La reciben el rey Bhumibol Adulyadej y la reina Sirikit.
2007	Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad de Chiang Mai.
2008	Inclusión del español como asignatura optativa en la educación secundaria superior tailandesa. Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad Thammasat.
2009	Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad Mahidol.

Fecha	Evento
2010	Becas del Ministerio de Educación tailandés para estudiar máster y doctorado en España. Se crea el Instituto Español (Bangkok).
2013	Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad de Naresuan. Oferta de los exámenes CELU en la Universidad de Khon Kaen, sin continuidad.
2014	Establecimiento del máster en Español en la Universidad Chulalongkorn, sin continuidad. Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad Kasetsart.
c.2015	Apertura de la academia Home Spanish (Chiang Mai), sin continuidad.
2016	Celebración del I Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas en Bangkok.
2017	Visita de la reina Sofía a Tailandia por motivo de la cremación del rey Bhumibol Adulyadej. Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad Burapha, sin continuidad. Apertura de la academia Bangkok Spanish School (Bangkok).
2018	Establecimiento del *minor* en Español en la Universidad Naresuan. Celebración del II Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas en Bangkok.
2019	Introducción del español como asignatura optativa en la Universidad Srinakharinwirot. Publicación de la traducción de la segunda parte del *Quijote* al tailandés.
2020	Establecimiento del grado en Español en la Universidad Thammasat. Celebración del III Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas en Bangkok.
2022	Celebración de la XIII Tribuna del Hispanismo del Instituto Cervantes dedicada al hispanismo tailandés. Apertura del centro de exámenes SIELE en la Universidad Chulalongkorn.
2023	Inclusión del español como asignatura optativa para los exámenes de ingreso a la universidad. Primera convocatoria del concurso nacional de estudiantes de secundaria del Ministerio de Educación tailandés en la que se incluye el español.

Fuente: elaboración propia.

2 | La enseñanza de español en primaria y secundaria

Para una mayor comprensión sobre la situación de la enseñanza de español en Tailandia, es recomendable conocer, ante todo, algunos aspectos específicos de la situación lingüística y de la enseñanza de lenguas en el país.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que en todo el país predomina el uso de una sola lengua, el tailandés. En un contexto como el de Tailandia, se puede determinar que todas las demás lenguas que se enseñan son lenguas extranjeras y no segundas lenguas (Cuq, 1991; Wilkins, 1994).

Así, a diferencia de las segundas lenguas, ninguna de las extranjeras estudiadas sirve como lengua de comunicación o socialización fuera de la clase.

En general, la primera lengua extranjera con la que se tiene contacto es el inglés, el cual constituye, desde el primer año de la educación primaria, una asignatura troncal a nivel nacional. Algunas escuelas optan por añadir también el chino y el japonés a su currículo, bien como asignatura troncal, bien como una complementaria.

Es a partir del siguiente nivel educativo, es decir, la educación secundaria (entre los 12 y 18 años) cuando el español y las demás segundas lenguas extranjeras (el francés, el alemán, el ruso, el árabe, el chino, el japonés, el coreano, el malayo, el birmano, el vietnamita y el camboyano) empiezan a figurar en el currículo como asignatura complementaria o como club escolar[1].

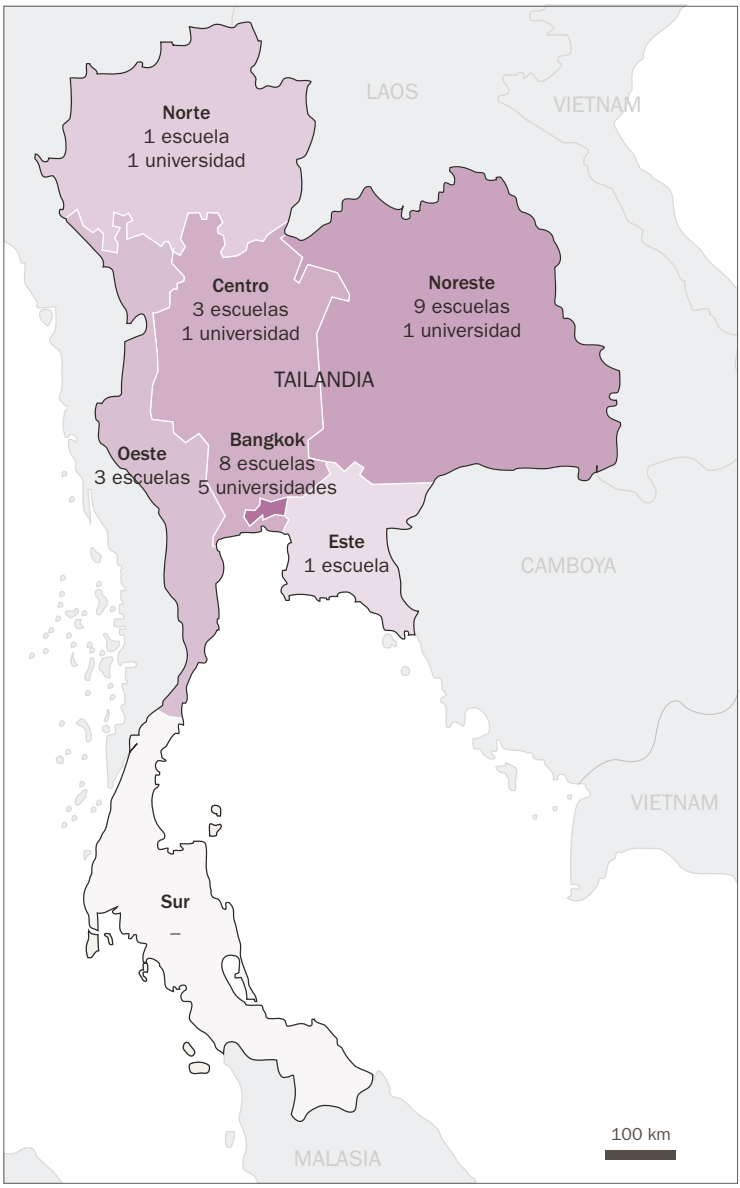
[1] Además del bloque de asignaturas troncales y del bloque de asignaturas complementarias, los contenidos curriculares se ordenan también en un bloque de «actividades para el desarrollo estudiantil», entre las cuales se encuentran los clubs escolares. Los estudiantes tienen la obligación de apuntarse, de acuerdo con su interés, a uno de los clubs escolares que pueden ser deportivos, artísticos, culturales o académicos.

En 2005 el español empezó a impartirse en seis escuelas secundarias adscritas a la Administración Metropolitana de Bangkok (Mongkolrat, 2010). Si bien dichas escuelas dejaron de ofertar el español después de varios años debido al cambio en la política educativa, dicho proyecto fue uno de los factores que impulsaron al Ministerio de Educación a instituir el español en la educación secundaria a nivel nacional.

Curricularmente el español tomó un mayor vigor en 2009 al configurarse como una de las modalidades educativas de la educación secundaria superior (equivalente al periodo de 4.º de la ESO + bachillerato), que capacita a los estudiantes para acceder a la carrera universitaria.

Según los datos recogidos a principios de 2023, existen 25 escuelas que han integrado el español de alguna forma en sus ofertas educativas, con un total de 3.394 estudiantes. Ocho de las escuelas ofrecen la especialidad de español dentro de la modalidad de Humanidades del bachillerato sumando 493 estudiantes. Dichas escuelas aparecen incluidas en el siguiente mapa de acuerdo con su ubicación en cada región geográfica de Tailandia.

MAPA 1 | N.º DE CENTROS EDUCATIVOS QUE IMPARTEN CLASES DE ESPAÑOL EN TAILANDIA



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el mapa, solo la ciudad de Bangkok ya tiene 8 escuelas, y en el resto de la Región Central existen otras 3 escuelas. La Región Norte y la Región Este cuentan con una sola escuela en cada una de ellas, mientras la Región Oeste cuenta con tres. La Región Noreste destaca con sus 9 escuelas repartidas en 7 provincias. La notable presencia del español allí se debe a que muchos becarios de la Oficina de la Comisión de Educación Básica eran naturales del noreste. Esta beca especificaba como requisito que al término de la misma los becarios tuvieran que establecer el programa de español en las escuelas de sus respectivas provincias. Por el momento, el sur es la única región donde todavía no se enseña español en ninguna escuela.

Asimismo, es destacable que todas estas escuelas sean públicas y estén adscritas a la Oficina de la Comisión de Educación Básica del Ministerio de Educación, con excepción de la única escuela de la Región Este del país, que es privada, y donde la introducción del español en su currículo ha sido por iniciativa propia.

En referencia a los docentes en la educación secundaria, existe un total de 33 profesores, de los cuales 29 son tailandeses y 4 son hispanohablantes nativos. Aunque la mayoría de las escuelas disponen de profesorado numerario para la enseñanza de español, las escuelas de Satit Chula y de Satrinonthaburi solamente contratan a sus profesores de español por horas. Las clases de español en las escuelas de Nongplamowittayakom y Patcharakittiyapa constituyen un caso un tanto especial, ya que se trata de clases impartidas en línea por un solo profesor de la escuela de Potisarnpittayakorn. Tales clases forman parte del proyecto iniciado por la Oficina de la Comisión de Educación Básica que tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender aquellas lenguas extranjeras aún no ofertadas en sus centros educativos.

En el ámbito de la docencia de español en Tailandia, cabe destacar las estrechas colaboraciones entre las universidades y las escuelas. Así, el profesorado de la Universidad Ramkhamhaeng se ocupa actualmente de la enseñanza de español en la Escuela Chitralada, de la misma manera que

el profesorado de las universidades Chulalongkorn y Ramkhamhaeng se ocupó de las clases de español en la Escuela Triam Udom Suksa en su fase inicial durante 2009 y 2010.

Por fin, en 2023, ha sido el primer año en el que el español va a computar en el cálculo de notas para el acceso a la universidad, y se equiparará con el francés, el alemán, el pali, el chino, el japonés y el coreano, algunos de los cuales han formado parte del examen de selectividad desde hace tiempo. En el mismo sentido, el español inaugura su presencia entre las materias sobre las cuales organiza anualmente el Ministerio de Educación concursos estudiantiles en todo el país desde hace más de setenta años. Con respecto a las lenguas extranjeras, los estudiantes participantes compiten ante un jurado integrado por profesores universitarios y de secundaria, principalmente en torno a las destrezas orales. Dichos concursos de gran prestigio nacional son, sin duda, un buen aliciente para motivar a los estudiantes y para aumentar su rendimiento académico en lenguas extranjeras.

Por otro lado, haciendo referencia a los estudiantes tailandeses con conocimientos de español, es imposible obviar a los estudiantes de intercambio que experimentan una vivencia directa y una inmersión social, cultural y lingüística en los países de habla hispana. En el caso de Tailandia, entre diversas organizaciones dedicadas a programas de intercambio internacionales destaca el American Field Service (AFS) con un número significativo de participantes cada año. Los intercambios realizados con países hispanohablantes por esta organización empezaron en 1992, y desde tal fecha hasta 2022, han pasado por las aulas en dichos países 2.432 estudiantes tailandeses. Según los datos facilitados por el AFS, los destinos –presentados por orden de mayor a menor número de intercambios– han sido: Argentina (725), Chile (304), Panamá (208), México (201), Perú (151), República Dominicana (138), España (136), Paraguay (126), Costa Rica (112), Bolivia (100), Colombia (74), Venezuela (66), Honduras (48), Guatemala (27) y Ecuador (16). Muchos de ellos, al volver a Tailandia, se matriculan en

los grados de Lengua y Literatura Españolas y de Estudios Hispánicos, o en los cursos de ELE ofrecidos por las universidades, para continuar y perfeccionar su aprendizaje de español.

Otro conjunto de estudiantes a tener en consideración es el de aquellos que reciben clases de español en las escuelas internacionales. Según los datos que hemos podido recoger en un número de escuelas internacionales que disponen del International Baccalaureate (IB), el español prevalece entre estudiantes no hispanohablantes en comparación con las demás lenguas extranjeras ofertadas. Si bien muchos de estos estudiantes constituyen una población no permanente, aquellos que amplían su estancia en Tailandia después de obtener el diploma IB pueden seguir estudiando en los cursos de español dentro de los Programas Internacionales de Grado que ofrecen la Universidad Chulalongkorn, la Universidad Mahidol y la Universidad Srinakharinwirot.

Parte de la importancia que el español está adquiriendo en la enseñanza secundaria en Tailandia se debe a la aplicación de currículos internacionales en escuelas internacionales en el país, ya sea con el programa IGCSE o el IB, en los que el español se ha situado en los primeros puestos por número de estudiantes –dado que el inglés es la *lingua franca* entre los estudiantes y los profesores–. Los colegios internacionales en Tailandia que cuentan con docencia de español en sus currículos en 2019 son: International School of Bangkok (ISB), Bangkok Pattana School, NIST International School, Saint Andrews International School, KIS International School, American School of Bangkok (ASB), Lycée Français International, Regents International School, Anglo Singapore International School, Berkeley International School, British Columbia International School, Ascot International School, Shrewsbury International School y RIS Swiss Section. En estos centros hay profesores nativos –casi en su totalidad– que imparten clases de español para extranjeros.

3 | La enseñanza de español en la universidad

Existen cuatro universidades en Tailandia que ofrecen especializaciones en Español.

Universidad Chulalongkorn

La primera de ellas es la Universidad de Chulalongkorn, que ofrece el grado en Letras con la especialidad en Español, la lengua occidental con mayor demanda por parte de los estudiantes entre las lenguas occidentales ofertadas. Aparte de las asignaturas del grado, la universidad ofrece cursos de *minor* o asignaturas optativas para los estudiantes de otras facultades.

El objetivo del grado es formar estudiantes en diferentes especialidades para que alcancen el nivel B2 al finalizar sus 4 años de estudio. Para conseguirlo, se imparten asignaturas de lengua española (Español 1-6, Composición escrita, Conversación, Lectura crítica, Morfosintaxis, Fonética y fonología, etc.), asignaturas de español para fines específicos (Español para el turismo, Español jurídico, Español de negocios, ELE y Traducción e interpretación), asignaturas de cultura española y latinoamericana (Cultura hispana, Cine, Medios de comunicación, Cultura pop, Arte, etc.) y, por último, Historia contemporánea de España y Latinoamérica y Literatura española y latinoamericana.

La Universidad Chulalongkorn no solo ofrece español como grado y *minor*, sino que lo ofrece dentro del programa internacional Bachelor of Arts in Language and Culture (BALAC) como asignatura optativa. También hay dos asignaturas de educación general (Español comunicativo I y II) y cursos extracurriculares (Español 1-3 y Conversación).

Por otro lado, y como pionera en la enseñanza del español, tiene convenios con varias universidades punteras en el mundo, como son la Universidad Nebrija, la Universidad de Alcalá, la Universidad de Granada, la Alianza 4 Universidades (Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III de Madrid y Universitat Pompeu Fabra) y la Universidad de Murcia, en España; el Colegio de México y la

Universidad de Colima, en México; y la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Además, existe un convenio con la AECID, con empresas españolas como la Agencia EFE y Roca y, por último, a pesar de no haber firmado convenios con las embajadas de los países hispanohablantes, cada año, los alumnos realizan prácticas laborales en varias de ellas. También ofrece a sus estudiantes intercambios con universidades españolas: Universidad Nebrija (ofrece cursos de verano también), Universidad de Granada, Universidad Pompeu Fabra y Universidad de Murcia.

En relación con la formación de sus profesores, ofrece subvenciones para investigar y exponer en congresos y, para todos los profesores del sudeste asiático, organiza las jornadas ELE en Bangkok, que en este año 2023 han celebrado su séptima edición.

Universidad Ramkhamhaeng

La segunda institución que ofrece español como grado, llamado Filología Hispánica, es la Universidad Ramkhamhaeng. El programa de esta universidad asume como objetivo fundamental el formar a titulados para que estén equipados con una competencia comunicativa de nivel B2, añadiendo conocimientos históricos, literarios, lingüísticos, artísticos y culturales. Es interesante resaltar que esta institución educativa pone énfasis en la comprensión sociocultural de las comunidades hispanohablantes, basándose en los referentes culturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Para ampliar y desarrollar la autonomía en el aprendizaje, coincide con el paradigma educativo *Lifelong learning* estipulado por la universidad.

La Universidad Ramkhamhaeng ha fijado la competencia comunicativa como una de sus prioridades, por lo que los conocimientos lingüísticos, discursivos, socioculturales y la capacidad para utilizarlos son abordados en las asignaturas repartidas en los siguientes bloques: Lengua, Literatura hispánica, Cultura hispánica, Español para fines específicos y Lingüística.

En las clases se intenta mezclar el aprendizaje más tradicional, en el que el docente transmite la información, con un modelo más moderno donde haya más interacción, participación y reflexión por parte de los alumnos.

Los estudios de español en la universidad se articulan en módulos. El módulo 1 es el Plan de Estudios de Filología Española, el módulo 2 es el Plan de Estudios de español como *minor*, el módulo 3 son los estudios de español como asignatura de lengua extranjera obligatoria, en el módulo 4 los estudios de español como asignatura de libre elección y, por último, el módulo 5, los estudios de español como asignatura anterior al grado.

En la Universidad Ram, como se la llama coloquialmente, el español es la lengua occidental más popular a excepción del inglés, ya que, por ejemplo, en el segundo semestre del año académico 2022-2023 hay 404 estudiantes matriculados, superando a los estudiantes que han elegido alemán, francés o ruso. La sección de Español tiene en la actualidad siete profesores, cuatro tailandeses y tres españoles. En relación con la formación de profesores, Ram ofrece un «Curso para formación de profesores de español en la enseñanza secundaria», que acaba de celebrar su quinta edición en diciembre de 2022 en formato en línea. Dispone, también, de un memorándum de entendimiento con la AECID.

Universidad de Khon Kaen

La Universidad de Khon Kaen también ofrece la especialidad en Español a sus estudiantes. Es la primera universidad del noreste de Tailandia. Desde el año 2006 ofrece el grado en Filología Hispánica, cuyo currículum reformó en el año 2017 para adecuarlo a sus necesidades actuales. A día de hoy, la Universidad de Khon Kaen ofrece el Grado en Lenguas Occidentales, que consiste en tres lenguas: francés, alemán y español. La primera promoción fue la del 2017-2021 y en ella, los estudiantes podían elegir uno de los tres idiomas como grado, estudiando de forma separada cada especialidad. Por ejemplo, los estudiantes que eligen español solo estudian las asignaturas principales en ese idioma, a no ser que decidan estudiar francés o alemán como asignaturas optativas, o, incluso, como su *minor*. La especialidad de español consta de 87 créditos, de los cuales 72 son de asignaturas obligatorias y 15 de optativas. El currículo de la Universidad de Khon Kaen es eminentemente práctico y prepara a sus estudiantes para trabajar bajo el eslogan *Ready to work*.

Por ejemplo, el 80 % de los alumnos han hecho la asignatura de prácticas profesionales.

La mayor parte de sus asignaturas otorgan tres créditos y ofrecen tres horas semanales de clase. En el primer año los estudiantes tienen que estudiar como asignaturas obligatorias Historia y lenguas occidentales, Español I y II, Español para escuchar y hablar I y II y Culturas de otros países. En el segundo año, tienen Español III, Español para escuchar y hablar III y IV, Lectura en español I, Redacción en español I e Introducción a la lingüística española. En el tercer año tienen Traducción del español al tailandés (una en cada semestre), Literatura española, Español para la hostelería, Español para el turismo, Español IV y V, Lectura en español II, Español para la discusión y el debate, Redacción en español II y dos asignaturas optativas (una por semestre). Por último, en el cuarto año, ofrecen Metodología de investigación en español VI y tres asignaturas optativas –una en el primer semestre y dos en el segundo o «Educación cooperativa» (práctica profesional de 6 créditos)–. Como optativas (3 créditos cada una), ofrecen Uso del español, Español para negocios I y II, Español para hablar en público, Español como lengua extranjera, Literatura española de la Edad del Oro, Civilización hispánica, Seminario de español y, la anteriormente señalada, Educación cooperativa. En relación con las asignaturas optativas, no se imparten todas, ya que depende de la disponibilidad y especialidad de los profesores.

La Universidad de Khon Kaen también tiene un memorándum de entendimiento con la Universidad de La Rioja en España, por el que ofrecen entre una y dos becas por curso académico para que los estudiantes realicen cursos de español de 6 a 9 meses. En la universidad trabajan ocho profesores titulares (cinco tailandeses y tres españoles) además de una profesora invitada que ofrece las asignaturas optativas.

Universidad Thammasat

La cuarta institución de Tailandia donde se imparten cursos de español es la Universidad Thammasat. En la Facultad de Artes Liberales se ofrece español como asignatura optativa desde 2008 y al año siguiente se inició el Curso de Estudios Hispánicos y Latinoamericanos como *minor*. Después de diez años, gracias a su rápido crecimiento, en el curso académico 2020 se aprobó el nuevo currículo de Estudios Hispánicos y Latinoamericanos como un nuevo grado universitario. El currículo del grado, con cuatro años de duración, presenta algunas singularidades puesto que hasta ahora ha sido el único con este carácter, tanto en Tailandia como en el Sudeste Asiático. Por una parte, el grado proporciona un conocimiento en profundidad de la lengua española, con el fin de que los alumnos alcancen el nivel B2, y, por otra, de las diferentes disciplinas tales como lingüística, sociolingüística, literatura, historia, arte, cultura, etc. Es decir, abarca el conocimiento esencial relacionado con el mundo hispánico en los cinco continentes, no solo incluye a países hispanoparlantes, sino también engloba a Brasil y a Filipinas. Asimismo, aparte de los cursos con fines profesionales, se han incorporado también prácticas profesionales o proyectos de fin de carrera para preparar al alumnado en su inclusión al mundo laboral.

En cuanto a los cursos de español ofrecidos en esta institución, aparte de los cursos regulares –un grado de 135 créditos (con 18 asignaturas de las lenguas españolas como Español I-VI; Uso de español avanzado: problemas y estilo 1; Español para el turismo y la hostelería o Español en el ámbito sanitario; y 25 asignaturas de otros contenidos como Imperio Español; Filipinas contemporáneas y su legado hispánico; Género y sexualidad en América Latina o Poder blando y diplomacia cultural en América Latina) y dos *minors* a elegir de 18 créditos con 6 asignaturas (un *minor* en Lengua Española y un *minor* en Estudios Hispánicos y Latinoamericanos)– se ofrecen también cursos para programas especiales o internacionales y cursos abiertos para el público tanto en el campus de Tha Phrachan en Bangkok como en el campus a las afueras en Rangsit. El número total de estudiantes matriculados en el año académico 2021 fue de 695 personas, siendo 87 de ellas estudiantes de grado (de la 1.ª, 2.ª y 3.ª promoción). Hasta

el presente la plantilla del personal docente se compone de doce profesores en total: ocho profesores tailandeses, tres profesores españoles (uno de ellos cuenta con el apoyo y la cooperación de la AECID desde 2011) y un profesor brasileño. Actualmente, existe un memorándum de entendimiento con la Universidad Antonio de Nebrija gracias al cual el alumnado ha podido tener una experiencia de inmersión lingüística y cultural en España mediante cursos de verano desde 2014 hasta ahora, exceptuando tres años durante la pandemia (2020-2022). Además, tiene otro memorándum de entendimiento a nivel universitario con la Alianza 4 Universidades (España), la Universidad de Colima (México), la Universidad de Guadalajara (México) y la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia).

Se han organizado varios eventos en colaboración con las embajadas, las escuelas y otras instituciones tales como charlas académicas («Hispanic and Latin American Studies» o «HISLAS Talk and Cultural Activity Series»), talleres culturales (de la asignatura Cultura popular en el mundo hispánico), ciclos de cine, jornadas de formación para profesores de español en las escuelas y jornadas de puertas abiertas para estudiantes de secundaria o de bachillerato, enfocadas en la lengua española y diversas disciplinas relacionadas con los estudios hispánicos y latinoamericanos. Cabe destacar que al inicio del curso académico 2022-2023, año en que se regresó a la docencia presencial, el Departamento de Estudios Hispánicos y Latinoamericanos organizó el campamento y concurso de español en colaboración con la Escuela Triam Udom Suksa, en el que participaron unas 170 personas, estudiantes y profesores de cinco escuelas con especialidad de español en el campus de Rangsit, junto con la participación del asesor técnico de Educación de la Embajada de España en Tailandia, Antonio Matarredona Santonja.

Otras universidades

Durante la última década, el creciente interés por el español por parte de los estudiantes, junto al interés gubernamental de Tailandia, han hecho que se ampliara la plantilla de profesorado en varias instituciones a nivel universitario, gracias a las becas otorgadas por la Oficina de la Comisión para

la Educación Superior del Ministerio de Educación tailandés. Actualmente hay tres universidades más que ofrecen cursos de español como *minor* o asignaturas optativas: la Universidad de Chiang Mai (2017), la Universidad Naresuan (2013) y la Universidad Kasetsart (2014).

Las tres universidades anteriormente mencionadas son públicas, pero solo la de Chiang Mai cuenta con el puesto de lector AECID activo desde 2019, ya que la enseñanza del español se inició en este centro en 2007. Aunque ya contaba con un acuerdo en un primer momento, este se suspendió durante unos años; además, en aquel entonces todavía no había ningún profesor tailandés y ahora cuenta con tres docentes (una tailandesa y dos nativos hispanoparlantes). En el Departamento de Lenguas Occidentales ofrecen cinco asignaturas por semestre como *minor*: Español I-IV y Sociedad y cultura españolas. Debido a su ubicación en una de las provincias más turísticas en la región del norte de Tailandia, aprovechan para realizar algunos proyectos con algunos hoteles, como el Hotel Meliá Chiang Mai.

En segundo lugar, cabe destacar la Universidad Naresuan, situada a medio camino entre Chiang Mai y Bangkok, en la provincia norteña de Phitsanulok. Su *minor* de 18 créditos consta de seis asignaturas: Español elemental 1 y 2, Español intermedio 1 y 2, Conversación en español y Composición española. A pesar de que es el segundo *minor* más popular entre las lenguas occidentales, después del inglés, actualmente se enfrenta a una situación de escasez de personal docente con tan solo dos profesoras tailandesas que imparten español en el Departamento de Lenguas Occidentales, a la espera de una negociación para conseguir un puesto de lector AECID.

Por otro lado, la Universidad Kasetsart, la tercera universidad con un gran potencial para desarrollar su currículo como grado, ha conseguido en 2023 ampliar su plantilla a tres profesores: dos profesores tailandeses y un lector AECID que se incorporará en el curso académico 2023-2024, con posibilidades de abrir más puestos a corto plazo. El Departamento de Lenguas Extranjeras ofrece en su currículo de español, en total, seis asignaturas: Español para la comunicación I-III, Comunicación oral (hablar y escuchar en español) para fines profesionales, Comunicación escrita (leer y escribir en español) para fines

profesionales e Introducción a la cultura y arte español. Aunque hasta ahora se han conseguido abrir tres asignaturas optativas (Español para la comunicación I-III), la cifra de estudiantes sigue aumentando cada año. Además, ofrece también cursos de español abiertos al público, como las universidades con grado propio como Chulalongkorn, Ramkhamhaeng, Thammasat y Khon Khaen, tanto de forma presencial como en línea.

Cabe señalar que existen dos universidades en la zona de Bangkok que ofrecen cursos de español en los grados internacionales. Por una parte, el grado en Estudios Interculturales y Lenguas se ofrece en el International College de la Universidad Mahidol (MUIC) dentro de la División de Humanidades y Lenguas (HLD) en Nakhon Pathom, a las afueras de Bangkok. Este grado está formado por tres áreas de especialización (inglés, lenguas extranjeras y filosofía) y los estudiantes tienen que especializar sus estudios en una de ellas. Dentro de las lenguas extranjeras, el español se ofrece como especialidad desde el año académico 2010-2011, en la que hay que cursar un total de 11 asignaturas de español desde los niveles 1 al 11, (44 créditos) siendo esta la correspondencia con los niveles del *MCER*: A1 (Español 1-3); A2 (Español 4-6); B1 (Español 7-9); B2 (Español 10-11). También se ofrece como *minor* con 6 asignaturas (24 créditos) y como asignaturas optativas para los estudiantes de otras especialidades. Asimismo, la Universidad Mahidol ha firmado convenios que contemplan intercambios estudiantiles con cuatro universidades españolas: Universidad Carlos III, Universidad de Alicante, Universidad Pontificia Comillas y Universidad de Santiago de Compostela. Los créditos que cursen en España se les reconocen en la universidad de origen, Mahidol. En cuanto al número de docentes, solo cuenta con dos profesores nativos españoles a tiempo completo y un docente hispanoparlante a tiempo parcial. Por otra parte, la Universidad de Srinakharinwirot (SWUIC), que está en pleno centro de Bangkok, es la más reciente que ofrece cursos de español en el Grado de Lengua y Comunicación Intercultural (*B.A. Language and Intercultural Communication*) desde 2019 en el International College for Sustainability Studies. Dentro de las lenguas extranjeras, los estudiantes tienen que elegir una como grado y obtener 15 créditos. Hasta ahora se han

ofrecido tres asignaturas (de cinco en el currículo): Español para el trabajo I-II y Lengua española y cultura. Actualmente solo cuentan con un profesor tailandés, pero ofrece becas para que los alumnos vayan a realizar cursos de verano en la Universidad Nebrija con la que está en proceso de firma un memorándum de entendimiento.

Se puede resaltar que entre las lenguas europeas (aparte del inglés) que se ofrecen, como el francés y el alemán, en todas las universidades, el español es la lengua más popular, salvo en una en la que el número de los matriculados es ligeramente inferior al de francés. En general, las asignaturas de español gozan de muy buenos números de matrículas; en el año académico 2021-2022 hubo un total de 4.663 alumnos en las universidades tailandesas. Asimismo, la cifra del profesorado, tanto local como nativo, en los años venideros seguirá aumentando, ya que algunas universidades están ampliando el programa debido a la creciente demanda (Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022). Actualmente en 2023 hay 45 docentes de español en todas las universidades en Tailandia.

En cuanto a las salidas profesionales, es necesario subrayar que en los últimos años cada vez hay más demanda por parte del sector laboral, por lo que, según los cuestionarios, la mayoría de los graduados, tanto de grado como de *minor*, optan por trabajar en el sector del turismo y la hostelería. Otros trabajan en empresas privadas, en embajadas, organizaciones estatales o internacionales, etc. También algunos trabajan como docentes de español en colegios y en universidades. Todo esto indica una tendencia claramente positiva en el ámbito del español en Tailandia, hecho que se refuerza y queda patente con la actual inclusión de este idioma en la selectividad tailandesa, lo que sin duda será un paso enorme que beneficiará a la expansión de la lengua y la cultura hispanas.

4 | La enseñanza de español en la educación no reglada

En Tailandia la oferta de las academias privadas suele concentrarse en un único idioma por centro, por lo que podremos encontrar academias que se dedican exclusivamente a enseñar inglés o tailandés, pero no es común que existan academias que se dediquen a impartir cursos de varios idiomas distintos.

Es posible encontrar cursos de español fuera de la enseñanza reglada en la capital. En Bangkok hay tres academias que se dedican exclusivamente a la enseñanza de español y que actualmente se encuentran en activo: Instituto Español (fundada en 2010), Bangkok Spanish School (fundada en 2017) y Academia del Español (fundada en 2018). Instituto Español cuenta con una media de entre 40 y 50 estudiantes de español, Academia del Español cuenta con una media de entre 30 y 40 y no tenemos constancia del número de estudiantes de Bangkok Spanish School.

Fuera de la capital la presencia de academias de español es prácticamente inexistente con la excepción de la academia Home Spanish, presente desde 2015 en Chiang Mai, pero que ya no continúa en activo.

Los estudiantes que reciben estos centros tienen un perfil diverso: son normalmente estudiantes de español en escuelas y universidades o trabajadores en empresas locales e internacionales.

Otra alternativa que eligen los tailandeses para aprender español es la de contratar profesores privados a través de clases en línea o presenciales.

5 | La motivación para el aprendizaje de español

La enseñanza de español en Tailandia está en auge. Con toda probabilidad es una cuestión que extraña a mucha gente que no conozca el país. En cambio, este aumento se produce de forma continuada a lo largo de los años, principalmente desde la década de los noventa del pasado siglo, cuando las relaciones entre Tailandia y España se estrecharon (Ramos Cuevas, 2018:

339), después de que se comenzaran a impartir cursos de español en 1965 desde el Departamento de Lenguas Occidentales de la Universidad Chulalongkorn (Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022).

Las principales motivaciones o razones por las que los estudiantes tailandeses se acercan al español son que lo ven como un idioma relevante de ámbito internacional, considerando también que les será muy útil para su futuro profesional (Ramos Cuevas, 2018: 339-340; Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022). Ello es debido a que también las ofertas de trabajo en Tailandia se han ampliado centradas en el turismo, ya que el abanico de visitantes procedentes de Hispanoamérica o España crece cada año. A la par que el interés de los estudiantes por el idioma, las embajadas hispanas y las empresas internacionales han tenido la necesidad de buscar nuevos empleados, dado que estas carecen –o carecían– de intermediarios que supieran hablar español (Ramos Cuevas, 2018: 339-340; Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022: 9; Kaewseenpeng y Tongwanchai, 2021: 369). También las relaciones entre las diferentes instituciones no hacen sino incrementarse con el tiempo, junto al sector de la traducción, abriendo nuevos caminos laborales para los actuales estudiantes. En cambio, el puesto de profesor universitario es el más difícil de alcanzar, ya sea porque las plazas son limitadas o porque implica un nivel más alto de conocimiento de la lengua y de esfuerzo personal (Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022).

Otra de las motivaciones más importantes es la cultura hispana. En la actualidad, cuando se pregunta a los estudiantes sobre qué los ha llevado a estudiar español, la mayoría de las respuestas versarán acerca de sus gustos musicales, cinematográficos, sus intereses sobre cultura e historia (Kaewseenpeng y Tongwanchai, 2021: 371). Este interés hispanófilo no se da solo en Tailandia. Países anglosajones (Estados Unidos o el Reino Unido) y asiáticos (China, Japón y Corea) llevan largo tiempo sucumbiendo a la música, el cine y las series en español: ya sea por Rosalía o *La casa de papel*, la realidad es que lo español rompe fronteras. Capta su interés la forma de vida, los bailes, las costumbres, las fiestas, la historia, las telenovelas, los certámenes de belleza... (Ramos Cuevas, 2018: 340; Kaewseenpeng y Tonwanchai, 2021: 369 y ss.).

Además, la motivación académica ha sido una de las más llamativas este curso. Hasta 2022 estudiar español era una opción más, dado que no era una de las lenguas admitidas en las pruebas de acceso a la universidad (PAT - Professional and Academic Aptitude Test - การทดสอบวิชาความถนัดทางวิชาการและวิชาชีพ). Sin embargo, desde el 20 de marzo de 2023 el español se ha incluido como asignatura oficial de la selectividad tailandesa, lo que ha llevado a que 662 estudiantes lo hayan escogido para examinarse (TCAS 66 – A-level).

A modo de último ejemplo acerca de las motivaciones de los estudiantes tailandeses, sería conveniente remarcar el peso que tiene el deporte. LaLiga llegó a Tailandia en 2022, posicionando la competición de fútbol española como una de las más vistas –junto a la Premier League– (Ramos Cuevas 2018: 340; Kaewseenpeng y Tongwanchai, 2021: 371). Los estudiantes se sienten, asimismo, atraídos hacia el español por el hecho de querer entender qué pasa con sus deportistas favoritos. Personajes como Messi o Sergio Ramos han hecho una labor muy productiva para el español, aun de manera indirecta. También es necesario llamar la atención sobre otros deportes como el baloncesto o el tenis, con profesionales como Rafael Nadal, Pau Gasol, Marc Márquez o Fernando Alonso, conocidos en Tailandia.

Sin embargo, no son menos importantes los retos que con frecuencia se vislumbran cuando se realizan estudios sobre motivación en el aula. La falta de interés por parte de los estudiantes (34,38 %) se debe a la dificultad de la lengua en gran medida, ya que la lengua meta dista de la lengua materna. Además, el tipo de contenidos en clase (25 %), principalmente la gramática, es otro elemento desmotivador (Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022). En definitiva, el proceso de aprendizaje se ve desfavorecido por la dificultad del idioma, los contenidos, las actividades propuestas, el tipo de enseñanza y, a veces, los profesores (Jantarat, 2020: 21).

A esto se le suma la poca posibilidad de practicar el español, ya que la colonia de hispanohablantes es reducida. Estos factores, además de la ausencia de una sede del Instituto Cervantes o un Aula Cervantes, hacen que el desarrollo de la lengua española se vea ralentizado en Tailandia.

6 | Embajadas hispanas en Tailandia

Tailandia cuenta con ocho embajadas hispanas: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España –junto a la Asesoría de Educación y Acción Educativa en el Exterior–, México, Panamá y Perú. En 2018, había aproximadamente 2.260 residentes hispanohablantes registrados en el país, la gran mayoría en Bangkok (Srivoranart, Alejaldre Biel y Sánchez González, 2022: 2). La franja de edad de la población censada en Tailandia oscila entre los 25 y los 55 años.

La mayor parte de ellos son profesionales en campos como economía, administración, gestión de empresas o ciencias sociales y humanas. Asimismo, existe un porcentaje notable de hispanohablantes que se dedican a sectores como el turismo, la hostelería y la gastronomía. En el caso de Argentina, destaca que algunos de ellos se dedican al mundo del deporte, concretamente del fútbol.

Estas embajadas colaboran estrechamente con los centros educativos, tanto en las etapas de educación secundaria como en la universitaria, organizando eventos y talleres para fomentar el uso del español y el conocimiento de la cultura hispana. Además, muchas ofrecen la posibilidad de realizar un periodo formativo de prácticas a estudiantes universitarios que cursan español. Ejemplo de esta estrecha colaboración es el concurso de cortos en TikTok organizado por las embajadas de Perú, Panamá, México, Guatemala, Colombia, Chile y España en abril de 2023, en colaboración con la Universidad Chulalongkorn, que tiene como objetivo la promoción y la difusión del aprendizaje de español entre los estudiantes de secundaria.

Cabe destacar que recientemente, por primera vez, la Embajada de España actúa como intermediario para la cooperación entre los representantes de las universidades y la Cámara de Comercio Hispano-Tailandesa con el fin de abrir más puertas a los estudiantes: posibilidad de prácticas, visitas o presentaciones de empresarios y empresas españolas en las universidades y, por supuesto, salidas profesionales después de los estudios.

7 | Conclusiones

Podemos destacar el hecho de que, a pesar de que el español es una lengua con una trayectoria relativamente corta en Tailandia, está ganando terreno a otras lenguas occidentales como el francés y el alemán. Esto es gracias, en buena parte, a la labor de difusión cultural y lingüística llevada a cabo por las universidades que, desde siempre, cuentan con el apoyo de las embajadas hispanas a través de sus programas de becas, ayudas de personal y materiales didácticos, y la organización de eventos académicos y culturales, entre otras iniciativas.

La presencia del español en Tailandia se ha fortalecido aún más gracias a su incorporación a los currículos de la educación secundaria. A la red de estrechas colaboraciones entre las embajadas y las universidades se suman los docentes de educación secundaria. A raíz de los esfuerzos y apoyos conjuntos de varios sectores, recientemente se ha logrado otro reconocimiento de la importancia del español, puesto que se ha incluido el español en el examen de selectividad en Tailandia. En este sentido se puede esperar un incremento no solo en el número de estudiantes, sino también en el nivel de español que alcanzan.

Otros signos prometedores de la situación del español en Tailandia son la ampliación de certificaciones disponibles (DELE, SIELE), la propagación de academias privadas dedicadas exclusivamente al español, el aumento de lectorados MAEC-AECID por el territorio tailandés y la bienvenida del Gobierno tailandés al idioma español en el sistema educativo y en el concurso nacional de estudiantes tailandeses.

El año 2023 ha sido un gran año para el avance del español en Tailandia. No obstante, hay que tener en cuenta la necesidad de desarrollar y actualizar los currículos para permitir que los estudiantes se desenvuelvan de forma eficaz en las nuevas y cambiantes realidades.

Agradecimientos

Agradecemos la información proporcionada de todas las instituciones involucradas a través de cuestionarios y entrevistas personales, especialmente a las siguientes personas:

- Dra. Swangwan Traicharoenwiwat, catedrática de la Universidad Ramkhamhaeng.
- Dra. Penpisa Srivoranart, catedrática auxiliar de la Universidad Chulalongkorn.
- Dra. Fuangket Tongwanchai, de la Universidad de Khon Kaen.
- D.ª Rebeca Fernández Cooke, de la Universidad de Chiang Mai.
- D.ª Udomlak Panthong, de la Universidad de Chiang Mai.
- Dra. Pornpan Piriyasurawong, de la Universidad Kasetsart.
- D. Sergio Esteban Redondo, de la Universidad Mahidol.
- Dra. Varanya Morto, de la Universidad Naresuan.
- Dra. Napapach Padermprach, de la Universidad Srinakharinwirot.
- D. César Luis Rodríguez Pastor, de la Universidad Thammasat.
- D. Noppol Ongyoltham, de AFS Thailand.
- D. Patrawutd Rammarat, de AFS Thailand.
- D. Antonio Matarredona Santonja, asesor de Educación en la Embajada de España en Tailandia.
- Excmo. Sr. Gustavo Alberto Martino, embajador de Argentina.
- Excmo. Sr. Alex Geiger Soffia, embajador de Chile.
- Excma. Sra. Ana María Prieto Abad, embajadora de Colombia.
- Excmo. Sr. Felipe de la Morena Casado, embajador de España.
- Excmo. Sr. Carlos Humberto Jiménez Licona, embajador de Guatemala.
- Excmo. Sr. Bernardo Córdova Tello, embajador de México.
- Excma. Sra. Itzel Karina Chen Chan, embajadora de Panamá.
- Excma. Sra. Cecilia Galarreta, embajadora de Perú.

Referencias bibliográficas

Batalla Candás, C. (2006), «El español en Tailandia», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 155-157. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_29.pdf.

Cuq, J. P. (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. París: Hachette.

Jantarat, K. (2020), «Factores que afectan la motivación en el aprendizaje de español por parte de los alumnos de BALAC», *SINOELE*, 20 (Suplemento dedicado a las VI Jornadas de ELE en Bangkok), pp. 12-27. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/20/Suplemento_VI_Jornadas_Bangkok/2_Jantarat__VIJB__12-27.pdf.

Kaewseepeng, T. y Tongwanchai, F. (2021), «Motivation and Attitudes in Studying Spanish of Students of Triam Udom Suksa School», en *Proceedings of the 16th International Conference on Humanities and Social Sciences* (IC-HUSO). Khon Kaen: Universidad de Kong Kaen, pp. 367-378.

Mongkolrat, A. (2010), «Cuatro décadas de la enseñanza/aprendizaje de español en Tailandia», *Journal of Liberal Arts Thammasat University*, 10, 1, pp. 191-210.

Ramos Cuevas, P. J. (2018), «La situación actual de la enseñanza de español en Tailandia», *SinoeELE Monográficos, 17 (Actas del IX Congreso de Hispanistas de Asia. Bangkok 2016*), pp. 335-347. Disponible en: https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_pablo_javier_ramos.pdf.

Rodao García, F. (1997), *Españoles en Siam* (1540-1939). *Una aportación al estudio de la presencia hispana en Asia Oriental*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Srivoranart, P., Alejaldre Biel, L. y Sánchez González, D. J. (2022), «Enseñar español en Tailandia», en M. C. Méndez y M. M. Galindo (eds.), *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen II. Asia Oriental*. Madrid: EnClaveELE, pp. 369-392. Disponible en: http://www.todoele.net/sites/default/files/atlas/16-tailandia_0.pdf.

Vandenberg, T. (2009) «The Jesuit Church of San Paulo», *History of Ayutthaya*. Disponible en: https://www.ayutthaya-history.com/Historical_Sites_JesuitChurch.html.

Wilkins, D. A. (1994), «Second and Foreign Language Teaching», en R. E. Asher y J. M. Y. Simpson (eds.), *The Encyclopedia of Languages and Linguistics*. Vol. 7. Oxford: Pergamon Press, pp. 3715-3716.

Wongkamalasai, K. (2018), «Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en la educación secundaria de Tailandia», memoria de máster, Universidad de Chulalongkorn.

EL ESPAÑOL EN PORTUGAL

Grupo de **Usuarios Potenciales**
de español

1.089.995

personas

↓

Grupo de **Dominio Nativo**

48.791

personas

↓

Grupo de **Competencia Limitada**

943.844

personas

↓

Grupo de **Aprendices**
de la Lengua Española

97.360

personas

Más del

95%

de los hablantes de español lo han adquirido mediante su **aprendizaje como lengua extranjera.**

La **inmigración hispanohablante** representa el

4,75%

del total.

En la etapa de enseñanza obligatoria hay

91.077

alumnos de español y **961** profesores en **856** centros educativos.

En la universidad hay

5.600

alumnos matriculados en cursos de español, lo que la convierte en la **2.ª lengua extranjera** más estudiada.

EL ESPAÑOL EN PORTUGAL

JOSÉ MARÍA SANTOS ROVIRA Y CELSO MIGUEL SERRANO LUCAS
Universidad de Lisboa

1 | Introducción

Portugal, un país con una superficie de 92.225 km² y 10.295.909 habitantes (INE de Portugal, 2020)[1], es el único país de Europa que comparte la totalidad de su frontera con un país hispanohablante: España. Ambos países poseen importantes lazos históricos, económicos y culturales. En estas páginas analizaremos la situación del español en Portugal, y para ello nos basaremos en la publicación *Demolingüística del español en Portugal* (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022), que forma parte de la colección «El español en Europa», una iniciativa del Instituto Cervantes, la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich[2].

En Portugal, el español es uno de los idiomas extranjeros más estudiados junto con el inglés y el francés. Se enseña en las escuelas, institutos y universidades como lengua extranjera y también es muy común encontrar cursos de español en academias de idiomas y en otros centros de índole privada.

En general, el español es muy valorado en Portugal por su utilidad práctica, ya que es una lengua hablada por más de 500 millones de personas en todo el mundo, y por la cercanía geográfica y cultural con España, lo que facilita tanto el aprendizaje como la práctica del idioma. Además, muchas empresas portuguesas tienen relaciones comerciales con países hispanohablantes, lo que convierte al español en un idioma muy útil para los negocios y el

[1] Todos los datos que se exponen en el presente trabajo están contabilizados a fecha 1 de enero de 2020, ya que eran los datos disponibles más actualizados en la obra que hemos tomado como referencia principal: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

[2] Los anteriores volúmenes de esta colección están dedicados al español en Alemania (Loureda Lamas *et al.*, 2020) y Suiza (Kabatek *et al.*, 2022).

comercio internacional. También es importante destacar que Portugal recibe una gran cantidad de turistas de habla hispana cada año, lo que hace que el conocimiento de español sea una habilidad valiosa en el sector turístico.

En definitiva, el estudio de español en Portugal tiene una gran importancia tanto a nivel educativo como a nivel profesional y personal, ya que es visto como una poderosa herramienta comunicativa que consigue abrir muchas puertas en el mundo laboral y en las relaciones internacionales.

2 | Datos generales

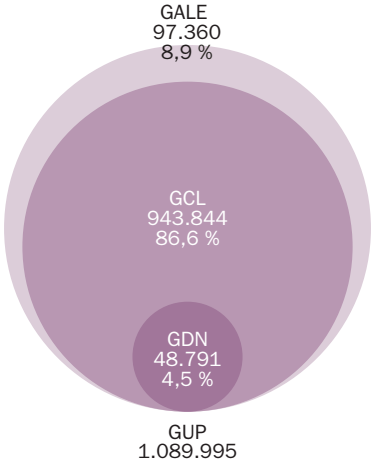
Portugal cuenta con un total de 1.089.995 hablantes de lengua española (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022), que pueden ser divididos en las siguientes categorías, siguiendo la clasificación propuesta por Moreno Fernández y Otero Roth (2006):

- Grupo de Dominio Nativo (GDN). Este grupo está compuesto por todos aquellos que poseen un dominio del español que les permite interactuar plenamente en la práctica totalidad de los contextos, bien por ser el español su lengua materna, bien por haber adquirido una competencia muy similar a la de un hablante nativo. Forman parte de este grupo 48.791 personas, lo que representa el 4,5 % del total de hablantes de español en el país.

- Grupo de Competencia Limitada (GCL). Este grupo está compuesto por todos aquellos que poseen cierto dominio de la lengua española, pero con variadas limitaciones, por lo que no consiguen comunicarse con fluidez en todos los contextos. Forman parte de este grupo 943.844 personas, lo que representa el 86,6 % del total de hablantes de español en el país.

- Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE). Este grupo está compuesto por todos aquellos que estudian español en cualquier de los niveles del sistema educativo y en la enseñanza no reglada. Forman parte de este grupo 97.360 personas, lo que representa el 8,9 % del total de hablantes de español en el país.

GRÁFICO 1 | GRUPO DE USUARIOS POTENCIALES DE ESPAÑOL EN PORTUGAL EN 2020



Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

3 | Los hablantes de dominio nativo

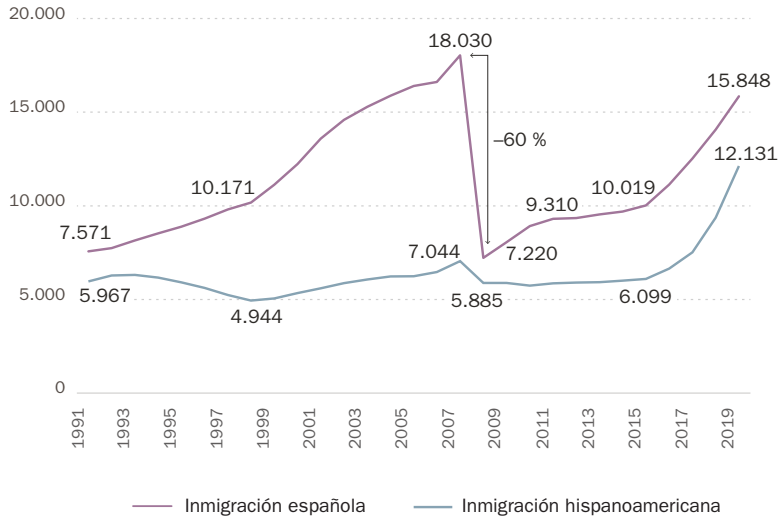
El Grupo de Dominio Nativo está compuesto por los inmigrantes hispanohablantes residentes en Portugal (GDN1), los hablantes de herencia con competencia nativa (GDN2), los hispanohablantes nacionalizados en Portugal (GDN3) y los hablantes de español como lengua extranjera que han adquirido competencia nativa (GDN4).

El español ocupa el sexto lugar en el conjunto de las lenguas de la inmigración en Portugal, por detrás del portugués, el inglés, el rumano, el francés y el ucraniano. El 1 de enero de 2020 se encuentran 28.048 inmigrantes hispanohablantes residiendo en Portugal. De ellos, 15.848 proceden de España, 12.131 de Hispanoamérica y 69 de Guinea Ecuatorial. Dentro del grupo de hispanoamericanos, más de la mitad (6.551) son de nacionalidad venezolana. La inmigración hispanohablante representa el 4,75 % del conjunto de la inmigración en Portugal y ha ido perdiendo peso relativo en las últimas

décadas. El patrón de crecimiento de la inmigración hispanohablante y el del conjunto de la inmigración es divergente, lo cual se aprecia claramente en los efectos de la crisis económica y financiera de 2008. Mientras que, en esa crisis, el conjunto de la inmigración no ve afectado su crecimiento (de hecho, incluso crece ligeramente), la inmigración hispanoamericana sufre una caída en picado hasta quedar reducida prácticamente a la mitad. Esta enorme caída se debe a la pérdida del 60 % de la inmigración española, mientras que la inmigración hispanoamericana sufre un descenso mucho menor.

Se observan también patrones históricos de crecimiento diferentes entre la inmigración española y la hispanoamericana. Hasta 2008, la inmigración española había crecido a un gran ritmo, mientras que la inmigración hispanoamericana presentaba una curva más estable. En los últimos años esta situación ha cambiado, y es ahora la inmigración hispanoamericana la que crece a un mayor ritmo y la que, por tanto, cada vez tiene más peso dentro de la inmigración hispanohablante.

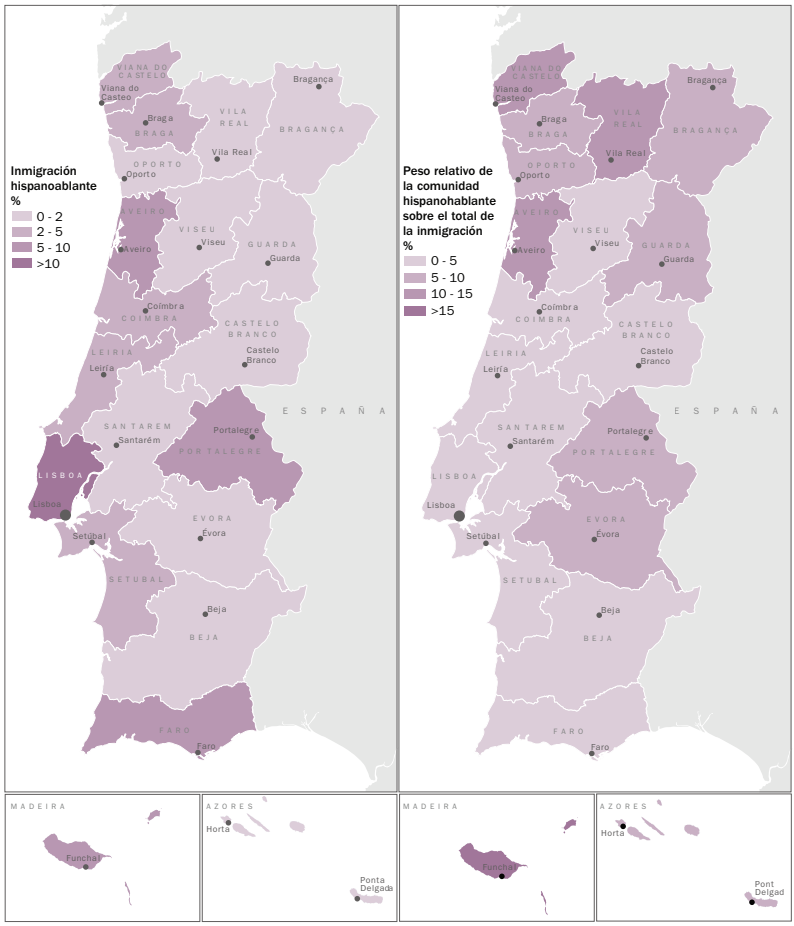
GRÁFICO 2 | INMIGRACIÓN ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA EN PORTUGAL (1991-2019)



Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022) a partir de datos del Instituto Nacional de Estatística (INE) de Portugal y del SEFSTAT.

En cuanto a los destinos preferidos de la inmigración hispanohablante, no son las zonas de contacto con la frontera española, sino los distritos con grandes centros urbanos, como Lisboa (donde residen casi 4 de cada 10 inmigrantes hispanohablantes) y Oporto, y las zonas de mayor empleo turístico (como Madeira y Faro).

MAPA 1 | INMIGRACIÓN HISPANOHABLANTE EN LOS DISTRITOS Y REGIONES AUTÓNOMAS Y SU PESO RELATIVO EN LA INMIGRACIÓN TOTAL (01/01/2020)



Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022) a partir de datos del SEFSTAT.

En todas las divisiones administrativas de Portugal, la inmigración española representa el grupo mayoritario de la inmigración hispanohablante, excepto en Madeira y en Aveiro, donde la nacionalidad mayoritaria es la venezolana (con una representación del 82,97 % y del 62,67 % respectivamente).

Pueden advertirse otras diferencias demográficas entre la inmigración española y la hispanoamericana. Mientras que la primera es más envejecida y ligeramente más masculina (51,12 %), la segunda es más joven y claramente más femenina (59,12 %).

El grupo de hablantes de herencia con competencia nativa (GDN2) se ha estimado en 3.707 personas. Para delimitar este grupo, hemos debido superar un doble escollo metodológico: el de las estadísticas poblacionales de Portugal (que no distinguen a descendientes de inmigrantes) y el de las leyes de concesión de la nacionalidad (que permiten la naturalización de hijos de extranjeros nacidos en Portugal siempre que uno de los progenitores haya residido un cierto número de años en el país). Ante esta situación, corríamos el riesgo de duplicar hablantes en nuestro estudio (que ya podían haber sido contabilizados en el grupo de inmigrantes residentes o en el de nacionalizados). A pesar de ello, se puede delimitar un conjunto de hablantes de segunda generación (formado por 6.318 hablantes) que no ha sido contabilizado en los grupos anteriores: el de los descendientes de matrimonios mixtos (los cuales, por tener la nacionalidad portuguesa desde su nacimiento, no forman parte de dichos grupos). Para estimar su grado de competencia en español, se han tomado en consideración aquellos factores que propician la existencia de espacios más o menos favorables al mantenimiento del español. Entre estos factores se encuentran la presencia del español en el entorno social y geográfico, así como la existencia de programas encaminados a la conservación del español. Se ha estimado, por tanto, que aquellos descendientes de matrimonios mixtos residentes en los distritos de frontera y en el distrito de Lisboa (donde el Instituto Español Giner de los Ríos permite la escolaridad infantil, primaria y secundaria con el español como lengua vehicular) eran más proclives a poseer una competencia nativa en español.

El grupo de hispanohablantes nacionalizados en Portugal (GDN3) está compuesto por 6.374 personas, más de un tercio de los cuales son ciudadanos de origen venezolano. Se trata de un grupo poblacional predominantemente femenino, pues casi dos tercios del total de hispanohablantes nacionalizados son mujeres. La franja de edad en la que se produce el mayor número de nacionalizaciones (40,92 %) es la situada entre los 30 y los 44 años. El 68,94 % de los nacionalizados residía en Portugal en el momento de la nacionalización. Entre los motivos para la adquisición de la nacionalidad, los dos principales son haber formado unión matrimonial o pareja de hecho con un ciudadano portugués por un periodo superior a tres años (41,31 %) y haber residido en territorio portugués por un periodo superior a 6 años (27 %).

El grupo de hablantes de español que han adquirido competencia nativa (GDN4) se ha estimado en 6.034 personas. Este grupo está compuesto por personas que han obtenido un diploma oficial de español de nivel C2 en el Instituto Cervantes (2.399 personas), alumnos egresados de universidades con nivel C2 (2.500), profesores de español en el sistema educativo obligatorio (916) y traductores portugueses de español (219).

4 | Los hablantes de competencia limitada

El Grupo de hablantes de Competencia Limitada está compuesto por los hablantes de herencia con competencia limitada (GCL1), los portugueses residentes en un país hispanohablante (CGL2), los inmigrantes iberoamericanos de origen no hispanohablante que poseen competencia limitada en español (GCL3) y los estudiantes sin competencia nativa egresados de la enseñanza reglada (GCL4) y de la enseñanza no reglada (GCL5).

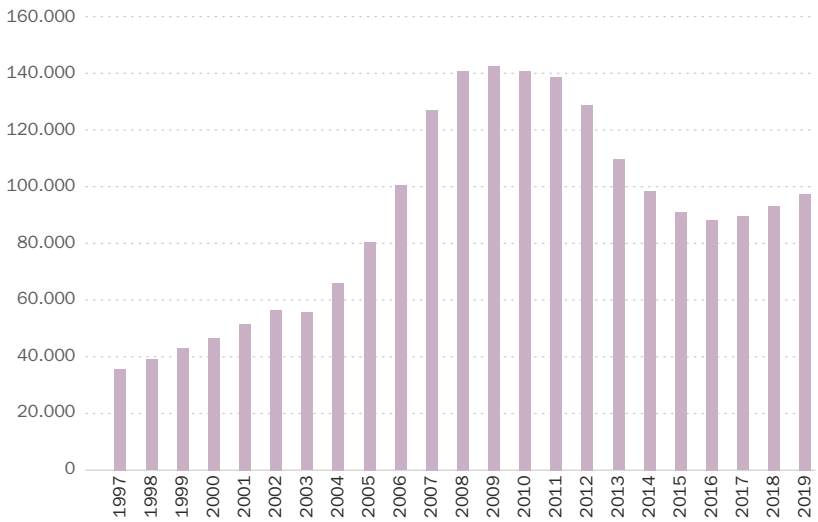
El grupo de hablantes de competencia limitada (GCL1) se ha estimado en 2.611 personas. Se trata, como hemos señalado en el apartado anterior, de descendientes de matrimonios mixtos que, en este caso, no se han socializado en entornos favorables a la transmisión y el mantenimiento del español, ya que no residen en los territorios de frontera (donde hay una mayor presencia del español en el entorno social y geográfico) ni en el distrito de

Lisboa (donde es posible ser escolarizado en lengua vehicular española en el Instituto Español Giner de los Ríos).

El grupo de portugueses residentes en países hispanohablantes (GCL2) está formado por 358.527 personas. El principal país de destino es Venezuela, donde residen 221.836 portugueses. Es en este país donde se encuentra la segunda mayor comunidad portuguesa de Iberoamérica después de Brasil.

El segundo país receptor de inmigrantes portugueses es España, donde residen 97.628 personas. Esta población supone apenas un 1,8 % de la población extranjera de España y crece a un ritmo inferior al del conjunto de la inmigración. Esta población creció a un ritmo muy elevado en los años anteriores a la crisis de 2008, la cual provocará un periodo de estancamiento y una posterior caída (si bien esta caída fue muy inferior a la que sufrió la inmigración española residente en Portugal), para retomar, en los últimos años, una ligera senda de crecimiento.

GRÁFICO 3 | INMIGRACIÓN PORTUGUESA EN ESPAÑA (1997-2019)



Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022) a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) de España.

Las principales comunidades autónomas de destino de la inmigración portuguesa en España son Madrid, Galicia y Cataluña. En estos tres territorios reside la mitad de los inmigrantes portugueses en España. La inmigración portuguesa es mayoritariamente masculina (56,39 %) y su edad media es de 40 años, lo cual significa que es 4 años más joven que la población española. España es el principal país hispanohablante emisor de remesas a Portugal y el séptimo de todo el mundo.

Para estimar el número de inmigrantes iberoamericanos de países no hispanohablantes con competencia en español (GCL3) nos hemos basado en el informe «El español: una lengua viva» (Instituto Cervantes, 2020), que señala que el 2,9 % de los ciudadanos brasileños son hablantes de español. La aplicación de este mismo porcentaje a la inmigración brasileña residente en Portugal nos permite estimar un conjunto de 4.388 hablantes de español. La inmigración brasileña representa un cuarto de la inmigración total en Portugal y está experimentando un aumento muy acelerado, por lo que este grupo de hablantes tiene un gran potencial de crecimiento.

Dentro del grupo de hablantes de competencia limitada, son los egresados del sistema educativo (GCL4) los que forman el colectivo más numeroso, con un total de 562.818 personas, lo que supone un 59,6 % del grupo. En realidad, es este el grupo más numeroso y la mayor fuente de hablantes de español en Portugal, por lo que podemos afirmar que es el sistema educativo obligatorio la pieza fundamental para el crecimiento y la expansión de la lengua española en el país.

En concreto, el español puede estudiarse en el tercer ciclo de la enseñanza básica (11-14 años), así como en la enseñanza secundaria (15-18 años), y los alumnos acaban sus estudios con diferentes niveles en función de los múltiples itinerarios que pueden realizar a lo largo de esos seis años (estudiar español tanto en la enseñanza básica como en toda la secundaria, estudiarlo solo en la básica, estudiarlo solo en la secundaria, etc.).

Para el grupo de estudiantes egresados de la enseñanza no reglada sin competencia nativa (GCL5), contamos con los datos aportados por el Instituto

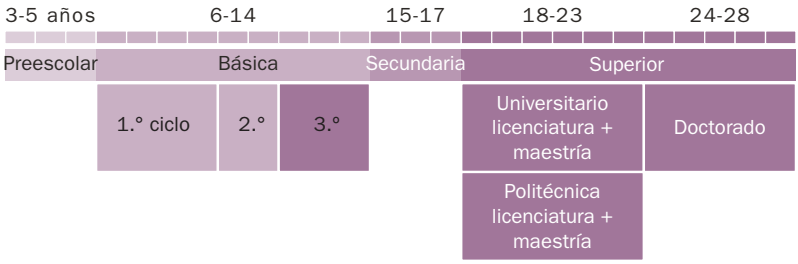
Cervantes de Lisboa, a partir de los cuales podemos estimar unos 15.500 estudiantes egresados de este centro a 1 de enero de 2020.

5 | Los aprendices de español

El Grupo de Aprendientes de Lengua Extranjera se compone de aquellos que cursan estudios de español en la enseñanza primaria (GALE 1), en la enseñanza secundaria (GALE 2), en la enseñanza superior (GALE 3) y en la enseñanza no reglada (GALE 4).

En el sistema educativo portugués hay un total de 2.003.856 alumnos matriculados en los diferentes niveles de enseñanza.

GRÁFICO 4 | SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS



Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

En concreto, hay 243.719 alumnos matriculados en la enseñanza preescolar, 970.229 alumnos en la enseñanza básica, 399.386 alumnos en la enseñanza secundaria y 385.247 alumnos en la enseñanza superior.

Aunque el sistema educativo portugués incluía la enseñanza de lenguas extranjeras desde su creación en 1836, el español sólo se incorporó en una fecha tan tardía como el año 1991, y apenas de forma experimental. En

concreto, en dicho año se firmó el Tratado de Cooperación Luso-Español, que permitió que la lengua española fuese parte del currículo en la enseñanza secundaria experimentalmente. Así, en 1991, tres escuelas, con tres profesores y 35 alumnos, colocaron la piedra angular para la futura expansión del español en Portugal.

La buena acogida que tuvo provocó que, seis años después, en 1997, el Gobierno portugués decidiese que el español formase parte integral del sistema educativo, ampliando su introducción a todos los niveles en los que se enseña una lengua extranjera (tercer ciclo de la enseñanza básica y enseñanza secundaria). De esta forma, en dicho año, la lengua española estaba ya presente en 26 escuelas, con 28 profesores y 1.000 alumnos.

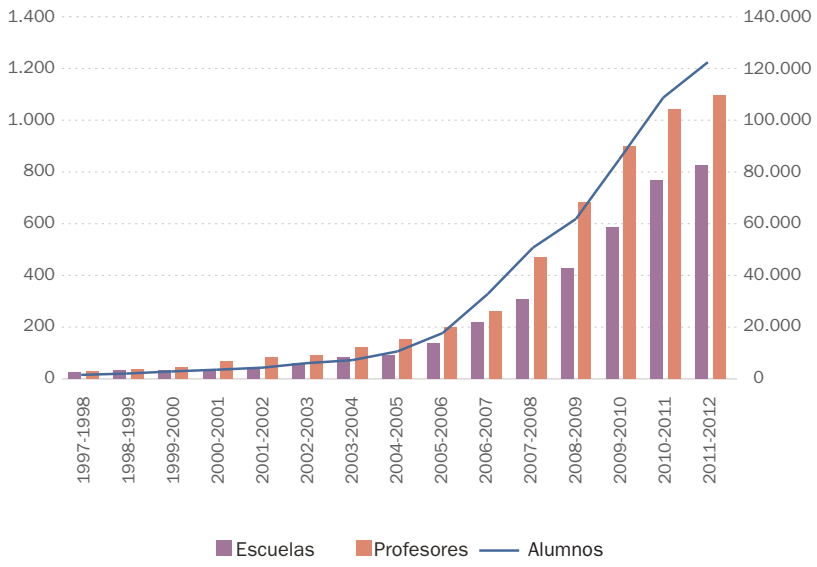
CUADRO 1 | EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESCUELAS QUE OFRECEN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, PROFESORES DE ESPAÑOL Y ALUMNOS DE ESPAÑOL (1991-1998)

Curso	Escuelas	Profesores	Alumnos
1991 - 1992	3	3	35
1992 - 1993	5	5	90
1993 - 1994	7	7	180
1994 - 1995	20	20	575
1995 - 1996	20	21	780
1996 - 1997	20	22	820
1997 - 1998	26	28	1.000

Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

A partir de ese momento, la lengua española comenzará un crecimiento exponencial en el sistema educativo portugués, que le llevará a alcanzar los 121.671 alumnos en el curso académico 2011-2012, con 826 escuelas y 1.097 profesores.

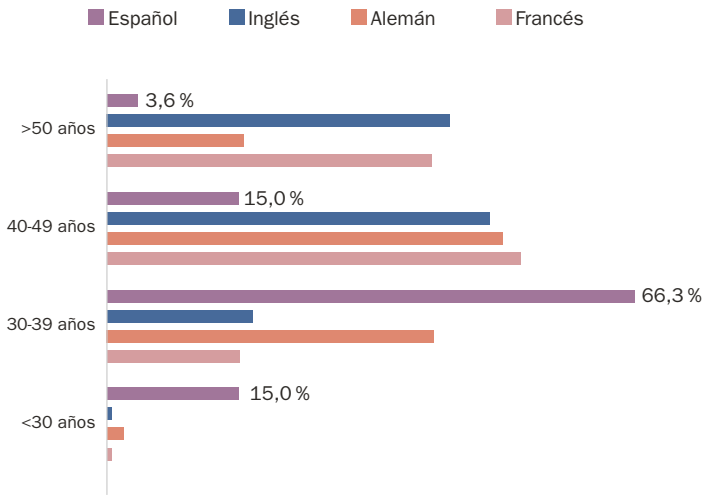
GRÁFICO 5 | EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESCUELAS QUE OFRECEN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, PROFESORES DE ESPAÑOL Y ALUMNOS DE ESPAÑOL (1997-2012)



Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

Según un estudio del Ministerio de Educación de Portugal, en el año 2012, el cuerpo de profesores de español era el más joven y más altamente cualificado de todos los cuerpos docentes de lenguas extranjeras en el sistema educativo obligatorio. Así, mientras cerca del 40 % de los docentes de inglés y francés tenía más de 50 años, el 80 % del profesorado de español se encontraba por debajo de los 40 años.

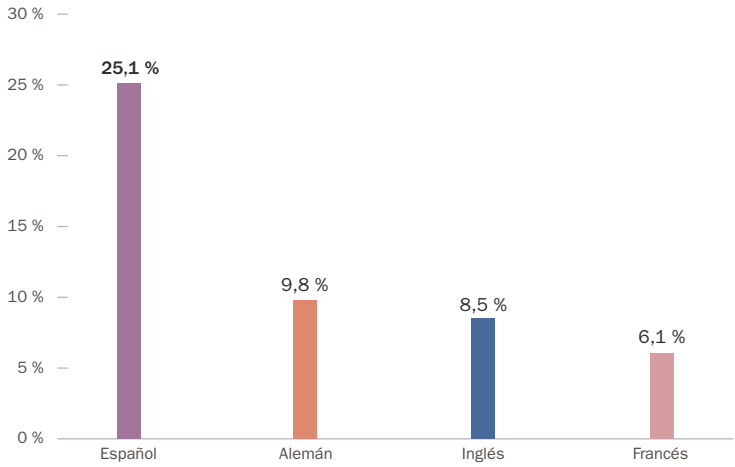
GRÁFICO 6 | DISTRIBUCIÓN ETARIA DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN 2012



Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

Igualmente, mientras más de una cuarta parte de los profesores de español poseía una maestría o un doctorado, el porcentaje de profesores de francés, inglés y alemán que contaba con estudios de posgrado era muy inferior.

GRÁFICO 7 | PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS CON TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE POSGRADO EN 2012

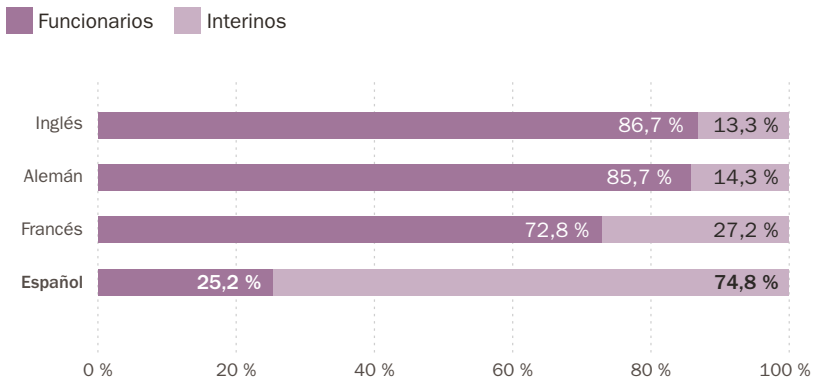


Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

No obstante, a pesar de ser el cuerpo docente más joven y más altamente cualificado, los profesores de español en el sistema educativo obligatorio portugués eran los que tenían la vinculación contractual más precaria, ya que mientras más del 85 % de los profesores de inglés y alemán, y más del 75 % de los profesores de francés, eran funcionarios[3], apenas un 25 % de los profesores de español habían alcanzado dicha estabilidad laboral.

[3] En el presente trabajo utilizamos las denominaciones españolas relativas a la vinculación contractual del personal docente, que se corresponden con lo siguiente: funcionarios son aquellos que, mediante concurso público, han obtenido una plaza fija indefinida en una escuela concreta; interinos son aquellos que no poseen plaza fija, por lo que se ven obligados a renovar su contrato anualmente, bien en la misma, bien en otra escuela.

GRÁFICO 8 | PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS POR TIPO DE VINCULACIÓN CONTRACTUAL EN 2012



Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

El crecimiento exponencial de la lengua española en Portugal que se llevaba viviendo a lo largo de 20 años (1991-2011) se vio afectado por una serie de cambios legislativos que tuvieron lugar en el año 2012. Concretamente, en ese año se publicaron el Decreto-Lei nº 139/2012, por el que el inglés se convertía en lengua extranjera obligatoria en la enseñanza básica, y el Ofício-Circular 03/12, por el que se eliminaba la flexibilidad que hasta entonces tenían las escuelas para la contratación de profesores de lenguas extranjeras. Estas nuevas disposiciones legales provocaron una paralización en el crecimiento de los cuerpos docentes de lenguas extranjeras en general, pero en el caso del español fue mucho más acusada, ya que la situación contractual de la mayor parte de los profesores de español era mucho más precaria que la de los docentes de otras lenguas, tal y como mencionamos anteriormente. Así, el español se encontró con una situación en la que la demanda por parte del alumnado no era correspondida con una oferta adecuada, lo que obligó a muchos alumnos a no poder estudiar la lengua de su elección, viéndose en la necesidad de estudiar las lenguas extranjeras que eran ofrecidas en sus respectivas escuelas.

Hasta el día de hoy, el español en el sistema educativo obligatorio (GALE 2)[4] se ha mantenido en una situación de relativa estabilidad, con unos números de escuelas, profesores y alumnos que apenas sufren leves variaciones (856 escuelas, 961 profesores y 91.077 alumnos, según los últimos datos disponibles), situación que solo podrá verse alterada si se flexibiliza la contratación de profesores y, por tanto, la demanda de los alumnos encuentra una respuesta adecuada en la oferta educativa.

En lo que respecta a la enseñanza de español en la educación superior (GALE 3), la mayoría de las instituciones portuguesas ofrecen cursos de lengua española en diferentes niveles. En este caso el español sí es la segunda lengua extranjera más estudiada, solo superado por el inglés. Los últimos datos disponibles arrojan la cifra de 5.600 alumnos de enseñanza superior matriculados en cursos de español en el total de instituciones de educación superior portuguesas.

Con todo, es necesario resaltar que la oferta se reduce, en la mayoría de las ocasiones, a cursos de español como lengua extranjera, ya que en Portugal no existe ningún tipo de titulación de primer ciclo (licenciatura) en las que las asignaturas de lengua, literatura o cultura españolas sean las que tengan el mayor peso curricular, ya que las titulaciones suelen tener nombres genéricos (licenciatura en Lenguas Modernas, licenciatura en Literaturas, Artes y Culturas, etc.), y es a través de la elección voluntaria de diferentes asignaturas como los alumnos consiguen una cierta especialización en las lenguas de su elección. La misma situación ocurre también en los estudios de segundo y tercer ciclo (maestría y doctorado), donde los alumnos deben matricularse en programas con denominaciones genéricas (maestría en Literaturas Románicas, doctorado en Lingüística, etc.), y elaborar su propia especialización individualizada a través de la elección de algunos seminarios del área y la elaboración de la tesis enfocada en su área de especialización.

[4] En Portugal no hay alumnos de español en los dos primeros ciclos de la Enseñanza Básica, ya que en esta etapa solo se ofrece el inglés como lengua extranjera obligatoria. Las demás lenguas extranjeras solo se ofrecen a partir del 7.º año (tercer ciclo de la Enseñanza Básica). Por ello, el grupo denominado GALE 1 en el proyecto «El español en Europa», no lo mencionamos, puesto que su valor es 0.

Con respecto a los aprendientes de español en la enseñanza no reglada (GALE 4), los únicos datos disponibles son los del Instituto Cervantes de Lisboa (Gil Clotet y Abad Leguina, 2021), donde podemos contabilizar 683 estudiantes inscritos en el curso académico 2019-2020

6 | Conclusiones

Como hemos podido comprobar, el español tiene un gran potencial de crecimiento en Portugal. Por un lado, el número de inmigrantes procedentes de países hispanohablantes que residen en Portugal, tras sufrir una enorme caída en 2008, ha ido experimentando un nuevo periodo de crecimiento que se está acelerando en los últimos años. Dentro de este grupo, la inmigración hispanoamericana (y muy especialmente, la procedente de Venezuela) está teniendo un peso cada vez mayor.

Por otro lado, el número de aprendices de lengua española en Portugal también posee un enorme potencial de crecimiento, aunque esta progresión solo será posible si las políticas lingüísticas oficiales alterasen la situación actual, esto es, si el marco legislativo permitiese una mayor flexibilidad para la contratación de nuevos docentes de lenguas extranjeras, que actualmente se encuentra paralizada.

El español es una de las lenguas internacionales con mejores perspectivas de expansión en todo el mundo, tal y como demuestran los estudios publicados en este volumen, y la situación del español en Portugal refleja este desarrollo.

7 | Treinta claves del español en Portugal

Datos generales

1. El grupo de usuarios potenciales de español en Portugal, con diferente grado de competencia lingüística, es de 1.089.995 personas.

2. En Portugal hay actualmente más hablantes de español como lengua extranjera que hablantes de origen migratorio.

3. El grupo de usuarios de español con competencia nativa supone más del 4 % del total de hablantes que pueden comunicarse en español en Portugal.

4. Más del 95 % de los hablantes de español en Portugal lo han adquirido mediante su aprendizaje como lengua extranjera.

5. Más de 6.500 portugueses han adquirido una competencia nativa en español, la mayor parte para desarrollar actividades profesionales vinculadas a la lengua y cultura españolas.

6. El sistema educativo público, en su etapa obligatoria, es el mayor instrumento para el crecimiento del español como lengua extranjera en Portugal: casi el 95 % del alumnado que en la actualidad estudia español como lengua extranjera lo hace en este sistema.

7. La afinidad lingüística con el portugués facilita la integración de inmigrantes de los países hispanohablantes.

8. Esta afinidad lingüística favorece también el acercamiento a la lengua española por parte del ciudadano portugués.

Inmigración y lengua española en Portugal

9. En Portugal residen 28.048 inmigrantes hispanohablantes, a 1 de enero de 2020. Este colectivo representa el 4,75 % del total de inmigrantes en Portugal y un 0,27 % del conjunto de la población del país.

10. En las últimas tres décadas se ha duplicado la población hispanohablante residente en Portugal.

11. El español ocupa el sexto lugar en el conjunto de las lenguas de la inmigración en Portugal.

12. Las macrovariedades lingüísticas de mayor peso en Portugal son las españolas y las caribeñas.

13. Más de la mitad de los inmigrantes hispanohablantes residentes en Portugal en el año 2020 son procedentes de España.

14. Más de un tercio de los inmigrantes hispanohablantes (37,2 %) residen en el distrito de Lisboa.

15. Entre los migrantes hispanohablantes hay más mujeres que hombres, lo que supone una desviación sobre el patrón de inmigración de otras comunidades.

16. Los ciudadanos de países hispanohablantes nacionalizados en Portugal representan únicamente el 2,07 % de ciudadanos nacionalizados.

17. Dentro de la comunidad hispanohablante, son los ciudadanos venezolanos los que encabezan la lista de nacionalizaciones, con casi la mitad del total (48,98 %), seguidos por argentinos (11,63 %), cubanos (11,08 %) y colombianos (9,60 %).

18. Casi dos tercios de los hispanohablantes nacionalizados son mujeres (63,79 %), lo que supone una desviación sobre el patrón de inmigración de otras comunidades.

El español y su aprendizaje en Portugal

19. El español es la lengua extranjera que más ha crecido en todos los niveles del sistema educativo en el siglo XXI, llegando a tener un crecimiento de más del 3.000 % en apenas una década.

20. En 2020, casi 100.000 personas estudiaban español como lengua extranjera en alguno de los diferentes niveles educativos.

21. En la enseñanza básica, el español es la segunda lengua extranjera opcional, con cerca de 65.000 alumnos.

22. El español es, tras el inglés, la segunda lengua extranjera de la enseñanza secundaria: más de 27.000 alumnos lo estudian cada año.

23. Más de 500.000 alumnos egresaron del sistema educativo obligatorio con alguna competencia en lengua española en las últimas tres décadas.

24. El profesorado de lengua española en el sistema educativo obligatorio es el más joven y más altamente cualificado del conjunto del profesorado de lenguas extranjeras.

25. Cuando resulta posible estudiarlo, el español se estudia en la etapa obligatoria, aunque muchos alumnos carecen de dicha posibilidad por falta de profesorado en sus respectivas escuelas, por lo que una mayor flexibilidad de la oferta educativa beneficiaría las posibilidades de aprender español.

26. En la enseñanza superior, el español es la segunda lengua extranjera más estudiada, solo superada por el inglés.

27. Más de 60.000 alumnos egresaron de la enseñanza superior con alguna competencia en lengua española en las últimas tres décadas.

28. España es el destino más elegido por los estudiantes universitarios portugueses para realizar estancias del programa Erasmus.

29. La oferta de titulaciones universitarias especializadas en el área de español es escasa, concentrándose la mayor parte en las asignaturas de

español como lengua extranjera, por lo que hay margen para ampliar el catálogo de titulaciones.

30. En todos los niveles de enseñanza, el español tiene margen para seguir creciendo, pero solo lo hará si se crean más plazas para profesores.

Referencias bibliográficas

Gil Clotet, J. y Abad Leguina, I. (2021), «El español en Portugal», en VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L., pp. 265-277. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/portugal.htm.

Instituto Cervantes (2020), «El español: una lengua viva. Informe 2020», en VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y Bala Perdida S. L., pp. 15-109. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2020.pdf.

Instituto Nacional de Estadística (INE) de España. Disponible en: https://www.ine.es/.

Instituto Nacional de Estadística / Instituto Nacional de Estatística (INE) de Portugal. Disponible en: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE.

Kabatek, J., Henriques Pestana, Y., Blattner, C. y Defrance, C. (2022), *Demolingüística del español en Suiza*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_suiza/default.htm.

Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2020), *Demolingüística del español en Alemania*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006), *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica.

Portal de Estadística del Servicio de Extranjeros y Fronteras / Portal de Estatística do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEFSTAT). Disponible en: https://sefstat.sef.pt/forms/Home.aspx.

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

EL ESPAÑOL EN UCRANIA

En la educación secundaria, unos

8.000

alumnos aprenden español

2.000

como **1.ª lengua extranjera**

6.400

como **2.ª lengua extranjera**

El estudio de español comenzó en las universidades ucranianas en **1950**

Actualmente, se enseña en

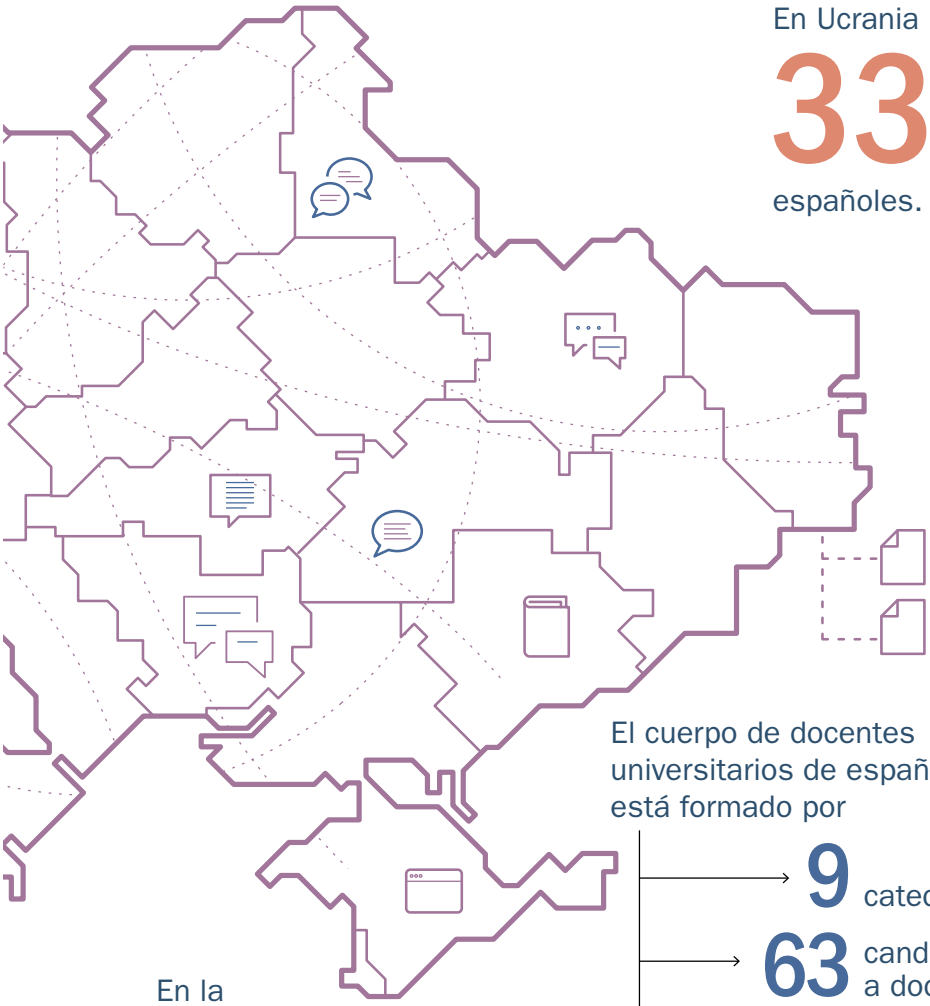
24 universidades

En **6** de ellas existe la titulación de Filología Hispánica

En Ucrania residen

332

españoles.



El cuerpo de docentes universitarios de español está formado por

- **9** catedráticos
- **63** candidatos a doctores
- **+100** profesores asistentes

En la universidad hay

4.158

alumnos de español: **623** como 1.ª lengua extranjera, **2.836** como 2.ª lengua extranjera y **699** como 3.ª lengua extranjera.

4.145

candidatos se han presentado a los **DELE** en los últimos 20 años.

EL ESPAÑOL EN UCRANIA

HALYNA VERBA Y IULIIA NEVYNNA
Universidad Tarás Shevchenko de Kiev

1 | Introducción

Parece que hoy en día no hay persona que no sepa nada sobre Ucrania y hace un par de décadas su nombre, su lengua y su historia eran prácticamente desconocidas. Unos la confundían con Croacia y otros no veían diferencias entre Rusia y Ucrania. Hoy en día se sabe bastante sobre la guerra ruso-ucraniana, sobre la solidaridad del mundo con el pueblo ucraniano, pero se sabe muy poco de este país, el más grande del territorio europeo, con una historia y tradiciones milenarias, con una rica cultura, preciosos paisajes y las tierras más fértiles del mundo.

Por eso, antes de pasar al tema central de este artículo veamos ciertos datos principales sobre este país:

- Cuenta con una superficie de 603.628 km^2.
- La población era de 42.167.336 habitantes en 2022. Aún no está disponible la cifra para 2023.
- La capital de Ucrania, Kiev, fundada en el año 482, contaba con 2.888.470 habitantes en 2022 y es la ciudad más poblada del país.
- El ucraniano es la lengua oficial.
- El país tiene 24 provincias (en ucraniano *oblast*) y la República Autónoma de Crimea, que actualmente está ilegalmente ocupada por Rusia desde 2014.

La distancia geográfica entre España y Ucrania ha sido una de las causas del desarrollo bastante tardío de todo tipo de relaciones en comparación con otros países europeos. Recordemos que la hija del príncipe ucraniano Yaroslav I, Anna de Kiev (1024-1075), fue reina consorte de Francia, casada con Enrique I, y regente durante los primeros años de reinado de Felipe I. La otra hija, Anastasia, se casó con el príncipe húngaro y reinó en Hungría. Su hija Isabel llegó a ser reina de Dinamarca.

En lo que respecta a los españoles en Ucrania, cabe señalar que los primeros datos sobre su presencia en este país se remontan al siglo XVI: cuentan que entre los cosacos ucranianos había también algunos españoles e italianos. En la parte occidental de Ucrania, donde predominaba el catolicismo, había órdenes religiosas españolas, en particular jesuitas y carmelitas (Kovalchuk, 2016).

Por otra parte, en el siglo XIX se abre el Consulado Español en Odesa, donde trabajó varias décadas como cónsul Luis del Castillo (Chuma, 2013: 435-445).

Pero no solo la lejanía geográfica ha sido un impedimento para el acercamiento en el pasado de nuestras dos grandes lenguas y culturas; en el siglo XX las diferencias ideológicas condicionaron aún más los limitados contactos entre España y Ucrania. Ucrania por aquel entonces formaba parte de la Unión Soviética, país socialista y bolchevique, mientras que en España durante un periodo bastante largo (1936-1975) gobernaba Francisco Franco y hubo un régimen autoritario de signo contrario. Como se sabe, además, durante la Guerra Civil española (1936-1939) muchos combatientes de la Unión Soviética, incluidos ucranianos, participaron en las Brigadas Internacionales en el bando republicano, aunque también existía una facción ucraniana favorable al bando franquista, según nos revela Bogdán Chuma (Kovalchuk, 2016).

Este periodo nos interesa igualmente porque registra la llegada de numerosos emigrantes españoles que, después de la victoria de Franco, se quedaron en territorio ucraniano. Se puede afirmar que la primera oleada de emigrantes españoles que llegaron en masa a Ucrania fueron precisamente

los denominados «niños de la guerra», que fueron evacuados de las zonas republicanas durante la Guerra Civil. Según los datos que proporcionan varias fuentes, de los más de 30.000 niños de la guerra, entre 3.000 y 4.000 fueron llevados a la URSS, gran parte de los cuales se quedaron en Ucrania, en las ciudades de Kiev, Odesa, Jersón, etc. Muchos permanecieron en la península de Crimea. Allí crecieron y obtuvieron formación académica, algunos trabajaron de profesores y traductores de español.

ILUSTRACIÓN 1 | NIÑOS DE LA GUERRA ESPAÑOLES EN UCRANIA

Fuente: *La Voz de Asturias* (2022).

Las primeras colonias españolas en Ucrania aparecen desde las décadas de los años treinta y cuarenta del siglo pasado (Bonatska, 2012). El número exacto de niños que se trasladaron a Ucrania es difícil de determinar, ya que Ucrania formaba parte de la URSS y no había fronteras reales, de modo que los que fueron a Leningrado (actualmente San Petersburgo), después pudieron venir a trabajar a Ucrania y viceversa. Muchos de ellos, al recibir formación filológica, se dedicaron a la enseñanza de español, a traducciones literarias, etc.; otros se hicieron deportistas muy famosos.

Una fecha histórica, que en cierta medida repercutió en la situación del español en Ucrania, fue el 26 de abril de 1996. Este día estalló el Bloque IV de la central nuclear de Chernóbil, la mayor catástrofe de este tipo hasta la fecha. Millones de personas resultaron damnificadas con altas dosis de radiación nuclear y quedaron contaminados grandes territorios en Ucrania. Entonces el pueblo español demostró su solidaridad con nuestro pueblo y ofreció su ayuda desinteresada. En España se formaron numerosas asociaciones para ayudar, en primer lugar, a los niños que se encontraban en los territorios contaminados y centenares de ellos fueron acogidos por familias españolas en aquel momento tan trágico para Ucrania. Este movimiento no cesó, sino que tuvo su desarrollo en los años posteriores y los niños ucranianos siguieron viajando a España en vacaciones para mejorar su estado de salud. Con el transcurso de los años se han formado lazos muy fuertes entre las familias españolas y los niños que han seguido yendo a España y que consideran en muchos casos a la familia española como su segunda familia. Centenares de niños aprendieron, así, español y muchos de ellos en el futuro acabarían escogiendo Estudios Hispánicos para su titulación en la enseñanza superior.

2 | La enseñanza de español en Ucrania

En las décadas de los cuarenta y los cincuenta del siglo pasado ya se enseñaba español en algunas universidades ucranianas, pero más bien esporádicamente, en particular en la Universidad Lingüística de Kiev y en la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev, ambas universidades capitalinas. Desde 1950 funciona el Departamento de Lengua Española en la Universidad Iván Frankó de Leópolis. Podemos suponer que la enseñanza de español se debía a la presencia de niños de la guerra españoles con ayuda de los cuales se propagó la lengua cervantina.

Pero, por curioso que sea, tenemos que admitir que la enseñanza de español a gran escala, especialmente en las universidades, es decir, en los centros de enseñanza superior, coincidió con la Revolución castrista en Cuba. La crisis del Caribe, la amistad soviético-cubana y el desarrollo impetuoso

de la colaboración en diferentes esferas de la vida –la militar incluida– impulsaron la creación de varias facultades y departamentos de lengua española en universidades de Ucrania. Así es como en la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev se abre una nueva especialidad denominada «Español como lengua extranjera y Traducción e interpretación de español». Muchos licenciados de las primeras promociones fueron enviados a Cuba como traductores. Como se sabe, aquel periodo fue pródigo en revoluciones y gobiernos de signo marxista en la América Latina: Chile, Nicaragua, etc. Y en esta situación crece la demanda de especialistas en lengua española, que se forman en varias universidades de Ucrania, concretamente en la Universidad Lingüística de Kiev, en la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev, en la Universidad Mechnikov en Odesa (desde 1963), en Jersón y más tarde en Zaporiyia.

Después de la muerte de Franco (1975), se restablecen las relaciones diplomáticas entre la URSS y España (recordemos que por aquel entonces Ucrania se llamaba República Socialista Soviética de Ucrania y formaba parte de la URSS), y la enseñanza de español adquiere nuevas dimensiones. Es entonces cuando se introduce el español en las escuelas secundarias como una asignatura obligatoria. Como consecuencia, crece el número de personas que se dedican a la lengua castellana y a la literatura tanto española como hispanoamericana, y crece también el número de traducciones de obras literarias de habla hispana.

Otra de las vías de expansión del español en el territorio de Ucrania son los numerosos estudiantes cubanos y de otros países hispanoamericanos que llegan a Ucrania a estudiar diferentes carreras. Como resultado de su estancia y sus contactos con los ucranianos se forman numerosas familias mixtas. La mayoría vuelve a su patria, pero otros muchos se quedan en Ucrania como residentes.

2.1 | La enseñanza de español en la educación secundaria obligatoria

En diferentes épocas la presencia del español en los currículos de secundaria oscilaba dependiendo de las preferencias del Ministerio de Educación

y Ciencias de Ucrania y de otros factores. No podemos más que lamentar que, a pesar de que se sigue enseñando español en la enseñanza secundaria obligatoria, el número de escuelas ha disminuido considerablemente en comparación con años anteriores debido a que se ha hecho mucho hincapié en el dominio de la lengua inglesa. El número de alumnos que aprenden español como primera lengua extranjera, según los datos de Kushnir (2017), es de unos 2.000 y el de los que aprenden el español como segunda lengua extranjera supera los 6.000. Estos datos no son muy fiables dado que un año después, en 2018, la entonces embajadora de España en Ucrania, Silvia Cortés Martín, en el IX Congreso de Hispanistas de Ucrania en Ostrog postulaba lo siguiente: «El español se estudia como primera lengua extranjera obligatoria por más de 14.500 alumnos de primaria y secundaria en toda Ucrania y como segunda lengua por más de 11.000 alumnos. En cuanto a la Universidad, la carrera de Filología Hispánica se enseña en 10 universidades en seis ciudades (Kyiv, Lviv, Odesa, Jarkiv, Jerson, Zaporizhzhia), en unas 20 universidades se enseña como segunda o tercera lengua extranjera» [sic] (Pronkevich, Martín-Loeches Morales y Mayevska (2019: 6).

CUADRO 1 | ESCUELAS DONDE SE ENSEÑABA ESPAÑOL EN UCRANIA EN 2016

Región	N.º de colegios	El español se aprende como	Alumnos		N.º de profesores
			1.er idioma	2.º idioma	
Járkov	2	2.º idioma		370	3
Rivne	2	2.º idioma		230	4
Kropyvnytskyi	1	2.º idioma		160	2
Jersón	5	1.er / 2.º idioma	240	527	12
Kiev	12	1.er / 2.º idioma	1.120	997	34
Odesa	7	2.º idioma		696	8
Volinia	2	2.º idioma		293	4

Región	N.º de colegios	El español se aprende como	Alumnos		N.º de profesores
			1.er idioma	2.º idioma	
Zaporiyia	1	2.º idioma		340	2
Cherkasi	4	2.º idioma		400	5
Leópolis	6	1.er / 2.º idioma	640	704	29
Poltava	1	2.º idioma		16	1
Dnipró	9	2.º idioma		1.670	13
Total	52		2.000	6.403	117

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Kushnir (2017).

2.2 | La enseñanza de español en la educación superior

El tema de España, su historia, su lengua y su cultura no ha dejado de interesar a los científicos y profesores ucranianos desde hace un par de siglos. Esporádicamente se impartían materias pertenecientes al ámbito hispánico, pero tardó más de un siglo en aparecer la enseñanza de la Lengua y Literaturas Hispánicas como una titulación particular.

Uno de los primeros centros de enseñanza de español como lengua extranjera fue el Instituto Superior de Lenguas Extranjeras en Kiev (actualmente Universidad Lingüística de Kiev), fundado en 1948. A mediados del siglo XX se incluyó la titulación de Filología Española en la Facultad de Lenguas y Literaturas Occidentales de la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev, en la que ya se impartían otras lenguas europeas (inglesa, alemana y francesa).

En 1950 se introdujo también la titulación de Español en la Universidad Iván Frankó de Leópolis y en 1963 en la Universidad Mechnikov de Odesa. Más recientemente, la lengua española empezó a impartirse en la Universidad Karazin de Járkov a partir de 2000, y desde 2005 ya tiene titulación aparte como primera lengua extranjera.

Ya hemos mencionado que en las décadas de los cuarenta y cincuenta hubo cátedras de Español en la universidades de Kiev y Leópolis, pero su funcionamiento se vio interrumpido o reducido en los cincuenta. Podemos suponer que su aparición fue causada por la presencia de numerosos niños de la guerra que en aquel entonces ya llegaban a la edad laboral, pero pasados unos años no se veían muchas perspectivas para este idioma en el marco de la URSS. Tenemos testimonios de que en estos establecimientos de enseñanza superior trabajaban tanto profesores ucranianos como niños de la guerra españoles (Bonatska, 2012).

En los años sesenta se produce la reincorporación de la lengua española a nivel nacional, debido a la Revolución cubana encabezada por Fidel Castro y la colaboración, o mejor dicho, la ayuda de la Unión Soviética a la República de Cuba. Se crean entonces licenciaturas en Filología Española y en Traducción e Interpretación en varias universidades de Ucrania. En primer lugar, en la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev, donde el español se enseña en la Facultad de Filología Extranjera y tiene dos titulaciones: Filología Hispánica y Traducción e Interpretación del Español.

También se enseña como lengua extranjera en el Instituto de Relaciones Internacionales en la Facultad de Historia y Filosofía, en la Facultad de Geografía y en otras. Además, la universidad dispone del Centro de Lenguas Modernas, donde los estudiantes universitarios y cualquier otro interesado pueden aprender español como lengua extranjera. Desde la década de los sesenta la Universidad de Odesa dispone del Departamento de Lengua Española, donde se forman profesionales con titulaciones en Filología Hispánica.

Según los datos recogidos por Kushnir (2017), la lengua española está presente en 24 universidades de Ucrania; o sea, cubre prácticamente todo el territorio universitario ucraniano. De ellas, 6 universidades disponen de titulaciones en Filología Hispánica. Los especialistas en Filología Hispánica son, en primer lugar, embajadores de la lengua y cultura hispánica. La mayoría de licenciados de estos centros de enseñanza superior trabajan de profesores, tanto universitarios como en la enseñanza secundaria, formando a nuevos estudiantes de español ucranianos. Otro grupo no menos importante lo forman los traductores e intérpretes de español, y entre los formados en Filología Hispánica hay también embajadores, altos funcionarios de Estado, etc.

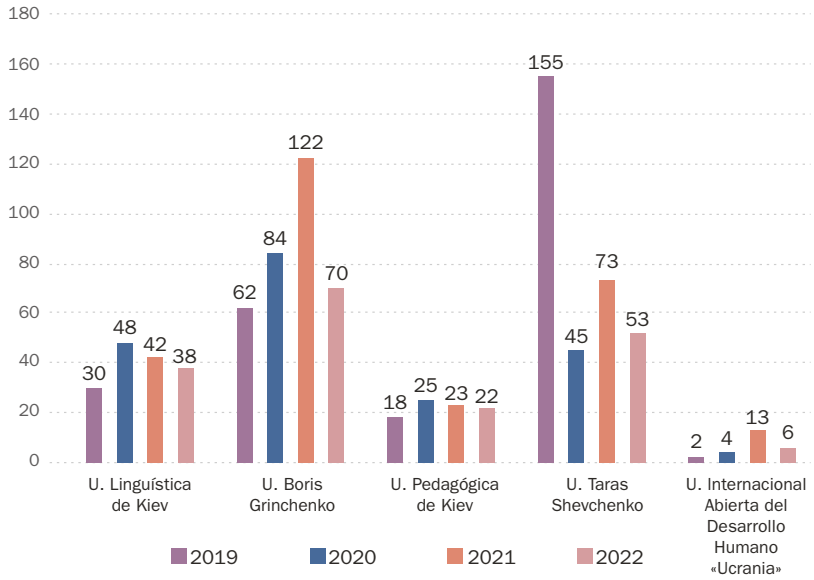
El número exacto de los que cursan estudios hispánicos en Ucrania hoy en día es difícil de calcular debido a la guerra y otros inconvenientes. Tal vez esta es la tarea que debemos abordar prioritariamente en el futuro próximo.

Entretanto, disponemos de datos sobre el número de alumnos universitarios que cursan el español como primera lengua extranjera de las facultades de Letras y de Traducción e Interpretación durante los últimos cuatro años, entre 2019 y 2022: unos 1.300 alumnos universitarios. Si tuviéramos que calcular el cómputo total de matrículas en español en estas facultades durante los cinco años de estudio, se alcanzaría la cifra de 6.500 (redondeando el cálculo a unos 1.300 alumnos por año).

Aún no disponemos de datos seguros sobre la introducción del español en Zaporiyia y Jersón. Además, se estudia como segunda lengua extranjera en otras universidades ucranianas como las de Dnipro, Mykolayiv, Kropyvnytske, Rivne Ivano-Frankivsk y en varias universidades privadas como lengua extranjera (una de las materias obligatorias) o como segunda lengua extranjera en la titulación de Lengua Inglesa, como es el caso de la Universidad Católica Ucraniana en Leópolis.

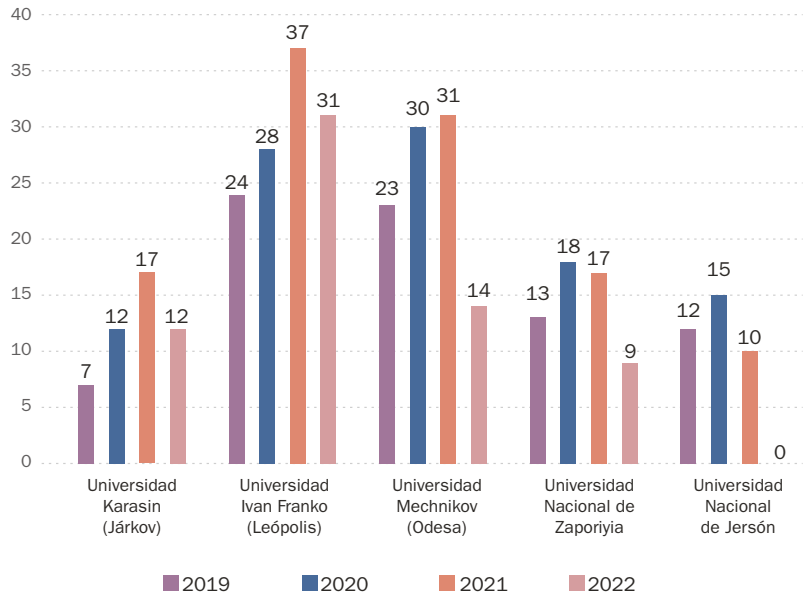
Lo que podemos asegurar con certeza es que los que aprenden español en Ucrania en su mayoría son amantes apasionados de esta lengua y de esta cultura, dado que para los que escogen materias relacionadas con el comercio, la lengua prioritaria será con mayor probabilidad el inglés.

GRÁFICO 1 | N.º DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN UNIVERSIDADES DE KIEV (2019-2022)



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2 | N.º DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN UNIVERSIDADES DEL RESTO DE UCRANIA (2019-2022)



Fuente: elaboración propia.

CUADRO 2 | UNIVERSIDADES DE UCRANIA DONDE SE ENSEÑABA ESPAÑOL EN 2016

Región	Universidades	El español como	Alumnos			Profesores
			1.er idioma	2.º idioma	3.er idioma	
Járkov	4	1.er / 2.º / 3.er idioma	52	256	23	16
Rivne	1	3.er idioma			87	2
Kropyvnytskyi	1	3.er idioma			100	1
Jersón	1	1.er idioma	84			5

Región	Universidades	El español como	Alumnos			Profesores
			1.er idioma	2.º idioma	3.er idioma	
Kiev	5	1.er / 2.º idioma	244	732		41
Odesa	3	1.er / 2.º / 3.er idioma	83	392	160	18
Ivano-Frankivsk	1	2.º idioma		49		1
Zaporiyia	1	1.er / 2.º / 3.er idioma	90	95	72	5
Mykolaiv	1	2.º / 3.er idioma		132	100	4
Leópolis	3	1.er / 2.º idioma	70	867		18
Dnipró	3	2.º / 3.er idioma		313	157	7
Total	24		623	2.836	699	118

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Kushnir (2017).

3 | El hispanismo en Ucrania

El nombre del primer hispanista ucraniano nos llega en el siglo XIX. Se trata de Wladimiro (Vladmir) Piskorski, célebre historiador y profesor de la Universidad San Volodymyr de Kiev (actualmente Universidad Tarás Shevchenko), que más tarde trabajó en el Instituto Filológico Histórico de Nizhyn y en la Universidad de Kazán.

La figura de Piskorski es singular en varios aspectos. Después de licenciarse en la Universidad San Volodymyr en 1890, ocupa la Cátedra de Historia Mundial para escribir su tesis de máster y, poco después, en 1896 viaja a España para completar su trabajo de investigación con materiales documentales. Trabajó concienzudamente en los archivos de Salamanca, Valladolid, El

Escorial, Madrid y Murcia; conoció a las figuras más célebres de España de aquel entonces y fue altamente valorado por historiadores españoles, quienes lo acogieron calurosamente en el Ateneo de Madrid y lo eligieron como miembro correspondiente de la Real Academia de Ciencias y Artes de Barcelona (1901). El tema de su investigación fue la España medieval. En 1897 publica su trabajo *Las Cortes de Castilla en el periodo de tránsito de la Edad Media a la Moderna: 1188-1520*. En 1901 defiende su tesis doctoral dedicada al régimen de servidumbre en Castilla. Unos treinta años más tarde, en 1931, la traducción de su obra dedicada a las Cortes de Castilla fue publicada en Barcelona (Piskorski, 1930). No fue una publicación casual y sus obras no han perdido validez hasta el día de hoy, dado que en 1988, con motivo del 800 aniversario de las Cortes, salió a la luz la segunda edición española de la obra de este singular historiador ucraniano. La figura de Piskorski merece un estudio aparte, dado que es autor de numerosas obras dedicadas a la historia de España[1], así como de Italia, Portugal, Francia y otros países, si bien España fue su tema de investigación más querido. Piskorski fue altamente valorado por sus contemporáneos, entre ellos Pedro Hinojosa y Claudio Sánchez Albornoz, quien tradujo sus obras al español. También conoció al famoso político Pi y Margall, a Menéndez Pelayo, al poeta Gaspar Núñez de Arce, a la poetisa, novelista y periodista Sofía Casanova, al escritor y político Víctor Balaguer y Cirera, etc.:

> Para dar una idea del valor que le atribuían los propios historiadores españoles citemos tan solo a Claudio Sánchez Albornoz, historiador de renombre, considerado en España el mejor especialista en la España Medieval. De los tres investigadores del siglo pasado que se dedicaron a estos problemas –Martínez Marina, Colmeiro y Piskorski– el último, desde luego, es el más moderno (Verba y Khyzhniak, 2012: 86).

Desgraciadamente, Piskorski murió joven, a la edad de 43 años, en Kazán víctima de un accidente ferroviario. En España solo Emilio Sáez se propuso investigar los años de estancia de Piskorski en España, pero a causa de la

[1] *Zmahannia poetiv u Katalonii v seredni viky* (1900); *Pytannia pryznachennia i pokhodzhennia «durnykh» zvychaiv u Katalonii* (1899); *Kripatstvo v Katalonii u seredni viky (1901); Istoriia Ispanii ta Portuhalii* (1902).

prematura muerte de este finalmente no realizó esa investigación y hasta ahora no hay ningún estudio al respecto.

Cabe mencionar igualmente a Iván Luchitskiy, docente de la Universidad de Kiev, profesor de Piskorski, el primer historiador que consultó de manera sistemática los archivos españoles.

También en el siglo XIX vive y trabaja uno de los intelectuales más destacados de aquel entonces, Iván Frankó, enciclopedista, gran escritor y poeta ucraniano que dio a conocer al lector ucraniano obras españolas como *El alcalde de Zalamea* de Calderón de la Barca y el *Quijote* de Cervantes, gracias a su poema *Aventuras de Don Quijote*, si bien según las fuentes examinadas Frankó se sirvió del texto alemán para inspirarse (Korniychuk, Kravets y Sabadukha, 2015).

Ya traspasado el umbral del siglo XX se pueden mencionar otras figuras célebres que se dedicaron a la lengua y la cultura hispánicas. Tal vez uno de los más conocidos es Mykola Lukash (1918-1988), políglota y traductor de una decena de lenguas europeas al ucraniano. Entre numerosas traducciones del inglés, alemán, francés e italiano y muchas más, las obras de autores españoles ocupan un lugar especial. Su traducción del *Quijote* no solo ha dado a conocer al lector ucraniano la obra del gran escritor español, sino que también ha enriquecido la literatura ucraniana con una traducción genial. Pero no fue solo Cervantes, otros autores españoles como Lope de Vega o Federico García Lorca fueron también traducidos por este gran hispanista.

Una consecuencia más de la creación de numerosos centros de enseñanza superior, donde se formaban hispanistas ucranianos, fue el desarrollo de la filología hispánica ucraniana. Desde la década de los cincuenta hasta ahora se ha formado una escuela científica de hispanistas ucranianos que se dedican a la gramática española, la lexicología, la estilística, los estudios tipológicos, los estudios literarios y otros más. Yevguenia Litvinenko fue la primera en Ucrania en defender su tesis de primer grado en 1970 y la primera también en defender una tesis doctoral sobre el hispanismo en

1985. Es autora de numerosas obras dedicadas a diversos problemas de la lengua castellana y varios manuales de gramática e historia del español. Su libro *Historia de la lengua española* fue reeditado en México en 1987. Al mismo tiempo, Litvinenko dedicó mucha atención a la formación y la tutorización de jóvenes investigadores y doctorandos. Bajo su tutela defendieron sus tesis doctorales una pléyade de hispanistas que son doctores en ciencias filológicas y catedráticos, profesores titulares e investigadores científicos, como: Iván Magushynets, Zoya Guetman, Olena Orlichenko, Nina Korbozerova, Valentina Danylych[2], etc. En la Universidad Lingüística de Kiev trabajaron conocidos hispanistas ucranianos como Margarita Voronina, Leon Olevski, Galina Urusova y otros más. Además de investigaciones en el campo de la gramática, se desarrollaron investigaciones en otros aspectos de la lengua española, en particular: los problemas léxicos y estilísticos, la variedad regional de la lengua castellana, la interferencia de otras lenguas en el español moderno y los problemas de la traducción. En este apartado entran las tesis doctorales de defendidas por N. Alesina, A. Kretova, T. Kozlovska, A. Viazankina, S. Ryzvaniuk, M. Pryjodko, A. Mishustina[3] y muchos otros más. Olexandr Pronkevich, Ihor Orzhytskyi, Olga Shestopal y Olga Mayevska realizaron investigaciones sobre literatura española e iberoamericana. Los hispanistas de la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev han asegurado la tutoría científica de doctorandos de países

……..

[2] Mahushynets I. I. Stanovlennia ta rozvytok inkoatyvnykh konstruktsii v ispanskii movi. Avtoref. dys. … kand.fylol nauk. – K.,1975; Orlychenko O. V. Slozhnopodchynennoe predlozhenye s prydatochnыm sledstvyia v ispanskom i portuhalskom yazykakh. Avtoref.dys. … kand. fylol nauk. – K.1984; Hetman Z.A. Slozhnopodchynennoe predlozhenye s prydatochnыm ustupky v ispanskom lyteraturnom yazyke Avtoref.dys. … kand. fylol nauk. – K.1977; Kryzhanovskaia O.T. Predlozhenyia s neskolkymy skazuemymy pry obshchem podlezhashchem v sovremennom ispanskom yazyke (kryteryy ikh klassyfykatsii). Avtoref.dys. … kand- fylol nauk. – K.1986; Saenko V.Y. Slovosochetanyia s dvoinymy predlohamy v sovremennom ispanskom yazyke. Avtoref.dys. … kand- fylol nauk. – K.1979.

[3] … K.1974 Kozlovskaia T.P. Leksycheskye ispanyzmy v anglyiskom yazyke USA .Avtoref. dys. … kand. fylol. nauk. – K.1984; Prykhodko N.P. Osobennosty ispanskoho yazyka v Ekvadore (fonetyka i gramatyka) . Avtoref. dys. … kand. fylol. nauk. – K.1980; Ivanitskaia A.A. Zaymstvovaniia inoiazychnoi leksiki i yeyo osvoenye. Avtoref.dys. … kand. fylol. nauk. – K.1980; Verba H.H. Syntaksychskie sredstva vyrazhenyia emotsionalnosty v ispanskoi razgovornoi rechi. Avtoref.dys. … kand. fylol. nauk. – K.1984; Ryzvaniuk S.A.Ispanizmy v iazyke ukrainskoi trudovoi emmyhratsyy Argentiny. Avtoref.dys. … kand.fylol. nauk. – K.1974.

de América Latina que exitosamente defendieron sus tesis de primer grado[4]. Los resultados de sus investigaciones científicas se recogen en varias publicaciones universitarias[5] así como en otras revistas científicas ucranianas y de otros países (Polonia, Hungría, España, Cuba, México, etc.).

Además, en el Instituto de Lingüística de la Academia de Ciencias de Ucrania hay un departamento encabezado por el hispanista y catedrático Volodymyr Ponomarenko que se dedica a la investigación sobre tipología lingüística de las lenguas románicas, y especialmente del español.

Otra de las ramas de la labor encaminada a la difusión de la cultura y de la literatura de España y de los demás países de habla hispana, así como de la literatura ucraniana en el mundo hispánico, es la traducción literaria. Uno de los patriarcas del hispanismo ucraniano, Stepán Ryzvaniuk, formado en la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev, profesor y director del Departamento de Filología Hispánica durante muchos años, llevó al lector hispánico las obras de los escritores ucranianos Iván Frankó, Yuri Yanovski, Yuri Dold-Myjailyk y Román Sambúk. Por su parte, Ana Vicente-Rivas, española de nacionalidad, niña de la guerra, trabajó como profesora y colaboró con la editorial Mystetstvo traduciendo numerosas obras ucranianas. También es bien conocida la labor traductora de Serhiy Borschevski, que hizo numerosas traducciones de novelas, relatos y poesía española y latinoamericana, así como la de las profesoras y traductoras Zhenevieva Konieva, Galina Vengrenivska, María Vengrenivska, Petro Sokolovskiy, Oleksandr Sobutskyi, Víctor Shovkún, Olena Alekseyenko, Halyna Verba, etc.

[4] Mestre Varela Kh.M. Funktsyonalnye smeshcheniia v syntaksise elementov sviazy v sovremennom ispanskom yazyke. Avtoref. dys. … kand. fylol. nauk. – K.1983; Caballero Dias L.J. Prinytsypy sopostavlenyia funktsyonalno-semantycheskykh polei v neblyzkorodstvennykh yazykakh. Avtoref.dys. … kand. fylol. nauk. –K.1983; Blanco Gonsález T. Struktura i semantika predinkhoatyvnykh perifraz s infinitivom (na materiale natsionalnoho varyanta ispanskoho yazyka Cuby). Avtoref. dys. … kand. fylol. nauk. – K.1983; Costa Sánchez M.E. Foneticheskie kharakteristyky soglasnykh fonem ispanskoho yazyka tsentralnoho rayona Cuby. Avtoref.dys. … kand. fylol- nauk. – K.1982.

[5] Publicaciones como *Visnyk Kyivskoho universytetu; Movni ta kontseptualni kartyny svitu; Problemy semantyky slova, rechennia ta tekstu,* etc.

Asimismo, los hispanistas ucranianos se reúnen anualmente en congresos y ya en el II Congreso de Hispanistas de Ucrania, celebrado el 29 y 30 de septiembre de 2011 en Donetsk, se tomó la decisión de establecer su propia entidad: la Asociación de Hispanistas de Ucrania. Si en las primeras ediciones se reunieron poco más de 40 hispanistas ucranianos, ya en el X Congreso de la Asociación de Hispanistas de Ucrania, celebrado el 20 y 21 de septiembre de 2019 en Kiev, se reunieron más de 100 miembros y hubo una treintena de hispanistas invitados de otros países. De estos congresos se publican actas donde se exponen las ponencias de los participantes, dedicadas a aspectos lingüísticos, didácticos y literarios.

Otra vertiente del hispanismo en Ucrania es la plantilla de profesores que está llamada a formar a los futuros especialistas en español. Se puede afirmar que, a lo largo de los años, con la introducción del español en los planes docentes de la enseñanza secundaria obligatoria y de la enseñanza superior, se ha ido formando una plantilla nutrida y de alta cualificación. Según los datos aportados por Oxana Kushnir (2017), la mayoría de los profesores de secundaria tiene el nivel B2 de español y algunos incluso el nivel C1 y C2. En cuanto a los profesores universitarios, hay que señalar que este grupo es mucho más numeroso y lo forman por lo menos 9 catedráticos, 63 candidatos a doctores y más de 100 profesores asistentes, aunque en Ucrania no hay datos estadísticos muy seguros.

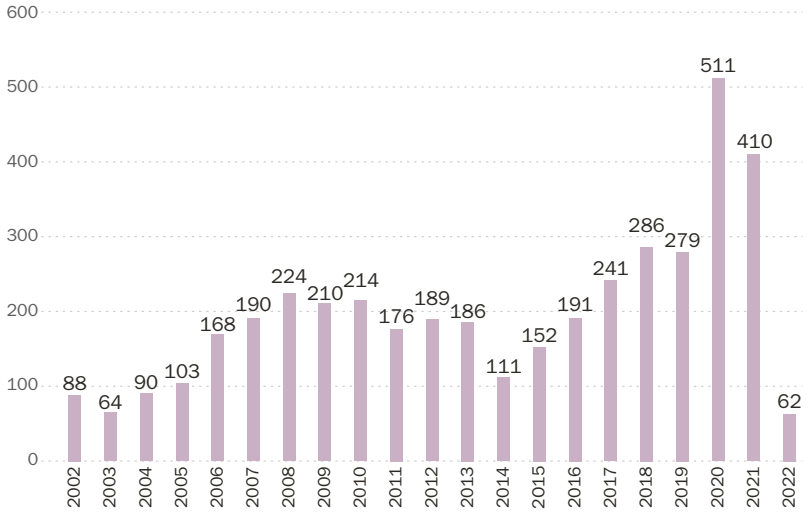
En otro orden de cosas, la independencia de Ucrania y su orientación europea ha motivado el crecimiento de contactos de Ucrania con países europeos, y desde luego con España. La introducción del régimen sin visado con los países de la UE llevó a un mayor intercambio cultural entre los dos países. Como consecuencia, ha crecido la demanda de personas que dominen el español en un nivel que les permita poder hablar y entenderse, así como en el dominio de la lectura y la traducción. Por ello aparecen numerosas academias privadas de lenguas donde se imparte, entre otras lenguas, el español, aunque es difícil calcular su número exacto. Lo que se puede afirmar es que la tradición viene de los años setenta del siglo pasado, cuando ya había cursos de lenguas extranjeras y el español se enseñaba con bastante éxito. Lo peculiar de este tipo de cursos fue que no concedían titulación oficial, pero los conocimientos

obtenidos eran suficientes a efectos prácticos: leer y traducir español, ser capaz de alcanzar un nivel B2 hablado, etc.

Por otro lado, se han firmado varios convenios de colaboración entre las universidades españolas y ucranianas, siendo uno de los primeros el convenio entre la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev y la Universidad de Granada de 1992. A su vez, Ucrania participó como país independiente en varios proyectos europeos como TEMPUS-TACIS y Erasmus. Varias universidades ucranianas se adhirieron a los programas de movilidad académica en el marco del programa Erasmus+ junto con universidades españolas (Granada, Cádiz, Valencia, Deusto, etc.).

Por último, cabe señalar que se han formado examinadores ucranianos para la prueba oral del DELE que actualmente se convoca dos veces al año en varias ciudades de Ucrania. A continuación, podemos ver la evolución del número de candidatos presentados a los exámenes DELE desde 2002 a 2022.

GRÁFICO 3 | N.º CANDIDATOS A LOS EXÁMENES DELE EN UCRANIA



Fuente: Instituto Cervantes.

4 | Españoles e hispanoamericanos en Ucrania

Ya de los capítulos anteriores se puede deducir que en Ucrania han residido y residen tanto españoles como hispanoamericanos. Su llegada a Ucrania tiene altos y bajos dependiendo de factores sociopolíticos o de otra índole.

En el siglo XX ya hemos mencionado que la primera ola de españoles en Ucrania coincide con la Guerra Civil española y los niños de la guerra. Según las fuentes consultadas gran parte de estos niños de la guerra llegaron a Ucrania a las ciudades de Kiev, Jersón, Odesa y la península de Crimea; unos se quedaron a vivir en Ucrania, otros se fueron a otras regiones de la Unión Soviética y aquellos que crecieron en orfanatos de Leningrado y otras ciudades rusas vinieron a trabajar a Ucrania. Según las diversas fuentes consultadas, entre 3.000 y 4.000 niños de la guerra llegaron a la URSS.

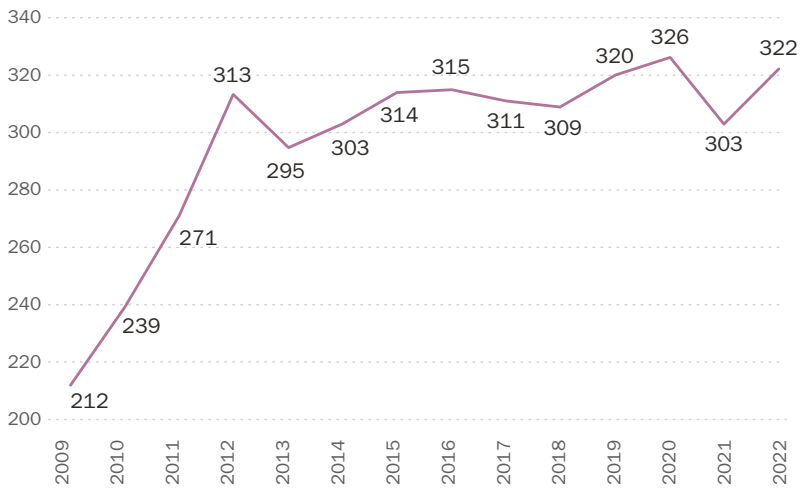
Los años sesenta y posteriores son un periodo de relaciones intensas de la URSS con los países de América Latina, especialmente con Cuba, Chile y Nicaragua, donde estaban creciendo los así llamados «movimiento de liberación nacionales», apoyados y financiados por la Unión Soviética. En muchas universidades soviéticas se crean facultades donde llegan jóvenes de todo el mundo y muchos de América Latina. Muchos ucranianos se casan con latinoamericanos y las nuevas familias se quedan en Ucrania o se van a Hispanoamérica. Por ahora solo tenemos datos fragmentados de esta ola de migración hispanoamericana. Siguen viniendo latinoamericanos a estudiar a Ucrania, pero ya por cuenta propia y en menor número que en la época soviética. A día de hoy, muchos hispanoamericanos siguen viviendo en nuestro país, especialmente aquellos que todavía tienen vínculos con Ucrania. Antes de la guerra vivían en Ucrania más de 30 mexicanos; en cuanto a los cubanos, según el *Diario de Cuba*, la cantidad no excede las 200 personas[6]; en lo que respecta a Chile, el Ministerio de Relaciones Exteriores señaló que se contactó con 53 chilenos en Ucrania, que solicitaron ayuda al

[6] Véase: https://diariodecuba.com/cuba/1644074779_37280.html.

Gobierno en medio del conflicto con Rusia; sobre Perú, en el momento del inicio de la invasión rusa la cifra aproximada de peruanos ascendía a 320.

En cuanto a los españoles, podemos apoyarnos en los datos de Instituto Nacional de Estadística de España.

GRÁFICO 4 | ESPAÑOLES RESIDENTES EN UCRANIA (2022)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística de España[7].

Como se desprende del gráfico, Ucrania no es escogida como país de residencia por muchos españoles, visto el tamaño del país. Aún no se han hecho investigaciones del porqué vienen a vivir a Ucrania los españoles, ya sea por motivos personales, de negocios o de otra índole. Quedaría por definir si este número incluye o no a los que vienen a Ucrania temporalmente, es decir, profesores universitarios, empresarios que tienen sus intereses o negocios en Ucrania, etc. No se pueden apreciar todos los factores y esperamos poder hacerlo al terminar la guerra ruso-ucraniana.

[7] Véase: https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/p85001/serie/l0/&file=01001.px#!tabs-grafico.

5 | Conclusiones

El español en Ucrania tiene sus orígenes arraigados en el siglo XIX, cuando aparecen los primeros investigadores ucranianos que viajan a España y se dedican al estudio de temas hispánicos. El siglo XX se presenta como una época esencial, en la que se produce la expansión del español en varios niveles de la enseñanza y se forma la escuela científica del hispanismo ucraniano. Al independizarse en 1991, se crean nuevas perspectivas para el desarrollo del español en Ucrania. Se hacen más intensos los contactos entre Ucrania y España, aumenta el número de españoles residentes en el país y se amplía la enseñanza de español: crece el número de universidades donde se enseña español como titulación, esto sin contar con los alumnos universitarios que lo estudian como segunda o tercera lengua extranjera. Se enseña igualmente en las escuelas secundarias y hasta en algunas primarias. Crece también el número de academias privadas de idiomas, que ofrecen diferentes cursos de español. Muchas personas, por otra parte, aprenden la lengua castellana individualmente de forma autodidacta o tomando clases particulares.

Los desafíos que afronta la enseñanza de español y el hispanismo ucraniano actuales pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Aún no se puede establecer con precisión el número de ucranianos que utilizan el español, por lo cual parece imprescindible poner en marcha un proyecto de investigación demolingüística que podría determinar con mayor exactitud el número de ucranianos que hablan español con diferentes grados de dominio.

- Es necesario realizar un estudio estadístico preciso para contabilizar el número de estudiantes ucranianos de español en los diferentes niveles de enseñanza. El número de los alumnos que han realizado el examen DELE es insignificante en comparación con el número potencial de estudiantes de español en el país.

- La apertura de un aula o un centro del Instituto Cervantes en Kiev podría servir para impulsar la difusión del español en Ucrania.

De todo lo expuesto en los apartados anteriores, podemos concluir que la situación del español en Ucrania ofrece una perspectiva prometedora, en especial una vez finalice el conflicto bélico.

Referencias bibliográficas

Bonatska, I. (2012), «Niños de la guerra profesores de español en Ucrania», *en Actas del III Congreso de hispanistas de Ucrania*. Madrid: Embajada de España en Ucrania, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y AECID, pp. 26-32. Disponible en: https://ahiucr.org.ua/wp-content/uploads/2015/06/Congreso-ACTAS_Sebastopol-2012.pdf.

Chuma, B. (2013) «Ispanske konsulstvo v Odesi pershoï chverti XIXstolittia: orhanizatsiia ta napriamky diialnosti», *Naukovi zoshyty istorychnoho fakultetu Lvivskoho universytetu*, 13-14, pp. 435-445.

Korniychuk, V., Kravets, Y. y Sabadukha, V. (2015), *Iván Frankó. La pluma ucraniana de los clásicos hispanos.* Valencia: Servicio de Información y Dinamización de Estudiantes de la Universidad de Valencia. Disponible en: https://www.academia.edu/30232077/Iv%C3%A1n_Frank%C3%B3_La_pluma_ucraniana_de_los_cl%C3%A1sicos_hispanos#:~:text=Iv%C3%A1n%20Frank%C3%B3%20(1856%2D1916),Tirso%20de%20Molina%2C%20et%20al.

Kovalchuk, O. (2016), «Ispaniia Bohdana Chumy», *ВаріаТНИ* (22 de febrero de 2016). Disponible en: https://varianty.lviv.ua/32632-ispaniia-bohdana-chumy.

Kushnir, O. (2017), «El español en Ucrania», *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranejra (ASELE),* 57, pp. 21-24. Disponible en: https://www.academia.edu/37970087/Bolet%C3%ADn_de_ASELE_no_57_Noviembre_2017.

La Voz de Asturias (2022), «Cuando Ucrania acogió a los "niños de la guerra" asturianos» (16 de marzo de 2022). Disponible en: https://www.lavozdeasturias.es/noticia/asturias/2022/03/16/ucrania-acogio-ninos-guerra-asturianos/00031647452008396664751.htm.

Piskorski, W. (1930), *Las Cortes de Castilla en el periodo de tránsito de la Edad Media a la Moderna, 1188-1520.* Trad. de C. Sánchez-Albornoz. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: https://archive.org/details/BResHis002925/page/132/mode/2up.

Pronkevich, O., Martín-Loeches Morales, F. y Mayevska, O. (eds.) (2019), *Actas del IX Congreso de Hispanistas de Ucrania. Ostrog.* Leópolis: Astrolabio Editorial. Disponible en: https://ophispanismo.com/edicion/wp-content/uploads/2020/01/Actas-2018-%D0%94%D0%A0%D0%A3%D0%9A-25.10.2019.pdf.

Verba, H. y Khyzhniak, N. (2012), «El desarrollo de los estudios hispánicos en la Universidad Nacional Tarás Shevchenko de Kiev», en *Actas del III Congreso de Hispanistas de Ucrania*. Madrid: Embajada de España en Ucrania, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y AECID, pp. 85-94. Disponible en: https://ahiucr.org.ua/wp-content/uploads/2015/06/Congreso-ACTAS_Sebastopol-2012.pdf.

Bibliografía de consulta

García Berenguel, J. y Hunko, T. (2017), «Enseñar español en Ucrania. Una aproximación a la lengua cervantina en el espacio educativo ucraniano», en M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (coords.), *Atlas de ELE. Volumen I. Europa Oriental.* Madrid: enClave-ELE, pp. 427-441. Disponible en: http://www.todoele.net/sites/default/files/atlas_vol1_compl.pdf.

Pablo, S. y Timoshenko, N. (2023), «Hispanismo y Asociación de Hispanistas de Ucrania», *Recensión. Revista Internacional de Ciencias Humanas y Crítica de Libros*, 9. Disponible en: https://revistarecension.com/volumen-9/.

Pronkevich, O. y Shestopal, O. (2018), «Ukrainian Students in Spain after World War II», *Kyiv-Mohyla Humanities Journal*, 5, pp. 117-132. Disponible en: https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9a43c9c0-762b-4b21-a8c6-b7d8767fa29d/content.

Pronkevich, O. y Sulymá, M. (2021), «Los contactos entre la Ucrania barroca y la España del Siglo de Oro a través de la catalogación de fuentes», *Hipogrifo. Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro,* 9, 1, pp. 409-420. Disponible en: https://www.revistahipogrifo.com/index.php/hipogrifo/article/view/937.

Verba, H. (2009), «La literatura española en el espejo de su traducción al ucraniano», en *Actas del I Congreso de hispanistas de Ucrania.* Sebastopol y Madrid: Embajada de España en Ucrania, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y AECID, pp. 208-219.

– (2005), «Acerca de las traducciones de la literatura española en Ucrania (Mykola Lukash y su traducción de "Don Quijote de la Mancha"», *Mundo Eslavo*, 4, pp. 171-17.

– (2013) «Z istorii stanovlennia ispanistyky v Kyivskomu natsionalnomu universyteti imeni Tarsa Shevchenka», *Movni ta kontseptualni kartyny svitu*, 2, 44, pp. 72-86.

EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO

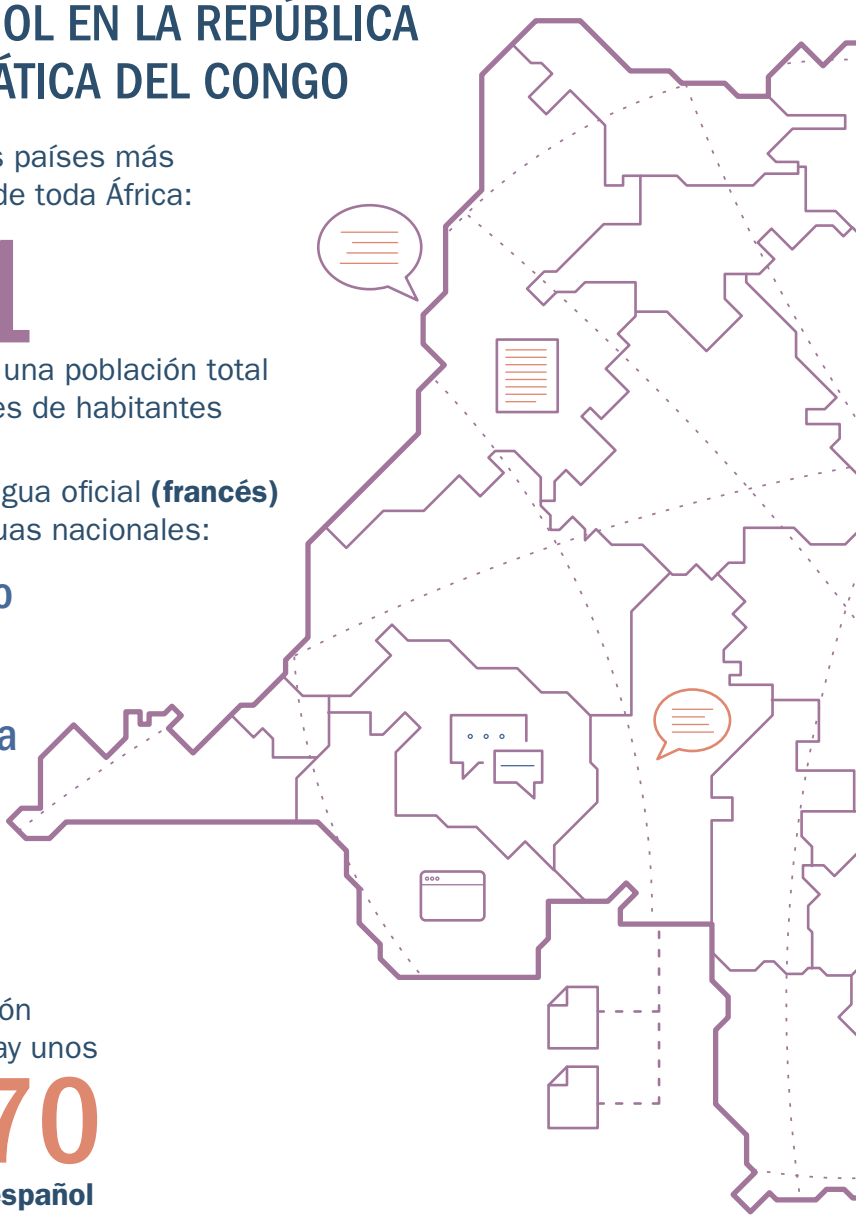
Es uno de los países más multilingües de toda África:

221

lenguas para una población total de 99 millones de habitantes

Tiene una lengua oficial **(francés)** y cuatro lenguas nacionales:

→ kikongo
→ lingala
→ suajili
→ tshiluba



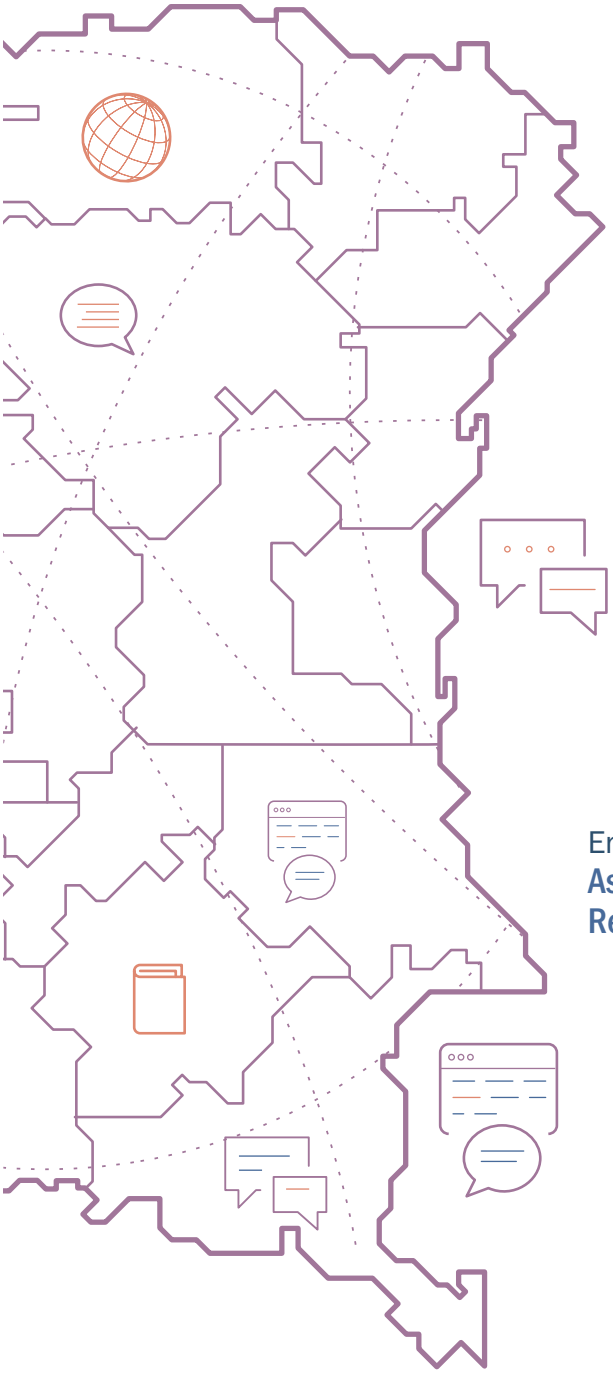
En la educación secundaria hay unos

1.270

alumnos de español en **Kinsasa** y unos

230

en **Lubumbashi**.



En la educación superior los alumnos de español están en torno a los

500

Los centros que lo imparten son:

- **La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**
- **La Universidad de Kinsasa (UNIKIN)**
- **El Instituto Superior de Pedagogía (ISP)**
- **La Academia Diplomática**

En **2023** se ha creado la **Asociación de Profesores de la República Democrática del Congo.**

EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO

MIREILLE ILUNGA-SUÁREZ
Lycée Prince de Liège y Jewels International School de Kinsasa

1 | Introducción

El español es la cuarta lengua más hablada del mundo, detrás del inglés, del chino mandarín y del hindi. Alrededor de 595 millones de personas lo hablan (Instituto Cervantes, 2022). En un mundo cada vez más globalizado y competitivo, hablar español sólo puede ser una ventaja.

La relación que existe entre esta lengua y la República Democrática del Congo se remonta a muchos años atrás, cuando los ritmos caribeños alcanzaron las costas africanas. En aquel entonces, los músicos congoleños incluían palabras en español en sus canciones. En la actualidad, cientos de alumnos lo estudian cada día en la enseñanza secundaria y superior a pesar de las dificultades que a veces presenta su aprendizaje. Así pues, podemos decir que el español está en auge en el país.

En este artículo, ofreceré una visión panorámica del país, de sus lenguas y luego presentaré la situación del español en la República Democrática del Congo, así como los desafíos a los que se enfrentan tanto los profesores como los alumnos.

2 | Contexto

La República Democrática del Congo es un país ubicado en el centro de África. Con una superficie de 2.344.858 km^2 (equiparable a casi toda Europa Occidental), es el segundo país más extenso de África y limita con la República Centroafricana y Sudán del Sur al norte; Uganda, Ruanda, Burundi y Tanzania al este; Zambia y Angola al sur, y la República del Congo al oeste.

MAPA 1 | REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO

Fuente: EZILON.

La historia de este país ha estado marcada por la colonización europea, la independencia y los conflictos políticos, así como por la explotación de sus recursos naturales. Durante la colonización (1908-1960), el territorio fue controlado por Bélgica. Bajo el reinado de Leopoldo II, la República

Democrática del Congo experimentó una explotación brutal de sus recursos naturales. El país obtuvo su independencia en 1960.

En las décadas siguientes, el país experimentó una serie de conflictos políticos y militares, incluyendo una guerra civil que duró seis años. Durante este tiempo, el país fue controlado por varios líderes militares como Mobutu Sese Seko y Laurent-Désiré Kabila.

La explotación de recursos naturales de la República Democrática del Congo ha sido un tema constante en su historia. Diamantes, oro, cobalto, coltán y otros minerales son explotados por empresas extranjeras, lo que ha llevado a conflictos armados en la región.

En la actualidad, la República Democrática del Congo es un país democrático, pero todavía se enfrenta a desafíos políticos, económicos y sociales significativos. Aunque se hayan logrado importantes avances en la reducción de la pobreza y en la mejora del acceso a la atención médica y la educación, todavía persisten en el país problemas de seguridad y de violaciones de derechos humanos.

3 | Panorama lingüístico

En el plano lingüístico, esta antigua colonia belga es uno de los países más multilingües de toda África: 221 lenguas en una población total de 99.010.212 millones de habitantes[1]. Este plurilingüismo excepcional se divide en tres categorías: las lenguas étnicas, las lenguas nacionales y la lengua oficial[2].

Hoy el idioma oficial del país es el francés, que se introdujo durante la colonización belga, pero cuenta también con cuatro lenguas autóctonas que tienen el estatuto de lengua nacional: kikongo, lingala, suajili y tshiluba.

[1] Fuente: Banco Mundial. Véase: https://donnees.banquemondiale.org/country/CD.

[2] Véase el artículo 1 de la Constitución de la República Democrática del Congo de 2006, disponible en: https://www.leganet.cd/Legislation/JO/2011/JOS.05.02.2011.pdf.

3.1 | Las lenguas étnicas

En el territorio de la la República Democrática del Congo habitan alrededor de 221 grupos étnicos reconocidos oficialmente con sus tradiciones y sus idiomas. Todos los congoleses hablan una lengua étnica; su uso es local y sirve de comunicación entre las diversas comunidades. Los que solo hablan una lengua étnica son ciudadanos poco escolarizados de zonas rurales. El número de hablantes suele variar entre 5.000 y 70.000, una veintena tienen más de 100.000, sin embargo, hay tres lenguas étnicas que tienen más de un millón de hablantes: el luba-shaba, el ngala y el songe.

3.2 | Las lenguas nacionales

El kikongo, el lingala, el suajili y el tshiluba cuentan con un número de hablantes más amplio y una mayor expansión a nivel nacional gracias a la Administración, la justicia, las escuelas primarias y los medios de comunicación. Estos idiomas nacionales dividen al país en cuatro grandes áreas lingüísticas:

- El suajili, también llamado kiswahili, se habla como segundo idioma en las provincias orientales, en particular Kivu del Norte y Kivu del Sur, Maniema, Katanga y el sur de la Provincia Oriental. Esta lengua está «entre los diez idiomas más hablados del mundo, con más de 200 millones de hablantes», según la UNESCO (Lisanza, 2021). Se habla en más de 14 países, entre los que se encuentran Tanzania, Kenia, Uganda, Ruanda, Burundi, Sudán del Sur, Somalia, Mozambique, Malawi y Zambia.

- El lingala, originario de la provincia del Ecuador, se ha impuesto en gran medida en Kinsasa, donde ha suplantado a las lenguas locales. Las etnias del interior del país y los residentes en Kinsasa la utilizan indiferentemente junto a sus lenguas maternas. Desde la época colonial, es considerada como la lengua del ejército. En efecto, el ejército congoleño estuvo, desde el principio, formado por una amalgama de etnias, cada una con su propia cultura. Aunque provengan de las zonas de habla suajili o tshiluba,

se supone que todos los soldados congoleños hablan lingala. Además del ejército, la música ha contribuido mucho a su difusión y expansión por todo el país. El lingala es el segundo idioma de importancia en la provincia del Ecuador, así como en una parte de la Provincia Oriental. Asimismo, es la lengua vehicular gracias a la cual es posible comunicarse y entenderse en casi todo el país. Fuera de nuestras fronteras, el lingala se habla en República Centroafricana y en Congo-Brazzaville.

- El kikongo se utiliza principalmente en las provincias de Bas-Congo, Bandundu y al oeste de Kasai Occidental.

- El tshiluba o ciluba lo hablan aproximadamente 6,3 millones de hablantes tanto en Kasai Occidental, Kasai Oriental y en el norte de Katanga.

Estos idiomas ampliamente hablados ahora son utilizados como lenguas maternas y como segundas lenguas por al menos 30 millones de congoleños. Son utilizados por los estratos sociales más educados y urbanizados como lenguas suprarregionales o para la comunicación interétnica en las ciudades.

En la Administración se utiliza en general el francés. Sin embargo, los empleados estatales utilizan los idiomas nacionales en las regiones donde son de uso común. En cuanto a los medios de comunicación, casi todos los periódicos más importantes de la capital se publican en francés. Tanto en la televisión como en la radio podemos encontrar programas en francés y/o en los cuatro idiomas nacionales.

3.3 | La lengua oficial

Pese a que el francés sea la lengua oficial, es siempre una segunda lengua entre aquellos que la hablan, ya que apenas un 50 % de la población la domina. La competencia de los hablantes de esta lengua es muy desigual y varía entre el medio rural y el urbano. La mayor parte de los congoleños emplea una lengua étnica para relaciones familiares y el kikongo, el lingala, el tshiluba o el suajili en la vida urbana en general (comercios, administración local, prensa, radio etc.)

4 | El español en la República Democrática del Congo

A pesar de que el español no tenga una gran presencia en la República Democrática del Congo, hay cada vez más congoleños que lo hablan, ya sea por haber estudiado en un país hispanohablante o por razones personales o profesionales, como por ejemplo trabajar en una empresa internacional que use el español como lengua de trabajo.

Según datos de la Embajada de España en Kinsasa, hay más de 100 españoles en el país.

En cuanto a empresas españolas, se sabe que algunas operan hoy en la República Democrática del Congo en diferentes sectores. Según la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión y Cooperación de España[3], el interés mostrado por empresas españolas aumentó como consecuencia de la expansión de las exportaciones españolas y de la búsqueda de nuevas oportunidades. Sin embargo, es importante destacar que la presencia de estas empresas es relativamente limitada, debido a la inestabilidad política, a la falta de seguridad jurídica y a los desafíos económicos del país.

4.1 | El uso del español

Aunque el francés sea la lengua oficial, cabe destacar que el español siempre ha tenido un lugar importante en la música congoleña. El uso del español en la rumba congoleña se remonta a principios del siglo XIX a través de ritmos provenientes del Caribe, que entraron en el entonces Congo belga de la mano de marineros caribeños. El escritor ecuatoguineano Paco Zamora Loboch, en el artículo sobre el tema que titula «El vuelo del español sobre el Congo» (2007), dice que: «El Congo bullía con los ritmos latinos. Cuba había vuelto a casa y era una provincia africana más…». Podemos destacar

[3] Oficina de Información Diplomática, 2023.

canciones populares como *Independence cha cha* de Le Grand Kallé o *María Valencia* del grupo congoleño Zaiko Langa Langa.

En la actualidad, el español tiene una gran influencia en la cultura juvenil, especialmente en la música, el cine y el deporte. Artistas latinos como Shakira, Bad Bunny y Rosalía han dominado las listas de éxitos internacionales, fusionando ritmos y estilos que reflejan la riqueza cultural del idioma español.

El cine y la televisión en español también han ganado popularidad en la República Democrática del Congo con producciones como *La casa de papel* y *Narcos*, a las que se puede acceder a través de la señal de TVE Internacional.

Asimismo, el fútbol también ha desempeñado un papel significativo en la expansión del español al popularizar expresiones o palabras oídas a futbolistas hispanohablantes que muchos jóvenes incorporan a su jerga de forma habitual, tales como «vamos» o incluso «la remontada».

Sin duda podemos decir que el arte y el deporte son los grandes embajadores de la lengua española y que, poco a poco, la lengua de Cervantes está dejando huella en la cultura juvenil de nuestro país.

4.2 | La enseñanza de español en la educación reglada

En la República Democrática del Congo, la educación reglada obligatoria abarca aproximadamente 12 años, desde el comienzo de la escuela primaria hasta el final de la educación secundaria. El español no forma parte del currículo oficial.

4.2.1 | El sistema educativo en la República Democrática del Congo

Los niños ingresan en la escuela primaria a los cinco años y medio. Esta educación comprende seis cursos que se distribuyen en dos años de las llamadas aulas de preparación, dos años de primaria propiamente dicha y dos años de nivel medio. Es obligatoria y gratuita desde agosto de 2019.

En este nivel se utilizan las lenguas nacionales de cada región como medio de instrucción.

La educación secundaria se divide en dos etapas, una primera de dos cursos para alumnos de 12 a 14 años, y una segunda etapa de cuatro cursos de duración para alumnos de 14 a 17 o 18 años. La secundaria puede ser general, técnica o profesional y, dependiendo de ello, consta de entre cuatro y seis cursos: cuatro para la secundaria profesional, cinco para la secundaria técnica y seis para la general. El francés es el principal idioma de instrucción. Asimismo, se introduce el inglés como primera lengua extranjera.

Para ser admitidos en una universidad, los alumnos de secundaria deben aprobar un examen nacional llamado Diplôme d'Etat, con una puntuación mínima de 50 sobre 100.

La formación superior o universitaria en la República Democrática del Congo se imparte en francés y se organiza en tres niveles:

- Licenciatura. El primer nivel de formación superior comprende tres años de estudios y la realización de un trabajo de investigación de fin de ciclo. Al finalizar, el estudiante que ha aprobado las pruebas recibe el diploma de licenciatura.

- Máster. El segundo nivel de formación en la República Democrática del Congo dura dos años después de la licenciatura, al final de los cuales se exige también la realización de un trabajo de investigación que se defiende ante un tribunal docente.

- Doctorado. El tercer nivel dura dos años y tiene como objetivo la obtención del título de doctor.

4.2.2 | La enseñanza de español en la República Democrática del Congo

Como señalábamos, en la actualidad, el español no está incluido en el currículo oficial de la enseñanza primaria y secundaria congoleña, y su enseñanza se realiza principalmente en escuelas internacionales, que siguen el sistema educativo belga y francés.

Sin embargo, la calidad y la disponibilidad de los programas de enseñanza de español varían ampliamente a lo largo del país. Las escuelas privadas que siguen el sistema belga establecen en su currículo que, a partir de tercero de secundaria, se debe elegir una segunda lengua extranjera, entre el español y el neerlandés.

Si bien el inglés y el neerlandés siguen dominando como las primeras lenguas extranjeras, el español es a menudo el segundo idioma elegido por los alumnos de secundaria. Esto se debe al hecho de que la consideran como una lengua más a su alcance por su semejanza con el francés. Piensan que es una lengua fácil. De hecho, algunos estudios corroboran que el español tiene un 75 % de similitud léxica con el francés (Molina Sánchez, 2007: 10).

De manera general, los estudiantes siguen con esta opción hasta sexto de secundaria (el último curso). El horario fijado para la ejecución de dicho currículo es de 2 a 4 horas semanales según la opción elegida. El nivel que deberían alcanzar los estudiantes en sexto curso es el B1. A menudo este objetivo no se alcanza por la falta de interacción directa con hablantes nativos de español, ya que, lamentablemente, el aula sigue siendo el único lugar donde pueden practicar este idioma.

El español se enseña también en instituciones universitarias congoleñas, como la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Facultad de Letras de la Universidad de Kinsasa (UNIKIN) o el Instituto Superior de Pedagogía (ISP). En las dos primeras, el español se enseña principalmente en la carrera de Traducción e Interpretación junto con otros idiomas como el inglés y el portugués; en el ISP la enseñanza de español forma parte del currículo, como asignatura optativa, de las titulaciones incluidas en la rama de Gestión Turística y Hostelera. En 2023 se han retomado las clases de español puesto que el año anterior no se pudieron impartir por falta de profesorado.

En definitiva, el español no se imparte en las escuelas públicas de primaria y secundaria de la República Democrática del Congo, pero sí en escuelas privadas internacionales. Asimismo, se estudia en tres universidades

congoleñas. Calculamos que actualmente estudian español al menos unos 2.000 jóvenes en este país (1.770 en Kinsasa y 230 en Lubumbashi) y que hay una treintena de profesores de español como lengua extranjera.

Las siguientes tablas recogen los datos obtenidos sobre las instituciones en Kinsasa y Lubumbashi donde se imparte el español y sobre el número de alumnos en cada una.

CUADRO 1 | N.º DE ALUMNOS DE ESPAÑOL EN KINSASA EN 2023

Institución	Alumnos
Casa de Montessori	22
Lycée Prince de Liège	231
Lycée Français René Descartes	450
Institut Aurora	159
Jewels Internacional School of Kinshasa	288
Lycée International de Kinshasa	–
Ecole Cartésienne	120
Faculté de Traduction e Interpretation. Université Pedagogique National (UPN)	80
Faculté de Lettres de l'Université de Kinshasa (UNIKIN)	50
Institut Supérieur Pédagogique (ISP)	360
Académie Diplomatique	10
Total	1.770

Fuente: elaboración propia.

CUADRO 2 | N.º DE ALUMNOS DE ESPAÑOL EN LUBUMBASHI EN 2023

Institución	Alumnos
Lycée Français Blaise Pascal	150
Ecole Belge de Lubumbashi	80
Total	230

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos a través de entrevistas.

La calidad de la educación representa un gran desafío para el estado congoleño no solo por la falta de cualificación de los profesores sino también por las condiciones en las que estudian los alumnos. En efecto, las aulas abarrotadas son una realidad frecuente. Y, además, los docentes, no están bien capacitados, están mal pagados y son insuficientes para el número de alumnos que hay en las aulas.

También cabe destacar la enseñanza informal a través de academias de idiomas y clases privadas. Algunas personas estudian el español simplemente porque les gusta esta lengua y disfrutan aprendiéndola; otros trabajan en organismos internacionales y necesitan una tercera lengua para poder tener acceso a puestos superiores.

En la República Democrática del Congo no existe ningún centro examinador DELE por el momento, por lo que los alumnos de español no tienen dónde certificar su nivel.

5 | Actividades culturales en torno al español

En la República Democrática del Congo los países hispanohablantes tienen representación diplomática a través de la Embajada de Cuba, el Consulado General de Uruguay y la Embajada de España, que desempeña un papel importante en la promoción de la cultura española en el país. La embajada

organiza regularmente actividades culturales tales como exposiciones de arte, conciertos de música, proyecciones de películas españolas y conferencias sobre temas de interés. Las actividades organizadas tienen como objetivo fortalecer los lazos culturales entre España y la República Democrática del Congo, y promover el conocimiento sobre la cultura española. Al mismo tiempo, constituyen una oportunidad para que la comunidad local conozca más sobre España y sus tradiciones.

En octubre de 2022, la Embajada de España coorganizó, junto con el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, unas jornadas intensivas de formación y actualización para profesorado de español como lengua extranjera impartidas por formadores del Instituto Cervantes y a las que asistieron 26 docentes congoleños.

ILUSTRACIÓN 1 | ASISTENTES A LAS JORNADAS DE FORMACIÓN PARA PROFESORADO CONGOLEÑO DE ELE

Fuente: Instituto Cervantes.

Asimismo, con el apoyo de la Embajada de España en Kinsasa se ha creado una asociación de profesores de español en el Congo. La asociación, fundada a principios de 2023, está dirigida a actuales y futuros profesores de español en la República Democrática del Congo. En la actualidad cuenta con 31 miembros, de los cuales 6 son españoles. El propósito de la asociación es promover la lengua española y su enseñanza en la República Democrática del Congo y ofrecer a los profesores de español como lengua extranjera jornadas de formación educativa, actividades culturales y contactos con los colegas y otros grupos de interés.

6 | Conclusiones

Aunque existe un gran interés por la lengua española en la República Democrática del Congo, su enseñanza presenta ciertos desafíos.

En un primer lugar, la falta de recursos y de materiales didácticos en español dificulta la enseñanza. Muchas escuelas carecen de libros de texto y de los materiales necesarios para enseñar de manera efectiva. Nathan Lomboto, profesor de español en una escuela infantil, nos cuenta que «le cuesta encontrar libros infantiles en español para sus alumnos», que tienen entre 3 y 6 años. Además, según el profesor de la UPN, Pepe Kifu, «el material del que disponen es escaso y no está organizado por niveles».

En segundo lugar, otra de las barreras para la enseñanza de español es la falta de profesores altamente capacitados. Aunque hay algunas instituciones que ofrecen programas de capacitación para profesores de español, la mayoría de ellos son autodidactas. En el caso de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UPN, algunos de los profesores actuales son antiguos alumnos que continuaron su formación.

En tercer lugar, los estudiantes carecen de oportunidades para practicar. Muchos estudiantes aprenden los conceptos básicos de la lengua en el colegio o en la universidad, pero tienen dificultades para practicar y mejorar la fluidez en español. Además, la falta de interacción con hablantes nativos

suele limitar a los estudiantes para entender las sutilezas del idioma y la cultura asociada a la lengua.

Para mejorar la enseñanza de español en la República Democrática del Congo se requiere una mayor inversión en la formación de profesores y en la provisión de material didáctico de calidad. Además, es importante fomentar el intercambio cultural y lingüístico con países de habla hispana, lo que permitirá a los estudiantes tener una experiencia práctica y enriquecedora con la lengua.

Referencias bibliográficas

Instituto Cervantes (2022), «El español: una lengua viva. Informe 2022», en VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes y McGraw Hill, pp. 23-131. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf.

Lisanza, V. (2021), «Le swahili gagne popularité dans le monde», *Afrique Renouveau* (9 de diciembre de 2021). Disponible en: https://www.un.org/africarenewal/fr/magazine/d%C3%A9cembre-2021/le-swahili-gagne-en-popularit%C3%A9-dans-le-monde#:~:text=Originaire%20d'Afrique%20de%20l,au%20Y%C3%A9men%20au%20Moyen%2DOrient.

Molina Sánchez, C. A, (2007), «El español entre 6.900 lenguas vivas», *Revista de Occidente*, 311, pp. 5-22. Disponible en: https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2018/07/311Cesar_A_Molina.pdf.

Oficina de Información Diplomática (2023), «Ficha país República Democrática del Congo. República Democrática del Congo». Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Disponible en: https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CONGO-KINSHASA_FICHA%20PAIS.pdf.

Serrano Avilés, J. (2014), «Nota sobre el español en la República Democrática del Congo», en J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata, pp. 493-497. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo22.htm.

Zamora Loboch, F. (2007), «El vuelo del español sobre el Congo», en Miampika, L. W., García de Vinuesa, M. y Labra Cenitagoya, A. I. (eds.), *Migraciones y mutaciones interculturales en España: sociedades, artes y literaturas.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 127-132.

Bibliografía de consulta

Alejaldre Biel, L. (2016), «Reflexión sobre la situación de la enseñanza del español en África subsahariana y los factores que impulsan su expansión», *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 20, pp. 49-69. Disponible en: https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/3408.

Casa África (s. a.), «Rep. Dem. del Congo». Disponible en: https://www.casafrica.es/es/pais/rep-dem-del-congo.

Enguta Mwenzi, J. (2020), «Le système éducatif de la République démocratique du Congo et ses principaux défis», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 85. Disponible en: http://journals.openedition.org/ries/9985.

Hochschild, A. (1998), *King Leopold's Ghost. A story of greed, terror and heroism in Colonial Africa*. Boston: Houghton Mifflin; Londres: Papermac.

Inòngò-vi-Makòmè (2014), «Cuba y el auge del castellano en África», *Diario de Cuba. DDC* (29 de junio de 2014). Disponible en http://www.diariodecuba.com/cultura/1403996384_9274.html.

Kilosho Kabale, S. (2012), «Le français et les langues nationales en République démocratique du Congo», en M. Nglasso-Mwatha (ed.), *Environnement francophone en milieu plurilingue*. Burdeos: Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 405-418. Disponible en: https://books.openedition.org/pub/35412?lang=en#notes.

Luhaka Losendjola, T. (2021), «L'Histoire et la géographie des 4 langues nationales de la République Démocratique du Congo». Disponible en: https://personnages.cd/souvenirs/l-histoire-et-la-geographie-des-4-langues-nationales-de-la-republique-democratique-du-congo.

Medicus Mundi Navarra (2010), «Congo 250 etnias, 210 lenguas», *Vox Populi. Revista de la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona*, 32. Disponible en: https://eoip.educacion.navarra.es/files/directo_a/voxpopuli/vox32/congo.html.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique, RDC. Disponible en: https://www.eduquepsp.education/v1/.

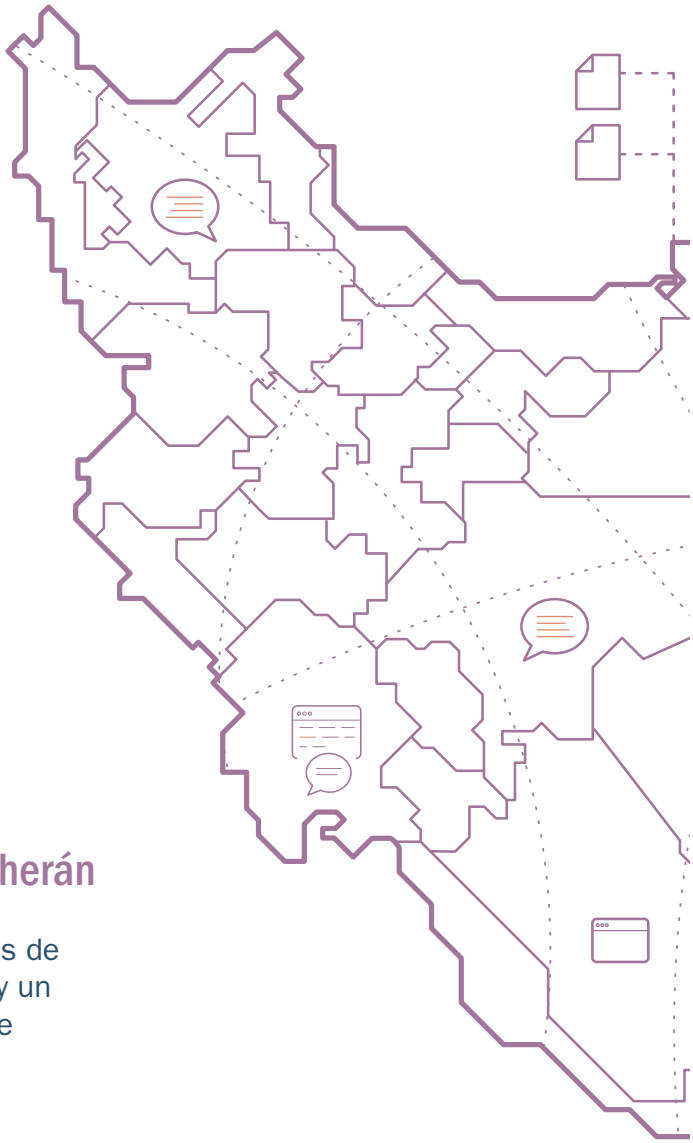
Nkongolo, J. J. (1998), «Quelle langue d'enseignement pour la République Démocratique du Congo?», *Diverscités*, Vol. III. Disponible en: https://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/98/jjnkongolo/01_txt.htm.

EL ESPAÑOL EN IRÁN

El español está presente en la educación superior iraní.

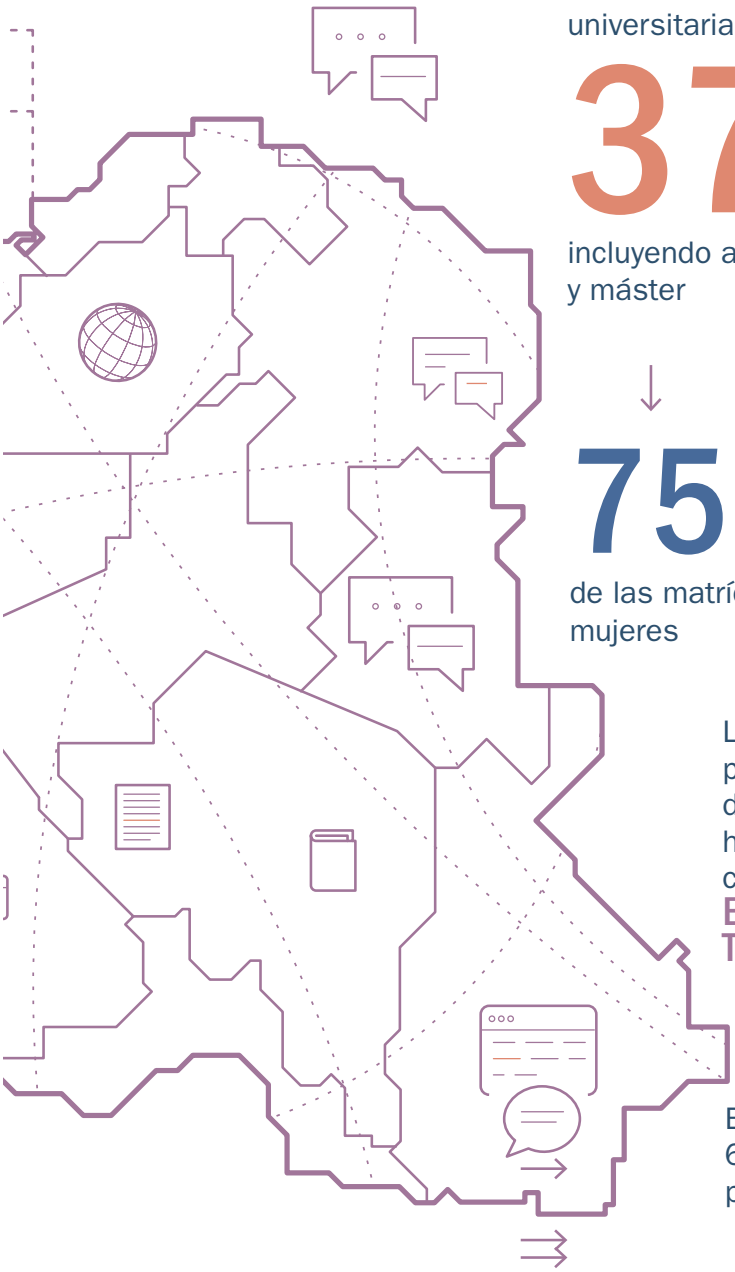
3

universidades cuentan con un Departamento de Español: la Universidad Alameh Tabatabaie, la Universidad de Teherán y la Universidad Azad.



La **Universidad de Teherán** cuenta también con un Departamento de Estudios de España y América Latina y un Centro de Investigación de Estudios Hispánicos.

En Irán existen numerosos institutos y academias privados para aprender español.



El número total de matrículas universitarias anuales asciende a

370

incluyendo alumnos de grado y máster

75-80 %

de las matrículas son de mujeres

Los exámenes para la obtención del DELE pueden hacerse en las ciudades de **Esfahan, Shiraz y Teherán**

En los últimos 6 años se han presentado

1.511

candidatos

EL ESPAÑOL EN IRÁN

MARYAM HAGHROOSTA
Universidad de Teherán

«En esplendor el Oriente cruzó el Mar Mediterráneo.
Si conoces las rimas de Calderón, tú debes conocer y amar a Hafiz».
Diván de Oriente y Occidente, Johann Wolfgang Goethe

1 | Introducción

Situado en el este del continente asiático, y con una extensión de 1.648.195 km^2 y 86.722.162 habitantes, Irán es el segundo país más extenso en el Oriente Medio y el decimoctavo del mundo. El país cuenta con una sociedad multicultural y en él conviven diferentes grupos y comunidades étnicas: persas –la mayoría–, kurdos, baluches, azeríes y turcomanos. Además, entre otras minorías también se puede nombrar a árabes, armenios, judíos y asirios.

Casi dos tercios de la población hablan alguna lengua indoirania: una de ellas, el persa, es el idioma oficial del país y una de las lenguas más antiguas del mundo. «El persa con el paso del tiempo ha tenido muchos cambios. La existencia del persa antiguo se remonta a más de 3.000 años, y en este se podían encontrar tres géneros: masculino, femenino y neutro, igual que en la lengua española»[1].

El persa medio fue usado en el imperio sasánida y el persa moderno comienza a utilizarse alrededor del año 900 de la era cristiana. Desde esa época se van formando las actuales tres grandes lenguas pérsidas: el persa

[1] Danashbar Kian (2004: 102).

contemporáneo, el darí y el tayiko. Hay que destacar que el persa que se habla hoy en Irán es:

> [...] el persa medio que después de 200 años de la conquista musulmana de Persia se transformó en persa nuevo; idioma que no es muy diferente del persa medio en la gramática, pero cuya diferencia principal está en el vocabulario, ya que por la invasión árabe de Persia muchas palabras del árabe entraron en el persa y en ese aspecto, el persa y el español son similares, aunque el persa tiene más palabras de origen árabe[2].

En cuanto a la presencia y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Irán, cabe mencionar que el inglés es la lengua más estudiada ya que en el sistema educativo de nuestro país la enseñanza de inglés como lengua internacional es obligatoria. Por detrás del idioma inglés aparecen el francés y el alemán, que también gozan de gran aceptación; actualmente, el chino y el coreano también han despertado el interés de los jóvenes para seguir el aprendizaje de estos idiomas.

La situación de la lengua castellana en Irán ofrece una perspectiva diferente. Como ha mencionado Rafael Robles en su artículo:

> En Irán se está poniendo de moda el español. Bien es cierto que siempre ha habido cierto interés por dicha lengua, porque entre España e Irán existe, entre otros, el lazo común de la guitarra española (que fue un invento, al parecer, iraní), instrumento que apasiona a miles de persas y que despierta la curiosidad por conocer la lengua cervantina. Igualmente, las relaciones comerciales entre Irán y países hispanohablantes como Venezuela y Cuba favorecen que muchas personas sientan la necesidad de aprender la lengua de dichos lugares con el fin de ser promovidos laboralmente. Tampoco hay que desdeñar la facilidad que tiene el iraní para el aprendizaje de idiomas, lo cual le motiva a elegir, entre otros, el español por ser una de las lenguas más extendidas por el planeta[3].

[2] Natel Khanlari (2012: 23).

[3] Robles Loró (2007: 123).

De ahí que el objetivo de esta investigación esté dirigido a la enseñanza de español en Irán y a explorar los desafíos y las oportunidades que enfrenta en este país asiático.

2 | La enseñanza de español en Irán

El estudio del idioma español existía en el país persa años antes de la Revolución islámica en la Universidad de Teherán; pero en 1979, al triunfar la Revolución, se decidió cerrar el sector universitario del país durante dos años con el fin de hacer cambios en la infraestructura de las universidades para realizar una revolución cultural. Por eso el español, tal y como ocurrió con las otras disciplinas universitarias, quedó en suspenso. En el año 1981, a pesar de la apertura de las universidades, el Departamento de Español siguió cerrado y no hubo ninguna titulación en Lengua Española en las universidades iraníes hasta 1988, año en que se pone en marcha de nuevo la enseñanza de español, no en la Universidad de Teherán, sino en la Universidad Azad, que es una universidad privada iraní. Años más tarde, justo en 1998, en la Universidad Alameh Tabatabaie, una de las universidades estatales, abre el Departamento de Español y ofrece una licenciatura. Al año siguiente, en 1999, la Universidad de Teherán, conocida como la madre de las universidades iraníes, inicia la enseñanza de español como segunda lengua y, años más tarde, en 2008, incorpora una licenciatura en Español. Hay que agregar que, a día de hoy, son estas tres universidades las que todavía cuentan con un departamento de lengua y literatura hispánica.

2.1 | La enseñanza de español dentro del sistema educativo reglado

En Irán el sistema educativo está compuesto por la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior o universitaria. La educación superior incluye la licenciatura, la maestría y el doctorado. La licenciatura se hace en 4 años con 160 créditos (dependiendo de la carrera hay algunas diferencias); la maestría en 2 años con 32 créditos, y el doctorado se realiza entre 3 y 5 años.

2.1.1 | La enseñanza de español en primaria y secundaria

Al respecto de la enseñanza del idioma español en el sistema escolar en Irán, hay que aclarar que el sistema educativo oficial no incluye el castellano dentro de sus asignaturas en diferentes niveles, si bien en muy pocas ocasiones en algunas escuelas privadas se abre algún curso de español como curso optativo y extracurricular, y los alumnos interesados pueden matricularse en estos cursos de español. Cabe destacar que estos programas no siempre existen, pero si hay un número razonable de alumnos interesados, se habilita el curso.

2.1.2 | La enseñanza de español en la universidad

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza de español existía en Irán ya en los años previos a la Revolución islámica, probablemente desde los años setenta; pero tras esta las universidades permanecieron cerradas durante dos años. Pasado este tiempo, se abrieron las universidades, pero no así el Departamento de Español en la Universidad de Teherán, donde existía antes.

Universidad Azad

En el año 1985 la Universidad Azad, una universidad privada, abrió un Departamento de Español. Los alumnos, después de cursar 160 créditos, podían obtener la licenciatura en Español. A partir de entonces, en esa universidad hubo y hay numerosos alumnos interesados en aprender esa lengua europea. Es preciso mencionar que antes, para poder cursar la licenciatura en Español en esta universidad, los alumnos debían aprobar un examen de selectividad, pero desde hace años la entrada a esta carrera ya no tiene ningún requisito previo, es libre y los alumnos que están interesados pueden dirigirse directamente a la facultad correspondiente y matricularse en esta licenciatura. No hay datos oficiales entre 1988 y 1998 sobre el número de alumnos y profesores de español, si bien a partir de 1999 crece el número de alumnos en este departamento. Durante casi 30 años de enseñanza de español en la Universidad Azad se han graduado unos 1.380 alumnos y el número de los matriculados actualmente en la licenciatura de Español asciende a 156, de los cuales el 80 % son mujeres.

Universidad Alameh Tabatabaie

Otra de las universidades iraníes que tiene Departamento de Español es la Universidad Alameh Tabatabaie, que empezó a recibir alumnos a partir del año 1998. El número de estudiantes desde este año hasta el momento actual ha crecido, aunque ha tenido sus altibajos como se muestra en el cuadro 1[4].

CUADRO 1 | N.º DE ALUMNOS DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD ALAMEH TABATABAIE

Curso	Mujeres	Hombres	Total de alumnos
2008-2009	33	9	42
2009-2010	47	3	50
2010-2011	34	3	37
2011-2012	0	0	0
2012-2013	0	0	0
2013-2014	37	33	70
2014-2015	30	30	60
2015-2016	41	1	42
2016-2017	26	6	32
2017-2018	51	10	61
2018-2019	45	10	55
2019-2020	39	5	44
2020-2021	31	4	35
2021-2022	33	6	39
2022-2023	30	8	38
Totales	477	128	605

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Universidad Alameh Tabatabaie (2023).

[4] Como veremos más adelante, en la Universidad de Teherán, inició su andadura el Departamento de Español en el año académico 2008-2009, por eso, para realizar una comparación entre estas dos universidades estatales, nos hemos enfocado en cifras a partir del año académico 2008-2009.

Universidad de Teherán

La Universidad de Teherán es la más antigua del país y tuvo el español como disciplina universitaria hasta la Revolución islámica. Tras los dos años de parón universitario, en esta universidad no se reabrió el Departamento de Español por razones desconocidas. Probablemente no consiguieron profesores cualificados para esta carrera o no había suficiente conocimiento acerca de la importancia de la lengua española en el mundo.

Cualquiera que fueran las razones, el español por fin se reincorporó a la Universidad de Teherán, y específicamente a la Facultad de Lenguas Extranjeras, en el año 1999, pero como segunda lengua. Es decir, los estudiantes de otras disciplinas debían escoger una lengua extranjera entre diferentes idiomas que existían en la facultad, como inglés, francés, alemán, italiano, ruso, coreano y japonés. Fue a partir de ese momento cuando se agregó la lengua española como segunda lengua y el primer curso comenzó con 37 alumnos. Lo que llama mucho la atención es que antes de 1999 los idiomas más elegidos por los estudiantes eran inglés y francés, y el número de estudiantes no pasaba de 20, más o menos. Tras abrir el curso de español como segunda lengua, fue sorprendente que el número de alumnos matriculados para aprender español fuera mucho mayor que en el caso del inglés y el francés.

Este interés por parte de los estudiantes dio el impulso para inaugurar el Departamento de Español en la Universidad de Teherán en el año académico 2008-2009. En el cuadro 2 se puede observar el número de estudiantes de español en la Universidad de Teherán desde esa fecha hasta la actualidad. En este caso también se ven los altibajos que ha sufrido en ocasiones la prevalencia de la lengua española.

CUADRO 2 | N.º DE ESTUDIANTES DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE TEHERÁN

Curso	Mujeres	Hombres	Total de alumnos
2008-2009	19	4	23
2009-2010	39	12	51
2010-2011	14	7	21
2011-2012	10	9	19
2012-2013	10	9	19
2013-2014	15	14	29
2014-2015	10	10	20
2015-2016	14	14	28
2016-2017	21	5	26
2017-2018	24	5	29
2018-2019	20	12	32
2019-2020	0	0	0
2020-2021	0	0	0
2021-2022	23	3	26
2022-2023	0	0	0
TOTALES	219	104	323

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Universidad de Teherán (2023).

Al observar las cifras recogidas, tanto en la Universidad Alameh como en la Universidad de Teherán, hay años en que no se ha registrado ninguna matricula en Filología Hispánica. El motivo de esta ausencia se debe a la política de los decanos de la Facultad de Lenguas Extranjeras de ambas universidades frente a la lengua española y su desconocimiento acerca de la importancia de este idioma.

Como se ha explicado anteriormente, en el momento actual el español se ofrece solo en estas tres universidades, y en ellas la única opción es la de licenciatura en Filología Hispánica. El programa académico de cuatro años comprende, entre otras, las siguientes asignaturas: Gramática Española, Literatura Española, Literatura Hispanoamericana, Traducción y Traductología, Crítica Literaria y Literatura Comparada, entre otras.

Lamentablemente, después de tantos años de enseñanza de español en las universidades iraníes –las tres ubicadas en la capital, Teherán– no hay ninguna titulación de maestría o doctorado en ningún departamento de estudios hispánicos, posgrados muy importantes y necesarios para el mundo académico iraní.

Sin embargo, y a pesar de estas carencias, en el año académico 2007 se inauguró el Departamento de Estudios de España y América Latina en la Facultad de Estudios del Mundo de la Universidad de Teherán. En ese departamento se habilitaron dos programas de maestría denominados: «Estudios de España» y «Estudios de América Latina». Actualmente solo se inscriben candidatos en el programa de Estudios de América Latina. En dicho programa cada año académico se aceptan entre 8 y 12 candidatos, que deben, primero, pasar con éxito un examen de selectividad y luego presentarse a una entrevista; además, todos deben dominar el idioma español para poder discutir sobre diferentes temas relacionados con América Latina y poder defender la tesis en español. Este programa tiene carácter multidisciplinario y la docencia relacionada con esta carrera, cuyas clases se imparten completamente en español, no se limita solo a la lengua y la literatura, sino que atiende otros aspectos como la cultura, la política, la economía, la historia, el cine o el arte, todos ellos correspondiente a los países de América Latina. El programa de esta disciplina es de dos años de estudio y, como se ha mencionado, equivale a la maestría universitaria, que finaliza con la defensa de una tesis acerca de algún aspecto de los países latinoamericanos.

Cabe mencionar que durante estos años tanto en la Facultad de Lenguas Extranjeras como en la Facultad de Estudios del Mundo de la Universidad de Teherán, se han celebrado muchas actividades culturales, seminarios

científicos, exposiciones de fotografía, festivales de gastronomía de países hispanohablantes, representaciones teatrales de obras españolas (Federico García Lorca y Miguel de Cervantes), conmemoraciones de fechas importantes, semanas culturales, webinarios, viajes de los estudiantes a España y Latinoamérica, etc. En muchas de estas celebraciones se ha contado con la presencia de los embajadores de los países iberoamericanos.

Otro acontecimiento muy sobresaliente respecto a la cultura hispánica es la fundación del Centro de Investigación de Estudios Hispánicos en la Universidad de Teherán en el año 2017, único centro en todo el país creado con el objetivo de realizar investigaciones, proyectos, estudios analíticos y estudios comparativos relacionados con el mundo hispano, así como celebrar eventos, seminarios, conferencias, mesas redondas, cursos de español de diferentes niveles, clases de conversación, cursos de formación para profesores de español o cursos de cine hispano, entre otros. Además, ofrece cursos en español sobre iranología y cursos de persa para hispanohablantes.

Este centro publica la revista *Literatura y Cultura Iberoamericana*, especializada en estudios culturales sobre España e Iberoamérica. Esta publicación se ha convertido en una referencia importante en Irán para la difusión de información acerca de España y los países iberoamericanos en sus diferentes aspectos. Por citar un par de ejemplos, si hay estudiantes que quieren residir o continuar sus estudios en España o en algún país de Iberoamérica, o si los empresarios que quieren impulsar sus negocios en los países hispanohablantes necesitan obtener más información sobre el contexto comercial y económico de estos países, todos ellos se dirigen a esta revista. La revista está dividida en dos secciones: «Del lado de allá» y «Del lado de acá». En la primera, se publican artículos en persa sobre el mundo hispano. Se trata de publicar textos sobre diferentes aspectos tales como: literatura, lengua, cultura, cine, arte, economía y política correspondiente a los países iberoamericanos. En la segunda parte, todos los artículos se publican en español. Esta sección se dedica a Irán y la iranología. Además, se publican trabajos comparativos en español y en persa sobre temas relevantes en Irán y el mundo hispano.

2.2 | La enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado

Respecto de la enseñanza de español fuera del sistema educativo reglado no se pueden obtener datos oficiales exhaustivos de todos los centros, pero resalta, en general, la presencia de institutos y academias privados que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras, entre ellas el español. En ellos se imparten clases en grupo o individuales. Los motivos de los alumnos para el aprendizaje de español son muy variados.

Hay muchos institutos, pero no ha sido posible obtener datos concretos sobre el número de estudiantes y profesores en cada uno de ellos. Entre los institutos privados que se dedican a la enseñanza de español los más conocidos son: Instituto Safir, Kanoon-e Zaban-e Irán, Instituto Alborz, Cervantes College y NAM Institute, entre otros.

En lo que concierne a la enseñanza de español fuera del sistema reglado, la ubicación de los institutos privados no se limita solo a la capital, sino que se extiende a las grandes ciudades del país. Además, los alumnos graduados en Filología Hispánica que viven en otras provincias y ciudades se han dedicado a la enseñanza del español mediante la impartición de clases particulares.

Instituto Safir

Este instituto es un centro antiguo que se dedica a la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras y fue el primero en impartir español, más o menos en el año 1994, para los que querían aprender esta lengua fuera de las universidades. Desde entonces, los cursos de lengua española de este centro siguen recibiendo a los interesados en el aprendizaje de español.

Kanoon-e Zaban-e Irán

Este centro, cuyo nombre en español significa «Instituto de Idiomas de Irán», es la institución más antigua del país dedicada a la enseñanza de idiomas extranjeros, entre ellos, el español. Este instituto inició su actividad en 1926 con el nombre de Asociación Irán-América y se dedicó a la enseñanza de la lengua inglesa; con el paso del tiempo agregó la enseñanza

de otras lenguas extranjeras, entre ellas, la española. De este modo, en 2010 esta institución inauguró su sección de español. Además, el instituto celebra exámenes internacionales de idiomas, entre ellos, el DELE con la colaboración del Instituto Cervantes de Amán.

Instituto Alborz

El Instituto de Lengua Española Alborz comenzó sus actividades en 1999 gracias a un grupo de profesores nativos españoles y mexicanos. En el año 2019 se convirtió en Centro Acreditado del Instituto Cervantes y en 2020 se incorporó al sistema de centros internacionales de FEDELE, y se convirtió en centro examinador SIELE.

En colaboración con el Instituto Cervantes de Amán y la Embajada de España en Teherán ha celebrado dos seminarios de formación de profesores de español como lengua extranjera, en noviembre de 2021 y 2022. Con la Universidad Nacional de México celebró las I Jornadas de ELE y Cultura Mexicana. En estas actividades han participado 60 profesores y futuros profesores de español en su mayoría iraníes. También un grupo de profesores ha participado en cursos de formación en la Universidad de Salamanca.

En los últimos años, gracias a la labor desarrollada en la difusión de la lengua y la cultura hispanas mediante cursos regulares de lengua y cursos especiales de cultura, gastronomía, preparación para el DELE y el SIELE, entre otros, el Instituto Alborz ha experimentado un considerable aumento en el número de matrículas, pasando de 1.320 matrículas en el año 2019 a más de 3.000 en el año 2022. Además, 25 estudiantes se han examinado del SIELE y 50 estudiantes han sido enviados a cursos de inmersión en España en los últimos tres años.

Cervantes College

Otra de las instituciones que se ocupa de la enseñanza de español en Irán se llama Cervantes College, que fue creado en 2017 por profesores que han estudiado la lengua española en España. Aunque no se sabe el número exacto de alumnos matriculados en este centro, podemos afirmar que hay

un número considerable de interesados en la lengua y cultura hispánica en este centro. Pero como ya se ha dicho anteriormente, no es posible obtener información detallada sobre los cursos y el número de alumnos en la mayoría de los centros privados del país.

NAM Institute

El instituto Neghah-e Andisheye Melal (NAM Institute), otro centro dedicado a la lengua y cultura hispánica, fue fundado en 2017. Desde entonces empezó a impartir diversos cursos de lengua y cultura española. Además, con la colaboración de profesores españoles y latinoamericanos se impartieron diferentes cursos y talleres sobre cine español, cine latinoamericano, cine argentino, cine brasileño, música flamenca y moda española. Cabe mencionar que en varias ocasiones se organizaron cursos de formación para profesores de español con formadores nativos.

Con los problemas surgidos por la pandemia, NAM Institute, al igual que otras instituciones, comenzó a impartir cursos en línea, que tuvieron una gran aceptación entre los muchos interesados en el aprendizaje de español, no solo a nivel nacional sino también internacional. Se matricularon alumnos de Afganistán e Irak (países fronterizos), pero también de países como China, Canadá, Estados Unidos, el Reino Unido, México y España.

Por otra parte, NAM Institute se dedicó desde el principio a organizar diferentes actividades relacionadas con la cultura hispánica; entre ellas, cabe mencionar el viaje a la Universidad de Salamanca con 31 estudiantes iraníes en 2017, año de la apertura del centro, además de viajes a otras ciudades como Santiago de Compostela, Granada, Córdoba, Sevilla, Barcelona y Madrid.

A su vez, otras actividades realizadas en este centro dignas de mención serían la representación teatral de obras literarias como *La casa de Bernarda Alba*, *Don Quijote de la Mancha* y *Doña Rosita la soltera* para el público iraní; la celebración de 80 webinarios sobre diversos temas durante

la pandemia, con la participación de profesores de diferentes países hispanohablantes; o la celebración en línea del Día Mundial de la Lengua Española con profesores iraníes y españoles.

NAM Institute tiene un acuerdo firmado con la Universidad de Salamanca para una colaboración conjunta entre ambos centros en el campo de la participación de los alumnos iraníes en cursos de lengua y cultura española, en línea y presenciales.

3 | Hispanismo y profesorado en Irán

Los tres departamentos universitarios de español en Irán –en la Universidad de Teherán, la Universidad Azad y la Universidad Alameh– cuentan con profesores que han estudiado el doctorado en países hispanohablantes, por no haber ni maestría ni doctorado en Irán. Todos ellos se han especializado en diferentes ramas de los Estudios Hispánicos. La Universidad Azad, con más de treinta años de enseñanza de español, cuenta con cinco profesores. La Universidad Alameh cuenta con dos profesoras fijas y dos lectores nativos. La Universidad de Teherán contaba con cinco profesores hasta la reciente jubilación de dos de ellos. Las principales líneas de investigación sobre estudios hispánicos en los respectivos departamentos de español de estas tres universidades son: enseñanza de español, literatura hispánica, tanto de España como de América Latina, y traducción de obras de escritores hispanohablantes.

Por otra parte, el Departamento de Estudios de España y América Latina de la Universidad de Teherán cuenta con dos profesoras fijas y tres profesores adjuntos. En este caso los proyectos de investigación más importantes giran sobre historia, estudios culturales, cine, política, economía, literatura, arte y relaciones internacionales, todos relacionados con los países hispanohablantes.

4 | La certificación DELE en Irán

Antes que nada, cabe mencionar que en Irán no hay ningún centro del Instituto Cervantes, por lo que los exámenes DELE, actualmente, se coordinan desde el Instituto Cervantes de Amán y se celebran con la colaboración del instituto privado denominado Kanoon-e Zaban-e Irán. Anteriormente los exámenes DELE, se celebraban en alguna de las universidades iraníes cada dos o tres años, coordinados por la Embajada de España en Teherán. Actualmente el instituto Kanoon-e Zaban-e Irán es el único centro examinador de los DELE en Irán, en sus tres sedes en Esfahan, Shiraz y Teheran. En el siguiente cuadro se detallan los candidatos que se han presentado a los exámenes DELE en Irán en los últimos años.

CUADRO 3 | N.º DE CANDIDATOS DELE EN IRÁN

Año	Ciudad			Total
	Esfahan	Shiraz	Teherán	
2017	28	36	250	314
2018	53	47	322	422
2019	53	56	389	498
2020	6	12	20	38
2021	0	0	143	143
2022	14	8	74	96

Fuente: Instituto Cervantes (2023).

5 | Relaciones diplomáticas entre Irán y el mundo hispanohablante

Al estudiar la historia de las relaciones diplomáticas entre Irán y España con sus ricas e influyentes civilizaciones, uno se percata de que estas datan de tiempos muy remotos, aun antes del surgimiento del islam. Con el paso del tiempo se ve un crecimiento en sus relaciones tanto diplomáticas como culturales. En el campo cultural, al hacer profundos estudios históricos se aclara el legado de los persas en Andalucía, tales como Avicena y Omar Jayam, entre otros, que luego llegará a todo el mundo occidental. En el campo político y respecto a las relaciones diplomáticas se podría destacar que «La llegada de los españoles a Irán se remonta, probablemente, al siglo XV, época en que los embajadores del rey Enrique III de Castilla llegaron hasta la lejana corte de Tamerlán»[5]. En esa época, Ruy González de Clavijo fue designado embajador del Rey de España en la corte de Sultán Timur, emperador del Imperio Timúrida, que incluía los territorios de Irán, Afganistán y Asia Central. Estas interacciones continuaron y en el siglo XVII, «las relaciones diplomáticas durante la dinastía del Shah Abbas I de Persia con Felipe II provocaron que en España algunos embajadores persas se convirtieran al cristianismo, adoptando nombres cristianos y el apellido de "Persia", tales como Don Juan de Persia»[6]. Fue en 1842, hace 181 años, cuando se firmó el primer tratado de amistad y comercio entre ambos países, y desde entonces siguen vigentes las relaciones políticas Irán-España.

En el siglo XIX, Adolfo Rivadeneyra, ocupa el cargo de cónsul español en Teherán para buscar posibles vías comerciales entre España e Irán. Cabe señalar que la Embajada de Irán en España se fundó en 1916 y, desde entonces, las relaciones diplomáticas, comerciales y culturales entre los dos países siguen vigentes hasta el momento.

[5] Haghroosta (2010: 130).

[6] *Ibidem.*

Respecto a los primeros contactos entre Irán y América Latina, no se sabe con exactitud el punto de partida, pero hay constancia del viaje realizado a América Latina por el entonces embajador iraní en Washington, Eshagh Jan Mofajamoldolah, que en 1903 viajó a México, Brasil, Argentina, Uruguay y Chile para firmar un tratado de amistad y de comercio con esos países. Desde entonces, las relaciones diplomáticas con los países latinoamericanos siguen y se han incrementado con el paso del tiempo.

6 | Conclusiones

A lo largo de esta investigación se aclara que la presencia del idioma español en Irán ha crecido con el paso del tiempo y muestra una mejora bastante significativa. Según los datos que se han recopilado, se puede constatar que actualmente unos 338 alumnos están matriculados en los tres departamentos de Español existentes en Irán. Por otro lado, 32 alumnos están haciendo su maestría en el Departamento de Estudios de España y América Latina de la Facultad de Estudios del Mundo de la Universidad de Teherán. Aunque no está disponible el número de alumnos en los institutos privados y los que están recibiendo clases particulares, es evidente que la enseñanza de la lengua castellana muestra una situación prometedora.

Por otro lado, sin poder llegar a calcular el número de hispanohablantes que vive en Irán por diferentes motivos, se percibe el crecimiento de la comunidad hispanohablante en el país, lo que ayuda a los iraníes a querer acercarse más a esta cultura. Además, teniendo en cuenta las relaciones entre Irán y España desde tiempos muy remotos y el desarrollo de las relaciones con los países latinoamericanos desde hace más de dos décadas, podemos decir que día a día está aumentando la necesidad de un acercamiento a la cultura hispánica y a los países hispanohablantes.

Sin temor a equivocarnos, se podría confirmar que «el mundo de la enseñanza del idioma [español] actualmente está atravesando un momento de alza, pero lamentablemente existen muchos factores que impiden poder participar de forma plena en comparación con otros países del mundo»[7].

Pero a pesar de este progreso en el aprendizaje de español y el interés de los iraníes hacia la lengua y la cultura hispánicas, se debe subrayar que para fortalecer la situación del español en Irán sería necesario un doble esfuerzo y seguramente un gran apoyo por parte de los países hispanohablantes.

Para llegar a este objetivo, es indispensable crear vínculos entre las universidades e instituciones de Irán y los países hispanohablantes y estrechar las colaboraciones mucho más, además de tratar de preparar materiales didácticos especializados para la comunidad de aprendientes iraníes, adaptados a las diferencias entre la lengua española y la lengua persa. Sería también conveniente ofrecer becas y programas educativos para los alumnos iraníes y además actualizar la formación de los profesores iraníes para ponerse al día en las últimas tendencias metodológicas de la enseñanza de español y poder aplicarlas en sus clases. Asimismo, es vital ampliar las colaboraciones a través de la organización de conferencias, seminarios y eventos culturales para poder obtener buen fruto en el futuro más cercano.

En suma, según ha propuesto Ioannis Antzus Ramos en su trabajo sobre el español en Emiratos Árabes Unidos, también en el caso de Irán «sería muy útil la creación de un censo de centros educativos en los que se enseña español para poder monitorizar con precisión la evolución de la enseñanza de nuestro idioma en el país»[8]. Sería de gran importancia poder realizar esta propuesta en nuestro país, y así conocer en profundidad las dificultades y los desafíos que existen en Irán acerca de la enseñanza y el aprendizaje del español.

[7] Haghroosta (2010: 137).

[8] Antzus Ramos (2022: 318).

Referencias bibliográficas

Antzus Ramos, I. (2022), «El español en los Emiratos Árabes Unidos», en VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 301-320. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/antzus_ramos/p05.htm.

Danashbar Kian, A. (2004), «Una mirada al proceso histórico del persa», en *Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Teherán*, pp. 101-119 (artículo publicado en persa).

Haghroosta, M. (2010), «La presencia del español en Irán», *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 741, pp. 129-138. Disponible en: https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/761/768.

Natel Khanlari, P. (2012), *Linguística y lengua persa*. Teherán: Editorial Touns.

Robles Loró. R. (2006), «El español en Irán», en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 123-126. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_21.pdf.

4

Informes del Instituto Cervantes

VALOR ECONÓMICO DE LA CERTIFICACIÓN DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: ESTUDIO DE LA CARTOGRAFÍA DE LA CERTIFICACIÓN

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Nebrija

1 | Introducción

Las credenciales que hoy presenta el español son privilegiadas. De ahí el creciente interés que cobra el estudio de todas aquellas dimensiones que propicien tanto la consolidación de las posiciones adquiridas como la conquista de potenciales y más altos rangos en el mercado internacional de las lenguas, un mercado ciertamente competitivo. La certificación es, sin duda, una de tales dimensiones, pues constituye un resorte clave en el terreno de la calidad y el prestigio de la lengua.

A partir de los estudios sobre el valor económico del español de los últimos quince años (cabe citar la colección coordinada por García Delgado, Alonso Rodríguez y Jiménez Jiménez entre 2007 y 2012), se conocen ya aspectos básicos de lo que puede entenderse como «economía del español» en tanto que lengua de comunicación internacional: su contribución a las macromagnitudes nacionales en términos de renta y de empleo, la compensación salarial que tiene su dominio en ciertos casos, sus efectos multiplicados en el ámbito de los intercambios comerciales y financieros, el dimensionamiento económico de la enseñanza de español como lengua extranjera, la respectiva importancia de distintas industrias culturales, el peso de la lengua en las TIC, su papel en la internacionalización empresarial, su influencia en la conformación de corrientes migratorias, etc. Hasta ahora, sin embargo, no se ha prestado especial atención a la dimensión económica de todo lo que tiene que ver con la certificación de dominio del español, particularmente en lo que concierne a las ventajas salariales y de orden social y profesional –integración y promoción– que aporta el conocimiento acreditado de la lengua. Falta por estudiar, dicho de otro modo, lo referido a los réditos que genera la certificación de dominio del español, demandada por quienes aprenden la lengua para mejorar sus currículos, como comprobación de los progresos realizados en su estudio, o por parte de instituciones y empleadores para garantizar los conocimientos

de entrada necesarios para empezar con un estudio o trabajo determinados, o incluso para solicitar la nacionalidad.

Y, junto a este rendimiento que diríamos «privado» de quienes obtienen la certificación, habría que contabilizar –con perfiles seguramente más tentativos– la rentabilidad social o el beneficio colectivo que supone para los países donde el español es lengua vehicular la ampliación de la base internacional de hispanohablantes; beneficio colectivo que tiene un claro efecto multiplicativo en el caso de quienes optan a la certificación para ejercer como docentes de español.

De ahí que sea relevante estudiar a fondo la cartografía de la certificación de español como lengua extranjera, identificando elementos, actores y acciones que permitan, por un lado, un mejor conocimiento y una mayor difusión de los instrumentos de certificación entre la población general, las empresas y las instituciones públicas (particularmente las educativas), tanto en España como en países de interés; y por otro, el cálculo del valor añadido de las certificaciones, facilitando así su gestión por universidades, empresas e instituciones.

La finalidad, por tanto, sería llegar a determinar, con el mayor grado de precisión posible, cuál es el beneficio (privado y social) de lo invertido en sostener un sistema de certificación que cuente con amplio respaldo. General aceptación que debiera lograrse tanto en los países de habla hispana con instituciones de enseñanza del español, como en todos aquellos donde acreditarse como hablante de español sea un requisito o una ventaja laboral, particularmente en el ámbito educativo.

Con el propósito de explorar el valor de la certificación sobre el conocimiento de español como lengua extranjera en el mundo, en el marco del PERTE «Nueva Economía de la Lengua» el 2 de enero de 2023 se formalizó un convenio en virtud del cual se realiza de manera conjunta un estudio bajo la dirección de la Fundación Antonio de Nebrija (desde el Observatorio Nebrija del Español) en coordinación con el Instituto Cervantes, quien se ocupa del diseño, el establecimiento de los objetivos y el seguimiento del estudio[1].

[1] El proyecto se realiza bajo la dirección de Gregorio Martínez Garrido (Fundación Antonio de Nebrija) y José Luis García Delgado (Observatorio Nebrija del Español), con la coordinación de Carmen Noguero Galilea (Instituto Cervantes) y Carmen Pastor Villalba (Instituto Cervantes). La primera fase, coordinada por Susana Martín Leralta (Universidad Nebrija), se ha realizado por un equipo investigador del Observatorio Nebrija del Español (Clara Planchuelo Fernández, Beatriz Martín Gascón, Andreas Kyriakou y María Xesús Bello Rivas) y ha contado con la asesoría de Juan Carlos Jiménez (Universidad de Alcalá).

2 Cartografía de la certificación de español como lengua extranjera

2.1 Metodología, corpus de sistemas de certificación y herramienta de análisis

La primera fase del convenio, encaminada a describir la cartografía de la certificación de español como lengua extranjera, se ha desarrollado entre los meses de enero y julio mediante las siguientes acciones: diseño y validación por expertos de la herramienta de análisis, compilación del corpus de sistemas de evaluación certificadora validado por expertos, recogida y análisis de la información pública disponible, administración de un cuestionario para recabar la información no pública de cada entidad certificadora, procesamiento de los datos y análisis de resultados.

Se han registrado un total de 26 sistemas de certificación, 23 de los cuales certifican más de un nivel de dominio lingüístico, con un total de 90 exámenes analizados[2]. Las entidades evaluadoras responsables radican en 7 países de Europa y América:

- España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Instituto Cervantes, Universidad de Salamanca, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad de León, Universidad de Navarra, Cámara de Comercio de Madrid)
- Reino Unido (Universidad de Cambridge)
- Francia (Universidad Grenoble Alpes)
- Alemania (Telc gGmbH, UniCert)
- Argentina (Universidad de Buenos Aires, Consorcio Interuniversitario ELSE, Universidad Nacional de Rosario)
- México (Universidad Nacional Autónoma de México)

[2] En el anexo incluido al final del artículo se recoge un listado completo de los exámenes analizados y las entidades que los gestionan.

- Estados Unidos (sistemas de certificación AATSP, ACTFL, AP, AVANT, CLEP, LTI)
- Existe, por último, un consorcio europeo sin adscripción a un país concreto (Consorcio Europeo para el Certificado en Lenguas Modernas).

El impacto, de acuerdo con el *Multilingual glossary of language testing terms* (ALTE,1998), es el efecto creado por un examen, referido a su influencia tanto sobre los procesos educativos generales como sobre las personas afectadas por los resultados de un examen. Por ello también recibe el nombre de «repercusión» [*backwash*] o «rebote» [*washback*]. A mayor impacto de un examen, mayores serán tanto sus repercusiones sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, como las atribuciones y oportunidades que brinde al candidato la obtención de su certificado.

Dada esta dimensión, un examen de alto impacto requiere el cumplimiento de unos estándares que garanticen la validez, la fiabilidad y la viabilidad, así como el respaldo de un control de la calidad externo, todo ello encaminado a sostener, precisamente, su impacto. De ahí que se apliquen complejos protocolos para guiar los procesos de diseño, pilotaje, validación y estudio posexamen, con frecuencia auditados por entidades externas garantes de la calidad, orientados a asegurar el rigor y la aplicación de buenas prácticas. Estos protocolos derivan consecuentemente en la estandarización de criterios, baremos y procedimientos que pretenden una armonización de los sistemas de evaluación certificadora que permita la comparabilidad entre certificados y el reconocimiento de su validez en diferentes contextos públicos y privados, nacionales e internacionales.

Tomando como base estas premisas, se desarrolla, valida y aplica la herramienta de análisis para el estudio de la cartografía de la certificación de español como lengua extanjera, estructurada en siete apartados: ficha técnica, diseño del examen, administración del examen, corrección y evaluación, comunicación de resultados, estudios posexamen e informe técnico del examen. Un total de 83 ítems o campos de datos constituyen la herramienta de análisis.

2.2 | Avance de resultados preliminares del estudio

2.2.1 | Alcance geográfico, por niveles de dominio y tipología de usuarios

Los sistemas de certificación de dominio de español tienen un mayor peso en el continente europeo (más variedad de exámenes y demanda de títulos oficiales de español). El Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) parece ser el de mayor presencia a nivel internacional y el más extendido fuera de Europa: el más implantado en Asia y el que principalmente convive con los sistemas americanos en Estados Unidos, por delante del Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). No obstante, en cuanto al número de candidatos evaluados, la certificación más popular es la del Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) de Estados Unidos, con un total de 132.039.336[3] candidatos durante los últimos cinco años (2018-2022), lo que podría deberse a la flexibilidad en las condiciones de realización, la asequible tasa para el candidato y, principalmente, al hecho de que sea la predilecta de diversos organismos internacionales (p. ej.: la OTAN) y educativos (certificación y acreditación de profesores). Se constata que el reconocimiento externo constituye un factor clave del impacto y, por tanto, de la demanda, al observar que el segundo sistema con más candidatos evaluados es el DELE, sistema con amplio reconocimiento en el ámbito educativo, obligatorio para obtener la nacionalidad española (para la que se solicita un nivel A2) y para acceder a las plazas ofertadas en oposiciones como las de MIR y FIR.

Se observa un alcance geográfico amplio, con certificaciones llevadas a cabo en numerosos países alrededor del mundo. Exámenes como el DELE y el SIELE son ejemplos de ello, con centros de examen distribuidos en múltiples naciones. En cuanto a la demanda, destacan países como Italia, España, Francia, China, Argentina y Brasil, que registraron el mayor número de candidatos durante el año 2022, evidenciando un creciente interés. Por otro lado, aunque algunos países como Chipre, Croacia, Guatemala, Sudán, Panamá y Suecia tuvieron un menor número de participantes, siguen formando parte del mapa global de certificaciones en español. La demanda se extiende tanto a países hispanohablantes como

[3] Se proporciona esta cifra de acuerdo con los datos ofrecidos por la propia institución para la realización de este estudio.

no hispanohablantes, lo que muestra la importancia del aprendizaje y la acreditación en diferentes contextos culturales y geográficos. Por otro lado, se observa una diferencia significativa en cuanto a la vocación global de ciertas certificaciones, como el DELE, el SIELE y las evaluaciones ACTFL, que se realizan en numerosos países del mundo, en contraste con las certificaciones orientadas al acceso o promoción en un sistema educativo, que no trascienden las fronteras nacionales. Esto sucede, por ejemplo, con ILCE o los exámenes CertACLES para el acceso en España al sistema de educación superior, y con los exámenes de NSA en la enseñanza secundaria en Estados Unidos.

Los niveles de dominio con mayor presencia en las certificaciones son el B1 y el B2, mientras que el C2 tiene la menor oferta, seguramente por ser el menos demandado a efectos académicos (el B2 suele ser suficiente en el contexto universitario y el C1 en el profesional) y públicos (no requerido en ningún procedimiento de ciudadanía o nacionalidad). Once de los sistemas de certificación evalúan el español con fines generales (40 exámenes), cinco sistemas evalúan el español académico (17 exámenes), tres sistemas de la misma entidad certificadora evalúan el español con fines profesionales (7 exámenes), uno evalúa el español con fines tanto profesionales como académicos y ocho sistemas se dirigen a público escolar (22 exámenes), dos de los cuales también se destinan a español general.

En relación con el español para fines específicos, las certificaciones se encuentran en los niveles B2 y C1, aunque existen algunas en el nivel B1 y una multinivel que abarca desde el nivel A1, si bien su especificidad en los niveles iniciales podría ser cuestionada a la luz de los descriptores del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002). En el caso de las certificaciones de español académico, la oferta se ve justificada por el requerimiento de una certificación oficial para acceder a estudios universitarios oficiales en España y América Latina, donde se exige a los nacionales de países no hispanohablantes acreditar un nivel B2 para cursar un programa de grado, máster o doctorado en español. Esta necesidad ha supuesto una oportunidad para que las universidades desarrollen sus propios sistemas de certificación encaminados a facilitar la atracción de alumnado internacional, aunque necesitan de un respaldo oficial para ser considerados válidos a efectos administrativos de acceso a la universidad (como el sello de CertACLES en España). Estos exámenes los realizan casi exclusivamente candidatos o estudiantes de dichas universidades, aunque sus certificados podrían tener validez para el

acceso en cualquier otro centro de enseñanza superior del país si cuentan con el respaldo oficial para ello. En el caso de la especificidad con fines profesionales, los sistemas más relevantes son los exámenes de la Cámara de Comercio de Madrid (Negocios, Salud y Turismo), LanguageCert USAL esPro, e UniCERT III y IV, y TELC.

La edad constituye el criterio más utilizado para limitar el acceso a los sistemas de certificación. El panorama actual de la oferta de la certificación de español como lengua extranjera cubre todas las edades. Los exámenes para público adulto se ofertan a partir de los 16 años mayoritariamente, pero los de público escolar ofrecen posibilidades por franjas asociadas a niveles de dominio en consonancia con los sistemas educativos, es decir, con la competencia esperada en cada etapa de la enseñanza educativa obligatoria.

2.2.2 Estándares, reconocimiento externo de las certificaciones y validez del certificado

La mayoría de los sistemas de certificación se basan en los estándares del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y en las escalas de dominio de ACTFL, lo que da cuenta de la existencia de dos grandes marcos referenciales y la conveniencia de establecer equivalencias entre ellos para comercializar una certificación en un área geográfica concreta o para hacer valer el certificado allá donde el estándar habitual es el otro. La importancia de la estandarización de criterios en relación con la cobertura geográfica de los certificados no es baladí: a mayor estandarización, mayor es el área donde se administran los exámenes y donde gozan de reconocimiento. Por ello, los certificados basados en los contenidos curriculares de una determinada etapa educativa se ven limitados al área geográfica (local o nacional) donde esta se imparte con carácter oficial, como es el caso del CLES o el EXELEAA. Este hecho, lejos de ser una limitación, puede verse como una oportunidad de desarrollo de las certificaciones en algunos contextos académicos específicos, dado el potencial crecimiento del español como lengua adicional en los sistemas de educación obligatoria de países con gran volumen de alumnos como Estados Unidos, Brasil o Francia (Instituto Cervantes, 2022), donde podrían impulsarse certificaciones basadas en los contenidos curriculares oficiales obligatorios.

En cuanto al reconocimiento externo, elemento origen de su impacto, DELE y SIELE son las certificaciones con mayor reconocimiento

internacional, lo que podría contarse entre las causas de que resulten las preferidas a nivel mundial. También destaca el solvente reconocimiento externo del CELU, los exámenes LanguageCert USAL y AP, pues cuentan con sellos de garantía de instituciones acreditadoras de la calidad (LanguageCert USAL y AP) o aval ministerial (CELU), que les confieren validez más allá de sus países.

Todos los certificados analizados son de validez ilimitada salvo cinco excepciones: el SIELE y los exámenes de ILCE (España), los exámenes de ACTFL y CLEP (Estados Unidos) y el EXELEAA (México). A este respecto, la calidad de la certificación y su durabilidad no irían de la mano, pues un certificado de vigencia indefinida no avala la capacidad comunicativa con las mismas garantías que otro acotado en el tiempo cercano al examen.

2.3 Modalidad de administración y características de las pruebas de evaluación

La modalidad de administración del examen (presencial en papel, presencial con ordenador, a distancia en centro examinador o en remoto desde el domicilio) incide en la decisión de los candidatos a la hora de elegir una certificación y, al mismo tiempo, es una cuestión esencial para calcular los costes de producción, distribución y administración de los exámenes, pues ya desde su concepción muchas decisiones del diseño de la evaluación se ven condicionadas. Por ejemplo, los exámenes multinivel adaptativos solo pueden realizarse con ordenador y requieren de un diseño diferente a los progresivos, así como de una inversión constante en el banco de ítems. Entre los sistemas analizados se encuentran todas las modalidades de administración. Varios se administran de manera presencial y en papel, otros permiten elegir la modalidad a distancia con vigilancia remota o la presencialidad (con ordenador) en sede, e incluso uno se lleva a cabo por teléfono.

Los exámenes a distancia suelen contar con un vigilante que monitoriza cualquier movimiento sospechoso y envía un mensaje o una alarma a los responsables del examen. En estos casos, se habla inmediatamente con el candidato y se bloquea el examen si es necesario (p. ej.: SIELE, LanguageCert USAL esPro, UNICERT, ILCE, ACTFL). De manera similar, la certificación AVANT cuenta con una persona que vigila que el examinando no tenga ayuda externa o muestre conductas sospechosas. En cuanto a la prueba de expresión e interacción escritas, puede ser sometida

a programas detectores de plagio (DUCLE). En todos los exámenes de modalidad remota el incumplimiento de los requisitos conlleva la anulación del examen. Cualquier fraude o conducta inapropiada da lugar a la descalificación del candidato. Se prohíbe cualquier forma de copia o ayuda, así como la consulta de información por medios electrónicos.

En lo que concierne al número y tipo de tareas que componen el examen, la mayoría de las certificaciones incluyen las principales cuatro actividades de la lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales. Existen certificaciones que excluyen algunas actividades de la lengua por diversas razones. En el caso de NSA, por ejemplo, el precio simbólico de 4 dólares que aportan los examinandos no permite administrar pruebas de expresión e interacción orales y escritas, de ahí que el examen esté compuesto solo por preguntas de respuesta cerrada. Asimismo, en la prueba oral de ciertas certificaciones no se observa interacción entre examinando y examinador (CLES 1 o EXELEAA), sino que la producción oral se evalúa mediante monólogo sin interacción.

Pese a que el mayor número de certificaciones de español todavía sigue una perspectiva separatista de cada una de las cuatro actividades de la lengua, comienza a observarse el interés por integrar las actividades de la lengua en una totalidad, atendiendo a las investigaciones que ponen de relieve las ventajas de la integración de las actividades de la lengua en la adquisición de un idioma extranjero. Destacan el modelo del examen francés CLES, donde la información de las actividades receptivas de la lengua (comprensión lectora y auditiva) sirve de base para la realización de las actividades productivas de la lengua (expresión oral y escrita), y el DELE, que integra comprensión auditiva y expresión escrita en el B2, así como las cuatro destrezas en C1 y C2.

2.4 | Organización, administración y corrección de los exámenes

La organización de las pruebas oral y escrita de los exámenes varía en función del examen y la modalidad. Con respecto a la modalidad presencial, la prueba de expresión e interacción oral puede realizarse el día del examen escrito, o en días anteriores o posteriores (p. ej.: DELE). En la mayoría de los casos, el centro de examen se pone en contacto con cada candidato para indicar el lugar y los horarios de las pruebas escritas y orales (p. ej.: DELE, Cámara de Comercio, EOI, ECL). En el caso de exámenes para escolares como AP, el candidato debe consultar la información a su profesor, consejero escolar o coordinador AP de su instituto o centro examinador.

Otros sistemas publican en su página web las fechas y ubicaciones de cada centro de examen (p. ej.: IGCSE).

Una práctica bastante común es la reutilización de ejercicios a través de un banco de tareas, es decir, una base de datos de tareas para utilizarse en varias convocatorias (p. ej.: AP, CLES, DELE, EOI, EXELEAA, TELC). A través de la información no pública proporcionada, se hace patente que la mayoría de las certificaciones disponen de un amplio abanico de tareas que han demostrado ser válidas y fiables, que suelen reutilizarse tras haber transcurrido un periodo de tiempo sustancial (p. ej.: CertACLES, ECL), aunque su empleo no puede superar un determinado porcentaje en cada examen, de ahí que también cuenten con nuevas tareas diseñadas por especialistas en cada convocatoria.

En cuanto a la corrección y la evaluación, cabe destacar dos puntos. En primer lugar, la ponderación de cada prueba varía en función de la certificación. La mayoría asigna igual peso a todas las partes del examen; sin embargo, existen excepciones, como los exámenes de la Cámara de Comercio, que otorgan más puntos a las pruebas escritas que a las orales, y el TELC, que da mayor importancia a la comprensión lectora y menor a la expresión escrita. En segundo lugar, en cuanto a la exigencia, el requisito de puntuación mínima para aprobar el examen también varía. Algunas certificaciones establecen un puntaje mínimo de 5 o 6 sobre 10, en general o en cada parte del examen, mientras que otras no tienen un puntaje mínimo por destreza.

En relación a los requisitos para ser examinador, en líneas generales, todos requieren una titulación universitaria superior y formación académica y experiencia en enseñanza de español. Los docentes deben haber recibido la instrucción correspondiente en el centro del que se trate (CertACLES, CLES, DUCLE, ILCE, AP). Habitualmente, los calificadores son profesores del centro acreditador, expertos en calificación de pruebas que realizan una formación específica para acreditarse como calificadores de examen y obtienen el código de examinador acreditado para el nivel (CertACLES, DELE, DUCLE, ILCE, LanguageCert USAL esPro, SIELE, AP). Algunas entidades convocan cursos obligatorios de formación de evaluadores (EOI, DELE, SIELE) o sesiones de capacitación estructuradas (AVANT, CELU). En el caso de los exámenes para escolares, es habitual que sean profesores de las escuelas donde se prepara a los estudiantes para el examen (NSA). En el caso de examinadores no

nativos de español, es habitual requerir una prueba de certificación de C1 o C2 (según el nivel del que vayan a examinar).

En lo concerniente a las medidas de atención a las necesidades educativas especiales, en todas las certificaciones –salvo EXELEAA, Cámara de Comercio y UNICert– se aplica un protocolo específico. El centro de examen debe analizar si puede atender las medidas solicitadas y comunicar la aprobación o denegación de la solicitud con antelación. Las medidas conforman un amplio abanico de opciones de similar naturaleza en cada una de las certificaciones: disponer de más tiempo para realizar el examen (la más solicitada), reproducción del audio más veces de las habituales, detención del audio entre cada pregunta, aumento del volumen del audio, apoyo de una persona del centro de examen a lo largo de todas las pruebas (p. ej.: AVANT) o realización de las pruebas en un lugar adaptado a la necesidad.

En cuanto a los costes de producción, gestión y distribución de los exámenes, se observan tendencias comunes y diferencias significativas entre las entidades, si bien no todas han facilitado información al respecto. En general, se requieren inversiones considerables para la contratación y capacitación de personal especializado, así como para la logística de apertura y funcionamiento de los centros de examen. También se deben tener en cuenta los gastos administrativos y logísticos de la distribución de los materiales y la recopilación de los resultados. Algunas entidades, como ILCE, destinan el 50 % del importe de la matrícula al pago de los examinadores y el otro 50 % para cubrir los costes de gestión, instalaciones y producción. El examen ECL reporta costes específicos asociados como el artículo escrito, la evaluación, la impresión de certificados, los gastos postales y el alquiler de salas de examen. En el caso de ACTFL, los administradores tienen opciones flexibles y los costes dependen de cómo decidan llevar a cabo las pruebas. Estas diferencias reflejan la diversidad de enfoques y modelos de gestión de la certificación.

3 | Conclusiones

El estudio de la cartografía de la certificación de español como lengua extranjera aporta una panorámica necesaria e inexistente hasta el momento, imprescindible para acometer posteriormente el estudio de su valor económico. Además de permitir trazar el mapa de la certificación de manera exhaustiva, posibilita tanto conocer las buenas prácticas que

se están llevando a cabo por las diferentes instituciones certificadoras, como profundizar en los diferentes elementos estudiados mediante análisis focalizados de cara a optimizar los sistemas vigentes. Dado el alcance de la evaluación de alto impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüístico y sobre las políticas lingüísticas, confiamos en que el presente estudio contribuya al impulso del español como lengua extranjera.

El estudio del valor económico de la certificación lingüística, a partir de la cartografía de los sistemas de alto impacto, permitirá trazar un DAFO de la certificación lingüística de español a nivel internacional y arrojar luz sobre los tipos de certificación más demandados. El proyecto desembocará en una serie de propuestas útiles para las políticas lingüísticas encaminadas a un mejor posicionamiento de las certificaciones lingüísticas a nivel internacional, orientadas tanto a agentes e interlocutores públicos como privados, y planteadas desde las perspectivas de la oferta y de la demanda de las certificaciones.

Referencias bibliográficas

ALTE (1998), *Multilingual glossary of language testing terms*. Cambridge: Cambridge University Press.

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. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ obref/marco.

García Delgado, J. L., Alonso Rodríguez, J. A. y Jiménez Jiménez, J. C. (2012), *Valor económico del español: una empresa multinacional* (I), 10 volúmenes. Barcelona: Editorial Ariel; Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/valor_ economico_espanol/valor_economico_espanol.pdf.

Instituto Cervantes (2022), «El español: una lengua viva. Informe 2022», en VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes y McGraw-Hill, pp. 23-131. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf.

Anexo: listado de exámenes analizados

EUROPA

España

1. Diploma de español como lengua extranjera (DELE)
   Instituto Cervantes

   1.1 DELE A1
   1.2 DELE A2
   1.3 DELE B1
   1.4 DELE B2
   1.5 DELE C1
   1.6 DELE C2
   1.7 DELE A1 para escolares
   1.8 DELE A2/B1 para escolares

2. Certificado de Nivel en Idiomas. Pruebas Español Lengua Extranjera (EOI)
   Escuela Oficial de Idiomas

   2.1. Nivel Básico A2
   2.2. Nivel Intermedio B1
   2.3. Nivel Intermedio B2
   2.4. Nivel Avanzado C1
   2.5. Nivel Avanzado C2

3. Certificado LanguageCert USAL esPRO
   Universidad de Salamanca

   3.1. Comprensión auditiva y lectora. A1-C2 (multinivel)
   3.2. Expresión oral. A1-C2 (multinivel)
   3.3. Expresión escrita. A1-C2 (multinivel)

4. Certificación CertAcles (CertAcles)
   Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de León, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia y Universidad de Granada)

   4.1. CertAcles Universidad de León: B1
   4.2. CertAcles Universidad de Sevilla: B1 y B2

4.3. CertAcles Universidad de Valencia: B2

4.4. CertAcles Universidad Complutense de Madrid: B2

5. Certificado de Español académico
Cámara de Comercio de Madrid

5.1. Español académico B2

5.2. Español académico C1

6. Certificado Español de los negocios
Cámara de Comercio de Madrid

6.1. Español de los negocios B2

6.2. Español de los negocios C1

6.3. Español de los negocios C2

7. Certificado Español para las ciencias de la salud
Cámara de Comercio de Madrid

7.1. Español para las ciencias de la salud B2

7.2. Español para las ciencias de la salud C1

8. Certificado Español del turismo
Cámara de Comercio de Madrid

8.1. Español del turismo B2

8.2. Español del turismo C1

9. Examen de Certificación de Español Académico ILCE (Instituto de Lengua y Cultura Españolas)
Universidad de Navarra

9.1. ILCE B1

9.2. ILCE B2

9.3. ILCE C1

Francia

10. Certificat des compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES)

10.1. CLES B1

10.2. CLES B2

10.3. CLES C1

Alemania

11. UNIcert® Foreign Language Certificate (UNIcert)
    Asociación Alemana de Centros de Lenguas (Arbeitskreis der Sprachzentren AKS)

    11.1. UNIcert Base

    11.2. UNIcert I

    11.3. UNIcert II

    11.4. UNIcert III

    11.5. UNIcert IV (no se ofrece en todas las universidades)

12. The European Language Certificates (TELC)
    German Adult Education Association

    12.1. TELC A1 Estándar

    12.2. TELC A2 Estándar

    12.3. TELC B1 Estándar

    12.4. TELC B2 Estándar

    12.5. TELC A1 Escolar

    12.6. TELC A2 Escolar

    12.7. TELC A2-B1 Escolar

    12.8. TELC B1 Escolar

    12.9. TELC B2 Escolar

    12.10. TELC A1 Junior

Reino Unido

13. International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) - Spanish as a foreign language
    University of Cambridge International Examination

14. General Certificate of Secondary Education (GCSE) - Spanish as a foreign language
    University of Cambridge International Examination

    14.1. GCSE Foundation Tier (Level 1)

    14.2. GCSE Higher Tier (Level 2)

15. Cambridge International A Level Spanish
    University of Cambridge International Examination

Unión Europea

16. European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL)
Consorcio Europeo para el Certificado en Lenguas Modernas

16.1. ECL A1

16.2. ECL B1

16.3. ECL B2

16.4. ECL C1

AMÉRICA DEL NORTE

Estados Unidos

17. National Spanish Assessments (NSA)
American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

17.1. Novice Low-Mid-High (Level 1)

17.2. Novice High-Intermediate Mid (Level 2)

17.3. Intermediate Mid-High (Level 3)

17.4. Intermediate High-Advanced Low (Level 4)

17.5. Advanced Low-Mid (Level 5)

17.6. Advanced Mid-High (Level 6)

18. Certificate AP Spanish
College Board

18.1. Certificate AP Spanish Language and Culture

18.2. Certificate AP Spanish Literature and Culture

19. AVANT
University of Oregon

19.1. Certificate AVANT Standards-based Measurement of Proficiency 4se (AVANT Stamp 4se)

19.2. Certificate AVANT Standards-based Measurement of Proficiency 4s (AVANT Stamp 4s)

19.3. Certificate AVANT Place

20. Certificate American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)
    - 20.1. ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI)
    - 20.2. ACTFL Oral Proficiency Interview - Computer (OPIc)
    - 20.3. ACTFL Listening Proficiency Test (LPT)
    - 20.4. ACTFL Reading Proficiency Test (RPT)
    - 20.5. ACTFL Listening and Reading Computer Adaptive Test (L&Rcat)
    - 20.6. ACTFL Proficiency Placement Test (APPT) (Interpretive Listening & Reading)
    - 20.7. ACTFL Writing Proficiency Test (WPT)
    - 20.8. ACTFL Performance toward Proficiency in Languages (AAPPL). Grades 5-8
    - 20.9. ACTFL Performance toward Proficiency in Languages (AAPPL).Grades 9-12

21. CLEP® Spanish Language examination
    College-Level Examination Program® (CLEP)

AMÉRICA CENTRAL Y DEL SUR

México

22. Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA)
    Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México
    - 22.1. CELA B1
    - 22.2. CELA B2
    - 22.3. CELA C1

23. Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico (EXELEAA)
    Universidad Nacional Autónoma de México
    - 23.1. EXELEAA B1
    - 23.2. EXELEAA B2
    - 23.3. EXELEAA C1

Argentina

24. Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)
Consorcio Interuniversitario ELSE

24.1 Intermedio y Avanzado (binivel)

25. Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como lengua extranjera (DUCLE)
Universidad Nacional de Rosario

25.1. Nivel básico

25.2. Nivel intermedio

25.3. Nivel avanzado

MULTICONTINENTAL

26. Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)
Instituto Cervantes, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Salamanca, Universidad de Buenos Aires

26.1 Examen multinivel A1-C1

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO 2023

CARMEN NOGUERO GALILEA Y ANTONIO LÁZARO GOZALO
Secretaría General del Instituto Cervantes

Tras el paréntesis de la pandemia, y pese a un escenario internacional sumido en la incertidumbre, durante el año 2023 el Instituto Cervantes ha seguido trabajando en la expansión de su red.

Se han definido como áreas prioritarias África Subsahariana, Asia y Estados Unidos, por diferentes razones. África Subsahariana, con más de 1.500.000 estudiantes de español en la enseñanza general y la universidad, es un ámbito inmerso en profundos cambios y con un importante crecimiento demográfico y de su PIB. En el caso de Estados Unidos hablamos de una primera potencia mundial, en la que el español es una realidad en la sociedad y en la cultura, hasta el punto de que, según las proyecciones, en 2060 será el segundo país en número de hispanohablantes. Asia es un espacio con una presencia del español relativamente pequeña, y al que se debe prestar más atención, considerando su importante peso demográfico, su dinamismo económico y su proyección internacional.

En estas áreas se sitúan los tres centros incorporados a la red en los últimos años. El centro de Dakar, creado en 2019, dará especial importancia a la formación y el apoyo al profesorado de español como lengua extranjera, a los servicios de la biblioteca y a promover el diálogo cultural, como un camino de ida y vuelta.

El centro de Los Ángeles, inaugurado por S. M. la Reina en diciembre de 2022, se encuentra en fase de puesta en marcha para completar la plantilla de trabajadores y la adecuación de sus espacios. Su actividad se orientará a poner en valor el español, de la mano del rico patrimonio cultural compartido por la comunidad hispana y de la creación artística más innovadora, sin olvidar su obligada presencia en la ciencia y la tecnología.

En noviembre de 2022 se aprobó el Real Decreto de creación del centro de Seúl, cuyas instalaciones fueron visitadas por el presidente del Gobierno con ocasión de la Tribuna España-Corea organizada por Casa Asia y la

Korea Foundation. No cabe duda de que la oferta académica y cultural del centro será muy bien acogida por una sociedad muy receptiva a la adquisición de idiomas y a nuevas propuestas culturales, y permitirá, a la vez, abrir nuevos espacios de mutuo conocimiento.

A la red de centros se suma ahora el Observatorio Global del Español, órgano colegiado creado por Real Decreto 431/2022, de 4 de junio, para el cual se crea una estructura fija de personal dentro del Instituto Cervantes. El Observatorio será un eje conector de la red de centros, en lo que respecta al conocimiento de la situación del español en el mundo, y, a la vez, recabará datos y elaborará propuestas que ayudarán a mejorar la estrategia de la red. Pero, más aún, está llamado a convertirse en un verdadero «cuadro de mandos» de la lengua en todas sus facetas y, destacadamente, en su vinculación a la transformación digital, cuyos procesos más innovadores pasan por el lenguaje aplicado a la inteligencia artificial.

El Observatorio se enmarca dentro del Proyecto Estratégico para la Recuperación y Transformación Económica (PERTE) «Nueva Economía de la Lengua», que supone el reconocimiento del carácter tractor de la lengua como uno de los factores fundamentales para el desarrollo tecnológico y empresarial, como un elemento clave de competencia y determinante de inclusión y bienestar social.

Junto con la red de centros, se ha trabajado en acuerdos con entidades que permitan una mayor irradiación de la labor del Instituto. Cabe destacar la colaboración con la comunidad judía de Salónica para la apertura en esa ciudad de una extensión, dependiente del centro de Atenas, con actividad académica y cultural, y una especial atención a la herencia sefardí. Otro ejemplo de especial significación es el protocolo general de actuación firmado en noviembre de 2022 con la Universidad Félix Houphouët Boigny de Abiyán, en el que se prevé la creación de un Espacio Cervantes para la realización de actividades académicas y de difusión de la cultura española, atendiendo a las necesidades específicas de la universidad.

Asimismo, ya en 2023, se suscribieron sendos acuerdos con el Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) para realizar actividades en Melbourne, desde el centro de Sídney, y con la Universidad de Edimburgo, desde el centro de Mánchester, para ampliar el radio de acción del Instituto Cervantes a Escocia.

Prácticamente recuperada ya la actividad presencial a niveles previos a la pandemia, se está trabajando intensamente en la implementación del plan de transformación digital, financiado con los fondos europeos del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR). Este plan permitirá llegar más lejos en la oferta cultural y académica del Instituto, con productos específicamente digitales, pero también generar entornos virtuales para apoyar o complementar los servicios prestados a quienes acuden a los centros. Supondrá, además, una mejora de las infraestructuras de las aulas y de las bibliotecas. A finales de 2022 los proyectos licitados con cargo al PRTR sumaban ya más de 16 de millones de euros.

2023 es el año en que va cobrando forma ese nuevo Cervantes, más estratégico, más digital y, a la vez, firmemente anclado en su red presencial y su conocimiento del entorno. Un reto difícil, pero sin duda ilusionante para el equipo humano de la institución.

DIRECTORIO DE ESTABLECIMIENTOS DEL INSTITUTO CERVANTES

ESPAÑA

Madrid
Alcalá, 49
28014 Madrid
Tel.: (+34) 91 436 76 00
Fax: (+34) 91 436 76 91
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

EUROPA

ALEMANIA

Berlín. Centro coordinador de Alemania: Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich
https://cervantes.es
Rosenstr., 18
10178 Berlín. Alemania
Tel.: +49 30 2576 180
Fax: +49 30 2576 1
berlin@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Berlín, Brandemburgo, Sajonia-Anhalt, 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, Renania del Norte-Westfalia

Fráncfort
https://frankfurt.cervantes.es
Staufenstr., 1
60323 Fráncfort
Alemania
Tel.: +49 69 7137 4970
Fax: +49 69 7137 4915
frankfurt@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hesse, Turingia, Rheinland/Pfalz y Sarre

---

Hamburgo
https://hamburgo.cervantes.es
Chilehaus, entrada B, 1.º
Fischertwiete, 1
20095 Hamburgo
Alemania
Tel.: +49 40 530 205 290
Fax: +49 40 530 205 2999
hamburg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hamburgo, Schleswig-Holstein, 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
Áreas geográficas de actuación: Baviera, Baden-Wurttemberg
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, 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
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios:
Georgia

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
Fax: +357 2289 5014
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
Tel. : +33 01 14 070 9292
Fax: +33 01 14 720 2749
cenpar@cervantes.es
Biblioteca Octavio Paz
(cerrada al público por obras de mejora y conservación)
11, Avenue Marceau
75016 París
Francia
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: Camerún, Isla de Santa Lucía, 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
Fax: +33 05 5681 4071
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
Tel.: +30 210 363 4180
info.atenas@cervantes.es
Erechthiou, 48
11742 Atenas
Grecia
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Chipre

Salónica. Extensión del centro de Atenas
http://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
Fax: +353 1 631 1599
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-Giulia

---

Nápoles
https://napoles.cervantes.es
Vía 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 y de Cultura:
Vía 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
Italia
Tel.: +39 091 8430481
acx1pal@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 30 2428478 / 2334261

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 3901 / 2
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
Fax: +351 21 310 5039
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
Fax: +420 221 595 299
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.: +7 495 609 90 22
Fax: +7 495 609 90 33
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, 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

ÁFRICA

ARGELIA

Argel
https://argel.cervantes.es
9, Rue Khelifa Boukhalfa
16000 Argel
Argelia
Tel.: +213 2163 3802 / 2164 1624
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 4124 6151
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

Mostaganem. Extensión del centro de Orán
https://oran.cervantes.es/
Université de Mostaganem
27000 Mostaganem
Argelia
Tel. :+213 772205327
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es

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. - Abiyán 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)
http://elcairo.cervantes.es/
20, Boulos Hanna St. Dokki, Giza
P. O. Box 12311
El Cairo
Egipto
Tel.: +20 2 33371962 / 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
http://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
http://casablanca.cervantes.es
31, Rue d'Alger
20070 Casablanca
Marruecos
Tel.: +212 5 22 26 73 37
Fax: +212 5 22 26 86 34
infocas@cervantes.es
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
http://fez.cervantes.es
5, Abi Tayeb El Moutanabbi
Résidence Walili
30000 Fez
Marruecos
Tel.: +212 5 3573 2004 / 14
Fax: +212 5 3573 1981
cenfez@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Fez-Bulmán, Mekinez-Tafizalet, Taza-Alhucemas-Taunat y La Oriental

---

Mequinez. Extensión del centro de Fez
http://fez.cervantes.es
19, Rue Pasteur. Résidence Zine
El Abidine, Ap.5
50000 Mequinez
Marruecos
Tel.: +212 535 403 201 / 762 819 687 / 535 403 201
infomeknes@cervantes.es

Nador. Extensión del centro de Fez
Antiguo Grupo Escolar Lope de Vega
Av. Mohamed Zerktouni, 1
62.000 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
http://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
http://marrakech.cervantes.es
Nouveau Complexe Universitaire. Cité Dakhla
80000 Agadir
Marruecos
Tel.: +212 655 80 55 70
info.agadir@cervantes.es; admar@cervantes.es

Tánger

http://tanger.cervantes.es/
Av. Sidi Mohamed Ben Abdellah, 99
B.P. 1211
90010 Tánger
Marruecos
Sala de exposiciones
c/ Bélgica, 9
90020 Tánger
Marruecos
Tel.: +212 5 3993 2001 / 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

http://tetuan.cervantes.es/
3, Mohamed Torres
B.P. 754
93000 Tetuán
Marruecos
Tel.: +212 5 3996 7056
Fax: +212 5 3996 6123
centet@cervantes.es
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
http://dakar.cervantes.es
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
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:
Costa de Marfil

TÚNEZ

Túnez
http://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 y Seattle
http://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

Albuquerque
http://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
adxabq@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: Albuquerque, Bahamas, Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Trinidad y Tobago

El Paso. Extensión del centro de Albuquerque
Southwest University
Aula 402. Edificio 400
1414 Gerónimo Dr.
El Paso, TX 79925
Estados Unidos
Tel.: +1 505 724 4777
adxabq@cervantes.es

Boston
Observatorio de la lengua y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
Faculty of Arts & Sciences
Harvard University
2, Arrow Street 4th fl. chr #430
Cambridge, MA 02138
Estados Unidos
info-observatory@fas.harvard.edu

Chicago
http://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, Illinois, Oregón, Idaho, Nevada, Utah, Montana, Wyoming, Alaska y Hawái
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

Seattle. Aula Cervantes dependiente del centro de Chicago
http://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
http://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
http://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

http://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

http://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

http://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

http://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

http://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

http://saopaulo.cervantes.es
Av. Bernardino de Campos, 98 - 1er piso
04004-040 São Paulo - SP
Brasil
Tel.: +55 11 3504 10 00
informasao@cervantes.es
Aulario, biblioteca y espacio cultural:
Av. Paulista, 2439 - planta baja
01311-300 São Paulo - SP
Brasil
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
http://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
http://pekin.cervantes.es
A1, Gongti Nanlu
Distrito Chaoyang
Pekín 100020
República Popular China
Tel.: +86 10 58 799 666
Fax: +86 10 58 799 670
cenpek@cervantes.es

Shanghái
http://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
http://manila.cervantes.es/
Ayala Tower I
Ayala Triangle, Ayala Avenue
Makati 1226
Metro Manila
Filipinas
Tel.: +63 2 526 14 82
Fax: +63 2 886 89 31
cenmni@cervantes.es
Intramuros Branch:
Calle Real
Plaza San Luis Complex
Intramuros
Manila 1002
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
http://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
https://yakarta.cervantes.es
Instituto Cervantes de Yakarta
Jl. Agus Salim, 61
10350 Jakarta Pusat
Indonesia
Tel.: +62 21 3142 355 Ext. 323
aula.yakarta@cervantes.es

JAPÓN

Tokio
http://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

VIETNAM

Hanói. Aula Cervantes dependiente del centro de Manila
http://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
Institut Français de Bagdad (complejo de la Embajada de Francia)
Abu Nawas, 55
Bagdad
Irak
Tel.: +964 790 675 6906
extension.bagdad@cervantes.es

ISRAEL

Tel Aviv
http://telaviv.cervantes.es
HaArbaa, 28-4º
6473925 Tel Aviv
Israel
Tel.: +972 3 5279992
Fax: +972 3 5299558
acxtel@cervantes.es

JORDANIA

Amán
http://amman.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 Territorios Palestinos
Extensiones de Bagdad y Ramala

LÍBANO

Beirut
http://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
http://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
http://beirut.cervantes.es
Centro Cultural AZM-Beit el Fann
El Mina
Trípoli
Líbano
Tel.: +06 444 448
cenbei@cervantes.es

Baalbek. Extensión del centro de Beirut
http://beirut.cervantes.es
Hotel Palmyra
1800 Baalbek
Líbano
Teléfono: +961 1 630 755

SIRIA

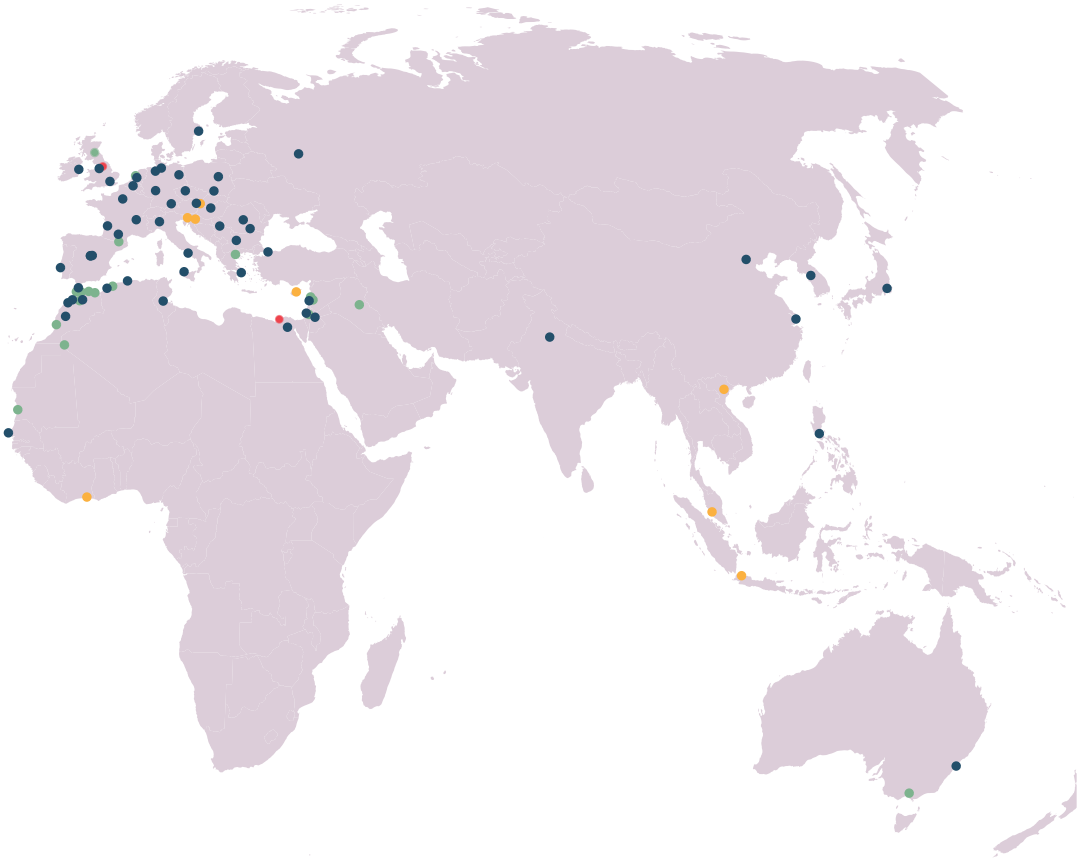
Damasco. Centro cerrado temporalmente

TERRITORIOS PALESTINOS

Ramala. Extensión del centro de Amán
http://aman.cervantes.es
BLS OFFICE
Ramallah Tower, Al Nuzah St., Ground Floor
Ramala
Territorios Palestinos
Tel.: +962 646 10858
extension.ramala@cervantes.es


Centros
Antenas
Aulas
Extensiones

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO 2023



SOBRE LOS AUTORES

María Luz Esteban Sáiz es una sociolingüista sorda con más de 25 años de trayectoria profesional. Fue directora del Centro de Recursos para la Comunidad Sorda Juan Luis Marroquín de la Fundación CNSE. Desde 2011 es directora del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) que tiene como fin investigar, fomentar, difundir y velar por el buen uso de la lengua de signos española (LSE). Máster en Lingüística Aplicada por la Universidade de Vigo, donde realiza el doctorado en Estudios Lingüísticos. Sus líneas de trabajo son, principalmente, la sociolingüística de las lenguas minorizadas, la etnografía crítica de la política lingüística, así como los procesos de la política y planificación lingüísticas de la LSE. En los últimos años se ha centrado en el estudio de las ideologías para comprender determinados fenómenos sociopolíticos y lingüísticos en torno a la LSE y su influencia directa sobre la minoría sorda. Ha liderado numerosos proyectos e iniciativas de política y planificación lingüísticas de la LSE, y ha colaborado como experta en diversos foros de normalización y política lingüística de las lenguas signadas en el ámbito estatal e internacional. Desde 2019 dirige la *Revista de Estudios de Lenguas de Signos* (REVLES).

David Fernández Vítores es profesor titular en la Universidad de Alcalá, doctor en Lengua Española y Literatura y politólogo experto en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Su labor investigadora se centra en el estudio del valor estratégico y relativo del español y de las principales lenguas internacionales desde una perspectiva sociodemográfica, política y económica. En este ámbito es autor de varios libros y de numerosos artículos académicos. Desde 2010, es el encargado de elaborar el informe «El español: una lengua viva», que publica todos los años el Instituto Cervantes y que se ha convertido en una referencia internacional para medir la presencia del español en el mundo.

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) y el Premio Paralelo 0 (Ecuador, 2018). 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).

David Gutiérrez Menéndez es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Salamanca, con un posgrado en Educación por la Universidad de Sheffield (Reino Unido) y un Máster en Adquisición de Segundas Lenguas (con la especialización en fonética y fonología) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP). Ha trabajado en diversas universidades de Estados Unidos, Brasil, Gran Bretaña, Irlanda y España. Desde 2015 trabaja en la Universidad Chulalongkorn de Bangkok (Tailandia), donde imparte asignaturas sobre medios de comunicación en el mundo hispánico, historia de España y Latinoamérica, escritura, lectura y gramática o conversación. Sus intereses en investigación se centran en la adquisición de segundas lenguas, el bilingüismo y la prosodia en el aula de ELE.

Maryam Haghroosta es doctora en Literatura Latinoamericana por la Universidad de La Habana y, actualmente, profesora asociada del Departamento de Lengua y Literatura Española de la Universidad de Teherán. Fundadora y directora, también en la Universidad de Teherán, del Departamento de

Estudios Latinoamericanos y España, y del Centro de Estudios Hispánicos. Imparte clases de Filología Española, Literatura Española, Literatura Hispanoamericana, Literatura Comparada, Historia de América Latina, Estudios Culturales, Cine Latinoamericano y Crítica Literaria. Ha realizado varias estancias de investigación y visitas en distintas universidades de España y América Latina, entre las que se encuentran la Universidad de Salamanca, la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad Autónoma de Madrid. Ha participado en numerosos congresos y publicado artículos en España, Estados Unidos, Asia y América Latina. Entre sus libros destacan *Los príncipes convertidos en piedra y otros cuentos folklóricos persas* (2010); *Influencia de la literatura persa en la literatura hispánica* (2013); *Historia de América Latina* (2014); *Cultura y sociedad de Cuba* (2018); *México, desarrollo y economía* (2021) o *Aprendiendo conversación del español en 90 días* (2022). También es autora de traducciones de obras como *Viaje al interior de Persia* (2018), *La casa de Bernarda Alba* (2021) o *El cine de la marginalidad* (2022).

Josefa Estefanía Huete Medina es licenciada en Filología Inglesa y realizó el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Alicante (UA). Obtuvo el Premio Extraordinario Académico y el Premio a la Cátedra de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad de la UA por su trabajo final de máster. Posee el Máster de Profesorado de Secundaria en la Universidad Internacional de Valencia. Ha participado en conferencias y ha publicado trabajos académicos en España, Chipre, Brasil, China y Tailandia. Sus principales líneas de estudio son: el papel y el tratamiento de las mujeres en la nueva relectura de las mujeres del siglo XX en el campo de la literatura, así como la construcción de la identidad en el aprendizaje y la enseñanza de español. Actualmente es profesora en la Sección de Español del Departamento de Lenguas Occidentales de la Universidad Chulalongkorn en Bangkok (Tailandia), donde imparte asignaturas de conversación, escritura y cultura a estudiantes de grado de Español y de Artes. Ha sido profesora de español en Braga (Portugal), en el centro USAL-Universidad de Salamanca (Alicante) y en la Universidad Ramkhamhaeng de Bangkok (Tailandia). Además, es examinadora de los exámenes DELE del Instituto Cervantes.

Mireille Ilunga-Suárez cursó estudios de Traducción e Interpretación en la Universidad de Salamanca, donde obtuvo el título de Experto Internacional en Docencia Especializada en Español como Lengua Extranjera. Es profesora de español en el Lycée Prince de Liège y en la Jewels International School, ambos en Kinsasa. Trabajó durante varios años como encargada de la Oficina de Atención al Estudiante en la Oficina de Turismo de Salamanca.

Pongpun Krainara es profesora de español en el Departamento de Estudios Hispánicos y Latinoamericanos de la Universidad Thammasat de Bangkok (Tailandia), donde trabaja desde 2008. Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Chulalongkorn (Tailandia) y posee el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá (España). En su labor docente, ha impartido diversos cursos como Español I-IV (A1-B1), Español para el turismo y la hostelería, Español para los negocios y el comercio internacional, Cultura popular en el mundo hispánico, etc. Sus áreas de interés investigador son las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura, la interculturalidad, la didáctica de la gramática, el español con fines específicos, etc. En 2018 publicó el manual *Tema específico de la nueva gramática española: el presente de subjuntivo* (B1), destinado a estudiantes tailandeses.

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.

Antonia Liberal Trinidad es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Posee un Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad de Barcelona) y un Máster en Exámenes de Idiomas (Lancaster University). Ha sido profesora de español

como lengua extranjera en los centros del Instituto Cervantes en Casablanca, Florianópolis y Nápoles. Actualmente trabaja en el Departamento de Certificación y Acreditación del Instituto Cervantes y sus intereses centran en la efectividad de las adaptaciones para candidatos disléxicos en exámenes de español de alto impacto.

Susana Martín Leralta es doctora por la Universidad de Bielefeld (Alemania). En la actualidad es decana de la Facultad de Lenguas y Educación de la Universidad Nebrija (Madrid) y dirige la línea de investigación «Migraciones e internacionalización del español» en el Observatorio Nebrija del Español. Sus áreas de interés son el aprendizaje del español como lengua de migración, la adquisición de las destrezas comunicativas en ELE y la evaluación de la competencia lingüística. En este último campo, ha sido una de las investigadoras principales de los proyectos de certificación lingüística Diploma LETRA (Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid, 2010-2016) y Examen Nebrija multinivel de español académico (CertACLES, 2017). Cuenta con publicaciones de referencia en el área y varias tesis doctorales dirigidas.

Estrella Montolío Durán es catedrática de Lengua Española de la Universidad de Barcelona y directora de la Cátedra Universidad de Barcelona-Diputación de Barcelona para una Comunicación Clara en la Administración. Ha participado en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales y recibido varios premios y distinciones por sus investigaciones. Ha sido profesora visitante en universidades europeas y americanas e impartido seminarios y conferencias en más de un centenar de universidades del mundo. Es miembro del Consejo Consultivo del PERTE «Nueva Economía de la Lengua». Es autora de numerosos trabajos especializados, entre los que destacan títulos como *Cosas que pasan cuando conversamos*, *El derecho a entender: la comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía* (junto a Mario Tascón), *Comunicación igualitaria* o *Manual de escritura académica y profesional*. En su actividad como divulgadora, es responsable de la sección «Todo es lenguaje» del programa *Las tardes* de RNE y es colaboradora habitual de los diarios *El País* o *El Periódico de*

Catalunya. Colabora como asesora con numerosas instituciones y organizaciones. Es coautora de la *Guía de redacción judicial clara* (2023), publicada por el Ministerio de Justicia, y coordinadora de formación en redacción de resoluciones claras en la Escuela Judicial Española, dependiente del Consejo General del Poder Judicial. Colabora también con la AECID, la Fiscalía General de Estado, la Generalitat de Catalunya, el Ayuntamiento de Barcelona, Aena, BBVA, Caixabank, Endesa o Naturgy.

Iuliia Nevynna es doctora en Traducción e Interpretación y es profesora titular en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Tarás Shevchenko de Kiev (Ucrania). Es autora de varios manuales de estudio de español para alumnos ucranianos, de artículos para varias revistas científicas y ha traducido al ucraniano obras de autores hispanoamericanos. Es miembro de la Asociación de Hispanistas de Ucrania y fundadora del centro de enseñanza Spanglish Academy.

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. Desde 2013 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.

Olan Preutisranyanont es profesor de español en el Departamento de Lenguas Occidentales de la Facultad de Humanidades en la Universidad Ramkhamhaeng de Bangkok (Tailandia). Tras licenciarse en Filología Hispánica en la Universidad de Chulalongkorn (Bangkok) y cursar el Máster en Traducción en la Universidad Complutense de Madrid, se doctoró en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Valladolid. Asimismo, durante su estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó su investigación sobre la integración de los contenidos socioculturales mexicanos e hispanoamericanos en el currículo de Filología Hispánica en Tailandia, por lo que, aparte de las clases de lengua española, se encarga de la enseñanza de la cultura hispánica. Además, en el marco de la iniciativa gubernamental de fomentar la Comunidad Sociocultural de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN), empezó a impartir una materia que versa sobre la literatura hispanofilipina. En 2022 participó en la Tribuna del Hispanismo Tailandés organizada por el Instituto Cervantes en su sede de Madrid.

Andrés Ramos Vázquez es licenciado en Geografía e Historia. Actualmente ejerce como director general adjunto de Servicios Sociales para Personas Afiliadas de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), entidad en la que trabaja desde 1985. Es también presidente de la Fundación ONCE del Perro Guía (FOPG) y presidente de la Fundación ONCE para la Atención a Personas con Sordoceguera (FOAPS).

Alejandra María Rodríguez Torres es graduada en Lengua y Literatura Españolas por la Universidad de Santiago de Compostela y tiene un Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Granada y un Máster de Profesorado de la Universidad de Vigo, además de cursar estudios en la Universidad de Leeds dentro del programa Erasmus. En la actualidad es estudiante del programa de doctorado en Educación de la Universidad de Barcelona. Ha participado en los programas de auxiliares de conversación del Ministerio de Educación en Francia y ha trabajado como lectora de Español en la Universidad de Kuala Lumpur y la Universidad

Ramkhamhaeng, dentro del programa de lectorados MAEC-AECID. Examina todos los niveles de los exámenes DELE del Instituto Cervantes y se dedica a la enseñanza de español a extranjeros y de otras lenguas como el inglés y el francés, en las cuales posee un nivel C2 y C1 respectivamente.

José María Santos Rovira es profesor de la Universidad de Lisboa (Portugal). Cursó la licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad de Granada y el doctorado en Lingüística en la Universidad de Alicante. Ha desarrollado su labor docente en diversas universidades: Universidad de Cantón (China), Universidad de Macao (China), Universidad Internacional de Yakarta (Indonesia) y Universidad de Nottingham (Reino Unido). Entre otros cargos, es miembro correspondiente de la Academia Dominicana de la Lengua y de la Academia de Ciencias de la República Dominicana. Hasta la fecha, ha publicado diversos libros, entre los que destaca *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual* (2011) o *Demolingüística del español en Portugal (*2022), del que es coautor. Es, además, editor y coordinador respectivamente de *Armonía y contrastes. Estudios sobre variación dialectal, histórica y sociolingüística del español* (2016) y *Centros de irradiación y periferias de la lengua española* (2016). Ha publicado también un amplio número de artículos en prestigiosas revistas académicas internacionales de Alemania, Chile, España, Estados Unidos, México, Reino Unido, etc., y ha participado en conferencias y congresos en universidades de Alemania, Bélgica, China, España, Filipinas, Portugal y la República Dominicana. Sus líneas de investigación cubren diversos campos, de la lingüística aplicada a la dialectología, y del español caribeño a la sociolingüística.

Celso Miguel Serrano Lucas es profesor en la Universidad de Lisboa (Portugal). Cursó la licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad Autónoma de Madrid y el máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra. Ha desarrollado su labor docente en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (China), en el Instituto Cervantes de Pekín, en la Universidad François Rabelais de Tours (Francia) y en el Instituto Bilingüe Maxim Gorki de Stara Zagora (Bulgaria). Es coautor del libro

Demolingüística del español en Portugal (2022). Sus principales líneas de investigación son el uso de la publicidad y la gamificación en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera

Prairin Simma es licenciada en Letras con especialidad en Español por la Universidad Chulalongkorn de Bangkok (Tailandia), máster en ELE por la Universidad de Salamanca y doctora en Lengua, Sociolingüística y Crítica Textual Españolas por la Universidad de Salamanca (2013). Desde 2006 es profesora de español en la Universidad Ramkhamhaeng de Bangkok (Tailandia). Su actividad docente e investigadora se centra en la gramática del español y los marcadores del discurso, sobre los cuales ha publicado varios artículos en revistas nacionales.

Halyna Verba es doctora en Filología Hispánica y, actualmente, catedrática del Departamento de Traducción e Interpretación de Lenguas Románicas de la Universidad Nacional Tarás Shevchenko de Kiev (Ucrania). Es autora de numerosas publicaciones, entre las cuales figuran seis manuales de estudio para los cursos que se imparten en la Universidad Tarás Shevchenko de Kiev, así como artículos en revistas especializadas o traducciones al ucraniano de varias obras de autores españoles. Es también coautora de manuales de estudio publicados en España como *Curso de traducción jurídico-administrativa (ruso/español y español/ruso)* y *El ruso a través de la traducción*. En 2012 fue galardonada en Ucrania con el Premio Nacional de Traducción Ars Translationis.

Saúl Villameriel García es doctor en Lingüística y Máster en Neurociencia Cognitiva del Lenguaje por la Universidad del País Vasco y el Basque Center on Cognition, Brain and Language. Sus primeras investigaciones giraron en torno a los marcadores del discurso en lengua de signos española (LSE) y a la interpretación LSE-castellano. En la última década sus estudios se han dirigido hacia el procesamiento de la lengua de signos y el bilingüismo bimodal (lengua oral/lengua signada). Su labor docente, principalmente como profesor de lingüística de la LSE, se ha desarrollado tanto en la Formación Profesional como en la universidad. Actualmente

trabaja en el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) donde, entre otros proyectos, participa en el desarrollo del Corpus de la Lengua de Signos Española (CORLSE), la elaboración de una gramática de la LSE y la preparación de una base de datos léxica de la LSE. Desde 2023 codirige la *Revista de Estudios de Lenguas de Signos* (REVLES).

Irene Yúfera Gómez es lingüista, profesora del Departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Universidad de Barcelona y asesora en comunicación y género. Es miembro del grupo de investigación Estudios del Discurso Académico y Profesional (EDAP) de la Universidad de Barcelona. Es autora de la *Guía para el uso de un lenguaje más inclusivo e igualitario* publicada por el Ministerio de Justicia. Ha participado en la elaboración de la *Guía para una comunicación más inclusiva*, en colaboración con Prodigioso Volcán y Fundéu. Ha actualizado la *Guía de usos de lenguaje inclusivo de Ferrocarrils de la Generalitat de Catalunya*. Ha impartido sesiones en jornadas y cursos sobre comunicación inclusiva organizados por la Delegación del Gobierno en Baleares, el Ayuntamiento de Madrid, la Fundación Adecco-Alianza #CEOPorLaDiversidad, el Centro de Estudios Jurídicos y la Fiscalía General del Estado o por l'Observatori Dona Empresa i Economia (ODEE) de la Cambra de Comerç de Barcelona, entre otros.