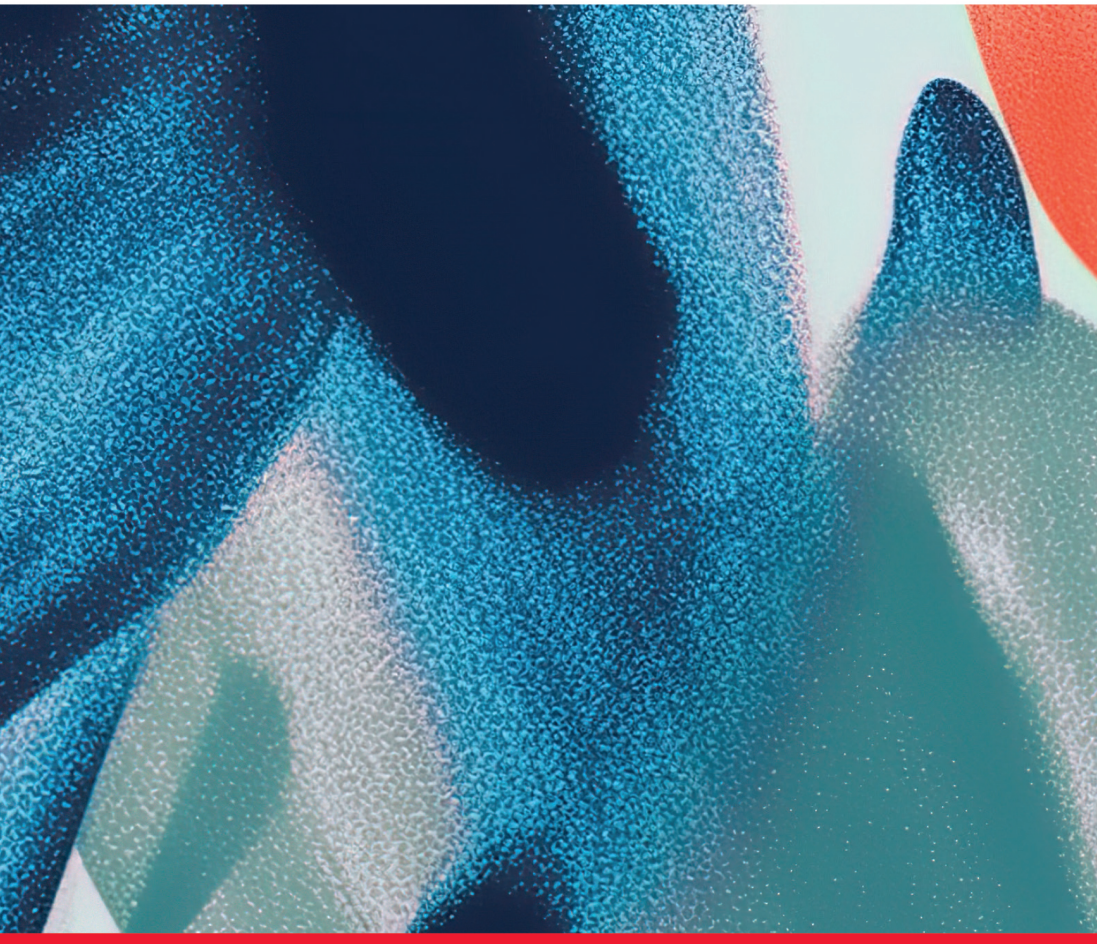
Anuario del Instituto Cervantes 2025

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO



Instituto Cervantes

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2025

Anuario del Instituto Cervantes

Instituto Cervantes

© 2025, INSTITUTO CERVANTES

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



CONSEJO DE REDACCIÓN:

Luis García Montero, director del Instituto Cervantes
Carmen Noguero Galilea, secretaria general del Instituto Cervantes
Álvaro García Santa-Cecilia, director académico del Instituto Cervantes
María Jesús García González, directora del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Antonio Lázaro Gozalo, director del Gabinete Técnico de Secretaría General del Instituto Cervantes

DIRECTOR DE LA PUBLICACIÓN: Álvaro García Santa-Cecilia
COORDINADORA EDITORIAL: Rebeca Gutiérrez Rivilla
REVISIÓN Y CORRECCIÓN: Germán Hita Barrenechea, Miguel Ángel Carrón Sánchez, Almudena Labrador Bravo y María Dolores Pérez Vidal

INSTITUTO CERVANTES

ISBN: 978-84-18210-85-3
NIPO (papel): 110-21-040-0
NIPO (html): 110-21-043-0
NIPO (PDF): 110-21-045-5
NIPO (EPUB): 110-21-044-X

Distribución comercial cedida a McGraw Hill (www.mheducation.es)
MHID: 9780008505981
ISBN: 978-84-486-5140-4

Depósito legal: M-15979-2025

Diseño de cubierta y maquetación: Prodigioso Volcán

Impresión: Rodona Industria Gráfica, S.L.

01234567890 – 2928272625

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

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

Sumario

Presentación Álvaro García Santa-Cecilia 11

1. El español en el mundo 23

EL ESPAÑOL: LENGUA PARA EL MUNDO 2025
Observatorio Global del Español 27

I. Demografía del español en el mundo 2025
Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella 30

II. Análisis complementarios

El valor económico del español ante un nuevo escenario internacional
Juan Carlos Jiménez Jiménez 113

Inteligencia artificial y lengua española: panorama actual y perpectivas
Elena González-Blanco García 134

Terminología en español y multilingüismo digital
Elea Giménez Toledo 155

La orientación del voto hispano en las elecciones presidenciales de Estados Unidos en 2024
Francisco javier Pueyo Mena 175

III. Conclusiones finales y recomendaciones 205

2. El español en las relaciones internacionales 209

El español: lengua de diplomacia y derecho internacional
José Manuel Albares Bueno 211

3. Evolución internacional del español: el español como lengua de herencia 231

La enseñanza de español a hablantes de herencia en Estados Unidos: problemática, perspectivas y acción institucional
Jesús Fernández González 233

El español, lengua de herencia en Estados Unidos
Kim Potowski 251

El español como lengua de herencia en el Reino Unido: impacto del Brexit y desafíos educativos
Javier Muñoz-Basols, Marina Rabadán Gómez y María García Florenciano 265

El español como lengua de herencia en Francia: evolución, retos y perspectivas
Anna Doquin de Saint-Preux 283

El español, lengua de herencia en Alemania
Pilar Valero Fernández y Óscar Loureda Lamas 299

El español como lengua de herencia en Italia
Milin Bonomi 317

El español como lengua de herencia a través del sistema educativo en Suiza
Verónica Sánchez Abchi 331

El español como lengua de herencia: valoración y desafíos
Rebeca Gutiérrez Rivilla 345

4. El español como expresión de valores democráticos 365

Las palabras y la democracia
Luis García Montero 367

Las iniciativas por una comunicación institucional más clara en España
Estrella Montolío Durán y Mar Forment Fernández 377

Iniciativas de lenguaje claro en América Latina
Claudia Poblete Olmedo 393

El poder de las palabras: género, Constitución y ciudadanía
Ruth Rubio Marín y Octavio Salazar Benítez 411

El español como vehículo para la inclusión de las personas con discapacidad
Jesús Martín Blanco y María Luz Esteban Saiz 423

Lengua española y democracia en la comunicación política
Javier de Santiago Guervós 437

Medios de comunicación y valores democráticos en la esfera pública
Alberto Pena Rodríguez 453

La importancia de la incorporación de valores democráticos de igualdad, inclusión y no discriminación en el léxico en español que nutre a la inteligencia artificial
Idoia Salazar García 471

5. Informes del Instituto Cervantes 483

Cuarenta años de ELE, una cierta mirada: comunicación, acción, mediación
Álvaro García Santa-Cecilia 485

El Instituto Cervantes y la observación del español
Francisco Moreno Fernández 507

El Instituto Cervantes en el mundo 2025
Carmen Noguero Galilea y Antonio Lázaro Gozalo 525

Directorio de establecimientos del Instituto Cervantes
Gabinete Técnico de Secretaría General 527

Sobre los autores 557

Presentación

Un año más, el Instituto Cervantes presenta su anuario, en esta ocasión con el título *El español en el mundo 2025*. Como es ya tradicional, la primera sección está dedicada a presentar los datos demolingüísticos que actualizan la información sobre la demografía del español en el contexto internacional, así como una serie de estudios específicos, de carácter complementario, que en esta entrega se ocupan de los aspectos económicos de la comunidad hispanohablante, la inteligencia artificial en español, la terminología en la ciencia y la orientación del voto hispano en las últimas elecciones de Estados Unidos. La segunda sección incorpora una aportación especial del ministro de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España, centrada en el español como lengua de diplomacia y derecho internacional. Una tercera sección, desde la perspectiva de la evolución internacional del español, trata distintos aspectos del español como lengua de herencia, un asunto que ha cobrado especial relevancia en los últimos años a propósito del auge del fenómeno migratorio y sus implicaciones. La cuarta sección pone el acento en el español como expresión de valores democráticos, un encuadre en el que el Instituto ha querido poner especial énfasis este año, con un análisis de la lengua desde diversos aspectos como el español claro, los derechos de la ciudadanía, la inclusión de personas con discapacidad, los medios de comunicación o los posibles sesgos de la inteligencia artificial. El anuario se cierra con la sección habitual de informes del propio Instituto, que incluyen en este caso una reflexión sobre la larga trayectoria, ya de cuarenta años, de la evolución de la enseñanza del español (caracterizada por el acrónimo ELE) y un aporte de los elementos que configuran la observación del español, a propósito de la reciente puesta en marcha del Observatorio Global del Español del Instituto Cervantes. A ello se añade el habitual informe de actualización de datos sobre la red del Instituto y sus actividades.

En la primera sección, el informe «El español: lengua para el mundo 2025» presenta una panorámica actualizada de la situación del español a escala internacional desde una perspectiva demolingüística, sociocultural y tecnológica. Su primer apartado, «Demografía del español en el mundo 2025», distingue tres grupos fundamentales de hablantes: el grupo de dominio nativo (GDN), el grupo de competencia limitada (GCL) y el grupo de aprendices de lengua española (GALE). Cada uno presenta desafíos metodológicos específicos en su medición, pero en conjunto revelan una comunidad lingüística de proyección global. Con más de 630 millones de hablantes potenciales en todo el mundo –esto es, la suma de GDN, GCL y GALE– y más de 520 millones con dominio nativo, el español consolida su posición como la tercera comunidad lingüística nativa más numerosa, solo superada por el chino mandarín y el hindi. Esta expansión se explica tanto por la evolución demográfica como por el creciente número de hablantes con competencia limitada y de aprendices de lengua española, especialmente en Estados Unidos, Brasil y varios países de la Unión Europea. Se subraya el carácter migratorio del español, la creciente urbanización del espacio hispanohablante y las proyecciones futuras, que estiman una población hispanohablante aún mayor a mediados del siglo XXI. Así mismo, el estudio constata que el multilingüismo, la institucionalización educativa y la transformación digital son claves para el fortalecimiento del español como lengua internacional.

El apartado de análisis complementarios del informe incluye «El valor económico del español ante un nuevo escenario internacional», a cargo de Juan Carlos Jiménez Jiménez, con un análisis del impacto económico del español en un escenario global afectado por el proteccionismo y el auge del monolingüismo anglófono. El artículo advierte de que el retroceso del español entre las comunidades latinas de Estados Unidos podría debilitar su influencia en el PIB mundial; sin embargo, compartir una lengua duplica los flujos comerciales, lo que convierte al español en un activo estratégico para la integración regional. En la economía digital, aunque existe una alta conectividad en los países hispanohablantes, persisten retos estructurales como la

baja bancarización y el subdesarrollo tecnológico, por lo que se subraya la necesidad de inversiones estratégicas, cooperación regional y proyectos comunes para potenciar el valor económico del español. Por su parte, en «Inteligencia artificial y lengua española: panorama actual y perspectivas», Elena González-Blanco describe la evolución del procesamiento del lenguaje natural en español, desde enfoques simbólicos hasta modelos generativos como GPT o LINCE. La consolidación del español en la IA ha sido posible gracias a corpus extensos (CREA, CORDE, CORPES) y a iniciativas colaborativas entre universidades, empresas emergentes y plataformas de datos abiertos. El artículo apunta que, si bien España ha implementado políticas como el PERTE de la Nueva Economía de la Lengua, se requiere mayor coordinación entre actores públicos y privados para asegurar una IA multilingüe, inclusiva y culturalmente representativa.

El informe continúa con «Terminología en español y multilingüismo digital», de Elea Giménez Toledo, donde la autora resalta la necesidad de fortalecer la infraestructura terminológica del español en el entorno digital europeo. Aunque el español tiene presencia destacada en plataformas como el European Language Grid, existen carencias en repositorios clave como CLARIN e IATE. La baja interoperabilidad y visibilidad de los recursos existentes limita su aprovechamiento en las tecnologías del lenguaje. Si bien el proyecto TeresIA surge para subsanar estas deficiencias mediante un metabuscador terminológico, se enfatiza la necesidad de invertir en la producción y normalización de terminologías en español y de fomentar el uso de la lengua en la producción científica y en organismos internacionales. Y, por último, el informe incluye también «La orientación del voto hispano en las elecciones presidenciales de Estados Unidos en 2024», una aportación de Javier Pueyo Mena, director del Observatorio del Español del Instituto Cervantes en Harvard, que desmonta la narrativa mediática de un giro masivo del voto hispano hacia Donald Trump en 2024. A partir de encuestas más inclusivas, como el 2024-AEVP, se evidencia que Kamala Harris mantuvo el apoyo mayoritario de esta comunidad. Las diferencias metodológicas

y lingüísticas en los sondeos explican parte del sesgo informativo. Sociolingüísticamente, el uso del español en el hogar se correlaciona con una mayor adhesión al Partido Demócrata y, aunque se percibe un ligero aumento del voto republicano, no se constata un cambio estructural en las tendencias históricas. Como cierre, las «Conclusiones finales y recomendaciones» del informe constatan que el español mantiene una posición sólida como lengua global, con retos y oportunidades en su desarrollo demográfico, educativo y tecnológico. Se recomienda fortalecer la enseñanza para hablantes con competencia limitada, mejorar el acceso a datos demolingüísticos e implementar políticas sostenibles que integren diversidad lingüística. Asimismo, se propone una diplomacia lingüística activa y la producción de contenidos culturales y científicos en español. La apuesta por una política integral, que articule inclusión, innovación y cooperación, se presenta como clave para consolidar el prestigio del español como lengua de comunicación global.

La segunda sección incluye el artículo «El español: lengua de diplomacia y derecho internacional», elaborado por el ministro de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España, José Manuel Albares, que expone la importancia estratégica del español como lengua de proyección diplomática y jurídica en el escenario multilateral. Desde una perspectiva institucional, se destaca que la promoción del español constituye una política de Estado para España, cuyo despliegue se articula a través de diversas iniciativas diplomáticas, como los Grupos de Amigos del Español, que facilitan la cohesión de la acción promocional del español, y la implementación de proyectos tecnológicos como TeresIA, orientados a fortalecer los recursos terminológicos y lingüísticos del español en el ámbito internacional. El texto detalla el papel del español en organizaciones clave como la Unión Europea y la ONU, y resalta tanto los logros alcanzados como los desafíos, especialmente la prevalencia del inglés como lengua de trabajo en muchos contextos institucionales. Así mismo, se subraya la necesidad de promover un multilingüismo real y efectivo, no solo en el plano formal, sino también en la operatividad diaria de las organizaciones internacionales. La dimensión jurídica

adquiere relevancia en el análisis, al abordarse los esfuerzos por incluir el español como lengua oficial del Tribunal Internacional de Justicia y su creciente presencia en foros de arbitraje internacional.

La tercera sección, dedicada al español como lengua de herencia, presenta una puesta al día de la situación en diferentes países. «La enseñanza de español a hablantes de herencia en Estados Unidos: problemática, perspectivas y acción institucional», de Jesús Fernández González, señala que el español es la lengua de herencia más extendida en este país, con una comunidad diversa que enfrenta un desplazamiento lingüístico hacia el inglés. Las aulas mixtas y la falta de programas específicos dificultan una atención educativa adecuada. El artículo aboga por enfoques diferenciados que valoren la identidad híbrida de los hablantes. El programa ALCE constituye un esfuerzo institucional relevante, aunque con limitaciones. El autor concluye que se necesitan estrategias sostenidas y adaptadas a la heterogeneidad de la comunidad hispana para preservar el español. En «El español, lengua de herencia en Estados Unidos», Kim Potowski observa que en este país reside hoy la quinta población hispanohablante más numerosa del mundo, aunque el español no tiene un estatus oficial y se considera una lengua minoritaria. El inglés domina en los espacios públicos, gubernamentales y educativos, lo cual repercute en el uso y la transmisión del español. Esta situación convierte al español en una lengua minorizada y sujeta a dinámicas de contacto lingüístico con el inglés, lo que da lugar a fenómenos como el cambio de códigos, los préstamos léxicos y las extensiones semánticas. Su condición de lengua de herencia plantea desafíos significativos para su mantenimiento intergeneracional y para su valoración dentro y fuera de la comunidad hispana. Por su parte, «El español como lengua de herencia en el Reino Unido: impacto del Brexit y desafíos educativos», de Javier Muñoz-Basols, Marina Rabadán Gómez y María García Florenciano, destaca que el español ha experimentado un crecimiento notable como lengua de herencia (ELH) en el Reino Unido, tanto en términos demográficos como institucionales, aunque el Brexit ha dificultado la recopilación de datos precisos. La enseñanza formal del ELH presenta

limitaciones, ya que muchos estudiantes aprenden en aulas mixtas sin una metodología adaptada. El programa ALCE y las escuelas comunitarias complementan esta oferta, aunque se enfrentan a problemas de financiación y reconocimiento. El Brexit también ha generado incertidumbre sobre el futuro de las políticas multilingües y ha impactado negativamente en la percepción del aprendizaje de lenguas. En «El español como lengua de herencia en Francia: evolución, retos y perspectivas», Anna Doquin de Saint-Preux analiza la situación del español como lengua de herencia en un país donde tiene una presencia histórica sólida, vinculada a diversas olas migratorias, aunque la transmisión lingüística intergeneracional es irregular. El sistema educativo y las políticas públicas francesas tienden al monolingüismo, lo que limita el reconocimiento y apoyo al español como lengua de herencia. También en este caso el programa ALCE es un esfuerzo institucional significativo, pero no cubre a todos los hablantes potenciales. Las prácticas lingüísticas familiares juegan un papel decisivo en la conservación del español y se plantea la necesidad de un cambio de paradigma hacia políticas plurilingües e inclusivas.

La situación en Alemania se recoge en el artículo «El español, lengua de herencia en Alemania», a cargo de Pilar Valero Fernández y Óscar Loureda Lamas. Cerca de 39.000 menores de origen hispano constituyen el núcleo de hablantes de herencia en este país, mayoritariamente concentrados en zonas urbanas. La transmisión del español en el hogar depende del entorno familiar y del acceso a programas educativos que, aunque diversos (como ALCE y otras iniciativas locales), presentan cobertura limitada. Solo una minoría de niños hispanohablantes participa en clases orientadas al mantenimiento del idioma, por lo que se requiere una mejor planificación y coordinación institucional para asegurar la vitalidad del español en generaciones futuras. «El español como lengua de herencia en Italia», de Milin Bonomi, constata una doble realidad: por un lado, es ampliamente enseñado como lengua extranjera; por otro, su uso familiar se ve afectado por la falta de políticas de apoyo. Italia alberga una de las mayores comunidades

hispanoamericanas de Europa, pero carece de programas estatales específicos para hablantes de herencia. La situación se complica por ideologías lingüísticas estandarizadoras que afectan a la autoestima lingüística de los jóvenes. Se propone reconocer el español como parte de la diversidad lingüística italiana y generar políticas públicas inclusivas que lo valoren como lengua de identidad.

La sección dedicada al español como lengua de herencia se completa con dos aportaciones más. «El español como lengua de herencia a través del sistema educativo en Suiza», a cargo de Verónica Sánchez Abchi, informa de que el español es la séptima lengua más hablada y se mantiene gracias a cursos de Lengua y Cultura de Origen (LCO), tanto del Estado español (ALCE) como de asociaciones latinoamericanas. A pesar de la falta de programas bilingües oficiales, estas iniciativas sostienen la competencia lingüística entre generaciones. En la educación secundaria, las aulas mixtas generan desafíos pedagógicos por las diferencias de competencia entre hablantes de herencia y aprendices de ELE. En el contexto universitario, la presencia del español es sólida, aunque no se diferencia el tratamiento para hablantes de herencia. La sección se completa con «El español como lengua de herencia: valoración y desafíos», de Rebeca Gutiérrez Rivilla, quien pone el acento en que el español como lengua de herencia representa un patrimonio cultural en riesgo, especialmente en contextos migratorios donde su mantenimiento depende de redes familiares, comunitarias e institucionales. La falta de materiales didácticos adecuados y la tendencia a tratar a los hablantes de herencia como aprendices de ELE o nativos plenos los coloca en una posición de desventaja. Se requiere cooperación transnacional, formación docente específica y una mayor presencia mediática positiva. El artículo aboga por políticas educativas inclusivas y sostenidas que reconozcan la especificidad de esta población lingüística.

La cuarta sección desarrolla el importante tema del español como expresión de valores democráticos. Luis García Montero, director del Instituto Cervantes, reflexiona en «Las palabras y la democracia» sobre la

relación entre lenguaje y democracia, y subraya que las palabras no solo nombran el mundo, sino que construyen marcos de convivencia y conflicto. En un contexto político cada vez más crispado, donde el insulto sustituye al argumento y la identidad se convierte en trinchera, defiende el valor del lenguaje como herramienta para el diálogo, la pluralidad y la construcción de comunidad. Palabras como *libertad*, *identidad* o *verdad* no son neutras, sino campos de disputa que deben ser pensados críticamente. Frente a la manipulación emocional, el populismo y la infantilización del discurso, es importante desarrollar una conciencia ética del lenguaje que permita preservar el espíritu democrático. El autor propone rescatar la dimensión comunitaria del lenguaje, pensar críticamente los términos que usamos (como *nosotros*, *orgullo* o *universal*) y rechazar los usos que fomentan el odio o el supremacismo. La democracia, concluye, es cuestión de lenguaje y cuidar las palabras equivale a cuidar la posibilidad de convivir. En «Las iniciativas por una comunicación institucional más clara en España», Estrella Montolío y Mar Forment analizan la evolución de la comunicación institucional clara en España como un derecho democrático emergente. A partir de la Ley Orgánica 5/2024, se reconoce legalmente el derecho ciudadano a comprender los actos administrativos y judiciales. El desarrollo histórico se articula en distintas fases, de concienciación (1990-2000), de expansión (2001-2016) y de consolidación (desde 2017). Las autoras destacan iniciativas estatales (como el *Diccionario del español jurídico*), autonómicas (con proyectos pioneros en Cataluña, Aragón y Valencia) y municipales, y subrayan que la claridad comunicativa fortalece la inclusión y la legitimidad institucional. Por su parte, Claudia Poblete Olmedo expone en «Iniciativas de lenguaje claro en América Latina» la proliferación de políticas de lenguaje claro como parte de un proceso de democratización de la comunicación pública. Países como Chile, Colombia y Argentina presentan avances notables en institucionalización, formación de redes y producción de guías accesibles. México y Perú muestran trayectorias más discontinuas. Se subraya la consolidación de un nuevo derecho ciudadano: el derecho a comprender, cuya implementación requiere voluntad política, cooperación interinstitucional y fundamentos teóricos más sólidos.

La cuarta sección continúa con «El poder de las palabras: género, Constitución y ciudadanía», de Ruth Rubio Marín y Octavio Salazar Benítez, que critican la Constitución española desde una perspectiva de género al señalar su carácter androcéntrico y excluyente. La escasa presencia explícita de las mujeres, el uso del masculino genérico y la persistencia de normas discriminatorias como el artículo 57.2 CE revelan un déficit democrático estructural. Se propone por ello una reforma constitucional que incorpore derechos sexuales, de cuidado y de identidad de género y se aboga por una renovación del contrato constitucional desde la igualdad inclusiva. Por su parte, Jesús Martín Blanco y María Luz Esteban Saiz reflexionan en «El español como vehículo para la inclusión de las personas con discapacidad» sobre el papel del español en la inclusión de las personas con discapacidad. Rechazan el lenguaje capacitista y promueven una resignificación basada en derechos humanos. El artículo analiza la evolución normativa, la modificación del artículo 49 de la Constitución española y la necesidad de accesibilidad lingüística a través de tecnologías, formatos alternativos y discursos respetuosos. Y se propone un cambio profundo en el uso del lenguaje, que permita construir ciudadanía plena y eliminar barreras simbólicas.

La cuarta sección incluye también dos artículos dedicados a la relación del español con la democracia en la esfera pública. Así, «Lengua española y democracia en la comunicación política», de Javier de Santiago Guervós, estudia el poder del lenguaje político en la construcción de la realidad social. Contrapone el léxico conciliador de la Transición con la retórica polarizante actual, que degrada el debate democrático. Denuncia la instrumentalización del lenguaje para movilizar emocionalmente y fragmentar identidades e insta a recuperar un uso ético y deliberativo del español en política, a partir de la idea de que la restauración de la palabra como espacio de encuentro es esencial para una democracia saludable. En «Medios de comunicación y valores democráticos en la nueva esfera pública», Alberto Pena Rodríguez analiza el impacto de la transformación digital en la esfera pública democrática. La proliferación de desinformación, algoritmos y discursos populistas debilita el debate

racional y ético. El fenómeno del «trumpismo 2.0» ejemplifica una deriva autoritaria basada en la espectacularidad mediática. El autor defiende el periodismo crítico, la alfabetización mediática y el pluralismo como pilares para contrarrestar la erosión de la deliberación democrática.

La sección cuarta se cierra con «La importancia de la incorporación de valores democráticos de igualdad, inclusión y no discriminación en el léxico en español que nutre a la inteligencia artificial», a cargo de Idoia Salazar García, una aportación en la que la autora advierte sobre los riesgos de reproducir sesgos sociales en los sistemas de IA entrenados con corpus lingüísticos en español. Plantea que el lenguaje inclusivo y no discriminatorio es clave para una IA ética y socialmente responsable, y destaca iniciativas como ALIA y «Lenguaje Sin Barreras», al tiempo que insiste en la necesidad de criterios normativos, sensibilización cultural y cooperación técnica para garantizar que la IA respete los valores democráticos de igualdad, inclusión y justicia.

La última sección del anuario, dedicada a informes del Instituto Cervantes, presenta en primer lugar «Cuarenta años de ELE, una cierta mirada: comunicación, acción, mediación», de Álvaro García Santa-Cecilia, director académico del Instituto Cervantes, una reflexión sobre el desarrollo del español como lengua extranjera en las últimas cuatro décadas. Desde su consolidación institucional en los años ochenta, con la creación del Instituto Cervantes, hasta la actualidad, se ha producido una transformación profunda en la enseñanza del español. A medida que se consolidaban los programas de formación docente y certificación (como el DELE), también emergía un modelo pedagógico sensible a la diversidad y a los cambios sociales, promovido por una creciente demanda global. En este proceso de evolución, las transformaciones sociales, políticas y culturales asociadas a la globalización y la posmodernidad han tenido un impacto decisivo sobre la enseñanza de lenguas. Se ha pasado de una concepción instrumental de la lengua a una visión contextualizada y crítica, en la que el aula se entiende como espacio de negociación de significados y el docente como mediador cultural.

De este modo, la enseñanza de ELE se orienta en la actualidad hacia una pedagogía de la mediación y la acción significativa, que responde a los desafíos de un mundo globalizado, digitalizado y marcado por la movilidad. Por su parte, Francisco Moreno Fernández, director del Observatorio Global del Español del Instituto Cervantes, describe en «El Instituto Cervantes y la observación del español» el proceso por el cual el Instituto ha asumido progresivamente el papel de observador y productor de conocimiento sobre la lengua española, aun cuando esta tarea no figuraba expresamente en su normativa fundacional. A través de iniciativas como el informe pionero de 1992, los anuarios del Instituto y la colaboración con investigadores externos, se ha consolidado una práctica institucional que culmina en la creación del Observatorio Global del Español (OGE), con sede operativa en Alcalá de Henares y sede institucional en La Rioja, cuya misión consiste en analizar, documentar y proyectar el estado del español a escala internacional. Esta acción se combina con la creación de observatorios específicos, como el de Harvard, el de Japón y el más reciente en América Latina y el Caribe, que responden a la necesidad de contar con centros especializados en el análisis de la lengua española en contextos estratégicos. Estos observatorios, junto con los más de cincuenta centros del Instituto Cervantes distribuidos globalmente, conforman una red que no solo observa sino que también actúa como plataforma de transferencia de conocimiento lingüístico y cultural.

Esta última sección del anuario se cierra con «El Instituto Cervantes en el mundo 2025», a cargo de Carmen Noguero Galilea, secretaria general del Instituto Cervantes, y Antonio Lázaro Gozalo, director del Gabinete de la Secretaría General, que presentan una panorámica del Instituto Cervantes en 2025 en la que se evidencia su consolidación internacional con presencia en más de 100 ciudades de 52 países. A su vez, las aulas y extensiones, en colaboración con universidades y entidades locales, permiten una expansión flexible, reforzada por casi 800 convenios vigentes a escala mundial. Se señala la apertura de nuevos centros en Dakar, Los Ángeles y Seúl, con el objetivo de reforzar estratégicamente la presencia

del español en África Subsahariana, Estados Unidos y Asia. El artículo presenta al Instituto Cervantes como una institución en constante expansión, comprometida con la enseñanza del español, el diálogo intercultural y la promoción de los valores democráticos, que actúa como puente entre culturas y lenguas en un contexto global cambiante.

Confiamos en que esta nueva entrega del anuario del Instituto Cervantes sea de interés para el público y contribuya a aportar elementos de reflexión y de análisis sobre la proyección del español como lengua internacional. Los dos temas monográficos seleccionados en esta ocasión, el español como como lengua de herencia y como expresión de valores democráticos, constituyen focos de crucial importancia en un mundo sometido a grandes transformaciones, sociales, políticas, tecnológicas e incluso de modelo existencial ante los grandes desafíos que enfrentamos hoy y que condicionarán nuestro modo de vida en las próximas décadas.

Álvaro García Santa-Cecilia
Director académico
INSTITUTO CERVANTES

EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

1

EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA

+635

millones de personas (635.743.644) son usuarios potenciales de español en el mundo.



519.115.258
personas con **dominio nativo**

usuarios de **competencia limitada**
92.068.243

24.560.143
aprendices de lengua española

En los países hispanohablantes residen cerca de

460

millones de hablantes con dominio nativo de español y 25 millones con competencia limitada.



El español es la

3.ª **lengua materna** del mundo, tras el chino mandarín y el hindi y la 2.ª entre las lenguas oficiales de la ONU.

La comunidad con dominio nativo del español supera por primera vez

500 millones
(+22 % desde 2012)

El **espacio hispanohablante** está conociendo un intenso **proceso de urbanización** que alcanzará al



86 %
de la población en 2050.

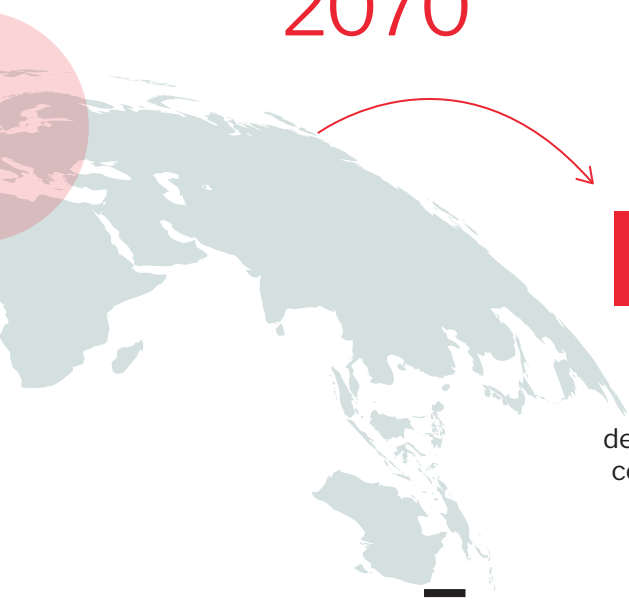
La población hispanohablante nativa estimada alcanzará su máximo entre

2050 y 2070

El grupo de hablantes con competencia limitada ha crecido desde 2012

↑ 79 %

Esta población podría superar los **200 millones a finales del siglo XXI,** en su estimación más conservadora.





78 %

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

Uno de cada diez hablantes nativos de español reside en países no hispanohablantes, dato que apunta a su relevancia como lengua migratoria.



Fuera de los países hispánicos hay **más de 127 millones** de hablantes potenciales de español.

Desde 2012, el número de aprendices de lengua española **ha crecido** un

↑ 36 %

gracias a la institucionalización del ELE y a su creciente presencia en espacios educativos y sociales.

EL ESPAÑOL: LENGUA PARA EL MUNDO 2025

OBSERVATORIO GLOBAL DEL ESPAÑOL

20 claves del español en el mundo

1. Los hablantes potenciales de español sobrepasan los 630 millones en todo el mundo.

2. La comunidad con dominio nativo de la lengua española supera en 2025 por primera vez los 500 millones de hablantes y llega hasta los 520 millones.

3. La comunidad de hablantes de español con dominio nativo ha pasado a ser la tercera mayor del mundo, por detrás de las comunidades de hablantes nativos de chino mandarín y de hindi. La comunidad hablante de hindi es la segunda comunidad nativa más grande del mundo debido al intenso crecimiento demográfico de la India.

4. Los hablantes nativos de español son cerca de 460 millones solamente en los países hispanohablantes, donde los hablantes con habilidades limitadas suman alrededor de 25 millones.

5. Uno de cada diez hablantes nativos de español reside en países no hispanohablantes, dato que apunta a su relevancia como lengua migratoria.

6. La cifra de hablantes potenciales de español fuera de los países hispánicos supera los 120 millones.

7. La Unión Europea en su conjunto es lugar de residencia para más de 45 millones de hispanohablantes, al margen de los residentes en España.

8. El porcentaje total de crecimiento de hablantes con dominio nativo desde 2012 es del 22 %; su evolución demográfica natural se ha ido ralentizando, al tiempo que ha aumentado la emigración hacia y entre los países hispanohablantes.

9. El grupo de hablantes con competencia o habilidades limitadas ha crecido desde 2012 un 79 %, impulsado por la enseñanza de español en los sistemas educativos de varios países de Europa, Estados Unidos y Brasil.

10. El porcentaje total de crecimiento de los aprendices de lengua española desde 2012 es del 36 %, debido a la institucionalización del español como lengua extranjera y a su creciente presencia en espacios educativos y sociales.

11. El número de aprendices de español entre 2024 y 2025 ha crecido un 1,5 %. El ritmo de crecimiento mantenido podría conducir a una cifra de 100 millones de estudiantes antes de que termine el siglo, si el nivel de institucionalización de la enseñanza es el adecuado.

12. Los territorios que aportan mayores cantidades al conjunto de aprendices de español son Estados Unidos, Brasil y varios países de la Unión Europea.

13. El espacio hispanohablante está conociendo un intenso proceso de urbanización, que alcanzará al 86 % de la población en 2050. Este hecho va en detrimento del uso de las lenguas minoritarias, en la misma medida que beneficia la adquisición del español en grupos de hablantes a los que les es ajeno.

14. La población hispanohablante nativa estimada alcanzará su máximo en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XXI.

15. La población con competencia o habilidades limitadas en español podría superar los 200 millones a finales del siglo XXI, en su estimación más conservadora: uno de cada tres podría ser hablante de español con dominio limitado (segunda lengua o extranjera) en países no hispanohablantes.

16. La combinación de las lenguas españolas e inglesa es la más prometedora con vistas a la comunicación internacional, tanto por el peso conjunto de sus comunidades nativas (alrededor de 1.000 millones de hablantes), como por el número de países en los que una u otra es oficial (más de 75), como por el prestigio de las culturas y los conocimientos a los que sirven de expresión.

17. En conjunto, los países hispanohablantes son menos desiguales entre sí en cuanto a los valores de desarrollo humano (IDH) que el conjunto de los países hablantes de otras lenguas, como el inglés o el francés.

18. La declaración del inglés como el idioma oficial de Estados Unidos no tiene por qué afectar a la cotidianeidad de la vida colectiva e individual estadounidense, pero sí puede ir en detrimento de derechos sociales y lingüísticos alcanzados, heredados o adquiridos por la población hispana.

19. El porcentaje de páginas web con contenido en español es el segundo más alto del mundo, si bien a gran distancia del número de páginas en inglés.

20. El análisis del lenguaje utilizado en los comentarios de usuarios en redes sociales revela una tendencia al acortamiento de los enunciados, a la vez que a la creación léxica.

I. DEMOGRAFÍA DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO 2025[1]

1. Introducción

Este informe analiza con detalle la configuración en 2025 de la comunidad de hablantes potenciales de español; es decir, del conjunto de personas que, en distintas condiciones y circunstancias, son capaces de mantener interacciones en español. De hecho, es posible identificar hablantes de lengua española prácticamente en todo el mundo, si bien con diferentes perfiles y en muy distinta proporción.

En el momento actual, la demografía de la lengua española revela dos datos cuantitativamente significativos: la consolidación de una comunidad de hablantes potenciales de más de 630 millones y la superación de los 500 millones de hablantes con dominio nativo de la lengua por primera vez en su historia. Estos datos se obtienen gracias a la disponibilidad de unas fuentes y a la aplicación de una metodología de demografía de las lenguas que están sujetas a continua revisión y refinamiento, pero que hoy por hoy son las que mayor fiabilidad ofrecen.

La demografía es uno de los factores de mayor peso a la hora de describir y analizar cualquier comunidad lingüística. La demografía sustenta la vitalidad de una lengua, cuando es pujante, garantizando la transmisión intergeneracional, al tiempo que revela la naturaleza de los diferentes perfiles de sus hablantes. Por esta razón, si se aspira a conocer la configuración y la evolución sociolingüísticas del español o de cualquier idioma, resulta esencial prestar atención a la demografía de sus agrupaciones de hablantes. El análisis demolingüístico de la lengua española,

1. Informe elaborado desde el Observatorio Global del Español por Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella, con la colaboración de Mariel Elizondo Romo y Jana Weckesser.

junto al de otros factores cuantitativos y cualitativos, permite obtener una imagen de conjunto de la situación de esta lengua en la actualidad.

Como en el informe correspondiente a 2024 –y los de años anteriores–, aquí se presentan datos de los hablantes que conforman un *grupo de dominio nativo* de español (GDN) en los países donde esos hablantes tienen una mayor presencia. Entre esos países se incluyen tanto aquellos que histórica y sociopolíticamente son considerados como hispanohablantes, más allá de la oficialidad o no de la lengua, como aquellos en los que se identifican contingentes de diferente volumen de hablantes nativos de español.

Asimismo, este informe atiende también a aquellos hablantes que, sin alcanzar un dominio nativo de la lengua, disponen de un conocimiento lo suficientemente amplio como para comunicarse en español con nativos y con no nativos. Este conjunto de hablantes se denomina aquí *grupo de competencia limitada* (GCL) por las limitaciones o restricciones de adecuación sociolingüística o estilística, así como de fluidez, que puedan mostrar en el empleo de la lengua para las interacciones comunicativas. Tales limitaciones resultan difíciles de calibrar por cuanto las habilidades lingüísticas, así como su desarrollo, se desdibujan en la complejidad de las capacidades cognitivas y en la multiplicidad de funciones sociales e interpersonales que la lengua puede cumplir en cada contexto. En este grupo es posible incluir diferentes perfiles de hablantes, desde los hablantes de herencia (descendientes de inmigrantes hispanohablantes) que no han disfrutado de condiciones adecuadas para el mantenimiento de la lengua, hasta los egresados de sistemas de enseñanza que no llegaron a alcanzar niveles muy altos de dominio lingüístico.

Finalmente, este informe atiende a la demolingüística de aquellas personas que están inmersas en procesos de aprendizaje de la lengua institucionalizados o regulados de un modo u otro. El análisis del *grupo de aprendices de lengua española* (GALE) también se enfrenta a obstáculos complicados de salvar porque la enseñanza de la lengua tiene infinidad

de variantes en las geografías del español y en los espacios internacionales, sin que existan datos completos, equiparables y actualizados para cada una de ellas. Las dificultades metodológicas señaladas se han superado mediante el empleo de recursos e instrumentos de investigación demolingüística, así como mediante la toma de decisiones epistemológicas, que quedarán oportunamente explicadas.

En un momento en que la comunidad de hablantes potenciales de español ha sobrepasado los 630 millones, adquiere mayor relevancia, si cabe, la comparación de esta lengua y sus comunidades con otras comunidades de hablantes tanto de *lenguas internacionales*, como de otras lenguas de gran vitalidad. Denominamos lenguas internacionales a aquellas que sirven como vehículo de comunicación entre hablantes de diferentes países en condición de lenguas nativas, lenguas segundas o extranjeras, generalmente en espacios geográficos transcontinentales. Esto significa que una lengua de gran vitalidad no ha de ser necesariamente considerada como internacional. Sobre tales supuestos, este informe propone un análisis de la situación del español comparada con la de otras lenguas del mundo, especialmente con las oficiales en el sistema de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (inglés, francés, chino mandarín, ruso y árabe), pero también con otras lenguas de gran vitalidad.

La comparación que proponemos no pretende cubrir todas las dimensiones externas de una lengua: economía, cultura, educación, edición, medios, tecnología… Un objetivo así superaría con mucho los límites de la publicación en que se enmarca este informe, más allá de las dificultades que entraña conseguir una información realmente comparable para un número significativo de lenguas. Por este motivo, nuestro análisis comparativo se ceñirá a algunos aspectos relevantes de las lenguas, entre los que destaca la propia demografía. Los índices de desarrollo de las comunidades lingüísticas, su evolución más reciente y su proyección futura ocuparán asimismo un lugar destacado. A este respecto, contamos con la ventaja de disponer de los informes anuales del Instituto Cervantes, realizados con una metodología común o afín desde hace más de

una década, en los que se incluyen algunas informaciones que no se han visto alteradas de forma notable recientemente, bien porque los datos actuales son similares, bien porque no se dispone de datos novedosos.

Como ya se hizo en el informe «El español: lengua para el mundo 2024» (Observatorio Global del Español, 2024), este de 2025 incluye un dosier con varios análisis monográficos dedicados a diferentes aspectos relativos a la situación, el uso y la difusión internacionales de la lengua española.

El primero de los análisis se centra en cuestiones relativas a la economía de la lengua española y en él se analizan las previsiones del español en el PIB mundial, en los flujos de comercio y en el ámbito de la economía digital. El segundo ofrece un diagnóstico sobre el momento actual de la inteligencia artificial aplicada a la lengua española, prestando atención a las estrategias públicas, los recursos, el ecosistema empresarial, los grupos de investigación y el impacto de las tecnologías sobre el español en su diversidad geográfica. El tercero analiza el peso del español en los recursos lingüísticos contenidos en infraestructuras digitales europeas y profundiza en la relevancia y utilidad de las terminologías en español como un tipo de recurso lingüístico clave para el desarrollo de distintas tecnologías del lenguaje. Finalmente, se ofrece un análisis y una interpretación de la configuración del voto hispano o latino en las últimas elecciones presidenciales de Estados Unidos.

Estos informes, elaborados por especialistas en cada una de las materias tratadas, junto al informe demográfico, fruto del trabajo de un equipo de perfil universitario, confirman la voluntad de conferir un carácter colegiado, no personalista, a la investigación, intentando obtener ventaja de la diversidad de saberes y perspectivas de las personas implicadas en la tarea. Para todo ello contamos, además, con el minucioso trabajo de revisión, verificación y edición de la Unidad de Hispanismo del Instituto Cervantes. De este modo, el Observatorio Global del Español pretende cumplir con dos de los fines que su normativa fundacional establece: actuar como órgano permanente de recogida y análisis de información en torno a la situación del español en diferentes ámbitos a escala

internacional; y promover estudios e informes técnicos de diagnóstico de la situación del español para fomentar el conocimiento y prestigio de la lengua y las culturas hispánicas.

2. Demolingüística fundamental del español

2.1 El español en los países hispanohablantes

El cuadro 1 presenta las cifras poblacionales y el detalle demolingüístico de la comunidad hispanohablante en los países en que el español es lengua oficial, nacional, vehicular o, en todo caso, mayoritaria. El cuadro incluye datos, actualizados a 2025, de los hablantes de español con dominio nativo y con competencia limitada. La base fundamental de estos recuentos es la información censal sobre la población de cada uno de estos países, junto a diversas informaciones aportadas por sus respectivos institutos de estadística. Para la elaboración del cuadro 1 se han seguido las siguientes pautas:

1. Los datos de población están actualizados a 2025, de acuerdo con la información ofrecida por las oficinas del censo o institutos de estadística de cada país. Cuando no se cuenta con cifras oficiales para 2025, se adopta la proyección realizada por otros organismos oficiales o internacionales. En general, se da prioridad a las fuentes nacionales sobre las internacionales, salvo cuando las fuentes nacionales presentan carencias evidentes.

2. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Dominio Nativo (GDN) se calcula a partir de la población total, a la que se restan los hablantes potencialmente monolingües en otras lenguas y los hablantes que integran el Grupo de Competencia Limitada. Se parte de la idea de que el dominio nativo de la lengua española no es óbice para que también se tenga un dominio nativo de otra u otras lenguas.

3. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Competencia Limitada (GCL) se obtiene generalmente como resultado de la suma de los individuos adscritos a pueblos indígenas u originarios que

han sido escolarizados en lengua española hasta un nivel primario, excluyendo los monolingües en lenguas indígenas identificados como tales. A esa cantidad se le suma la de extranjeros originarios de países no hispanohablantes censados en cada país, especialmente los no nacionalizados, de los que no existe constancia de que hayan alcanzado un dominio nativo de la lengua, aunque pueden haberlo hecho. También cabe incluir aquí a los hablantes de otras lenguas nativas en los que se evidencia o a quienes han reconocido un uso limitado de la lengua española.

4. Las cifras, tanto en este cuadro como en las demás referencias cuantitativas, se dan con la exactitud derivada de los cálculos. Esto no significa que se trate de números exactos de hablantes, ya que es imposible conocerlos, por la propia naturaleza del objeto cuantificado. Existe la posibilidad de redondear las cifras de acuerdo con los criterios matemáticos habituales, pero consideramos que los lectores de estos informes pueden realizar tal ejercicio con facilidad, sin prescindir de los datos concretos que emanan de las correspondientes operaciones, que así podrían ser objeto de ulteriores comprobaciones.

En la elaboración del cuadro 1 se han mantenido las proporciones de hablantes del GDN y del GCL calculadas para 2024. En el anterior informe, los porcentajes se calcularon *ex novo* de acuerdo con los datos actualizados aportados por las fuentes demográficas pertinentes. Es bien cierto que tales proporciones no son estáticas, sino dinámicas, ya que están sujetas a las condiciones derivadas de muy distintos procesos sociales o migratorios. Sin embargo, no es previsible que en un año se hayan modificado radicalmente esas proporciones; además, las fuentes primarias no se han actualizado de un modo que obligue a la revisión detallada de tales proporciones. Salvo casos de drásticas modificaciones de las condiciones políticas, legislativas, educativas o migratorias de la población de un país, mantendremos durante un tiempo prudencial estas proporciones de hablantes, a la espera de una consistente actualización de los datos aportados por fuentes primarias.

En los recuentos demolingüísticos de los territorios hispanohablantes, los países para los que se ofrecen datos más inseguros son Cuba, Venezuela y Guinea Ecuatorial. En el caso de los países caribeños, existen fuertes movimientos migratorios, motivados por causas políticas y económicas, con un significativo dinamismo en cuanto al número de exiliados, migrantes y residentes, que dificultan el recuento de hablantes de español. Las fuentes oficiales de estos países, cuando son accesibles, ofrecen datos poco actualizados o de incierta verosimilitud, como se desprende de su fuerte contraste con fuentes internacionales. En el caso de Guinea Ecuatorial, al problema de las fuentes se le une el de la interpretación dada al concepto de dominio de la lengua española que, en este informe, se dirime, como se ha explicado, manejando el concepto de «dominio de la lengua» equivalente al de un nativo y no el concepto de «lengua materna», siempre delicado y motivo de dispares interpretaciones (Moreno Fernández, 2024).

Junto a las dificultades comentadas, hallamos otras, que hemos sorteado de la forma más adecuada en cada caso: por un lado, los residentes en el extranjero pueden o no estar incluidos en los censos nacionales de los países hispanohablantes, por lo que sería posible incurrir en doble contabilidad, como también puede ocurrir con las segundas generaciones de inmigrantes o la población escolarizada; por otro lado, los hablantes de origen hispánico, al nacionalizarse en un país no hispanohablante, suelen ver desaparecer estadísticamente la información acerca de su origen, lo que impide identificarlos como hispanohablantes nativos, a menos que los censos incluyan información sobre la lengua hablada en el hogar. En cualquiera de estos casos, la metodología aplicada siempre intenta evitar las duplicidades y las malinterpretaciones, muy especialmente cuando se trata de grupos poblacionales de cierta entidad.

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

País	Estimación Población 2025 (Cálculo)	Grupo de Dominio Nativo (GDN)	Hablantes nativos (%)	Grupo de Competencia Limitada (GCL)
México	138.070.271	130.034.675	94,18 %	7.952.848
Colombia	53.110.609	52.090.983	98,08 %	1.019.724
España	49.270.000	47.250.026	95,90 %	1.675.180
Argentina	47.473.760	46.866.195	98,72 %	607.664
Perú	34.412.393	29.601.626	86,02 %	977.312
Venezuela	29.395.334	28.631.153	97,40 %	764.279
Chile	20.206.953	19.315.922	95,59 %	891.127
Ecuador	18.103.660	16.963.223	93,70 %	568.455
Guatemala	18.079.810	13.722.652	75,90 %	3.283.293
Bolivia	11.425.746	9.197.806	80,50 %	2.079.486
República Dominicana	10.878.267	10.323.570	94,90 %	554.792
Cuba	10.055.968	9.970.591	99,15 %	1.006
Honduras	10.038.054	9.548.292	95,12 %	489.857
Paraguay	7.758.263	5.222.154	67,31 %	2.488.851
Nicaragua	7.218.143	7.001.696	97,00 %	216.544
El Salvador	6.366.086	6.358.547	99,88 %	7.639

País	Estimación Población 2025 (Cálculo)	Grupo de Dominio Nativo (GDN)	Hablantes nativos (%)	Grupo de Competencia Limitada (GCL)
Costa Rica	5.567.811	5.510.005	98,96 %	57.905
Panamá	4.544.816	3.925.898	86,38 %	606.278
Uruguay	3.588.937	3.557.812	99,13 %	31.224
Puerto Rico	2.980.532	2.834.581	95,10 %	146.046
Guinea Ecuatorial	1.682.611	1.245.206	74,00 %	437.479
TOTAL	490.228.024	459.172.613	93,67 %	24.856.989

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

FUENTES E INFORMACIÓN ADICIONAL DEL CUADRO 1

Argentina

Datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC, 2023) proyectados a 2025 (INDEC, 2024). EL GCL incluye hablantes de lenguas indígenas alfabetizados con estudios primarios incompletos, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Bolivia

Datos del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia a partir del censo 2024, que corrigen las previsiones que existían para 2025 (INE Bolivia, 2024). La proyección de población para 2025 se consigue aplicando el 1 % de crecimiento poblacional anual que prevé *The World Factbook* (Central Intelligence Agency, s. f.). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Chile

A partir del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE Chile, 2017a). No se incorporan aún datos del Censo de Población y Vivienda de 2024. De acuerdo con informaciones oficiales, la publicación del primer set de indicadores del censo de 2024 se realiza en junio de 2025. La proyección de población para 2025 procede del INE Chile (2024). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante. Acceso a datos a través de REDATAM (CEPAL, s. f.-b).

Colombia

Datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE, 2025). El porcentaje de población indígena en 2018 (4,4 %) se aplica a 2025. Se estima que no hablan español los indígenas no alfabetizados.

Costa Rica

Información del Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica a partir del censo de 2022 (INEC Costa Rica, s.f.). Proyección del INEC para 2025 (INEC Costa Rica, 2024). El porcentaje de población indígena es del 1,3 %. El analfabetismo entre la población indígena es del 4,8 %, que podría no hablar español.

Cuba

La cifra de población incluye los residentes registrados como tales (Agencia Cubana de Noticias, 2024; Figueredo Reinaldo *et al.*, 2024), si bien pueden tener residencia parcial en otros países (Agencia Cubana de Noticias, 2024). Se estima que los residentes permanentes en Cuba son 8.620.000 personas (Álvarez Quiñones, 2023). Estas cifras vienen a coincidir con las aportadas por la ONU (2024b). Sus proyecciones apuntan la posibilidad de que Cuba vea reducida su población en torno a los 6 millones de habitantes para 2100.

Ecuador

A partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC Ecuador, 2022) y de la proyección de población para 2025 del propio instituto (INEC Ecuador, 2024). En enero de 2025, la población según el INEC ya era superior a los 8 millones. El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

El Salvador

Datos del Banco Central de Reserva de El Salvador (BCR, 2022) y de la Oficina Nacional de Estadística y Censos de El Salvador (ONEC, s. f.). El GCL incluye extranjeros de origen no hispanohablante.

España

Datos del Instituto Nacional de Estadística de España (INE España, 2024a, 2024c). Para el GCL, de la población total se calcula la proporción de personas que no hablan nada de español o castellano y las que lo hablan con dificultad a partir de datos de 2021 (INE España, 2021).

Guatemala

Datos procedentes de la Encuesta Nacional de Calidad y Bienestar de los Hogares (ENCABIH) (INE Guatemala 2024). La proyección de población para 2025 es del Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (INE Guatemala, 2020; INE Guatemala, Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana y Fundación para el Análisis Estratégico y Desarrollo de la Pequeña y Mediana, 2024). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Guinea Ecuatorial

Datos a partir del censo de 2015 (República de Guinea Ecuatorial, 2016; Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial INEGE, 2023). Hay previsión de elaboración de un nuevo censo en 2025. Se ha aplicado la tasa de crecimiento poblacional prevista por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (2022a). El Gobierno de Guinea Ecuatorial proyectaba para 2023 una población de 1.612.677 (INEGE, 2024a). El GCL incluye hablantes de lenguas nativas, criollas y europeas. Como es sabido, el nivel de competencia lingüística es un criterio que provoca discrepancias en cuanto a la estimación de la cantidad y proporción de hablantes de español en Guinea. En este informe se da continuidad al criterio manejado en análisis anteriores (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006) con el fin de posibilitar una valoración de la evolución de la comunidad de hablantes, a la espera de una revisión a fondo de esta estimación. Consideramos miembros del Grupo de Dominio Nativo a aquellos que son nativos, que manejan la lengua con un dominio equivalente al de un nativo y que pueden ser considerados como tales en las interacciones con otros hablantes. Este criterio se fundamenta en argumentos ajenos al mero orden de adquisición. En relación con este aspecto, conviene tener en cuenta: 1) que en Guinea Ecuatorial no se maneja otra lengua africana (suajili, wolof, hausa…) como lengua franca nacional (Eberhard, Simons y Fennig, 2025), como sí ocurre en otros países; 2) que el porcentaje de población alfabetizada en 2024, según cifras oficiales, es del 90,1 % (INEGE, 2024b) y que la alfabetización se desarrolla en español.

Honduras

Datos a partir de la Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples (EPHPM) del Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE Honduras, 2017, 2024a), así como de BASEINE (INE Honduras, 2024b). La tasa de crecimiento demográfico se ha obtenido del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (2022a). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas y población negra anglohablante, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

México

Datos de población del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI, s. f., 2020), del Consejo Nacional de Población de México (CONAPO, 2024) y del Gobierno de México. Proyección para 2025 del CONAPO y la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de México (CONAPO-SEMARNAT, 2020). El GCL incluye la proporción correspondiente de hablantes indígenas con dominio precario de español y extranjeros de origen no hispanohablante (INEGI, 2022).

Nicaragua

Datos del Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE, s. f., 2025), dado que el último censo es de 2005 (INIDE, 2005). Se ha tenido en cuenta la ficha país de la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores (OID, 2025).

Panamá

Datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá (INEC Panamá, s. f.). La proyección a 2025 se ha realizado a partir de informaciones de la Comisión

Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, s. f.-a). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, y extranjeros de origen no hispanohablante. Información adicional del Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional (COSPAE, 2025).

Paraguay

Datos a partir del censo de 2022 (INE Paraguay 2022; 2024a). Proyección de la población nacional para 2025 del Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (INE Paraguay, 2024b). El GDN incluye hablantes monolingües en español y bilingües de español y guaraní, con datos obtenidos a través del sistema REDATAM (CEPAL, s. f.-b).

Perú

El último censo peruano es de 2017, lo que ha obligado a realizar proyecciones y estimaciones no siempre coincidentes. Los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI Perú, 2024) reducen la población proyectada en informaciones anteriores. En cualquier caso, las informaciones del INEI y del Ministerio de Salud (MINSA, 2024) no coinciden plenamente. El GDN incluye población indígena con estudios secundarios y universitarios en español. Acceso a datos a través del sistema REDATAM (CEPAL, s. f.-b). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Puerto Rico

Datos a partir del censo realizado por el Instituto de Estadísticas de Puerto Rico (State Data Center-Puerto Rico, 2023). La proyección de población para 2025 es del mismo Instituto (State Data Center-Puerto Rico, 2025). Para el cálculo del GCL se restan del GDN los hablantes de inglés y de otras lenguas en el hogar.

República Dominicana

Datos de la Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana (ONE, 2023). Con estimación de la propia ONE para 2025 (ONE, 2025). Se estima que la población dominicana crece en torno al 1 % en 2025 (Domínguez, 2024). El GCL incluye extranjeros de origen no hispanohablante, principalmente haitianos.

Uruguay

Proyección del Instituto Nacional de Estadística de Uruguay, a partir del censo de 2023 (INE Uruguay, 2023). El GCL incluye extranjeros de origen no hispanohablante.

Venezuela

Ante la inseguridad de las cifras aportadas por diversas fuentes, mantenemos la misma población anotada en nuestro informe de 2024. Existen discrepancias entre la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela, cuyas páginas electrónicas a menudo no funcionan, y otras fuentes, que estiman una población entre 26 y 30 millones. Unas fuentes dan una población de 26,68 millones, a partir de datos del Fondo Monetario Internacional (Statista, 2024b); otras fuentes dan una población de 30,55 millones, supuestamente a partir de datos del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (Countrymeters, s. f.). La Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela da la cifra de 7,89 millones de venezolanos refugiados o migrantes

en el mundo (R4V, 2024). Hasta donde sabemos, no hay proyección oficial de población ni previsión de crecimiento para 2025. Las proyecciones de población del Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) son de 1983 y no pueden tenerse en cuenta (CEPAL, 1983). El GCL incluye hablantes de lenguas indígenas no monolingües y de escolarización baja, así como extranjeros de origen no hispanohablante.

Al margen de los casos de Cuba y Venezuela, especialmente de este último país, la comparación de los datos demolingüísticos de 2024 y 2025 nos permite observar algunos hechos que merecen comentario. El primero es que la demografía de los países hispanohablantes ha crecido a un promedio del 1,3 % anual, lo que ratifica o consolida el peso de la propia comunidad nativa en el conjunto de hablantes potenciales de lengua española. Este crecimiento del total poblacional supone un crecimiento proporcional del GDN y del grupo de hablantes con competencia limitada (GCL): el primero de ellos se sitúa al borde de los 460 millones de hablantes nativos y el segundo, en torno a los 25 millones.

La proporción de hablantes nativos, en el conjunto de los países hispanohablantes, se sitúa por encima del 90 %, como ocurría también en años anteriores. Al mantenerse las proporciones de hablantes nativos para 2025, Guatemala, Bolivia, Paraguay y Guinea Ecuatorial siguen mostrando un porcentaje inferior al 85 % dentro de este grupo, los más bajos de todo el espacio hispánico. En cuanto al GCL, continúan destacando las bajas cifras registradas en Cuba, por lo reducido de su población extranjera, y las altas proporciones de México, Guatemala, Bolivia o Paraguay, por la dimensión de sus comunidades indígenas bilingües, así como de España, por su población inmigrante de origen no hispanohablante.

Ahora bien, para comprender mejor el significado de los datos presentados en el cuadro 1, resulta interesante conocer el panorama general de los países donde el español es de uso mayoritario, así como de su entorno inmediato. La región de América Latina y el Caribe tiene en 2025 una población superior a los 600 millones de habitantes, que naturalmente incluye tanto a hispanohablantes, como a lusohablantes y hablantes de otras lenguas (Banco Mundial, s. f.-a, 2024), aunque los primeros sean mayoritarios.

A efectos demolingüísticos, es interesante apreciar cómo el porcentaje anual de crecimiento demográfico se ha ido reduciendo paulatinamente. En el conjunto de América Latina y el Caribe, se ha pasado de una tasa de crecimiento del 1,5 % en el año 2000, a una tasa del 1,1 % en 2012 y del 0,7 % en la actualidad. En el caso de los países hispanohablantes, esa tasa se sitúa alrededor del 1 %, lo que es un claro indicador de que la comunidad hispánica poco a poco ve debilitado su crecimiento demográfico.

Asimismo, en el futuro también habrían de tenerse en cuenta las consecuencias de las deportaciones desde Estados Unidos. Esas migraciones de retorno forzado pueden ser un factor que influya en las demografías de los países hispanohablantes en los próximos tiempos, al tiempo que podrían tener un efecto potenciador de las migraciones de América Latina hacia Europa, sobre todo hacia España, como sucede cada vez que se endurecen las políticas migratorias de Estados Unidos.

Otros indicadores demográficos revelan una progresiva mejora de las condiciones de vida de esa amplia región americana. Así, la tasa de mortalidad infantil (menores de 5 años) se ha reducido desde un 34,4 % en 2000 a un 15,7 % en 2024, y el porcentaje de población que tiene acceso a internet ha pasado de un 42,2 % en 2012 a un 75,6 % en 2024. No obstante, frente a la mejora revelada por estos datos, se hallan otros indicadores que muestran un retroceso o un estancamiento cuantitativo. Así, el crecimiento del PIB per cápita, en porcentaje anual, se ha reducido de un 2,1 % en 2000 a un 1,4 % en 2024, con una mejora de apenas el 0,2 % desde 2012. Al mismo tiempo, la esperanza de vida al nacer se ha estancado desde 2012 hasta la actualidad, pasando de los 77 años en las mujeres y los 76,7 años en los hombres, a los 76,7 años en las primeras y los 70,5 años en los segundos. En materia educativa, la tasa de finalización de la escuela primaria, en porcentaje, se ha reducido desde 2012 en un 2,3 % –del 96,9 % al 94,6 %– (CEPAL, 2022).

Este sucinto panorama nos muestra una región mundial en la que, en el último cuarto de siglo, se ha ido produciendo una mejora general de sus indicadores de progreso y bienestar, pero que, en los últimos doce

años, ha conocido el deterioro de varios ámbitos. Todo ello en entornos políticos muy diversos que alejan a América Latina de la imagen de región homogeneizada que ha podido proyectar en otros periodos.

Finalmente, desde una perspectiva sociolingüística, es apreciable, tanto en el Atlántico occidental como en el oriental, el desarrollo de tendencias de aproximación de las hablas más regionales o locales a estándares lingüísticos nacionales e internacionales. En ello es seguro que están influyendo factores derivados de la facilidad en la movilidad y en los contactos entre poblaciones de diverso origen a través de unos medios de comunicación interregionales y de las redes sociales: los contactos suelen producir igualamiento y búsqueda de usos comunes. Junto a ello, además, debe valorarse el aumento en el porcentaje de la población escolarizada en todo el territorio hispánico y muy especialmente del número de universitarios, que también produce una aproximación a los estándares lingüísticos abiertamente más prestigiosos (Bravo García, 2008; Masuda, 2020).

2.2 El español en los países no hispanohablantes

Resulta muy complicado conocer en cuántos países del mundo viven o residen hispanohablantes, con cualquiera de los perfiles lingüísticos que este informe considera: probablemente puedan existir en todos los países y territorios del mundo. Un simple dato servirá como síntoma de esta extensión: para la prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE), con exámenes administrados por el Instituto Cervantes y destinados a acceder a la ciudadanía española por residencia, se han presentado entre 2024 y 2025 candidatos de 200 países. Sin embargo, la recogida de informaciones actualizadas y fidedignas de hablantes de español en todos los países del mundo se presenta como imposible en unos casos, dificultosa en otros y, en fin, vana o inocua en no pocos. Por este motivo, este informe presta atención de forma individualizada a una treintena de países, fuera del espacio hispánico propiamente dicho, en los que el español tiene una presencia significativa o que podrían ser importantes para la difusión del español en el futuro. Como se ha explicado

en informes anteriores, en unos casos se trata de territorios en los que España u otros países hispanohablantes han mantenido contingentes de población hablante de español durante un periodo histórico, como en los actuales Estados Unidos o Filipinas; en otros países o territorios, la presencia hispanohablante tiene su origen en movimientos migratorios más recientes, como en Canadá, Australia, el Reino Unido, Suiza o la propia Unión Europea; por último, en otros casos el conocimiento de español puede estar motivado por la contigüidad geográfica, por el dinamismo transfronterizo, por la importancia de los intercambios socioeconómicos entre países limítrofes (Belice, Brasil, Andorra…) o por razones históricas o simbólicas de diversa índole y surgidas en diferentes épocas. El resto de los países o territorios, más allá de la treintena anunciada, han sido objeto de una valoración de conjunto con base en las fuentes que mayor solidez ofrecen.

CUADRO 2 POBLACIÓN HISPANOHABLANTE EN PAÍSES Y TERRITORIOS NO HISPÁNICOS

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)	Total de hablantes potenciales de español
Estados Unidos	45.481.557	20.000.000	65.481.557
UE-27	11.433.891	34.301.673	45.735.564
Reino Unido	217.974	5.564.106	5.782.080
Brasil	1.111.502	1.931.480	3.042.982
Marruecos	136.892	1.751.733	1.888.625
Canadá	321.407	1.043.892	1.365.299
Australia	185.209	386.573	571.782
Suiza	213.776	351.259	565.035

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)	Total de hablantes potenciales de español
Filipinas	6.834	547.696	554.530
Israel	79.827	360.150	439.977
Belice	38.908	199.256	238.164
Rusia, Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán	55.540	153.776	209.316
Antillas Neerlandesas	36.651	140.693	177.344
Argelia	1.348	173.600	176.948
Trinidad y Tobago	48.800	68.417	117.217
Aruba	17.975	78.140	96.115
Japón	74.413	17.004	91.417
Andorra	35.232	38.756	73.988
Guam e Islas Marianas del Norte (Estados Unidos)	-	42.300	42.300
China	19.849	12.510	32.359
Noruega	27.367	4.090	31.457
Nueva Zelanda	27.523	92	27.615
Islandia	2.985	19.554	22.539
Moldavia	10.632	5.203	15.835
Corea del Sur	4.395	10.268	14.663

País	Grupo Dominio Nativo (GDN)	Grupo Competencia Limitada (GCL)	Total de hablantes potenciales de español
Turquía	6.858	5.115	11.973
India	7.466	3.446	10.912
Jamaica	8.514	330	8.844
Egipto	938	47	985
Palestina	657	95	752
Otros países	327.725	-	327.725
TOTAL	59.942.645	67.211.254	127.153.899

FUENTE: elaboración propia. Países ordenados según número de hablantes potenciales de español.

FUENTES E INFORMACIÓN ADICIONAL DEL CUADRO 2

Andorra

Para los hablantes de dominio nativo, sobre la población de Andorra para 2025 (88.082) se ha aplicado un porcentaje del 40 %, que corresponde a los hablantes que declaran el español como su lengua materna (Govern d'Andorra, 2022, p. 10). Para hablantes con competencia limitada, sobre la población total de Andorra (Govern d'Andorra, 2022, p. 10), se ha aplicado un porcentaje del 44 %, correspondiente a los hablantes que declaran el catalán como su lengua materna, si bien estos podrían tener igualmente un dominio nativo de español. Téngase en cuenta que la investigación publicada en 2021 por Jiménez Salcedo revelaba que, entre la población andorrana, el castellano es «la lengua que todo el mundo sabe hablar», «lengua franca», «lengua común» o «lengua por defecto» del país (Jiménez Salcedo 2021). La nueva Ley de la lengua propia y oficial en Andorra, aprobada el 25 de abril de 2024 en la sesión ordinaria del Consejo General, determina que, a partir de 2026, se exigirá una formación de 30 horas de catalán para renovar el permiso de residencia y trabajo. La población de Andorra a 31 de diciembre de 2024 ya era de 87.097 personas, de las cuales un 16,7 % era de origen extranjero, porcentaje que se ha duplicado en los últimos años (*La Ciutat*, 2025).

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

Los hablantes nativos de Curazao son los que figuran en el censo como hablantes de español en el hogar (Central Bureau of Statistics Curaçao, 2023), proyectados a 2025. Los hablantes con competencia limitada son los que el censo da como hablantes de papiamento,

proyectados a 2025. Los hablantes de español y de papiamento en los demás territorios se calculan sobre los porcentajes que ofrece Statista (2024a), que se calculan sobre la población total. Los porcentajes son los siguientes: Bonaire (hablantes de español: 76 %; hablantes de papiamento: 88,4 %); San Eustaquio (hablantes de español: 31,5 %; hablantes de papiamento: 31,5%); Saba (hablantes de español: 31,8 %; hablantes de papiamento: 97,6 %). Estas cifras revelan que una buena parte de la población es bilingüe o trilingüe. Los datos generales de población se obtienen de Central Bureau of Statistics Curaçao (s. f.).

Argelia

En los hablantes nativos, incluimos a los españoles residentes en Argelia (INE España, 2024b), así como a los mexicanos residentes (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2020). Entre los hablantes con competencia limitada, incluimos a los refugiados saharauis en territorio argelino, donde el español es cooficial y tiene una presencia notable en la enseñanza. Se estiman los hablantes de español sobre la población mayor de 50 años: la población total es de unas 173.000 personas y las mayores de 50 años son alrededor de 30.000, a partir de datos de la Agencia de Refugiados de la ONU (2018). Los hablantes de español del Sáhara Occidental se contabilizan dentro de las cifras correspondientes a Marruecos.

Aruba

Datos del Central Bureau of Statistics Aruba (2021, 2023). Se incluyen los residentes con origen en países hispanohablantes. Como hablantes con competencia limitada, se incluyen los conocedores del papiamento, que son aproximadamente un 70 % de la población (Sato Center, 2012).

Australia

A partir del censo de 2021 (Australian Bureau of Statistics, 2021), con proyección a 2025. La cifra de hablantes de español en casa sería de 171.370. Para los hablantes del Grupo de Competencia Limitada, se ha actualizado a 2025 la cantidad estimada para 2024.

Belice

Según el censo de 2022, el 56,55 % de los beliceños habla español (Statistical Institute of Belize, 2022). Se ha realizado proyección al 2025. El 80 % de los inmigrantes nacidos en el extranjero procede de países hispanohablantes según la Organización Internacional para las Migraciones (IOM, 2022). Los hablantes de competencia limitada se obtienen del total de hablantes de español, menos los nacidos en países hispanohablantes. Es posible que muchos de los beliceños que hablan español lo hagan con dominio nativo, pero aquí no se presupone esa realidad.

Brasil

Los hablantes con dominio nativo, procedentes de países hispanohablantes, se recuentan a partir del Registro Nacional Migratorio (inmigrantes internacionales registrados por la Policía Federal) (UNICAMP, 2024). En 2025, el número de venezolanos sobresale claramente sobre las personas procedentes de otros países. Por información de la asociación de escuelas brasileñas Cultura Inglesa y de Babbel, Juliana Pazetti estima que menos de un 1 % de los brasileños hablan español (Nuadda, s. f.). Esa proporción supondría en la actualidad un total de más de 2 millones de hablantes de español con dominio nativo. Los hablantes con competencia limitada se estiman, a partir del registro de fronterizos del Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE, 2024) y de un estudio de conjunto de las fronteras terrestres de Brasil (Moura, 2024). Dado que la población fronteriza ronda los 10 millones de habitantes, proponemos una estimación conservadora de un grupo de hablantes con unas prácticas lingüísticas que podrían denominarse portuñol de frontera. A ese grupo poblacional de competencia limitada en español habría que unir el de los estudiantes ya egresados del sistema educativo (reglado y no reglado) y el de los hablantes de herencia que hayan podido conservar la lengua y que, a partir de datos del IBGE, podrían estimarse entre 500.000 y 1 millón de personas. Asimismo, podrían incluirse en este grupo los hablantes sefardíes que, sobre todo en las generaciones de mayor edad, han podido mantener el español en su variedad de judeoespañol.

Canadá

A partir de datos de hablantes de español en casa: 1,76 % (Statistics Canada, 2025). Porcentaje proyectado a la población de 2025 (41.206.022). Para los hablantes de competencia limitada, al porcentaje de población de origen hispano (3,3 %), que se ha incrementado notablemente en los últimos años, se le ha restado el porcentaje de hablantes de español en casa. La estimación para Canadá de hablantes de judeoespañol, en diferentes niveles, es de alrededor de 5.000.

China

Los datos de hispanohablantes en China son escasos y de difícil acceso. Contamos con registros para 2020 de peruanos (10.455), basados en datos de la ONU (Datosmacro, s. f.-a), y mexicanos (3.261) (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2020). Para residentes españoles en China, contamos con los registros del INE (4.675) (INE España 2024b). Estas cifras tienen el inconveniente de no poder proyectarse con un mínimo de fiabilidad y de que se basan en registros consulares, a los que no acuden todos los extranjeros que se instalan en un país. Para el GDN, se incluyen los que han conseguido un certificado DELE de nivel C antes de 2019. Para el GCL, se incluyen los que han conseguido un certificado DELE nivel B antes de 2019.

Corea del Sur

Los datos de hispanohablantes de Corea del Sur proceden del Gobierno coreano. La información publicada por el National Geographic Information Institute de Corea del Sur (NGII, 2021) para los países hispánicos no es exacta, sino que se presenta por rangos. Hemos tomado los valores medios de tales rangos para cada uno de los países. Los residentes extranjeros hispánicos más numerosos proceden de México, Perú y España. El GDN incluye personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2019; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2019.

Egipto

Los datos de hablantes con dominio nativo corresponden a residentes españoles (INE España, 2024b) y mexicanos (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2020), a los que se suman los que consiguieron un certificado DELE de nivel C antes de 2019. El GCL corresponde a las personas que consiguieron un certificado DELE de nivel B antes de 2019.

Estados Unidos

La población de Estados Unidos a 1 de enero 2025 es de 341.178.551 (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2025). La proyección a 2025 de la población hispana arroja una proporción del 19,72 %. De los hispanos, el 67,6 % habla español en casa (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2023). No obstante, el Pew Research Center ofrece los resultados de una Encuesta Nacional de Latinos en la que se obtiene que el 75 % de los hispanos adultos dicen ser capaces de mantener una conversación, comprendiendo y hablando muy bien, como mínimo (Mora y López, 2023). En cualquier caso, este porcentaje se ha ido reduciendo paulatinamente a lo largo del siglo XXI, por la dinámica de las migraciones y por la alta proporción de hispanos ya nacidos en Estados Unidos. Para los hablantes de competencia limitada, se ofrece una estimación que incluye a los hispanos que conservarían habilidades comunicativas por haber adquirido el español como lengua heredada, así como a los que aprendieron español desde los sistemas educativos y conservan el español aprendido, y los que puedan haber conservado el judeoespañol, sobre todo los sefardíes de edad más avanzada. Al ir debilitándose la identificación entre hispano y hablante de español, optamos en esta ocasión por dar una cifra redondeada para el GCL. La población hispana o latina no autorizada o indocumentada, que en la actualidad asciende a unos 11 millones (Passel y Krogstad, 2024), debe estar incluida en el censo. La actual situación política no es favorable para presuponer la estabilidad de esta situación.

Filipinas

Datos actualizados a partir del Censo de Población y Hogares de 2020 y proyectados a 2025 (Philippine Statistics Authority, 2024). Para los hablantes con dominio nativo en Filipinas, se han tenido en cuenta las cifras de españoles (INE España, 2024b) y mexicanos residentes en el extranjero (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2020), a los que se añaden los residentes procedentes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Perú y Puerto Rico (ONU, 2020). Se incluyen los componentes de los 127 hogares en los que se habla español, según el censo de 2020 (Badillo Matos, 2024): 4,1 miembros por hogar. No se incluyen, en cambio, los residentes de origen español (4.952 en 2020), ya que pueden coincidir con la población española residente en Filipinas, ya contabilizada. Para el Grupo de Competencia Limitada, se han tenido en cuenta las personas registradas en el censo de 2020 como chabacanos caviteños, cotabateños, davaeños y zamboangueños (Philippine Statistics Authority, 2023), con proyección a 2025. Los hablantes de chabacano procedentes de esas etnias se incluyen en el grupo de competencia limitada por sus previsibles limitaciones para la comunicación con hispanohablantes de otras procedencias, no porque sus variedades muestren carencias lingüísticas internas de ningún tipo. No se incluyen en este grupo los 1.730.000 hablantes egresados de la enseñanza superior antes de 1986 por no tener constancia de la entidad cuantitativa de este grupo después de 40 años (Madrid Álvarez-Piñer, 2018).

Guam e Islas Marianas del Norte

La población hispana en Guam es de 4.522 personas (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2020). No se incluyen en el recuento por estar incluidos como latinos en el total de Estados Unidos. El grupo de hablantes con competencia limitada está integrado principalmente por hablantes de chamorro. Se estima que un 17,8 % de la población puede hablar chamorro (The Bureau of Statistics and Plans, 2020). Los datos proceden de *Ethnologue* (Eberhard, Simons y Fening, 2025). Puede ponerse en duda la inclusión de los hablantes de chamorro dentro del grupo de competencia limitada en español, pero optamos por hacerlo debido a la fuerte impronta del español de esta lengua criolla, sobre todo en el léxico, y por el contacto de esta población con hablantes de origen hispano.

India

Los datos de hispanohablantes en la India son escasos y de difícil acceso. Estimación realizada a partir de la suma de 910 españoles (INE España, 2024b), 3.300 argentinos (seguidores de «Argentinos en India» en Facebook); 77 mexicanos (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2020); 670 colombianos (según datos proporcionados por Registro Electoral de la Embajada de Colombia en India); 20 chilenos (INE Chile, 2017b); 329 venezolanos (seguidores de «Venezolanos en India» en Facebook); 1.700 peruanos (seguidores de «Peruanos en India» en Facebook). Para el GDN, se incluyen los que han conseguido un certificado DELE de nivel C antes de 2019. Para el GCL, se incluyen los que han conseguido un certificado DELE nivel B antes de 2019. El censo de la India, muy detallado en cuanto al número de hablantes de L1, L2 y L3, no ofrece información sobre el español, incluido en la categoría de «otras lenguas».

Islandia

Datos provisionales procedentes del estudio en curso sobre la demolingüística del español en los países nórdicos, incluido en el proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich.

Israel

Los datos de hispanohablantes con dominio nativo corresponden a residentes extranjeros (Datosmacro, s. f.-b). Los datos están basados en fuentes de la ONU. El 73,5 % de la población israelí es judía (Central Bureau of Statistics Israel, 2011, 2022a, 2022 b) y de ella el 50 % aproximadamente son sefardíes. Para el cálculo del grupo de competencia limitada, se estima como hablante de judeoespañol un 10 % de la población sefardí (Central Bureau of Statistics Israel, 2023). En 2011, el Central Bureau of Statistics Israel publicó cifras de hablantes por lengua materna en relación con su conocimiento del hebrero. Entonces se daban 81.300 personas mayores de 20 años con el español como lengua materna. Pueden existir grupos de hispanohablantes formados por descendientes de los pobladores llegados a partir de 1948 principalmente desde Argentina y México. Dado que muchos de ellos están nacionalizados israelíes, no es accesible la información sobre su origen.

Jamaica

El Joshua Project (2024) afirma que hay 8.500 hispanos en Jamaica, principalmente cubanos. El GDN incluye personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2019; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2019.

Japón

Registros de gobiernos de países hispanohablantes. La cantidad viene a coincidir con la aportada en Badillo Matos (2021). No se ha publicado información actualizada y fidedigna sobre hablantes con competencia limitada. El GDN incluye personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2019; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2019.

Marruecos

Hablantes nativos a partir de población hispanohablante en Marruecos, que incluye españoles (INE España, 2024b) y una estimación de población extranjera de origen americano no estadounidense (Haut-Commisariat au Plan, 2014). Dado que, en 2014, el Sáhara Occidental se excluía de los recuentos demográficos de Marruecos, se añade ahora una

estimación de hablantes de español de esta región. Población estimada para el Sáhara Occidental en 2025: 673.266, de la cual serían hablantes de español los mayores de 50 años (18 % de la población) (Gómez y Garrido, 2020). A falta de fuentes actualizadas, los hablantes con competencia limitada en español se calculan a partir de Fernández Vítores y Benlabbah (2014). Hemos mantenido la proporción del 4,6 % de marroquíes hablantes de español para no crear una disrupción en la serie temporal de estos informes, aunque las cifras están desactualizadas, a la espera de un estudio más completo y reciente. Otras fuentes apuntan unas cifras muy distintas: la embajadora de Colombia en Marruecos, Farida Loudaya, apuntaba 7 millones en 2017 (Rojas, 2017). En nuestras estimaciones, se prescinde del Sáhara Occidental como entidad política autónoma, si bien se incluyen en Marruecos y Argelia las cantidades correspondientes.

Moldavia

Datos procedentes de la obra *Demolingüística del español en Rumanía, Bulgaria y Moldavia* (Bleorțu *et al.*, 2024).

Noruega

Datos estimados para 2025 a partir de información provisional de un estudio en curso sobre la demolingüística del español en los países nórdicos, incluido en el proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich. La proyección de población a 2025 se ha realizado a partir de datos del Gobierno noruego (Statistics Norway, 2021).

Nueva Zelanda

Para los hablantes con dominio nativo, se parte de información oficial sobre el grupo de población latinoamericana (Stats New Zealand, 2018), proyectada a 2025, excluidos los brasileños. Se añaden los residentes españoles en Nueva Zelanda (INE España, 2024b). El GDN incluye personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2019; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2019.

Palestina

Datos de españoles en el extranjero (INE España, 2024b). Como es sabido, no todos los que se trasladan a otros países se registran en los consulados pertinentes. No contamos con registros de otros países hispanohablantes sobre personas trasladadas a Palestina. El GDN incluye personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2019; el GCL incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2019. La situación actual de Palestina hace, por otro lado, imposible ofrecer estimaciones o datos contrastados, más allá de lo aquí considerado.

Reino Unido

La información sobre hablantes de español se obtiene a partir del censo (Office for National Statistics, 2022), con porcentajes proyectados a 2025. En cuanto al grupo de competencia limitada, el *Eurobarómetro especial 386* (Eurostat, 2012) daba un 3 % de británicos capaces de mantener una conversación en español, mientras que el British Council daba un 4 % para 2014, porcentaje que aumentó hasta el 8 % en 2015 para las personas entre 18 y 34 años (British Council, 2017). Teniendo en cuenta el avance del español en el Reino Unido, a pesar del Brexit, por razones migratorias, de turismo y de enseñanza, se estima que el porcentaje en 2025 puede ser de un 12 % de la población, especialmente entre los jóvenes. El *Eurobarómetro especial 540* (Eurostat, 2024a) ya no incluye datos sobre el Reino Unido.

Rusia, Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán

Datos provisionales procedentes del estudio en curso sobre sobre la demolingüística del español en los países con el ruso como lengua oficial o estatal, incluido en el proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich. En Rusia, los cubanos son los más numerosos, junto a los ecuatorianos y los españoles.

Suiza

A partir de datos de Kabatek (2022). Proyección de crecimiento sobre población total: 9.058.300 (Federal Statistical Office, 2020).

Trinidad y Tobago

En 2023, llegaron a Trinidad Tobago alrededor de 44.800 inmigrantes de origen venezolano, que se sumaron a la población residente procedente de países hispanohablantes. Los hablantes con competencia limitada se calculan a partir de una estimación del 5 % de hablantes de español sobre la población total del país (Grau Perejoan y Gea Monera, 2006, p. 209).

Turquía

Entre los hablantes nativos, incluimos los de origen español (INE España, 2024b), junto a un millar de colombianos y mexicanos. El GDN incluye personas con certificado DELE de nivel C anterior a 2019; el grupo de competencia limitada incluye personas con certificado DELE de nivel B anterior a 2019. Asimismo, el GCL incluye hablantes de judeoespañol. Las comunidades más relevantes están en Estambul y en Esmirna. Según las autoridades sefardíes, en Estambul la mayoría de los sefardíes saben leer, pero solamente un 20 % aproximadamente son capaces de comprenderlo y algo menos, de hablarlo. En Esmirna, dos tercios de los 1.200 miembros de la comunidad son hablantes. Agradecemos la información que nos han proporcionado Karen Sharhon y Jak Sigura, líderes de las comunidades sefardíes de Estambul y Esmirna. Agradecemos también la ayuda de Fernando Vara de Rey, director del Instituto Cervantes de Estambul.

Unión Europea-27

Información del *Eurobarómetro especial 540* (Eurostat, 2024a), que incluye datos sobre población mayor de 15 años en 2023. Los datos se refieren a este sector de población. Según el Eurobarómetro, tienen el español como lengua materna (excluida España) 2.207.036 personas y lo hablan muy bien el 3 % (11.433.891). Se incluyen en el Grupo de Competencia Limitada los que tienen un español bueno o básico: 9 % (34.301.672). No se tiene en cuenta la población menor de 15 años, que está escolarizada y se contabiliza aparte.

Otros países

Datos obtenidos de registros oficiales de ciudadanos hispanohablantes en el extranjero. Se han tenido en cuenta los países con mayor cantidad de residentes en el exterior: españoles (en todos los países no incluidos en este cuadro); mexicanos (en Brasil y en Asia, excluidos los países de este cuadro); cubanos (en Haití). La mayor parte de los países hispanohablantes cuentan con residentes en otros países hispanohablantes, por lo que no se han tenido en cuenta para la elaboración de esa tabla. Algunos de los países más poblados del mundo tienen una población nativa de español muy escasa, que en buena medida queda incluida en la cantidad global. Merecen, en todo caso, destacarse Pakistán (con una estimación de 3.000 hablantes nativos) y Tailandia (con una estimación de 1.750 hablantes nativos). Indonesia,

cuarto país más poblado del mundo, cuenta con una población nativa de español estimada en 900 hablantes. La población flotante, principalmente por razones de turismo (p. ej. en Tailandia o Indonesia), no se contabiliza en nuestras estimaciones.

El cuadro 2 presenta las cifras de hablantes de español con dominio nativo y con competencia limitada en países y territorios no hispanohablantes. Las notas que acompañan a las cifras de cada país explican la razón de algunas interpretaciones y decisiones metodológicas de naturaleza demolingüística. Para los recuentos de ambos grupos y la confección del cuadro se han tenido en cuenta los criterios que se explican en los siguientes puntos:

1. La nómina de países ha sido revisada, corregida y actualizada de acuerdo con la situación geopolítica actual (por ejemplo, respecto al Sáhara) y de acuerdo con los nuevos datos de que vamos disponiendo (por ejemplo, gracias al proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich).

2. La población está actualizada a 2025 de acuerdo con la información ofrecida por las respectivas oficinas del censo o institutos de estadísticas. Cuando no se cuenta con cifras oficiales para 2025, se adopta la proyección realizada por los mismos organismos oficiales o por organismos internacionales. En algunos casos, no se han obtenido datos suficientemente fiables. Además, la proyección no se ha realizado cuando la situación demográfica o sociopolítica pueda haber modificado seriamente las tendencias, por lo que simplemente se han realizado estimaciones. Según la fecha de los datos, se ha tenido en cuenta la posible incidencia de la pandemia del coronavirus.

3. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Dominio Nativo se calcula fundamentalmente a partir de la población inmigrante de primera generación de origen hispánico. Como hemos explicado desde una perspectiva metodológica, el dominio nativo de la lengua española no es óbice para tener un dominio nativo de otra u otras lenguas. Para los países donde hay muy escasa población hispanohablante, se han considerado las personas que han conseguido el certificado DELE en

su nivel C hasta 2019, por existir poco riesgo de doble contabilidad con otras bolsas de hablantes, especialmente residentes extranjeros.

4. La cantidad de hablantes integrantes del Grupo de Competencia Limitada se obtiene generalmente como resultado de la suma de los hablantes reconocidos como descendientes de hispanohablantes o continuadores de una población, una cultura o una tradición hispánicas. En este sentido, los grupos de más delicada valoración son los hablantes de judeoespañol y de lenguas criollas como el chabacano o el chamorro. Para los países donde hay poca población hispanohablante, se han considerado las personas que han conseguido el certificado DELE en su nivel B antes de 2019, por existir poco riesgo de doble contabilidad con otras bolsas de hablantes, especialmente con posibles estudiantes en la enseñanza secundaria, cuando existe, o universitaria.

El conjunto de datos presentados merece un comentario general y varias consideraciones específicas. El comentario general se refiere a la cantidad total de hablantes potenciales del español fuera del dominio hispánico, que sobrepasa los 127 millones, un 28 % por encima de los datos ofrecidos para 2024. Más allá del peso de la cifra misma, debe especificarse que la diferencia también se debe a razones metodológicas: algunos censos y datos se han actualizado o han ofrecido datos más completos; contamos con estudios más sólidos y pormenorizados, como los derivados del proyecto «El español en Europa»; los movimientos poblacionales pueden haberse intensificado, como en el caso de los venezolanos hacia Brasil; además, se han considerado poblaciones migrantes a nivel mundial.

En cuanto a la cifra en sí, los 122 millones de hablantes potenciales de español remiten directamente a uno de los ámbitos en que el español podría tener una mayor probabilidad de crecimiento en los próximos años: el de su conocimiento y uso como lengua segunda y extranjera (generalmente, uso con competencia o hablidades limitadas). A ello

habría de sumarse el potencial incremento del número mundial de estudiantes, a lo que más adelante se hará referencia. Esos 122 millones, consecuentemente, permiten estimar un progresivo crecimiento del español como lengua internacional y franca, más allá de los intercambios internos de la comunidad hispánica.

Las consideraciones específicas que requiere el cuadro 2 obligan a dirigir la mirada hacia el peso demográfico de la población hispanohablante en Estados Unidos y en la Unión Europea. En el caso de Estados Unidos, se observa una desaceleración en el incremento de hablantes de español, motivada por el número de nacimientos de hispanos o latinos en el mismo Estados Unidos, que lleva a un conocimiento y un uso más generalizado del inglés entre las generaciones más jóvenes y, en muchos casos, a la no adquisición del español. Por lo demás, las políticas migratorias y socioeconómicas del país determinarán la incidencia que puedan tener en el futuro tanto los flujos migratorios como las tendencias lingüísticas de los grupos hispanos ya residentes. En el caso de Europa, además de la incidencia de la aplicación de una metodología más refinada, el *Eurobarómetro especial* 540 (Eurostat, 2024a) indica con claridad que, si en este momento solamente el 7 % del total de los europeos mayores de 15 años son capaces de mantener una conversación en español, esa proporción se eleva al 13 % entre los jóvenes de 15 a 24 años, con tendencia al alza. Este último porcentaje sitúa al español a 1 punto porcentual del francés en el mismo segmento de edad y 1 punto por encima del alemán, con ambas lenguas mostrando tendencia a la baja entre los jóvenes.

Este informe de 2025 revela asimismo que la movilidad de los hispanohablantes sigue siendo causa directa de la presencia del español en espacios del globo alejados lingüística y culturalmente del espacio hispánico. En estos casos contamos con datos de los residentes extranjeros de origen hispánico como hablantes con dominio nativo de la lengua, pero no contamos con suficiente información sobre su manejo con competencia o habilidades limitadas, bien porque no existen grupos

asentados de origen hispano[2], bien porque no se conocen datos de los egresados de la enseñanza con conocimientos de español. En casos como los de Guam, Islas Marianas o Marruecos sí han existido comunidades hispánicas anteriormente que pueden justificar un conocimiento y uso del español con competencia limitada.

2.3 Los aprendices de español

En 2025, alrededor de 24,6 millones de personas aprenden español como lengua extranjera en distintos contextos educativos. La cifra (24.560.143 personas) supone un crecimiento del 1,5 % con respecto a 2024 y continúa la tendencia de los últimos años. Desde 2012, año del primer cálculo exhaustivo ofrecido por el informe del Instituto Cervantes, se contabiliza un aumento del número de aprendices de español en el mundo de más de un tercio, aunque el aprendizaje está condicionado por las muy distintas realidades de la geografía educativa.

El cuadro 3 presenta la cuantificación y distribución mundial de los aprendices de español en la enseñanza reglada (primaria, secundaria y universitaria), así como en otros espacios de enseñanza no reglada como los centros de idiomas o las aulas del Instituto Cervantes de todo el mundo. Los datos apuntan directamente a dos claves: por un lado, la enseñanza de español depende altamente de su grado de institucionalización como lengua extranjera en contextos educativos de enseñanza reglada no universitaria; por otro lado, se dibuja un mapa de la enseñanza en torno a tres territorios, que delimitan sus principales espacios de influencia: Estados Unidos, Brasil y la Unión Europea.

---

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

La importancia cuantitativa de los tres espacios como vectores del aprendizaje de español en el mundo resulta evidente, pues en ellos se concentran cuatro de cada cinco aprendices de español. El español es, tras el inglés, la primera lengua de Estados Unidos, donde la aprende el 76 % de los estudiantes de lenguas extranjeras de primaria y secundaria, y el 50 % en la universidad. En Brasil, estudia español un 90 % de los alumnos que cursan una segunda lengua extranjera, alrededor de 4 millones de alumnos, si bien la legislación aprobada recientemente está modificando esa cifra a la baja. Por último, en la Unión Europea el español es la segunda o la tercera lengua extranjera con más alumnos, aunque su institucionalización varía notablemente en función del país, la etapa educativa o el tipo de itinerario educativo que se considere.

El mapa de aprendices de español no estaría completo si no se consideraran otras regiones, sobre todo del continente africano, donde se encuentra uno de cada diez aprendices de español en el mundo. Las cifras en estos países se basan fundamentalmente en la institucionalización del español como segunda lengua extranjera dentro de los respectivos sistemas educativos en las etapas de secundaria en cinco territorios de África occidental y central: Costa de Marfil (798.095), Benín (412.515), Camerún (403.000), Senegal (356.224) y Gabón (200.000). En Costa de Marfil, por ejemplo, alrededor de dos tercios de los alumnos que cursan una segunda lengua extranjera estudian español (Djandué, 2021). El español también se aprende en otros países del norte de África como Argelia, Marruecos o Túnez, aunque su presencia en la enseñanza reglada sea más bien limitada. Por fortuna, estos datos contarán con una actualización a lo largo de 2025, por lo que el informe del año siguiente podrá recogerlos y poner al día la información sobre esta importante región del mundo.

Más allá de la enseñanza secundaria, merece atención la enseñanza de español en universidades y centros de enseñanza superior. En algunos países, la educación terciaria compensa de algún modo la falta de posibilidades de estudiar español en etapas educativas anteriores. Esto

sucede en China o Argelia, por ejemplo, donde más de la mitad de los aprendices de español lo cursa en centros de educación superior. La base documental para conocer el aprendizaje de la lengua española en las universidades es, sin embargo, considerablemente limitada. Ello se debe no solo a la ausencia de recuentos estadísticos sistemáticos de los estudiantes de español y de las filologías relacionadas con el español, sino sobre todo a que los países generalmente no disponen de una cuantificación oficial del número de universitarios que aprenden la lengua como extranjera o para especialistas de otras disciplinas.

Comentario aparte merecen los espacios de enseñanza no reglada. La enseñanza de idiomas es un sector poco transparente en lo que se refiere a la información sobre su actividad y cobertura. Desde el punto de vista de la demolingüística del español, el número de hablantes que lo aprenden en contextos informales es una población oculta estimada en otras ediciones del informe en 5 millones de personas. El guarismo podría ser incluso mayor si se considera el interés que despierta su aprendizaje en plataformas como Duolingo, como más adelante comentaremos. Otro indicador importante es su valor de empleabilidad, observado a partir de los datos de certificación oficial. En los últimos años pospandemia, el número de candidatos a los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) ha superado los 100.000 examinados. Buena parte de esos candidatos son alumnos de alguno de los cursos que ofrece el Instituto Cervantes en sus sedes internacionales, que acogen en 2025 a cerca de 68.000 alumnos.

CUADRO 3 NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2023-2024	Total
Estados Unidos	8.358.465	584.453		3.738	8.946.656
Brasil	4.001.530	43.517		3.371	4.048.418
Francia	3.357.221	244.080	5.978	2.037	3.609.316
Reino Unido	2.017.796	21.505		3.378	2.042.679
Italia	862.243	61.000	41.685	5.813	970.741
Costa de Marfil	795.488	1.752	855		798.095
Alemania	518.021	52.563	178.255	5.442	754.281
Benín					412.515
Camerún	400.000	3.000			403.000
Senegal				224	356.224
Suecia	261.598	7.612	7.455	283	276.948
Polonia	245.983	18.680	3.928	2.510	271.101
Gabón	200.000				200.000
Canadá	156.126	10.992			167.118
Portugal	101.694	5.600		594	107.888
Noruega	95.863	587			96.450
Argelia	40.290	45.409		3.024	88.723
Austria	56.507	4.000	9.131	774	70.412

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2023-2024	Total
Australia	52.726	9.300		803	62.829
Marruecos	43.261	1.772	4.839	11.031	60.903
Japón				498	60.498
Rusia	42.022	8.398	4.418	1.277	56.115
Irlanda	49.451	3.600		1.013	54.064
China	8.874	34.823	8.866	1.477	54.040
República Checa	44.219	8.317		1.264	53.800
Bélgica	14.320	7.799	24.338	735	47.192
India	25.000	7.681	11.001	2.670	46.352
Túnez	39.500			899	40.399
Nueva Zelanda	34.275	2.098			36.373
Países Bajos	19.097	14.160		457	33.714
Dinamarca	28.813	248			29.061
Otros países					304.238
TOTAL					24.560.143

FUENTE: elaboración propia. Dando continuidad al criterio seguido en informes anteriores, para no alterar radicalmente la proyección estadística, el cuadro solo desglosa los países donde hay más de 30.000 alumnos, aunque la cifra total sí agrega los datos de los países con un número inferior de estudiantes. El número de estudiantes que se proporciona corresponde a 112 países, por lo que el número total en el mundo ha de ser superior al indicado en este cuadro. Si en alguna celda no aparecen cifras, se debe a la ausencia de datos específicos o a que se ofrecen los datos agregados.

FUENTES E INFORMACIÓN ADICIONAL DEL CUADRO 3

Alemania

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de la Oficina Federal de Estadística correspondientes al año escolar 2023-2024 (Statistisches Bundesamt, s. f.). Estudiantes universitarios, en el año escolar 2019-2020 había 5.393 alumnos inscritos en cursos de Filología Hispánica, más una estimación de 47.170 alumnos que estudian español como lengua extranjera en 106 universidades alemanas (Loureda Lamas *et al.*, 2020, 2021, 2022). Estudiantes en enseñanza no reglada inscritos en universidades populares (*Volkshochschulen*) en 2019 (Loureda Lamas *et al.*, 2022). Para evitar una doble contabilización, se ha restado de la cifra global proporcionada el número de alumnos del Instituto Cervantes en Alemania para el curso 2022-2023.

Argelia

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

Australia

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

Austria

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de la Oficina Federal de Estadística correspondientes al año escolar 2022-2023 (Statistik Austria, 2024). Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. Estudiantes en enseñanza no reglada, datos de alumnos inscritos en cursos de español durante el año 2019 suministrados por la Asociación de Universidades Populares (*Volkshochschulen*).

Bélgica

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. Estudiantes en enseñanza no reglada, el Ministerio de Educación y Formación Profesional reporta 5.270 alumnos de español en la comunidad francófona, 18.958 en la comunidad flamenca y 110 en la comunidad germanófona durante el curso escolar 2019-2020 (MEFP, 2022).

Benín

A partir de datos de Serrano Avilés (2014). Estos datos se están revisando para un nuevo estudio de la enseñanza de español en África subsahariana.

Brasil

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, dato correspondiente a 2021 facilitado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) a través de la Consejería de Educación de España en Brasil. Para los estudiantes universitarios, acudimos al INEP (2020). Estas cifras, sin embargo, deben tomarse con cautela, ya que la situación puede estar modificándose como consecuencia de la sanción de una reforma educativa de la educación secundaria que incluye como «opcional» la enseñanza de la lengua española, que había sido de oferta obligatoria entre 2005 y 2017. Está en elaboración un estudio de la situación actual que podría reducir a la mitad el alumnado de español. Por el momento, trabajamos con los últimos cálculos oficiales.

Camerún

Estimaciones suministradas en febrero de 2024 por la Embajada de España en Camerún. La cifra de estudiantes universitarios incluye tanto estudios de lengua española como de traducción.

Canadá

A falta de datos representativos a escala nacional (MEFP, 2018, 2020, 2022), se ha hecho una estimación de la población escolar de la provincia de Quebec a partir de datos de Gay (2014) para el curso 2022-2023 (Statistics Canada 2024a, 2024b). El número total de estudiantes será muy superior al reportado. En el momento de redactar este informe, se está completando un estudio sobre el español en las universidades canadienses por parte de Lauren Beck y Yolanda Iglesias. En él podría estimarse el alumnado de español, en este nivel educativo, en una cifra superior a los 15.000. estudiantes. El informe «El español: lengua para el mundo. Informe 2026» recogerá las cifras definitivas.

China

Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, a partir de Instituto Cervantes (2023). Estudiantes universitarios, a partir de González Puy (2018).

Costa de Marfil

A partir de datos suministrados en febrero de 2024 por el Instituto Cervantes en Costa de Marfil, consultados al Ministerio de Educación Secundaria y Alfabetización, y la Embajada de España. Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, 528.648 en primaria y 266.840 en secundaria durante el ciclo escolar 2021-2022. Estudiantes en enseñanza no reglada, corresponden a profesores que han recibido formación de español por parte de la Embajada de 2015 a 2023.

Estados Unidos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, estimación basada en el porcentaje de alumnos de K-12 que estudia una lengua extranjera (20 %) y la proporción

de estos que elige español (76 %) según el informe de American Councils for International Education (2017, p. 7) y la población escolar (National Center for Education Statistics US, 2023a, 2023b, 2024). Para los estudiantes universitarios, los datos proceden de Lusin *et al.* (2023, p. 6).

Francia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, estimación de Tano (2023, p. 157). Estudiantes en enseñanza no reglada, datos a partir de Instituto Cervantes (2023).

Gabón

Estimación para estudiantes de enseñanza secundaria suministrada en febrero de 2024 por la Embajada de España.

India

Estimación a la baja a partir de cifras de Pujol Riembau (2020). La cifra real podría ser muy superior.

Irlanda

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Italia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. Estudiantes en la educación no reglada, a partir de Bonomi, Calvi y Uberti-Bona (2024). Para evitar una doble contabilización, se ha restado de la cifra global proporcionada por las autoras el número de alumnos del Instituto Cervantes en Italia para el curso 2020-2021.

Japón

A partir de Ugarte Farrerons (2012) y Ministerio del Interior y de Comunicación de Japón (2023). En el momento de redactar de este informe, se está completando un exhaustivo estudio sobre el español en las universidades japonesas por parte de Juan Carlos Moyano, Yoshimi Hiroyasu y Ángela Yamaura. En él podría estimarse el alumnado de español, en este nivel educativo, en una cifra superior a los 60.000 estudiantes. «El español: lengua para el mundo. Informe 2026» recogerá las cifras definitivas.

Marruecos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, a partir de Instituto Cervantes (2023). Estudiantes universitarios, datos del Ministerio de Educación y Formación

Profesional (2020). Estudiantes en enseñanza no reglada, datos suministrados en febrero de 2024 por la Embajada de España, correspondientes al alumnado en centros de titularidad del Estado español dependientes de la Consejería de Educación.

Noruega

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Nueva Zelanda

A partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020).

Países Bajos

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Polonia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, datos a partir de Zieliński *et al.* (en prensa). Estudiantes en enseñanza no reglada, a partir de Instituto Cervantes (2023).

Portugal

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, dato a partir de Santos Rovira y Serrano Lucas (2022).

Reino Unido

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2018-2019. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

República Checa

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus procedentes de cada país matriculados en universidades españolas en 2019, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja.

Rusia

A partir de los datos provisionales procedentes del estudio en curso sobre sobre la demolingüística del español en los países con el ruso como lengua oficial o estatal, incluido en el proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich. Estudiantes en enseñanza no reglada, datos a partir de Instituto Cervantes (2023).

Senegal

A partir de cifras oficiales de la Dirección de la Planificación de la Reforma de la Educación de Senegal, facilitadas al Instituto Cervantes en noviembre de 2020.

Suecia

Estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, datos de Eurostat (2024b) correspondientes al año escolar 2022-2023. Estudiantes universitarios, 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 estudiantes en enseñanza no reglada, datos de Statistics Sweden proporcionados en el estudio en curso sobre la demolingüística del español en los países nórdicos, incluido en el proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich.

Túnez

Datos suministrados en febrero de 2024 por la Embajada de España, facilitados por el Ministerio de Educación tunecino para el ciclo escolar 2022-2023.

Otros países

Incluye cifras de países con menos de 30.000 alumnos en África y Asia (Catar, Emiratos Árabes Unidos, Filipinas, Ghana, Guinea-Bissau, Irán, Irak, Israel, Libia, Malawi, Mali, Togo, Vietnam y Zimbabue), cuyos datos han sido proporcionadas por las embajadas de España en los respectivos países en febrero de 2024; datos de Brunéi, Indonesia, Malasia y Tailandia a partir de Badillo Matos (2023); datos de Kazajistán y Kirguistán a partir de los datos provisionales procedentes del estudio en curso sobre sobre la demolingüística del español en los países con el ruso como lengua oficial o estatal, incluido en el proyecto «El español en Europa» de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich; así como datos no desglosados de otros países de Europa: para Albania, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte, Montenegro y Serbia, véase Loureda Lamas *et al.* (2025); datos de Bielorrusia a partir de los datos provisionales procedentes del mismo estudio de la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich; para la Unión Europea-27 (Bulgaria, Chipre, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta y Rumania), véase Eurostat (2024b).

El recuento para los países de la UE-27 recoge estudiantes en enseñanza primaria, secundaria y formación profesional correspondientes al año escolar 2022-2023. Para los estudiantes universitarios, con el fin de ofrecer cierta continuidad en la estadística, seguimos el criterio aplicado en «El español: una lengua viva. Informe 2023» (Instituto Cervantes, 2023): estimación realizada a partir del número de estudiantes Erasmus

procedentes de cada país matriculados en universidades españolas, al que se ha aplicado un factor multiplicador uniforme calculado a la baja. En cuanto a los estudiantes de cursos de español en la red de centros del Instituto Cervantes y en la plataforma AVE, se excluyen datos de estudiantes de aulas del Instituto Cervantes situadas en países en los que no hay centros propiamente dichos.

2.4 Los hablantes potenciales de lengua española

La suma de los totales ofrecidos en los cuadros anteriores queda recogida en el cuadro 4. El total corresponde al grupo de hablantes potenciales de español dentro y fuera de los países mayoritariamente hispanohablantes. Recordamos que el uso potencial del español incluye tanto el que de él hacen los hablantes que tienen un dominio nativo de la lengua, como aquellos cuyo dominio o competencia encuentran eventualmente limitaciones de naturaleza estilística o sociolingüística y aquellos que lo están aprendiendo dentro de un sistema educativo.

CUADRO 4 HABLANTES DE ESPAÑOL DE DOMINIO NATIVO, CON COMPETENCIA LIMITADA Y APRENDICES DE LENGUA, POR TIPOS DE PAÍSES Y CON TOTALES

	GDN	GCL	GALE[3]	Total
Países hispanohablantes	459.172.613	24.856.989	-	484.029.602
Países no hispanohablantes	59.942.645	67.211.254	24.560.143	151.714.042
TOTAL	519.115.258	92.068.243	24.560.143	635.743.644

FUENTE: elaboración propia.

3. En el GALE de los países hispanohablantes sería susceptible incluir aprendices que ya son contados como tales en sus respectivos países de origen; por este motivo no se incluyen en este cuadro, de modo que se minimice la posibilidad de incurrir en doble contabilidad.

El cuadro 4 consolida algunas dinámicas que merecen resaltarse. En primer lugar, la comunidad hispanohablante continúa su dinámica de crecimiento demográfico y supera los 500 millones de hablantes de dominio nativo. En segundo lugar, se observa el crecimiento de los hablantes potenciales de español fuera del espacio mayoritariamente hispanohablante, lo que se debe en buena medida a la población de trasfondo migratorio, aunque también a la actualización de las fuentes y de los datos, así como al refinamiento del análisis. En cuanto a los aprendices de español, se constata el crecimiento sostenido de este grupo, con un incremento del 1,5 % el último año. En conjunto, los hablantes potenciales de lengua española en el mundo superan ampliamente los 630 millones, lo que mantiene al español entre las lenguas con mayor potencial demográfico del planeta.

3. El español entre las lenguas internacionales

3.1 El español como lengua nativa, primera o materna

Este informe destaca como información relevante el hecho de que la comunidad hispanohablante con un dominio nativo de la lengua ha superado con claridad los 500 millones de hablantes. Este dato la sitúa por debajo de la comunidad nativa de chino mandarín, como siempre ha ocurrido, pero en estos momentos también por detrás de la comunidad nativa de hindi, al tiempo que la cifra se mantiene por encima de la correspondiente a los hablantes nativos de inglés. El cuadro 5 recoge los guarismos que nos permiten establecer esta jerarquía.

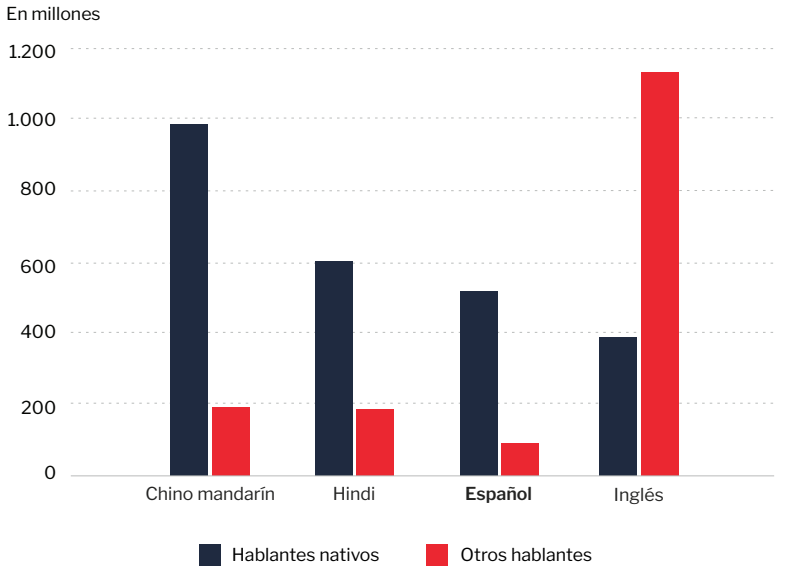
CUADRO 5 LENGUAS MÁS HABLADAS DEL MUNDO COMO NATIVAS Y COMO SEGUNDAS Y/O EXTRANJERAS

Lengua	Hablantes nativos	Otros hablantes
Chino mandarín	989.874.880	193.927.500
Hindi	603.372.494	186.393.633
Español	519.115.258	92.068.243
Inglés	390.348.200	1.137.573.260

FUENTE: los datos del chino mandarín y del inglés proceden de *Ethnologue* (Eberhard, Simons y Fenning, 2025); los datos del hindi son una proyección a 2025 a partir del Censo de 2011 (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2021, 2022; National Comission on Population, 2019) en el caso de los nativos y de *Ethnologue* en el caso de «otros hablantes»; los datos del español son los presentados en este informe.

Para la interpretación de este cuadro, hay que tener en cuenta que la caracterización como lengua nativa (y de hablantes con dominio nativo) alterna, según las fuentes, con la de lengua materna o lengua primera (L1), lo que impide garantizar que la referencia sea exactamente la misma para todos los recuentos (Moreno Fernández, 2024). Además, una adecuada interpretación de esas cantidades de hablantes requiere manejar y valorar informaciones adicionales referidas a la naturaleza social y lingüística de cada una de las lenguas consideradas.

GRÁFICO 1 LENGUAS MÁS HABLADAS DEL MUNDO COMO NATIVAS (L1) Y COMO SEGUNDAS Y/O EXTRANJERAS (L2)



FUENTE: los datos del chino mandarín y del inglés proceden de *Ethnologue* (Eberhard, Simons y Fenning, 2025); los datos del hindi son una proyección a 2025 a partir del Censo de 2011 (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2021, 2022; National Comission on Population, 2019) en el caso de los nativos y de *Ethnologue* en el caso de «otros hablantes»; los datos del español son los presentados en este informe.

En primer lugar, el chino mandarín, desarrollado como dialecto del grupo étnico han del norte de China, es una macrolengua que agrupa una docena de variedades que comparten una escritura y una tradición escrita, y que no son inteligibles para otras variedades de China (min, hakka), aunque compartan la misma escritura. Geográficamente, el chino mandarín es más hablado en la provincia de Pekín, así como al norte, centro y suroeste de China (Eberhard, Simons y Fenning, 2025).

El chino estándar o putonghua es un tipo de chino mandarín considerado como lengua oficial en China continental, cuyas normas no se aplican a Macao ni a Hong Kong. Alrededor del 70 % de los chinos

hablan alguna versión del mandarín como primera lengua o lengua nativa. En cuanto a la escritura del chino, existen dos versiones: una tradicional, utilizada oficialmente en Taiwán, Hong Kong y Macao, y una simplificada (pinyin), creada en la segunda mitad del siglo XX para hacer más accesible la escritura y consecuentemente la alfabetización. La escritura simplificada es la oficial en China continental y la más popular entre las generaciones jóvenes de los hablantes internacionales de chino.

Existen serias dificultades para conocer el número exacto de hablantes de chino mandarín estándar, dado que los censos lingüísticos, si existen, no suelen ser accesibles internacionalmente. En cuanto a la cifra que ofrecemos como «Otros hablantes», corresponde en su mayor parte a los hablantes en Taiwán, Macao y Singapur, así como en Estados Unidos o Canadá. En cualquier caso, el chino mandarín es lengua de la República Popular China (con sus distintas regiones), Singapur y Taiwán, de modo que su uso internacional corresponde primordialmente a los grupos migrantes que se distribuyen por todo el mundo, sin que suelan constituir una comunidad idiomática integrada socialmente en sus respectivos países de acogida.

En segundo lugar, la lengua hindi deriva del sánscrito, con la incorporación de elementos y voces del árabe y el persa (Dipshikha, 2023). En la actualidad es lengua oficial en la India, si bien el inglés funciona *de facto* como lengua de gobierno, por las reticencias de varios estados a aceptar el uso del hindi (Department of Official Language, 2016). Debe tenerse en cuenta que la Constitución de la India cataloga 22 lenguas a las que da reconocimiento oficial. Todo ello en un entorno nacional en el que se hablan 122 lenguas principales y se clasifican 1.369 lenguas y variedades más, según el Censo de 2011 (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2011).

Geográficamente, los hablantes nativos de hindi se asientan principalmente en el centro-norte del país, en los estados de Rajasthan, Uttar Pradesh, Madhya Pradesh, Bihar, Jahrkhand, Chhattisgarh y

Dehli. En el sur, son otras las lenguas oficiales más extendidas (marathi, telugu, kannada, tamil)[4]. Como se ha indicado, el cuadro 5 presenta una estimación de la cifra de hablantes nativos de hindi en India proyectadas a 2025 a partir de los datos de población del Censo de 2011 (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2022). Esa fuente, además de los hablantes de L1, aporta también las cifras de hablantes de segundas (L2) y terceras (L3) lenguas en India (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2021). De este modo, la comunidad de hablantes de hindi adquiere unas dimensiones mucho mayores porque son 158,6 millones los que lo tienen como L2 y otros 27,7 millones los que lo tienen como L3. Esto no resulta sorprendente en uno de los países más poblados del mundo y donde el hindi es lengua oficial. Además, con toda probabilidad muchos de los hablantes de hindi como L2 han de dominarla como lengua nativa, lo que conferiría aún mayor entidad a su comunidad de dominio nativo. Con todo, el hindi no es estrictamente una lengua internacional, por lo que podría decirse que se trata de un gigante con pies de barro en el terreno de la geopolítica.

Esta descripción de las lenguas china e hindi es necesaria para comprender y perfilar convenientemente la comunidad con dominio nativo de español. Las diferencias entre estas comunidades nativas son más que notables en muchos sentidos, como lo son las diferencias respecto de la comunidad anglófona nativa. El cuadro 6 refleja las principales particularidades y coincidencias entre las cuatro comunidades de hablantes nativos más grandes del mundo.

---

4. Asimismo, en los informes demolingüísticos es posible encontrar referencias al indostánico o hindi-urdu. Esto se debe a la proximidad lingüística de ambas variedades (urdu e hindi), pero entre ellas existen diferencias significativas: el urdu, lengua nacional en Pakistán, aunque no mayoritaria, se escribe mediante una adaptación del alfabeto persa y es utilizado principalmente por musulmanes, mientras que el hindi se escribe en alfabeto devanagari y es utilizado mayoritariamente por hinduistas.

CUADRO 6 COMPARACIÓN DE COMUNIDADES NATIVAS DE CHINO MANDARÍN, HINDI, ESPAÑOL E INGLÉS

	Familia	Geografía	Oficial ONU	Escritura	Comunidad L1	Comunidad L2
Chino	Sino-tibetana	1 continente	Sí	china	creciente	estable
Hindi	IE-Indoirania	1 región	No	devanagari	creciente	estable
Español	IE-Romance	3 continentes	Sí	latina	creciente ralentizada	creciente
Inglés	IE-Germánica	5 continentes	Sí	latina	creciente ralentizada	creciente

FUENTE: elaboración propia. IE = Indoeuropeo

La comparación entre estas cuatro comunidades de hablantes y sus respectivas lenguas arroja diferencias sustanciales, más allá de las cifras. Tres de las lenguas pertenecen a la gran familia indoeuropea, aunque se vinculen a ramas diferentes: el hindi a la indoirania, el español a la romance y el inglés a la germánica. La geografía marca unas distancias considerables: mientras el hindi y el chino mandarín son lenguas instaladas fundamentalmente como nativas en regiones de sus respectivos países, el español es una lengua nativa geográficamente internacional (21 países de Europa, América y África), como en mayor medida lo es el inglés (57 países y 28 entidades soberanas de Europa, América, África, Asia y Oceanía). El hindi, por otro lado, es la única lengua nativa que no es oficial en el sistema de la ONU. En lo que se refiere a la escritura, el inglés y el español comparten el uso del alfabeto latino, mientras que para el chino y el hindi se utilizan alfabetos de menor difusión internacional.

Finalmente, las dinámicas demolingüísticas del chino y el hindi, por un lado, y del español y el inglés, por otro, son opuestas: mientras la demografía de hablantes nativos crece de modo galopante en los casos de China y la India, especialmente en este último caso, la de los países hispanófonos y anglófonos se ralentiza, con la excepción tal vez de los

países africanos, donde el porcentaje de hablantes nativos de inglés es relativamente modesto. Por otro lado, los hablantes de español y de inglés como L2 muestran una dinámica creciente, sobre todo en el caso del inglés, mientras que el hindi como L2 solo crece al ritmo de la demografía india; por su parte, el chino mandarín como L2, si bien su aprendizaje interesa cada vez más, no llega a alcanzar las cifras de las lenguas internacionales, tanto por la distancia lingüística y escritural, como por la capacidad creciente de los hablantes de chino para manejarse internacionalmente en inglés y en español.

De esta comparación no se debe deducir que haya lenguas nativas (o maternas) más importantes que otras, ya que todas son cognitiva, lingüística, cultural y socialmente esenciales para sus hablantes. La comparativa, en cambio, permite apreciar con claridad cuáles son las diferencias derivadas de factores externos a las lenguas mismas, como la geografía o la oficialidad. Esta comparación resulta de gran utilidad para conocer las particularidades del español como lengua nativa en contraste con las de otras lenguas. Con todo, el conocimiento bilingüe de las lenguas española e inglesa es la combinación más prometedora con vistas a la comunicación internacional, tanto por el peso conjunto de sus comunidades nativas (alrededor de 1.000 millones de hablantes), como por el número de países en los que una u otra es oficial (más de 75 en varios continentes), la difusión de su alfabeto compartido o el prestigio de las culturas y los conocimientos a los que sirven de expresión.

3.2 El español y otras lenguas de la Organización de Naciones Unidas

La comparación de la comunidad hispanohablante nativa con las comunidades hablantes de chino mandarín, hindi e inglés tiene un gran interés lingüístico y cultural, al tiempo que permite ubicar al español en su dimensión demográfica. Sin embargo, desde una perspectiva sociopolítica internacional, resulta muy revelador comparar la demografía del español, del inglés y del chino mandarín con la de las demás lenguas oficiales de la ONU, a saber: francés, ruso y árabe.

Un primer escollo que encuentra tal tarea es la de establecer unas cifras de hablantes fiables para cada una de las seis lenguas oficiales de la ONU. Para ello, resulta imprescindible distinguir entre lenguas consideradas como nativas o maternas (L1) y lenguas segundas y adicionales (L2; dominio no nativo). En este caso, procederemos de igual modo que se hizo con el hindi: atendiendo a las lenguas como nativas o L1. Con este fin, sin duda la fuente más buscada, citada y reproducida es Ethnologue. Otros proveedores de información, como Wikipedia o Statista, no dudan en recurrir al proyecto Ethnologue como referencia. Sin embargo, desde el Observatorio Global del Español hemos abordado un recuento de los hablantes de las seis lenguas en cuestión, partiendo del listado de países que las tienen como oficiales o cooficiales y ampliándolo al resto de países, acudiendo fundamentalmente a fuentes censales. Las cifras buscadas se refieren a hablantes de cada lengua como L1 (nativa) en todos los países del mundo. Los resultados obtenidos por el Observatorio, como era previsible, no coinciden plenamente con los datos que ofrece Ethnologue fundamentalmente porque ni las fechas de los datos manejados ni las fuentes suelen coincidir plenamente en todos los análisis.

CUADRO 7 NÚMERO DE MIEMBROS DE COMUNIDADES NATIVAS (L1) DE LAS LENGUAS OFICIALES DE LA ONU EN TODO EL MUNDO, SEGÚN EL OBSERVATORIO GLOBAL DEL ESPAÑOL Y SEGÚN ETHNOLOGUE

Lengua	Observatorio Global del Español	Ethnologue
Chino mandarín	954.412.674	989.874.880
Español	519.115.258	483.979.360
Inglés	443.268.546	390.348.200
Árabe	224.263.923	334.765.000
Ruso	172.383.133	145.166.390
Francés	139.138.190	74.170.080

FUENTE: elaboración propia con datos del Observatorio Global del Español y de Eberhard, Simons y Fennig (2025).

Como ya se ha detallado, la cifra de hablantes de español con dominio nativo es superior a los 515 millones. El cuadro 7 ofrece las cifras totales de hablantes de español en todos los países en los que se han podido contabilizar los hablantes de cada lengua con dominio nativo. Estas cifras, una vez más no redondeadas por respeto a los datos manejados, ofrecen muchos puntos críticos: por ejemplo, el recuento de hablantes en países de multilingüismo extremo, como ocurre en muchos territorios de África. En este caso, el francés o el inglés ofrecen un porcentaje de hablantes en el hogar o como primera lengua muy bajo, frecuentemente por debajo del 10 % de la población total, y, entre la población que lo tienen como segunda lengua, resultad difícil saber cuántas personas lo manejan con dominio nativo. Pensemos que en estas situaciones no solo influye la multiplicidad de lenguas, que convierte a cada territorio en un mosaico idiomático, sino que en muchos países es frecuente el conocimiento y el uso de lenguas francas africanas, como el suajili, el wolof, el hausa o el lingala, o incluso de lenguas pidgin (pidgin nigeriano), que recortan espacio comunicativo a las lenguas europeas. Por otro lado, el cuadro 7 no ofrece cifras de hablantes con dominio limitado o como segundas lenguas[5]. Con todo entre las cifras del Observatorio y las de Ethnologue no se observa una total falta de correspondencia en cuanto al volumen relativo de cada comunidad de hablantes, probablemente por la base poblacional total de la que se parte, que en el caso de Ethnologue no está tan actualizada como en la del Observatorio Global del Español.

5. Este es el primer intento de cuantificación de las lenguas internacionales realizado desde el Instituto Cervantes, en este caso desde el Observatorio Global del Español, mediante investigación propia realizada por un equipo de investigación situado en San Millán de la Cogolla (Amalia Ovín, Alejandro Bocigas, Pol Pérez y Enrique Ramírez, bajo la dirección de Francisco Moreno Fernández). La metodología empleada es paralela a la empleada con la lengua española, aunque no ha alcanzado el mismo grado de exhaustividad, lo que pretende paliarse en futuras investigaciones. En cualquier caso, los recuentos se han hecho sobre datos más actualizados que los que manejan otras fuentes y aplicando a todas las lenguas unos mismos criterios.

Más allá de las cifras exactas, así como de los comentarios ya realizados sobre el chino mandarín y el inglés, conviene llamar la atención sobre las notables diferencias existentes entre estas comunidades lingüísticas. Así, para el árabe, por ejemplo, se ofrecen cifras referidas, en el caso de Ethnologue, a un árabe estándar, que no tiene una presencia equiparable en todas las naciones arabófonas. Por otro lado, el árabe se manifiesta en diversas variedades que pueden presentar dificultades notables de intercomprensión, especialmente entre las modalidades occidentales (magrebíes) y las orientales (sudanés, peninsulares…). Entre todas ellas, la variedad egipcia es la de mejor comprensión en el espacio arabófono, por su presencia en los medios y las artes. En cualquier caso, el mundo árabe se caracteriza por la existencia de situaciones diglósicas, en las que las variedades dialectales ocupan los espacios regionales, coloquiales y familiares, mientras el estándar o el egipcio ocupan las esferas internacionales, públicas y académicas. Así pues, las diferencias respecto a las características del ámbito hispánico son evidentes.

El caso de la lengua rusa remite a un territorio de amplia geografía, pero proporcionalmente de menor población. En el momento actual, la oficialidad del ruso se reconoce apenas en media docena de países (bien como lengua oficial, bien como lengua con carácter estatal), dado que las antiguas repúblicas vinculadas a la URSS han ido prescindiendo de ella conforme se han ido produciendo conflictos con la Federación de Rusia. Esto no ha supuesto la desaparición radical de las comunidades rusohablantes en esas repúblicas, pero sí la postergación pública del ruso en la vida nacional. En el caso de los países hispanohablantes, no todos ellos tienen el español como lengua oficial (así ocurre en Argentina, México o Uruguay), pero este sí conserva su valor vehicular, general o nacional *de facto*.

Finalmente, en lo que se refiere al francés, podrían establecerse paralelismos con el español, fundamentados en las trayectorias históricas de España y de Francia, pero la realidad es que los estilos coloniales, en

un caso y en otro, fueron muy diferentes, como ocurrió con las colonias británicas, cuyo resultado geopolítico derivó en un conjunto de países, principalmente en África, en los que el francés es L1 de una relativamente baja proporción de la población, mientras que el español es L1 de la mayoría de los habitantes de los países hispánicos.

3.3 El español y el desarrollo humano

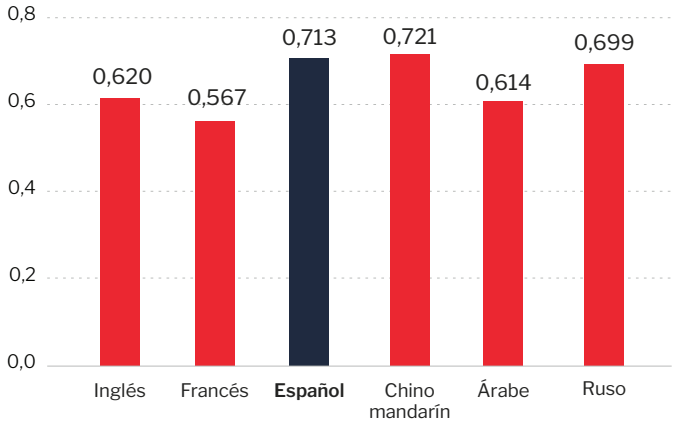
No resulta conveniente, cuando de comparar situaciones idiomáticas se trata, limitarse a la información cuantitativa que aporta la demografía de las lenguas. Ciertamente, las comunidades lingüísticas se definen por las características de las propias lenguas, así como por los rasgos esenciales de su demografía, pero existen otros factores que permiten completar la imagen de tales comunidades y que tienen que ver con la política, la sociología o la economía. Por tal motivo, interesa en este momento comparar los perfiles de las comunidades hablantes de las lenguas oficiales de la ONU en lo que se refiere a su nivel de desarrollo humano y a otros aspectos coadyuvantes, como son el nivel de pobreza o el nivel de igualdad de género.

El más reciente *Informe sobre desarrollo humano* 2023/2024 publicado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2024a) ofrece un buen retrato del momento que están atravesando las naciones del mundo. Parte del estado en 2021-2022, cuando la incertidumbre de la pandemia parecía frenar el desarrollo humano y quebrar la evolución de las naciones. En aquel momento, el valor global del Índice de Desarrollo Humano (IDH) conoció un descenso por primera vez en su historia. Como es sabido, el IDH es un índice compuesto que mide el resultado promedio de tres dimensiones básicas: longevidad y salud, conocimiento y nivel de vida (PNUD, 2024b). El informe 2023-2024 muestra un repunte del IDH que en 2023 ha alcanzado un máximo histórico, con alza de todos sus componentes.

Asimismo, el informe nos alerta de dos hechos relevantes que afectan a las comunidades lingüísticas transcontinentales. Por un lado, se constata un aumento de la desigualdad entre los países con IDH muy alto y bajo, contrariamente a lo que se esperaría que debe ocurrir a largo plazo. Por otro lado, se evidencia que el cambio climático puede provocar un marcado crecimiento de las desigualdades, que se hace patente en el número de muertes provocadas por los fenómenos asociados a tal cambio. Dentro del espacio hispanohablante, mientras los países americanos ven estabilizado ese específico volumen de muertes, los países desarrollados, entre los que se encuentra España, conocerían un descenso del mismo.

Para nuestro análisis, hemos comparado el IDH promedio del conjunto de países hablantes de cada una de las lenguas oficiales en la ONU, con un resultado proporcional no muy diferente del obtenido mediante el cálculo de estos índices en informes anteriores. La comparación de las seis comunidades idiomáticas nos muestra unas poblaciones sinohablante e hispanohablante con un promedio de IDH que lidera el desarrollo en el concierto idiomático (chino mandarín: 0,721; español: 0,713) y una comunidad francófona (0,567) cuyo promedio queda relegado al último lugar. Obviamente, son los promedios los que arrojan estos resultados, pues los valores de la francofonía dependen del bajo IDH de muchas naciones africanas, como ocurre con el inglés, mientras que el chino mandarín se ve privilegiado por los altos índices de Hong-Kong o Singapur. En el caso del mundo hispanohablante, menos desigual entre sí en cuanto a los valores del IDH, es el alto promedio general el que beneficia el IDH del conjunto, sustentado en el desarrollo humano etiquetado como «muy alto» de España, Chile, Panamá y Costa Rica.

GRÁFICO 2 PROMEDIOS EN 2022 DEL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH) EN COMUNIDADES HABLANTES DE LAS LENGUAS OFICIALES DE LA ONU (VALORES ENTRE 0-1)



FUENTE: PNUD (2024a).

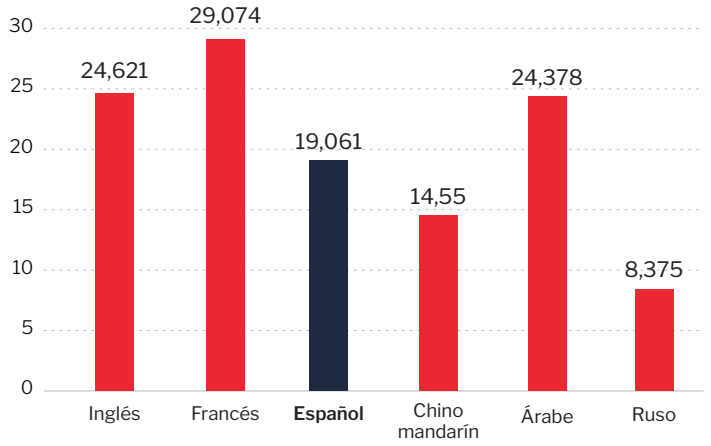
EL IDH, sin embargo, al ser un valor complejo, encierra matices que también merecen comentario, aparte del difuminado que supone su tratamiento en forma de promedios. Para demostrarlo, nos centraremos en dos de esos matices: el relativo a la pobreza multidimensional y el relativo a la desigualdad de género.

La pobreza multidimensional es aquella que no se define únicamente por la falta de dinero, sino por la privación o la dificultad de acceso a bienes y servicios, como buenos centros médicos, viviendas de calidad, empleo o educación, junto a la capacidad de empoderamiento y un adecuado estado físico (p. ej. masa corporal) (Multidimensional Poverty Peer Network [MPPN], s. f.). Son, pues, varias las dimensiones que afectan a la pobreza, de ahí su denominación. La pobreza multidimensional se cuantifica mediante un índice que expresa el porcentaje de la población que la sufre, ajustado según la intensidad de las privaciones.

Con el fin de comparar el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) en las comunidades hablantes nativas de las lenguas oficiales de la ONU,

hemos procedido de nuevo mediante promedios, con el resultado que se observa en el gráfico 3. En líneas generales, se aprecia una proporcionalidad inversa con el IDH de estas comunidades, de modo que las comunidades hablantes de chino mandarín y de español, revelan un IPM más bajo que el de las comunidades francófona y anglófona. Sin embargo, llama la atención el proporcionalmente elevado IPM de los países arabófonos. En este caso, la comunidad rusohablante es la que presenta un índice de pobreza más bajo.

GRÁFICO 3 PROMEDIOS EN 2022 DEL ÍNDICE DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL EN COMUNIDADES HABLANTES DE LAS LENGUAS OFICIALES EN LA ONU

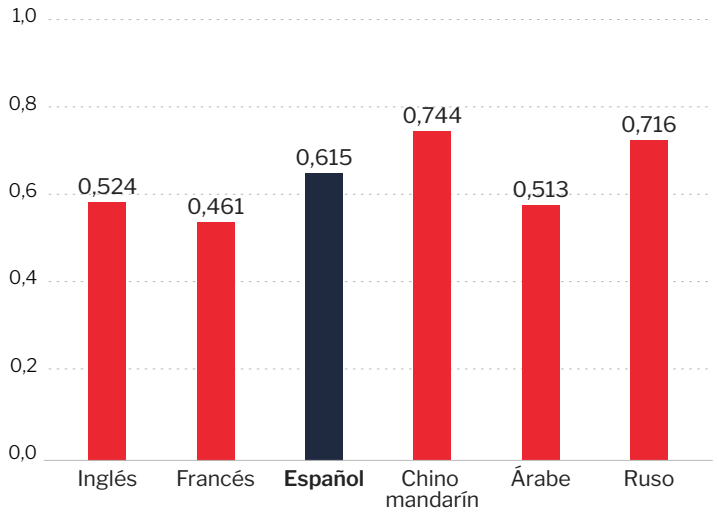


FUENTE: PNUD (2024a).

Finalmente, el Índice de Desigualdad de Género (IDG) es un valor compuesto que refleja la desigualdad entre mujeres y hombres en tres dimensiones: salud reproductiva, empoderamiento y mercado de trabajo (PNUD, 2024b). Resulta muy interesante observar la falta de correlación directa entre los índices anteriores y un aspecto tan significativo en la vida social de las comunidades como la desigualdad de género. En este caso, son las comunidades hablantes de chino mandarín (0,744) y de ruso (0,716) las que revelan un promedio de mayor desigualdad, seguidas, aunque algo de lejos por la comunidad hispanohablante (0,615).

El IDG es menos prominente en el caso de las comunidades anglófona (0,524) y francófona (0,461), y llama la atención, en contra de lo que generalmente suele pensarse en Occidente, que los países árabes presenten un IDG relativamente bajo e inferior al de la comunidad anglohablante. En todo caso, a este respecto aún queda un largo trecho que recorrer para todas las comunidades idiomáticas.

GRÁFICO 4 PROMEDIOS EN 2022 DEL ÍNDICE DE DESIGUALDAD DE GÉNERO EN COMUNIDADES HABLANTES DE LAS LENGUAS OFICIALES EN LA ONU (VALORES ENTRE 0-1)



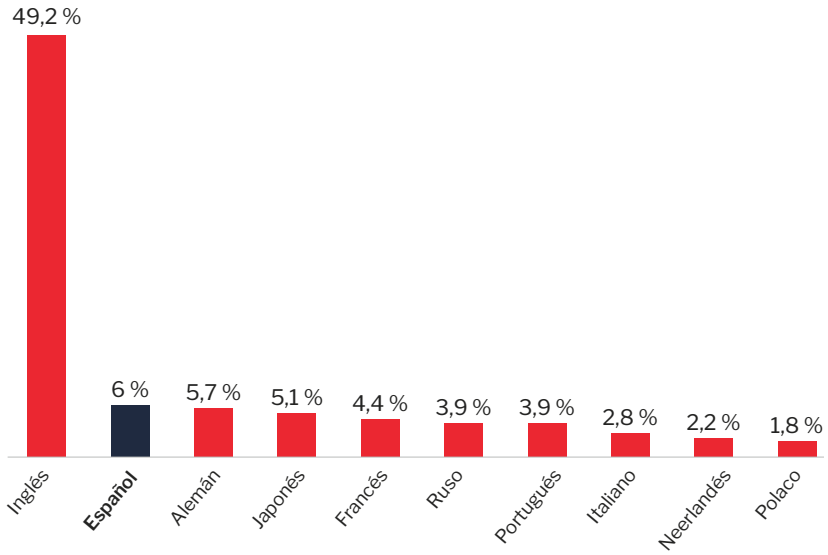
FUENTE: PNUD (2024a).

3.4 El español en las redes

El mundo virtual también concede a la lengua española un lugar de relevancia. Las páginas web que ofrecen contenidos en español suponen en la actualidad el 6 % de todas las páginas del mundo, porcentaje que sitúa a la lengua española por encima de la alemana, la japonesa o la francesa, por mencionar algunas otras. A este respecto, sin embargo,

ninguna lengua puede hacerle sombra al inglés, puesto que da contenido al 49 % del total de las páginas web. Con todo, resulta interesante conocer que la tendencia de las páginas web en español es de crecimiento (1,5 % desde 2015, con 0,4 % en 2024), mientras que el peso de las páginas en inglés ha descendido aproximadamente un 6,2 % desde 2014; las páginas en ruso, un 2,2 %; y las páginas en alemán, un 0,3 %[6].

GRÁFICO 5 PORCENTAJES DE SITIOS WEB DE CONTENIDO POR LENGUA (FEBRERO 2025)



FUENTE: W3Techs (s. f.).

6. Optamos por presentar las estadísticas de W3Tech por ser datos obtenidos automáticamente de páginas web que se consideran relevantes por su contenido y funcionalidad: se excluyen los sitios duplicados, redirigidos o subdominios, así como los que solo muestran una página del servidor, por ejemplo. Otras fuentes utilizan criterios diferentes para cuantificar el peso de las lenguas en internet. Así, el Observatorio de la Diversidad Lingüística y Cultural en Internet (OBDILCI), con sede en Niza (Francia) y ligado a la Organización Internacional de la Francofonía y previamente a Unión Latina, afirma que el 20 % de las páginas en internet están en inglés, el 19 % en chino y el 7,7 % en español. Pero, al mismo tiempo, el OBDILCI ha propuesto un Índice de Ciberglobalización (CGI) que incluye como factores el número de hablantes de las lenguas, el número de países donde se hablan y el número de hablantes conectados a internet. Este índice complejo cuantifica el inglés con un 14,13 % de la ciberglobalización mundial, el francés con un 9,55 % y el español con un 2,09 % (OBDILCI, 2024). Las cifras de hablantes se toman de Ethnologue y otras fuentes, con un intervalo de confianza del 20 %.

Sin duda, el desarrollo de la presencia del español en internet está ligado a la demanda por parte de los usuarios, que a su vez se correlaciona con el crecimiento del uso de la telefonía móvil. En este sentido, los usuarios de internet móvil en América Latina están experimentando un notable incremento, al pasar de 418 millones en 2023, con una tasa de penetración del 65 %, a la estimación de 485 millones en 2030, con una tasa de penetración del 72 %. Asimismo, el porcentaje de conexiones desde teléfonos inteligentes pasará del 80 % en 2023 al 92 % en 2030 (GSMA, 2024a). Por tipo de contenido, en América Latina, hay tres usos que concentran el grueso del tráfico en internet: las redes sociales, la navegación web y los directos, y en los tres casos se hace un uso intensivo de vídeos, con su posible influencia sobre la lengua hablada (GSMA, 2024b).

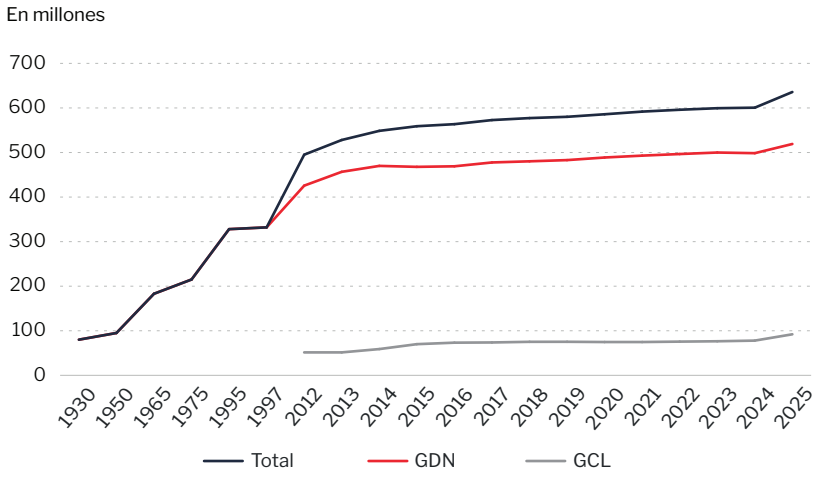
Por otro lado, merecen conocerse las conclusiones de un estudio sobre la complejidad lingüística de los comentarios hechos por los usuarios en múltiples plataformas digitales (Facebook, Twitter, YouTube, Voat, Reddit, Usenet, Gab y Telegram), realizado sobre 300 millones de comentarios en inglés. Sus resultados revelan una tendencia constante a la disminución de la longitud de los textos y de la riqueza léxica, aunque se introducen constantemente nuevas palabras. Estas tendencias, observadas para la lengua inglesa, probablemente también podrían ser observables en el español y en otras lenguas del mundo (Di Marco *et al.*, 2024).

Finalmente, en cuanto a otros aspectos relativos al español en las redes, merece una mínima reflexión la presencia del español en la aplicación de aprendizaje de idiomas Duolingo. El informe de 2024 de esta organización revela que, durante ese año, el español ha sido el segundo idioma más popular, tras el inglés, que se está aprendiendo en 33 países (frente a los 135 del inglés y los 16 del francés) y que los países donde este idioma ha sido más demandado han sido Estados Unidos, los países nórdicos, Sudáfrica y Australia (Blanco, 2024).

4. La proyección del español

La situación actual de la lengua española y de sus comunidades de hablantes en el mundo no es producto de una coyuntura contemporánea, sino consecuencia de una evolución que tuvo en el siglo XX uno de sus más significativos impulsos. Las escasas y poco precisas referencias demolingüísticas anteriores a los pasados años noventa narran una evolución del español desde los años treinta, cuando la comunidad hispánica no alcanzaba los 100 millones de hablantes, hasta la última década del siglo XX, cuando se sobrepasaron los 300 millones. Esa evolución describe una asíntota que encuentra su inflexión en los años setenta y ochenta, cuando la demografía hispana conoció un gran despegue como consecuencia de la transición demográfica iniciada en los años sesenta (Agar Corbinos y Ferrer, 2001), al tiempo que Estados Unidos comenzó a dar visibilidad a su población hispanohablante mediante la utilización en el censo de la etiqueta «hispano».

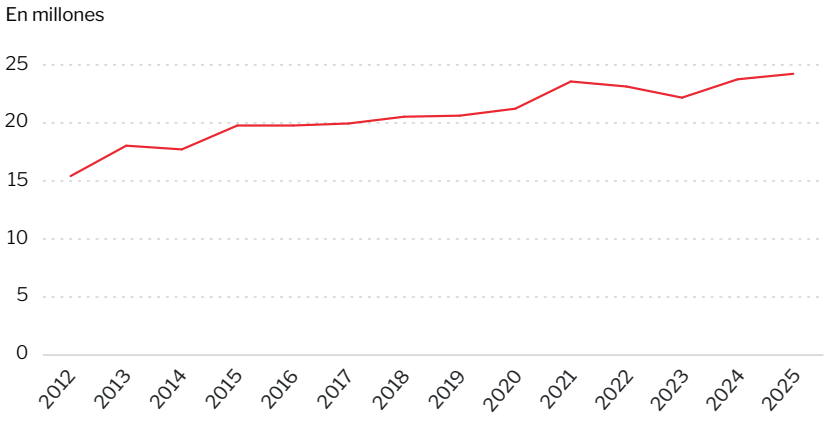
GRÁFICO 6 DESARROLLO DE LA DEMOGRAFÍA DE LOS HABLANTES POTENCIALES DE ESPAÑOL, POR DOMINIO NATIVO Y COMPETENCIA LIMITADA (1930-2025)



FUENTE: 1930 (Herrero Mayor, 1944); 1950 (Rosenblat 1977); 1965 (Rosenblat, 1977: 183.000; Pottier, 1968: 130.000); 1996 (Gordon y Grimes, 2005: 266.000; Moreno Fernández y Otero Roth, 1998: 350.000; Hernández Alonso, 1994: 450.000); 2012-2023 (Instituto Cervantes, anuarios del 2012 al 2023); 2024 (Observatorio Global del Español, 2024).

Como es sabido, desde 1992 el Instituto Cervantes viene haciendo un seguimiento de la evolución del español que nos ha proporcionado detallada y valiosa información sobre su desarrollo en cuanto al uso y al aprendizaje[7]. En esa línea continuada de análisis, se observa el progresivo crecimiento de la población hablante de español en todo el mundo (países hispanohablantes y no hispanohablantes), con distinto dominio de la lengua, hasta superar los 630 millones de hablantes potenciales en 2024. El crecimiento de los potenciales hablantes de español insertos en procesos de aprendizaje también muestra una persistencia, observada desde los algo más de 18 millones de aprendices recontados en 2012 hasta los más de 24 millones de la actualidad. En ese proceso se produjo una disrupción severa motivada por la pandemia del COVID-19, que produjo un retroceso de prácticamente tres años respecto del estado inmediatamente anterior, y que solo en 2025 parece haber recuperado su impulso crecedero.

GRÁFICO 7 DESARROLLO DEL GRUPO DE APRENDICES DE LENGUA ESPAÑOLA (GALE) EN EL MUNDO (2012-2025)



FUENTE: 2012-2023 (Instituto Cervantes, anuarios del 2012 al 2023); 2024 (Observatorio Global del Español (2024).

7. Véase, en este mismo volumen, el capítulo «La observación del español», de Francisco Moreno Fernández.

La comparación de los diferentes grupos de hablantes de español que la serie de estudios del Instituto Cervantes ha considerado nos permite apreciar que, entre sus porcentajes de crecimiento, los grupos que proporcionalmente más han aumentado en su total son los hablantes con competencia limitada (79 %) y los aprendices de español (36 %), mientras que los hablantes de dominio nativo, más pegados a la pura demografía, han crecido un 22 %.

CUADRO 8 EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE HABLANTES POTENCIALES CON DOMINIO NATIVO (GDN), COMPETENCIA LIMITADA (GCL) Y APRENDICES DE ESPAÑOL (GALE) ENTRE 2012 Y 2025

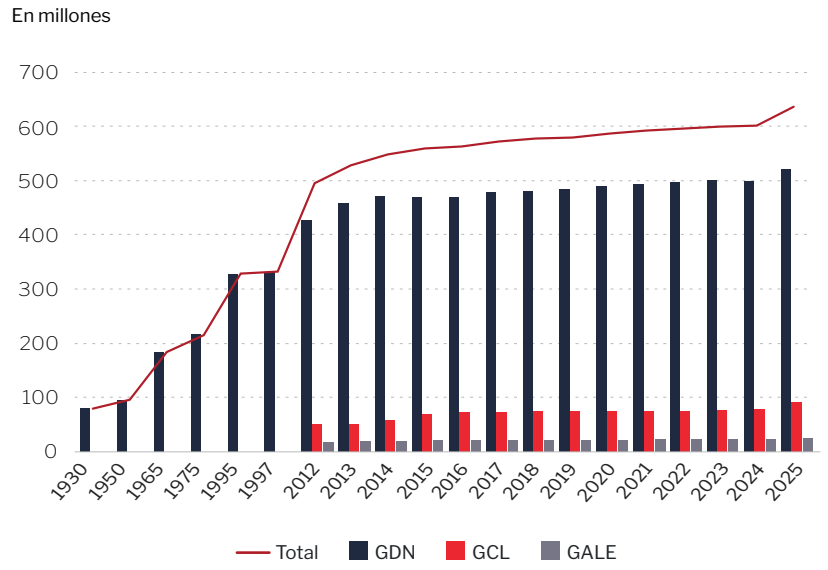
Año	GDN	GCL	GALE	Total
2012	425.636.709	51.442.310	18.017.913	495.096.932
2013	456.676.339	51.442.310	19.962.500	528.081.149
2014	469.949.593	58.905.216	19.724.511	548.579.320
2015	467.801.452	69.922.994	21.252.789	558.977.235
2016	469.037.629	73.284.395	21.252.789	563.574.813
2017	477.659.770	73.749.162	21.382.247	572.791.179
2018	480.229.642	75.201.405	21.815.280	577.246.327
2019	482.949.086	75.267.790	21.882.448	580.099.324
2020	488.767.362	74.710.449	22.329.275	585.807.086
2021	492.990.519	74.716.239	24.069.206	591.775.964
2022	496.573.842	75.625.447	23.748.298	595.947.587

Año	GDN	GCL	GALE	Total
2023	499.947.796	76.422.128	23.035.198	599.405.122
2024	498.497.757	77.901.236	24.208.813	600.607.806
2025	519.115.258	92.068.243	24.560.143	635.743.644
% Δ	22 %	79 %	36 %	28 %

FUENTE: 2012-2023 (Instituto Cervantes, anuarios del 2009 al 2023); (Observatorio Global del Español (2024).

A este respecto, no debe dejar de mencionarse que el cálculo anual de estas proporciones ha podido verse afectado por cuestiones metodológicas, como el refinamiento metodológico y las permanentes actualización y revisión de los datos, así como el descubrimiento progresivo de nuevas bolsas de hablantes, por mucho que las decisiones técnicas siempre se hayan inclinado hacia las soluciones más conservadoras. Tal conservadurismo responde fundamentalmente a una prudencia investigadora, siempre necesaria en el manejo de datos de naturaleza social, aunque también ha podido influir el deseo de evitar la sospecha de sesgo institucional. En todo caso, es evidente que el grupo de hablantes potenciales de español más claramente destacado en volumen es el de dominio nativo, muy por encima del número de hablantes con dominio o competencia socioestilísticamente limitada y de los aprendices de español. Del mismo modo, se hace innegable que los grupos de competencia y habilidades limitadas, y de aprendices son los que ofrecen un más amplio margen de crecimiento, debido a su propia naturaleza y dinámica. El gráfico 8 presenta el volumen de hablantes con diferentes dominios a lo largo del último siglo, de acuerdo con los datos disponibles.

GRÁFICO 8 DESARROLLO DE LA DEMOGRAFÍA DE LOS HABLANTES POTENCIALES DE ESPAÑOL (1930-2025)



FUENTE: 1930 (Herrero Mayor, 1944); 1950 (Rosenblat 1977); 1965 (Rosenblat, 1977: 183.000; Pottier, 1968: 130.000); 1996 (Gordon y Grimes, 2005: 266.000; Moreno Fernández y Otero Roth, 1998: 350.000; Hernández Alonso, 1994: 450.000); 2012-2023 (Instituto Cervantes, anuarios del 2012 al 2023); 2024 (Observatorio Global del Español, 2024).

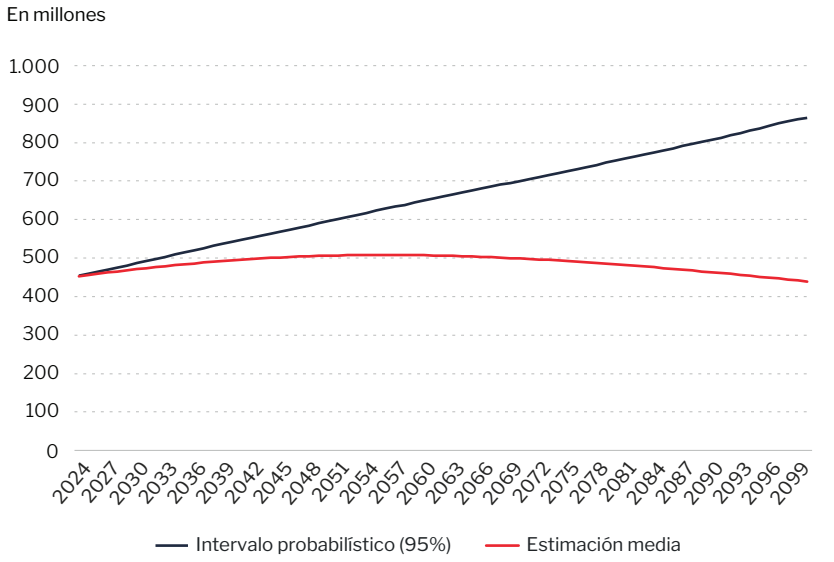
Junto al ejercicio de análisis de la evolución de los grupos de hablantes potenciales de español, merece la pena el intento de proyectar la evolución de la comunidad hispanohablante en las próximas décadas. No es este último un ejercicio que merezca llevarse a cabo anualmente, dado que las tendencias demográficas no suelen modificarse de un año para otro, pero sí conviene presentarlo con cierta periodicidad, aunque sea a modo de recordatorio.

El panorama mundial entre 2025 y 2100 nos presenta una demografía en crecimiento, que comenzará a ralentizarse en 2050 y que alcanzará su cima en 2086, con 10.430 millones de personas (ONU, 2022b; Banco Mundial, 2025). A partir de ahí, la curva poblacional comenzará su

descenso camino del 2100. Para entonces, el 80 % de la población mundial vivirá en África y en Asia, si bien hacia 2050 será África el continente que muestre un crecimiento más rápido y la mitad de la población mundial vivirá en los siguientes nueve países: India, Nigeria, Pakistán, República Democrática del Congo, Etiopía, Estados Unidos, Indonesia y Uganda. Si trasladamos la demografía al ámbito idiomático, obtendríamos como resultado que, entre las lenguas oficiales de la ONU, la inglesa sería la más beneficiada de tal crecimiento, como L1 y como L2, al gozar de oficialidad en cinco de esos nueve países (India, Nigeria, Pakistán, Estados Unidos y Uganda), mientras que el francés es oficial solamente en uno de ellos (República Democrática del Congo). Dentro de este paisaje demolingüístico, el español no disfrutaría de las ventajas de una demografía sobresaliente.

Para obtener una proyección de los hablantes nativos de español (L1) hasta el año 2100, este informe ha partido de la proyección poblacional de cada uno de los países hispanohablantes, calculada por la ONU, con el resultado que se presenta en el gráfico 9. En él se dibujan dos curvas que representan, en primer lugar, una estimación media de la comunidad hispanohablante nativa: esa curva alcanzaría su punto máximo a mediados de siglo y experimentaría un paulatino descenso, de la mano de la demografía, en el último tercio de siglo. En segundo lugar, el gráfico presenta una línea de posible crecimiento máximo que, aunque estadísticamente posible, no parece demográficamente probable: quizá sea más previsible una asíntota que un crecimiento totalmente lineal. En cualquier caso, esta proyección debe tratarse con sumo cuidado porque podría subestimar el impacto de las migraciones.

GRÁFICO 9 PROYECCIÓN DE LA COMUNIDAD DE HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL (L1) HASTA 2100

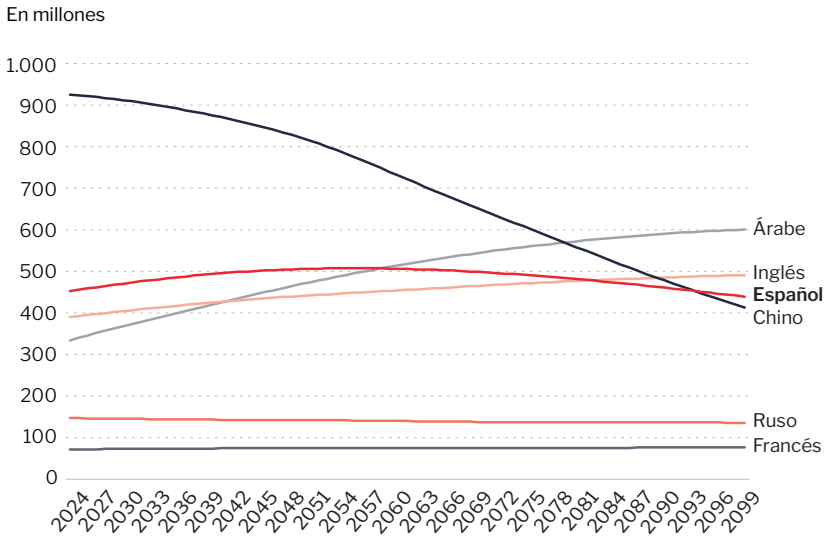


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la ONU (2022b) y Eberhard, Simons y Fennig (2025).

Si comparamos la proyección de la comunidad hispanohablante con la correspondiente a las otras cinco lenguas oficiales de la ONU, observamos comportamientos muy dispares en su proyección, que se muestran ligados a la evolución demográfica de cada comunidad lingüística.

El gráfico 10 ofrece unas proyecciones basadas en números absolutos de población estimada. Para estimar el número de hablantes nativos se considera el porcentaje de hablantes de cada lengua como primera lengua (L1), según los datos de Ethnologue, en los países donde es lengua oficial en 2025. De este modo, la actual situación demolingüística de las lenguas internacionales como lenguas nativas para cada país se proyecta sobre las previsiones demográficas de la ONU para cada uno de ellos. Así, el escenario proyectado considera, por ejemplo, que la proporción de hablantes de francés en Canadá se mantiene constante (alrededor del 20 %) a lo largo de la serie temporal.

GRÁFICO 10 PROYECCIÓN DE LAS COMUNIDADES DE HABLANTES NATIVOS (L1) DE LAS LENGUAS OFICIALES DE LA ONU HASTA 2100



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la ONU (2022b) y Eberhard, Simons y Fennig (2025).

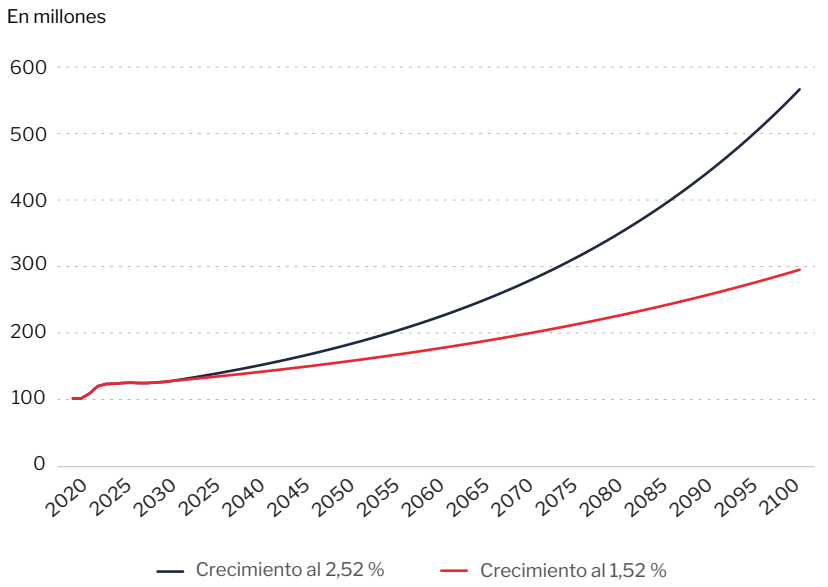
En lo que se refiere al resultado de las proyecciones, llama la atención tanto la reducción de hablantes de chino mandarín como el crecimiento de las comunidades arabófonas, ambos casos ligados a los porcentajes poblacionales previsibles para cada comunidad. Asimismo, podría plantearse la duda sobre la proyección obtenida para la lengua francesa: si África ha de tener el mayor desarrollo demográfico mundial, buena parte del continente es francófono. Para desentrañar esta paradoja, habría que tener en cuenta, por un lado, que la proporción de hablantes nativos de francés (L1) es relativamente baja en las naciones africanas; por otro, sin embargo, cabe suponer que, si la alfabetización y la escolarización se generalizan en estos países, el porcentaje de hablantes de francés con dominio nativo –aunque no lo tengan como L1– habría de crecer necesariamente, aspecto que no queda reflejado en el gráfico. Con todo, el informe *La lengua francesa en el mundo* de 2022 señalaba

que, desde 2010, ningún país del espacio africano había experimentado un cambio significativo en el porcentaje de su población francófona, en su mayoría por debajo del 50 %, en relación con su población total, lo que podría considerarse como una señal débil que presagia un escenario poco optimista (Organización Internacional de la Francofonía, 2022).

Volviendo a las proyecciones relativas específicamente al español, uno de los aspectos más interesantes sería el que afecta al posible futuro de los hablantes que aquí se consideran de dominio o competencia limitada (GCL), en términos de habilidades socioestilísticas y de fluidez, dado que es uno de los grupos de hablantes con mayor potencial de crecimiento. En este sentido, hay que tener en cuenta que durante los últimos 13 años el crecimiento anual del GCL ha sido del 3,52 %. Si se mantuviera este mismo ritmo de crecimiento, en 2100 se alcanzarían los 1.000 millones de personas hablantes potenciales de español; es decir, un 11 % de la población mundial. Podría pensarse que tal proyección sobrepasa unos límites razonables, dados los condicionamientos a que se ve sometida su base empírica, pero podría tenerse en cuenta igualmente que, por ejemplo, en la Unión Europea, según el *Eurobarómetro especial* 540 (2024a) el 7 % de la población que habla español como lengua extranjera sobrepasa el 12 % en la población menor de 15 años, por lo que en una sola generación podrían darse saltos significativos.

En cualquier caso, dado que el GCL depende parcialmente de los hablantes egresados de los sistemas educativos, así como de los descendientes de inmigrantes, y dado que ambos factores se supeditan a elementos coyunturales, hemos optado por ofrecer dos proyecciones a la baja, donde el GCL crece un punto porcentual menos en cada una de ellas; es decir, un 2,52 % y un 1,52 % anualmente.

GRÁFICO 11 PROYECCIÓN DE CRECIMIENTO DEL GRUPO DE COMPETENCIA LIMITADA HASTA 2100



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la ONU (2022b).

La proyección que ofrece el gráfico 11 para el español dibuja un panorama con más de 200 millones de hablantes con dominio limitado, en su estimación más conservadora, y de más de 500 millones en su proyección menos conservadora. Si se contrasta con las previsiones demográficas del grupo de hablantes nativos, se evidencia un escenario futuro en que el peso del grupo de hablantes de dominio o competencia limitada será mucho mayor que en la actualidad (1 de cada 3 hispanohablantes). Esto tiene varias implicaciones. La más relevante sería que se prevé que la dimensión internacional del español aumente, ya que la mayor parte de estos hablantes con dominio limitado de la lengua son hablantes de español como lengua extranjera que residen en países no hispanohablantes.

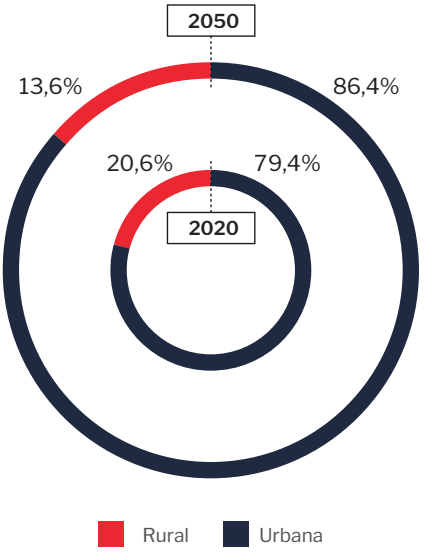
Las cautelas expresadas en la proyección de hablantes de domino limitado se aprecian e incluso se acrecientan en la posible proyección de los aprendices de español. Por eso no se ofrece aquí una proyección del número de aprendices de español como lengua extranjera. De modo general, realizar proyecciones demolingüísticas sobre el número de aprendices de una lengua resulta una tarea muy insegura por varias razones. Una de las más importantes es la dificultad de controlar las variables que influyen en el interés por las lenguas extranjeras; otra es su institucionalización en los sistemas de enseñanza. Si bien se sabe que el número de personas que aprenden una lengua depende de varios factores sociales asociados con las relaciones internacionales, sobre todo con las económicas (Ginsburgh, Melitz y Toubal, 2014), lo cierto es que existen otros factores decisivos, como las políticas educativas relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras, que son difíciles de predecir. Además, en el caso del español encontramos una dificultad metodológica adicional: la base de datos disponible para las proyecciones, construida desde 2012 para la elaboración de los informes del Instituto Cervantes, ha ido ampliando, ajustando y mejorando su base documental en sus sucesivas ediciones, de modo que no sería posible identificar los cambios debidos a la evolución misma del número de aprendices y los debidos a la incorporación de nuevas bolsas de aprendices o al ajuste de los criterios de cuantificación.

Un último ejercicio de proyección nos lleva a comparar la evolución de la población rural y urbana en los países hispanohablantes entre 2020 y 2050. El interés lingüístico de esta comparación reside, por un lado, en que las ciudades son el principal hábitat de uso de las lenguas oficiales, nacionales o vehiculares (en nuestro caso, el español), mientras que el mantenimiento de las lenguas indígenas, originarias o minoritarias, cuando se produce, lo hace generalmente en las áreas rurales.

Las poblaciones totales de los países hispanohablantes muestran con claridad un predominio de la población urbana sobre la rural, tanto en 2020 como en 2050: en la primera referencia temporal, la proporción de población rural apenas supera el 20 %; en la segunda referencia, la

población rural desciende al 13,6 %. Esto significa que, en las décadas más próximas, la urbanización seguirá siendo un proceso intenso en el espacio hispanohablante, que irá en detrimento del mantenimiento de las lenguas originarias y minoritarias y que acrecentará el volumen proporcional de hablantes de español, especialmente de los que lo hablan con un dominio limitado, como podría ser el de la primera generación de migrantes internos desde las poblaciones rurales originarias a las ciudades.

GRÁFICO 12 POBLACIÓN URBANA Y RURAL DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES EN 2020 Y 2050

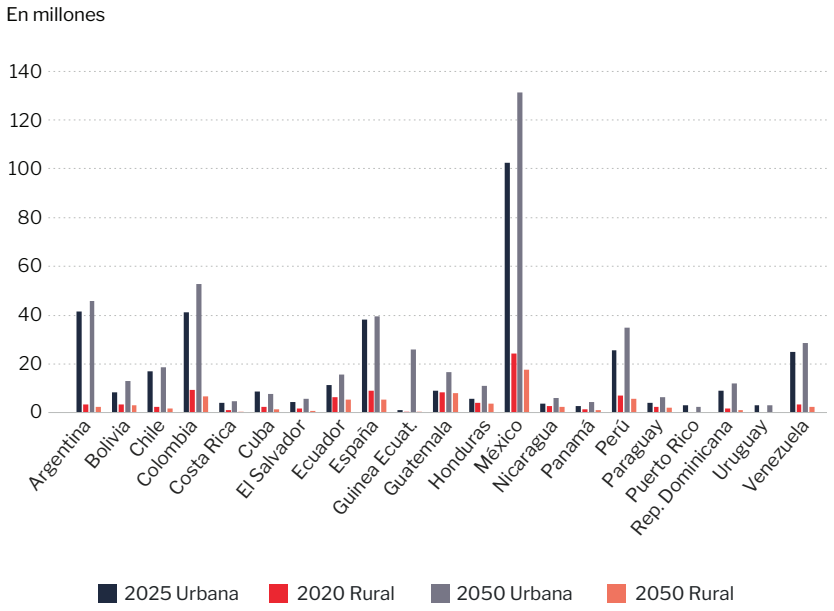


FUENTE: Banco Mundial (s.f.-b).

Si prestamos atención a la evolución de la población rural y urbana en cada uno de los países hispanohablantes, observamos exactamente el mismo proceso de desruralización o urbanización que señalaban las cifras totales. Prácticamente en todos los países, entre 2020 y 2050, la población urbana crecerá en números absolutos y la rural decrecerá, si

bien será México el país en que el despegue urbano y el hundimiento rural se hará más evidente.

GRÁFICO 13 POBLACIÓN URBANA Y RURAL DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES EN 2020 Y 2050 (POR PAÍS)



FUENTE: Banco Mundial (s.f.-b).

Estos datos apuntan, por tanto, a un mayor fortalecimiento del español en los países hispanohablantes y a una minoración demográfica de las áreas rurales, tradicional repositorio de las hablas más tradicionales. En aquellos países que ya cuentan con una población rural pequeña, como Puerto Rico o Uruguay, estos hechos tendrán poca incidencia sobre las variedades de su español.

Referencias bibliográficas

Agar Corbinos, L. y Ferrer, M. (2001). Démographie et contexte socio-économique en Amérique Latine et dans les Caraïbes. En F. Gendreau (Dir.), *Les transitions*

démographiques des pays du sud (pp. 25-40). Éditions Stem. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers17-09/010027446.pdf

Agencia Cubana de Noticias (2024). Actualizan cifras sobre la población efectiva en Cuba. *Tribuna de La Habana*. https://www.tribuna.cu/cuba/2024-07-19/actualizan-cifras-sobre-la-poblacion-efectiva-en-cuba

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

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

Argentinos en India (s. f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 30 de marzo de 2025. https://www.facebook.com/groups/277316635769716/

Australian Bureau of Statistics (2021). *Census of Population and Housing Language spoken at home*. https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/2900.0main+features100622016

Badillo Matos, Á. (2021). *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Real Instituto Elcano. https://www.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/01/badillo-lengua-y-cultura-en-espanol-en-japon-era-reiwa-1.pdf

Badillo Matos, Á. (2024). *Español para tigres sudasiáticos. Lengua y cultura en español en Filipinas y el sudeste asiático*. Instituto Cervantes y Real Instituto Elcano.

Banco Central de Reserva de El Salvador (BCR) (2022). *Estimaciones y Proyecciones de Indicadores Demográficos*. https://www.bcr.gob.sv/documental/Inicio/busqueda/192

Banco Mundial (s. f.-a). *Datos de libre acceso del Banco Mundial*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://datos.bancomundial.org/

Banco Mundial (s. f.-b). *Population estimates and projections*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://databank.worldbank.org/Population/id/622a9444#

Banco Mundial (2024). *Informe anual 2024*. https://www.bancomundial.org/es/about/annual-report

Banco Mundial (2025). *Desarrollo urbano*. Grupo Banco Mundial. https://www.bancomundial.org/es/topic/urbandevelopment/overview#3

Blanco, C. (2024). *The 2024 Duolingo Language Report*. Duolingo. https://blog.duolingo.com/2024-duolingo-language-report/

Bleorțu, C., Buzilă, P., Ilian, I., Țiței-Avădanei, A., Loureda Lamas, Ó., Álvarez Mella, H., Roșca, A. y Mancheva, D. (2024). *Demolingüística del español en Rumanía, Bulgaria*

y Moldavia. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_rumania/

Bonomi, M., Calvi, M. V. y Uberti-Bona, N. (2024). *Demolingüística del español en Italia. Con un anexo sobre el español en Malta, San Marino y Ciudad del Vaticano*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_italia/default.htm

Bravo García, E. (2008). *El español internacional*. Arco Libros.

British Council (2017). *Languages for the future*. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf

Central Bureau of Statistics Aruba (2021). *Census 2020 Housing Tables*. https://cbs.aw/wp/index.php/2021/11/30/census-2020-housing-tables/

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

Central Bureau of Statistics Curaçao (s. f.). *Population*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://www.cbs.cw/population

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

Central Bureau of Statistics Israel (2011). *Judíos y otros de 20 años y más, según lengua materna y uso del hebreo*. https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2013/seker_hevrati11/pdf/t28.pdf

Central Bureau of Statistics Israel (2022a). *Population of Israel on the Eve of 2023*. https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2022/426/11_22_426e.pdf

Central Bureau of Statistics Israel (2022b). *Selected Data from the 2021 Social Survey on Languages*. https://www.cbs.gov.il/en/mediarelease/Pages/2022/Selected-Data-from-the-2021-Social-Survey%20on%20Languages.aspx

Central Bureau of Statistics Israel (2023). *Population Statistical Abstract of Israel 2023*. https://www.cbs.gov.il/en/publications/Pages/2023/Population-Statistical-Abstract-of-Israel-202-No-74.aspx

Central Intelligence Agency (CIA). (s. f.). *The World Factbook*. Consultado el 30 de marzo de 2025). https://www.cia.gov/the-world-factbook/

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (s. f.-a). *América Latina y el Caribe: Estimaciones y proyecciones de población*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/america-latina-caribe-estimaciones-proyecciones-poblacion

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (s. f.-b). REDATAM. *Procesamiento, análisis y diseminación de Estadísticas y Censos a lo largo del mundo*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://redatam.org/es

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1983). *Venezuela: Estimaciones de proyecciones de población, 1950-2025*. Centro Latinoamericano de Demografía - Oficina Central de Estadística e Informática. https://hdl.handle.net/11362/8005

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3ca376cf-edd4-4815-b392-b2a1f80ae05a/content

Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educacional (COSPAE) (2025). *Programas y proyectos educativos*. https://cospae.org/

Consejo Nacional de Población de México (CONAPO) (2024). *Indicadores demográficos de la República Mexicana, en el año 2024*. https://portales.segob.gob.mx/es/Derechos_Humanos/Contexto_Demografico#:~:text=Se%20estima%20que%20en%202024,a%C3%B1os%2C%20representa%2029.4%20por%20ciento

Consejo Nacional de Población de México (CONAPO) y Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) (2020). *Proyecciones de población*. https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/compendio_2020/dgeiawf.semarnat.gob.mx_8080/ibi_apps/WFServlet0eae.html

Countrymeters (s. f.). *Población de Venezuela*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://countrymeters.info/es/Venezuela

Datosmacro (s. f.-a). *China Inmigración*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/china#:~:text=China%20tiene%2C%20seg%C3%BAn%20los%20%C3%BAltimos,%2C%20que%20son%20el%2038.63%25

Datosmacro (s. f.-b). *Israel Inmigración*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/israel#:~:text=Solo%20el%2021%2C2%25%20de,442%20habitantes%20por%20Km2.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE) (2025). *Censos de población*. https://telencuestas.com/censos-de-poblacion/colombia/2025

Department of Official Language (2016). *Constitutional Provisions*. Ministry of Home Affairs India. https://rajbhasha.gov.in/en/constitutional-provisions

Di Marco, N., Loru, E., Bonetti, A., Grazia Serra, A. O., Cinelli, M. y Quattrociocchi, W. (2024). Patterns of linguistic simplification on social media platforms over time. PNAS, 121 (50), 1-11. https://doi.org/10.1073/pnas.2412105121

Dipshikha, B. (2023). Hindi. En *Linguistic Survey of India*. Language Division. Office of the Registrar General. https://language.census.gov.in

Djandué, B. D. (2021). El español lengua extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende? *redELE*, 33, 1-11. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:5fcce4ed-51a6-48b5-9e63-26f24b153766/ele-marfil.pdf

Domínguez, Y. (30 de agosto de 2024). Población dominicana crecerá casi un 1 % para el 2025. *Listín Diario*. https://listindiario.com/la-republica/20240830/poblacion-dominicana-crecera-1-2025-one_823598.html

Eberhard, D., Simons, G. y Fennig, C. (2025). *Ethnologue: Languages of the World*. (28.ª ed.). SIL International. https://www.ethnologue.com/

Eurostat (2012). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer* 386. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83

Eurostat (2024a). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer* 540. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979

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

Federal Statistical Office (2020). *Evolution of the permanent resident population according to the 3 basic scenarios, 1990-2050*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/population/population-projections/national-projections.assetdetail.12947897.html

Fernández Vítores, D. y Benlabbah, F. (2014). *La lengua española en Marruecos*. AECID e Instituto de Estudios Hispano-Lusos.

Figueredo Reinaldo, Ó., Héctor Rodríguez, Y., Extremera Peregrín, D. A., Extremera San Martín, D., Carmona Tamayo, E. y Padrón Padilla, A. (19 de julio de 2024). Hoy somos menos de 10 millones de cubanos residentes. *Cubadebate*. http://www.cubadebate.cu/noticias/2024/07/19/hoy-somos-menos-de-10-millones-de-cubanos-residentes/

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

Ginsburgh, V., Melitz, J. y Toubal, F. (2014). Foreign Language Learning: An Econometric Analysis. *CESifo Working Papers*, 4923. https://www.cesifo.org/en/publications/2014/working-paper/foreign-language-learning-econometric-analysis

Gómez, E. y Garrido, A. (2020). *Sáhara Occidental. Preguntas frecuentes*. Una mirada al Sáhara Occidental. https://Sáharaoccidental.es/faqs/Sáhara-occidental/

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

Gordon, R. G. y Grimes, B. F. (2005). *Ethnologue: Languages of the World* (15.ª ed.). Summer Institute of Linguistics. https://www.sil.org/resources/archives/6143

Govern d'Andorra (2022). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució 1995-2022*. https://www.ari.ad/images/pdf/llengua.pdf

Grau Perejoan, M. y Gea Monera, M. P. (2006). El español en Trinidad y Tobago. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 209-2011). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf

GSMA (2024a). *La economía móvil en América Latina 2024*. https://www.gsma.com/solutions-and-impact/connectivity-for-good/mobile-economy/wp-content/uploads/2024/06/La-economia-movil-en-America-Latina-2024.pdf

GSMA (2024b). *Uso de redes móviles en América Latina. Tráfico de datos en la actualidad y proyecciones a 2030*. https://www.gsma.com/about-us/regions/latin-america/wp-content/uploads/2024/10/Uso-de-redes-moviles-en-America-Latina-SPA.pdf

Haut-Commisariat au Plan (2014). *Les residentes étrangeres au Maroc*. https://www.hcp.ma/file/231891/

Hernández Alonso, C. (1994). Política lingüística española en América. En VV. AA., *Los derechos humanos en América. Una perspectiva de cinco siglos* (pp. 97-121). Cortes de Castilla y León.

Herrero Mayor, A. (1944). *Presente y futuro de la lengua española en América*. El Ateneo.

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

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

Instituto de los Mexicanos en el Exterior (2020). *Población mexicana en el exterior*. https://ime.gob.mx/estadisticas

Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (INE Bolivia) (2024). *Censo de Población y Vivienda 2024*. https://censo.ine.gob.bo/

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

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

Instituto Nacional de Estadística de España (INE España) (2024b). *Estadística del Padrón de españoles residentes en el extranjero*. https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=3669&capsel=4553

Instituto Nacional de Estadística de España (INE España) (2024c). *Proyecciones de Población. Años 2024-2074*. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/es/PROP20242074.htm

Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (INE Guatemala) (2020). *Estimaciones y proyecciones de población a nivel departamental y municipal. Resultados*. https://www.ine.gob.gt/ine/wp-content/uploads/2020/08/Presentacion_19_08-2020-resultados.pdf

Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (INE Guatemala) (2024). *Encuesta Nacional de Calidad y Bienestar de los Hogares – ENCABIH*. INE. https://www.ine.gob.gt/wp-content/uploads/2024/03/INFORME_ENCABIH.pdf

Instituto Nacional de Estadística de Guatemala, Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana (ONE) y Fundación para el Análisis Estratégico y Desarrollo de la Pequeña y Mediana Empresa (FAEDPYME) (2024). *Informe de indicadores estadísticos empresariales*. INE, ONE y FAEDPYME. https://www.ine.gob.gt/2024/03/21/informe-de-indicadores-estadisticos-empresariales-con-enfoque-de-genero/

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

Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE) (2024). *Anuario Estadístico de Guinea Ecuatorial 2024*. INEGE. https://inege.org/wp-content/uploads/2024/11/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-GUINEA-ECUATORIAL-2024.pdf

Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE) (2024b). *II Encuesta Nacional de Hogares de Guinea Ecuatorial. Informe de resultados definitivos*. INEGE. https://inege.org/wp-content/uploads/2024/12/Informe-Definitivo-de-la-ENH2.pdf

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE Honduras) (2017). *Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples (EPHPM)*. Instituto Nacional de Estadística. https://ine.gob.hn/encuesta-de-hogares

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE Honduras) (2024a). *Sistema Estadístico Nacional*. https://sen.ine.gob.hn/Home/Index

Instituto Nacional de Estadística de Honduras (INE Honduras) (2024b). BASEINE. *Base de datos en línea*. https://temp.ine.gob.hn/bases-de-datos/

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

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

Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (INE Paraguay) (2024b). *Proyecciones de la población nacional por sexo y edad al 2050*. INE Paraguay. https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=266

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

Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (INEI) (2024). *Situación de la Población Peruana 2024: Una mirada de la diversidad étnica*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6616587/5751291-situacion-de-la-poblacion-peruana-2024-una-mirada-de-la-diversidad-etnica.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá (INEC Panamá) (s. f.). *XII Censo Nacional de Población y VIII de Vivienda 2023*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://www.inec.gob.pa/publicaciones/Default3.aspx?ID_PUBLICACION=1199&ID_CATEGORIA=19&ID_SUBCATEGORIA=71

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC Costa Rica) (s. f.). *Estadísticas demográficas*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://inec.cr/estadisticas-fuentes/estadisticas-demograficas

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica (INEC Costa Rica) (2024). *Estimaciones y proyecciones nacionales de población 1950-2100*. https://admin.inec.cr/sites/default/files/2024-09/mepoblaceppnac%201950%20-%202100.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC Ecuador) (2022). *Censo Ecuador*. INEC. https://www.censoecuador.gob.ec/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_Nacional_2da_entrega.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC Ecuador) (2024). *Estimaciones y proyecciones de la población de Ecuador, Revisión 2024*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion_y_Demografia/Proyecciones_Poblacionales/censo_2022/revision_2024/Boletin_tecnico_proy_rev2024.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) (2023). *Censo Nacional de Población y Viviendas 2022 por sexo y edad. Indicadores demográficos*.

INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_indicadores_demograficos.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) (2024). *Proyecciones*. https://www.indec.gob.ar/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (s. f.). Consultado el 30 de marzo de 2025. *Indicadores sociodemográficos*. https://www.inegi.org.mx/

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

Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) (2022). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. https://inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7519#:~:text=De

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

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE Chile) (2017b). *Segundo Registro de Chilenos en el Exterior*. Instituto Nacional de Estadísticas y Ministerio de Relaciones Exteriores.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE Chile) (13 de agosto de 2024). *Sala de Prensa*. https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2024/08/13/en-marzo-de-2025-se-entregan-los-primeros-resultados-del-censo#:~:text=Marzo%202025%3A%20entrega%20del%20n%C3%BAmero,de%20indicadores%20del%20Censo%202024

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

Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE) (s. f.). *Anuarios estadísticos*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://www.inide.gob.ni/Home/Anuarios

Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE) (2005). *VIII Censo de Población y IV de Vivienda 2005*. https://www.inide.gob.ni/Estadisticas/censoCEPOV2005

Instituto Nacional de Información de Desarrollo de Nicaragua (INIDE) (2025). *Estadísticas Sociales y Demográficos*. https://www.inide.gob.ni/

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

Jiménez Salcedo, J. (2021). De lengua extranjera a lengua dominante: Representaciones epilingüísticas del castellano en el Principado de Andorra. *Revista de Investigación Lingüística*, 24, 119-145. https://doi.org/10.6018/ril.480081

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

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

La Ciutat (17 de enero de 2025). *El 16,7 % de la población de Andorra es de otras nacionalidades*. https://laciutat.cat/es/laciutatandorra-es/el-167-de-la-poblacio-dandorra-es-daltres-nacionalitats-duplicant-se-en-els-darrers-anys

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). Instituto Cervantes y Bala Perdida, S. L. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/loureda_moreno/p01.htm

Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2021). *Demolingüística del español en Alemania*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm

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

Loureda Lamas, Ó., Pihler Ciglič, B., Kapović, M., Bleorţu, C., Veselko, V., Palapanidi, K., Spahić, E., Ustamujić, I., Mihajlovikj-Kostadinovska, S., Jovanović, A., Šifrar Kalan, M., Popovski, I., Kovač Barett, I., Vučina Simović, I., Kovač, J., Georgijev, I., Kaba, F. y Valero Fernández, P. (2025). *Demolingüística del español en el sureste europeo*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_sureste/

Lusin, N., Peterson, T., Sulewski, C. y Zafer, R. (2023). *Enrollments in Languages Other Than English in US Institutions of Higher Education, Fall 2021*. Modern Language Association of America. https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education

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* (pp. 305-312). Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_18/madrid/p01.htm

Masuda, K. (2020). *Ideología del estándar y realidad plurinormativa de la lengua española: El caso de E/LE en Japón* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/668728#page=1

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

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

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

Ministerio de Salud del Perú (MINSA) (2024). *Población Estimada 2025*. REUNIS Repositorio Única Nacional de Información y Salud. https://www.minsa.gob.pe/reunis/?op=1&niv=5&tbl=1

Ministerio del Interior y de comunicación de Japón (2023). *Statistical Handbook of Japan*. Oficina Estadística del Ministerio del Interior y de Comunicación. https://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2023all.pdf

Mora, L. y López, M. H. (20 de septiembre de 2023). *Latinos' Views of and Experiences With the Spanish Language*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/race-and-ethnicity/2023/09/20/latinos-views-of-and-experiences-with-the-spanish-language/

Moreno Fernández, F. (2024). *Demografía de las lenguas*. Iberoamericana Vervuert.

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

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

Moura, R. (2024). Aspectos populacionais da fronteira terrestre segundo o censo 2022. *Boletim regional urbano e ambiental*, 31. http://dx.doi.org/10.38116/brua31art3

Multidimensional Poverty Peer Network (MPPN) (s. f.). *¿Qué es Pobreza Multidimensional?* Universidad de Oxford. Oxford Department of International Development (OPHI). Consultado el 30 de marzo de 2025. https://www.mppn.org/es/pobreza-multidimensional/que-es-el-ipm/

National Center for Education Statistics US (2023a). *Private elementary and secondary school enrollment, percentage distribution of private school enrollment, and private enrollment as a percentage of combined enrollment in public and private schools, by school orientation and grade: Selected years, fall 1999 through fall 2021.* Digest of Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/d23/tables/dt23_205.15.asp?current=yes

National Center for Education Statistics US (2023b). *Statistics U. S.* https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372#PK12-enrollment

National Center for Education Statistics US (2024). *Enrollment in public elementary and secondary schools, by region, state, and jurisdiction: Selected years, fall 1990 through fall 2023.* Digest of Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/d24/tables/dt24_203.20.asp

National Comission on Population (2019). *Population Projections for India and States 2011-2036. Report of the Technical Group on Population Projections*. https://geographicinsights.iq.harvard.edu/files/geographicinsights2/files/report_population_projection_2019.pdf

National Geographic Information Institute (NGII) (2021). *National Atlas of Korea III*. (International Migration of Foreign Nationals, p. 2.683). http://nationalatlas.ngii.go.kr/pages/page_2683.php

Nuadda (s. f.). *Menos del 1 % de los brasileños hablan español*. https://www.nuadda.com/menos-del-1-de-los-brasilenos-hablan-espanol/

Observatorio de la Diversidad Lingüística y Cultural en la Internet (OBDILCI) (2024). *Indicadores de la presencia de lenguas en la Internet* (Versión 5.2 - noviembre de 2024). https://www.obdilci.org/proyectos/principal/

Observatorio Global del Español (2024). El español: lengua para el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 21-164). Instituto Cervantes y McGraw-Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf

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

Office of the Registrar General & Census Commissioner India (2011). *Concepts and Definitions*. https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/42561

Office of the Registrar General & Census Commissioner India (2021). *Population by bilingualism and trilingualism, India-2011*. https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/10262#metadata-description

Office of the Registrar General & Census Commissioner India (2022). *Population by mother tongue, India-2011*. https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/10191

Oficina de Información Diplomática (OID) (2025). *Nicaragua*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España. https://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/nicaragua_ficha%20pais.pdf

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2020). *Guam Demographic Profile*. US Census Bureau Summary Tables. https://data.census.gov/table/DECENNIALDPGU2020.DP1?g=040XX00US66&d=DECIA%20Guam%20Demographic%20Profile&tid=DECENNIALDPGU2020.DP1

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023). *National Population Projections Tables: Main Series*. US Census Bureau Summary Tables. https://www.census.gov/data/tables/2023/demo/popproj/2023-summary-tables.html

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2025). *U.S. and World Population Clock*. https://www.census.gov/popclock/

Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana (ONE) (10 de agosto de 2023). *Boletín Censal*. https://www.one.gob.do/media/0hqd0f5b/boletín-censal-26.pdf

Oficina Nacional de Estadística de la República Dominicana (ONE) (2025). *Estimaciones y proyecciones demográficas*. https://www.one.gob.do/datos-y-estadisticas/temas/estadisticas-demograficas/estimaciones-y-proyecciones-demograficas/

Oficina Nacional de Estadística y Censos de El Salvador (ONEC) (s. f.). *Población y estadísticas demográficas*. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://onec.bcr.gob.sv/poblacion-y-estadisticas-demograficas/

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2018). *Sahrawi Refugees in Tindouf, Algeria: Total In-Camp Population*. Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) https://wsrw.org/files/dated/2018-10-29/unhcr_2018.pdf

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

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2022a) *Población mundial*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. https://www.un.org/es/desa-es/la-poblaci%C3%B3n-mundial-llegar%C3%A1-8000-millones-en-2022

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2022b). *World Population Prospects 2022. Summary of Results*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. División de Población. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf

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

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2024b). *Word Population Prospects 2024*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. División de Población. https://www.un.org/development/desa/pd/world-population-prospects-2024

Organización Internacional de la Francofonía (2022). *La lengua francesa en el mundo. Síntesis 2022*. Gallimard y Organización Internacional de la Francofonía. https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/08/Livret_OIF2_Esp.pdf

Organización Internacional para las Migraciones (IOM) (2022). *Migration and Belize. Results of the Migration Modules Attached to the 2021 Labor Force Survey*. https://sib.org.bz/wp-content/uploads/MigrationandBelize.pdf

Passel, J. S. y Krogstad, J. M. (22 de julio de 2024). *What we know about unauthorized immigrants living in the U.S.* Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/short-reads/2024/07/22/what-we-know-about-unauthorized-immigrants-living-in-the-us/#:~:text=Who are unauthorized immigrants%3F

Peruanos en India (s. f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://www.facebook.com/peruanosenindia/

Philippine Statistics Authority (2023). *Ethnicity in the Philippines (2020 Census of Population and Housing)*. https://psa.gov.ph/statistics/population-and-housing/node/1684059978

Philippine Statistics Authority (2024). *Population Projection Statistics*. https://psa.gov.ph/statistics/census/projected-population

Pottier, B. (1968). L'Espagnol. En A. Martinet (Ed.), *Le langage* (pp. 887-905). Gallimard.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2024a). *Human Development Report 2023/2024*. https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2024b). *Human Development Report 2023/2024 technical notes*. https://hdr.undp.org/sites/default/files/2023-24_HDR/hdr2023-24_technical_notes.pdf

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*. Instituto Cervantes y Bala Perdida, S. L. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/pujol/p01.htm

R4V. Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (2024). *R4V América Latina y el Caribe, Refugiados y Migrantes Venezolanos en la Región*. https://www.r4v.info/es/document/r4v-america-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-region-noviembre-3

República de Guinea Ecuatorial (2016). *Censo de población 2015. Resultados preliminares*. República de Guinea Ecuatorial, PNUD, UNFPA, FAO, OIT y UNICEF. https://ireda.ceped.org/inventaire/ressources/gnq-2015-rec_resultados_preliminares.pdf

Rojas, J. C. (26 de marzo de 2017). Entrevista con Farida Loudaya. *El Tiempo*. https://www.eltiempo.com/mundo/africa/entrevista-con-farida-loudaya-embajadora-de-marruecos-en-colombia-71664

Rosenblat, Á. (1977). El futuro de nuestra lengua. En Á. Rosenblat, *Sentido mágico de la palabra*. Universidad Central de Venezuela.

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

Sato Center (2012). *Language Varieties. Papiamentu*. https://www.hawaii.edu/satocenter/langnet/definitions/papiamentu.html

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* (Capítulo 1, pp. 15-92). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata. https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/default.htm

State Data Center-Puerto Rico (2023). *Estimados Anuales Poblacionales*. SDC - PR. https://censo.estadisticas.pr/EncuestaComunidad

State Data Center-Puerto Rico (2025). *Estimados Anuales Poblacionales*. SDC - PR. https://censo.estadisticas.pr/

Statista (2024a). *Spoken languages of Bonaire, Saint-Eustatius and Saba 2021*. https://www.statista.com/statistics/1377799/caribbean-netherlands-spoken-languages-2021/#:~:text=Papiamento

Statista (2024b). *Total population of Venezuela*. https://www.statista.com/statistics/370820/total-population-of-venezuela/

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

Statistics Canada (2024a). *Number of students in regular programs for youth, public elementary and secondary schools, by grade and sex*. https://doi.org/10.25318/3710000701-eng

Statistics Canada (2024b). *Postsecondary enrolments, by registration status, institution type, status of student in Canada and gender*. https://doi.org/10.25318/3710001801-eng

Statistics Canada (2025). *Mother tongue by single and multiple mother tongue responses: Canada, provinces and territories, census divisions and census subdivisions*. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=9810018001

Statistics Norway (2021). *Population: Children, families and households*. https://www.ssb.no/en/befolkning/?de=Children%2C+families+and+households&innholdstype=publikasjon-artikkel

Statistik Austria (2024). *Fremdsprachenunterricht der Schüler: innen im Schuljahr 2022/23* [Dataset]. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen

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

Stats New Zealand (2018). *Latin American ethnic group*. https://www.stats.govt.nz/tools/2018-census-ethnic-group-summaries/latin-american

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

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

Ugarte Farrerons, V. (2012). El español en Japón. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm

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

Venezolanos en India (s. f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. Consultado el 30 de marzo de 2025. https://www.facebook.com/venezolanosenindia/

W3Techs (s. f.). *Usage statistics of content languages for websites*. Consultado en febrero de 2025. https://w3techs.com/technologies/overview/content_language

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

II. ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS

EL VALOR ECONÓMICO DEL ESPAÑOL ANTE UN NUEVO ESCENARIO INTERNACIONAL

Juan Carlos Jiménez Jiménez
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

1. Introducción

Las décadas recientes han registrado notables avances del español en distintos ámbitos, desde su peso demográfico a escala mundial hasta su papel como facilitador de los flujos económicos internacionales –de personas y de mercancías, de servicios y de capitales– que han acompañado al gran proceso de globalización y transformación tecnológica vivido en el tránsito del siglo XX al XXI. Una lengua internacional, esta será aquí nuestra premisa, necesita una economía global para hacer valer sus potencialidades. El español lo ha demostrado.

Sin embargo, cuando se inicia el segundo cuarto de esta ya accidentada centuria, todas las señales apuntan a un giro en el orden mundial –y no solo en lo económico– marcado por el nacionalismo y la introversión: se sustituyen aceleradamente las reglas por la discrecionalidad, las instituciones multilaterales por la ley del más fuerte y, en el seno de algunas democracias (y, sorpresivamente, en la más poderosa), flaquea el Estado de derecho, tornándose así la anterior predictibilidad en caos, también en las relaciones internacionales. Para entenderse en el intercambio es tan importante la lengua como, más si cabe, la confianza que dan el respeto a las normas, a los pactos y a las instituciones, formales e informales. Una lengua compartida, no importará decirlo una vez más, es

una suerte de moneda común: rinde sus mayores frutos con el mercado y la libre competencia.

Falta sin duda perspectiva para concretar la magnitud y velocidad de los cambios, pero no por desgracia para ver ya con claridad el sentido del péndulo. Que este giro en el orden liberal internacional hacia postulados iliberales, por más que preludiado en no pocas señales previas, venga patrocinado por quien –benefactor y beneficiado– más contribuyó a crearlo y sostenerlo durante ocho décadas, no es una buena noticia para el futuro del español. Tanto menos por cuanto es ese país, Estados Unidos, el epicentro de la sacudida, justo donde se cifraban muchas de las esperanzas del español como lengua de una clase media mundial en ascenso, y donde el español y sus hablantes, dentro de una batalla política y cultural de muchos más matices, parece convertirse en el enemigo interno a batir frente al deseado dominio imperial del inglés, dentro y fuera de sus fronteras. Lo de menos es el estatus o no de lengua oficial; lo grave es la imposición de una política de *English only* que remite a otras épocas y que hoy, además, parece dirigirse, más allá de lo lingüístico, al rechazo de los signos de identidad de una parte sustancial de la población y de una gran fracción del territorio donde ya se hablaba español antes de que apareciera el inglés.

Cualquier análisis debe contemplar esta nueva situación. Publicado a finales de 2023, los autores de *Los futuros del español. Horizonte de una lengua internacional* (Alonso Rodríguez, Jiménez Jiménez y García Delgado, 2023) tratamos de dibujar los escenarios previsibles de nuestra lengua en sendos plazos, medio (2030) y largo (2050). Pero, como acaba de indicarse, sobre la línea de ese horizonte se levanta hoy una gran ola que no cabe ignorar y que hay que surfear con la pericia necesaria para no perder el equilibrio. Estas breves páginas se proponen resumir lo que sabemos hasta la fecha acerca del valor económico del español y, sobre todo, reevaluar sus previsibles escenarios a la luz de unas realidades no tan prometedoras como podía pensarse (pero tampoco carentes de oportunidades). Cómo quedan, pues, las previsiones del español en el PIB mundial, en los flujos de comercio y en el ámbito de la economía

digital será el objeto de los apartados que siguen, antes de recobrar la visión de conjunto para ofrecer, dentro del epígrafe conclusivo, una propuesta sintética de lo que puede hacerse para mantener el vigor del español como palanca de progreso del mundo hispanohablante.

2. El poder de compra de los hispanohablantes: del escenario «conservador» al «pesimista»

Casi dos décadas atrás, las estimaciones realizadas para 2006 cifraban en torno del 9 % del PIB mundial (en realidad, en una horquilla situada entre el 8,7 y el 9,2 %, atendiendo a dos hipótesis alternativas) el poder de compra de los hispanohablantes en el mundo (Jiménez Jiménez, 2007, 2009). La metodología se basaba en atribuir a estos la renta per cápita de sus respectivos países, salvo en el caso de los hispanos norteamericanos, en que era obligado hacer algunos ajustes. Los cálculos, replicados recientemente tomando como referencia 2019-2020, ofrecían órdenes de magnitud ligeramente por encima, entre un 9,1 % y un 9,6 % del PIB mundial (Alonso Rodríguez, Jiménez Jiménez y García Delgado, 2023). Tanto aquellas como estas cifras reflejaban el empuje del colectivo hispano de Estados Unidos, tanto demográfico como en lo tocante a su creciente poder adquisitivo dentro de la primera economía del mundo.

Las proyecciones efectuadas con el horizonte de 2050 (y los umbrales intermedios de 2025 y 2030) fueron particularmente cautas, dentro de las muchas y difícilmente predecibles variables que entran en este tipo de cálculos. Pues bien, si hasta 2025 podía preverse que la evolución de la capacidad de compra de los hispanohablantes siguiera lentamente al alza, hasta situarse entre el 9,4 y el 9,9 % del PIB mundial, la perspectiva para 2050 rebajaba esos porcentajes en cerca de medio punto, en una horquilla entre el 8,8 y el 9,4 %, en una trayectoria descendente que solo se amortiguaba en la más optimista de las hipótesis respecto de los hispanos norteamericanos (Alonso Rodríguez, Jiménez Jiménez y García Delgado, 2023).

Pero es necesario que los porcentajes y sus decimales no nos impidan ver lo que están reflejando estas cifras. Primero, que la capacidad de

compra hispanohablante respecto al total mundial no ofrece abruptas oscilaciones, ni en las dos décadas previas, ni en las dos y media por venir: en torno del 9 % al comienzo y al final de la primera mitad del presente siglo, y medio punto por encima en el álgido punto medio. Segundo, que la leve caída en la cuota de hablantes de español en el mundo que tendrá lugar –la demografía es tozuda– de aquí a 2050 no va a verse previsiblemente compensada por el aumento de la renta per cápita de estos: algo que solo podría cambiar la extensión a gran escala del español fuera de sus actuales áreas de dominio nativo en países más ricos, lo que no entra dentro de lo previsible. Y, tercero, que cualquier cálculo es muy sensible a las hipótesis que se hagan acerca de los hispanos norteamericanos: de cómo evolucione su demografía, de cómo lo haga su renta y su capacidad adquisitiva, y de cómo lo haga la pervivencia del español dentro de este colectivo. En particular, de este último factor.

Los cambios en el escenario del español en Estados Unidos que hoy se entrevén como algo más que probables obligan a considerar, junto a las proyecciones que acaban de apuntarse, alguna otra aún más prudente –por no decir pesimista–, y por eso mismo tal vez más realista. La contribución de los hispanos norteamericanos al *PIB del español* se estimó inicialmente, en los cálculos de 2023 y en sus proyecciones hasta 2050, sobre dos conjuntos de hipótesis. La primera, relativa a la renta per cápita de los hispanos, admitía a su vez dos opciones: una, más optimista, suponía que la renta per cápita de estos –en realidad, el ingreso medio de los hogares hispanos– podía cifrarse en 2019 en un 81,9 % de la media nacional (a tenor de las estimaciones de la Oficina del Censo de los Estados Unidos), si bien esa proporción se iba luego corrigiendo al alza, hasta converger en 2050 con el nivel de vida promedio norteamericano (opción 1); la otra opción, más prudente, aplicaba al PIB de Estados Unidos de cada año el mismo porcentaje que representan los hispanos en el poder de compra norteamericano, según la proyección de los datos del Selig Center para 2050, lo que rebajaba los cálculos en casi una tercera parte (opción 2). La segunda hipótesis (común a las opciones 1 y 2) aplicaba un factor de corrección que desinflaba las proyecciones demográficas de los hispanos

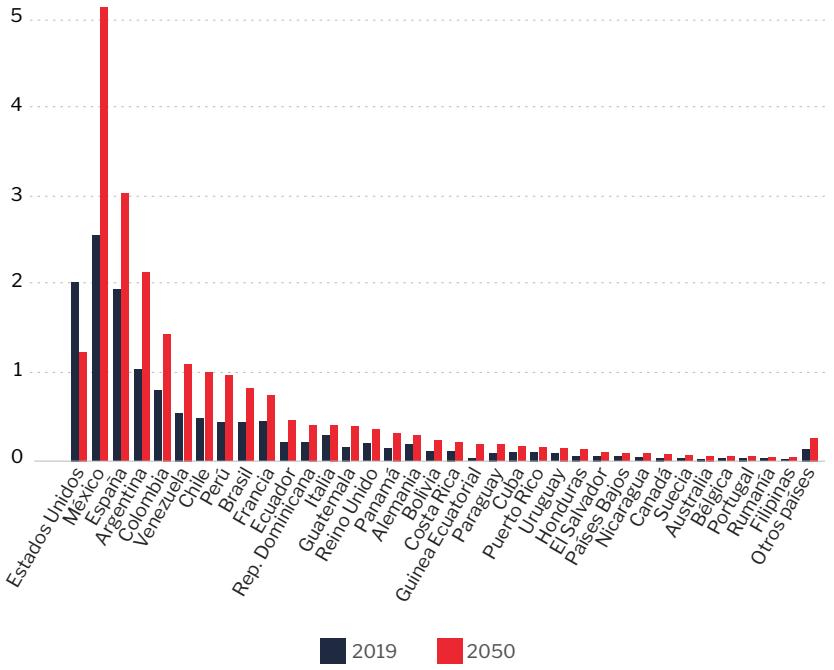
del censo de Estados Unidos de acuerdo con el porcentaje de estos que mantienen competencias en español; proporción estimada inicialmente en el 71,6 % de los que en 2020 hablaban español en el hogar, y a partir de ahí reducida de acuerdo con la senda observada hasta ahora por la progresiva –aunque mucho más contenida que en otras lenguas– pérdida de competencias lingüísticas en español de la comunidad hispana.

Las circunstancias actuales aconsejan no obstante considerar un escenario no radical, pero sí sustancialmente alternativo a los dos que acaban de apuntarse. Sería nuestra «opción 3»[1]: ¿Y si la pérdida de las competencias lingüísticas de las comunidades hispanas fuera más acusada de lo estimado hasta ahora? Supóngase que en 2050 solo el 25 % del colectivo hispano de Estados Unidos conservara un dominio fluido del español. No es un porcentaje al azar: es el que actualmente representan los hispanos de tercera generación que son bilingües en español e inglés (el resto son monolingües en inglés) (Lacomba, 2023, con los datos del Pew Research Center). En tres décadas, si se siguen reduciendo –aún más– los flujos migratorios y si todo el aumento demográfico hispano se basa en los nacidos ya en Estados Unidos, esto es, cuando la parte mayoritaria del conjunto sea de tercera generación, la política de *English only*, si vence los contrapesos actuales, podría consolidar esa menguada proporción de hablantes. Si en la más favorable de las opciones previas contempladas los hispanos norteamericanos alcanzaban una capacidad global de compra por encima de la de cualquier otro país, por delante de México, y suavizaban el descenso en la capacidad de compra hispanohablante dentro del PIB mundial, en esta más desfavorable (pero no inverosímil) opción 3, perdido ese freno, el peso del español caería en 2050 al 7,7 % del PIB mundial, es decir, un punto porcentual menos de lo que marcaba la más prudente de las estimaciones previas (opción 2) para 2050 y casi dos puntos menos de lo que promediaban las estimaciones en 2019-2020; de hecho, claramente por debajo de lo que estimábamos

1. Confróntese nuestro gráfico 1 con los dos que aparecen en Jiménez Jiménez y Narbona Moreno (2022, pp. 10-11): el más optimista (alternativa 1) y el –en aquel momento– prudente (alternativa 2).

con los criterios más prudentes a comienzos de este siglo. Por países, el gráfico 1 muestra cómo quedaría el *ranking*, encabezado por México de forma crecientemente destacada.

GRÁFICO 1 CAPACIDAD DE COMPRA DE LOS HABLANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO 2019-2050 (PIB EN PPA, BILLONES DE $ A PRECIOS INTERNACIONALES)



FUENTE: elaboración propia.

En definitiva, si los cálculos iniciales de la capacidad de compra de los hispanohablantes en el mundo reflejaban un progresivo declinar que podía ser, no obstante, compensado por el avance económico de unas comunidades de hispanos norteamericanos que conseguían conservar en buena medida sus competencias lingüísticas a lo largo de las generaciones, una hipótesis menos optimista respecto de esta evolución del español en Estados Unidos muestra cómo aquel declinar se convierte en inevitable y mucho más acusado.

Con todo, la tendencia de pérdida de dominio del español entre los hispanos ha contado hasta ahora con algunos contrapesos en cuya fortaleza hay que confiar: entre ellos, la frecuente comunicación de la diáspora hispana en Estados Unidos con sus comunidades de origen, singularmente con México, o el vigor de las manifestaciones culturales en español (música, audiovisual…), de gran atractivo entre los más jóvenes. Pero, sobre todo, la percepción desde hace un par de décadas de que el español –rompiendo un viejo estigma como marcador social negativo– *valía* en el mercado de trabajo, y para los jóvenes hispanos un bilingüismo equilibrado inglés-español era la más rentable de las opciones, tanto en términos de acceso a los estudios superiores como, luego, de una más favorable inserción laboral y unos salarios más altos. ¿Cómo es posible –se preguntaba Gándara (2015)– que hablar solo inglés valiera lo mismo (o incluso más) que hablar inglés y español? Desde luego, desafía al sentido común –y a la economía de la educación, a la psicología y a la neurociencia– que fuera mejor para los hispanos (en términos de salarios y de acceso al empleo) ser monolingües en inglés que bilingües en inglés y español.

A partir de bases de datos longitudinales –abarcando toda la trayectoria escolar de cohortes de hispanos bilingües y monolingües en inglés hasta llegar al mercado laboral–, tres trabajos han venido a darle la vuelta a esa extraña paradoja del bilingüismo en español dentro de Estados Unidos (Agirdag, 2014; Rumbaut, 2014; Santibañez y Zárate, 2014). De ellos se deduce que hoy, en Estados Unidos: a) los bilingües equilibrados en español e inglés ganan significativamente más que los monolingües (o que los bilingües limitados) con los que comparten «raíces inmigrantes» (entre 2.000 y 3.200 dólares anuales más); b) el bilingüismo equilibrado reporta una ventaja significativa, mayor cuanto más alto es el nivel de competencia bilingüe, y tanto en términos de menor abandono escolar como de salarios más altos y ocupaciones de más prestigio; y c) los bilingües en español tienen más probabilidades de ir a la universidad.

Y no solo esto: a la «prima salarial» que obtienen en Estados Unidos –¡al fin!– los hispanos que conservan su español, se une la que perciben los no hispanos que lo aprenden (más de 7 millones). Un reciente

estudio estima una diferencia entre la retribución promedio de estos y los que son solo monolingües en inglés cercana a los 2.000-3.000 dólares anuales a lo largo del periodo 2014-2019, lo que viene a significar una prima de ingresos equivalente al 3,3 % (Martínez García y Martínez García, 2022). Y, aunque sea como simple elemento indiciario que ratifica esta percepción, en Martín Leralta, Jiménez Jiménez y Carrera Troyano (2024) hemos hallado, al examinar el valor económico de la certificación del español a través de una amplia muestra de candidatos DELE y SIELE de todo el mundo, que los estadounidenses destacan por la valoración que hacen de sus certificados de español (la más alta por nacionalidades, y que duplica la media general), en particular los que ya están insertos en el mercado de trabajo.

Las expectativas parecían buenas, y ojalá lo sigan siendo. Pero que rebrote hoy el estigma social negativo de hablar español en Estados Unidos, dentro de un empeño por forzar la oficialidad única del inglés y de una ola de reversión social mucho más amplia, deja en el aire aquellos avances y, con ello, el propio futuro del español a varias décadas vista. No es esta, en todo caso, la única de las amenazas que se cierne sobre nuestra lengua por los vientos desatados desde el otro lado del Atlántico.

3. Intercambios comerciales y proteccionismo: puertas que se cierran y otras que se abren

Difícilmente se encontrará a un economista de prestigio –y aun sin él– capaz de sostener que «arancel», en su acepción de derechos aduaneros, es la palabra más bella del diccionario. Eso sí, el proteccionismo, una vez puesto en marcha, es insaciable: al erosionar la competencia (y con ello la competitividad) de las producciones locales protegidas, incita a cubrir bajo su égida al resto de las actividades, afectadas directa o indirectamente por los mayores costes de aquellas. Poco importa que se trate solo de una estrategia transaccional (con el fin de conseguir ventajas en otros órdenes) o forme parte de una política defensiva integral; la arbitraria discrecionalidad con que se administran las amenazas arancelarias sume a los agentes en la incertidumbre y deprime el comercio más incluso que

los aranceles mismos. De modo que se debilita, si no se anula, el favorable efecto que distintos factores tienen sobre los intercambios internacionales, incluido el de contar con una lengua común entre las partes.

El desafío es cierto. Desde el nacimiento del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio en 1947 el mundo no se había enfrentado como hoy al peligro de un aumento universal e indiscriminado de esta forma impositiva sobre las importaciones de otros países. Las pulsiones proteccionistas de Estados Unidos –en una política de «empobrecer al vecino» que ya se reveló catastrófica en los años treinta del siglo pasado y tampoco rindió frutos en el primer Gobierno de Trump– amenazan, de generalizarse, el comercio internacional. Un comercio que durante décadas ha propiciado el progreso económico de buena parte del mundo (sin negar algunas sombras que no es este el lugar de discutir) y que ha permitido, en el terreno que aquí nos ocupa, el de la lengua, que el español haya desempeñado un importante papel facilitador de los intercambios –y de los movimientos de capitales, no se olvide– entre los países que lo compartimos (inclúyase aquí, por cierto, al propio Estados Unidos). Un papel facilitador que hoy está seriamente comprometido.

Los modelos de gravedad han sido hasta la fecha el instrumento metodológico básico para aproximar el efecto que tiene compartir una lengua sobre el comercio internacional. Pues bien, nuestros datos nos dicen que la lengua común es una variable que, dentro de las holguras de este tipo de modelos, duplica aproximadamente los intercambios entre los países que comparten alguna de ellas, controlados los otros factores que influyen en el comercio. Efecto que al observarlo en el caso del español para el periodo 1996-2019 (por evitar la dislocación causada por la pandemia) se revela tan solo algo inferior a ese promedio; pero, sobre todo, claramente menor del que se obtenía para nuestra lengua hasta 2007, superando por entonces el promedio de otras lenguas, y también el efecto del inglés –más allá de su condición de *lingua franca* de los negocios internacionales– entre los países anglófonos (Jiménez Jiménez y Narbona Moreno, 2011, 2022).

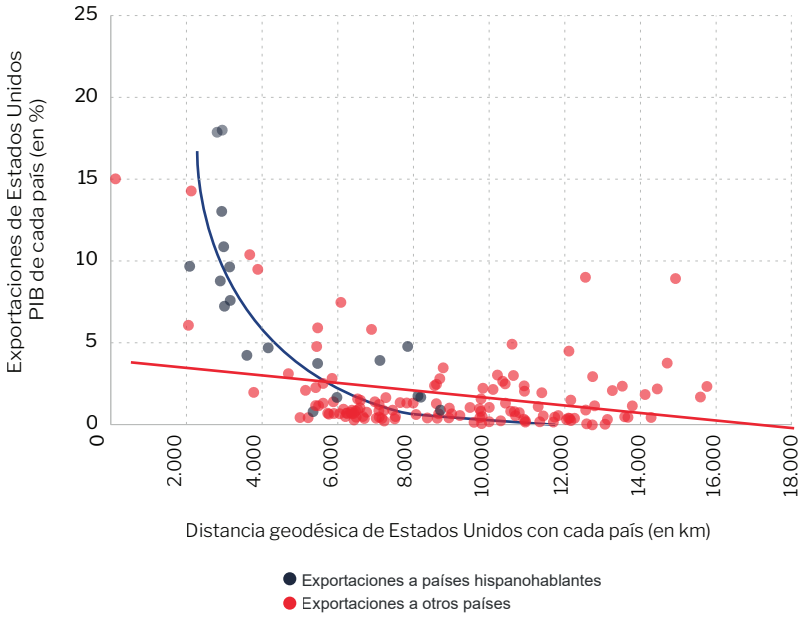
Es decir, que el efecto multiplicador de la lengua sobre el comercio de bienes se mantiene, en el caso del español, dentro del molde general de las otras lenguas, esto es, aumentándolo en torno a un 100 % entre los países hispanohablantes, si bien contrastando con los resultados obtenidos en anteriores análisis, en particular antes de la Gran Recesión de 2008. Diríase, pues, que ese efecto facilitador del comercio del español, aunque mucho más importante en el pasado, lo sigue siendo, pero ya dentro de unos parámetros universales. Ahora bien, una de las limitaciones de estos cálculos es que la identificación de cada país (y, por tanto, del total de sus habitantes) con su lengua mayoritaria, supuesto que para el español guarda una razonable correspondencia en general, choca con el caso particular –pero importantísimo, sobre todo para México y las naciones centroamericanas– de Estados Unidos.

Por eso resulta muy interesante el intento de Martínez García y Martínez García (2022) y Martínez García *et al.* (2021) de cuantificar en qué medida las exportaciones e importaciones de Estados Unidos están condicionadas –por no decir favorecidas– por el hecho de que una amplia proporción de su población sea hispanohablante. Para ello ponen en relación la distancia geodésica de cada país con un índice relativo que mide la intensidad de las exportaciones que se dirigen desde Estados Unidos hacia ellos y de las importaciones que este país recibe de cada uno de ellos. Su conclusión principal es que el extendido conocimiento del español en Estados Unidos constituye una importante externalidad positiva que facilita sus relaciones comerciales bilaterales con los de habla hispana. En concreto, estiman que «las exportaciones de Estados Unidos son 160.000 millones de dólares más altas y las importaciones 109.000 millones más de lo que se predeciría si no tuviera una fuerte relación cultural y lingüística con los países de habla hispana».

Fijémonos en las exportaciones. El gráfico 2, con algunos retoques propios sobre los datos de base de los citados autores y el ajuste, exponencial en vez de logarítmico, permite apreciar con claridad cómo las exportaciones de Estados Unidos tienen un sesgo muy favorable hacia los países en los que se habla español –línea continua– respecto del resto –línea

discontinua–. De nuestros cálculos se sigue que los países de habla hispana duplican largamente los índices de exportación hacia ellos por parte de Estados Unidos en relación con el resto de países, y casi triplican los de importación procedentes de ellos. No todo puede seguramente ser atribuido solo al español, pero es indudable que el hecho de ser la lengua más hablada en Estados Unidos tras el inglés no es ajeno a esa marcada inclinación comercial hacia los países hispanohablantes. ¿Sobrevivirá a una guerra arancelaria que cercene los intercambios en ambas direcciones (en el previsible escenario de que los países agraviados respondan)? Lo lógico es que no, lo que añade un elemento más de irracionalidad –y de inconveniencia para el papel del español– a esa política de introversión.

GRÁFICO 2 EXPORTACIONES DE ESTADOS UNIDOS EN RELACIÓN CON EL TAMAÑO DE LA ECONOMÍA, LA DISTANCIA Y LA LENGUA DE REFERENCIA DE CADA PAÍS SOCIO COMERCIAL (2015-2019)



FUENTE: elaboración propia a partir de Martínez-García *et al.* (2021), sobre la base de datos del FMI.

Un freno radical a los intercambios comerciales de Estados Unidos con el mundo hispánico, con México a la cabeza, tiene una segunda derivada negativa para el español en aquel país, al debilitar una fuente fundamental de su valor en el mercado laboral: el interés de las empresas por contar con hablantes bilingües que atiendan las oportunidades de negocio que abre –hasta ahora ha sido así– la interrelación económica con los países al sur de su frontera. Sería depreciar un activo de interés mutuo, por cuanto los beneficios de esa mayor actividad se extienden incluso a los que no hablan español.

De este modo, el nacionalismo económico en boga, que entiende no solo los intercambios de todo tipo con los otros países, sino también las lenguas, como parte de un juego de suma cero donde lo que obtiene otro es siempre a costa de uno mismo, despreciando así la riqueza que encierra el multilingüismo, dibuja, de extenderse, un panorama poco alentador para el futuro del español. Es una pena que una vez demostrados los beneficios cognitivos del multilingüismo –puede citarse, entre un sinfín de acreditados estudios, a Bialystok (2011)–, estos no puedan calar en las mentes más obtusas que se le oponen (y que, no por casualidad, tampoco suelen confiar en los trabajos científicos).

No obstante, la imposición de aranceles por parte del principal socio comercial de muchos de los países hispanohablantes, como es Estados Unidos, tal vez sea una ocasión de oro para reorientar, en aquellos productos que sea factible, los intercambios en la región. De hecho, el comercio intrarregional de América Latina –y esto vale para su amplia parte hispana– no alcanza las proporciones que se dan en otras grandes áreas del planeta y, de hecho, ha venido reduciéndose a lo largo de las últimas décadas, hasta situarse, a comienzos de esta, no más allá de un exiguo 12 % del total (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021). Dejando a un lado el caso de España dentro de su mercado regional (la Unión Europea), solo México ha estado integrado –dejémoslo de momento en pretérito perfecto compuesto– en un gran acuerdo, pero con sus dos vecinos del norte. Mercosur, la Comunidad Andina de Naciones o el Mercado Común Centroamericano han

sido hasta ahora proyectos de integración limitados, lo que a China le ha servido para erigirse en pocos años en segundo socio comercial de toda la región. Si ahora el primero retrocede, se abre la oportunidad, que es a la vez un reto, de que un renovado regionalismo permita a los países hispanohablantes –más Brasil, aprovechando la proximidad lingüística– hacer de su lengua común el factor de estímulo comercial que los modelos nos dicen que tiene. Las empresas translatinas han sido quizá las primeras en apreciarlo. Cooperación e institucionalidad son las palabras clave.

En suma, que para el mundo hispánico el español –y todo el sustrato compartido que transmite– haya sido tradicionalmente una muleta con la que superar otras deficiencias y facilitar los intercambios mutuos, abre un camino con el que aliviar en parte el previsible freno al comercio mundial y, en particular, el que llega desde su gran cliente del norte: la profundización del mercado regional que compone buena parte del continente americano, al tiempo que se aprovechan las vías recientemente abiertas por el acuerdo comercial Mercosur-Unión Europea, contando con el pilar de impulso que debiera suponer la familiaridad lingüística del español y el portugués a ambos lados del Atlántico. Apuntado queda.

4. Los retos del español en la economía digital

En el apartado previo se ha hablado del comercio de bienes, históricamente el más importante a escala mundial, y también en el que se han centrado hasta ahora –por motivos añadidos de disponibilidad de datos– los análisis realizados desde la economía de la lengua con el fin de examinar la relación que guardan estas transacciones con el hecho de disfrutar de un idioma común. Pero desde hace décadas, y singularmente a raíz de la recesión posterior a 2008, el comercio de servicios viene cobrando un imparable protagonismo: si en 2008 este era apenas una cuarta parte del de mercancías, en 2023 (con los datos más recientes del Banco Mundial) se acerca ya a la tercera parte. De modo que hoy en día las exportaciones de servicios están creciendo

tres veces más rápido que las de bienes. Esto es crucial desde la perspectiva de la economía de la lengua y del valor económico del español, que, por su número de hablantes (y su capacidad de compra) se sitúa en una muy favorable posición –al menos *prima facie*– para hacer suyas las externalidades de red que proporciona el tamaño.

Nos faltan aún series de datos para replicar en los servicios los análisis que se han hecho para desvelar la relación cuantitativa entre lengua y comercio (de bienes), pero sí podemos entrever que en esa parte ahora creciente de los intercambios, la de servicios, el papel facilitador de contar con una lengua común es superior a la de los bienes (primera ventaja): los servicios requieren particularmente la interacción de los seres humanos y la «proximidad psicológica» que una lengua común procura. De igual modo que comprobamos que una parte esencial de ese comercio de servicios está muy relacionada con el propio desarrollo de la economía digital, que no solo activa el intercambio de intangibles sino que sirve también de cauce –a través del comercio electrónico y sus plataformas– a una parte creciente de los movimientos de bienes. Y aquí viene la segunda ventaja para el papel de una lengua común: los servicios (y el comercio electrónico minorista) escapan con mucha más facilidad que los bienes a los aranceles.

La economía digital es el nuevo terreno de juego donde la lengua tiene que hacer valer su carácter de «bien de club», capaz de difundir externalidades de red allí donde esta es precisamente la forma de interactuar. Y si decisivo en el aprovechamiento de esta ventaja es el número de hablantes, el español cuenta –también aquí– con un activo privilegiado. En efecto: que la economía digital salte más fácilmente sobre la geografía y las fronteras que la economía tradicional –y que la conectividad digital esté sustituyendo en muchas actividades al contacto presencial– no reduce en absoluto, sino antes al contrario, la importancia de la comunicación y de disponer de una lengua común que reduzca los costes de ponerse de acuerdo en los intercambios y de crear los lazos de confianza necesarios.

La pregunta ahora es si los hispanohablantes estamos preparados –o al menos bien posicionados– para aprovechar la ventaja de contar con una lengua hablada por más de 600 millones de personas en ese renacido comercio que abre la economía digital, deslizándose por encima de fronteras políticas, accidentes geográficos, distancias encarecedoras y hasta caprichosos aranceles. La información todavía es muy parcial, pero sí permite vislumbrar, junto a las oportunidades, si se hacen las cosas bien, algunas dificultades si estas no se hacen con la prontitud y ambición necesarias. Lo ha expresado recientemente la secretaria general de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), Rebeca Grynspan, al referirse al papel de América Latina –sírvanos la generalización para aplicarla al mundo hispanohablante del continente– en la digitalización del comercio: «La región puede liderar en plataformas digitales y conectividad, si invierte masivamente en tecnología, infraestructura y capacitación de la fuerza laboral» (Grynspan, 2025). La situación presente, sin embargo, está lejos de ese desiderátum.

La posición de los países hispanohablantes en el panorama mundial de la economía digital es aún manifiestamente mejorable. Muchas veces se alude al más favorable de los indicadores: el número de internautas, favorecido en nuestros países, en general, por el paso acelerado a la telefonía digital y la banda ancha desde un deficiente equipamiento en telefonía fija. Dentro de lo lábil y a veces poco coincidente de las estimaciones en este punto (seríamos el 7-8 % del total mundial, según unas u otras fuentes), sí puede decirse que la proporción de internautas hispanohablantes –la ratio de penetración o conectividad– se sitúa en torno del 75 %, esto es, unos diez puntos porcentuales por encima de los promedios mundiales (si bien persisten grandes diferencias dentro del condominio hispánico, desde la casi absoluta conectividad de los hispanos norteamericanos, españoles y hablantes del Cono Sur, hasta la mucho más limitada de centroamericanos o ecuatoguineanos). Eso significa, aplicando los mismos criterios que antes se siguieron para el conjunto de la población, que los internautas que hablan español poseen

el 12,5 % de la capacidad de compra «virtual» del planeta[2]. Porcentaje llamado a descender en parecida proporción a la capacidad de compra global, dependiendo de los escenarios antes manejados sobre la persistencia del español en Estados Unidos.

Pero ni el número de internautas –o su peso relativo– garantiza el aprovechamiento de las ventajas de la economía digital, sobre todo si su papel es más pasivo (usuarios) que activo (productores de contenidos) dentro de la red, ni el desarrollo de la sociedad de la información y de las TIC en los países de habla hispana alcanza los niveles deseables para ello. Los principales indicadores globales de la economía digital –ICT Development Index (IDI) y Networked Readiness Index (NRI)– revelan, dentro de la heterogeneidad de los países hispanohablantes, una posición en general intermedia-baja en los respectivos *rankings*. Tomando los datos más actualizados de 2024 del NRI, solo 5 de los 16 países de habla hispana considerados dentro de la muestra de 133 naciones están por encima de la posición media de la clasificación; esto es, apenas un tercio[3]. Siete, en cambio, se sitúan en el tercio inferior de la escala, reproduciendo además un esquema que se repite desde 2017, lo que indica escasos avances en este terreno, al menos comparativamente con el resto del mundo.

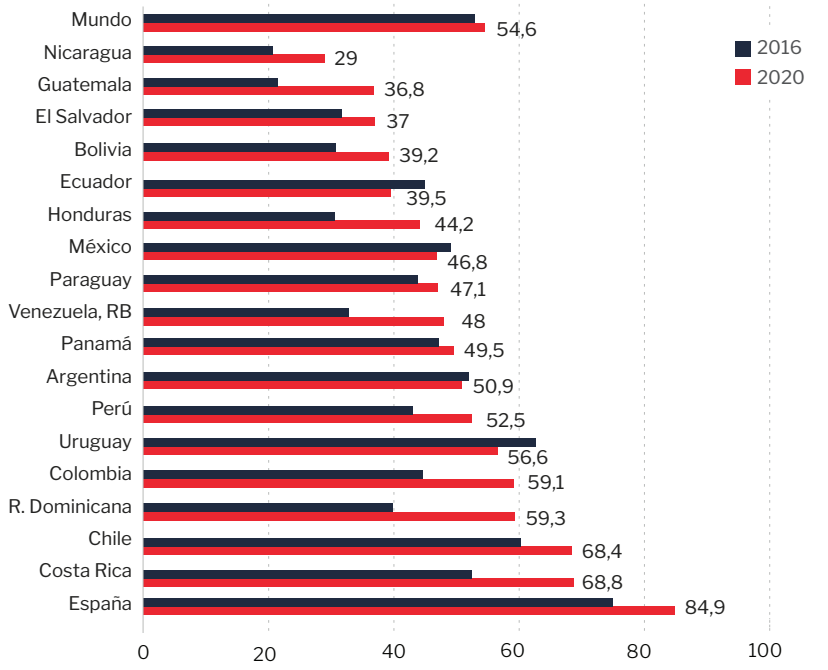
Otro índice, este de la UNCTAD (B2C E-commerce Index), evalúa el grado de preparación de cada economía a la hora de apoyar las compras en línea –el comercio electrónico– de sus consumidores, a partir del promedio simple de cuatro indicadores (o «pilares»): (i) porcentaje de personas con titularidad de una cuenta bancaria; (ii) proporción de personas que utilizan internet; (iii) índice de fiabilidad postal; y (iv) servidores de internet seguros por cada millón de habitantes. Pues bien, los datos, llevados al gráfico 3, nos muestran de nuevo cómo solo un tercio, 6 de los 18 países hispanohablantes considerados, superan el índice promedio mundial, a

2. Teniendo en cuenta una «ratio de multilingüismo» del 43 % a escala mundial, de modo que la suma de la capacidad de compra de todas las lenguas superaría el 100 %. Véase Pimienta (2021).

3. Calculado a partir de https://networkreadinessindex.org/.

pesar de una evolución, en general, positiva en este terreno. Hay, sin duda, factores estructurales que están lastrando la expansión potencial del comercio electrónico en nuestros países, a pesar de la amplia presencia de internautas de habla hispana. Pueden resumirse en tres: reducido grado de bancarización (esto es, de medios de pago utilizables electrónicamente), limitada fiabilidad postal (sistemas confiables de entrega de los bienes adquiridos) y carencia de servidores seguros de internet, una infraestructura esencial para el desarrollo de la sociedad de la información.

GRÁFICO 3 UNCTAD B2C E-COMMERCE INDEX DE LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES 2016-2020 (0-100)



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de la UNCTAD. Véase: https://unctad.org/system/files/official-document/tn_unctad_ict4d17_en.pdf.

En resumidas cuentas, no importa tanto estar conectado como *para qué* se está conectado. De poco sirve que seamos muchos y muy conectados a internet, si eso solo sirve para navegar pasivamente descargando

contenidos, ver la televisión en línea, chatear o compartir correo electrónico, y no se traduce –por unas u otras trabas o insuficiencias– en el acceso a servicios como los financieros, contactar con la Administración pública, comprar en línea o subir contenidos propios, por ejemplo.

De nuevo aquí, cooperación e institucionalidad son las palabras clave para superar muchas de las dificultades que afronta el futuro del español en la nueva economía de redes y plataformas: es precisa una gobernanza común del ecosistema digital en los países hispanohablantes, dando impulso y coordinación –dos propósitos siempre hazañosos en la comunidad hispánica– a algunas iniciativas que han surgido en este ámbito. Dos de ellas no pueden dejar de citarse aquí: por un lado, la Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC), promovida por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco de Desarrollo de América Latina; por otro, en el terreno más específico de la lengua y del desarrollo de nuevas herramientas digitales para particulares y empresas, el proyecto Lengua Española e Inteligencia Artificial (LEIA), liderado por la Real Academia Española.

5. *Lingua est libertas*

Por supuesto, no se agotan en los aspectos hasta aquí contemplados los riesgos que para la consolidación del valor económico del español encierra el nuevo escenario de relaciones internacionales y el papel de ariete que ha adoptado Estados Unidos. El caso de las migraciones es evidente en sí mismo y está, de hecho, en el germen de esa política aislacionista. Las modelizaciones que se han realizado para cuantificar qué efecto tiene el hecho de compartir un idioma –controlando el resto de variables– sobre la decisión de emigrar subrayan cómo la proximidad lingüística entre dos países, el de origen y el de destino, ejerce un papel muy positivo de estímulo sobre los flujos migratorios entre ambos (Alonso Rodríguez, Jiménez Jiménez y García Delgado, 2023).

El dominio del español, en concreto, incide con fuerza tanto en la decisión de emigrar como en la selección del destino: en el caso de la gran

emigración desde la América hispana hacia España de los años 2000, triplicando las cifras de atracción y ofreciendo un «premio salarial» por el dominio de la lengua que alcanzó hasta un 30 % (Alonso Rodríguez y Gutiérrez Palacios, 2010). Y no menos importante: esa comunidad lingüística es un factor explicativo esencial del éxito migratorio, reduciendo los costes y facilitando la integración. Más allá de los flujos masivos de emigración hispana hacia Estados Unidos que se dieron en el pasado –movidos por factores socioeconómicos, pero con el español allanando el camino–, lo cierto es que cerca del 60 % de la inmigración registrada en la gran mayoría de países hispanohablantes procede de otro país de lengua hispana. Convendría preservar esa movilidad, que no es sino fuente de progreso para los países receptores y alivio de tensiones y generación de divisas para los emisores.

Hoy más que nunca, cuando soplan vientos de frente, no cabe mantenerse al pairo: si el español quiere acrecentar su valor económico debe basarse en el progreso económico de los países que lo hablan. ¿Cómo? Invirtiendo en los factores que favorecen su inserción en la economía digital (infraestructuras, educación…), mejorando sus niveles de calidad institucional –tan importantes como la lengua común para estimular los intercambios– y salvaguardando la libertad de movimientos de factores (personas y capitales) y productos. Nada, por otro lado, sostendrá mejor el valor del español dentro de Estados Unidos como la pujanza que alcance, fuera y en todos los órdenes, el resto del mundo hispanohablante.

La lengua, parafraseando al padre de la economía, Adam Smith, es lo que hace posible el intercambio y, con ello, la división del trabajo –sin distinción de fronteras–, base de la prosperidad de las naciones. Por eso mismo, necesita de la libertad para desplegar sus potencialidades. Aplicando a la economía la reflexión de Manuel Alvar (1983), «poseer una lengua no es estar emparedados en una celda que nos aprisiona, sino disponer de una clave para descubrir a la luz». Ojalá la facultad discursiva de los seres humanos se imponga finalmente a muros, aranceles y fronteras. A las lenguas les sienta mejor la libertad.

Referencias bibliográficas

Agirdag, O. (2014). The literal cost of language assimilation for the children of immigration: The effects of bilingualism on labor market outcomes. En R. M. Callahan y P. C. Gándara (Eds.), *The bilingual advantage. Language, literacy, and the U.S. labor market* (pp. 160-181). Channel View Publications.

Alvar López, M. (1983). *La lengua como libertad*. Cultura Hispánica.

Alonso Rodríguez, J. A. y Gutiérrez Palacios, R. (dirs.) (2010). *Emigración y lengua: El papel del español en las migraciones internacionales* (Colección Fundación Telefónica). Ariel.

Alonso Rodríguez, J. A., Jiménez Jiménez, J. C. y García Delgado, J. L. (2023). *Los futuros del español. Horizonte de una lengua internacional*. Alianza Editorial.

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65 (4), 229-235. https://criancabilingue.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/cep-65-4-229.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). *Perspectivas del Comercio Internacional de América Latina y el Caribe, 2021*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/entities/publication/acfd934b-f47a-4e9e-ab2d-410d3ef4a9fe

Gándara, P. C. (2015). Is There Really a Labor Market Advantage to Being Bilingual in the U.S.? *Policy Information Report and ETS Research Report Series RR-15-07.*

Grynspan, R. (7 de enero de 2025). *Por una economía global más justa: el papel de América Latina*. UNCTAD. https://unctad.org/es/news/por-una-economia-global-mas-justa-el-papel-de-america-latina

Jiménez Jiménez, J. C. (2007). *El español: valor de un activo económico*. Fundación Caja de Burgos e Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset.

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

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

Jiménez Jiménez, J. C. y Narbona Moreno, A. (2022). *El español en los flujos de comercio internacional: horizonte 2030-2050*. Observatorio Nebrija del Español. https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/espanol-flujos-comercio-intern.pdf

Lacomba, C. (2023). *Mapa hispano de los Estados Unidos 2022* (serie Estudios del Observatorio/Observatorio Studies, n.º 84). Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/84_sp_mapa_hispano_2022_1.pdf

Martín Leralta, S., Jiménez Jiménez, J. C. y Carrera Troyano, M. (2024). *La certificación en español: un universo valioso. Cartografía y valor económico*. Instituto Cervantes y Fundación Nebrija.

Martínez García, E. y Martínez García, M. T. (2022). *El valor económico del español en Estados Unidos: Oportunidades y retos para el futuro* (serie Estudios del Observatorio/Observatorio Studies, n.º 78). Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/78_sp_martinez_y_martinez_junio_28.pdf

Martínez García, E., Martínez García, M. T., Coulter, J. y Grossman, V. (13 de julio de 2021). Se habla español: U.S. yet to realize many benefits of a growing bilingual population, *Dallas Fed Economics Blog*. https://www.dallasfed.org/research/economics/2021/0713#:~:text=Growing%20Spanish%E2%80%93English%20bilingualism%20in,compared%20with%20monolingual%20English%20speakers.

Pimienta, D. (2021). *Versión nueva y mejorada de un enfoque alternativo para la producción de indicadores lingüísticos en la Internet*. Observatorio de la diversidad lingüística y cultural en la Internet. https://funredes.org/lc2021/ALI%20V2-ES.pdf

Rumbaut, R. G. (2014). English plus: Exploring the socioeconomic benefits of bilingualism in Southern California. En R. M. Callahan y P. C. Gándara (Eds.), *The bilingual advantage. Language, literacy, and the U.S. labor market* (pp. 182-205). Channel View Publications.

Santibañez, L. y Zárate, M. E. (2014). Bilinguals in the U.S. and college enrollment. En R. M. Callahan y P. C. Gándara (Eds.), *The bilingual advantage. Language, literacy, and the U.S. labor market* (pp. 211-233). Channel View Publications.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LENGUA ESPAÑOLA: PANORAMA ACTUAL Y PERSPECTIVAS

Elena González-Blanco García
MICROSOFT

1. Introducción

La rápida evolución de la inteligencia artificial, especialmente tras la llegada de la IA generativa, está transformando el procesamiento del lenguaje natural en todo el mundo, y la lengua española no es una excepción. Con más de 600 millones de hispanohablantes a escala global, el español representa un patrimonio lingüístico de enorme importancia cuyo futuro en la era digital ofrece grandes promesas, aunque también retos significativos. En el presente artículo se analiza el estado de la IA aplicada al español y al mundo hispanohablante, abarcando las estrategias públicas que han impulsado esta área, los recursos lingüísticos disponibles, el ecosistema empresarial emergente, los grupos de investigación más destacados y el impacto de estas tecnologías en el español y sus variantes.

2. La inteligencia artificial y el lenguaje: historia de una disciplina científica

La historia de la inteligencia artificial (IA) y su aplicación al lenguaje natural es una de las más fascinantes transformaciones del mundo contemporáneo. A lo largo de las últimas siete décadas, esta disciplina ha pasado de ser una utopía filosófica a convertirse en una realidad tecnológica omnipresente, que afecta tanto a la enseñanza de lenguas como a la traducción automática, pasando por la asistencia conversacional y la generación textual.

Los primeros pasos de la IA se remontan a la década de 1950, cuando el matemático Alan Turing propuso su célebre test para determinar si una máquina podía «pensar» mediante una conversación en lenguaje natural (Turing, 1950). En paralelo, lingüistas como Noam Chomsky sentaron las bases formales de la sintaxis generativa, lo que permitió que los primeros sistemas informáticos intentaran procesar el lenguaje humano con reglas explícitas (Chomsky, 1957). En 1954, un experimento en la Universidad de Georgetown logró traducir frases del ruso al inglés mediante un sistema de reglas (Hutchins, 2014), lo que dio lugar a grandes expectativas sobre la traducción automática. Sin embargo, en 1966 un informe del Gobierno estadounidense concluyó que esos avances eran modestos y la financiación para el procesamiento del lenguaje natural (PLN) se redujo drásticamente, iniciando una etapa conocida como el «invierno de la IA» (Automatic Language Processing Advisory Committee [ALPAC], 1966).

Durante los años setenta y ochenta, el paradigma dominante fue el de los sistemas simbólicos: programas que seguían reglas programadas por humanos para entender o generar frases. Un ejemplo famoso fue ELIZA, un rudimentario *chatbot* diseñado para simular a un terapeuta (Weizenbaum, 1966). Más ambicioso fue SHRDLU, que permitía dar órdenes en inglés a un mundo virtual de bloques (Winograd, 1972). Sin embargo, estos sistemas solo funcionaban bien en contextos muy limitados. El gran cambio comenzó hacia finales de los años ochenta y noventa, cuando el aumento del poder computacional y la disponibilidad de grandes corpus bilingües (gracias, por ejemplo, al Parlamento Europeo) permitieron abandonar los sistemas de reglas y adoptar métodos estadísticos (Koehn, 2010). Por primera vez, las máquinas comenzaron a «aprender» patrones lingüísticos a partir de grandes cantidades de texto, sin intervención humana directa. Esto dio lugar a los sistemas de traducción estadística y a los primeros intentos de usar redes neuronales para el lenguaje (Hochreiter y Schmidhuber, 1997).

El siglo XXI trajo consigo avances fundamentales. En 2013 se popularizó la idea de representar palabras como vectores numéricos, capturando sus significados mediante proximidad matemática y mediante la representación

vectorial (Mikolov *et al.*, 2013). Poco después, Google introdujo la traducción automática neuronal, que superó con creces a los sistemas anteriores (Wu *et al.*, 2016). Pero el punto de inflexión llegó en 2017 con la publicación del artículo «Attention Is All You Need», que proponía una nueva arquitectura informática llamada Transformer (Vaswani *et al.*, 2017). Este modelo revolucionó el procesamiento del lenguaje al permitir que las máquinas entendieran contextos completos de texto de manera mucho más eficiente, abandonando los enfoques anteriores basados en secuencias.

Desde entonces, el progreso ha sido vertiginoso. En 2018, Google presentó BERT, un modelo basado en vectores que anticipaba la comprensión profunda del texto (Devlin *et al.*, 2018). OpenAI, por su parte, lanzó su serie de modelos GPT (Generative Pre-trained Transformer), entrenados con cantidades masivas de texto en múltiples idiomas (Radford *et al.*, 2018). En noviembre de 2022, el lanzamiento de ChatGPT, basado en GPT-3.5, supuso un antes y un después: en solo cinco días superó el millón de usuarios y dos meses después alcanzaba los 100 millones (OpenAI, 2022). Este modelo permitía mantener conversaciones fluidas, redactar textos, resolver dudas o escribir código, todo en lenguaje natural. En 2023, OpenAI presentó GPT-4, con capacidades aún más sofisticadas, incluyendo la interpretación de imágenes y gráficos (OpenAI, 2023).

La popularización de estos sistemas generativos provocó una carrera tecnológica global. Google lanzó su serie Gemini (antes Bard), Meta publicó los modelos LLaMA[1] de código abierto y surgieron otros como Claude[2], desarrollado por Anthropic, o la serie Phi, especializada en modelos pequeños pero eficientes. A escala global, la carrera es imparable, como han demostrado países como China, que ha desarrollado a un coste menor y gran velocidad sus propios modelos (DeepSeek, Yi-34B, Moonshot, SparkDesk).

1. Véase: https://www.llama.com/.

2. Véase: https://claude.ai/.

En paralelo, la región de Oriente Medio ha emergido como un actor relevante en el desarrollo de inteligencia artificial, con iniciativas lideradas principalmente desde los Emiratos Árabes Unidos. El Instituto de Innovación en Inteligencia Artificial (IIA)[3] de Abu Dhabi, en colaboración con el grupo tecnológico G42, desarrolló la familia de modelos Falcon, destacando Falcon 40B y Falcon 180B, este último lanzado en 2023 y reconocido como uno de los primeros modelos de código abierto más potentes. Asimismo, en 2024 se presentó la empresa AI71[4], impulsada también por G42 e IIA, con el objetivo de desarrollar soluciones seguras y personalizadas de IA para gobiernos y grandes instituciones. Esta apuesta estratégica sitúa a Oriente Medio en la vanguardia del desarrollo de IA generativa, promoviendo una soberanía tecnológica regional y ampliando el mapa global de innovación más allá de los polos tradicionales de Estados Unidos, Europa y China.

3. El panorama de la IA en español: corpus, recursos y modelos

El desarrollo y entrenamiento de los modelos de inteligencia artificial requiere gran cantidad de datos y, por ende, de recursos lingüísticos: corpus textuales y orales, léxicos computacionales o bases terminológicas, entre otros. La lengua española cuenta con una larga tradición en la compilación de corpus, iniciada por proyectos pioneros de la Real Academia Española (RAE) y las academias asociadas, y continuada hoy por iniciativas abiertas de diverso tipo.

Entre los corpus de referencia clásicos destacan los creados bajo los auspicios de la Real Academia Española (RAE) para sus labores lexicográficas. El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)[5] recopiló versiones electrónicas de textos en español producidos entre 1975 y

3. Véase: https://www.tii.ae/ai-and-digital-science.

4. Véase: https://ai71.ai/.

5. Véase: https://corpus.rae.es/creanet.html.

2004, con el fin de documentar el uso real contemporáneo del idioma tanto en España como en América. El CREA, lanzado en los años noventa, alcanzó varios cientos de millones de palabras, abarcando diversidad de géneros (un 90 % de textos escritos –libros, prensa, blogs– y un 10 % de transcripciones orales) y asegurando un equilibrio geográfico del 50 % de materiales de España y 50 % de Hispanoamérica. Por su parte, el Corpus Diacrónico del Español (CORDE)[6], concebido para fines históricos, reúne unos 300 millones de palabras de textos representativos de todas las épocas del español, desde sus orígenes medievales hasta el siglo XX. El CORDE, publicado a inicios de los 2000, integra unas 5.500 obras completas (literarias, documentales, científicas, etc.) cuidadosamente seleccionadas para reflejar la evolución del español peninsular e hispanoamericano a lo largo de más de mil años. Estas colosales bases de datos –CREA y CORDE– han sido herramientas fundamentales para la investigación lingüística en español y sirvieron de fundamento para obras como el *Nuevo diccionario histórico del español*.

En el siglo XXI, la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) emprendieron un nuevo corpus sincronizado de gran escala: el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)[7]. Iniciado en 2013, el CORPES se plantea recoger 300 millones de formas ortográficas producidas entre el año 2001 y 2030, cubriendo todos los países hispanohablantes y variedad de registros. Las actualizaciones periódicas del CORPES dan cuenta de su crecimiento: la versión 0.92 (publicada en junio de 2020) alcanzó 312 millones de formas ortográficas procedentes de más de 300.000 documentos (incluyendo por primera vez una porción significativa de transcripciones orales).

Asimismo, la disponibilidad de corpus en español se ha visto potenciada por iniciativas internacionales de *web crawling* y datos abiertos. Por ejemplo, el corpus esTenTen (parte de la serie TenTen de corpus de

6. Véase: https://www.rae.es/banco-de-datos/corde.

7. Véase: https://www.rae.es/corpes/.

internet) alcanzó los 8.000 millones de palabras en español, extraídas de la web e incluyendo textos de 19 variedades nacionales del idioma (Jakubíček *et al.*, 2013). Este tipo de corpus masivo, compilado por universidades europeas, es valioso para entrenar sistemas de *machine learning* que requieran cantidades ingentes de texto. En el ámbito multilingüe, abundan también los «corpus paralelos» que incluyen al español, usados sobre todo para traducción automática: desde el clásico Europarl[8] (procedente del Parlamento Europeo) hasta colecciones como OpenSubtitles, ParaCrawl o WikiMatrix, con cientos de millones de segmentos bilingües español-inglés, español-francés, etc. En efecto, la comunidad de PLN ha ido construyendo repositorios abiertos donde el español está bien representado. Un reflejo de esto es la plataforma Hugging Face Datasets[9], que a fecha de 2025 ofrece docenas de conjuntos de datos en español: desde colecciones para *benchmarking* (p. ej., Semantic Textual Similarity en español, traducciones del cuestionario de conocimiento general MMLU al español o el set ArguAna de consultas argumentativas traducidas) hasta corpus especializados como MilaNLProc HONEST[10] (diseñado para evaluar sesgos en generación de texto en español). Muchos de estos datos han sido recopilados gracias a competiciones y foros como el IberLEF (Iberian Languages Evaluation Forum)[11], donde equipos de España y Latinoamérica comparten datos para tareas de análisis de sentimientos, detección de lenguaje ofensivo o resumen automático, entre otras.

Un recurso fundamental, probablemente menos reconocido aún en el ámbito de la IA, son los corpus orales y fonéticos en español, que han cobrado relevancia con el auge del reconocimiento de voz y la síntesis de habla por IA. Iniciativas globales como Common Voice[12] de Mozilla incluyen aportaciones masivas de audio de voluntarios en español (y también

8. Véase: https://www.statmt.org/europarl/.

9. Véase: https://huggingface.co/.

10. Véase: https://github.com/MilaNLProc/honest.

11. Véase: https://sites.google.com/view/iberlef-2025.

12. Véase: https://commonvoice.mozilla.org/.

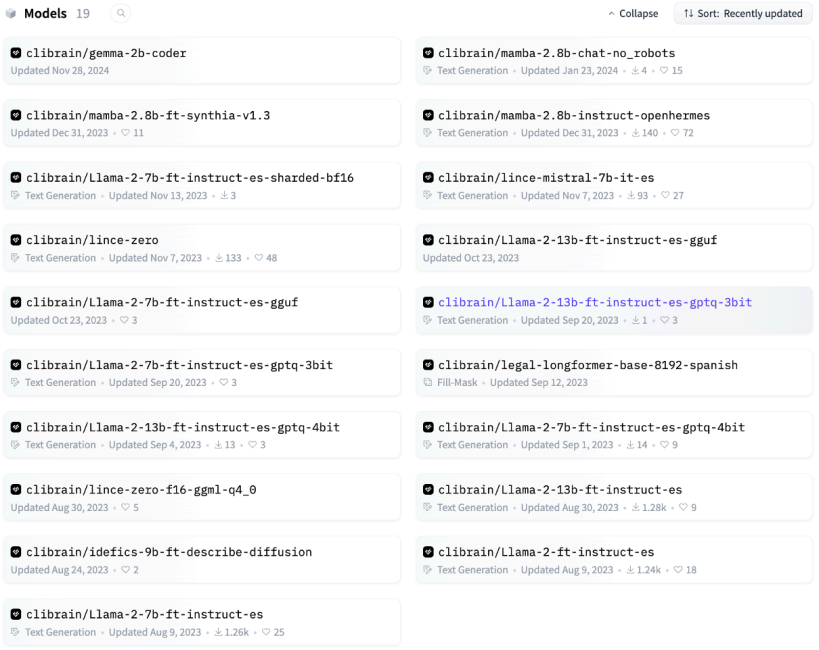
en catalán, gallego, euskera, etc.), proporcionando decenas de miles de grabaciones que sirven para entrenar algoritmos de *speech-to-text* y *text-to-speech*. Del mismo modo, diversas universidades han compilado corpus de habla espontánea en distintas variedades (por ejemplo, corpus de diálogos telefónicos, de entrevistas o de radio en español de América), aunque estos recursos suelen estar menos centralizados que los textuales, pero la ventaja es que, por su distribución desigual y su desconocimiento, en la mayor parte de los casos no han sido utilizados para entrenar LLMs ni algoritmos de IA.

En suma, el ecosistema de recursos lingüísticos en español combina «grandes corpus generales» (RAE, BNE, web) con «*datasets* específicos» modernos, accesibles en repositorios abiertos. Esta abundancia de datos –inimaginable hace apenas dos décadas– constituye el combustible que alimenta los avances actuales en IA del lenguaje. No obstante, siguen existiendo áreas que reforzar, como la disponibilidad de datos etiquetados de calidad para tareas complejas (análisis semántico profundo, co-referencia, etc.) o corpus representativos de registros coloquiales y de redes sociales. La colaboración entre instituciones (académicas, gubernamentales y empresariales) está siendo crucial para identificar vacíos y crear nuevos recursos que continúen enriqueciendo el panorama del español en la era de la IA.

En el ámbito hispanohablante, en los últimos años han surgido modelos de lenguaje entrenados específicamente en español que marcan un salto cualitativo en la aplicación de inteligencia artificial al ecosistema hispanohablante. Uno de los primeros fue el modelo MarIA, desarrollado por el Barcelona Supercomputing Center – Centro Nacional de Supercomputación (BSC-CNS), considerado el primer modelo de lenguaje masivo entrenado íntegramente en español, utilizando como base los fondos digitales de la Biblioteca Nacional de España (Gutiérrez Fandiño *et al.*, 2021). En su momento, mostró un rendimiento notable en tareas como comprensión lectora, clasificación textual y generación de contenidos, siendo especialmente útil en contextos que requieren sensibilidad cultural o normativa. Tras la aparición de ChatGPT, el primer

modelo generativo español, creado por la *startup* española Clibrain, fue LINCE[13], una familia de modelos concebida específicamente para abarcar el español y todas sus variantes que obtuvo excelentes resultados para español en los *benchmarks* de evaluación. LINCE, lanzado comercialmente en 2023 y disponible en Huggingface en una versión abierta de 7.000 millones de parámetros, logró resultados comparables en calidad a GPT-3 pero optimizados para el español y destaca por su capacidad de manejar eficazmente las variantes dialectales del español.

ILUSTRACIÓN 1 MODELOS DE LA FAMILIA LINCE, DE CLIBRAIN



FUENTE: https://huggingface.co/clibrain.

13. Véase: https://techcrunch.com/2023/07/12/lince-llm/.

Asimismo, en foros de evaluación como IberLEF, se han puesto a prueba modelos específicamente optimizados para el español en tareas como detección de sentimientos, lenguaje ofensivo o análisis semántico. Entre ellos destacan BETO, una versión adaptada de BERT al español, y RoBERTuito (Pérez *et al.*, 2022), una variante de RoBERTa enfocada en el español hispanoamericano, que han obtenido resultados sobresalientes en múltiples *benchmarks* (Cañete *et al.*, 2020).

Ahora bien, este impulso reciente no habría sido posible sin una base sólida de herramientas y recursos computacionales desarrollados a lo largo de las dos últimas décadas. Como ejemplo de algunos de estos proyectos pioneros, cabe citar FreeLing (Carreras *et al.*, 2004), una *suite* de análisis lingüístico desarrollada por la Universitat Politècnica de Catalunya, que proporciona funcionalidades como tokenización, lematización, análisis morfosintáctico, etiquetado gramatical, análisis sintáctico y reconocimiento de entidades, y que fue utilizada ampliamente en entornos industriales y académicos multilingües. En el campo de la traducción automática, destaca Apertium (Forcada *et al.*, 2011), una plataforma de código abierto especializada en pares de lenguas emparentadas (como español-catalán o español-gallego), ampliamente utilizada en gobiernos autonómicos y en la enseñanza del procesamiento lingüístico.

El análisis sintáctico profundo en español también ha contado con corpus anotados como AnCora (Taulé Delor, Martí Antonín y Recasens Potau, 2008), desarrollado por la Universitat de Barcelona y la Universitat Autònoma de Barcelona, que incluye anotaciones sintácticas y semánticas tanto en español como en catalán. La herramienta AnCoraPipe permite su anotación automática y ha sido ampliamente empleada para el entrenamiento y evaluación de *parsers*. Por su parte, el grupo IXA de la Universidad del País Vasco ha desarrollado el conjunto de herramientas IXA Pipes, centradas en el análisis morfosintáctico, la desambiguación y la anotación semántica en español y euskera, dentro de una visión multilingüe del procesamiento lingüístico (Agerri Gascón, Bermúdez y Rigau Claramunt, 2014).

En América Latina, el Grupo de Ingeniería Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha producido una serie de herramientas específicas para el análisis del español mexicano, conocidas como NLP Tools del grupo GIL, aplicadas tanto a proyectos de PLN como a estudios de lingüística computacional (Galicia Haro, Gelbukh y Bolshakov, 2002). Asimismo, el grupo TALP de la Universtitat Politècnica de Catalunya ha impulsado herramientas de traducción automática y extracción de información bajo el nombre TALP Tools, con especial enfoque en métodos estadísticos y de aprendizaje automático (Crego Clemente, 2008). Otro recurso fundamental ha sido UDPipe, un conjunto de modelos sintácticos entrenados para múltiples idiomas (incluido el español) conforme a los estándares de Universal Dependencies que proporciona análisis de dependencias gramaticales, lematización y etiquetado POS (Straka y Strakova, 2017). Finalmente, cabe mencionar LinguaKit (Gamallo *et al*., 2018), una herramienta desarrollada por el grupo CITIUS de la Universidade de Santiago de Compostela, que combina análisis sintáctico, extracción de entidades y clasificación de sentimientos, y que ha sido utilizada tanto en la investigación académica como en prototipos empresariales; y, finalmente, los recursos desarrollados por la Universidad de Stanford, que si bien estuvieron principalmente enfocados en el inglés, contaron también con librerías específicas que se desarrollaron en español a partir de los sistemas de NLTK[14].

Estos recursos, creados en su mayoría en universidades e instituciones públicas, fueron decisivos para el desarrollo inicial del procesamiento automatizado del español. Aunque muchos han sido superados en precisión por modelos de IA generativa, siguen siendo relevantes en tareas especializadas, en la creación de corpus lingüísticos controlados, en la formación de estudiantes y en la evaluación comparada de nuevos sistemas.

14. Véase: https://www.nltk.org/index.html.

4. Grupos de investigación en IA y lenguaje en el mundo hispanohablante

El avance de la IA aplicada al español ha sido posible gracias a décadas de trabajo de grupos académicos y de investigación especializados en procesamiento del lenguaje natural, inteligencia artificial y *machine learning*. En el mundo hispanohablante existe una comunidad científica activa y consolidada, con centros de excelencia que han contribuido tanto al desarrollo de recursos y algoritmos como a la formación de nuevos investigadores.

En España, múltiples comunidades autónomas cuentan con al menos un equipo destacado en tecnologías del lenguaje, y los más prolíficos han sido aquellos que se encuentran vinculados a la existencia de lenguas cooficiales. Uno de los grupos más prominentes es la Unidad de Tecnologías del Lenguaje del BSC-CNS, en Barcelona. Este grupo ha estado al frente de proyectos nacionales como Plan TL, MarIA o los modelos ALIA (Barcelona Supercomputing Center, 2025) y otros europeos, combinando la potencia de supercomputación con la lingüística computacional.

Las universidades también han desempeñado un papel fundamental en este ecosistema. El grupo IXA de la Universidad del País Vasco es reconocido internacionalmente por sus trabajos en traducción automática multilingüe (especialmente entre euskera, español e inglés) y en procesamiento del lenguaje biomédico. IXA ha contribuido a herramientas de código abierto (por ejemplo, al motor de traducción Apertium para pares como español-euskera) y ha liderado proyectos de PLN clínico en colaboración con sistemas de salud regionales. En Cataluña, la Universitat Politècnica de Catalunya cuenta con el grupo TALP (Tecnologies del Llenguatge i la Parla) que lleva décadas investigando en traducción automática estadística y neuronal, así como en *speech recognition*; y la Universitat Pompeu Fabra alberga el grupo TALN, con aportes en resumen automático y análisis semántico. En Madrid, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) han contado con grupos activos

en recuperación de información y PLN: la primera de ellas, por ejemplo, fue pionera en España en temas de QA (pregunta-respuesta) y la UNED organiza desde hace años competiciones internacionales de búsqueda de respuestas en español (tareas CLEF). Otro referente es el PRHLT Research Center de la Universitat Politècnica de València, que se especializa en minería de textos, detección de *hate speech* y plagio, habiendo coordinado retos en análisis de opiniones en español. El Instituto de Ingeniería del Conocimiento (IIC), ligado a la Universidad Autónoma de Madrid, lleva años aplicando PLN a industria (bancos, encuestas, etc.); el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) ha albergado proyectos en el Instituto de Lengua, Literatura y Antropología orientados a lingüística de corpus y a dialectología que, si bien no estaban inicialmente orientados a PLN, son una fuente valiosísima de información a través de sus *Atlas Lingüísticos*. Asimismo, la reciente apertura de la unidad ELLIS Alicante (Laboratorio Europeo de Aprendizaje y Sistemas Inteligentes) trae un nodo internacional enfocado en IA que incluye investigación en modelos de lenguaje y aprendizaje profundo, lo que podría generar sinergias con el ámbito lingüístico.

En cuanto a asociaciones científicas, cabe resaltar la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural (SEPLN), fundada en los años ochenta, que ha sostenido una comunidad académica cohesionada y que organiza un congreso anual con publicaciones de relevancia científica importante en el sector.

Hispanoamérica cuenta también con grupos de investigación notables en PLN, a pesar de disponer de recursos más limitados en algunos casos. México es uno de los países más activos: el Laboratorio de Lenguaje Natural del Instituto Politécnico Nacional (IPN) ha producido numerosos trabajos en semántica y lingüística computacional; la UNAM alberga el Grupo de Ingeniería Lingüística (GIL) que desarrolla desde diccionarios electrónicos hasta sistemas de extracción de información enfocados en el español de México. En América del Sur, Argentina tiene la Sociedad Argentina de Tecnologías del Lenguaje Humano, que

reúne a investigadores locales; en la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile existen equipos que colaboraron en proyectos regionales (p. ej. desarrollo de *spell-checkers* para español de Chile, análisis de corpus del español de redes sociales chilenas). Países como Colombia y Perú han incrementado su presencia: por ejemplo, la Universidad de los Andes (Colombia) ha participado en competiciones de traducción automática al español y en Perú se han empezado a explorar herramientas para traducción entre castellano y quechua usando IA. Muchos de estos esfuerzos están interconectados a través de eventos iberoamericanos (el congreso CICLing en México o la conferencia IBERAMIA de IA, que suele incluir sesiones de PLN, etc.).

Mención especial merecen las iniciativas comunitarias internacionales impulsadas por jóvenes investigadores hispanohablantes, que han surgido para democratizar el PLN en nuestro idioma. Un caso reciente es SomosNLP, una comunidad nacida en 2021 que agrupa a estudiantes y profesionales de diversos países con la misión de lograr una representación justa del español y sus variantes en la era de la IA. Entre sus proyectos figura #Somos600M, cuyo objetivo es crear corpus y modelos que reflejen la rica diversidad dialectal del español hablado por más de 600 millones de personas en todo el mundo. Iniciativas así, al margen de instituciones formales, indican la pasión de las nuevas generaciones por impulsar el español en la IA global, con enfoques abiertos y colaborativos (p. ej.: «hackatones» internacionales organizados por SomosNLP con participantes de decenas de países, centrados en desarrollar recursos lingüísticos libres).

5. Ecosistema empresarial de la IA lingüística en español

El ecosistema de *startups* se ha convertido en la gran apuesta de innovación, dada la velocidad que requiere este campo. No obstante, aunque ha habido una notable disponibilidad de fondos europeos y se ha incidido en la necesidad de fomentar este tipo de emprendimientos, lo cierto es que pocas de estas *startups* han alcanzado un tamaño o una relevancia internacional equiparables al de referentes europeos como

Mistral.ai, *startup* francesa considerada «unicornio» por haber alcanzado ya una valoración superior a 1.000 millones de dólares, apenas creada hace tres años y que ha destacado no solo por la calidad de sus LLMs y algoritmos, sino por la velocidad para levantar rondas de inversión especialmente cuantiosas y por recibir un respaldo político firme por parte del Gobierno francés.

El ecosistema español de las dos últimas décadas nos deja hitos mucho más pequeños, pero con nombres relevantes que han dado dinamismo al sector, como Sherpa.ai (con sede en Bilbao, centrada en asistentes virtuales por voz e IA predictiva), Inbenta (originada en Barcelona, desarrolladora de *chatbots* y búsquedas semánticas en múltiples lenguas, con fuerte enfoque en español y que logró expandirse a Silicon Valley) o Narrativa (*startup* de Madrid que aplica generación de lenguaje natural para periodismo automatizado produciendo noticias financieras de forma autónoma). También los correctores textuales han contado con larga tradición, con muchos ejemplos, como Escribelo.ai, un asistente de escritura en español optimizado para SEO.

La traducción automática, con especial hincapié en las lenguas peninsulares, ha sido otra de las áreas donde han surgido proyectos empresariales interesantes. Por ejemplo, Pangeanic (con sede en Valencia) ha destacado en traducción automática y anonimización textual; esta compañía participó en proyectos europeos y estuvo presente en la presentación del Plan TL en 2015 como empresa referente del sector. Otras firmas establecidas serían Indra (y su filial Minsait), que ha desarrollado soluciones de procesamiento de lenguaje para administraciones públicas; Eleka/Elhuyar y Vicomtech, con base en el País Vasco, enfocadas en sistemas multilingües que integran el euskera; o Verbio, originaria de Barcelona, especialista en tecnologías de voz (reconocimiento y síntesis en español y otros idiomas) desde inicios de los 2000. En el terreno de los asistentes virtuales, Telefónica impulsó su asistente Aura con capacidades en español, lo que motivó colaboraciones con la RAE para asegurar un uso correcto del idioma. Asimismo, grandes consultoras tecnológicas (IBM, NTT Data, Atos, etc.)

han establecido en España unidades de PLN para desarrollar *chatbots* y análisis semántico para sus clientes locales, adaptando tecnologías globales al español.

La nueva oleada de la IA generativa, unida a la creciente financiación y el foco en la creación de empresas de base tecnológica, ha provocado que comiencen a surgir empresas de IA aplicada a determinados ámbitos (como SoyLuzia para la educación o MAIte para el ámbito legal), pero aún es pronto para determinar cuál de estas empresas alcanzará el suficiente tamaño para sobrevivir en esta carrera tecnológica. Un ejemplo paradigmático de las dificultades del ecosistema es Clibrain, una prometedora empresa fundada en Madrid en 2022 que lanzó el primer modelo de lenguaje de gran tamaño enteramente entrenado en español, LINCE, en 2023. A pesar de su ambición y de la calidad técnica de sus modelos –que ofrecían resultados comparables a GPT-3 en español y destacaban por su cobertura dialectal–, la compañía cesó su actividad menos de un año después de su lanzamiento. Entre las buenas noticias, en cambio, tenemos el caso de Magnific.ai, *startup* murciana pionera en el tratamiento de mejora de imágenes con IA que fue vendida a Freepik en un tiempo récord, o Multiverse, con sede en Euskadi, que ofrece un interesante sistema de compresión de LLMs.

Uno de los aspectos positivos en todo este entorno es que ha aumentado considerablemente el número de *venture capital* que está invirtiendo en *startups* españolas en sus diferentes fases, desde época temprana hasta grandes rondas donde compiten con empresas europeas e internacionales.

6. Estrategias públicas en España y marco europeo

En la última década, el Gobierno de España ha desarrollado una serie de planes estratégicos para impulsar las tecnologías del lenguaje y la IA aplicada al español, en consonancia con políticas europeas más amplias. Un hito inicial fue el lanzamiento, en octubre de 2015, del Plan de Impulso de las Tecnologías del Lenguaje (Plan TL). Este programa

quinquenal (2016-2020) supuso una inversión pública de 90 millones de euros para dinamizar la industria del procesamiento del lenguaje natural (PLN) en español.

Tras la culminación del Plan TL en 2020, la estrategia nacional se integró en iniciativas más amplias de IA. En diciembre de 2020 el Gobierno aprobó la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial (ENIA), que reconocía la lengua española como un activo estratégico en el ecosistema digital. Poco después, en 2021, se lanzó el ambicioso Proyecto Estratégico para la Recuperación y Transformación Económica (PERTE) denominado «Nueva economía de la lengua», en el marco del plan Next Generation EU. Este PERTE, presentado oficialmente en 2022, movilizó 1.100 millones de euros de inversión pública (provenientes en parte de fondos europeos) con el objetivo de potenciar el español y las lenguas cooficiales como factor de crecimiento económico.

Paralelamente, España ha participado activamente en el marco regulatorio y de financiación europeo relacionado con la IA y el lenguaje, apoyando la propuesta del Reglamento Europeo de IA (AI Act). Una cuestión crítica en el contexto hispánico es cómo la revolución de la IA lingüística afecta a las lenguas cooficiales de España –catalán, gallego, euskera– así como a las numerosas variantes dialectales del español tanto en la península como en América. Estas lenguas y variedades representan la riqueza plurilingüe y cultural de España e Hispanoamérica; garantizar su presencia en la era de la IA es fundamental para evitar brechas digitales y pérdida de patrimonio lingüístico.

En el caso de las lenguas cooficiales españolas, históricamente su desarrollo tecnológico ha sido desigual. El catalán, con más de 10 millones de hablantes, cuenta desde hace años con traductores automáticos, correctores ortográficos y asistentes de voz (por ejemplo, versiones catalanas de Siri o Alexa) impulsados en parte por su similitud con otras lenguas romances y por el apoyo institucional de la Generalitat de Catalunya. Iniciativas recientes, como el Projecte AINA (lanzado en 2022), buscan recopilar grandes corpus orales y escritos catalanes para

entrenar modelos de IA específicos y asegurar la supervivencia digital del catalán en el futuro. De forma similar, el euskera (lengua de raíces no indoeuropeas, hablada por alrededor de 750.000 personas) ha requerido desarrollos propios: instituciones vascas y empresas como Elhuyar o Vicomtech han creado traductores neuronales e incluso asistentes (p. ej., Zurekin para voz en euskera), partiendo de corpus bilingües euskera-español cuidadosamente elaborados. El gallego, cercano al portugués y hablado por unos 2 millones de personas, también dispone de herramientas como correctores (la Xunta de Galicia liberó uno integrado en LibreOffice) y trabaja en sintetizadores de voz para gallego.

Una de las iniciativas más ambiciosas en el ámbito de la IA lingüística en español es el desarrollo del modelo ALIA-40B, liderado por el BSC-CNS. Este modelo cuenta con 40.000 millones de parámetros y ha sido entrenado sobre 2,5 TB de datos textuales en español y lenguas cooficiales. Su arquitectura de tipo Mixture-of-Experts permite activar únicamente las partes del modelo necesarias para cada tarea, optimizando así los recursos computacionales. El proyecto, en fase activa en 2025, ha liberado parte de sus versiones y pesos a través de Hugging Face[15]. Por su parte, la versión reducida, Salamandra-7B[16], diseñada para entornos de baja latencia, ha mostrado resultados especialmente competitivos en lenguas minoritarias. Ambos modelos se encuentran en evolución constante y están siendo aplicados en dominios sensibles como el jurídico y el médico, mediante técnicas de aprendizaje reforzado.

En paralelo, el Centro Vasco de Tecnología de la Lengua (HiTZ), integrado por los grupos IXA y Aholab de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ha destacado por sus avances en tecnologías lingüísticas aplicadas. Entre sus desarrollos recientes se encuentran sistemas de síntesis de voz adaptados a las variantes dialectales del euskera (con un 94 % de inteligibilidad media), herramientas de desambiguación semántica

15. Véase: https://huggingface.co/BSC-LT/ALIA-40b.

16. Véase: https://huggingface.co/BSC-LT/salamandra-7b-instruct.

para textos jurídicos en español y modelos lingüísticos destinados a la detección temprana de enfermedades neurodegenerativas mediante el análisis de patrones de habla. Su colaboración con Osakidetza (el Servicio Vasco de Salud) ha permitido implementar sistemas de triaje automático con una precisión del 92 % en la clasificación de urgencias médicas, lo que representa un ejemplo pionero de transferencia tecnológica en sanidad pública.

Por otro lado, el proyecto TAN-IBE (Traducción Automática Neuronal para las Lenguas Ibéricas), coordinado por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), apuesta por una estrategia multilingüe inclusiva en el terreno de la traducción automática. Utilizando técnicas de *transfer learning* y redes neuronales de tipo Transformer-XL, el consorcio ha trabajado con corpus paralelos de más de 85 millones de pares oracionales para siete lenguas románicas peninsulares: español, catalán, gallego, portugués, asturiano, aragonés y aranés. La combinación de alineamiento semántico mediante grafos de conocimiento y entrenamiento cruzado ha permitido mejorar en un 37 % la puntuación BLEU para traducciones entre lenguas minoritarias, reduciendo significativamente la dependencia de grandes corpus bilingües (Oliver González, 2024). Este enfoque representa un avance relevante en la accesibilidad y preservación digital de las lenguas regionales de España.

7. Conclusiones

El español cuenta con una ventaja competitiva indiscutible en el campo de la IA lingüística, como es la enorme disponibilidad de datos y corpus en español y en sus múltiples variantes geográficas y sociales. Sin embargo, esta riqueza se ve limitada por una dificultad estructural clave: el acceso a dichos recursos sigue siendo restringido en muchos casos, ya sea por barreras legales, técnicas o de interoperabilidad. Aunque existen diversas fuentes de financiación y múltiples iniciativas paralelas, la fragmentación del ecosistema limita el impacto de los esfuerzos actuales. Sería deseable una mayor colaboración interinstitucional y público-privada que permitiera lanzar proyectos de gran escala, capaces

de competir tanto en financiación como en velocidad y calidad con los grandes desarrollos internacionales, especialmente con los promovidos en Estados Unidos y China. Tenemos, además, una oportunidad única derivada de la riqueza y variedad de nuestro idioma, una diversidad que solo las comunidades hispanohablantes pueden abordar de manera integral. La aplicación de la IA a los distintos ámbitos industriales y, en particular, la especialización lingüística y cultural a través de las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas sigue siendo una asignatura pendiente en el desarrollo actual de la inteligencia artificial. La generación de un ecosistema donde el impulso político fomente la colaboración empresarial, académica y de las instituciones culturales es la única forma para poder llevarlo a cabo.

Referencias bibliográficas

Agerri Gascón, R., Bermúdez, J. y Rigau Claramunt, G. (2014). IXA pipes: Efficient and ready to use multilingual NLP tools. En N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, H. Loftsson, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk, y S. Piperidis (Eds.), *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC'14) (pp. 3.823-3.828) UPV/EHU. European Language Resources Association (ELRA). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/775_Paper.pdf

Automatic Language Processing Advisory Committee (ALPAC) (1966). *Languages and Machines. Computers in Translation and Linguistics*. National Academy of Sciences.

Barcelona Supercomputing Center (21 de enero de 2025). ALIA, *Europe's first public, open and multilingual AI infrastructure*. https://www.bsc.es/news/bsc-news/alia-europes-first-public-open-and-multilingual-ai-infrastructure

Cañete, J., Chaperon, G., Fuentes, R., Ho, J.-H., Kang, H. y Pérez, J. (2020). Spanish Pre-Trained BERT Model and Evaluation Data. https://arxiv.org/abs/2308.02976

Carreras X., Chao, I., Padró, L. y Padró, M. (2004). FreeLing: An open-source suite of language analyzers. En M. T. Lino, M. F. Xavier, F. Ferreira, R. Costa y R. Silva (Eds.), *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC'04). European Language Resources Association (ELRA). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2004/pdf/271.pdf

Crego Clemente, J. M. (2008). *Architecture and Modeling for N-gram-based Statistical Machine Translation* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya]. https://nlp.lsi.upc.edu/papers/phd_jmcrego.pdf

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. De Gruyter Mouton.

Devlin, J., Chang, M-W., Lee, K. y Toutanova, K. (2018). BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers. arXiv:1810.04805

Forcada, M. L., Ginestí-Rosell, M., Nordfalk, J., O'Regan, J., Ortiz Rojas, S., Pérez Ortiz, J. A., Sánchez Martínez, F., Ramírez Sánchez, G. y Tyers, F. M. (2011). *Apertium: A free/open-source platform for rule-based machine* translation. *Machine Translation*, 25 (2), 127-144.

Galicia Haro, S, N., Gelbukh, A. Bolshakov, I. A. (2002). Compilation of a Mexican Spanish text corpora. *WSEAS Press*. https://www.gelbukh.com/CV/Publications/2002/WSEAS-2002-Corpora.pdf

Gamallo Otero, P., García González, M., Piñeiro Pomar, C. A., Martínez Castaño, R y Pichel CAmpos, J. C. (2018). LinguaKit: A Big Data-Based Multilingual tool for linguistic annotation and information extraction. *IEEE Xplore*. https://ieeexplore.ieee.org/document/8554689

Gutiérrez Fandiño, A., Armengol Estapé, J., Pàmies Massip, M., Llop Palao, J., Silveira Ocampo, J., Pío Carrino, C., Armentano Oller, C., Rodríguez Penagos, C., González Agirre, A. y Villegas Montserrat, M. (2022). MarIA: Spanish Language Models. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 68, 39-60. http://journal.sepln.org/sepln/ojs/ojs/index.php/pln/article/view/6405/3820

Hitz Center UPV/EHU (2025). *Dominios médico y legal*. https://www.hitz.eus/en/domains

Hochreiter, S. y Schmidhuber, J. (1997). Long Short-Term Memory. *Neural Computation*, 9 (8), 1.735-1.780.

Hutchins, J. (2014). The history of machine translation in a nutshell. https://aclanthology.org/www.mt-archive.info/10/Hutchins-2014.pdf?

Koehn, P. (2010). *Statistical Machine Translation*. Cambridge University Press.

Mikolov, T., Chen, K., Corrado, G. y Dean, J. (2013). Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space. arXiv:1301.3781

Oliver González, A. (2024). TAN-IBE Participation in the Shared Task: Translation into Low-Resource Languages of Spain. En B. Haddow, T. Kocmi, P. Koehn y C. Monz (Eds.), *Proceedings of the Ninth Conference on Machine Translation* (pp. 871-877). https://aclanthology.org/2024.wmt-1.83/

Open AI (14 de marzo de 2023). *GPT-4*. https://openai.com/research/gpt-4

Open AI (30 de noviembre de 2022). *Presentamos ChatGPT*. https://openai.com/es-ES/index/chatgpt/

Pérez, J. M., Furman, D. A., Alonso Alemany, L. y Luque, F. M. (2022). RoBERTuito: a pre-trained language model for social media text in Spanish. En N. Calzolari, F. Béchet, P. Blache, K. Choukri, C. Cieri, T. Declerck, S. Goggi, H. Isahara, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, J. Odijk y S. Piperidis (Eds.), *Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference* (LREC) (pp. 7.235-7.243). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2022/pdf/2022.lrec-1.785.pdf

Radford, A., Narashiman, K., Salimans, T. y Sutskever, I. (2018). Improving Language Understanding by Generative Pre-Training. *OpenAI*. https://cdn.openai.com/research-covers/language-unsupervised/language_understanding_paper.pdf

Straka, M. y Straková, J. (2017). Tokenizing, POS Tagging, Lemmatizing and Parsing UD 2.0 with UDPipe. En J. Hajic (Ed.), *Proceedings of the CoNLL 2017 Shared Task. Multilingual Parsing from Raw Text to Universal Dependencies* (pp. 88-89). The Association for Computacional Linguistics. https://universaldependencies.org/conll17/proceedings/K17-3.pdf

Taulé Delor, M., Martí Antonín, M. A. y Recasens Potau, M. (2008). AnCora: Multilevel annotated corpora for Catalan and Spanish. En N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis y D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC'08). European Language Resources Association (ELRA). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/35_paper.pdf

Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 59 (236), 433-460. https://phil415.pbworks.com/f/TuringComputing.pdf

V. Jakubíček, M. Kilgarriff, A., Kovář, V, Rychlý, P. y Suchomel, V. (23-26 de junio de 2013). *The TenTen Corpus Family*. 7th International Corpus Linguistics Conference (CL-2013), Lancaster, Reino Unido. https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/The_TenTen_Corpus_2013.pdf

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L. y Polosukhin, I. (2017). Attention Is All You Need. NIPS 2017. https://arxiv.org/pdf/1706.03762

Weizenbaum, J. (1966). ELIZA-A Computer Program for the Study of Natural Language Communication Between Man and Machine. *Communications of the ACM*, 9 (1), 36-45.

Winograd, T. (1972). *Understanding Natural Language*. Academic Press.

Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W., Krikun, M., Cao, Y., Gao, Q., Macherey, K., Klingner, J., Shah, A., Johnson, M., Liu, X., Kaiser, L., Gouws, S., Kato, Y., Kudo, T., Kazawa, H., ... Dean, J. (2016). Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation. arXiv:1609.08144

TERMINOLOGÍA EN ESPAÑOL Y MULTILINGUISMO DIGITAL

Elea Giménez Toledo
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
(INSTITUTO DE LENGUA, LITERATURA Y ANTROPOLOGÍA)

1. Introducción

Las lenguas encuentran hoy en el entorno digital el territorio más fértil y estimulante en el que crecer, reivindicarse e impulsar multitud de desarrollos gracias a las tecnologías del lenguaje. Sin embargo, no todas las lenguas están en disposición de aprovechar esa enorme oportunidad que representa el espacio digital, pues no todas tienen las mismas condiciones para adentrarse en ese territorio. El concepto de igualdad lingüística digital ha sido definido como «el estado en el que las lenguas se encuentran en cuanto a apoyo tecnológico y contexto para continuar existiendo y prosperar como lenguas vivas en la era digital» (Gaspari *et al.*, 2021).

El multilingüismo digital viene siendo defendido desde el ámbito de la investigación y también desde algunas políticas públicas desde hace algún tiempo, a partir de la constatación de los sesgos lingüísticos derivados del monolingüismo imperante del inglés (Spence, 2021).

Para lograr un ecosistema digital multilingüe se requiere, por un lado, una visión no estrictamente tecnológica, sino integradora de las perspectivas sociales y culturales que representa el multilingüismo (Spence, 2021). Es necesario pensar en lo que significa la presencia de múltiples lenguas, a todos los niveles, en el entorno digital. El multilingüismo trae consigo la diversidad de perspectivas, visiones y análisis. Por ello, como apuntan Horvath *et al.* (2024), a través del trabajo colaborativo y del compromiso con la diversidad y la inclusión, podemos esforzarnos en «lograr infraestructuras que desafíen el pensamiento convencional

mediante su capacidad para apoyar y enriquecer la naturaleza multilingüe y polifacética de la academia contemporánea». Añaden que la existencia de infraestructuras multilingües no debería dejarse solo en manos de las grandes compañías –reflexión compartida en el informe Disrupting Digital Monolingualism (Spence, 2021)– sino que habrían de ser abordadas con las soluciones que aporten los humanistas digitales.

Al convencimiento de que se necesita un ecosistema digital multilingüe, le han de seguir la visión, la estrategia, los recursos y mucho trabajo desde cada una de las lenguas. El multilingüismo digital solo puede darse si apuesta por el desarrollo de cada lengua en el entorno digital, abarcando todas las cuestiones que el concepto engloba (Giménez Toledo, 2024): políticas públicas y acciones de diplomacia científica; circulación de contenidos en la red en los distintos idiomas, correctamente etiquetados (p. ej. Céspedes *et al.*, 2025); disponibilidad de corpus y datos en formatos adecuados para que sean legibles por las máquinas; modelos de lenguaje; recursos léxicos que, en el caso de los datos abiertos, deberían seguir los principios FAIR, para que se puedan encontrar, sean accesibles, interoperables y reutilizables; existencia de infraestructuras, redes y espacios de datos; y existencia de plataformas digitales, herramientas y algoritmos que trabajen en y con los distintos idiomas.

Este capítulo está dedicado específicamente a analizar el peso del español en los recursos lingüísticos recogidos en infraestructuras digitales europeas, así como a profundizar en la relevancia y utilidad de las terminologías en español, como un tipo de recurso lingüístico clave para el desarrollo de distintas tecnologías del lenguaje.

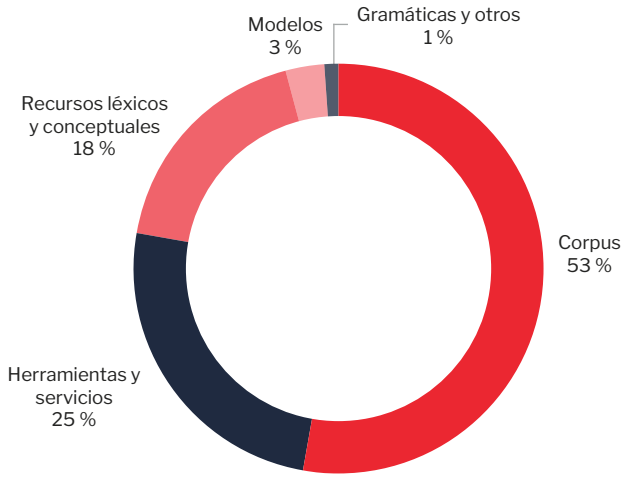
2 . Los recursos del lenguaje en español en infraestructuras digitales de datos

Siendo tan críticos para el desarrollo de un idioma en el entorno digital, los recursos y las tecnologías del lenguaje han de ser conocidos, contabilizados y analizados como el valioso activo que son.

Todos ellos, desde los corpus hasta los datos lingüísticos, pasando por las herramientas de transcripción o traducción, son cruciales para el desarrollo de aplicaciones de inteligencia artificial como los asistentes virtuales, las búsquedas de voz o los sistemas conversacionales. Por esa razón, la Comisión Europea puso en marcha el Espacio Europeo de Datos Lingüísticos, con el objetivo de intercambiar recursos del lenguaje en el sector público y en el sector privado, haciendo posible así el desarrollo de herramientas y servicios. En ese espacio de datos, se comparten datos lingüísticos, se conectan con suministradores de datos y usuarios y, además, todo ello sucede en un entorno en el que se cumplen los derechos europeos. De la motivación para crear este espacio de datos, por naturaleza multilingüe, se deriva la necesidad de que sea alimentado con los datos de las distintas lenguas.

Dentro del Espacio Europeo de Datos Lingüísticos se ha desarrollado European Language Grid (ELG), en cuyo catálogo se recogen los recursos y las tecnologías del lenguaje que quieran ser visibilizados, compartidos y reutilizados. Entre estos recursos se encuentran corpus textuales y multimodales, modelos de lenguaje, sistemas de transcripción, sistemas de traducción, recursos léxicos, colecciones de datos anotados que sirven para entrenar modelos, plataformas para la síntesis o el reconocimiento de voz, sistemas de reconocimiento de entidades nombradas, analizadores morfológicos o lematizadores, entre otros muchos. El catálogo ELG es una fuente valiosa para analizar el estado las lenguas en lo que se refiere a recursos y tecnologías del lenguaje, pues además de los datos recopilados, gracias en parte a convocatorias financiadas, toma datos de distintas fuentes como CLARIN, ELRA o los repositorios Zenodo o Hugging Face.

GRÁFICO 1 TIPOLOGÍA DE RECURSOS Y TECNOLOGÍAS DEL LENGUAJE (MULTILINGÜES) EN ELG (MARZO 2025)

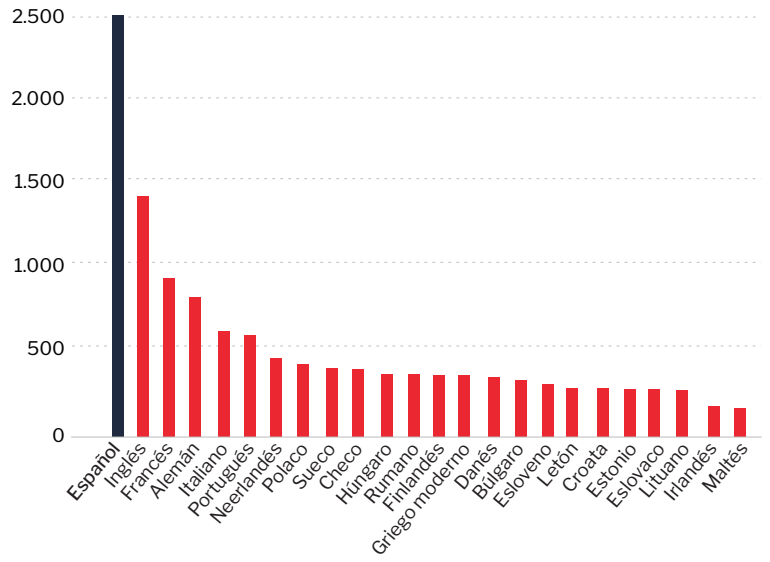


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de ELG (2025).

El español es la lengua con más recursos en este catálogo (2.567), por delante de inglés (1.466), francés (963), alemán (852) e italiano (644), lo que representa no solo un desarrollo nutrido de recursos y tecnologías en nuestra lengua sino también un adecuado posicionamiento en el catálogo de recursos de referencia en Europa (gráfico 2). Sin embargo, la cifra en bruto ha de ser matizada. Por un lado, la posición del español con respecto a las otras lenguas europeas varía en función del tipo de recurso lingüístico. Así, atendiendo al número de recursos léxicos o conceptuales que tiene cada lengua en ELG, es decir, al peso de cada lengua en el total de recursos léxicos (cuadro 1, última columna), el español ocupa la segunda posición, aportando un 23 % de los recursos, pero alejado del 50 % de los aportados por el inglés. El francés y el alemán les siguen, aportando un 18 % aproximadamente de recursos léxicos. Por otro lado, entre los 2.567 recursos del lenguaje en

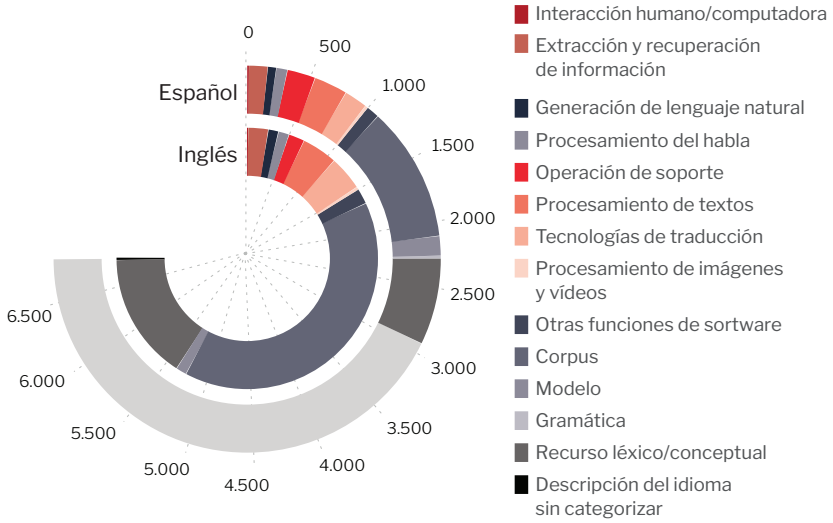
español, solo un 25,6 % son recursos léxicos, muy por debajo del peso relativo en otras lenguas. Este porcentaje señala un área que habría que desarrollar o fortalecer.

GRÁFICO 2 DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS Y TECNOLOGÍAS DEL LENGUAJE POR IDIOMA EN ELG (MARZO 2025)



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de ELG (2025).

GRÁFICO 3 COMPARATIVA ESPAÑOL/INGLÉS DE RECURSOS Y TECNOLOGÍAS DEL LENGUAJE POR TIPOLOGÍA EN ELG



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de ELG (2025).

CUADRO 1 RECURSOS LÉXICOS EN EUROPEAN LANGUAGE GRID

Lenguas europeas	N.º de recursos en catálogo ELG	N.º de recursos léxicos en ELG	% de recursos léxicos (relativo)	% de recursos léxicos (absoluto)
Inglés	1.466	1.428	97,41	50,05
Estonio	292	243	83,22	8,52
Esloveno	317	236	74,45	8,27
Lituano	284	208	73,24	7,29
Alemán	852	518	60,80	18,16
Letón	294	166	56,46	5,82

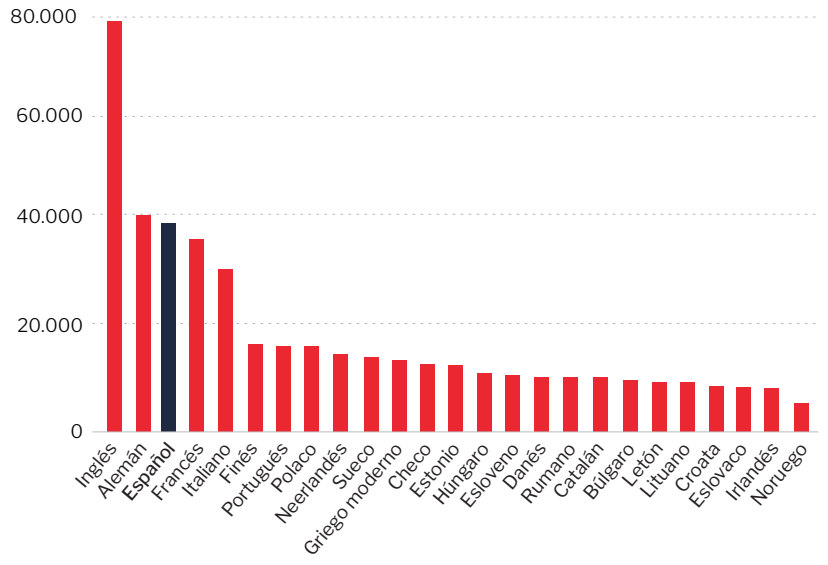
Lenguas europeas	N.º de recursos en catálogo ELG	N.º de recursos léxicos en ELG	% de recursos léxicos (relativo)	% de recursos léxicos (absoluto)
Francés	963	541	56,18	18,96
Finlandés	377	202	53,58	7,08
Sueco	415	193	46,51	6,76
Griego moderno	377	164	43,50	5,75
Croata	294	105	35,71	3,68
Checo	409	141	34,47	4,94
Italiano	644	222	34,47	7,78
Irlandés	184	55	29,89	1,93
Búlgaro	347	101	29,11	3,54
Neerlandés	476	134	28,15	4,70
Polaco	440	123	27,95	4,31
Maltés	176	48	27,27	1,68
Danés	365	98	26,85	3,43
Español	**2.567**	**657**	**25,59**	**23,03**
Portugués	620	150	24,19	5,26
Rumano	378	85	22,49	2,98
Húngaro	383	81	21,15	2,84
Eslovaco	292	55	18,84	1,93

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de ELG (2025).

También se ve relativizado el peso del español, considerando los indicadores DLE (Digital Language Equality). Con ellos se mide el peso de cada lengua según factores tecnológicos y contextuales. En el caso de

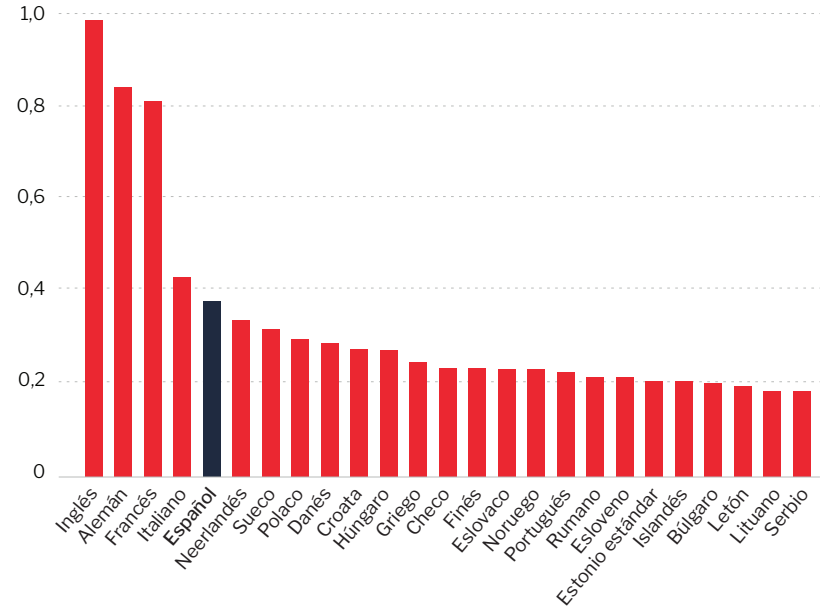
los factores tecnológicos, el indicador utilizado no solo considera el número de recursos lingüísticos que hay de cada idioma en ELG, sino que les asigna un peso específico en función de algunas variables como si son recursos anotados o no, si son especializados en una materia o no, si son de código abierto o propietario, etc. La fórmula utilizada para calcularlo viene a expresar lo legibles y reutilizables que son los recursos lingüísticos en cada idioma. El gráfico 4 muestra cómo el español es la tercera lengua, según este indicador, tras el inglés (a más de 40.000 puntos de diferencia) y el alemán.

GRÁFICO 4 INDICADORES DE IGUALDAD LINGÜÍSTICA DIGITAL SEGÚN FACTORES TECNOLÓGICOS



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de ELG (2025).

GRÁFICO 5 INDICADORES DE IGUALDAD LINGÜÍSTICA DIGITAL SEGÚN FACTORES CONTEXTUALES



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de ELG (2025).

Entre las grandes infraestructuras de investigación europeas está CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure), enmarcada plenamente en la ciencia abierta y dedicada a reunir y ofrecer datos, herramientas y servicios para apoyar la investigación basada en recursos lingüísticos. Funciona con consorcios nacionales de 24 países europeos, entre ellos España, que conforman una red de instituciones productoras de recursos lingüísticos, tanto datos como herramientas. La sección de recursos reúne corpus, herramientas y recursos léxicos; entre estos últimos escasean los que cubren el español. Solo hay un inventario léxico monolingüe en español. En otros veintiún recursos léxicos multilinguës (modelos de lenguaje, lexicones, diccionarios o glosarios) el español es una de las lenguas cubiertas. Se detecta una notable

diferencia entre los recursos monolingües aportados desde otras lenguas como el estonio, el esloveno o el sueco en relación con el español o el francés que, siendo lenguas destacadas en ELG, tienen una presencia casi testimonial de estos recursos en CLARIN.

Esto se puede relacionar al menos con dos aspectos. Por un lado, con el desconocimiento de la infraestructura por parte de quienes producen corpus, recursos terminológicos u otro tipo de recursos y herramientas lingüísticas, lo que sugiere que debería producirse un acercamiento de las infraestructuras a los especialistas y viceversa, así como hacer una mayor difusión de lo que representan: espacios construidos entre todos para un fin común. Por otro lado, la falta de recursos en español podría estar relacionada más con una falta de legibilidad de estos que con su inexistencia.

El Virtual Language Observatory puesto en marcha por CLARIN permite rastrear recursos lingüísticos en cada idioma procedentes de distintos catálogos. La búsqueda de recursos léxicos en español no aporta más de una veintena de resultados. De nuevo, el escueto resultado puede estar relacionado con la falta de publicación de los recursos lingüísticos en español en los distintos catálogos o repositorios, pero también con cuestiones técnicas como la falta de nombres, palabras clave, enlaces rotos o metadatos incompletos (tamaño del corpus, anotación lingüística, etc.) (Fišer, Lenardič y Erjavec, 2018). Estas carencias han de ser tenidas en cuenta por productores de recursos lingüísticos.

3. Terminologías en español

Dentro de la diversidad de recursos y tecnologías del lenguaje que existen, los recursos léxicos y, más concretamente, las terminologías, han sido objeto de especial atención en los análisis cuantitativos mostrados en los anteriores apartados. La razón es que los términos, palabras especializadas de los distintos ámbitos científicos y profesionales, adecuadamente descritas por especialistas en cada dominio y cuidadas desde el punto de vista lingüístico, son la base de multitud

de herramientas digitales basadas en el lenguaje. Tesauros, vocabularios, ontologías, lexicones, listas de términos o entidades nombradas (nombres propios) forman parte de lo que se denominan genéricamente terminologías. Las aplicaciones más relevantes de las terminologías en el entorno digital son:

- la recuperación eficiente y la descubribilidad de información en sistemas y buscadores;
- la indización o clasificación automática de grandes volúmenes de documentos, tal y como sucede en la mayor base de datos de producción científica médica (National Library of Medicine, 2021; Chen, Bullard y Giustini, 2023; Moore, Yaqub y Sampat, 2024);
- su conexión con otras terminologías en otros idiomas gracias a la tecnología de datos lingüísticos enlazados, que permite, entre otras cosas, buscar un término en un idioma y recuperar documentos sobre ese tema en otros idiomas distintos (p. ej. GoTriple);
- los sistemas de traducción automática, pues la propia existencia de términos cuidados y/o normalizados facilita el aprendizaje de estos sistemas y mejora la calidad de las traducciones;
- el entrenamiento de algoritmos para que las máquinas puedan entender el lenguaje científico en español, generar textos que contengan tecnicismos y «hablar» un español correcto;
- el apoyo a sistemas de lenguaje claro para permitir que los textos difíciles de comprender por su complejidad técnica (médicos, legislativos, normativos, etc.) puedan utilizar expresiones alternativas que hagan más comprensible su contenido a sus destinatarios.

Fuera del entorno digital, las terminologías son un soporte fundamental para la correcta enseñanza del español científico y profesional, para la comunicación médico/paciente a través de la medicina gráfica o de infografías, y en el ámbito de la traducción y la interpretación, donde

se han creado recursos específicos para cubrir unas necesidades profesionales muy exigentes, que requieren precisión e inmediatez.

4. El español en los recursos terminológicos multilingües

El multilingüismo por el que apuestan muchas instituciones del ámbito internacional, desde la UNESCO a la ONU pasando por la Unión Europea, se traduce no solo en el impulso y la protección, a través de sus políticas, de las distintas lenguas, sino también en el establecimiento de lenguas de trabajo dentro de las propias instituciones y lenguas de publicación de los distintos documentos que generan. La defensa del multilingüismo implica respeto a la identidad de cada pueblo, pero también protección jurídica para la ciudadanía. Así, por ejemplo, las leyes y normativas que nos afectan a quienes vivimos en países de la Unión Europea se publican en cada una de las 24 lenguas oficiales de la UE para garantizar que llegan y son comprensibles para todos. Esto comporta un ingente volumen de traducciones caracterizadas por su precisión técnica; en la normativa que nos afecta no puede haber incorrecciones o inequidades entre lo que se dice en una lengua o en otra. Esta necesidad de precisión afecta, sobre todo, a la terminología. El adjetivo *green* en inglés, puede traducirse como «verde» o «ecológico». Se han manejado casi como sinónimos, pero tienen alcances diferentes, de tal manera que cada vez más, en las traducciones institucionales, se traduce «verde» por *green* y «ecológico» por *organic* (Arias Rodríguez, 2024).

Estas disquisiciones sobre los vocablos en busca de la mayor precisión y también de mayor consistencia requieren de un notable trabajo con las palabras, especialmente con los tecnicismos. Por ello se han venido construyendo bancos de datos terminológicos multilingües, críticos para la labor que desarrollan los traductores e intérpretes institucionales. El volumen de términos que contienen crece de manera constante; el trabajo en torno a la validación por expertos y a su normalización es incesante.

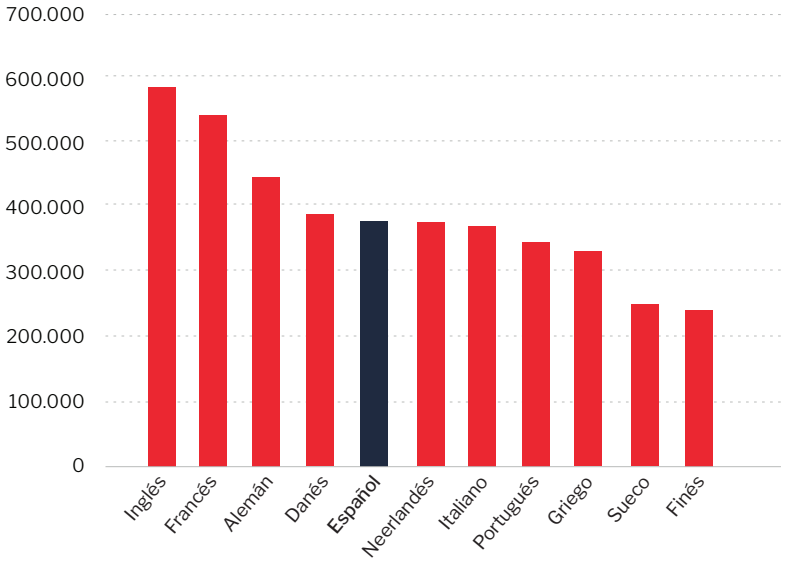
La ONU, que tiene 6 lenguas oficiales (árabe, chino, ruso, español, inglés y francés), desarrolla la base de datos UNTERM. Este recurso recoge la terminología necesaria –cientos de miles de palabras– para el trabajo que se desarrolla dentro de la organización y de otros organismos internacionales que dependen de la ONU, como la OMS o la UNESCO. Los términos científicos forman parte de esta colección pues, a menudo, los temas que se abordan tienen conexiones directas con el ámbito de la ciencia.

Por su parte, IATE European Union Terminology (IATE, s. f.) es la base de datos terminológica multilingüe más grande del mundo, creada en 2004 para «recopilar, divulgar y gestionar la terminología específica de la Unión Europea». Contiene casi 7 millones de términos y trabaja con las 24 lenguas oficiales de la Unión Europea, entre ellas, el español. Es un recurso en abierto, disponible para cualquier tipo de usuario y esencial para los profesionales de la lengua, especialmente para traductores e intérpretes.

A pesar de ser una base de datos multilingüe, el nivel de cobertura para cada idioma es distinto; esto se explica, por un lado, con la propia historia de la Unión Europea: a medida que se han ido incorporando países, ha crecido el número de lenguas oficiales y, por tanto, se han generado términos en esas lenguas en IATE. Por otro, tiene que ver con las necesidades de los traductores que van alimentando la base de datos en función de aquello que necesitan traducir.

Las estadísticas de IATE muestran algunos indicadores relevantes para observar el peso de los idiomas. La cobertura lingüística, por ejemplo. Se refiere al número de entradas o registros que tiene cada idioma (gráfico 6). El español es la quinta lengua con mayor cobertura. El inglés, el francés y el alemán son lenguas de trabajo en la Unión Europea, por lo que no es de extrañar que ocupen las primeras posiciones. El danés y el neerlandés tienen también muy buena cobertura por su antigüedad como lenguas oficiales de la Unión Europea.

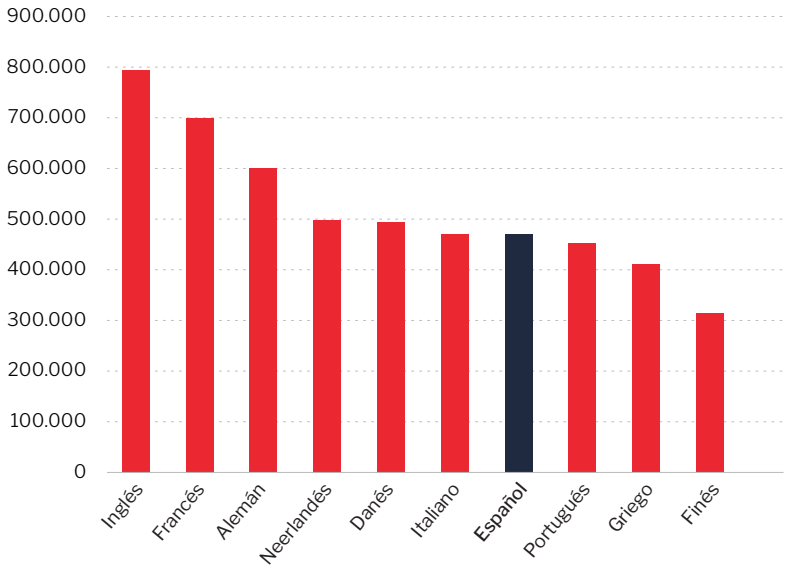
GRÁFICO 6 COBERTURA LINGÜÍSTICA EN IATE (MARZO 2025)



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de IATE (s. f.).

Otro indicador para medir la presencia del español en esta base de datos terminológica es el número de términos. Como puede observarse en el gráfico 7, el español se sitúa en la séptima posición, con una cifra considerable de 470.000 términos. El inglés, con cerca de 800.000 términos, y el francés, con 700.000 términos, encabezan la lista.

GRÁFICO 7 NÚMERO DE TÉRMINOS POR LENGUA EN IATE (MARZO 2025)



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de IATE (s. f.).

Es preciso contextualizar estas cifras. El volumen de datos terminológicos está relacionado con el número de años que llevan los distintos países en la UE, y también con las necesidades que van teniendo los traductores, que implican, a veces, mayor trabajo en unas lenguas que en otras. Conviene mirar los datos con otra perspectiva: el trabajo terminológico ha ido evolucionando y la calidad de la información que se ofrece para cada término es mayor cuanto más recientes son los registros. Las lenguas que se han incorporado más tarde a IATE, como el eslovaco, el croata, el maltés, el estonio o el rumano tienen registros para cada término más completos, con definiciones, notas o contextos. En este sentido, se puede observar (cuadro 2), cómo las lenguas de incorporación más reciente añaden más valor a la base de datos (registros más completos), mientras que las lenguas con mayor cobertura –el español entre ellas– tienen porcentajes de registros «ricos» menores.

CUADRO 2 NIVEL DE RIQUEZA DE LA INFORMACIÓN TERMINOLÓGICA EN IATE (MARZO 2025)

Lengua	Valor añadido por lengua (%)
Eslovaco	80,15 %
Croata	78,20 %
Maltés	78,13 %
Estonio	75,68 %
Rumano	73,41 %
Húngaro	72,85 %
Checo	72,42 %
Búlgaro	71,97 %
Polaco	69,69 %
Lituano	68,14 %
Esloveno	67,04 %
Letón	65,63 %
Inglés	44,26 %
Alemán	38,16 %
Francés	36,68 %
Finés	33,57 %
Sueco	32,58 %
Italiano	32,47 %
Neerlandés	32,03 %
Griego	25,47 %
Portugués	25,40 %
Danés	24,57 %
Español	**24,22 %**
Gaélico	21,12 %

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de IATE (s. f.).

Los recientes desarrollos de IATE, que cuenta ya con una API REST, permiten una mayor accesibilidad y una mayor reutilización de los datos terminológicos, lo que representa un beneficio claro para profesionales de la lengua como traductores o intérpretes.

5. La terminología en español: TeresIA

La transformación digital de los recursos lingüísticos resulta esencial para que puedan interconectarse mejor las terminologías existentes, que se encuentran dispersas y que, conjuntamente, ofrecerían información muy valiosa. Precisamente este es uno de los objetivos de TeresIA, proyecto de investigación que persigue la construcción de un metabuscador para recuperar términos presentes en distintos recursos terminológicos en español. Uno de los primeros pasos que se dieron en el proyecto fue la elaboración de un censo de recursos terminológicos (TeresIA, 2024), que permitió identificar unos 400, bien en español (monolingües) bien multilingües incluyendo el español. Cubren distintas especialidades, son producidos por distintos tipos de instituciones y están en distintos formatos. El siguiente paso está siendo acordar con los productores su incorporación al metabuscador de TeresIA, analizar la estructura de cada recurso y proceder a la conversión de los datos para hacerlos legibles por el metabuscador. Muchos de ellos no son interoperables. La tarea ingente de conversión se justifica por la necesidad de hacer legible y recuperable el enorme acervo de datos terminológicos que se encuentran en distintas fuentes y que muchas veces no son fácilmente accesibles. La conversión supondrá, además, crear conjuntos de datos terminológicos que podrán estar en espacios de datos lingüísticos, como un capital del español para contribuir al desarrollo de las tecnologías del lenguaje en nuestra lengua y como un activo de la ciencia abierta, porque implica compartir datos, hacerlos accesibles y reutilizables.

Por otro lado, los neologismos terminológicos no dejan de aparecer. Las innovaciones o los descubrimientos científicos generan nuevas palabras que hay que añadir a las colecciones de términos en español y

que es necesario validar con la ayuda de expertos, sancionar lingüísticamente y convertir a formatos legibles por las máquinas. Para detectar los neologismos terminológicos que van surgiendo, se ha desarrollado en el marco de TeresIA un algoritmo de extracción de terminología (KeyCare), que permite detectarlos a partir de corpus de textos científicos. Estos nuevos datos terminológicos serán incorporados a los espacios de datos lingüísticos, generándose así la dinámica de producir información en español en abierto y disponible para que sea reutilizada por distintos tipos de profesionales de la lengua, por empresas o por desarrolladores de tecnologías del lenguaje. Las tecnologías lingüísticas necesitan de infraestructuras y de datos. En la UE se ha apostado por la creación de las primeras. Investigadores, técnicos, profesionales e instituciones hemos de apostar por la generación de grandes conjuntos de datos en español.

6. Conclusiones

Sabiendo que las tecnologías del lenguaje –omnipresentes en la vida de hoy– requieren de recursos lingüísticos en todos los idiomas y que, por otra parte, más el 80 % de todo lo que se hace en inteligencia artificial está basado en el lenguaje, el trabajo con y sobre los recursos lingüísticos en español se hace necesario si se quiere fortalecer el idioma en el entorno digital, contribuyendo así al multilingüismo.

Con los datos mostrados en este capítulo se puede concluir, generalmente hablando, que existe una buena cobertura de los datos lingüísticos en español tanto en espacios de datos como en bases de datos terminológicas. Sin embargo, esa cobertura es desigual tanto en la tipología de recursos como en las infraestructuras. Si en ELG el español tiene un peso destacado, en CLARIN la presencia de recursos en nuestro idioma es escasa. Por otro lado, en ELG se aprecia que algunos tipos de recursos lingüísticos en español predominan sobre otros. La presencia de recursos terminológicos podría mejorar, algo que tratará de lograrse con la conversión de datos que está afrontando TeresIA.

Por un lado, sería necesario difundir mejor entre productores de terminologías e instituciones académicas las infraestructuras y los espacios de datos existentes, entre ellos también los de ámbito nacional como INESdata. Por otro lado, se requieren datos lingüísticos de todos los ámbitos, pero los terminológicos –es decir, los relativos a disciplinas científicas o profesiones– han de ser producidos y cuidados especialmente si se quiere apostar por el español en la ciencia y como lengua de trabajo en organismos internacionales. En paralelo, es necesario impulsar la digitalización de contenidos existentes en nuestro idioma y constituir corpus de textos académicos en español abiertos y con licencias Creative Commons.

Contar con terminologías de calidad en español que, además, estén convertidas a formatos de la web de datos, sigan los principios FAIR y puedan enlazarse (Linked Open Data) se convierte en una línea de trabajo crítica para que las tecnologías del lenguaje puedan desarrollarse también en español.

Agradecimientos

Estas páginas se enmarcan en TeresIA, proyecto de investigación financiado con fondos de la Unión Europea Next GenerationEU/PRTR a través del Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública.

La autora agradece a la comunidad lingüística española de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea su colaboración para el análisis del español en IATE.

Referencias bibliográficas

Arias Rodríguez, I. (2024). *Green:* ¿verde o ecológico? *Puntoycoma*, 184, 5-6. https://ec.europa.eu/translation/spanish/magazine/es_magazine_es.htm

Céspedes, L., Kozlowski, D., Pradier, C., Sainte-Marie, M. H., Shokida, N. S., Benz, P., Poitras, C., Boudreau Ninkov, A., Ebrahimy, S., Ayeni, P., Filali, S., Li, B. y Larivière, V. (2025). Evaluating the linguistic coverage of OpenAlex: An assessment of metadata accuracy and completeness. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 1-12. https://doi.org/10.1002/asi.24979

Chen, E., Bullard, J. y Giustini, D. (2023). Automated indexing using NLM's Medical Text Indexer (MTI) compared to human indexing in Medline: a pilot study. *Journal of the Medical Library Association*, 111 (3), 684-694. https://doi.org/10.5195/jmla.2023.1588

European Language Grid (ELG) (2025). *European Language Grid. Catalogue*. ELG Consortium. https://live.european-language-grid.eu/catalogue/dashboard

Fišer, D., Lenardič, J. y Erjavec, T. (2018). CLARIN's key resource families. En N. Calzolari, K. Choukri, C. Cieri, T. Declerck, S. Goggi, K. Hasida, H. Isahara, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazom, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis y T. Tokunaga (Eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*. European Language Resources Association (ELRA). https://aclanthology.org/L18-1210.pdf

Gaspari, F., Way, A., Dunne, J., Rehm, G., Piperidis, S. y Giagkou, M. (2021). *European Language Equality. Digital Language Equality (preliminary definition)* (Documento de trabajo). ELE Consortium. https://european-language- equality.eu/wp-content/uploads/2021/05/ELE_Deliverable_D1_1.pdf

Giménez Toledo, E. (8 de marzo de 2024). El valor del multilingüismo en la comunicación de la ciencia. *The Conversation*. https://theconversation.com/el-valor-del-multilinguismo-en-la-comunicacion- de-la-ciencia-225363

Horváth, A., Wagner, C., Wrisley, D., Bernardi, J., Chadha, A., Garcia, D., Grallert, T., Ghosh, S., Ishida, Y., Kaye, A., Meden, A., Nagasaki, K., Palmer, D., Scheithauer, H., Świetlik, M., Tharsen, J. y Wang, Y. (2024). Multilinguality in Action: Towards Linguistic Diversity and Inclusion in Digital Humanities. *Magazén*, 5 (2), 179-196. http://doi.org/10.30687/mag/2724-3923/2024/02/001

IATE European Union terminology (s. f.). *IATE European Union terminology*. Consultado en marzo de 2025. https://iate.europa.eu/home

National Library of Medicine (1 de diciembre de 2021). MEDLINE 2022 Initiative: Transition to Automated Indexing. *NLM Technical Bulletin*, 443, e5. https://www.nlm.nih.gov/pubs/techbull/nd21/nd21_medline_2022.html

Moore, D. A. Q., Yaqub, O. y Sampat, B. N. (2024). Manual versus machine: How accurately does the Medical Text Indexer (MTI) classify different document types into disease areas? *PLOS One*, 19 (3). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297526

Spence, P. (2021). *Disrupting Digital Monolingualism: A report on multilingualism in digital theory and practice*. Language Acts and Worldmaking. https://zenodo.org/records/5743283

TeresIA (2024). *Informe del censo de recursos terminológicos de TeresIA*. https://proyectoteresia.org/wp-content/uploads/2024/09/TeresIA-ICRTT-1.0.0-20240405.pdf

LA ORIENTACIÓN DEL VOTO HISPANO EN LAS ELECCIONES PRESIDENCIALES DE ESTADOS UNIDOS EN 2024

Francisco Javier Pueyo Mena
OBSERVATORIO DEL INSTITUTO CERVANTES EN LA UNIVERSIDAD DE HARVARD

1. Introducción

No cabe duda de que la celebración de elecciones periódicas es uno de los pilares fundamentales de la democracia, pues estas garantizan que los candidatos políticos elegidos representen la voluntad de los ciudadanos llamados a ejercer el voto. La transmisión de la información –o de la desinformación– política puede afectar, por otro lado, a la percepción de los ciudadanos sobre la realidad de las comunidades en las que recae el foco de los medios de comunicación en unas elecciones. Las últimas elecciones presidenciales estadounidenses, celebradas el 5 de noviembre del año 2024, no son una excepción. Tanto en la precampaña electoral como después de conocerse los resultados, la orientación del voto hispano ha sido uno de los principales centros de atención mediática. No faltan ejemplos de esta cobertura en los medios tanto de Estados Unidos como de Hispanoamérica y España:

> Lo más sorprendente puede haber sido el aumento de 14 puntos porcentuales de Trump entre los votantes que se identificaron como hispanos, según una encuesta a pie de urna realizada por Edison Research. Alrededor del 46 % de los votantes hispanos

votaron a Trump, frente al 32 % en las elecciones de 2020 (Lange, Erickson y Heath, 2024, *Reuters*)[1].

Trump obtuvo un asombroso 46 % del voto latino en estas elecciones. Es la cifra más alta jamás obtenida por un republicano, incluso más alta que la de George W. Bush en 2004 (Montanaro, 2024, NPR).

Trump consiguió un avance histórico entre los votantes de color, los inmigrantes y los latinos (Brammer, 2024, *Los Angeles Times*).

Un análisis de la encuesta de salida que aplicó *The Washington Post* revela que los hombres latinos impulsaron a Trump a la Casa Blanca, con 54 % que votó por él y 44 % por Harris (*El Universal*, 2024).

Los votantes latinos aumentaron en 13 puntos su apoyo al candidato y ahora presidente electo Donald Trump en estas elecciones, hasta alcanzar el 45 % de ese electorado, por encima del récord entre candidatos presidenciales republicanos, el de George W. Bush en 2004 (*El Tiempo*, 2024).

Trump obtuvo el apoyo del 45 % de los votantes latinos a nivel nacional, en comparación con el 53 % que logró Harris, según encuestas boca de urna de *NBC News*. Ese apoyo a Trump es mucho mayor que en 2020, cuando obtuvo el 32 % frente al 65 % de Joe Biden (Lugones, 2024, *Clarín*).

Trump ha alcanzado la victoria con un mayor margen que en la elección de 2020, al reducir la ventaja demócrata sobre el voto latino de 33 a 8 puntos. Eso ha sucedido a pesar de la dura agenda migratoria del magnate, quien este jueves reiteró que pondrá en marcha un plan de deportaciones masivas (Herrerías, 2024, *El País*).

---

1. En el caso de las citas extraídas de textos publicados originalmente en inglés, se ofrece la traducción al español elaborada por el autor.

> El voto hispano: el seísmo electoral que amenaza el futuro del Partido Demócrata (Ansorena, 2024, *ABC*).

Como se desprende de la lectura de los ejemplos mediáticos citados, el mensaje que se ha transmitido en los medios de comunicación a escala global es el de un «sorprendente» cambio del voto hispano hacia el candidato republicano Donald Trump en estas elecciones, en detrimento de la candidata demócrata Kamala Harris, que rompe con la orientación tradicional del voto de la comunidad hispana en las elecciones previas desde que hay registros. Un factor clave ha determinado el estado de opinión público transmitido a los ciudadanos por los medios de comunicación: el uso general por todos los periódicos, las televisiones, las radios y los medios digitales a escala global de un único sondeo a pie de urna, el National Election Pool (NEP)[2], como fuente de información de la orientación del voto hispano, tanto en el ámbito nacional como en los decisivos *swing states* («estados péndulo o bisagra»). Ningún medio tuvo en cuenta otros sondeos importantes, como el 2024 American Electorate Voter Poll (2024-AEVP) (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a, 2024b)[3], cuyos datos para las poblaciones minoritarias difieren sustancialmente de los aportados por el citado estudio de Edison Research para los grandes medios. No se tuvieron en cuenta los posibles problemas metodológicos que presenta la encuesta del NEP

2. El NEP es un consorcio de medios estadounidenses creado en 2003 para proporcionar información de sondeos a pie de urna para las elecciones estadounidenses. El sistema de muestreo produjo resultados sesgados en las elecciones presidenciales estadounidenses de 2004 y de 2016. A partir de 2018, el consorcio de empresas ABC News, CBS News, CNN y NBC News contrataron a Edison Research para realizar los sondeos a pie de urna. A partir de 2020, Reuters ha utilizado el NEP para comunicar los resultados de las elecciones presidenciales de Estados Unidos. Fox News y Associated Press formaban parte anteriormente del NEP, pero lo abandonaron en 2017 y usan desde entonces los datos de AP VoteCast.

3. La encuesta 2024 American Electorate Voter Poll es un sondeo a gran escala entre votantes afroamericanos, latinos, asiático-americanos, nativo-americanos y blancos de todo el país (en los 50 estados), así como en los estados clave que determinaron las elecciones presidenciales de 2024. La encuesta fue realizada por científicos y expertos en sondeos de BSP Research, African American Research Collaborative y la Universidad de Harvard. La encuesta se realizó entre el 18 de octubre de 2024 y el 4 de noviembre de 2024 y cuenta con una muestra de más de 9.000 votantes, de los cuales 3.750 eran hispanos.

a la hora de medir la tendencia del voto en comunidades minoritarias como los hispanos, los indígenas, los asiáticos o los afroamericanos, y los pocos que después llamaron la atención sobre este factor difícilmente pudieron influir en el estado de opinión que ya se había propagado de forma global:

> Desafortunadamente, los sondeos a pie de urna no cuentan con un buen historial y pueden contribuir a crear narrativas erróneas durante la noche de las elecciones. En particular, los sondeos a pie de urna presentan su peor historial de acierto cuando analizan a los votantes negros o latinos y a los jóvenes (Rogers, 2024, *The New York Times*).

> Las organizaciones latinas, como UnidosUS, Voto latino, La Brega y la Fuerza Fund y la Federación Hispana se han unido a las representantes de otras minorías, como Asian American Advancing Justice y AARC para denunciar que las encuestas que se hacen a pie de urna no representan bien a las minorías y ofrecen una imagen desfigurada de la realidad de estas comunidades (Caro, 2024, *El País*).

> ¿El voto latino le dio la victoria a Trump? Un nuevo estudio asegura que no (Telemundo, 2024).

Conviene, por lo tanto, dar una visión más ponderada haciendo uso tanto de las estimaciones previas al día de las elecciones como del seguimiento del voto una vez emitido por los votantes, ya que sus metodologías, al contrario que la del NEP, son más cuidadosas a la hora de otorgar pesos demográficos y lingüísticos a las comunidades minoritarias:

> Nuestra encuesta sigue ofreciendo una ventaja considerable sobre las encuestas a pie de urna nacionales, ya que cada grupo racial se pondera para coincidir con la demografía de su grupo específico dentro de cada estado. Las encuestas nacionales solo proporcionan pesos demográficos a escala estatal o nacional y no aplican ponderaciones a los grupos raciales. Esto ha generado

> un sesgo socioeconómico en las muestras de las comunidades afroamericanas y latinas (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024b).

Un factor determinante sobre la metodología empleada por las dos principales encuestas a pie de urna es el idioma en el que se desarrollaron las entrevistas. Mientras 2024-AEVP ofrecía una amplia elección lingüística a los encuestados «en inglés, español, chino, coreano, tagalo o vietnamita, según la preferencia del encuestado» (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024b), la encuesta del NEP se desarrolló exclusivamente en inglés. Como veremos más adelante, la lengua hablada en el hogar –sea el inglés o el español– es una variable significativa en la orientación del voto de las comunidades latinas en Estados Unidos.

Los datos manejados en este capítulo han sido compilados a través de un amplio y detallado informe que hemos desarrollado en el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard (Vega Hübner y Pueyo Mena, 2025). Las conclusiones de dicho estudio indican que, si bien se observa un progresivo aumento del apoyo latino al Partido Republicano, lo cierto es que no ha ocurrido ningún vuelco sorprendente y mucho menos decisivo en la orientación tradicional del voto en las comunidades latinas. Esta tendencia se alinea con la observada en comicios previos y sigue los mismos patrones que en las otras comunidades de votantes: cuando en el público general hay un cambio hacia una opción política determinada –sea hacia el lado republicano o el demócrata–, se observa también una tendencia similar en las comunidades latinas, particularmente en los sectores de la población hispana más integrados en la cultura mediática y lingüística del país, es decir, aquellos que hablan exclusivamente inglés en casa y que, por lo tanto, reciben la información política a través de los mismos medios y redes sociales que sus conciudadanos de la comunidad mayoritaria:

> El aumento en el uso de fuentes de noticias en inglés se ha visto impulsado por un incremento en la proporción de hispanos que dicen obtener sus noticias exclusivamente en dicha lengua. Según la encuesta de 2021, así lo declara un tercio (32 %) de los adultos hispanos, frente al 22 % en 2006 (Lopez y Gonzalez-Barreda, 2013).
>
> La generación milenial hispana utiliza las fuentes de noticias en inglés más que las generaciones de mayor edad, con un 91 % en 2016 que declara obtener al menos algunas de sus noticias en inglés, en comparación con el 68 % que dijo consumir al menos algunas de sus noticias en español (Flores y Lopez, 2018).

La población latina que habla principalmente español en casa recibe la información de fuentes más variadas, tanto de los medios estadounidenses en español y en inglés, como de los medios de sus países de origen, que lógicamente informan en español:

> Los latinos nacidos en el extranjero, por el contrario, prefieren las fuentes de noticias en español: en 2016, el 89 % declaró que obtenía al menos algunas de sus noticias en español y el 70 % dijo que obtenía al menos algunas de ellas en inglés (Flores y Lopez, 2018).

2. Dimensión y distribución geográfica del electorado hispano

La población hispana supone la minoría más numerosa dentro de Estados Unidos. Según las estimaciones de la Oficina del Censo de los Estados Unidos, supera los 65 millones y representa cerca del 20 % de la población total del país (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2023a, 2024). Por lo tanto, el voto de este sector poblacional es potencialmente determinante para el resultado de las elecciones presidenciales.

La cifra de hispanos con posibilidad de votar en las elecciones de 2024 superó los 36 millones (Krogstad *et al.*, 2024). De acuerdo con el Pew

Research Center, unos 36,2 millones de hispanos tenían derecho a ejercer el voto en 2024, lo cual representa un 14,7 % del electorado total –una cifra histórica–. En las elecciones de 2020, fueron en torno a 32,3 millones[4] (Krogstad *et al.*, 2024). Este incremento de prácticamente 4 millones de personas es sintomático del crecimiento de la población hispana, que en 2023 aumentó un 1,8 % con respecto al año anterior (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2024). Esto se debe principalmente al crecimiento natural de la población –nacen más personas hispanas de las que mueren–, aunque la inmigración sigue siendo un factor de peso.

Las estimaciones del Pew Research Center con respecto al número de hispanos con derecho al voto en las elecciones de 2020 y 2024 son coherentes con el aumento en el número de ciudadanos hispanos en edad de votar que recoge la Oficina del Censo –32,7 millones en 2021 frente a 34 millones en 2023– (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2021, 2023b).

Los estados en los que la cifra del electorado hispano supera el millón de personas son California (8,5 millones), Texas (6,5 millones), Florida (3,5 millones), Nueva York (2,2 millones), Arizona (1,3 millones) y Nueva Jersey (1,06 millones). En estos seis estados viven más de dos tercios del electorado hispano (Krogstad *et al.*, 2024; Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2023b).

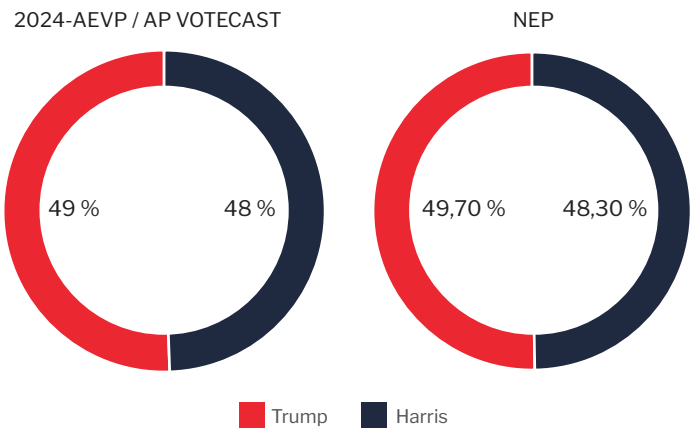
3. Resultados generales en la comunidad hispana

Los resultados globales de las elecciones presidenciales en Estados Unidos de 2024, sin distinguir entre grupos poblaciones, otorgaron un 49,8 % de apoyo al candidato republicano Donald Trump y un 48,3 % a la candidata demócrata Kamala Harris (Federal Election Commission, 2025). Los resultados recogidos a pie de urna que

4. El electorado hispano aumenta aproximadamente en 1,4 millones de personas cada año y los hispanos suponen el 50 % del crecimiento del electorado estadounidense entre 2020 y 2024 (Krogstad *et al.*, 2024).

hemos mencionado anticiparon estos resultados oficiales de forma muy acertada y dentro de sus márgenes de error estadísticos, como muestra el gráfico 1.

GRÁFICO 1 RESULTADOS GENERALES SEGÚN LOS SONDEOS A PIE DE URNA

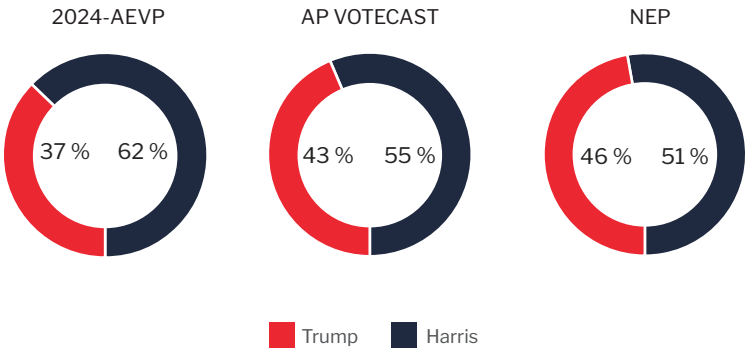


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a), AP VoteCast[5] (Lohdi *et al.*, 2024) y NEP (CNN, 2024).

Sin embargo, si nos centramos en los datos de las encuestas cuando desagregan sus resultados por comunidades de votantes, las divergencias a la hora de medir el voto en la comunidad hispana no pueden ser más llamativas. Como se observa en el gráfico 2, el respaldo a Kamala Harris oscila entre el 62 % reportado por 2024-AEVP y el 51 % que recoge NEP, es decir, una diferencia de 11 puntos porcentuales. El apoyo al candidato republicano Donald Trump varía entre el 37 % de 2024-AEVP y el 46 % de NEP, es decir, 9 puntos de diferencia.

5. AP VoteCast es una encuesta realizada por NORC en la Universidad de Chicago para Fox News, *PBS NewsHour, The Wall Street Journal* y Associated Press. Se llevó a cabo entre el 28 de octubre y el 5 de noviembre de 2024 con una muestra de cerca de 120.000 votantes, de los cuales el 10 % eran hispanos (Associated Press, 2024).

GRÁFICO 2 RESULTADOS GENERALES SEGÚN LOS SONDEOS A PIE DE URNA



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a), AP VoteCast (Lohdi *et al.*, 2024) y NEP (CNN, 2024).

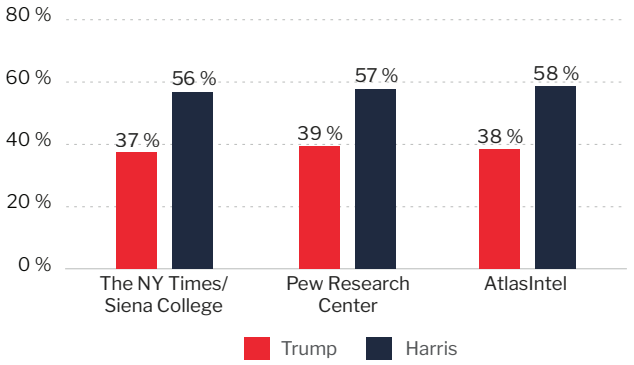
También debemos tener en cuenta las tres principales encuestas de intención de voto recogidas durante las semanas previas a las elecciones, realizadas por el Pew Research Center[6], *The New York Times*/Siena College[7] y AtlasIntel[8], que ofrecen una intención de voto a medio camino entre los resultados finales reportados por 2024-AEVP y los datos ofrecidos por el NEP, tal y como se muestra en el gráfico 3. La media entre las tres encuestas de intención sería del 57 % de apoyo a la candidatura demócrata y del 39 % para la republicana.

6. Esta encuesta se realizó a estadounidenses de todo el país entre el 26 de agosto y el 2 de septiembre de 2024. La muestra incluía 691 hispanos registrados para votar (Lopez y Noe-Bustamante, 2024).

7. La encuesta de *The New York Times* y Siena College (*The New York Times*, 2024) se realizó entre el 29 de septiembre y el 6 de octubre 2024 con una muestra de 2.516 votantes de todo el país; 310 de ellos, hispanos.

8. Esta encuesta nacional se realizó entre el 1 y el 2 de noviembre de 2024 con una muestra de 2.463 votantes; el 12,1 % de ellos, hispanos (AtlasIntel, 2024).

GRÁFICO 3 APOYO DEL ELECTORADO HISPANO A LOS CANDIDATOS SEGÚN LAS ENCUESTAS PREVIAS DE INTENCIÓN DE VOTO

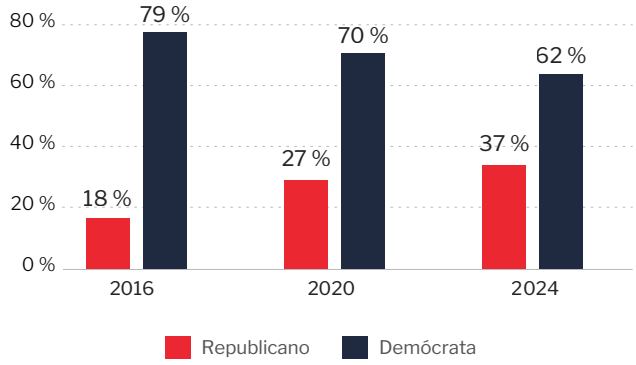


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de *The New York Times* / Siena College (*The New York Times*, 2024), Pew Research Center (Lopez y Noe-Bustamante, 2024) y AtlasIntel (2024).

El dato ofrecido por 2024-AEVP muestra un progresivo aumento en el apoyo de la comunidad latina hacia Donald Trump respecto a los resultados de esta misma encuesta en las elecciones de 2016 y 2020. De acuerdo con esta fuente, el apoyo a Donald Trump del 37 % de los votantes supone un aumento de 10 puntos en los cuatro últimos años, aunque queda muy lejos del histórico 44 % obtenido por George W. Bush en 2004[9].

9. Estudios posteriores del Pew Research Center indican que probablemente el apoyo del electorado hispano al Partido Republicano en las elecciones de 2004 no fuera tan alto como indicaban las estimaciones del 44 % basadas en encuestas a pie de urna, pues habría ocurrido una sobrerrepresentación de votantes cubanos prorrepublicanos y otros desajustes demográficos (Suro, Fry y Passel, 2005).

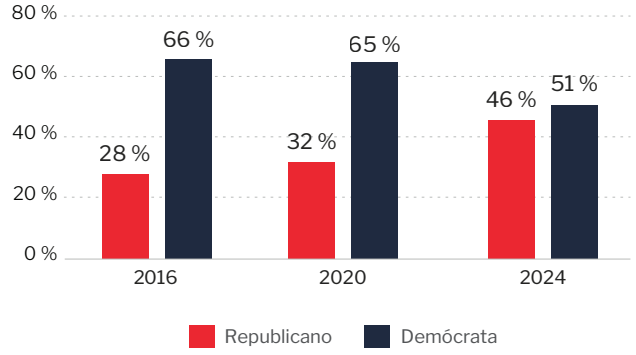
GRÁFICO 4 EVOLUCIÓN DEL VOTO HISPANO ENTRE 2016 Y 2024, SEGÚN LA AEVP



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de AEVP.

Si nos fijamos en los datos ofrecidos por el NEP para las tres últimas elecciones presidenciales, el apoyo a Trump habría pasado del 28 % en 2016 al 32 % en 2020 y, finalmente, al 46 % en 2024 (CNN, 2016, 2020, 2024). Esto conllevaría un aumento de 14 puntos porcentuales entre 2020 y 2024.

GRÁFICO 5 EVOLUCIÓN DEL VOTO HISPANO ENTRE 2016 Y 2024, SEGÚN EL NEP



FUENTE: elaboración propia a partir de datos del NEP (CNN, 2016, 2020, 2024).

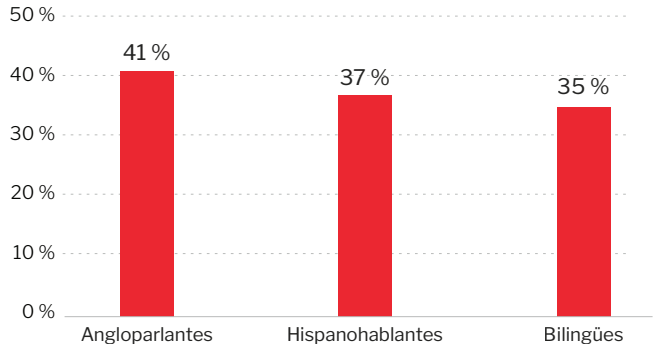
El resultado de 2024 supondría, por lo tanto, una cifra récord, pues habría superado por 2 puntos el histórico 44 % del voto hispano obtenido por George W. Bush en las elecciones presidenciales de 2004.

3.1 Orientación del voto hispano en función de la lengua hablada del hogar

Como indicábamos en la introducción, las dos encuestas a pie de urna difieren en su metodología a la hora de usar (2024-AEVP) o de no usar (NEP) el español durante la realización de las entrevistas, de acuerdo con las preferencias de los votantes. Igualmente, ambas difieren en incluir o no la pregunta de cuál es la lengua principal hablada en el hogar. La encuesta del 2024-AEVP es la única que considera este factor y clasifica la muestra en tres grupos: aquellos que solo hablan español en casa, los bilingües de español e inglés, y los que solamente utilizan el inglés en el hogar.

El gráfico 6 ilustra que el apoyo a Donald Trump es mayor entre los hispanos de habla inglesa (41 %) que entre los bilingües (35 %) y los hispanohablantes (37 %). Se observa una diferencia de 4 puntos porcentuales entre los angloparlantes y los hispanohablantes, y de 6 puntos entre los hogares de habla inglesa y los de los hablantes bilingües (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a).

GRÁFICO 6 APOYO DEL ELECTORADO HISPANO A DONALD TRUMP SEGÚN EL IDIOMA HABLADO EN EL HOGAR



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a).

Los tres grupos presentan tasas similares de votantes noveles (13-14 %), lo que sugiere que el idioma no influye significativamente en el debut electoral. Sin embargo, el historial electoral revela que el 67 % de los angloparlantes votó por primera vez antes de 2018, frente al 60 % de los bilingües y al 64 % de los hispanohablantes, lo que sugiere una mayor consolidación del hábito electoral entre los primeros.

Un 56 % de los hispanohablantes y bilingües confían más en los demócratas para abordar sus prioridades, frente al 51 % de los angloparlantes. Estos últimos favorecen en mayor proporción a los republicanos (36 %) en comparación con los que hablan español en casa y con los bilingües (ambos con un 32 %), lo que sugiere una inclinación más conservadora entre los hogares de habla inglesa.

El coste de vida y la inflación, seguidos de la economía y el empleo, son claramente los temas más importantes para los tres grupos, aunque la salud preocupa más a los hispanohablantes (32 %) que a los bilingües (26 %) y a los angloparlantes (20 %).

La diferencia más notable se da en la prioridad otorgada a los derechos reproductivos: 29 % entre los angloparlantes, 19 % entre los bilingües y 15 % en los hispanohablantes.

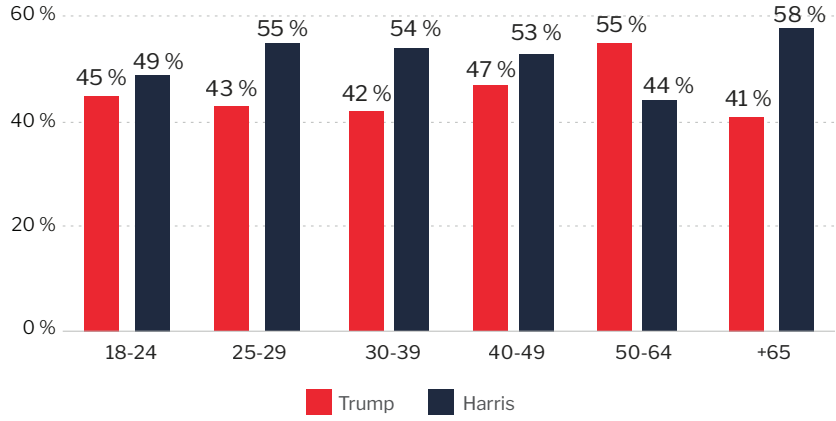
En políticas económicas y sociales, el apoyo a la construcción de viviendas y subsidios es alto en todos los grupos (del 85 % al 91 %), aunque los angloparlantes muestran una mayor oposición (15 %). En cuanto a la reforma migratoria, el respaldo a la regularización de indocumentados es mayor entre los hispanohablantes (92 %) y los bilingües (90 %) que entre los angloparlantes (85 %).

Estos datos evidencian que el idioma hablado en el hogar refleja diferencias sociales que influyen en la postura electoral: los angloparlantes son más críticos con ciertas medidas sociales y confían menos en los demócratas, mientras que los hispanohablantes y bilingües tienden a priorizar políticas económicas y sociales inclusivas. Estas observaciones subrayan la importancia de considerar las diferencias lingüísticas al formular estrategias políticas dirigidas al electorado hispano y también a la hora de analizar el comportamiento electoral de la heterogénea comunidad hispana.

3.2 Orientación del voto hispano en función de la edad

Los datos de la encuesta del NEP (CNN, 2024), que divide a los participantes en seis franjas etarias, muestra que el apoyo a Trump habría sido especialmente alto entre los hispanos del grupo de 50 a 64 años. Como muestra el gráfico 7, solo en dicha franja de edad fueron más los que apoyaron al candidato republicano que los que votaron a su contrincante (55 % a favor de Trump; 44 % a favor de Harris).

GRÁFICO 7 APOYO DEL ELECTORADO HISPANO A LOS DOS PRINCIPALES CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD, SEGÚN LA ENCUESTA NEP

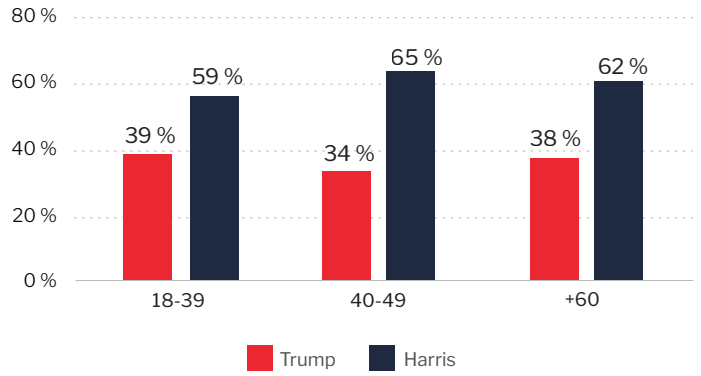


FUENTE: elaboración propia a partir de datos de NEP (CNN, 2024).

Además, esta encuesta refleja un mayor apoyo al candidato republicano en la franja etaria de 18 a 24 (45 % a favor de Trump) que en el rango etario 25-29 (43 %), si bien en ambos casos el apoyo a Harris es mayoritario. Esto podría indicar una mayor tendencia al voto republicano por parte de los votantes hispanos más jóvenes, especialmente entre los varones, como veremos en los siguientes apartados.

Sin embargo, cuando consultamos la encuesta 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a), que igualmente ofrece datos sobre el voto hispano en función de la edad, de nuevo nos encontramos con diferencias sustanciales en los datos reportados. Como muestra el gráfico 8, según esta encuesta, no se registra mayoría republicana en ninguna de las tres franjas etarias estudiadas:

GRÁFICO 8 APOYO DEL ELECTORADO HISPANO A LOS DOS PRINCIPALES CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD, SEGÚN LA ENCUESTA 2024-AEVP



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a).

El gráfico refleja que los hispanos con mayor tendencia al voto republicano pertenecerían al rango etario de 18 a 39 años, con el 39 % a favor de Trump y un 59 % a favor de Harris. Llama la atención que, en contraste con la encuesta del NEP, no se registran porcentajes de apoyo al candidato republicano superiores al 40 % en ninguno de los rangos de edad contemplados.

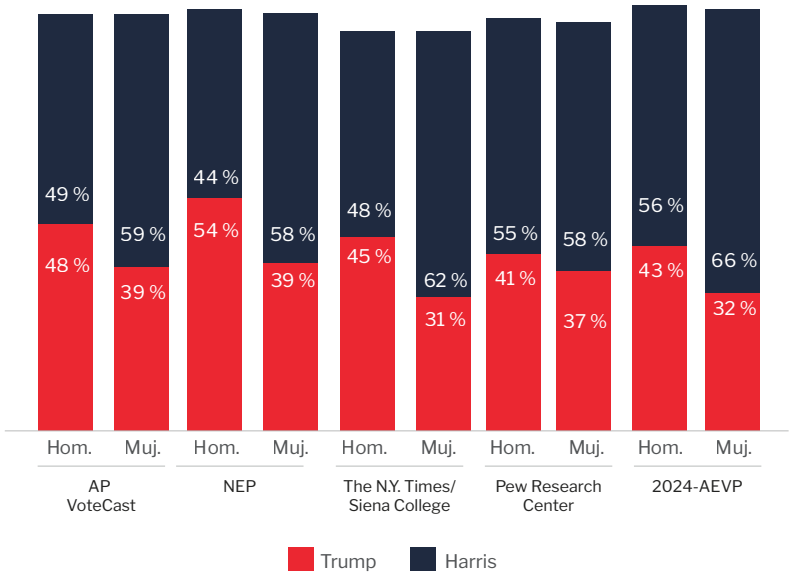
3.3 Orientación del voto hispano en función del sexo

Según los datos del Pew Research Center, Harris es la candidata preferida tanto por las hispanas (58 %) como por los hispanos (55 %). Donald Trump, en cambio, es el candidato favorito del 41 % de los hombres y del 37 % de las mujeres. Estos datos reflejan un mayor apoyo a Harris entre las mujeres que entre los hombres (Lopez y Noe-Bustamante, 2024).

Esta diferencia entre las tendencias electorales de hispanos e hispanas se acentúa al examinar los datos de las demás encuestas consultadas para este informe. Todas ellas indican que el apoyo al candidato republicano es significativamente mayor por parte de los varones que por parte de las mujeres. Como se deduce del gráfico 9, el porcentaje de hombres

hispanos que apoya a Trump supera siempre el 40 %, mientras que el porcentaje de mujeres a favor del candidato republicano no alcanza esa cifra en ningún caso, oscilando entre el 31 % y el 39 %. Asimismo, el porcentaje de hombres a favor de Harris solo superaría el 55 % en una de las estimaciones y por tan solo un punto porcentual, mientras que el voto de las hispanas ronda siempre el 60 % e incluso lo supera según dos de las encuestas.

GRÁFICO 9 APOYO DEL ELECTORADO HISPANO A LOS DOS PRINCIPALES CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA EN FUNCIÓN DEL SEXO SEGÚN LAS DIFERENTES ENCUESTAS



FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de AP VoteCast (Lohdi *et al.*, 2024), NEP (CNN, 2024), *The New York Times*/Siena College (*The New York Times*, 2024), Pew Research Center (Lopez y Noe-Bustamante, 2024) y 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a).

Según la encuesta del NEP, Trump incluso habría conseguido la mayoría del voto hispano masculino con un 54 %. Los datos del 2024-AEVP muestran de nuevo una realidad muy diferente, con una diferencia de 11 puntos porcentuales: Trump no habría alcanzado la mayoría del voto

hispano masculino, quedándose en un 43 % frente al 56 % de hombres hispanos que apoyó a Harris. Aunque se observa, sin duda, un mayor apoyo de las mujeres a Harris en ambas encuestas, los porcentajes de dicho apoyo difieren también en 8 puntos (del 58 % reportado por el NEP al 66 % que indica el 2024-AEVP).

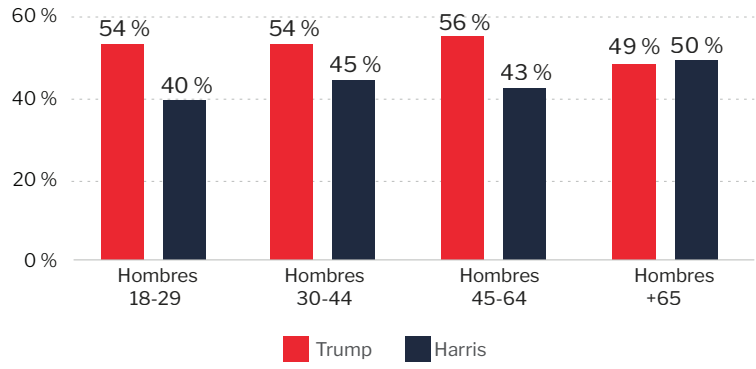
En este punto es interesante mencionar que la tasa de participación de mujeres en las elecciones es tradicionalmente más alta que la de los hombres. Esto es extensible a todos los subgrupos raciales y étnicos, así como a la minoría hispana. En las elecciones de 2020, las mujeres supusieron el 53,7 % de los votantes hispanos, y los hombres, el 46,3 % (Fabina y Scherer, 2022).

3.4 Orientación del voto hispano en función de la edad y el sexo

Tanto el NEP como la 2024-AEVP proporcionan datos sobre el voto por franjas de edad en función del sexo. Estos indican que el voto femenino es más favorable al Partido Demócrata que el masculino en todas las franjas etarias (CNN, 2024; African American Research Collaborative y BSP Research, 2024). Sin embargo, de nuevo encontramos discrepancias sustanciales entre ambas encuestas en los porcentajes que ofrecen.

Los datos del NEP indicarían un apoyo mayoritario a Trump entre los hombres en tres de las cuatro franjas etarias: 18-29, 30-44 y 45-65 (54 %, 54 % y 56 %, respectivamente), como recoge el gráfico 10. Solo los hombres de más de 65 años habrían votado en un 50 % a Harris y en un 49 % a Trump.

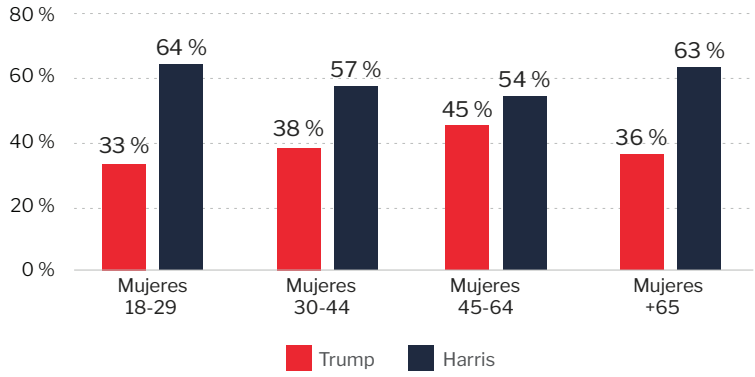
GRÁFICO 10 APOYO DE LOS HOMBRES HISPANOS A LOS DOS PRINCIPALES CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL SEXO, SEGÚN LA ENCUESTA NEP



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de NEP (CNN, 2024).

En cuanto a las mujeres, el gráfico 11, indica que Harris habría obtenido la mayoría del voto femenino en todas las categorías de edad; el apoyo al candidato republicano solo habría superado el 40 % en el grupo de hispanas entre 45 y 64 años (45 % a favor de Trump y 54 % a favor de Harris).

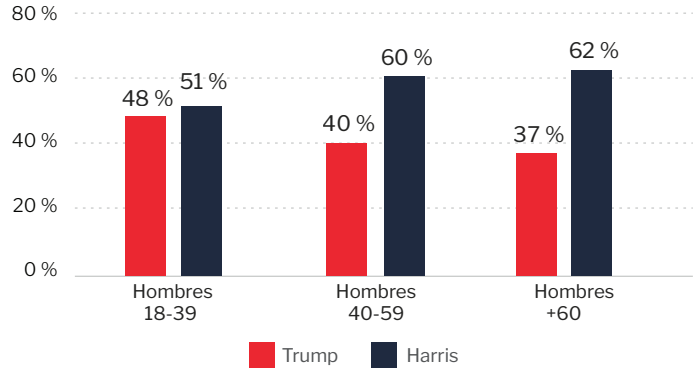
GRÁFICO 11 APOYO DE LAS MUJERES HISPANAS A LOS DOS PRINCIPALES CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL SEXO, SEGÚN LA ENCUESTA NEP



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de NEP (CNN, 2024).

Por otro lado, la encuesta del 2024-AEVP, como muestra el gráfico 12, reporta que ningún grupo de edad entre los hombres habría apoyado a Trump mayoritariamente. El mayor apoyo al candidato republicano estaría entre los varones de 18 a 39 años (el 48 % a favor de Trump y el 51 % para Harris).

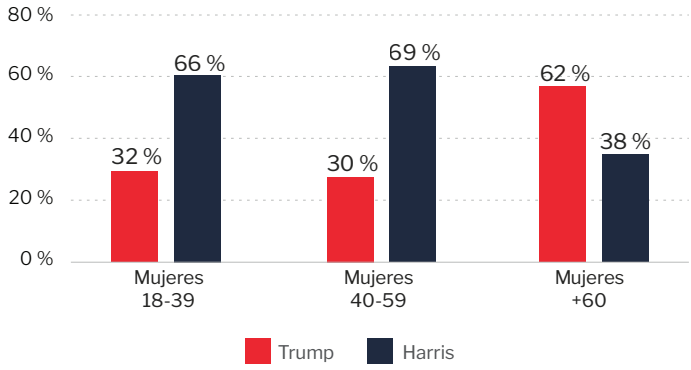
GRÁFICO 12 APOYO DE LOS HOMBRES HISPANOS A LOS DOS PRINCIPALES CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL SEXO, SEGÚN LA ENCUESTA 2024-AEVP



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a).

El apoyo de las mujeres a Kamala Harris en todas las franjas etarias supera siempre al de los hombres, particularmente entre las hispanas más jóvenes, donde hay diferencias de entre 9 y 15 puntos porcentuales en su apoyo a Harris en comparación con los hombres, como indica el gráfico 13.

GRÁFICO 13 APOYO DE LAS MUJERES HISPANAS A LOS DOS PRINCIPALES CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA EN FUNCIÓN DE LA EDAD Y EL SEXO, SEGÚN LA ENCUESTA 2024-AEVP



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a).

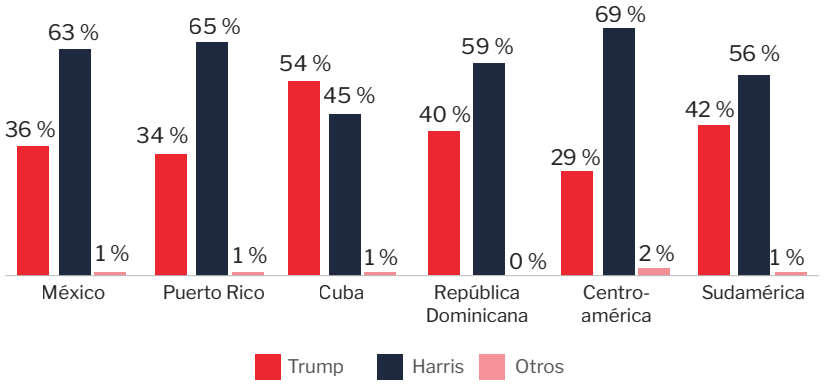
Aunque las cifras varíen significativamente de encuesta a encuesta, apuntan a lo que podría ser una tendencia: entre los jóvenes hispanos, que son tradicional y prevalentemente demócratas, parece estar aumentando el voto republicano, especialmente entre jóvenes varones.

3.5 Orientación del voto en función de la ascendencia o procedencia de los votantes

En la introducción se ha descrito a la comunidad hispana como heterogénea, y lo es en función de diversas variables sociodemográficas. Una de las principales es seguramente la procedencia o ascendencia de los diferentes hispanos que conforman este colectivo. En un informe sobre el voto hispano en las presidenciales de 2020 para The Hispanic Council, Güenechea Rodríguez y Ureña Uceda (2020) advierten del riesgo de considerar a la población hispana como «una comunidad monolítica» y señalan que los diferentes trasfondos culturales que comparten las personas de un mismo país de procedencia o ascendencia se reflejan en las actitudes electorales.

La única encuesta nacional que proporciona datos sobre la conducta electoral de la muestra en función del territorio de procedencia o ascendencia dentro del dominio hispánico es la 2024-AEVP, que divide a los encuestados en seis subgrupos: mexicanos, puertorriqueños, cubanos, dominicanos, procedentes de América Central y procedentes de América del Sur.

GRÁFICO 14 APOYO DEL ELECTORADO HISPANO A LOS PRINCIPALES CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA EN FUNCIÓN DE LA PROCEDENCIA O ASCENDENCIA



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research, 2024a).

El dato más llamativo que se puede extraer de la gráfica se refiere al voto entre los hispanos de origen cubano. Tradicionalmente, la mayoría de los cubanos vota al Partido Republicano. Esta comunidad es más decisiva en el estado de Florida, donde los cubanos son el grupo más numeroso dentro de la comunidad hispana (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2023a). En el siguiente apartado sobre los estados clave, podrá observarse que en 2024 la fuerza de esta comunidad en Florida inclinó el resultado total del electorado hispano hacia el candidato Trump.

La encuesta 2024-AEVP también distingue entre nacidos en Estados Unidos y nacidos en Puerto Rico u otros países. En este punto, los datos señalan un apoyo mayor al Partido Republicano por parte de los

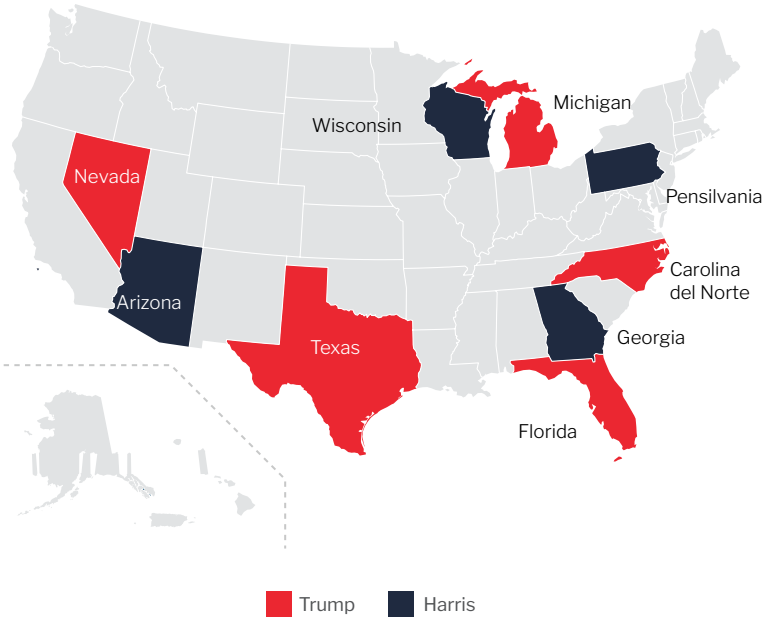
votantes nacidos en Estados Unidos que por parte de los nacidos en el estado libre asociado o en otros países: el 38 % de los nacidos en Estados Unidos apoya a Trump; el 60 %, a Harris. Para contrastar, solo el 34 % de los hispanos no nacidos en Estados Unidos vota a Trump, mientras que el 65 % apoyan a Harris.

4. Resultados en los siete estados clave y en los de mayor población hispana

Solo dos encuestas ofrecen datos del voto latino en los siete estados bisagra de 2024: la elaborada por el NEP y la realizada por la 2024-AEVP. Igualmente, ambas examinan el comportamiento electoral hispano en algunos estados donde el porcentaje de la población hispana es decisivo para el resultado electoral. Según el censo de población, en California residen más de 15 millones de hispanos (el 25 % de toda la población latina del país), en el estado de Texas viven 12 millones de hispanos (que suponen el 19 % de la población latina total) y Florida cuenta con más de 6 millones de residentes latinos, es decir, casi el 10 % de todos los hispanos de Estados Unidos. (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2023c). Entre los tres estados reúnen, por lo tanto, más del 50 % de toda la población latina de Estados Unidos, por lo que para entender la orientación del voto hispano en 2024 se hace necesario estudiar su comportamiento en estos comicios.

Los resultados entre ambas encuestas no pueden ser más divergentes. La realizada por el NEP otorga la mayoría de los estados estudiados al republicano Donald Trump: cuatro de los siete estados clave (Michigan, Carolina del Norte, Nevada y Wisconsin) y dos de los de mayor población hispana (Florida y Texas), motivo por el que se ha difundido la idea de que el voto hispano fue decisivo para su victoria. El mapa del gráfico 15, elaborado con los datos del cuadro 1, muestra de forma visual la imagen que han trasmitido los medios a nivel global.

GRÁFICO 15 CANDIDATO CON MÁS VOTOS HISPANOS EN LOS 7 ESTADOS BISAGRA Y EN 2 DE ALTA POBLACIÓN HISPANA, SEGÚN NEP



PORCENTAJE DE APOYO

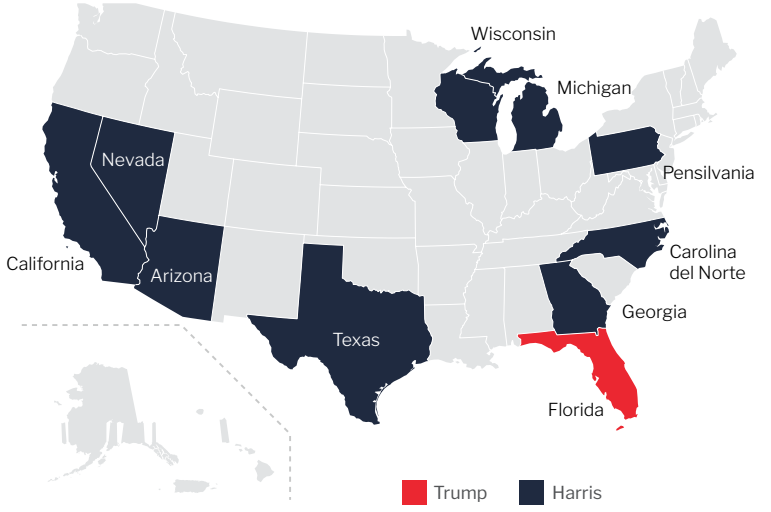
Estados bisagra	Kamala Harris	Donald Trump
Arizona	54 %	44 %
Georgia	59 %	41 %
Michigan	37 %	58 %
Carolina del Norte	49 %	50 %
Nevada	47 %	49 %
Pensilvania	59 %	41 %
Wisconsin	60 %	38 %

Estados con mayor población hispana	Kamala Harris	Donald Trump
Florida	42 %	58 %
Texas	45 %	55 %

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de NEP (CNN, 2024)[10].

Sin embargo, la encuesta realizada por el 2024-AEVP indica que la población latina no votó mayoritariamente por Donald Trump en ninguno de los siete estados bisagra ni en dos de los de mayor población hispana (California y Texas), mostrando que solamente Florida, con un alto porcentaje de población de origen cubano, se decantó por el candidato Trump, como ha ocurrido tradicionalmente. El mapa del gráfico 16 muestra una visualización muy distinta a la anterior, la cual no ha llegado nunca a la opinión pública.

GRÁFICO 16 CANDIDATO CON MÁS VOTOS HISPANOS EN LOS 7 ESTADOS BISAGRA Y EN LOS 3 DE MAYOR POBLACIÓN HISPANA, SEGÚN 2024-AEVP



10. La encuesta del NEP no recoge datos sobre el voto hispano en el estado de California.

PORCENTAJE DE APOYO

Estados bisagra	Kamala Harris	Donald Trump
Arizona	66 %	33 %
Georgia	64 %	35 %
Michigan	64 %	33 %
Carolina del Norte	63 %	35 %
Nevada	64 %	35 %
Pensilvania	70 %	28 %
Wisconsin	64 %	34 %

Estados con mayor población hispana	Kamala Harris	Donald Trump
California	66 %	33 %
Florida	43 %	56 %
Texas	60 %	38 %

FUENTE: elaboración propia a partir de los datos de 2024-AEVP (African American Research Collaborative y BSP Research 2024a).

4. Conclusiones

La discrepancia observada a la hora de analizar la orientación del voto hispano entre el sondeo a pie de urna del NEP –ampliamente utilizado por los medios de forma global– con las encuestas previas y con otros sondeos a pie de urna menos mediáticos resulta preocupante, pues evidencia la falta de interés de los medios por reflejar con precisión la heterogeneidad y la diversidad de las minorías de Estados Unidos. Los medios de comunicación deben extremar su rigor, contrastando fuentes diversas, para mostrar la realidad social y cultural de estas comunidades minorizadas, así como a la hora de dibujar su imagen política en una sociedad tan polarizada como la estadounidense. La representación

precisa de la población hispana en el campo político debería haber sido particularmente cuidadosa durante este ciclo electoral, ya que dicha comunidad ha recibido un inusitado foco de atención mediática, antes y después de las elecciones, en asuntos altamente controvertidos como la inmigración ilegal, las deportaciones masivas, el uso de la lengua o incluso un supuesto aumento de la criminalidad.

El uso de datos sesgados y de información errónea, tanto metodológica como lingüísticamente, ha creado un estado de opinión pública que no refleja la compleja realidad de la orientación y evolución del voto hispano en las elecciones presidenciales de Estados Unidos. Nuestro análisis refuerza la necesidad de que instituciones como el Observatorio de la lengua española y de las culturas hispánicas del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard continúen dedicando recursos a realizar análisis rigurosos, con datos contrastados, que contemplen como base de su investigación la heterogeneidad demográfica, cultural, lingüística y política de las comunidades hispanas.

La evolución del voto hispano sigue la misma tendencia observada en ciclos electorales anteriores: la comunidad hispana se inclina mayoritariamente hacia el voto demócrata, aunque se sigue observando una tendencia creciente de apoyo al Partido Republicano.

Es fundamental analizar cómo la distribución del voto latino varía según el uso lingüístico en el hogar, considerando también la edad de los votantes. Las primeras generaciones de inmigrantes hispanos utilizan mayoritariamente el español, mientras que las segundas generaciones son bilingües. Sin embargo, en la tercera generación y las siguientes, la tendencia predominante es al monolingüismo en inglés, lo que lleva a dichas generaciones a obtener la información política de las mismas fuentes que la mayoría de sus conciudadanos estadounidenses. Como hemos mencionado anteriormente, los votantes bilingües y los dominantes de español tienden a inclinarse con más fuerza hacia el voto demócrata, mientras que entre los hispanos monolingües en inglés la tendencia hacia el voto republicano es más acentuada.

La evidencia recopilada en este estudio indica que, aunque el voto hispano en Estados Unidos sigue siendo mayoritariamente demócrata, existen variaciones significativas en función de la edad y el sexo. En términos generacionales, el mayor respaldo al Partido Republicano se da entre los mayores de 50 años, mientras que la redistribución más notable del voto se observa entre los jóvenes. Además, se detecta una brecha de género: los hombres hispanos muestran una mayor preferencia por el candidato republicano en comparación con las mujeres, quienes mantienen un firme apoyo a Harris. Al considerar ambos factores en conjunto, el giro hacia el voto republicano es más pronunciado entre los hombres jóvenes que entre las mujeres de su misma generación. Aunque estas tendencias requieren un análisis más profundo, podrían tener implicaciones significativas en futuras elecciones presidenciales.

Referencias bibliográficas

African American Research Collaborative y BSP Research (2024a). *2024 American electorate voter poll: Latino voters*. https://2024electionpoll.us/wp-content/uploads/2024/11/7.-Latino-crosstab.pdf

African American Research Collaborative y BSP Research (2024b). *2024 American electorate voter poll. Methodology*. https://2024electionpoll.us/methodology/

Ansorena, J. (10 de noviembre de 2024). El voto hispano: el seísmo electoral que amenaza el futuro del Partido Demócrata. ABC. https://www.abc.es/internacional/voto-hispano-seismo-electoral-amenaza-futuro-partido-20241109202349-nt.html

Associated Press (4 de enero de 2024). *How we survey American voters with AP VoteCast*. https://apnews.com/ap-votecast-faq

AtlasIntel. (2 de noviembre de 2024). *US Presidential Election 2024*. https://www.atlasintel.org/polls/general-release-polls

Brammer, J. P. (8 de noviembre de 2024). Latinx files: Reckoning with the 2024 election results. *Los Angeles Times*. https://www.latimes.com/delos/newsletter/2024-11-08/latinos-trump-reckoning-deportation-right-shift-latinx-files

Caro, P. (12 de noviembre de 2024). Las organizaciones latinas contradicen los datos sobre el apoyo hispano a Trump. *El País*. https://elpais.com/us/2024-11-13/las-organizaciones-latinas-contradicen-los-datos-sobre-el-apoyo-hispano-a-trump.html

CNN (2016). *Exit polls*. https://www.cnn.com/election/2016/results/exit-polls

CNN (2020). *Exit polls*. https://www.cnn.com/election/2020/exit-polls/president/national-results/7

CNN (2024). *Election 2024: Exit polls*. https://www.cnn.com/election/2024/exit-polls/national-results/general/president/7

El Tiempo (7 de noviembre de 2024). Nuevo hito: Donald Trump rompe el récord de apoyo latino alcanzado por George W. Bush en las elecciones de Estados Unidos. https://www.eltiempo.com/mundo/eeuu-y-canada/trump-supero-el-record-de-w-bush-en-apoyo-entre-los-votantes-latinos-en-las-elecciones-3397482

El Universal (7 de noviembre de 2024). Hispanos y mujeres, clave en el triunfo… de Trump. https://www.eluniversal.com.mx/mundo/hispanos-y-mujeres-clave-en-el-triunfo-de-trump/

Fabina, J. y Z. Scherer (febrero de 2022). Voting and Registration in the Election of November 2020, *Current Population Survey Reports*, P20-585. U.S. Census Bureau. https://www.census.gov/library/publications/2022/demo/p20-585.html

Federal Election Commission (16 de enero de 2025). *Official 2024 Presidential General Election Results*. https://www.fec.gov/resources/cms-content/documents/2024presgeresults.pdf

Flores, A. y Lopez, M. H. (11 de enero de 2018). *Among U.S. Latinos, the internet now rivals television as a source for news*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/short-reads/2018/01/11/among-u-s-latinos-the-internet-now-rivals-television-as-a-source-for-news/

Güenechea Rodríguez, J. I. y Ureña Uceda, D. (2020). *El papel del voto hispano en las elecciones presidenciales de EEUU 2020*. The Hispanic Council. https://www.hispanicouncil.org/wp-content/uploads/THC-Voto-hispano-Final.pdf

Herrerías, A. Á. (8 de noviembre de 2024). El gran giro de los latinos hacia Trump: del auge en los estados clave al crecimiento entre hombres jóvenes. *El País*. https://elpais.com/us/2024-11-08/el-gran-giro-de-los-latinos-hacia-trump-del-auge-en-los-estados-clave-al-crecimiento-entre-hombres-jovenes.html

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

Lange, J., Erickson, B. y Heath, B. (7 de noviembre de 2024). Trump's return to power fueled by Hispanic working-class voter support. *Reuters*. https://www.reuters.com/world/us/trumps-return-power-fueled-by-hispanic-working-class-voter-support-2024-11-06/

Lodhi, H., Cheng, S., Kaufmann, P., Barria Urenda, P. y Fox, E. J. (2024). *AP VoteCast: How America voted in 2024*. The Associated Press. https://apnews.com/projects/election-results-2024/votecast/

Lopez, M. H. y Gonzalez-Barrera, A. (23 de julio de 2013). *A growing share of Latinos get their news in English*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/race-and-ethnicity/2013/07/23/a-growing-share-of-latinos-get-their-news-in-english/

Lopez, M. H. y Noe-Bustamante, L. (24 de septiembre de 2024). *In Tight U.S. Presidential Race, Latino Voters' Preferences Mirror 2020*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/race-and-ethnicity/2024/09/24/in-tight-u-s-presidential-race-latino-voters-preferences-mirror-2020/

Lugones, P. (6 de noviembre de 2024). ¿Por qué ganó Donald Trump? Algunas claves del contundente giro a la derecha en Estados Unidos. *Clarín*. https://www.clarin.com/mundo/gano-donald-trump-claves-contundente-giro-derecha-estados-unidos_0_jG4ar8sTsG.html

Montanaro, D. (8 de noviembre de 2024). Why Trump won – 9 takeaways from the 2024 election. *NPR*. https://www.npr.org/2024/11/08/g-s1-33274/2024-election-how-trump-won-takeaways

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021). *American Community Survey. S2901/Citizen, Voting-Age Population by Selected Characteristics*. https://data.census.gov/table/ACSST1Y2021.S2901?q=S2901

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023a). *American Community Survey. DP05/ACS Demographic and Housing Estimates*. https://data.census.gov/table/ACSDP1Y2023.DP05

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023b). *American Community Survey. S2901/Citizen, Voting-Age Population by Selected Characteristics*. https://data.census.gov/table/ACSST1Y2023.S2901?q=S2901

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023c). *American Community Survey. S0201/Selected Population Profile in the United States*. https://data.census.gov/table/ACSSPP1Y2023.S0201?t=400&g=010XX00US_040XX00US06,12,48

Oficina del Censo de los Estados Unidos (27 de junio de 2024). *New Estimates Highlight Differences in Growth Between the U.S. Hispanic and Non-Hispanic Populations, CB24-109*. https://www.census.gov/newsroom/press-releases/2024/population-estimates-characteristics.html

Rogers, K. (5 de noviembre de 2024). Why Exit Polls Are Misleading. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2024/11/05/us/politics/exit-polls-election.html

Suro, R., Fry, R. y Passel, J. (2005). *Hispanics and the 2004 Election: Population, Electorate and Voters*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/race-and-ethnicity/2005/06/27/hispanics-and-the-2004-election/

Telemundo (13 de noviembre de 2024). ¿El voto latino le dio la victoria a Trump? Un nuevo estudio asegura que no. https://www.telemundo.com/noticias/edicion-noticias-tele

mundo/elecciones-estados-unidos-2024/video/el-voto-latino-le-dio-la-victoria-trump-un-nuevo-estudio-asegura-que-no-tmvo12801389

The New York Times (13 de octubre de 2024). Cross-Tabs: October 2024 Times/Siena Poll of the Hispanic Likely Electorate. https://www.nytimes.com/interactive/2024/10/13/us/elections/times-siena-poll-hispanic-likely-electorate.html

Vega Hübner, B. y Pueyo Mena, F. J. (Dirs.). (2025). *El voto hispano en las elecciones presidenciales de los Estados Unidos de 2024* (serie Estudios del Observatorio/Observatory Studies, n. º 95). Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes/el-voto-hispano-en-las-elecciones-presidenciales-de-los-estados-unidos-de-2024

III. CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La realidad de la lengua española en 2025, en toda su dimensión internacional, incluye datos que reflejan bien su importancia en cuanto a la demografía, el desarrollo humano, la cultura o la tecnología. El hecho de superar los 500 millones de hablantes como lengua nativa y los 630 millones de hablantes potenciales nos muestra una comunidad idiomática vigorosa y pujante en un panorama de diversidad.

Como en informes anteriores, los datos aquí reunidos reflejan de forma clara cuál es la realidad de la comunidad hispanohablante y cuáles los espacios de crecimiento y mejora. Por eso las conclusiones de este informe destacan unos datos y marcan unas líneas de acción que merecen tenerse en cuenta por parte de las autoridades, las entidades o las personas responsables de acciones que afectan a las lenguas y sus hablantes:

a. La creación y el mantenimiento de datos demolingüísticos, así como el acopio de información sobre las dinámicas demográficas, geográficas y sociales del español y sus comunidades de hablantes, son tareas que merecen apoyarse y reforzarse. La importancia de esto es

más evidente en el caso de los numerosos hablantes de español que suponen, de algún modo, poblaciones ocultas: desde los aprendices de español en la enseñanza no reglada y en espacios digitales, hasta las dinámicas de las segundas y terceras generaciones de migrantes hispanohablantes (hablantes de herencia).

b. La comunidad hispanohablante muestra un crecimiento sostenido dentro de los propios países hispánicos, acompañando el ritmo de la demografía y sumando hablantes de otras lenguas. Ante este panorama, se hace necesario que los países presenten una oferta de enseñanza de español de calidad, compatible con programas de enseñanza bilingüe o multilingüe y orientada a políticas lingüísticas sostenibles respecto a la diversidad lingüística y cultural.

c. La evolución del grupo de hablantes de español con habilidades limitadas, la más intensa de los grupos considerados, demanda la creación y el desarrollo de programas de refuerzo del mantenimiento de la lengua entre población migrante y de apoyo permanente al aprendizaje de español a lo largo de la vida y en comunidades donde es lengua minoritaria, especialmente en Estados Unidos, Europa y Brasil.

d. En las próximas décadas, el peso relativo de los hablantes de competencia limitada del español aumentará dentro de la comunidad hispanohablante. Ello apunta a la necesidad de apoyar decididamente la educación lingüística, con el fin mejorar las condiciones de uso y de aprendizaje del español, sobre todo fuera de las fronteras de los territorios en que es lengua oficial, con el fin de mantener el conocimiento y uso del español entre los hablantes de herencia y de conseguir hablantes con más altas competencias.

e. El futuro del español como lengua extranjera dependerá de su presencia en los sistemas educativos (como en Estados Unidos, Brasil, los países de Europa occidental y de África occidental y central) y de su institucionalización o consolidación en nuevos espacios educativos.

Ello requiere la práctica de una diplomacia del español guiada por dos estrategias: una dirigida al sostén, la mejora y la ampliación de estructuras y acuerdos ya existentes; otra dirigida a la creación de nuevas estructuras y acuerdos bilaterales específicos para cada región.

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

g. El desarrollo tecnológico de la lengua española requiere herramientas pensadas específicamente para el español e implementadas desde el español, para su mejor adaptación a la idiosincrasia cultural, estilística y de pensamiento de sus hablantes.

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

   · En el campo de la economía, se hace necesario invertir en los factores que favorecen la inserción de las comunidades hispanohablantes en la economía digital (infraestructuras, educación…), mejorar los niveles de calidad institucional y salvaguardar la libertad de movimientos de personas, capitales y productos.

   · En el ámbito de la inteligencia artificial, el español cuenta con una ventaja competitiva en cuanto a la disponibilidad de datos y corpus. Sin embargo, en el desarrollo actual de la IA sigue siendo una asignatura pendiente su aplicación a distintos ámbitos industriales y singularmente la adecuada atención a sus variedades sociales, estilísticas y geográficas.

   · En relación con las tecnologías del lenguaje, el español es la lengua con más recursos en el catálogo European Language Grid, pero su cobertura es desigual tanto en las tipologías de recursos como en las infraestructuras.

- En cuanto al voto hispano en las últimas elecciones estadounidenses, se revela como fundamental su distribución según el uso lingüístico en el hogar, considerando también la edad de los votantes: las primeras generaciones de inmigrantes hispanos utilizan mayoritariamente el español, mientras que las segundas generaciones son bilingües; sin embargo, en la tercera generación y las siguientes, la tendencia predominante es al monolingüismo en inglés, lo que lleva a dichas generaciones a obtener la información política de las mismas fuentes que la mayoría de sus conciudadanos estadounidenses.

i. Las acciones diplomáticas siguen siendo imprescindibles para favorecer el uso institucional y público del español, especialmente en los foros internacionales, buscando su oficialidad. Son muchas las negociaciones que hay que afrontar para que el español esté al alcance de quien lo desee o lo necesite en los sistemas educativos públicos, en los organismos, acciones y gestiones internacionales, y en todo tipo de misiones de diplomacia.

j. La creación de contenidos culturales y científicos en español, difundidos por canales especializados y por los medios de comunicación, es un factor decisivo para la valoración internacional de la lengua española y de las naciones que en ellas se comunican.

Todas estas acciones han de ser oportunamente contextualizadas y adecuadas al repertorio lingüístico y a las necesidades comunicativas de cada país o territorio. Además, el español debe presentarse, en su empleo y enseñanza, de forma responsable ante la diversidad y de modo que potencie los valores culturales que esta lengua encierra en cualquiera de sus manifestaciones. Decía Rubén Darío: «A vosotros mi lengua no debe ser extraña». No lo será si, de un modo decidido y competente, se pone al servicio de las comunidades internacionales.

EL ESPAÑOL EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES

2

EL ESPAÑOL: LENGUA DE DIPLOMACIA Y DERECHO INTERNACIONAL

José Manuel Albares Bueno
MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA Y COOPERACIÓN (GOBIERNO DE ESPAÑA)

1. La promoción internacional del español: una política de Estado

La promoción internacional del español constituye para el Gobierno de España una política de Estado. Se trata de un elemento clave para proyectar los valores y los intereses de nuestro país en el escenario internacional. Nuestra lengua común es un recurso valioso y es también un instrumento estratégico para la proyección internacional de la comunidad hispanohablante y la consolidación de su influencia diplomática en diferentes ámbitos, como la política multilateral, la diplomacia cultural, la cooperación al desarrollo y la economía global.

El papel del español en la diplomacia mundial ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. También lo ha hecho en el ámbito jurídico internacional, convirtiéndose en pieza esencial en la resolución de conflictos públicos y privados, en situaciones en las que la palabra adquiere sustancial importancia y el uso de nuestra lengua opera como canal de entendimiento de primer orden.

No es ocioso, ni repetitivo, volver a insistir en la actual dimensión global del español. Segunda lengua materna del mundo, el español es hoy una de las lenguas más importantes a escala mundial, tanto por su número de hablantes como por su vasta expansión geográfica, que incluye grandes zonas orgullosamente plurilingües, en las que el español convive con otras lenguas locales. Nuestra lengua común se ha consolidado, en todo caso, como un vehículo de comunicación en todas las regiones del

mundo, con una influencia cada vez mayor en áreas como América del Norte, África y Asia, donde el interés por aprender español ha crecido considerablemente las últimas décadas.

Por todo ello, en el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEUEC), la proyección internacional del español es uno de los ejes reforzados de nuestra política exterior, que se desarrolla fundamentalmente a través de la labor de los centros del Instituto Cervantes en los cinco continentes y los programas de becas y lectorados de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, correspondiendo a la Secretaría de Estado para Iberoamérica y el Caribe y el Español en el Mundo «la formulación, coordinación y ejecución de la política exterior para la defensa, promoción, y expansión del español en el mundo», tal como consta en el Real Decreto de estructura del Ministerio (Real Decreto 1184/2024).

En el marco de esta línea prioritaria de nuestra política exterior, se ha fortalecido la atención prestada al posicionamiento del español en el ámbito de las organizaciones internacionales y en el sector jurídico internacional, con el desarrollo de varias líneas de acción que resumiré a lo largo de estas líneas.

2. El español en la Unión Europea

El español es una de las seis lenguas oficiales de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y de otras organizaciones internacionales, como la Unión Europea (UE), la Organización de Estados Americanos (OEA) o la Unión Africana, y es, junto con el portugués, pilar fundacional de la Comunidad Iberoamericana. Me detendré brevemente en las dos primeras.

El régimen lingüístico de la UE quedó consagrado en el Reglamento 1/1958, primer reglamento de las Comunidades Europeas. Resulta indiscutible que la presencia del español en las instituciones ha sido un tema de gran relevancia desde la adhesión de España a la CEE en 1986. Desde entonces, la defensa general de la presencia del español en el proyecto

europeo, competencia de la Secretaría de Estado para la Unión Europea (SEUE) y de la Representación Permanente de España ante la UE en Bruselas, se ha planteado en distintos niveles y escenarios: por ejemplo, en la reivindicación de la importancia del español como lengua de traducción e interpretación, en la lucha contra la discriminación en los concursos de selección de personal frente a otros idiomas comunitarios (que ha provocado incluso sentencias favorables a España del Tribunal de Justicia de la UE), en expedientes concretos como la patente única europea, o en la promoción de un uso creciente del español en el trabajo ordinario de las instituciones, por ejemplo en sus comunicaciones escritas con los Estados miembros o en sus páginas web.

Otros ejemplos del impulso de español en la UE durante los últimos años han sido el fomento de la enseñanza de español entre los funcionarios de las instituciones (con el importante apoyo del Instituto Cervantes), la asunción del coste completo por parte de España de la interpretación en español en algunos comités o las frecuentes gestiones con las presidencias semestrales para que el español no sea discriminado respecto a otras lenguas en las reuniones informales del Consejo, que cada presidencia organiza en su país respectivo.

El creciente peso y la importancia global del español tienen ya en la práctica un reflejo en las instituciones, al formar parte el español del llamado régimen Big 5 en la interpretación (junto a francés, inglés, alemán e italiano), régimen que suele aplicarse en muchas reuniones de comités y grupos de trabajo, y al figurar también entre las cinco primeras lenguas por número de páginas traducidas para la Comisión Europea. Además, entre los candidatos en los procesos de selección de personal para las instituciones de la UE el español es ya la tercera lengua más conocida y hablada, por delante del alemán o el italiano (y por detrás del inglés y el francés).

Sin embargo, seguimos teniendo retos por delante en el ámbito de la UE, como el hecho de que no se dé al español el rango de lengua de trabajo ni en el llamado formato PESC (política exterior y de seguridad común, donde únicamente operan como lenguas de trabajo el inglés y el francés),

ni en las reuniones del Comité de Representantes Permanentes de los Gobiernos de los Estados miembros de la UE, conocido como COREPER, donde las lenguas de trabajo son únicamente inglés, francés y alemán, como también lo son, exclusivamente, en el funcionamiento ordinario de la Comisión Europea, que por su parte, considera asimismo para su trabajo interno como «lenguas de trabajo» solo inglés, francés y alemán.

Por otro lado, se debe mencionar que esta defensa y promoción del español en la UE por parte de España ha sido en todo momento compatible con la defensa de nuestras lenguas cooficiales: desde 2005, a iniciativa de España, se aprobó el uso de dichas lenguas cooficiales en el marco de la UE. Así, por ejemplo, los ciudadanos pueden dirigirse a las instituciones de la UE en cualquiera de las lenguas cooficiales y recibir la respuesta en la misma lengua. En el Consejo y en el Comité de las Regiones, los representantes autonómicos pueden además usar las lenguas cooficiales en las reuniones en que participen. El Gobierno de España sigue trabajando en la actualidad para solicitar que el euskera, el catalán y el gallego sean consideradas lenguas oficiales de la UE, defendiendo la singular realidad e identidad multilingüe de España recogida en el título preliminar de nuestra Constitución.

3. El español en la Organización de Naciones Unidas

En la ONU, el estatus de oficialidad del español reside en la *Carta de las Naciones Unidas*, que ha cumplido su 80.º aniversario en junio de 2025, donde se dispone que «los textos en chino, francés, ruso, inglés y español son igualmente auténticos» (ONU, 1945a), lo que sitúa al español al nivel de las lenguas de los países miembros permanentes del Consejo de Seguridad, habiendo sido esencial para lograr tal hito la contribución de los Estados hispanohablantes en la Conferencia de San Francisco, que, como veremos más adelante, marcó la pauta de los países que compartimos el español como lengua nativa y oficial en la defensa del multilingüismo en la ONU y en la lucha por el posicionamiento de nuestro idioma en los organismos judiciales internacionales.

Pese a ser una de las lenguas oficiales de la ONU, no son pocos los retos que ante sí sigue teniendo el español en el sistema de Naciones Unidas. En términos generales, se aprecia que el monolingüismo en inglés en el funcionamiento práctico y cotidiano de las organizaciones es una realidad constante y en gran medida inamovible. También que el español tiene un amplio reconocimiento sobre el papel como lengua oficial en los organismos, aunque este estatus en ocasiones no es respetado, por ejemplo, en la disponibilidad de traducciones a nuestro idioma de la documentación o en las comunicaciones oficiales de la organización con los países hispanohablantes. En no pocos organismos, pese a que en las reuniones plenarias existe la interpretación simultánea a las lenguas oficiales, esta termina cuando las reuniones se prolongan más de lo estimado, en cuyo caso pasan a realizarse exclusivamente en lengua inglesa.

Otra tendencia detectada es que, institucionalmente, se tiende a favorecer el binomio inglés-francés, mediante el recurso al concepto de «lenguas de trabajo», en ámbitos como el funcionamiento de las secretarías de los organismos o la selección de personal. La casuística es enorme y ha sido abordada en diversos estudios académicos con anterioridad. España, en colaboración con el resto de países hispanohablantes, trabaja por que el español pueda acceder a la condición de lengua de trabajo en los principales organismos de la ONU. En un gran número de organismos, sobre todo aquellos de perfil más científico, el monolingüismo imperante ha suscitado una muy preocupante ausencia de generación de neologismos en lenguas distintas del inglés.

Finalmente, existe un gran margen de mejora en la presencia y el ingreso de candidatos hispanohablantes en muchos de los organismos de la ONU. En numerosas ocasiones, los puestos vacantes se convocan con un perfil lingüístico obligatorio limitado al inglés o al inglés más otro idioma oficial a elegir. A menudo los CV se presentan solo en inglés, las entrevistas a los candidatos se realizan mayoritariamente en inglés (ya que en caso contrario hay que pagar interpretación) y hasta en los tribunales de selección se habla solo inglés.

Sin embargo, en los ámbitos en los que hay mayor flexibilidad, con más margen de elección y contacto con la sociedad, el español se suele convertir de forma natural en el segundo idioma más usado de las instituciones, tras el inglés. Esto se aprecia en especial en la comunicación, ya que el tráfico de noticias en nuestra lengua se ha situado en segundo lugar, después del inglés, especialmente en la sede de Nueva York.

4. Traducción e interpretación: el cuidado del español en sede multilateral

Desde el MAEUEC, se presta también una atención especial al colectivo hispanohablante que trabaja en terminología, traducción e interpretación. El papel de traductores e intérpretes es crucial dentro de las organizaciones internacionales para sostener la vitalidad de la que actualmente goza el español como lengua internacional. Su trabajo facilita la presencia en las negociaciones internacionales de los representantes más cualificados de cada país para abordar los temas objeto de negociación, independientemente de su dominio de lenguas extranjeras.

El español es una de las principales lenguas de trabajo en cuanto a interpretación en las instituciones internacionales; ocupa el tercer lugar en la ONU, tras el inglés y el francés, y un cuarto puesto en la UE, superado por inglés, francés y alemán, pero por encima del italiano. A los referidos fenómenos como el crecimiento del uso del inglés como lengua franca y, por lo tanto, el aumento de las reuniones monolingües tanto en la ONU como en la UE, y de las reuniones de régimen lingüístico reducido, especialmente en la UE, en las que las lenguas de trabajo suelen limitarse a inglés, francés y alemán, se une el preocupante envejecimiento de las plantillas de intérpretes, que no se está viendo compensado por un incremento en la reserva de jóvenes intérpretes acreditados. Las cifras de este colectivo, llamado a tomar el relevo de los intérpretes de plantilla, venían disminuyendo ya antes de 2020 y la pandemia no hizo sino agudizar esta tendencia.

La irrupción de grandes novedades tecnológicas ha causado un especial impacto en el trabajo de traductores e intérpretes. A raíz de la pandemia, los intérpretes han debido, por ejemplo, hacer frente al reto de la interpretación simultánea remota en ambas instituciones, modalidad para la que resulta indispensable contar con buenas condiciones de conectividad y sonido. Por su parte, los traductores han tenido que aprender a cabalgar a lomos de gigantes con el perfeccionamiento de la traducción automática, que ha crecido extraordinariamente los últimos años, mediante aplicaciones informáticas que incorporan herramientas de traducción y revisión. La traducción automática aumenta el volumen de trabajo asumible, mejora la productividad, acorta los plazos de entrega y reduce los costes, siendo un elemento que favorece el multilingüismo al facilitar contenidos en diversos idiomas; sin embargo, comporta otros riesgos, y ha generado una lógica preocupación entre los profesionales en cuanto a la adaptación del trabajo a los nuevos tiempos. De otra parte, por más que constituya una oportunidad para mejorar la eficacia y calidad de las traducciones, es imprescindible fomentar una equiparación cuantitativa y cualitativa respecto al inglés en el desarrollo de la IA, incrementando los recursos y apostando por la calidad de las herramientas y bases de datos en español.

Por todo ello, y en beneficio tanto de la comunidad académica como de traductores e intérpretes, el MAEUEC trabaja por establecer puentes entre las plataformas terminológicas de la ONU y TeresIA, proyecto de digitalización terminológica e inteligencia artificial en español que generará un metabuscador de términos, así como tecnologías para la formación y el tratamiento de neologismos. Su desarrollo se apoya en técnicas de procesamiento del lenguaje natural e inteligencia artificial, pero también en el conocimiento de los expertos, que permite validar y sancionar lingüísticamente los términos. Asimismo, la conversión de los términos a formatos de la web de datos propicia su uso y reutilización en distintos ámbitos, contribuyendo así al multilingüismo computacional. TeresIA es una iniciativa interinstitucional diseñada por un

consorcio del que forman parte el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), institución coordinadora del proyecto, el Instituto Cervantes, la Asociación Española de Terminología, la Universidad Politécnica de Madrid, el Centro Nacional de Supercomputación y la Real Academia de Ingeniería, que cuenta además con el apoyo decidido de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea. Con el impulso del MAEUEC, la presentación de TeresIA en la sede de la ONU en Ginebra, el 30 de septiembre de 2024, con motivo del Día Internacional de la Traducción, y el 23 de abril de 2025 en la sede de Nueva York, han suscitado un enorme interés.

5. Una estrategia para la defensa del español en organismos internacionales

Hasta aquí un somero repaso de la situación del español en la UE y la ONU. Como se puede apreciar, la promoción y defensa del español en la diplomacia multilateral requieren una actitud proactiva de las cancillerías de todos los países de habla hispana. Desde la Dirección General del Español en el Mundo del MAEUEC, se ha diseñado e impulsado una acción estratégica que ha empezado a dar importantes frutos, con el objetivo principal de consolidar una línea de actuación a medio y largo plazo que genere cohesión con los 19 países que, junto a España, tienen el español como lengua oficial.

En primer lugar, quiero destacar que España ha empezado a firmar bilateralmente memorandos de entendimiento para la promoción internacional de la lengua española en el ámbito diplomático y en organizaciones internacionales con diversos países. Se trata de una iniciativa española que ha permitido llegar a acuerdos bilaterales en la materia con países como Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú y Uruguay. En todos los memorandos de entendimiento, los Estados firmantes se comprometen a:

- considerar el fomento del español en las organizaciones internacionales un asunto de gran relevancia política al que se debe prestar una atención prioritaria;
- velar por el cumplimiento del estatuto legal del que disfrute el español en las organizaciones, por ejemplo, en la traducción de documentación o comunicaciones oficiales;
- fomentar la visibilidad del español en las organizaciones, reivindicando su carácter de lengua global mediante acciones de diplomacia pública como la celebración de eventos sobre el multilingüismo, el español en las organizaciones internacionales, o el 23 de abril (Día del Idioma Español en las Naciones Unidas);
- contribuir a fortalecer los Grupos de Amigos del Español en el seno de distintas organizaciones internacionales;
- fomentar y reconocer el uso del español en las intervenciones por parte de los representantes de países hispanohablantes, así como de países no hispanohablantes o de los responsables de las organizaciones;
- desarrollar iniciativas para que el conocimiento del español sea valorado como un criterio de selección del personal en las organizaciones internacionales y contribuir a fomentar la formación en español de su personal;
- y fomentar el español en las academias diplomáticas e instituciones análogas de terceros Estados, realizando gestiones encaminadas a su inclusión entre las lenguas extranjeras en sus procesos de selección para acceder a la carrera diplomática y a la formación continua de los funcionarios de su servicio exterior.

Como se puede apreciar, el compromiso pasa en buena medida por dotar de profundidad y metodología a la acción de defensa del español en el ámbito multilateral entre los diferentes países.

Para ello, en primer lugar, desde el MAEUEC se ha diseñado un vademécum de pautas de actuación para nuestros representantes permanentes en organizaciones internacionales. Se trata de todo un abanico de recomendaciones sobre el uso del español, la traducción, la interpretación, la comunicación o la selección de personal, que ha sido compartido con el resto de países hispanohablantes a través de nuestras embajadas en sus respectivas capitales.

En segundo lugar, hemos venido combinando las gestiones políticas directas con los eventos de diplomacia pública, como los vinculados con el 23 de abril, Día del Idioma Español en las Naciones Unidas, o el 30 de septiembre, Día Internacional de la Traducción, donde celebramos y reivindicamos la acción de traductores e intérpretes, actores clave para las relaciones internacionales, como se ha ilustrado.

En tercer lugar, trabajamos por reforzar los Grupos de Amigos del Español (GAE) en las distintas sedes de la diplomacia multilateral. Desde los GAE se ha venido realizando una labor constante en defensa del español en múltiples ámbitos: reuniones, intervenciones, negociación de resoluciones sobre multilingüismo, eventos, comunicación, criterios lingüísticos utilizados para la selección de personal, etc. Estos grupos han ido fundándose en las diferentes sedes de las organizaciones, de forma más o menos institucionalizada, y son una pieza clave para la cohesión de la acción de nuestras naciones en la promoción del español. El GAE de Nueva York es el decano de todos ellos y ha sido referente para la creación del resto de grupos. Se estableció formalmente en 2013 a través de la suscripción de una Carta Constitutiva por parte de los Estados de habla hispana miembros de la ONU. Inspirándose en gran medida en el GAE de Nueva York, fueron creándose nuevos GAE en otras importantes sedes: Viena (2013), Ginebra (2014) y París-UNESCO (2022). El último creado, en junio de 2024, gracias al decidido impulso de España, es el denominado Círculo Ñ en la OEA en su sede de Washington D. C. Trabajamos para que, en el futuro, puedan replicarse otros GAE en importantes plazas para la diplomacia multilateral como La Haya, París-OCDE, Roma, Nairobi o Addis Abeba.

Además del fortalecimiento de los GAE, la experiencia demuestra que el impulso del español en sedes de diplomacia multilateral ha de apuntalarse, al igual que hacen otras potencias con lenguas oficiales, con un esfuerzo financiero suplementario, máxime en momentos en los que los organismos internacionales experimentan grandes dificultades de liquidez. Por ello, desde el MAEUEC se ha creado una línea específica de contribuciones financieras voluntarias para consolidar la presencia del español en organizaciones internacionales. Estas contribuciones, que debe aprobar anualmente el Consejo de Ministros, permiten reforzar el papel del español en la diplomacia multilateral, expandiendo su uso y presencia, e incluso haciendo posible en ocasiones una mejora en su estatus en las distintas organizaciones internacionales. Algunas están dirigidas a la realización de tareas concretas relacionadas con la traducción (es el caso de la Unión Africana o la Corte Penal Internacional), otras al reconocimiento del español como lengua oficial o de trabajo en la organización (ICCROM o UNIDROIT en Roma), a la formación en español de personal diplomático no hispanoparlante (OEA, CEDEAO, Unión Africana, UNOG Ginebra), a la comunicación en páginas web, redes sociales y otros formatos audiovisuales (UNESCO, Consejo de Europa, Departamento de Comunicación Global de la ONU en Nueva York) o a la realización de determinadas actividades muy específicas en beneficio de la terminología en español (Oficina de Asuntos del Espacio Ultraterrestre de la ONU en Viena) y de estudios técnicos sobre el español en ciertas materias (OCDE sobre el peso económico del español).

6. El multilingüismo: pilar de la Organización de Naciones Unidas

Los instrumentos referidos anteriormente (gestiones diplomáticas, eventos de diplomacia pública, GAE y contribuciones voluntarias) son fiel reflejo del valor que los países hispanohablantes concedemos al multilingüismo como valor básico de organizaciones internacionales, fundamentalmente en la ONU. Desde 1995, la Asamblea General de Naciones Unidas (AGNU) ha venido aprobando resoluciones en esta

materia. España es parte activa y ha demostrado en el pasado reciente su total implicación con lo que considera un verdadero pilar de la ONU. Buena prueba de ello fue la aprobación, el 9 de diciembre de 2021, de una resolución de la AGNU de reforma del registro de tratados internacionales de la organización para que también puedan inscribirse en español. A través de esta resolución, el registro oficial de tratados de las Naciones Unidas, que hasta entonces solo utilizaba el inglés y el francés, permite a los Estados y a las organizaciones internacionales adjuntar una traducción de cortesía en alguno de los otros cuatro idiomas oficiales de las Naciones Unidas (español, árabe, ruso y chino). Bajo la coordinación de España, la resolución fue promovida por la mayoría de Estados hispanohablantes y por Portugal, con el compromiso de seguir trabajando para que en el futuro el registro oficial de los tratados pueda llevarse a cabo también en español. El registro de los tratados es una actividad emblemática de la organización, que heredó de la Sociedad de Naciones y que persigue unas relaciones internacionales basadas en el derecho y en la transparencia, alejadas de la denominada «diplomacia secreta». Con esta reforma, España y el resto de países hispanohablantes subrayaron su compromiso con el predominio del derecho en las relaciones internacionales, elemento de singular importancia para toda nuestra comunidad.

7. Multilingüismo y ciencia abierta: una oportunidad para la comunidad iberoamericana

Además de la presión conjunta ejercida por los Grupos de Amigos del Español, destaca el compromiso con el fomento del peso del español, impulsado desde la Comunidad Iberoamericana de Naciones, sobre todo en el ámbito multilateral en lo relativo a la ciencia. Fue, por ejemplo, de singular importancia y merecedora de nuestro apoyo la Recomendación de la UNESCO de noviembre de 2021 sobre ciencia abierta, que alentaba «el multilingüismo en la práctica de la ciencia, en las publicaciones científicas y en las comunicaciones académicas» (UNESCO, 2021).

Esa filosofía sobre ciencia abierta marcadamente plurilingüe ha influido en la posición de los países iberoamericanos desde hace años, como pone de manifiesto el comunicado especial de la XXVIII Cumbre Iberoamericana de Santo Domingo en 2023, en el que se quiso destacar que el español y el portugués:

> en virtud de su carácter de lenguas hermanas, complementarias y mutuamente comprensibles, son matriz de un rico acervo cultural, lingüístico y humano compartido globalmente por 850 millones de personas. De ello deriva su gran relevancia y potencial como lenguas de comunicación y de trabajo en los ámbitos de las humanidades, las ciencias, las tecnologías, la innovación, la digitalización, la inteligencia artificial, la economía y el comercio, la cultura, la educación y las relaciones internacionales e interpersonales, por lo que se comprometen a promoverlas en éstos y otros ámbitos impulsando, asimismo, un efectivo bilingüismo español-portugués (Secretaría General Iberoamericana, 2023).

Ese espíritu fue recogido igualmente en la Declaración de la VI Reunión de Ministras, Ministros y Altas Autoridades de Ciencia, Tecnología e Innovación, celebrada en Valencia en octubre de 2024, que sirvió de base, a su vez, para impulsar, con apoyo de este MAEUC, el Acuerdo de Guadalajara (2024), firmado en el contexto de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México, por el que las asociaciones de editoriales universitarias iberoamericanas (UNE y EULAC, y muchas otras que, de manera conjunta, integran más de quinientas editoriales de instituciones de educación superior y centros de investigación del espacio iberoamericano) acordaron, entre otros objetivos:

> Trabajar conjuntamente para reconocer e impulsar el español y el portugués como lenguas científicas.
>
> Propiciar una circulación efectiva de los contenidos y las publicaciones académicas y/o científicas en estos idiomas en el espacio iberoamericano con intención global.

Coordinar esfuerzos para diseñar estrategias y aplicar herramientas de edición y difusión en abierto de los contenidos y las publicaciones académicas y/o científicas a través de sistemas y plataformas conjuntas para fortalecer su circulación.

8. El español en el ámbito jurídico internacional

Buena parte del esfuerzo financiero realizado mediante contribuciones voluntarias, por parte de España, ha venido concentrándose en el pasado reciente en organismos relacionados con el derecho internacional.

Cuatro organismos con sede en La Haya –la Corte Permanente de Arbitraje, el Tribunal Penal Internacional, la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado y la Academia de Derecho Internacional– y un organismo en Roma –el Instituto Internacional para la Unificación del Derecho Privado (UNIDROIT)– han sido ya receptores de dichas contribuciones. Todas ellas han servido para impulsar el español en áreas como la traducción, la interpretación, la comunicación o las publicaciones.

La utilización de las contribuciones voluntarias fomenta un incremento de la presencia del español en una organización, que puede llevar incluso a cambios en su funcionamiento. Así, por ejemplo, en la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado, el apoyo a la interpretación en los trabajos de ciertos comités técnicos en el pasado hizo que los responsables de la organización tomaran conciencia de la utilidad de contar con el español. Así, desde el pasado mes de julio de 2024, el español se ha convertido en lengua oficial, y a partir de 2025 la organización cubrirá los gastos de interpretación en español con cargo a su propio presupuesto.

Este indudable éxito de la diplomacia de los países de habla hispana justifica los esfuerzos de décadas de gestiones diplomáticas y pone de manifiesto que la unión hace la fuerza. Genera, además, cierto optimismo de cara a nuevas iniciativas para que el español sea reconocido en su condición de lengua global de prestigio en las relaciones internacionales.

9. La campaña del español en el Tribunal Internacional de Justicia

Sin duda, entre todos los desafíos para el español en la escena diplomática internacional, destaca el del Tribunal Internacional de Justicia (TIJ). A pesar de que nuestro idioma es uno de los seis oficiales de la ONU, en el Tribunal Internacional de Justicia solo el inglés y el francés gozan del rango de lenguas oficiales. Y ello pese al muy frecuente recurso a la justicia del TIJ por parte de los países de habla hispana, que, tanto en el histórico del tribunal como en la actualidad, han estado presentes en aproximadamente un tercio de los litigios. Ante esta situación, el MAEUEC lidera una iniciativa para la inclusión del español como lengua oficial en dicho Tribunal.

En esta iniciativa de fomento del español en el TIJ, ha sido decisivo el impulso inicial de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, que ya ha logrado el apoyo de las academias jurídicas iberoamericanas, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), la Unión Iberoamericana de Colegios y Agrupaciones de Abogados, la Conferencia de Ministros de Justicia de Iberoamérica (COMJIB), la Conferencia Iberoamericana de Justicia Constitucional y la Red Iberoamericana de Cooperación Jurídica Internacional (IberRed). Esta iniciativa ha contado, asimismo, con el consenso nacional: el Senado español aprobó en marzo de 2023 una moción de apoyo, presentada conjuntamente por el Grupo Parlamentario Popular y el Grupo Parlamentario Socialista.

La inclusión del español en el TIJ pasa por un procedimiento de extrema complejidad: una modificación del artículo 39.1 de su Estatuto, de acuerdo con lo establecido en el artículo 69: «las reformas se efectuarán mediante el mismo procedimiento que establece la Carta de las Naciones Unidas para la reforma de dicha Carta» (ONU, 1945b). Por consiguiente, el procedimiento de reforma del *Estatuto* sería similar al de la *Carta de las Naciones Unidas* (ONU, 1945a), que en su artículo 108 establece que:

> Las reformas a la presente Carta entrarán en vigor para todos los Miembros de las Naciones Unidas cuando hayan sido adoptadas por el voto de las dos terceras partes de los miembros de la Asamblea General y ratificadas, de conformidad con sus respectivos procedimientos constitucionales, por las dos terceras partes de los Miembros de las Naciones Unidas, incluyendo a todos los miembros permanentes del Consejo de Seguridad.

De cara a la puesta en marcha de la iniciativa y de una futura campaña para la inclusión del español como idioma oficial en el TIJ, desde 2022, las embajadas de España han realizado gestiones con los poderes legislativos y judiciales, además de con las respectivas cancillerías, para conseguir declaraciones más o menos informales de apoyo a la iniciativa. Se han redoblado esfuerzos para ponerla en conocimiento de los diferentes Grupos de Amigos del Español, así como en diversas sesiones informativas con las embajadas iberoamericanas, tanto en Madrid como en diferentes capitales sede de organismos internacionales, fundamentalmente en La Haya.

Se ha conseguido, gracias a las gestiones de la Misión de España en la sede de la ONU en Nueva York, la introducción de una referencia al español y el TIJ en la resolución de la AGNU sobre multilingüismo de septiembre 2024: «reconociendo la creciente demanda del uso de otros idiomas en el TIJ, incluido el español». Se percibe, en todo caso, un claro deseo por parte de la comunidad jurídica hispanohablante de que la presencia del español en el Tribunal Internacional de Justicia se vea reforzada. La iniciativa cuenta ya con los apoyos mencionados más arriba, así como con un buen número de cancillerías, tribunales supremos y parlamentos, y, desde febrero de 2025, con el Consejo Permanente de la OEA.

Existe por lo tanto un estado de opinión favorable en los países hispanohablantes, como lo demuestra la adopción unánime de la declaración especial en la pasada Cumbre Iberoamericana de Cuenca (Ecuador), en la que las jefas y jefes de Estado y de Gobierno de Andorra,

Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela se comprometieron a redoblar esfuerzos para fomentar la presencia y el uso del español en el funcionamiento habitual del TIJ, y su inclusión como idioma oficial en el futuro.

10. Español y arbitraje internacional

El extraordinario recurso a la justicia internacional «pública» por parte de los países de habla hispana también ha tenido su correlato en otras esferas de la resolución de conflictos. Por eso, en todos los memorandos firmados con países hispanohablantes se señala, negro sobre blanco, que las partes tienen «en cuenta el compromiso de los países iberoamericanos con el Derecho Internacional y la solución pacífica de controversias, y especialmente con la cooperación jurídica internacional». Las partes señalan como objetivo «establecer las bases para contribuir a que la lengua española tenga una mayor presencia y reconocimiento en la diplomacia y las organizaciones internacionales, en especial en el sistema de Naciones Unidas, así como en el sector jurídico y del arbitraje internacional».

Especial relevancia tiene, efectivamente, el español en el ámbito del arbitraje internacional. Según los datos de los que se dispone, entre una cuarta parte y un tercio de las disputas internacionales en sede arbitral enfrentan a partes hispanoparlantes. Sin embargo, todo apunta a que en el arbitraje el español no ostenta el lugar que le corresponde. Muchos despachos de abogados hablan incluso de la «cláusula de medianoche», aquella que se deja siempre para el final de la negociación y en la que las partes deciden cuál será la lengua del procedimiento. Y, por desgracia, por las altas horas de la noche en la que se incluye esa cláusula, o por falta de tradición, la lengua española suele ser preterida. Se producen así casos en los que las partes, el árbitro y la corte son, de «habla hispana», pero la lengua de procedimiento no es el español.

Afortunadamente, se han producido también avances considerables en este ámbito. Un hito importante en el pasado reciente, reflejo de la importancia del español en el arbitraje internacional, fue que, en 2020, el español pasó a ser idioma oficial en el Tribunal Internacional de Arbitraje Deportivo. Por otro lado, la London Court of International Arbitration (LCIA) tradujo sus normas de procedimiento al español en 2022, único idioma al que han sido traducidas del inglés.

Finalmente, para el MAEUEC fue especialmente relevante la firma, el pasado 8 de noviembre de 2024 en la sede de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, del manifiesto de apoyo al español en el arbitraje internacional junto con el Centro Internacional de Arbitraje de Madrid / Centro Iberoamericano de Arbitraje (CIAM-CIAR) y el Club Español e Iberoamericano de Arbitraje (CEIA), aliados clave en la sensibilización internacional hacia el español en el campo jurídico. Se trata de un manifiesto que ha quedado abierto a futuras adhesiones de otros actores jurídicos relevantes.

11. El español avanza en el mundo

Consolidar el español como lengua de prestigio en las relaciones internacionales, fomentando su uso en las organizaciones internacionales, es una prioridad de política exterior para España.

El acceso de la lengua española a la categoría de idioma oficial en el Tribunal Internacional de Arbitraje Deportivo o en la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado, su condición de lengua de trabajo en la Unión Africana 2020 (era lengua oficial desde 2002), el fortalecimiento de los Grupos de Amigos del Español y la creación de otros nuevos, y la cohesión mostrada por todos los países de habla hispana en el apoyo a la causa del multilingüismo y, por ende, al español marcan un camino hacia futuros logros que debemos apuntalar entre toda la comunidad hispanohablante.

Como dijo el premio Nobel español, Camilo José Cela, en el I Congreso Internacional de la Lengua Española, en Zacatecas, en 1997:

> Como amante de la lengua, de las lenguas, de todas las lenguas –y no digamos de las españolas: el español, el catalán, el gallego y el vasco– preconizo que juguemos a sumar y no a restar, que apostemos al alza y no a la baja, que defendamos la libertad de las lenguas y sus hablantes, soñemos con la igualdad de propósitos y troquemos la fraternidad de los juegos florales y los discursos de artificios y su escenografía caduca e inoperante, por la justicia de la implacable erosión semántica, esa ilusión que acabaría perfeccionando al hombre en paz.

Es el momento de actuar, unidos, en beneficio del multilingüismo y de la consolidación de la lengua española en el ámbito internacional.

Referencias bibliográficas

Acuerdo de Guadalajara (4 de diciembre de 2024). https://www.une.es/las-editoriales-de-las-universidades-iberoamericanas-firman-el-acuerdo-de-guadalajara

Cela, C. J. (1997). *Aviso de la defensa de nuestra lengua común: el español* [Discurso de inauguración] I Congreso Internacional de la Lengua Española, Zacatecas, México. https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/cela.htm

Organización de Naciones Unidas (ONU) (1945a). *Carta de las Naciones Unidas*. https://www.un.org/es/about-us/un-charter/full-text

Organización de Naciones Unidas (ONU) (1945b). *Estatuto de la Corte Internacional de Justicia*. https://www.un.org/es/about-us/un-charter/statute-of-the-international-court-of-justice

Real Decreto 1184/2024. Por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. 28 de noviembre de 2024. https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2024-24852

Secretaría General Iberoamericana (2023). Comunicado especial sobre el bilingüismo español-portugués y la promoción del uso del español y el portugués como lenguas de comunicación y de trabajo en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la innovación, la cultura y las relaciones internacionales. XXVIII Cumbre General Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno. https://www.segib.org/wp-content/uploads/04.-Comunicado-especial-bilinguismo-espanol-portugues-y-la-promocion-espanol-y-portugues-como-lenguas-de-comunicacion-y-de-trabajo-ambitos-ciencia-la-tecnologia-la-innovacion-la-cultura_Es.pdf

UNESCO (2021). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa

EVOLUCIÓN INTERNACIONAL DEL ESPAÑOL: EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

3

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HABLANTES DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS: PROBLEMÁTICA, PERSPECTIVAS Y ACCIÓN INSTITUCIONAL

Jesús Fernández González
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

1. Introducción

El mundo es un mosaico de países conformado por los accidentes geográficos y los avatares históricos. Sobre masas continentales de lentísima deriva encajan en un puzle inestable casi dos centenares de países, grandes, medianos, pequeños y diminutos en los que se alojan 8.200 millones de seres humanos. En ese tapiz de fronteras y personas, se reparten de manera desigual unas 7.000 lenguas grandes, medianas, pequeñas y diminutas en una dinámica mayoritariamente multilingüe. Las lenguas, como los hablantes, coexisten en los espacios, en el paisaje urbano, en los barrios, en las calles y en las escuelas. Las lenguas conviven también en las mentes, los sentimientos, las emociones y las ideologías de sus hablantes. Esa convivencia no siempre es sencilla. Frecuentemente, una lengua se superpone a otras, lo que provoca así relaciones asimétricas de dominancia y dependencia. Uno de los ejemplos más interesantes y estudiados en las últimas cinco décadas, especialmente en Estados Unidos, es el de las denominadas lenguas de herencia (LH). Este capítulo se estructurará del siguiente modo: en primer lugar, se hará una síntesis de la problemática que encierra el concepto de LH; en segundo lugar, se abordarán los enfoques educativos propuestos para los hablantes de herencia (HH); y, en tercer lugar, se revisará un ejemplo de la acción institucional orientada a la enseñanza a aprendices con LH.

2. Problemática: lenguas de herencia y hablantes de herencia

De manera general se definen las LH como lenguas minoritarias, habladas generalmente en un contexto familiar, y supeditadas a una lengua dominante (Alonso Marks, 2016; Pericles Trifonas y Aravossitas, 2018; Peyton, Ranard y McGinnis, 2001). Las LH incluyen: 1) lenguas indígenas, víctimas de la presión de lenguas coloniales, por ejemplo, el navajo en Estados Unidos; y 2) lenguas que, como resultado de flujos migratorios o de una presencia colonial, se asientan en países en los que domina otra lengua mayoritaria, por ejemplo, el amárico o el español en Estados Unidos (Fishman, 2001). La relación entre la lengua dominante y la dominada depende de variables como el número de hablantes, el desgaste generacional, la valoración de la propia LH, etc. En muchos casos, la presión es tan grande que acaban desapareciendo (Coulmas, 2018; Montrul y Polinsky, 2021). En este contexto, el español es una lengua interesante. Por un lado, es la lengua dominante en España y en la América hispanohablante; por otro, fue LH en Europa como consecuencia de la emigración obrera española a Francia, Alemania, Bélgica, Suiza, el Reino Unido, etc. a mediados del pasado siglo e incluso actualmente, aunque de distinto signo. Por otro lado, es la LH mayoritaria en Estados Unidos como resultado de las sucesivas olas migratorias a largo de los siglos XX y XXI (Escobar y Potowski, 2015). El censo de Estados Unidos en 2020 estimaba en unos 65 millones la población de hispanos o latinos, un 19 % de la población total. De ese grupo, el 60 % es de origen mexicano; el 9,3 %, puertorriqueño; el 3,9 %, salvadoreño; el 3,8 %, cubano; otro; 3,8 % dominicano; y un 1,5 %, español. Desde el punto de vista sociolingüístico cabe reseñar en este contexto estadounidense:

- La presencia de muchas variedades dialectales, pero también sociolectales, que, en parte, se concentran en determinadas áreas del país y, en parte, confluyen sobre todo en grandes centros urbanos; esta confluencia ha generado una cierta nivelación dialectal (Otheguy y Zentella, 2012; Potowski, 2016).

- El desplazamiento del español hacia el inglés a medida que se suceden las generaciones; la primera generación, los nacidos fuera del país y cuya migración es posterior a los 12 años, mantiene el español; la segunda, integrada por los nacidos en Estados Unidos o los que llegaron antes de los 6 años, muchos de ellos hijos de la primera, suelen ser bilingües aunque el inglés suele ser dominante; la tercera, integrada por los nietos de la primera, nacidos ya en Estados Unidos, hablan sobre todo inglés (Carreira, 2013; Jenkins, 2018; Lipski, 2008; Otheguy, 2016a; Porcel, 2011; Silva Corvalán, 2014).
- El influjo del inglés por el contacto entre ambas lenguas, que da lugar a una variedad estadounidense, denominada con frecuencia *espanglish* y cuyo estatus es objeto de discusión (Escobar y Potowski, 2015; López García-Molins, 2015; Moreno Fernández, 2017; Otheguy 2016b).

Estos factores, más otros de diversa índole, contribuyen a la heterogeneidad de los hablantes de herencia (Montrul y Ionin, 2012; Parra Velasco, 2016; Potowski, 2018; Valdés y Geoffrion-Vinci, 2011), con sus consiguientes repercusiones en el ámbito educativo. Hacer una calibración ajustada de los HH exigiría tener en cuenta factores como: el lugar de nacimiento; la edad de llegada o de contacto regular con el inglés; el contexto familiar (abuelos, procedencia y nivel educativo de los padres, número de hermanos); la lengua usada en el vecindario, comunidad, trabajo; el país de escolarización; el tipo de escolarización (grado de inclusión de la LH); el nivel de estudios adquirido; la actitud y los sentimientos hacia la LH; las prácticas culturales familiares (fiestas, religión, tradiciones); la relación y los viajes al país de origen personal o de la familia; o el número de personas o red social con la que se interactúa en la LH (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014, p. 46; Ortega, 2020).

Como señala Carreira (2004, p. 2), no es lo mismo Miami, con una alta densidad de latinos, muchos de los cuales tienen un alto nivel educativo y son políticamente poderosos, que Birmingham (Alabama), cuya

población es menor, de escasa renta y con un nivel académico inferior. Con este trasfondo, suelen dibujarse dos polos en el espectro de los HH: en un extremo están los que no hablan la lengua, pero tienen algún tipo de conexión familiar o cultural; en el otro, la amplísima gama de los auténticos HH, que han adquirido la LH en el entorno familiar y la lengua dominante en el escolar o laboral. Su grado de bilingüismo es variable en función de su competencia lingüística en la LH. Esta permite trazar un *continuum* que va desde casi nativa a próxima a la de un aprendiz de segunda lengua (L2) con estadios intermedios en función de las circunstancias personales (Polinsky, 2018; Rothman, 2009; Valdés, 2000). En términos generales, los HH mantienen una pronunciación nativa, pero divergen de la norma especialmente en la morfología flexiva, estructuras sintácticas complejas, léxico más limitado, patrones pragmáticos y una notable influencia del inglés (Fuchs, 2021; Montrul, 2015; Ortega, 2020; Parra Velasco, 2016; Polinsky, 2018; Polinsky y Scontras, 2020; Zyzik, 2016). Estas características los han incluido en el denominado Grupo de Competencia Limitada (GCL), un grupo intermedio entre el Grupo de Dominio Nativo (GDN) y el Grupo de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (GALE) (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006, pp. 16-18). A pesar de las diferencias entre los HH y los nativos, algunos autores defienden el carácter nativo de los HH incluso con independencia de su nivel de competencia lingüística (Flores y Baetens Beardsmore, 2015; Kupisch y Rothman, 2018; Pascual y Cabo y Rothman, 2012; Rothman y Treffers-Daller, 2014).

3. Perspectivas para los hablantes de herencia en el ámbito de la enseñanza

Desde el punto de vista educativo, la evolución de la LH en la educación de los HH se ve influida por factores de muy diverso tipo: la posible escolarización previa en un país de habla hispana; el enfoque lingüístico adoptado por los centros de enseñanza primaria, secundaria y superior; el tipo de clase de español en la que los HH se integran, esto es, clases específicas para HH o mixtas con aprendices de español como L2; la

formación del profesorado y su grado de especialización para este tipo de alumnado; la aplicación de una metodología sensible a las circunstancias lingüísticas y culturales de los HH; o el tratamiento del componente afectivo, esto es, de actitudes, sentimientos, identidad, etc. que se da en el centro educativo y en las aulas.

3.1 La escolarización

Al margen de la posible escolarización en el país de origen, la integración de los HH en la enseñanza primaria en Estados Unidos ofrece tres posibles vías (Beaudrie, 2016; Potowski, 2021):

- Clases de inglés como segunda lengua (ESL) en las que las materias se imparten en la lengua dominante adaptadas a las necesidades y el nivel de los aprendices.

- Enseñanza transicional bilingüe, esto es, con una inversión gradual del porcentaje de lenguas a favor de la dominante según se va avanzando de curso, con la consiguiente desaparición de la LH.

- Modelos de inmersión dual, o de doble vía (*two-way*) en los que hay una proporción relativamente equivalente de ambas lenguas y que fomentan un bilingüismo aditivo y no sustractivo como 1 y 2 (García, 2008).

En la enseñanza secundaria, los escenarios suelen ser dos: clases mixtas con alumnos de L2 con las dificultades que ello comporta; y español para HH, que es, indudablemente, una mejor opción, pero mucho menos extendida. Al margen de la enseñanza reglada, hay también clases extraescolares bien en centros comunitarios, iglesias o bibliotecas, bien en escuelas en horario extraescolar, domicilios particulares, campamentos, en línea, etc. De este tipo, la Coalition of Community-Based Heritage Language Schools ha censado 912 programas para 67 lenguas[1]

1. Véase: https://www.heritagelanguageschools.org.

Curiosamente, el liderazgo lo ostenta el coreano con 211; el español ocupa el decimotercer lugar con 21 programas. Por su parte, el Center for Applied Linguistics (CAL) ofrece una base de datos de programas de lenguas de herencia tanto en enseñanza reglada y enseñanza superior como comunitaria[2].

3.2 El tipo de clase

Como apuntábamos, las clases pueden ser exclusivas para HH o mixtas con aprendices de L2. Ahora bien, estas últimas plantean el problema de que los HH se sitúan en una zona intermedia entre los hablantes de L1 y los de L2, como se ve en el siguiente cuadro.

CUADRO 1 CARACTERÍSTICAS DE LA ADQUISICIÓN EN HABLANTES DE HERENCIA (EN CURSIVA), FRENTE A L1 Y A L2

Adquisición de L1	Adquisición de L2
Exposición temprana a la lengua	Exposición tardía a la lengua
Contexto natural (input auditivo)	Contexto académico y/o natural (*input* oral y escrito)
Input abundante	*Cantidad variable de input*
Control de los rasgos lingüísticos de adquisición temprana (fonología, vocabulario básico, algunas estructuras)	Gramática incompleta
Errores de desarrollo	*Errores de desarrollo y de transferencia*
Se alcanza nivel nativo	*El grado de dominio es variable, generalmente no nativo*
Sin fosilización	*Con fosilización*

2. Véase: https://www.cal.org/heritage/profiles/index.html.

Adquisición de L1	Adquisición de L2
Independiente de factores afectivos	*La motivación y factores afectivos desempeñan un papel en el desarrollo*
Desarrollo léxico y de estructuras sintácticas complejas en la escuela junto con el desarrollo de destrezas metalingüísticas	Experiencia con lectura y escritura e instrucción formal

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de Montrul (2011, p. 188).

Por ello, las clases mixtas suponen un desafío para profesorado y alumnado. El siguiente cuadro muestra cómo el punto de partida, las necesidades y los intereses son muy distintos.

CUADRO 2 COMPARACIÓN DE LAS DESTREZAS DE HH Y DE APRENDICES DE L2

Hablante de herencia	Aprendiz de L2
Entiende y puede comunicarse	Tiene un dominio de reglas gramaticales
Se desenvuelve en situaciones espontáneas	Se desenvuelve en ejercicios de clase
Entiende y habla razonablemente bien	Lee y escribe razonablemente bien
Se centra en el contenido cuando usa materiales auténticos en un contexto formal	Se centra en la forma cuando usa materiales auténticos en un contexto formal

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de Carreira y Hitchins Chik (2018, p. 360).

De ahí que sea aconsejable un enfoque diferenciado en objetivos, materiales y metodología. Ahora bien, dado que en la mayoría de los casos esto no es factible, es necesario poner en práctica estrategias que permitan atender a los dos grupos. Para los HH los problemas se derivan de la desmotivación, de su desconocimiento del español académico, de

su complejo por el uso de una variedad no estándar o de la asunción de tener que ayudar a los aprendices de L2. Para los aprendices de L2 las dificultades radican en la sensación de intimidación, inseguridad o resentimiento frente a los HH, en las mayores dificultades en la comprensión auditiva y la expresión oral, y en su menor proximidad cultural. Para el profesorado es fundamental conocer las diferentes variedades del español y evitar prejuicios. Igualmente, debe saber cómo compensar los desequilibrios entre los aprendices de uno y otro grupo. Ante esta coyuntura, se hace preciso recurrir a una instrucción diferenciada en la que las tareas se ajusten a las necesidades y al nivel de competencia de unos y otros. Paralelamente, hay que crear un ambiente seguro, evitar los sentimientos encontrados entre los grupos y propiciar el trabajo conjunto (Burgo, 2018). Con todo, como señala Lynch (2008), no debe olvidarse que las terceras y cuartas generaciones de HH pueden tener más que ver con los aprendices de L2 que con los HH de segunda generación.

3.3 El profesorado

En cuanto al profesorado, conviene advertir que ser especialista en L2/LE no presupone estar preparado para enseñar a HH (Vergara Wilson y Schulman, 2022). De hecho, muchos profesores se sienten incómodos con estos alumnos porque los sacan de su zona de confort. El profesorado de HH debería tener: conocimiento de la psicolingüística y sociolingüística del bilingüismo y del español como LH; conocimiento lingüístico y sociocultural del mundo hispánico; adaptabilidad a las variedades lingüísticas, niveles de dominio, estilos de aprendizaje y dimensión socioafectiva de los HH; así como destrezas pedagógicas y metodológicas para la enseñanza del español escrito y del registro formal (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014, p. 10; Lacorte, 2016). Debe insistirse, además, en la importancia de que el profesor valore la riqueza lingüística y cultural de su alumnado y no lo discrimine por usar una variedad no prestigiosa o híbrida (Parra Velasco, 2021, 2022).

3.4 La metodología

En la enseñanza a HH suelen citarse los siguientes objetivos: transferencia de las destrezas de lectoescritura; adquisición de una variedad de prestigio; desarrollo de competencias léxicas y textuales orientadas a equilibrar el bilingüismo; mantenimiento de la lengua y desarrollo de la conciencia identitaria; adquisición o desarrollo de destrezas académicas en la LH; fomento de actitudes positivas hacia la LH, sus variedades lingüísticas y culturales; adquisición o desarrollo de una sensibilidad cultural (Aparicio, 1997; Valdés, 1995; Valdés *et al.*, 2008; Vergara Wilson y Pascual y Cabo, 2022).

Además de estos objetivos, la enseñanza debe enfocarse en dos vertientes: la lingüística y la cultural (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014; Carreira y Kagan, 2018; Parra Velasco, 2021, 2022; Torres, Pascual y Cabo, y Beusterien, 2017).

En la lingüística, debe partirse de una noción policéntrica, diversa e inclusiva del español, en la que la variedad de Estados Unidos no sea discriminada por su mestizaje con el inglés. La idea no es tanto desarrollar un bilingüismo de lenguas plenamente diferenciadas, esto es, dos monolingües en una sola persona, sino propiciar un uso más vinculado a la sociedad plurilingüe en la que el HH se inscribe (Valdés, Poza y Brooks, 2015). En consonancia con esta ideología y frente a la perspectiva que concibe a las lenguas como entidades monolíticas asociadas a un Estado nación (*named languages*) y en una posición de privilegio respecto de lenguas minoritarias, se propugna una visión más heteroglósica en la que las lenguas, tanto en la mente del sujeto bilingüe como en el ecosistema lingüístico, interactúan, se mezclan y fusionan como un todo (Flores y Baetens Beardsmore, 2015). Coge vuelo así la noción de *translanguaging* o translenguar (García, 2008; García y Wei, 2015) entendida como el conjunto de prácticas discursivas en las que se desenvuelven los bilingües. Estas prácticas incluyen no solo el cambio o mezcla de códigos, sino el uso combinado de inglés y español en la lectura, la escritura, la toma de apuntes, la conversación, la planificación

del habla, etc. Desde el punto de vista psicolingüístico, se pone el énfasis en un sistema único del que el hablante bilingüe se sirve recurriendo conjuntamente a ambas lenguas. Desde una perspectiva educativa, el translenguar es el proceso por el cual alumnos y profesores utilizan esa combinación de lenguas en el aula para dar voz a una nueva realidad híbrida que cuestiona la desigualdad lingüística. Con todo, este enfoque tiene también sus detractores. Por un lado, la diferenciación entre translenguar y el cambio de código no es aceptada por todos (Auer, 2022; McSwan y Rolstad, 2024). Por otro lado, Tedick y Lyster (2020) han cuestionado que el uso de la lengua mayoritaria en el tiempo dedicado a la LH sea beneficioso para el desarrollo de esta última. Abogan, por ello, por espacios y tiempos separados para cada una de ellas.

En la vertiente cultural, uno de los ejes fundamentales es poner en valor la herencia cultural y lingüística de los HH. En otras palabras, fomentar un sentimiento de orgullo y relevancia de las raíces en la medida en que la LH y lo que ella apareja conforman su identidad personal. En este espíritu, cuestiones como la experiencia migratoria, el proceso de adaptación al nuevo país, el contraste entre la cultura hispana y la anglosajona en sus diferentes ámbitos de alcance, el posible sentimiento de discriminación, las tradiciones culturales, las variedades lingüísticas, incluido el *spanglish*, deben formar parte de las reflexiones en el aula a través de textos y materiales multimodales de interés. Gracias a estos contenidos, los HH podrán descolonizar sus pensamientos y sentimientos sobre su uso del español, se harán usuarios activos y estarán mejor preparados para abordar las necesidades de sus comunidades. Este enfoque es conocido como pedagogía crítica (Holguín Mendoza, Davis y Weise, 2018; Leeman y Serafini, 2016; Parra Velasco, 2021; Valdés y Parra Velasco, 2018).

3.5 El componente afectivo

Respecto de la parte afectiva, Parra Velasco (2021) ha destacado la importancia de enfocar el aprendizaje partiendo de una visión positiva y sumatoria de la lengua que usa el estudiante con independencia de su variedad o de su nivel. Es fundamental evitar la estigmatización, el

complejo de inferioridad, el sentimiento de hablar mal o hablar «pocho» a la par que se muestran variedades más reconocidas o se incide en el dominio de la lengua escrita. En la misma línea, la temática de las clases debe ser significativa, de manera que permita vincular la experiencia personal del estudiante con la cultura de sus raíces familiares.

4. Un ejemplo de acción institucional en el español como lengua de herencia: el programa ALCE

No son frecuentes los ejemplos de acción institucional en apoyo de los HH en español, pese a su masiva presencia en muchos países y, en especial, en Estados Unidos. España es, en este sentido una excepción. Tras la Guerra Civil española y ante la difícil situación económica del país durante la dictadura franquista, fueron muchos los españoles que decidieron emigrar. En 1956 se creó el Instituto Español de Emigración (IEE) con el objetivo de coordinar la política migratoria del país y de dar apoyo al gran número de emigrantes que buscaban trabajo principalmente en el entorno europeo, pero también fuera del continente. En 1957 se crea la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles con el objetivo de preservar su identidad cultural mediante la creación de unidades escolares para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas a los emigrantes y a sus hijos en el extranjero. La política franquista concebía esta migración como una solución temporal, intentaba evitar la integración en los países de acogida e intentaba mantener los vínculos culturales de los emigrantes con España. Un ejemplo de ello fue la creación de las denominadas Casas de España en 1973, cuyos objetivos eran «fomentar la convivencia de los españoles entre sí en el país de emigración, mantener viva la relación con la Patria y prestar asistencia a los emigrantes, tanto al incorporarse a sus puestos de trabajo como durante su permanencia en el mismo»[3]. Este flujo migratorio se mantuvo hasta mediados de los años ochenta, década en la que fue decreciendo hasta el punto de que en 1991 el citado Instituto desapareció.

3. Texto del artículo 1 de la Resolución del IEE de 1973, citado en Fernández Vicente (2009, p. 164).

No obstante, y para seguir atendiendo a la población escolar de raíces españolas escolarizada en centros educativos de los países en que residían, se crearon en 1987 las denominadas Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)[4] dentro de un marco general de regulación de la acción educativa de España en el exterior. La finalidad de las ALCE era impartir cursos de lengua y cultura españolas gratuitos para los españoles que deseen realizarlos y que, estando escolarizados en los países respectivos, no pueden ser atendidos en el régimen de integración plena en los sistemas educativos de estos países, eso es, los centros de titularidad española o de titularidad mixta en el exterior. Desde entonces hasta ahora la legislación se fue adaptando[5]. La orden de 2002 adaptaba el currículo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002); la de 2010, al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

Así pues, el tratamiento de estos aprendices de LH se enfoca desde la perspectiva de aprendices de L2, aunque la realidad de las clases comprende un espectro que va desde niñas y niños recién llegados al país y, por tanto, con un conocimiento perfecto de L1, hasta hijas e hijos ya nacidos y escolarizados en estos países con diferentes grados de dominio de L1. Este último grupo incluye tanto HH como aprendices de L2. El enfoque de las clases es a la vez remedial y preventivo. Se trata de recuperar o no olvidar la lengua familiar al tiempo que se hace hincapié en los vínculos culturales con España. Se intenta también fomentar la comprensión lectora y las destrezas escritas que, lógicamente, tienen poco protagonismo fuera de este entorno. En la fecha de redacción de este artículo (marzo de 2025) hay 14 agrupaciones en 12 países con 365 aulas, atendidas por una plantilla de 127 profesores. Así, por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, la agrupación tiene su sede en Nueva York, con aulas en Manhattan, Queens, White Plains,

4. Véase: Real Decreto 564/1987, de 15 de abril, y Orden de 30 de septiembre de 1987, publicada en el BOE de 9 de octubre de 1987.

5. Véase: Real Decreto 1027/1993, Orden ECD 2234/2002 y Orden EDU 3122/2010.

Newark y Brooklyn, más una extensión en Washington D. C., con dos aulas en Maryland y Virginia. El grueso de las aulas se concentra en Alemania (96), Suiza (100) y Francia (60). La carga lectiva semanal es de 3 horas, de las cuales la mitad son presenciales y la mitad en línea. El alumnado, que puede matricularse desde los 7 a los 17 años, se clasifica en función de la edad y de su nivel de dominio según la escala del *MCER* desde el nivel A1 hasta el nivel C1. Asimismo, puede certificar su competencia lingüística mediante pruebas específicas una vez alcanza los niveles B1, B2 o C1.

En general, el grado de satisfacción de familias y alumnado con el programa es muy alto. Aunque los niños y jóvenes son inicialmente reacios por tener que ir a clase fuera de su horario escolar, a medio y largo plazo son conscientes de los beneficios que, en lo lingüístico, pero también en lo identitario, tienen estas clases. Muchos de ellos regresan a España en vacaciones, tienen familia allí y valoran poder comunicarse más eficazmente con sus familiares y amigos, al tiempo que mantienen algunas de las referencias culturales con el país de origen de sus padres o de sí mismos. En la misma línea, su manejo del español les permite destacar en las clases de los centros en los que estudian y les facilitará en el futuro mejores oportunidades profesionales.

A cambio, es cierto que el número de horas semanales es muy limitado para compensar la presión de las lenguas dominantes. Del mismo modo, muchas veces los padres no son consistentes con la necesidad de no solo hablar únicamente español en casa sino de no contestar a sus hijos en inglés si estos les hablan en esa lengua. Por otra parte, la mezcla de niveles y edades en el aula, además del cansancio con el que los alumnos acuden a clase tras su jornada escolar, suponen un desafío notable para el profesorado. Finalmente, aunque este profesorado es designado mediante un riguroso proceso selectivo, su formación es fundamentalmente de magisterio y no está necesariamente especializado ni en enseñanza de L2 ni en enseñanza de LH. En este sentido, sería conveniente una formación previa en aspectos lingüísticos y metodológicos acorde al contexto que van a encarar.

Referencias bibliográficas

Alonso-Marks, E. (2016). Hablantes de herencia. En J. Gutiérrez Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. (Vol. 2, pp. 527-535). Routledge.

Aparicio, F. R. (1997). La enseñanza del español para hispanohablantes y la pedagogía multicultural. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 222-232). Houghton Mifflin.

Auer, P. (2022). «Translanguaging» or «doing languages»? Multilingual practices and the notion of «codes». En J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 126-153). Multilingual Matters.

Beaudrie, S. M. (2016). Building a Heritage Language Program: Guidelines for a Collaborative Approach. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie (Eds.), I*nnovative Strategies for Heritage Language Teaching* (pp. 80-98). Georgetown University Press.

Beaudrie, S. M., Ducar, C. y Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching. Research and Practice*. McGraw Hill.

Burgo, C. (2018). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Arco Libros.

Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy. A Dual Approach to Understanding the Term «Heritage Language Learner». *Heritage Language Journal*, 2 (1), 1-25. https://doi.org/10.46538/hlj.2.1.1

Carreira, M. (2013). The Vitality of Spanish in the United States. *Heritage Language Journal*, 10 (3), 396-413. http://dx.doi.org/10.46538/hlj.10.3.10

Carreira, M. y Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51 (1), 152-168.

Carreira, M. y Hitchins Chik, C. (2018). Differentiated Teaching: A Primer for Heritage and Mixed Classes. En K Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 360-374). Routledge.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Coulmas, F. (2018). *An Introduction to Multilingualism. Language in a changing world.* Cambridge University Press.

Escobar, A. M. y Potowski, K. (2015). *El español en Estados Unidos*. Cambridge University Press.

Fernández Vicente, M. J. (2009). Las relaciones del IEE con Francia. En L. M. Calvo Salgado, M. J. Fernández Vicente, A. Kreienbrink, C. Sanz Díaz y G. Sanz Lafuente (Eds.), *Historia del Instituto Español de Emigración* (pp. 147-166). Ministerio de Trabajo e Inmigración. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/34786/1/HistoriaInstiEspEmigr.pdf

Fishman, J. A. (2001). 300-plus Years of Heritage Language Education in the United States. En J. K. Peyton., D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 81-97). Center for Applied Linguistics y Delta Systems.

Flores, N. y Baetens Beardsmore, H. (2015). Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. En W. E. Wright, S. Boun y O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 205-222). Wiley Blackwell.

Fuchs, Z. (2021). *El español como lengua de herencia en los EE. UU.: contribución de las lenguas de herencia a la confirmación de factores que impulsan el desarrollo lingüístico* (serie Estudios del Observatorio / Observatorio Studies, n.º 70) Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/70_sp_heritage_spanish_in_the_us.pdf

García, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley Blackwell.

García, O. y Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism and Bilingual Education, En W. E. Wright, S. Boun y O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 223-240). Wiley Blackwell.

Holguín Mendoza, C., Davis, R. y Weise, J. (2018). La pedagogía crítica y las ciencias sociales: estrategias para empoderar a estudiantes de español como lengua de herencia y de segunda lengua. *Hispania*, 101 (3), 368-380.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.

Jenkins, D. (2018). Spanish Language use, Maintenance and Shift in the United States. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 54-65). Routledge.

Kupisch, T. y Rothman, J. (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22 (5), 564-582.

Lacorte, M. (2016). Teacher Development in Heritage Language Education. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching* (pp. 99-119). Georgetown University Press.

Leeman, J. y Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for Heritage Language Educators and Students: A Model for Critical Translingual Competence. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie (Eds.), Innovative Strategies for Heritage Language Teaching (pp. 56-79). Georgetown University Press.

Lipski, J. M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Georgetown University Press.

López García-Molins, A. (2015). *Teoría del Spanglish*. Tirant Humanidades.

Lynch, A. (2008). The Linguistic Similarities of Heritage Speakers and Second Language Learners. *Foreign Language Annals*, 41 (2), 252-381.

Mcswan, J. y Rolstad, K. (2024). (Un)grounded language ideologies: A brief history of translanguaging theory. *International Journal of Bilingualism*, 28 (4), 719-743.

Montrul, S. (2011). Heritage Language Programs. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of Language Teaching* (pp.182-200). Wiley Blackwell.

Montrul, S. e Ionin, T. (2012). Dominant Language Transfer in Spanish Heritage Speakers and Second Language Learners in the Interpretation of Definite Articles. *The Modern Language Journal*, 96 (1), 70-94.

Montrul, S. (2015). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.

Montrul, S. y Polinsky, M. (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica.

Moreno Fernández, F. (2017). Español estadounidense: perfiles lingüísticos y sociales. *Glosas*, 9 (2), 10-23.

Ortega, L. (2020). The Study of Heritage Language Development: From a Bilingualism and Social Justice Perspective. *Language Learning*, 70, 15-53.

Otheguy, R. (2016a). The linguistics competence of second-generation bilinguals. A critique of «incomplete acquisition». En C. Tortora, M. den Dikken, I. L. Montoya y T. O'Neill (Eds.), *Romance Linguistics 2013. Selected Papers from the 43rd Symposium on Romance Languages (LSRL)*. John Benjamins Publishing Company.

Otheguy, R. (2016b). Espanglish. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. (Vol. 2, pp. 454-462). Routledge.

Otheguy, R. y Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York: Language Contact, Dialect Leveling, and Structural Continuity*. Oxford University Press.

Parra Velasco, M. L. (2016). Pedagogía distintiva para la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos. *Camino Real*, 8 (11), 29-60.

Parra Velasco, M. L. (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*. Arco Libros.

Parra Velasco, M. L. (2022). La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo, y J. Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 97-110). Routledge.

Pascual y Cabo, D. y Rothman, J. (2012). The (Il)logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition. *Applied Linguistics*, 33 (4), 450-455.

Pericles Trifonas, P. y Aravossitas, T. (2018). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer.

Peyton, J. K., Ranard, D. A. y Mcginnis, S. (Eds.) (2001). *Heritage Languages in America*. Center for Applied Linguistics y Delta Systems.

Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and their Speakers*. Cambridge University Press.

Polinsky, M. y Scontras, G. (2020). Understanding Heritage Languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (1), 4-20.

Porcel, J. (2011). Language Maintenance and Language Shift among US Latinos. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp.623-645). Wiley Blackwell.

Potowski, K. (2016). *IntraLatino Language and Identity. MexiRican Spanish*. John Benjamins Publishing Company.

Potowski, K. (2018). Spanish as a heritage/minority language: A multifaceted look at 10 nations. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 2-14). Routledge.

Potowski, K. (2021). Elementary School Heritage Language Educational Options and Outcomes. En S. Montrul y M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics* (pp. 761-776). Cambridge University Press.

Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13 (2), 155-163.

Rothman, J. y Treffers-Daller, J. (2014). A Prolegomenon to the Construct of the Native Speaker: Heritage Speaker Bilinguals are Natives Too!, *Applied Linguistics*, 35 (1), 93-98. https://doi.org/10.1093/applin/amt049

Silva Corvalán, C. (2014). *La adquisición del español en niños de tercera generación* (serie Informes del Observatorio / Observatorio Reports, n.º 5). Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/005_informes_csc_adquisicion_espanol_tercera_generacion.pdf

Tedick, D. J. y Lyster, R. (2020). *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms*. Routledge.

Torres, J., Pascual y Cabo, D. y Beusterien, J. (2017). What's next?: Heritage Language Learners Shape New Paths in Spanish Teaching. *Hispania*, 100 (5), 271-276.

Valdés, G. (1995). The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges. *The Modern Language Journal*, 79 (3), 299-328.

Valdés, G. (2000). Introduction. En L. A. Sandstedt (Ed.), *Spanish for native speakers*: AATSP *Professional development series handbook for teachers K-16*. (Vol. 1, pp. 1-20). Harcourt College Publishers.

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America* (pp. 37-79). Center for Applied Linguistics y Delta Systems.

Valdés, G., González, S. V., López García, D. y Márquez, P. (2008). Heritage Languages and Ideologies of Language: Unexamined Challenges. En D. M. Brinton, O. Kagan y S. Bauckus (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (pp. 107-130). Routledge.

Valdés, G. y Geoffrion-Vinci, M. (2011). Heritage Language Students: The Case of Spanish. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 598-608). Wiley Blackwell.

Valdés, G., Poza, L. y Brooks, M. D. (2015). Language Acquisition in Bilingual Education. En W. E. Wright, S. Boun y O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 56-74). Wiley Blackwell.

Valdés, G. y Parra Velasco, M. L. (2018). Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 301- 330). Routledge.

Vergara Wilson, D. y Pascual y Cabo, D. (2022). La diversidad de perfiles de aprendizaje: los hablantes de herencia. En N. Hernández Muñoz, J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes (Eds.), *La diversidad del español y su enseñanza* (pp. 168-191). Routledge.

Vergara Wilson, D. y Schulman, S. (2022). El entrenamiento de instructores en programas de español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.), *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia* (pp. 209-220). Routledge.

Zyzik, E. (2016). Towards a Prototype Model of the Heritage Language Learner: Understanding Strengths and Needs. En M. Fairclough y S. M. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching* (pp. 19-38). Georgetown University Press.

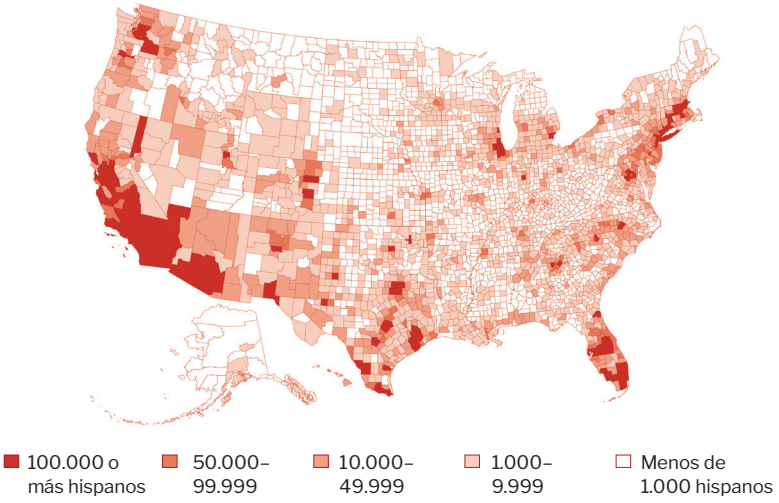
EL ESPAÑOL, LENGUA DE HERENCIA EN ESTADOS UNIDOS

Kim Potowski
UNIVERSIDAD DE ILLINOIS EN CHICAGO

1. Introducción. Estados Unidos como país hispanohablante

Según estimaciones de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023), la población latina/hispana1 de Estados Unidos asciende a 63,7 millones y constituye el 19 % de la población del país. Se encuentran estas comunidades por todo el territorio nacional, sobre todo en las zonas indicadas en el gráfico 1.

GRÁFICO 1 NÚMERO DE HISPANOS POR CONDADO EN 2020



FUENTE: Pew Research Center (2022).

1. *Hispanic* es el término usado por el Gobierno estadounidense. Usaré «hispano» y «latino» como sinónimos, así como varias técnicas de lenguaje no binario de género. También me refiero a la «inmigración» desde Puerto Rico al continente, a pesar de su afiliación política al país.

No todos estos individuos de origen hispano hablan español, ni son las únicas personas que lo hablan. Los datos de censos nacionales recientes, si bien nos proporcionan solamente una aproximación al número de hablantes de español en cada país, indican que Estados Unidos cuenta con la quinta población hispanohablante más numerosa del mundo.

CUADRO 1 N.º DE HISPANOHABLANTES SEGÚN LOS CENSOS NACIONALES

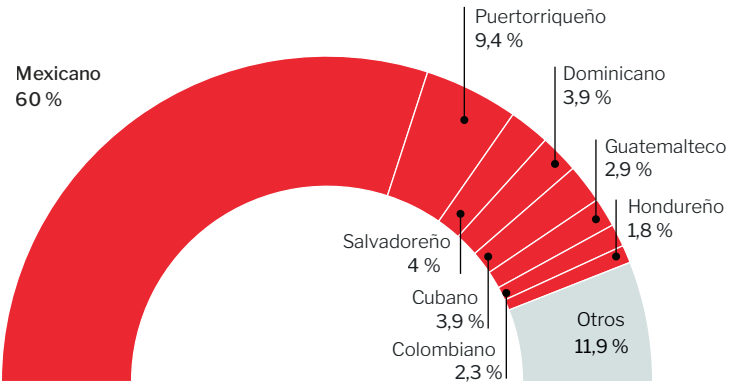
País	Población	Año de datos	Fuente
México	126.014.024	2020	Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (2020)
Colombia	52.695.952	2018	Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (2024)
España	49.077.984	2025	Instituto Nacional de Estadística de España (2025)
Argentina	45.892.285	2022	Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (2023)
Estados Unidos	**43.369.734**	**2023**	**Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023)**
Venezuela	34.090.650	2024	Instituto Nacional de Estadísticas de la República Bolivariana de Venezuela (2024)
Perú	31.237.385	2017	Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (2022)
Chile	18.480.432	2024	Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2025)
Ecuador	16.938.986	2022	Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (2022)
Guatemala	14.901.286	2018	Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2020)

FUENTE: elaboración propia a partir de los diferentes censos nacionales. La población total de Estados Unidos es de 340,1 millones, con un total de 63,7 millones de hispanos.

Sin embargo, a diferencia de los demás países de la lista, en Estados Unidos el español existe como lengua *minoritaria*, ya que casi el 80 % de la población nacional dice hablar solamente inglés, además de ser una lengua *minorizada* que no goza de estatus hegemónico en los sistemas de poder como el Gobierno y el sistema educativo. La fuerte presencia del inglés repercute de manera importante tanto en el uso como en las estructuras del español en el país. Por lo tanto, el español de las y los hablantes criados en Estados Unidos se considera una variedad «de herencia», tal y como lo es entre hispanohablantes criados en otros países como Francia (Lagarde, 1996), Canadá (Pato, 2022) e Italia (Bonomi, 2010).

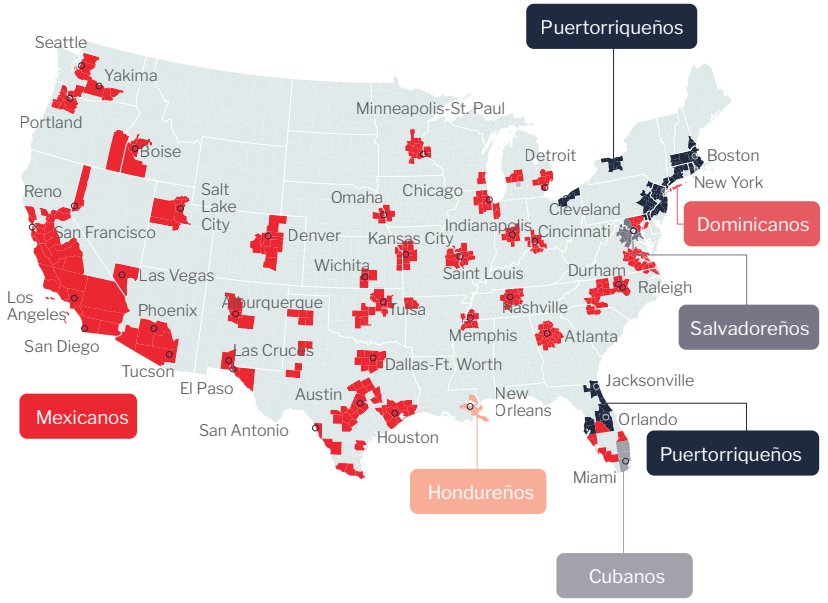
Otro factor que diferencia al español estadounidense es la diversidad de variedades que lo componen, como lo indican los gráficos 2 y 3.

GRÁFICO 2 GRUPOS DE ORIGEN PRESENTES EN ESTADOS UNIDOS



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

GRÁFICO 3 GRUPOS DIALECTALES MAYORITARIOS POR ZONAS GEOGRÁFICAS



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

En muchas ciudades conviven comunidades de hablantes de diferentes grupos nacionales y el contacto resultante de dialectos puede ocasionar cambios en el español si un grupo se acomoda a los rasgos del otro. Por ejemplo, algunos hablantes salvadoreños criados en Houston disminuyen el uso del pronombre *vos*, reemplazándolo con *tú*, debido a la dominancia numérica de hablantes mexicanos en esa ciudad (Hernández, 2002).

2. Algunos rasgos comunes del español estadounidense

Sin duda el rasgo que más se nota del español estadounidense es la presencia y la influencia del inglés (que no son la misma cosa). A continuación,

se ofrecen definiciones y ejemplos de tres procesos –cambio de códigos, préstamo, extensión– que se han estudiado ampliamente por todo el país[2].

2.1 El cambio de códigos, los préstamos y las extensiones

Proceso	Definición	Ejemplos
Cambio de códigos	Cambiar entre el español y el inglés. Ocurre en puntos sintácticos específicos.	Quería salir *but I was tired* (pero estaba cansada). *I like your shoes* (Me gustan tus zapatos). ¿Dónde los compraste?
Préstamo	Palabra del inglés que se incorpora fonológica y morfológicamente al español.	**Bildin** (edificio, del inglés *building*); **biles** (facturas, del inglés *bills*); **jaiscul** (preparatoria, del inglés *high school*)
Extensión	Palabra del español que adquiere un nuevo significado basado en el significado de una palabra en inglés.	Escribir un **papel** (trabajo académico, del inglés *write a paper*). **Atender** una clase (asisitir, del inglés *attend*). **Realizar** que … (darse cuenta, del inglés to *realize*)

Es importante notar que el uso del inglés y de los neologismos basados en el inglés no siempre se debe a una falta de conocimiento del español. Por ejemplo, en un estudio un grupo de hablantes criados en Latinoamérica usaron cinco veces más préstamos y extensiones cuando hablaban sobre temas de la vida en Nueva York (Otheguy y García, 1993), lo cual se debe, según los investigadores, a que ciertas palabras como «comedor escolar» no captan exactamente el significado de su variante estadounidense *lunchroom*. Además, varias investigaciones señalan que cambiar de códigos sin violar la sintaxis de ninguna de las lenguas requiere altos niveles de proficiencia en ambas (p. ej. Poplack, 1980, 2000); otro estudio evidenció de que los hablantes conocían los términos en

2. Para más detalles, consúltese Escobar y Potowski (2026).

ambas lenguas en un 75 % de los cambios de código (Zentella, 1997). Se emplean, entonces, para fines comunicativos que señalan pertenencia a una comunidad bilingüe.

2.2 Los aumentos, las omisiones, las simplificaciones y las innovaciones

Otros rasgos del español estadounidense no muestran tal grado de conexión directa con el inglés sino que parecen deberse al menor uso del español (cuyos parámetros se exploran en el siguiente apartado). Cierta evidencia de su independencia del inglés se encuentra en el hecho de que también se dan algunos de estos fenómenos en el español como lengua de herencia en Canadá (Pato, 2022), Italia (Bonomi, 2010) y Francia (Lagarde, 1996).

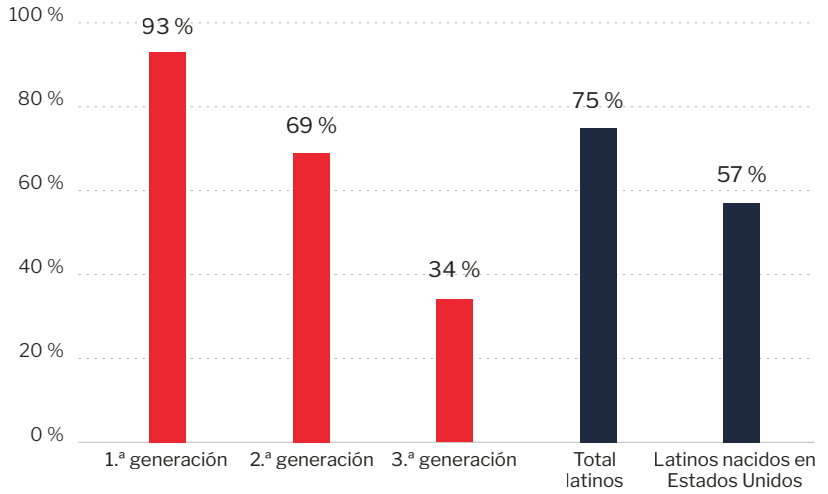
Proceso	Definición	Ejemplos
Aumento	Pronombres sujeto	«**Yo** voy a la tienda» (ø Voy a la tienda)
	Voz pasiva	«**Fui nacida** en California» (Nací en California)
Omisión	Artículos definidos	«ø Tiempo y ø dinero son muy importantes» (El tiempo y el dinero son muy importantes)
	«a» personal	«La mamá abrazó ø su hija» (La mamá abrazó a su hija)
Simplificación	El sistema de modo	«No creo que **tenían** una quinceañera» (tuvieran)
	Verbos tipo gustar	«Me **gustaba** todo los deportes» (Me gustaban)
Innovación	El gerundio	«**Bebiendo** ocho vasos de agua al día es saludable» (Beber)
	Las preposiciones	«Es la chica **que hablé con**» (con la que hablé)

A este respecto ha cobrado fuerza el término *spanglish* para referirse al español estadounidense, si bien no todo el mundo está de acuerdo con esta denominación; Ricardo Otheguy y Ana Celia Zentella ofrecen una exploración de varios argumentos al respecto (Potowski, 2009). Dos de los argumentos expuestos en contra del término serían que casi siempre se usa de manera peyorativa –por ejemplo, todavía no es común escuchar que alguien hable «un *spanglish* muy lindo»– y que el término oculta más de lo que revela: no se sabe si la hablante usa de un par de extensiones léxicas o si constantemente está cambiando de códigos.

3. La adquisición del español como lengua minorizada

En los países donde el español es la lengua mayoritaria y hegemónica, toda la gente que lo habla tanto en casa como fuera de ella llega a desarrollar una gramática semejante a la de los adultos de su comunidad, y además lo transmite a las generaciones siguientes. En cambio, en muchas naciones como Estados Unidos, Francia, Japón y otras, el bilingüismo provocado por la inmigración (no solo la hispanohablante) es casi siempre transitorio. El patrón procede de la manera siguiente: los individuos adultos y adolescentes que llegan monolingües en su lengua suelen tener hijos que son bilingües pero más fuertes en la lengua hegemónica de la sociedad (el inglés, el francés o el japonés en nuestros ejemplos); los hijos de estos –los nietos de los inmigrantes originales– suelen ser monolingües en la lengua dominante de la sociedad, a veces con habilidades receptivas en la lengua de los abuelos. Este patrón está ampliamente atestiguado en contextos de inmigrantes en todo el mundo y también en Latinoamérica entre hablantes de lenguas amerindias. Silva-Corvalán (1994) notó que en Estados Unidos el español se mantiene en el contexto *social*, porque el número de hispanohablantes se incrementa con cada censo y los nuevos inmigrantes «refrescan» su presencia, pero se pierde en el contexto *familiar*, como muestran los datos en el gráfico 4, donde los inmigrantes son la «primera» generación, sus hijos la «segunda» y los nietos la «tercera».

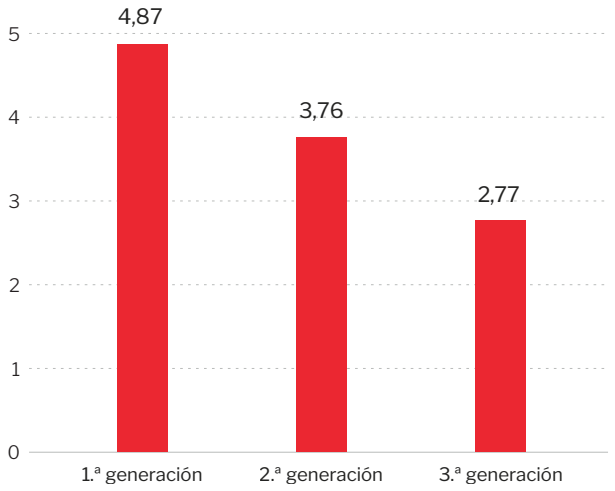
GRÁFICO 4 USO DEL ESPAÑOL ENTRE LOS LATINOS, POR GENERACIÓN



FUENTE: Mora y Lopez (2023).

Si bien el 69 % de la segunda generación puede conversar en español, solo un tercio de la tercera dice poderlo hacer. Efectivamente, muchos estudios en diferentes partes del país han mostrado que la proficiencia individual en español baja con cada grupo generacional. Por ejemplo, en Chicago, Potowski y Torres (2023) analizaron entrevistas orales con 124 personas de herencia mexicana, puertorriqueña y mexirriqueña (descendientes de parejas conformadas por una persona de Puerto Rico y otra de México) en esa ciudad. Emplearon una escala desde el 1 (proficiencia muy baja, dificultades para comunicarse y ser entendido) hasta el 5 (muy fluido, bastante parecido a un hablante del dialecto referencial) para clasificar sus capacidades comunicativas en español. Los promedios de cada generación bajaron como se muestra en el gráfico 5.

GRÁFICO 5 PROFICIENCIA EN ESPAÑOL SEGÚN LA GENERACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN CHICAGO



FUENTE: Potowski y Torres (2023).

Además, las autoras indican que el promedio de 2,77 para los individuos de 3.ª generación es algo engañoso, ya que se basa únicamente en aquellas personas que consideraban que su español era lo suficientemente fuerte para conversar durante una hora. Si se pudiera incluir a los individuos de 3.ª generación que no aceptaron hacer la entrevista porque no se sentían capaces, el promedio del español de los individuos de esta generación sería aún más bajo.

El factor determinante en la adquisición de cualquier lengua es el *input* oral que recibe una persona en esa lengua y al que le toca responder. Seis de los factores que afectan a la cantidad de *input* en español que reciben las y los niños criados en Estados Unidos son los siguientes:

Factor	Explicación/ejemplo
Edad de llegada a Estados Unidos (o de sus papás o abuelos)	Cuanto más joven, menos desarrollado suele ser el español.
Edad en la que empiezan a aprender el inglés	Cuanto más tarde se incorpora el inglés, más fuerte suele ser el español.
Lengua de los miembros del hogar y de la comunidad	La presencia en casa de parientes monolingües en español (p. ej. abuelos) fortalece el español, así como vivir en un lugar con un alto porcentaje de latinos.
Visitas al país de origen de la familia	Cuanto más frecuentes y largas, mayor beneficio para la proficiencia en español.
Actitudes hacia el español	Las actitudes positivas fomentan mayor interés en usar el español.
Tipo de escuela	Los programas de inmersión dual llevan a niveles más altos de español.

Obviamente ningún niño controla la cantidad de *input* en español que recibe a lo largo de su juventud. Tener padres que trabajan fuera de casa en largos y múltiples turnos, escuelas que premian solo el uso del inglés y una cultura predominante de medios de comunicación y ocio en inglés llevan a que el *input* en español se vuelva bastante reducido. También existen la xenofobia y la discriminación hacia el español y sus hablantes, con efectos particularmente nocivos para su bienestar. Se ha identificado un *bullying* triple (Potowski, 2023) que sufren muchos hispanohablantes en Estados Unidos:

1. La sociedad dominante anglófona les comunica el mensaje de que ni ellos ni el español son bienvenidos en el país.

2. Las y los maestros de español critican su español, alegando que no es correcto porque:

- Suele tener rasgos socioeconómicamete desprestigiados, como «haiga» en lugar de «haya», «tú llegastes» en lugar de «tú llegaste», etc.
- Tiene algunos de los rasgos comunes del español estadounidense explicados en el apartado 2.

3. Las propias familias y los miembros de la comunidad se burlan del español de las personas criadas en Estados Unidos, a veces aplicándoles el término despectivo *no sabo kid* (Callesano, 2023).

Sobra decir que tales acercamientos no contribuyen a un ambiente favorable para el desarrollo y mantenimiento del español. Un ejemplo de resistencia ante estos discursos lo ofrecen Lynch y Potowski (2014) en su crítica de un libro que intentaba «corregir» el español estadounidense. Los autores sugieren que sería más útil un libro dirigido a los padres recalcando la importancia de la educación bilingüe y ofreciendo consejos sobre cómo fomentar el uso del español en casa. También es imprescindible desmentir algunos mitos muy tenaces: que el bilingüismo causa confusiones entre los niños, que hablar español en casa retrasa el aprendizaje del inglés, que provoca trastornos en el habla, etcétera. Como toda familia busca lo mejor para sus hijos, si creen equivocadamente que el español es un impedimento para el éxito, no hay mucha esperanza de que la lengua perdure intergeneracionalmente.

4. Conclusiones

Si bien el español goza cada vez de más visibilidad y hasta cierto prestigio en algunos aspectos de la vida cultural estadounidense, su precariedad es innegable. Los hispanos nacidos en Estados Unidos (un 67 %) ya forman la mayoría del grupo y la inmigración desde Latinoamérica ha dejado de crecer de manera tan fuerte como en años anteriores. Otro factor es el discurso público hacia los inmigrantes y hacia las lenguas que no sean el inglés, el cual ha empeorado bastante con el Gobierno

del presidente Trump, quien en marzo 2025 firmó por primera vez en la historia del país una orden ejecutiva declarando el inglés como el idioma nacional[3].

Teniendo en cuenta las perspectivas presentadas en este capítulo, se sugieren dos recomendaciones para fortalecer el español entre los hablantes de herencia en Estados Unidos:

1. Incrementar el número de programas de inmersión dual que enseñan la mitad del día (o más) en español y lanzar campañas que informen a los padres de familia sobre su eficacia en el desarrollo del español y también en el aprendizaje del inglés.

2. Los gobiernos de otros países hispanohablantes podrían subvencionar clases de bajo costo para niños y familias (con la importante perspectiva de respetar las formas de hablar locales), surtir a bibliotecas públicas de libros y ofrecer noches de lectura en español, así como promover estancias en los países de origen para los jóvenes.

Referencias bibliográficas

Bonomi, M. (2010). La inmigración hispana en Italia: hacia una variedad de contacto entre español e italiano. *Lengua y migración*, 2 (1), 43-66. https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/10809

Callesano, S. (2023). Mediated Bricolage and the Sociolinguistic Co-Construction of *No Sabo Kids*. *Languages*, 8 (3), 157-174. https://doi.org/10.3390/languages8030206

Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (2024). *Censos de población*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018/cuantos-somos

Escobar, A. M. y Potowski, K. (2026). *El español de los Estados Unidos* (2.ª edición). Cambridge University Press.

3. Una orden ejecutiva no es una ley, que requeriría la aprobación del Congreso, y no crea normas de carácter general para la población. Sin embargo, puede causar daño al amenazar importantes libertades y derechos civiles porque influye en las decisiones del Gobierno sobre cómo y en qué medida aplicar las leyes existentes.

Hernández, J. E. (2002). Accommodation in a Dialect Contact Situation. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 28 (2), 93-110. https://doi.org/10.15517/rfl.v28i2.4491

Instituto Nacional de Estadística de España (13 de febrero de 2025). *Estadística Continua de Población (ECP). 1 de enero de 2025. Datos provisionales*. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/ECP4T24.htm

Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (INE Guatemala) (2020). *XII Censo nacional de población y VII de vivienda. Resultados*. https://censo2018.ine.gob.gt/

Instituto Nacional de Estadística de la República Bolivariana de Venezuela (2024). *Población proyectada al 30/06/2024*. https://ine.gob.ve/

Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (2022). *Consultar resultados del Censo Nacional 2017*. https://www.gob.pe/535-consultar-resultados-del-censo-nacional-2017

Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (2022). *Censo Ecuador. Resultados nacionales definitivos*. https://www.censoecuador.gob.ec/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_Nacional_2da_entrega.pdf

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

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

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2025). *Primeros resultados del Censo 2024* https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2025/03/27/primeros-resultados-del-censo-2024-18.480.432-personas-fueron-censadas-en-chile-manteni%C3%A9ndose-la-tendencia-de-envejecimiento-de-la-poblaci%C3%B3n

Lagarde, C. (1996). *Le parler «melandjao» des immigrés de langue espagnole en Roussillon*. Presses Universitaires de Perpignan.

Lynch, A. y Potowski, K. (2014). La valoración del habla bilingüe en los Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en *Hablando bien se entiende la gente*. *Hispania*, 97 (1), 32-46.

Mora, L. y Lopez, M. H. (20 de septiembre de 2023). *Latinos' Views of and Experiences With the Spanish Language*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/race-and-ethnicity/2023/09/20/latinos-views-of-and-experiences-with-the-spanish-language/

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2021). *American Community Survey. B05006/ Place of birth for the foreign-born population in the United States*. https://data.census.gov/table/ACSDT5YSPT2021.B05006?d=ACS+5-Year+Estimates+Selected+Population+Detailed+

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023). *Hispanic Heritage Month: 2023*. https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2023/hispanic-heritage-month.html

Otheguy, R. y García, O. (1993). Convergent conceptualizations as predictors of degree of contact in U.S. Spanish. En A. Roca y J. Lipski (Eds.), *Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity* (pp. 135-154). De Gruyter Mouton.

Pato, E. (2022). El español como lengua comunitaria y lengua de herencia en Quebec. *Lengua y migración*, 14 (1), 7-26. https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1126

Pew Research Center (3 de febrero de 2022). *Hispanic Population Growth and Dispersion Across U.S. Counties, 1980-2020*. https://www.pewresearch.org/hispanic/interactives/hispanic-population-by-county/.

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.

Poplack, S. (2000). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termina en español: toward a typology of code-switching. En W. Li (Ed.), *The bilingualism reader*, (205-240). Routledge.

Potowski, K. (febrero de 2009). Spanglish debate Otheguy Zentella 2009 Miami [Archivo de video. 22. ª Conferencia sobre el español en los Estados Unidos, celebrada en Coral Gables (Florida)]. YouTube. https://youtu.be/Nn6P0UdSDYw

Potowski, K. (13 de octubre de 2023). *«Mis nietos son no sabo kids»: Data from Chicago and ideas for promoting Spanish transmission* [Charla plenaria]. Hispanic Linguistics Symposium 2023, Provo, Utah.

Potowski, K. y Torres, L. (2023). *Spanish in Chicago*. Oxford University Press.

Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change. Spanish in Los Angeles*. Clarendon Press.

Zentella, A. C. (1997), *Growing Up Bilingual*. Blackwell.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN EL REINO UNIDO: IMPACTO DEL BREXIT Y DESAFÍOS EDUCATIVOS

Javier Muñoz-Basols
UNIVERSIDAD DE SEVILLA / UNIVERSIDAD DE OXFORD

María García Florenciano
UNIVERSIDAD DE LEEDS

Marina Rabadán Gómez
UNIVERSIDAD DE LIVERPOOL

1. Introducción

En las dos últimas décadas, el español ha experimentado un crecimiento significativo en el Reino Unido, en su presencia demográfica y como lengua de estudio. En apenas una década, ha pasado de ser la décima lengua por número de hablantes a posicionarse en el sexto lugar, lo que muestra una evolución que trasciende el ámbito educativo para inscribirse en un fenómeno sociolingüístico más amplio. Aunque la enseñanza de español como lengua de herencia (ELH) ha experimentado un crecimiento constante y cuenta con una infraestructura cada vez más consolidada, el Brexit ha pasado a ser un factor clave en la evolución del español en el país, impactando tanto en su dinámica demográfica como en la enseñanza y el aprendizaje de este y de otras lenguas.

En este artículo se analiza la situación del ELH en el Reino Unido tanto desde la óptica de su presencia en el país como de su proyección de futuro. En primer lugar, se examina el posicionamiento del español en el Reino Unido a partir del estudio de las comunidades hispanohablantes. Posteriormente, se abordan las oportunidades de contacto con la lengua en el ámbito educativo, con especial atención a los hablantes del ELH, centrándose en los datos del programa de Agrupaciones de

Lengua y Cultura Españolas (ALCE) del Ministerio de Educación español (MEFP). El análisis se amplía con una exploración del contexto actual del ELH en el país, incluyendo aspectos como el posible impacto del Brexit y algunos de los principales desafíos educativos. Finalmente, el último apartado presenta perspectivas de futuro y conclusiones, argumentando que, si bien el Reino Unido es un contexto favorable para la expansión del español, también se enfrenta a retos inmediatos que pueden incidir en el acceso a la lengua y en el fortalecimiento de su transmisión intergeneracional.

2. Comunidades hispanohablantes en el Reino Unido

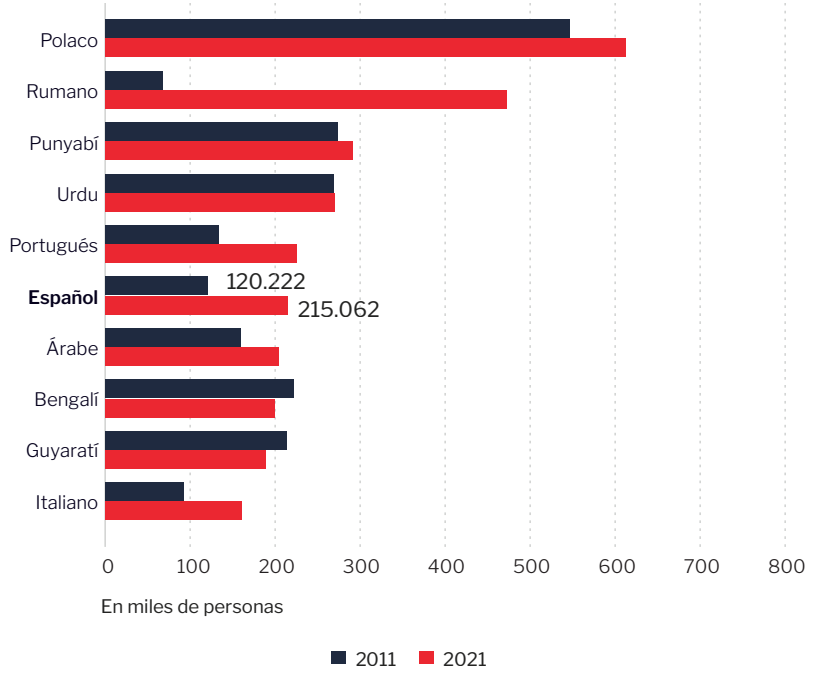
Investigar sobre la situación lingüística del español en el Reino Unido representa un desafío por su propia composición: un país constituido por cuatro naciones que operan de manera autónoma desde el punto de vista administrativo y educativo. En orden demográfico: Inglaterra (57.690.300 habitantes), Escocia (5.490.100), Gales (3.164.400) e Irlanda del Norte (1.920.400), según datos de Office for National Statistics (ONS, 2024).

La recopilación de datos en el caso del español se vuelve aún más complicada cuando se trata de hablantes de español de América, uno de los grupos migratorios de más rápido crecimiento tanto en Londres como en el resto del país (McIlwaine, 2024). Por ejemplo, en Escocia, el censo realizado en 2022 indica que 12.208 residentes eran de España, junto con los de Sudamérica (10.391 personas), el Caribe (2.527) y América Central (2.280), sin especificar el país de procedencia (UK Data Service, s. f.). El censo más reciente de Irlanda del Norte, correspondiente a 2021 (Northern Ireland Statistics and Research Agency [NISRA], 2025), registra 1.856 personas que indicaron el español como su lengua principal sin detallar su país de origen.

La dificultad en la obtención de datos se ha acentuado especialmente desde el 1 de febrero de 2020, cuando el Reino Unido dejó oficialmente de formar parte de la Unión Europea, dado que muchos datos demolingüísticos (Moreno Fernández, 2024) ya no se comparten ni se

recopilan de manera centralizada desde las instituciones europeas. Por lo tanto, en este apartado, nos centramos en los datos del último censo de Inglaterra y Gales (ONS, 2022), dado que estas dos naciones abarcan aproximadamente el 89 % de la población total del Reino Unido. El gráfico 1 muestra cómo el español ocupaba en 2021 el sexto lugar entre las lenguas más habladas como primera lengua (L1), con 215.062 personas que lo declaraban su idioma principal. Esto representa un incremento significativo, del 79 %, con respecto a 2011.

GRÁFICO 1 EVOLUCIÓN DE LAS PRINCIPALES LENGUAS EXTRANJERAS CONSIGNADAS COMO PRIMERA LENGUA (L1) EN EL CENSO DE INGLATERRA Y GALES



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de ONS (2022).

Si examinamos la composición de las comunidades hispanohablantes en el Reino Unido, a partir de los datos del Censo de Inglaterra y Gales (ONS, 2022), podemos observar en el gráfico 2 que España es el país de

habla hispana con el mayor número de residentes en territorio británico. En concreto, se registraron 166.916 personas nacidas en España, lo que representa aproximadamente la mitad de la población hispanohablante del país. El resto de la comunidad hispanohablante está conformado por personas originarias de Colombia (37.831), Venezuela (19.980), Ecuador (19.613), Argentina (16.413), México (13.176), Perú (10.943), Centroamérica (9.205), República Dominicana (8.148), Chile (7.883), Bolivia (7.403), Cuba (3.046) y Uruguay (1.916). En el censo existe además una categoría genérica para el Caribe y Centroamérica (11.412).

GRÁFICO 2 PERSONAS RESIDENTES EN INGLATERRA Y GALES SEGÚN EL PAÍS HISPANOHABLANTE DE NACIMIENTO



FUENTE: elaboración propia con datos de ONS (2022)

Los datos presentados reflejan un crecimiento continuado del español en el país, acompañado de una diversidad de comunidades hispanohablantes. No obstante, no queda claro que esta tendencia ascendente se mantenga en el futuro, ya que el impacto del Brexit en los flujos

migratorios podría influir en la composición del tejido social del país. En otras palabras, para obtener una visión integral de la situación del español en este contexto, será esencial analizar cómo los cambios sociales en curso pueden afectar a su desarrollo como lengua de estudio o como lengua de herencia. Por ello, en los próximos apartados se examinará de qué manera estas transformaciones sociopolíticas pueden incidir en la evolución y consolidación del ELH en el Reino Unido.

3. Oferta educativa del ELH en el Reino Unido

Actualmente, se calcula que alrededor de 2.042.216 estudiantes aprenden español en el Reino Unido en distintos niveles educativos: primaria, secundaria, formación profesional, educación no reglada y universidad (Observatorio Global del Español, 2024). Este dato pone de manifiesto la relevancia del español dentro del sistema educativo del país desde una perspectiva demolingüística. Dentro de este grupo, aproximadamente 48.300 estudiantes hablan español como lengua de herencia (ELH) (Loureda Lamas *et al*., 2025). Sin embargo, el acceso de los hablantes de ELH a la enseñanza formal del idioma suele darse en aulas mixtas, donde comparten clase con estudiantes que lo aprenden como lengua extranjera, siempre que el español esté incluido en el plan de estudios. Además de la enseñanza reglada, es fundamental entender las diferentes políticas educativas en el país, así como la labor de las aulas ALCE, el Instituto Cervantes y las escuelas suplementarias (*supplementary schools*).

3.1 Políticas educativas y aprendizaje de lenguas en el Reino Unido

La política educativa de la enseñanza de lenguas extranjeras varía en función de cada una de las naciones que integran el Reino Unido, lo cual influye en las oportunidades de exposición a la lengua. En el caso de Inglaterra, el estudio de lenguas extranjeras es obligatorio entre los 7 y los 14 años. En Gales, el galés como segunda lengua debe estudiarse hasta los 16 años, pero las lenguas extranjeras no son obligatorias y su inclusión depende de cada institución educativa. Escocia aplica la política lingüística conocida como (1+2), en la que el inglés o el gaélico escocés se enseñan

junto a una lengua extranjera (L2) desde el primer curso de primaria (4-5 años), y posteriormente se incorpora otra lengua extranjera (L3) a partir del quinto curso de primaria (8-9 años), ambas impartidas hasta los 13-15 años. Por su parte, en Irlanda del Norte, la enseñanza de lenguas extranjeras es obligatoria únicamente entre los 11 y los 14 años.

El informe del British Council relativo a 2024 para Inglaterra (Collen y Duff, 2024) constata que un cuarto de las escuelas de primaria ha tenido que reducir el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas debido al tiempo extra asignado a la lectoescritura y al cálculo. La falta de tiempo es el principal obstáculo al que se enfrentan los docentes de primaria al impartir clases de lenguas, seguido por un dominio insuficiente de las lenguas por parte del profesorado. En algunos centros, los alumnos dedicaban menos de 30 minutos semanales al aprendizaje de una lengua extranjera. También se documenta que existe una falta de recursos y que solo el 7 % de las escuelas hace uso de los apoyos que brindan instituciones como la Consejería de Educación o el Instituto Cervantes para el español.

Según este mismo informe, en la educación secundaria el español se imparte en el 79 % de las escuelas públicas y en el 98 % de las escuelas independientes (Collen y Duff, 2024). También se ha ido instaurando como la opción preferida por los estudiantes en el país para los exámenes de secundaria (GCSE) y del bachillerato (A-*Levels*), donde ha superado recientemente al francés como opción principal (MEFP, 2025). Así, se podría decir que la relativa popularidad del español como asignatura en la educación secundaria pone a sus hablantes de herencia en una situación de fácil accesibilidad al aprendizaje y contacto con la lengua.

3.2 El programa ALCE en el Reino Unido y el Instituto Cervantes

El desarrollo y fortalecimiento de las lenguas de herencia en un país está estrechamente relacionado con los movimientos migratorios. En este sentido, el programa ALCE perteneciente a la Unidad de Acción Educativa Exterior del MEFP, dirigido a estudiantes de entre 7 y 17 años de origen español, puede considerarse un reflejo de las tendencias migratorias de la

población española. Su finalidad es permitir que los alumnos conserven sus lazos lingüísticos y culturales con España, desarrollen un nivel adecuado de competencia en español y enriquezcan su experiencia intercultural y social.

En el curso 2023-2024, el Reino Unido ocupaba el tercer puesto en número de estudiantes de ELH en el programa ALCE, con 1.956 matriculados, lo que representa un 13 % del total (Acción Educativa Exterior, s. f.) (ver cuadro 1) situándose tan solo por detrás de Suiza (3.977 alumnos, 26 %) y Alemania (3.413 alumnos, 22 %). Para el curso 2024-2025, según los datos proporcionados por la Consejería de Educación, el Reino Unido registró un total de 2.009 estudiantes inscritos en ALCE, con 14 docentes especializados en la enseñanza de ELH y 19 aulas dedicadas a esta formación.

CUADRO 1 ALUMNADO GLOBAL DE ELH EN EL PROGRAMA ALCE (2023-2024)

País	Alumnos
Suiza	3.977
Alemania	3.413
Reino Unido	**1.956**
Francia	1.819
Bélgica	1.253
Países Bajos	1.015
Estados Unidos	945
Australia	456
Irlanda	300
Luxemburgo	247
Austria	162
Canadá	42

FUENTE: Acción Educativa Exterior (s. f.)

Suiza y Alemania encabezan la lista debido, entre otros factores, a la presencia histórica de emigrantes españoles en estos países desde mediados del siglo XX, donde se ha consolidado una comunidad estable con un alto interés en preservar su lengua y su cultura de origen. El programa ALCE del Reino Unido es el tercero de la red de Acción Educativa en el Exterior por número de estudiantes de ELH y la previsión es que, debido al interés de las comunidades por este programa, la oferta continúe aumentando (Acción Educativa Exterior, 2025).

Además de las aulas ALCE, el Instituto Español Vicente Cañada Blanch de Londres ha desempeñado un papel clave en la conservación del ELH. Este centro, de titularidad española, ofrece el currículo del sistema educativo español a más de 400 alumnos, desde la educación infantil, con tres años, hasta bachillerato, que concluyen alrededor de los 17-18 años. El Instituto Cervantes también desempeña un papel clave en la enseñanza de ELH a través de sus tres sedes en el Reino Unido, situadas en Londres, Mánchester y Leeds. En el año académico 2023-2024, los cursos de español dirigidos a niños, según la edad de los alumnos (3-4, 5-6, 7-9, 10-12, 12-13 años), han experimentado un crecimiento del 20 % según datos de la institución (Instituto Cervantes, 2024). Muchas familias consideran la educación temprana de sus hijos una prioridad y perciben estas clases como un recurso esencial para afianzar el aprendizaje del idioma (EFE, 2024).

3.3 Las escuelas suplementarias de ELH

Según los datos censales (ONS, 2022; UK Data Service, s.f.; NISRA, 2025), al menos el 50 % de la comunidad hispanohablante en el Reino Unido proviene de otros países de habla hispana. En este contexto, las escuelas suplementarias (*supplementary schools*) desempeñan un papel fundamental. Estas escuelas, también conocidas como escuelas complementarias o comunitarias, han ofrecido tradicionalmente un entorno seguro para la preservación de lenguas y culturas de herencia fuera del horario escolar. Las administraciones locales ofrecen diferentes tipos de apoyo a la organización y financiación de estos centros, pero el nivel de apoyo

y monitorización proporcionado varía considerablemente en diferentes zonas del país (Burman y Miles, 2020).

A pesar de las frecuentes llamadas a tender puentes entre la educación reglada y la suplementaria (British Academy, 2019), estos vínculos son actualmente escasos. Solo un 2 % de las escuelas estatales y ninguna de las escuelas independientes colabora activamente con las escuelas suplementarias en su zona (Collen y Duff, 2024). Por otro lado, existen importantes proyectos independientes de escuelas suplementarias que contribuyen a la enseñanza del español en la comunidad, como la red Nuestra Escuela en Reino Unido (NERU), presente en 15 ciudades, o la Latin American House de Londres[1], que ofrece los sábados clases de español, lectura, escritura y alfabetización cultural para aprendices de 4 a 11 años.

La mayoría de estas escuelas se enfrenta a una variedad de dificultades, entre las que se incluyen el tiempo y el esfuerzo requeridos para establecer y mantener diversas fuentes de financiación, ya que dependen en gran medida de las contribuciones voluntarias o de las cuotas abonadas por los padres de los estudiantes. La complejidad de encontrar espacios asequibles y apropiados para las clases, la limitada disponibilidad de recursos educativos y oportunidades de desarrollo profesional para el personal docente y la poca retención del profesorado constituyen otros de los desafíos.

4. Evolución del programa ALCE en el Reino Unido

El programa ALCE ha experimentado un notable crecimiento en este país durante la última década (ver cuadro 2). Al analizar la evolución histórica de los datos, se pueden identificar tendencias marcadas por factores económicos y políticos. Desde 2008, año de la crisis económica, cuando la inscripción era de 1.099 estudiantes, el número de matriculados ha aumentado en un 99 %.

1. Véase: https://www.latinamericanhouse.org.uk/children-yp/sss.

CUADRO 2 ALUMNADO DE ELH EN EL PROGRAMA ALCE DEL REINO UNIDO (2008-2025)

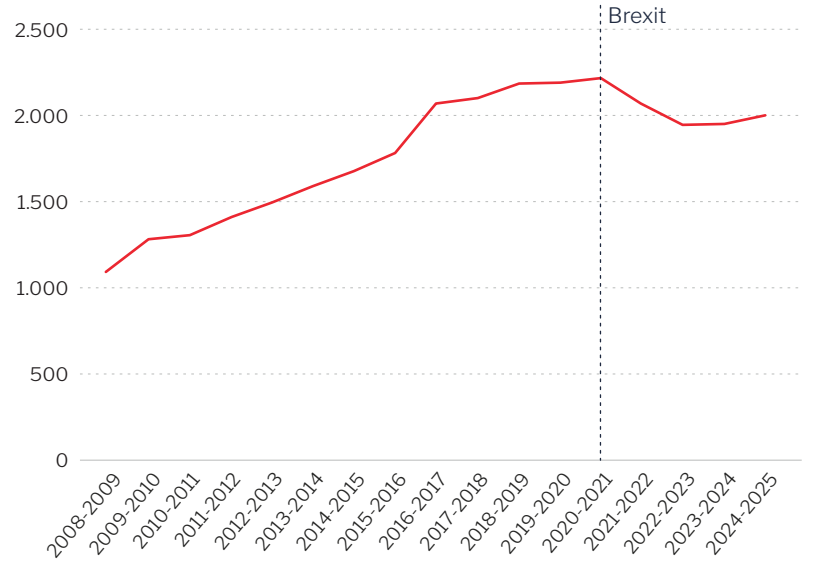
Curso	Alumnos
2008-2009	1.099
2009-2010	1.285
2010-2011	1.307
2011-2012	1.415
2012-2013	1.499
2013-2014	1.595
2014-2015	1.680
2015-2016	1.789
2016-2017	2.073
2017-2018	2.106
2018-2019	2.192
2019-2020	2.199
2020-2021	2.217
2021-2022	2.071
2022-2023	1.949
2023-2024	1.956
2024-2025	2.009

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de Acción Educativa Exterior (s. f.).

En el curso 2008-2009, el programa contaba con 1.099 estudiantes, cifra que fue aumentando gradualmente hasta alcanzar los 1.789 en 2015-2016, lo que supone un crecimiento del 63% en un periodo de siete años. El crecimiento se intensificó entre 2015 y 2017, periodo en el que la cifra de alumnos pasó de 1.789 a 2.073, lo que supone un aumento del 16 % en tan solo dos años. Este repunte podría estar vinculado a la incertidumbre derivada del referéndum del Brexit celebrado en junio de 2016, que llevó a numerosas familias españolas a fortalecer el vínculo lingüístico y cultural de sus hijos con España ante la posibilidad de modificaciones en sus derechos de residencia.

Durante los cursos 2017-2018 y 2019-2020, el número de alumnos siguió aumentando de manera sostenida, alcanzando su punto máximo de 2.217 en 2020-2021. No obstante, en los años posteriores se registró un descenso hasta 1.949 en 2022-2023, lo que equivale a una reducción del 12 %. El gráfico 3 indica cómo esta disminución podría estar vinculada a la consolidación del Brexit entre 2020 y 2021, hecho que provocó la salida de numerosas familias españolas del Reino Unido debido a las restricciones en residencia y empleo. De hecho, desde el Brexit la migración neta de ciudadanos de la UE ha sido negativa, un -70 % desde 2016 (Cuibus, 2023). En los dos últimos cursos, la tendencia ha mostrado signos de recuperación, alcanzando los 2.009 estudiantes en 2024-2025, lo que podría indicar una estabilización tras la incertidumbre migratoria.

GRÁFICO 3 EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EN EL PROGRAMA ALCE EN EL REINO UNIDO (2008-2025)



FUENTE: elaboración propia a partir de datos de Acción Educativa Exterior (s. f.)

Hasta el curso 2024-2025, todas las aulas ALCE en el Reino Unido se concentraban en Londres, principalmente en su área metropolitana y en la región sureste de Inglaterra. Aunque la capital alberga la mayor comunidad española, también existen importantes comunidades hispanohablantes en otras zonas del centro y norte del país, así como en Escocia, donde hasta ahora no se había establecido ninguna aula ALCE. Para dar respuesta a una creciente demanda, se ha anunciado para el curso 2025-2026 la apertura de nuevas aulas en Edimburgo, Glasgow, Leeds, Liverpool y Mánchester, con una previsión inicial de al menos 500 plazas distribuidas entre estas cinco ciudades (Acción Educativa Exterior, 2025). Además, la actual organización del programa ALCE, que hasta el momento abarcaba tanto el Reino Unido como Irlanda, será reestructurada en dos agrupaciones distintas: una para Londres e Irlanda y otra para Londres y el norte del Reino Unido. Esta reorganización

permitirá ampliar la oferta educativa con el objetivo de alcanzar un total estimado de 3.000 plazas en el futuro.

5. Desafíos educativos y perspectivas de futuro para el ELH

Además del mantenimiento de la lengua de herencia en el hogar, las prácticas lingüísticas de los hablantes de herencia en el Reino Unido se ven influidas por factores externos, lo que hace que los límites entre el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad sean dinámicos y se interconecten de manera continua. Por ello, surge el interrogante de si la percepción de los niños y sus familias sobre la lengua de herencia ha podido verse afectada desde que el país dejó de formar parte de la UE en 2020. Es decir, vale la pena preguntarse cómo está cambiando la percepción social del ELH y de otras lenguas de herencia de origen europeo después del Brexit, en comparación con décadas anteriores, y en qué medida esta transformación en el entorno social, como factor externo (Lightfoot, 2022), podría afectar también a la autopercepción de los hablantes y, por lo tanto, al mantenimiento de la lengua.

El contexto geográfico juega un papel determinante en la manera en que los hablantes de herencia perciben su identidad y en su actitud hacia la lengua de herencia. La autopercepción y el reconocimiento social de estos hablantes varían según el país en el que residen. En algunos lugares, como Italia y Portugal, se han documentado más casos de discriminación o exclusión en el entorno escolar –actitudes que pueden desencadenar un mayor desplazamiento lingüístico o abandono de la lengua de herencia– mientras que, en países como Alemania o Polonia, la experiencia suele ser más positiva (Ainciburu *et al.*, 2023).

Aunque en el Reino Unido no disponemos de estudios etnográficos sobre los hablantes de herencia, se observa en general un mantenimiento positivo de la lengua (Guijarro Fuentes y Marinis, 2011), a lo que ha podido contribuir la consolidación del español como una de las tres principales lenguas curriculares en la enseñanza reglada. Otros factores como la cercanía

geográfica con España y la constante movilidad de población entre ambos países, dado que España es uno de los principales destinos turísticos para los británicos, han contribuido en esta misma dirección. Además, a lo largo de décadas muchas familias hispanohablantes han logrado establecerse de manera permanente en el Reino Unido, lo que ha contribuido a la continuidad del español dentro del hogar y en la comunidad.

La identidad de los hablantes de herencia se ve profundamente influenciada por sus vivencias emocionales en el ámbito escolar. En aquellos contextos donde se promueve la inclusión y se valora su bilingüismo o multilingüismo, estos estudiantes suelen sentirse reconocidos y motivados. En cambio, cuando su competencia lingüística es subestimada, pueden desarrollar sentimientos de desmotivación e incluso rechazo hacia la lengua. Como se ha mencionado anteriormente, el desplazamiento lingüístico de los hablantes de herencia en el Reino Unido parece ser menor en comparación con otros contextos.

A pesar de haber ganado terreno en la enseñanza secundaria, el estudio del español en el Reino Unido se enmarca en un contexto en el que las lenguas continúan perdiendo peso curricular en las universidades. Solo en el periodo 2014-2024, 11 universidades británicas han cerrado sus departamentos de lenguas (Ayres-Bennett, 2024). Este contexto refleja también la escasa consideración social hacia la necesidad de saber comunicarse en otros idiomas, en un país multilingüe, aunque con una instaurada tradición anglófona en el ámbito institucional. Esta falta de apoyo al aprendizaje de lenguas puede impactar negativamente en la diversidad lingüística, contribuyendo a que las nuevas generaciones perciban las lenguas de herencia de forma menos relevante y, con el tiempo, se produzca su progresiva pérdida.

En cualquier caso, el Brexit ha cambiado las reglas del juego. La desconexión del continente europeo ha generado un distanciamiento lingüístico y cultural hacia Europa (Lightfoot, 2022) y, por extensión, hacia la faceta multilingüe y de diversidad que se aportaba desde el continente con los flujos migratorios anteriores a 2020. Esta desconexión también podría

influir en la percepción y valoración del aprendizaje y mantenimiento del español y de las lenguas de herencia en general. Aunque resulta difícil cuantificar el impacto de la salida del Reino Unido de la UE en la enseñanza de lenguas, es innegable que esta ha afectado ya a la percepción social del multilingüismo (British Academy, 2019). Por ello, es crucial llevar a cabo investigaciones que analicen las ideologías y prácticas lingüísticas en el Reino Unido para comprender mejor cómo estos cambios han influido en la realidad de los hablantes de herencia y en la manera en que el español se mantiene y se transmite dentro de la comunidad (Guardado, 2018).

En definitiva, aunque el español en el Reino Unido ha experimentado un crecimiento en las últimas décadas, es fundamental diseñar iniciativas para contrarrestar los posibles efectos del Brexit. Una de estas iniciativas, como parte de un mismo «ecosistema lingüístico del ELH» –conformado por la enseñanza reglada, las aulas ALCE, el Instituto Cervantes y las escuelas suplementarias–, debería consistir en brindar mayor apoyo a la labor de las escuelas suplementarias, dado que estas proporcionan un espacio adicional y complementario para el mantenimiento del ELH. La reducción de los flujos migratorios desde España, junto con una actitud social poco proactiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras –evidente en políticas educativas y curriculares que no otorgan prioridad al desarrollo de estas habilidades lingüísticas (British Academy, 2019)– podrían repercutir en un futuro en el acceso al estudio del español y en su transmisión intergeneracional.

Referencias bibliográficas

Acción Educativa Exterior (s. f.). *Acción Educativa Exterior. Operación estadística del Plan Estadístico Nacional*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/exterior/accion.html

Acción Educativa Exterior (6 de marzo de 2025). *El interés por el programa* ALCE *impulsa la apertura de nuevas aulas en el Reino Unido*. https://aee.educacionfpydeportes.gob.es/actualidad/centros-programas/2025/alce-nuevas-aulas.html

Ainciburu, M. C., Buyse, K., Gallego García, M. y González Melón, E. (2023). Current Approaches to Heritage Spanish and the Identity Construction of Spanish Heritage Speakers: Lessons Learnt from Five European Countries. *Languages*, 8 (4), 281. https://doi.org/10.3390/languages8040281

Ayres-Bennett, W. (2024). *Report on Modern Languages Closures and Restructurings*. University Council For Languages. https://university-council-for-languages.org/2024/07/08/report-on-modern-languages-closures-and-restructurings/

British Academy (2019). *Languages in the UK: A Call for Action*. https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/61/Languages-UK-2019-academies-statement.pdf

Burman, E. y Miles, S. (2020). Deconstructing supplementary education: from the pedagogy of the supplement to the unsettling of the mainstream. *Educational Review*, 72 (1), 3-22. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1480475

Collen, I. y Duff, J. (2024). *Language trends England 2024. Language teaching in primary, secondary and independent schools in England*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trend_england_2024.pdf

Cuibus, M. V. (11 de noviembre de 2023). *EU migration to and from the UK*. The Migration Observatory at the University of Oxford. https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/eu-migration-to-and-from-the-uk/

EFE (4 de abril de 2024). *Padres de alumnos se movilizan contra el cierre de aulas oficiales de español en Londres*. https://efe.com/mundo/2024-04-04/padres-movilizacion-cierre-aulas-espanol-londres/

Guardado, M. (2018). Spanish as a Minority/Heritage Language in Canada and the UK. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 537-554). Routledge.

Guijarro Fuentes, P. y Marinis, T. (2011). Voicing language dominance: acquiring Spanish by British English/Spanish speaking bilingual children. En K. Potowski y J. Rothman (Eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 227-248). John Benjamins.

Instituto Cervantes (2024) *Memoria del Instituto Cervantes 2023-2024*. https://cervantes.org/sites/public/produccion/files/2024-10/memoria-2023-2024-instituto-cervantes.pdf

Lightfoot, K. M. (2022). *Competence, attitudes, and education: a study of heritage French in the UK* [Tesis de doctorado, Anglia Ruskin University]. https://aru.figshare.com/articles/thesis/Competence_attitudes_and_education_a_study_of_heritage_French_in_the_UK/23769399?file=42210468

Loureda Lamas Ó., Valero Fernández, P., Mella Álvarez, H. Blattner, C. y Gómez-Pavón Durán, A. (2025). El español como lengua de herencia y su oferta educativa en Europa. *HCIAS Working Papers, Vol. IV*. https://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.110281

McIlwaine, C. (9 de febrero de 2024). An emergent Latin/x London. *Latin American Bureau*. https://lab.org.uk/an-emergent-latin-x-london/

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (MEFP) (2025). *El mundo estudia español 2024*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2024.html

Moreno Fernández, F. (2024). *Language Demography*. Routledge.

Northern Ireland Statistics and Research Agency (NISRA) (2025). *2021 Census. Information on Census 2021 in Northern Ireland*. https://www.nisra.gov.uk/statistics/census/2021-census

Observatorio Global del Español (OGE) (2024). El español: lengua para el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-163). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf

Office for National Statistics (ONS) (2022). *Language, England and Wales: Census 2021*. https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/languageenglandandwales/census2021#main-languages-in-england-and-wales

Office for National Statistics (ONS) (8 de octubre de 2024). *Population estimates 2023*. https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates#datasets

UK Data Service (s. f.). *Scotland's Census 2022 - UV212b - Main language (5 categories) by age (6 categories)*. https://statistics.ukdataservice.ac.uk/dataset/scotland-s-census-2022-uv212b-main-language-5-categories-by-age-6-categories

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN FRANCIA: EVOLUCIÓN, RETOS Y PERSPECTIVAS

Anna Doquin de Saint-Preux
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

1. Introducción

En el panorama sociolingüístico contemporáneo, las lenguas de herencia ocupan un lugar cada vez más relevante en los estudios sobre multilingüismo, migración e identidad. El término «lengua de herencia» se utiliza para describir aquellas lenguas que, si bien no son dominantes en el entorno social del hablante, han sido transmitidas en el contexto familiar y conservan un valor identitario y afectivo significativo (Montrul, 2015; Valdés, 2001). En el caso del español, su expansión global y su historia migratoria han dado lugar a comunidades lingüísticas estables fuera del mundo hispánico, entre las que se encuentra la población de origen español en Francia. La situación del español como lengua de herencia en Francia está determinada por múltiples factores sociopolíticos, educativos y familiares que inciden en su transmisión y mantenimiento. En un contexto en el que el francés ocupa una posición institucional predominante, el desarrollo del español entre las generaciones nacidas en Francia está condicionado tanto por factores externos como la estructura del sistema educativo, así como por las decisiones lingüísticas tomadas en el seno familiar. Este artículo examina el lugar actual del español como lengua de herencia en Francia desde una perspectiva sociolingüística. Se abordan los marcos históricos y políticos que han configurado esta realidad, así como los retos contemporáneos vinculados a su continuidad, prestando especial atención al papel de las políticas lingüísticas, públicas y familiares, y a las dinámicas de transmisión intergeneracional. El objetivo es aportar una

visión crítica y equilibrada sobre las posibilidades de sostenibilidad del español en un entorno caracterizado por la coexistencia de múltiples lenguas y trayectorias migratorias.

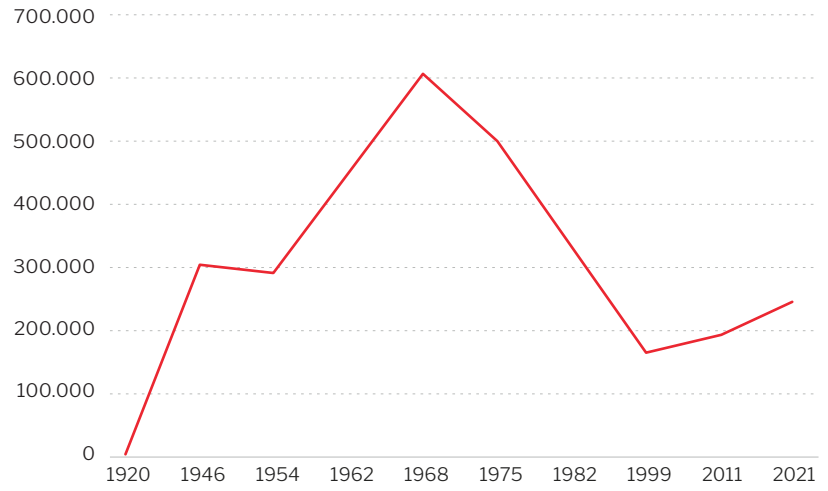
2. La lengua española en Francia

2.1 Evolución de la presencia del español en Francia: una lengua con historia

Desde principios del siglo XX, Francia ha sido un destino migratorio clave para los españoles, con fluctuaciones en los flujos migratorios determinadas por factores históricos, económicos y políticos. La Primera Guerra Mundial (1914-1918) impulsó significativamente la llegada de migrantes españoles, con un aumento de su población de 106.000 a 255.000 entre 1911 y 1921. Durante la década de 1920, la comunidad española continuó expandiéndose a través de redes migratorias establecidas, y se convirtió, a partir de 1921, en la tercera nacionalidad extranjera en el país. La Guerra Civil española (1936-1939) marcó una nueva fase en la migración, con la llegada masiva de refugiados políticos. En 1939, aproximadamente 440.000 españoles cruzaron la frontera francesa en lo que se conoce como *La Retirada*. Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, el flujo migratorio persistió, con un aumento de las travesías clandestinas a través de los Pirineos, motivadas tanto por razones políticas como económicas. No obstante, fue a partir de 1956, con la creación del Instituto Español de Emigración (IEE), cuando la migración española hacia Francia volvió a intensificarse. La década de 1960 representó un periodo de auge en la inmigración española. En 1968, con unos 607.000 residentes, los españoles constituían la comunidad extranjera más numerosa en Francia. Entre los años cincuenta y setenta, cientos de miles de trabajadores emigraron en busca de mejores oportunidades económicas. Sin embargo, en 1974, el Gobierno francés implementó una política para frenar la inmigración laboral y fomentar el retorno voluntario, ofreciendo incentivos económicos para quienes decidieran regresar a sus países de origen. Como resultado, la población española en Francia disminuyó notablemente, pasando de 498.000 en 1975 a

327.000 en 1982. A pesar de esta contracción, en las décadas siguientes la presencia española volvió a experimentar un crecimiento. Según el censo francés de 1999, 160.400 personas nacidas en España residían en Francia. A partir del año 2000, la población española mostró un nuevo repunte y alcanzó los 190.000 en 2011. Esta tendencia al alza continuó en los años siguientes, con un total de 243.448 españoles registrados en 2021. Estos datos reflejan la evolución de la migración española en Francia en el último siglo, influida por las dinámicas sociopolíticas de ambos países y los cambios en las condiciones económicas a lo largo del tiempo. En el gráfico 1 se puede visualizar esta progresión.

GRÁFICO 1 EVOLUCIÓN DEL NÚMERO TOTAL DE ESPAÑOLES RESIDENTES EN FRANCIA

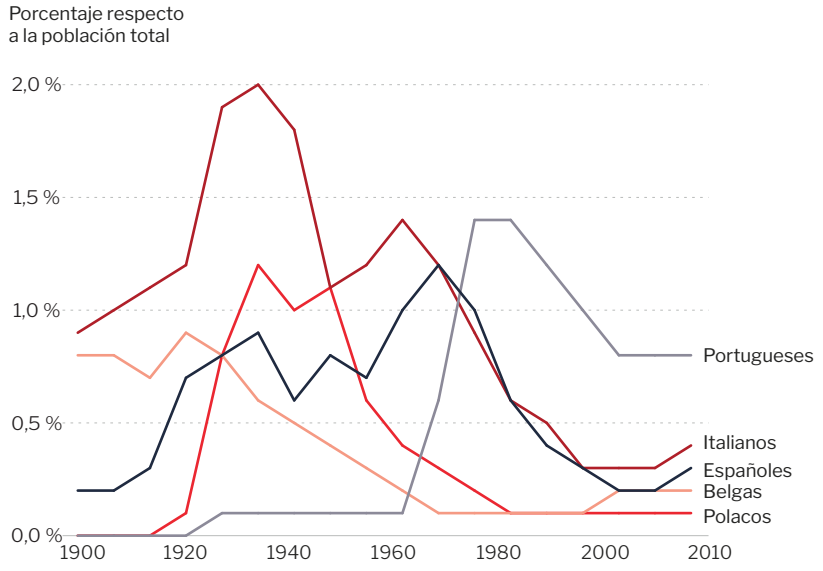


FUENTE: elaboración propia.

En el contexto de la inmigración europea a Francia durante el siglo XX, la población española no alcanzó las cifras más elevadas, al ser superada por la italiana o la polaca, aunque vivió una evolución comparable. Únicamente en 1968 los españoles constituyeron el grupo extranjero más numeroso del país, representando el 1,2 % de la población. El

gráfico 2 muestra la evolución del porcentaje de europeos extranjeros en Francia entre 1901 y 2020. En él se observa que la presencia española se mantuvo relativamente estable hasta los años setenta, a diferencia del marcado descenso de la población polaca tras la Segunda Guerra Mundial. A partir de esa década, los portugueses superaron a los españoles como principal comunidad europea, en un contexto de creciente diversificación migratoria procedente de África y Asia. Desde entonces, la proporción de españoles ha disminuido progresivamente, al igual que la de otros grupos europeos, reflejando tanto una menor inmigración reciente como un alto grado de integración en la sociedad francesa.

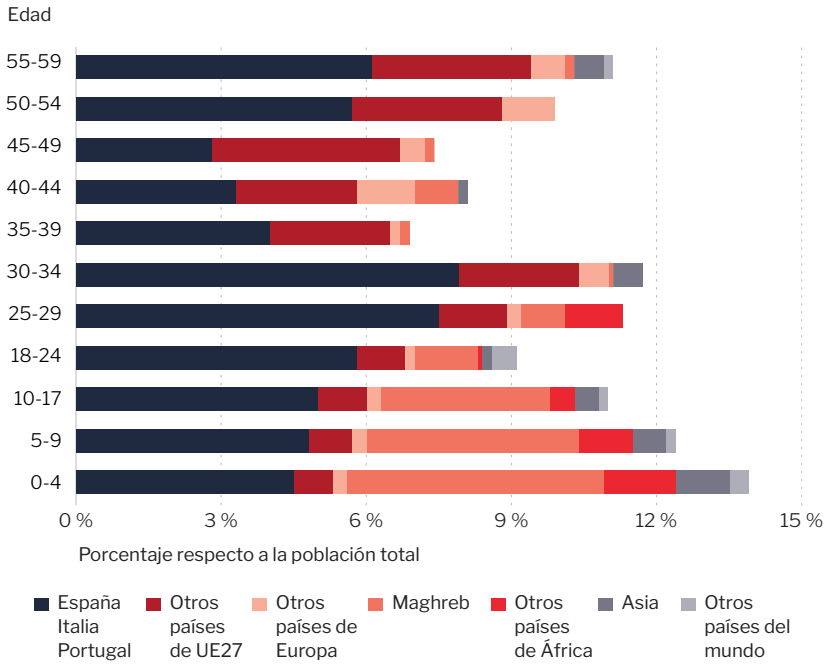
GRÁFICO 2 EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE INMIGRANTES EUROPEOS RESIDENTES EN FRANCIA



FUENTE: Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos (2023).

En el análisis actual del español como lengua de herencia en Francia, resulta esencial atender a una dimensión identitaria clave: la de los descendientes de estos migrantes, hijos y nietos nacidos en territorio francés que, pese a su ciudadanía francesa, mantienen vínculos lingüísticos y culturales con el país de origen de sus familias y constituyen los posibles «hablantes de herencia». Muchas de estas familias mantienen relaciones con la inmigración, aunque los matrimonios mixtos en cada generación diversifican las raíces migratorias de la descendencia. En efecto, las genealogías compuestas exclusivamente por antepasados inmigrantes son poco frecuentes. De hecho, el vínculo con la inmigración tiende a diluirse con el paso de las generaciones, en gran parte debido a la creciente frecuencia de uniones mixtas. Así, mientras un 33 % de las personas menores de 60 años tienen algún nexo con la inmigración en las tres últimas generaciones, solo un 6 % de los individuos de tercera generación presentan una ascendencia exclusivamente inmigrante. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos (INSEE, 2023), 7,3 millones de personas nacidas en Francia tienen al menos un progenitor nacido en el extranjero, sin embargo, la mayoría de los descendientes de inmigrantes (53 %) cuentan únicamente con un/a solo/a abuelo/a nacido/a en el extranjero. Como se muestra en el gráfico 3, la gran mayoría de los descendientes de tercera generación provienen de España, Italia o Portugal, aunque esta ascendencia no siempre se traduce en un conocimiento activo de la lengua de origen. Es decir, una parte considerable de los descendientes de españoles no son hispanohablantes, lo que pone en evidencia los desafíos que enfrenta el español como lengua de herencia en Francia.

GRÁFICO 3 EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE INMIGRANTES EUROPEOS RESIDENTES EN FRANCIA



FUENTE: Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos (2023).

2.2 El español como lengua de herencia en Francia: situación actual

La diversidad de trayectorias migratorias y de vínculos con la inmigración en las generaciones jóvenes permite examinar el estado actual del español como lengua de herencia en Francia. La diáspora española en el país incluye tanto inmigrantes directos como descendientes de segunda y tercera generación, lo que evidencia una presencia históricamente arraigada. Se estima que alrededor de cuatro millones de personas tienen algún grado de ascendencia española, lo cual refleja su impacto demográfico, cultural y social. A pesar de los procesos de integración y asimilación

lingüística, el español mantiene un papel identitario significativo, especialmente en el ámbito familiar. Según la Encuesta Nacional de Historia Familiar del INSEE-INED (Deprez, 2003), el 30 % de los hogares con ascendencia española utilizaba esta lengua, incluso más allá del espacio doméstico. La misma fuente estima que 854.000 personas aprendieron español como lengua de herencia, mientras que el total de hablantes ascendía a más de 6 millones, incluidos descendientes de inmigrantes, hispanoamericanos y estudiantes de español como lengua extranjera. El mantenimiento del español se ve favorecido por factores como la proximidad geográfica con España, los intercambios culturales frecuentes y su amplia enseñanza en el sistema educativo francés, donde figura entre las principales lenguas extranjeras enseñadas. Tradicionalmente limitado al entorno oral y familiar, el español ha ganado presencia en ámbitos académicos y profesionales, consolidándose como una competencia valorada en el mercado laboral (Deprez, 2003). Además de la transmisión familiar, los hablantes de herencia acceden al idioma mediante múltiples canales. Según Condon y Régnard (2010), basándose en la encuesta *Trajectoires et Origines*, el 44 % participa en cursos de español, el 48,5 % consume medios en esta lengua y un 97,9 % realiza visitas a España, reforzando así su contacto con el idioma. En cuanto a la competencia percibida, el 68 % declara saber hablar, entender, leer y escribir en español, siendo los más competentes aquellos que han recibido educación formal. Este conjunto de datos evidencia una diversificación en los contextos de uso y aprendizaje de español, que supera el ámbito familiar y contribuye a su vitalidad como lengua de herencia.

No obstante, esta presencia se ve reforzada también por comunidades hispanoamericanas asentadas en Francia, cuya heterogeneidad lingüística enriquece la circulación del idioma. Según datos de la ONU (*Globaltrends*), en 2019 residían en Francia aproximadamente 380.820 inmigrantes hispanoamericanos, lo que representaba alrededor del 1,1 % de la población total del país. Aun así, las cifras actuales reflejan una situación menos robusta que la de otras lenguas de herencia como el árabe, el portugués o el italiano. Este menor peso sugiere un mayor grado de

asimilación lingüística entre las generaciones posteriores. A diferencia de otras lenguas asociadas a flujos migratorios más recientes, el español enfrenta hoy el desafío de la erosión intergeneracional, impulsada por la integración progresiva de sus hablantes en la sociedad francesa y la ausencia de políticas lingüísticas orientadas a su preservación.

3. Retos para el mantenimiento del español en Francia

3.1 Mantenimiento y pérdida de una lengua de herencia

Comprender la vitalidad del español como lengua de herencia en Francia exige atender a los factores que inciden en el mantenimiento o pérdida de las lenguas de herencia a lo largo de las generaciones. Diversos estudios sobre comunidades migrantes han identificado variables determinantes como el género, la edad de llegada, la duración de la residencia, el tipo de asentamiento o el tamaño del grupo lingüístico minoritario (Tannenbaum y Howie, 2002). La calidad del *input* entre progenitores e hijos, junto con la frecuencia de uso de la lengua, influye igualmente de manera directa en su transmisión. Entre los mecanismos que explican la fragilidad de las lenguas de herencia, Benmamoun, Montrul y Polinsky (2013) destacan fenómenos como la adquisición incompleta, la atrición o la influencia de la lengua dominante. La adquisición incompleta, según Montrul (2008), ocurre cuando la exposición temprana a la lengua dominante interrumpe el desarrollo pleno de estructuras gramaticales en la lengua de herencia. Esta situación, más común entre bilingües simultáneos, puede mantenerse en la edad adulta (Montrul, 2010). A ello se suma la atrición lingüística, es decir, la pérdida parcial o total de estructuras previamente adquiridas, más frecuente en personas que migraron en la infancia (Bylund, 2009). La lengua dominante puede además inducir simplificaciones estructurales en la lengua de herencia, alterando su evolución intergeneracional (Benmamoun, Montrul y Polinsky, 2013). Como señalan Hernández Gallego y Doquin de Saint-Preux (2024), estudios recientes muestran que el mantenimiento del español como lengua de herencia depende de una combinación de factores sociodemográficos, afectivos

y estructurales, lo que refuerza la necesidad de una mirada integral y multifactorial del fenómeno.

3.2 Políticas lingüísticas en Francia y su impacto en el español como lengua de herencia

El marco político-lingüístico francés ha estado históricamente orientado hacia la centralización y la homogeneización lingüística y ha promovido el francés como única lengua oficial relegando a un segundo plano tanto las lenguas regionales como las lenguas de inmigración. Este principio se remonta a la Ordenanza de Villers-Cotterêts de 1539 y se reafirmó en numerosas ocasiones hasta 1992, cuando Francia modificó su Constitución para declarar explícitamente el francés como la lengua oficial de la República. La política lingüística francesa ha estado guiada por una ideología monolingüista basada en el ideal de *République une et indivisible*, en la cual la lengua común actúa como garante de la unidad nacional. Una paradoja fundamental en la política lingüística francesa es que, en nombre de la igualdad republicana, se elimina el reconocimiento de la diferencia lingüística. Como apunta Calvet (1996), la «igualdad» se ha interpretado como uniformidad, lo que ha impedido el reconocimiento legal y político de otras lenguas que no sean el francés. Asimismo, Hornsby y Nolan (2011) señalan que esta ideología ha producido un sistema que favorece el monolingüismo institucional y excluye la pluralidad lingüística del espacio público.

En este contexto, el sistema educativo francés ha tendido a marginar las lenguas de herencia, priorizando únicamente aquellas lenguas extranjeras con valor estratégico, diplomático o económico. Y aunque el español figura entre las lenguas más enseñadas en los centros escolares, su enseñanza se destina principalmente a aprendientes no nativos, lo que deja al margen las necesidades específicas de los hablantes de herencia como en la mayoría de los contextos europeos (Ainciburu y Buyse, 2023). En 1994, la *Loi Toubon* reforzó aún más la primacía del francés al imponer su uso obligatorio en la administración, la educación y otros ámbitos formales, limitando así la visibilidad y el reconocimiento institucional

de otras lenguas. Como resultado, las familias hispanohablantes, al igual que otras comunidades lingüísticas, enfrentan obstáculos estructurales para la transmisión del español, dado que el entorno escolar y político no favorece activamente el bilingüismo ni la preservación lingüística. Esta situación ha contribuido a la erosión intergeneracional del español y ha restringido el desarrollo de políticas lingüísticas más inclusivas que reconozcan el valor de la diversidad lingüística. Ante la ausencia de un reconocimiento institucional del español como lengua de herencia y el carácter monolingüista de las políticas lingüísticas francesas, el mantenimiento del idioma ha dependido en gran medida de iniciativas comunitarias y esfuerzos individuales. Las asociaciones culturales, los medios en español y las redes de apoyo entre familias hispanohablantes han desempeñado y siguen desempeñando un papel fundamental en la creación de espacios alternativos para la transmisión lingüística. Como ha señalado Spolsky (2004), en este tipo de escenario, el ámbito familiar se convierte en el principal espacio de resistencia lingüística y de continuidad intergeneracional.

3.3 La enseñanza de español como lengua de herencia: transmisión del español en el marco educativo

En Francia, la enseñanza de español como lengua de herencia se inscribe en un contexto en el que la lengua española goza de una amplia difusión como lengua extranjera. Es la segunda lengua más enseñada en el sistema escolar francés, después del inglés, lo que ha contribuido a una presencia sostenida del español en el currículo oficial. Sin embargo, esta enseñanza se dirige prioritariamente a aprendices no hispanohablantes y no contempla, en general, una diferenciación metodológica para los hablantes de herencia, cuyas trayectorias lingüísticas requieren de enfoques adaptados que reconozcan su competencia previa, su repertorio mixto y sus necesidades específicas (Ainciburu y Buyse, 2023). Frente a esta falta de reconocimiento en el sistema ordinario, el programa de Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), impulsado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, se

ha consolidado como un dispositivo clave para la promoción del español como lengua de herencia en el ámbito extraescolar. En funcionamiento desde hace más de 30 años, este programa tiene como objetivo mantener el vínculo lingüístico y cultural con España entre los hijos de ciudadanos españoles residentes en el extranjero, ofreciendo enseñanza de lengua y cultura en un marco oficial, estructurado y gratuito. Según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s. f.), en el curso 2023-2024, las ALCE contaban en Francia con 2 agrupaciones y 63 aulas que atendían a más de 2.000 alumnos entre 7 y 17 años. El modelo pedagógico combina clases presenciales con formación a distancia, e incorpora una evaluación por niveles basada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Al finalizar el programa, los alumnos obtienen una certificación oficial (de nivel B1, B2 o C1) expedida por el Ministerio de Educación español, lo que añade valor académico a su formación lingüística y puede contribuir positivamente a su trayectoria educativa.

Más allá de la instrucción formal, las ALCE desempeñan un papel significativo en el fortalecimiento del vínculo identitario, cultural y afectivo con el español, favoreciendo la transmisión intergeneracional en contextos donde el entorno escolar y social tiende a privilegiar el uso exclusivo del francés. La continuidad pedagógica, la cualificación del profesorado y la conexión con las instituciones educativas españolas confieren al programa un carácter estable y reconocido entre las familias hispanohablantes. Si bien su ámbito de aplicación se dirige principalmente a descendientes de ciudadanos españoles, y por tanto no cubre la totalidad del universo de hablantes de herencia en Francia (ya que quedan excluidos los hablantes de origen hispanoamericano), el modelo de las ALCE representa un ejemplo eficaz de política lingüística transnacional centrada en el mantenimiento lingüístico. Su existencia pone de relieve la importancia de generar espacios institucionales de apoyo al bilingüismo, que reconozcan la diversidad de repertorios y contribuyan a reforzar el estatus del español como lengua viva en el contexto europeo.

3.4 Políticas lingüísticas familiares: transmisión del español en el ámbito doméstico

Ante este panorama de escaso reconocimiento institucional del español, el hogar emerge como el espacio clave para la continuidad lingüística. Es aquí donde entran en juego las políticas lingüísticas familiares. La expresión «política lingüística familiar» se refiere al conjunto de creencias, prácticas y estrategias de gestión que las familias adoptan para mantener y transmitir la lengua de herencia en el entorno doméstico (Curdt-Christiansen, 2009). A diferencia de las políticas institucionales, la política lingüística familiar refleja decisiones individuales condicionadas por factores sociopolíticos, económicos y educativos. En ella se distinguen tres dimensiones: la gestión lingüística, que comprende las acciones conscientes o implícitas de los progenitores para fomentar el uso del idioma (Curdt-Christiansen y La Morgia, 2018); la ideología lingüística, entendida como el sistema de creencias sobre el valor y la utilidad social de la lengua (Schiffman, 1996); y las prácticas lingüísticas, es decir, el uso efectivo del idioma en la vida familiar (Nandi, 2023).

El análisis de la política lingüística familiar permite comprender cómo las familias negocian su identidad lingüística en contextos de dominación monolingüista, como en Francia, y por ello constituye un componente esencial para el mantenimiento del español como lengua de herencia. Los resultados del estudio de Hernández Gallego *et al.* (en prensa), basado en un cuestionario administrado a 78 descendientes de inmigrantes españoles en Francia, confirman el papel determinante de la política lingüística familiar en la conservación del español. Si la mayoría de los entrevistados declaran hablar castellano con un nivel alto, factores como el tipo de familia (monolingüe hispanohablante, bilingüe o francófona), la generación de pertenencia (segunda o tercera) y el contacto con comunidades hispanohablantes mostraron una influencia significativa en el nivel de competencia lingüística y en la frecuencia de uso del idioma. En particular, los participantes criados en hogares donde ambos progenitores eran hispanohablantes alcanzaron mayores niveles de dominio y

uso del español en la adultez. Asimismo, el estudio destaca que variables identitarias como la identificación con la cultura española, el prestigio atribuido al idioma y, sobre todo, el orgullo por hablar español, presentan fuertes correlaciones con el mantenimiento de la lengua. Estos hallazgos subrayan que la transmisión del español en el hogar no solo depende de la exposición temprana, sino también de actitudes positivas y de una ideología lingüística familiar que valore la lengua como parte del capital cultural y afectivo de las nuevas generaciones.

4. Conclusión: desafíos y horizontes del español en Francia

La trayectoria del español como lengua de herencia en Francia revela una historia marcada por la movilidad, la adaptación y la resiliencia lingüística. A pesar de los obstáculos estructurales impuestos por un entorno político e ideológico que favorece el monolingüismo, el español ha logrado mantener cierta vitalidad gracias al papel activo de las familias, al tejido asociativo y al creciente prestigio internacional del idioma. El español como lengua de herencia en Francia se sitúa hoy en una encrucijada compleja: por un lado, enfrenta múltiples desafíos derivados de un entorno institucional que históricamente ha privilegiado el monolingüismo y la integración lingüística exclusiva en francés; por otro, se beneficia del arraigo de una diáspora consolidada, de una identidad cultural compartida y de un creciente interés por el idioma de manera global. Entre los principales retos identificados destacan la erosión intergeneracional, la escasa visibilidad institucional del español como lengua de herencia y la falta de políticas públicas que apoyen su transmisión. Sin embargo, el análisis también revela horizontes prometedores: las familias siguen desempeñando un papel clave como agentes de transmisión, las nuevas generaciones manifiestan actitudes positivas hacia la lengua y las redes comunitarias y educativas ofrecen espacios alternativos para su práctica y valoración. Aunque el sistema educativo francés no contempla de manera estructurada el tratamiento del español como lengua de herencia, iniciativas como el programa ALCE del Ministerio de Educación español representan

esfuerzos institucionales significativos que contribuyen al mantenimiento lingüístico en el ámbito extraescolar, especialmente entre los descendientes de ciudadanos españoles.

El futuro del español en Francia dependerá, por lo tanto, de la capacidad colectiva para articular esfuerzos entre lo íntimo y lo institucional, entre la esfera familiar y las políticas educativas. Se debe apostar por una visión plurilingüe de la sociedad francesa, que reconozca el valor de las lenguas de herencia no como vestigios del pasado, sino como recursos culturales del presente. Como afirma Skutnabb-Kangas (2000), reconocer las lenguas de herencia como una riqueza y no como una carga constituye un paso fundamental hacia una sociedad verdaderamente plurilingüe e inclusiva.

Referencias bibliográficas

Ainciburu, M. C. y Buyse, K. (2023). *Los hablantes de herencia del español o cómo transformar «hablantes nativos deficientes» en «agentes multicompetentes»*. Fundación Antonio de Nebrija.

Benmamoun, E., Montrul, S. y Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39 (3-4), 129-181.

Bylund, E. (2009). Maturational Constraints and First Language Attrition. *Language Learning*, 59 (3), 687-715.

Calvet, L. J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Presses Universitaires de France.

Condon, S. A. y Régnard, C. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes & migrations*, 1288, 44-56. http://hommesmigrations.revues.org/854

Curdt-Christiansen, X. L. y La Morgia, F. (2018). Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK', *Multilingua: Journal of CrossCultural and Interlanguage Communication*, vol. 37, no. 2, pp. 177-200.

Deprez, C. (2003). Evolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 4 (143), 35-43.

Hernández Gallego, M. A. y Doquin de Saint-Preux. A. (2024). The transmission of Spanish as a heritage language in Australia: A preliminary retrospective overview of individual maintenance factors in adult speakers. *Australian Review of Applied Linguistics*. https://doi.org/10.1075/aral.23039.her

Hernández Gallego, M. A., Bordetas Bonilla, A., Arroyo González, E. y Doquin de Saint-Preux, A. (2025). Factores de conservación del español como lengua de herencia en Francia. *HCIAS Working Papers on Ibero-America, Vol. IV*. http://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.111756

Hornsby, M. (2008). The Incongruence of the Breton Linguistic Landscape for Young Speakers of Breton. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 127-138. 10.2167/jmmd538.0.

Instituto Nacional de Estadística y de Estudios Económicos (INSEE) (2023). *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/6793391

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s. f.) *Estudiar español en Francia. Las Aulas de Lengua y Cultura Españolas*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/francia/estudiar-espanol-en-francia/alces.html

Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. John Benjamins Publishing Company.

Montrul, S. (2010). Dominant Language Transfer in Adult Second Language Learners and Heritage Speakers. *Second Language Research*, 26 (3), 293-327.

Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.

Nandi, A. (2023). Micropolíticas lingüísticas familiares de resistencia: Estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego. *Revista Española de Linguistica Aplicada*. 10.1075/resla.20046.nan.

Organicación de Naciones Unidas. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2020), *Global Trends. Forced Displacement in 2019*. https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/globaltrends2019/

Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. Routledge.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education–or Worldwide Diversity and Human Rights?* Routledge.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.

Tannenbaum, M. y Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (5), 408-424.

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). Delta Systems y Center for Applied Linguistics.

EL ESPAÑOL, LENGUA DE HERENCIA EN ALEMANIA

Pilar Valero Fernández y Óscar Loureda Lamas
OBSERVATORIO DEL ESPAÑOL EN EUROPA DE LA UNIVERSIDAD DE HEIDELBERG

1. Introducción

En el mantenimiento del español entre los hablantes de herencia son determinantes distintos factores, como la ocupación de diferentes espacios geográficos y la capacidad para usar en ellos la lengua heredada, las prácticas comunicativas en la familia y la disponibilidad de una oferta académica específica que refuerce la competencia adquirida tempranamente. En las siguientes páginas se analiza la interacción de estas tres variables con el objetivo de considerar las condiciones para el conocimiento y uso del español entre la descendencia de la migración hispanohablante en Alemania, uno de los países europeos con una mayor población de este tipo[1].

2. Los hablantes de herencia de español en Alemania: cuantificación y características sociodemográficas

Para valorar los procesos de transmisión intergeneracional del español entre hablantes de herencia es necesario establecer el número de personas en edades clave para la conformación de sus repertorios

1. Agradecemos a Rafael Bonete Perales (Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania), Carlos Navia Rey (ALCE Stuttgart), Rubén Cabello Justo (Instituto Cervantes de Fráncfort), Luis Ángel Macías Amigo (Instituto Cervantes de Múnich), Belén Castillo Sedano (Instituto Cervantes de Berlín) y Carmen Álvarez Rodríguez (Dirección General del Español en el Mundo) su ayuda en la recolección o comprobación de algunos datos.

lingüísticos, especialmente hasta los 18 años[2]. En Alemania se estima que hay 39.155 menores de edad hablantes de herencia de segunda generación (cf. cuadro 1). El grupo es relativamente pequeño: supone un 0,05 % del total de la población residente, un 0,3 % de las personas con trasfondo migratorio y alrededor de un 0,6 % de los usuarios potenciales de español en Alemania (6,2 millones). En el país germano, como prácticamente en toda Europa, las dinámicas de aprendizaje de español como lengua extranjera son comparativamente mayores que los efectos de los flujos migratorios con origen en los países hispanohablantes (Loureda Lamas *et al.*, 2022).

CUADRO 1 HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL EN ALEMANIA Y OTROS GRUPOS POBLACIONALES)

	Total	% sobre la población
Población residente	84.669.326	
Población inmigrante	13.895.870	16,4 %
Población inmigrante hispanohablante	334.640	0,4 %
Usuarios potenciales de español	6.208.299	7,3 %
Hablantes de herencia de español (2.ª generación, menores de edad)	39.155	0,05 %

FUENTE: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (s. f.) y Eurostat (s. f.). Los datos se refieren a 2023 (según Statistisches Bundesamt) y a 2024 (según Eurostat). No obstante, los datos sobre los usuarios potenciales de español son de 2020.

2. Un hablante de herencia presenta un trasfondo migratorio, se cría en un hogar donde se habla una lengua distinta a la dominante en un territorio y su conocimiento de tal lengua ha sido adquirido, al menos en parte, de forma natural (Montrul y Polinsky, 2021, p. 1). Este grupo se considera una «segunda generación», si bien incluye distintos perfiles: los descendientes de migrantes nacidos en el lugar de destino (la segunda generación propiamente dicha) y los nacidos en la sociedad de origen con distintos grados de socialización porque partieron de ese lugar siendo bebés (la generación 1.25), durante su infancia o después de la socialización primaria (la generación 1.5), o durante la adolescencia tras una socialización mayor (la generación 1.75) (Bolzman, Bernardi y Le Goff, 2017).

Desde el punto de vista geográfico, la migración hispanohablante presenta una significativa densidad poblacional en determinadas regiones y áreas metropolitanas: el 83 % de los inmigrantes hispanohablantes (aproximadamente, 276.000 personas) se halla en seis de los dieciséis estados federados: Renania del Norte-Westfalia, Baviera, Baden-Württemberg, Hesse, Berlín y Baja Sajonia; y el 93 % de los ciudadanos con nacionalidad de un país hispanohablante reside en ciudades alemanas con más de 200.000 habitantes, en las que solo vive alrededor del 62 % de la población (Statistisches Bundesamt, s. f.). El tamaño de la comunidad hispanohablante, su densidad poblacional, así como la simetría de sus posibles relaciones, articuladas por un origen común o por características sociodemográficas compartidas, propician la existencia de redes y entornos que fomentan el conocimiento, el uso y la conservación de la lengua (Guardado, 2018; Moreno Fernández y Loureda Lamas, 2023; Moreno Fernández, 2024).

Uno de cada tres inmigrantes hispanohablantes en Alemania tiene bajo su responsabilidad a alguno de los 39.200 menores con español como lengua de herencia (Statistisches Bundesamt, s. f.). De estos, más del 72 % no ha nacido en el país centroeuropeo. Pese a las insuficientes estadísticas sobre las biografías de la migración, puede suponerse que el desplazamiento de estos menores se produjo en edades muy tempranas porque el 72 % tiene actualmente entre 6 y 15 años y porque la mayoría de la inmigración hispanohablante reside en el país desde hace menos de 15 años (también un 70 %). Entre los hablantes de herencia nacidos en Alemania, el 92 % tiene menos de 10 años y, desde el punto de vista de su escolarización, se halla en la etapa de primaria.

CUADRO 2 HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL EN ALEMANIA (2.ª GENERACIÓN, MENORES DE EDAD)

	No nacidos en Alemania	Nacidos en Alemania	Total
Hablantes de herencia	28.005 72 %	11.150 28 %	39.155

	0-5 años	6-10 años	11-15 años	16-18 años	Total
No nacidos en Alemania	3.970 14 %	8.010 29 %	11.540 41 %	4.485 16 %	28.005

	0-5 años	6-10 años	11-15 años	16-18 años	Total
Nacidos en Alemania	6.585 59 %	3.635 33 %	740 7 %	190 2 %	11.150

FUENTE: elaboración propia a partir de datos para 2023 de Statistisches Bundesamt (s. f.).

Tanto en un perfil como en otro, es importante conocer la interacción entre las prácticas comunicativas del hogar y su apoyo en la oferta educativa del país. Los hablantes de herencia no nacidos en Alemania comportan retos escolares bien diferenciados porque generalmente deben aprender el idioma mayoritario de la nueva sociedad y, al tiempo, reforzar la adquisición del suyo en cursos o programas. Su exposición al alemán y el aprendizaje de la nueva lengua se produce durante una fase de desarrollo lingüístico del español aún incompleta, lo que incrementa el riesgo de debilitamiento de su lengua o variedad sin el apoyo educativo adecuado (Guardado, 2018). Por su parte, los hablantes de herencia que han nacido en el país germano suelen estar más inmersos en dinámicas de uso del alemán y emplean la lengua heredada fundamentalmente en el hogar y su entorno, lo que implica importantes condiciones para la educación lingüística por el tipo de habilidades comunicativas que se adquieren en la familia (mayoritariamente de comprensión oral y escrita y de expresión oral).

3. Las prácticas comunicativas en el hogar de los hablantes de herencia de español en Alemania

La composición de las familias donde se crían los hablantes de herencia de español condiciona las prácticas comunicativas en los hogares o las estrategias que se adoptan para reforzar las lenguas del hogar (Spolsky, 2009), y, en consecuencia, el *input* que reciben los hablantes de herencia (Montrul, 2015). En este sentido, las familias formadas por al menos una persona hispanohablante son nodos de la transmisión intergeneracional del español. La mayoría está formada por uniones entre ciudadanos/as alemanes e hispanohablantes: el 62 % de los hispanohablantes casados y con trayectoria migratoria mantiene un vínculo familiar con una persona de nacionalidad alemana (Statistisches Bundesamt, s. f.).

CUADRO 3 POBLACIÓN TOTAL EN 2023 POR SITUACIÓN MIGRATORIA Y ESTADO CIVIL

	Soltero/a	Casado/a	Casado/a con un ciudadano/a alemán/a	Casado/a con un ciudadano/a extranjero/a
Migrantes de origen español	53 %	47 %	55 %	45 %
Migrantes de origen hispanoamericano	50 %	50 %	70 %	30 %
Total	51 %	49 %	62 %	38 %

FUENTE: elaboración propia a partir de Statistisches Bundesamt (s. f.).

Para conocer las prácticas comunicativas en estos hogares se realizó en 2023 una encuesta específica entre las familias de Alemania con trasfondo migratorio hispanohablante[3]. Los resultados indican que el

3. La autora de esta encuesta es Charlotte Blattner y la encuesta forma parte de su tesis doctoral *Die Rolle der Familie in der intergenerationalen Weitergabe der Herkunftssprache Spanisch in Deutschland*, cuya preparación aún se está desarrollando en la Universidad de Heidelberg.

conocimiento y empleo del español en los hogares es bastante asimétrico porque suele tratarse de la lengua nativa o principal de un progenitor y de una lengua que el otro progenitor solo conoce con limitaciones, pues solo el 28 % de los no hispanohablantes declara tener un nivel avanzado de español. La asimetría de competencias lingüísticas entre los miembros de las familias no favorece que el español se emplee como lengua vehicular mayoritaria en los hogares: solo en el 22 % de ellos parece hablarse exclusivamente español, lo que se explica por la existencia de unidades familiares monoparentales y no monoparentales exclusivamente formadas por hispanohablantes. Casi la mitad de las familias encuestadas (49 %) se considera un hogar bilingüe en el que se habla tanto alemán como español.

La situación descrita propicia el uso mayoritario de políticas en las que cada progenitor habla una lengua con los hijos (Döpke, 1998). Los migrantes hispanohablantes declaran que sus interacciones con sus hijos/as se producen en español con más frecuencia que en otras lenguas (67 %). Por el contrario, los cónyuges hablan siempre o casi siempre alemán u otros idiomas con los hijos y casi nunca español (60 %) (cf. cuadro 4). Solo el 30 % de los cónyuges no hispanohablantes afirma hablar con los hijos siempre o casi siempre español y solo a veces alemán. Estos tres datos combinados revelan que el 30 % de hogares mostraría una comunicación dominante en español, lo que supone prácticas más favorables para su conservación. Si también se consideran como entornos favorables los hogares en los que la comunicación se realiza indistintamente en alemán y español y los hogares en los que el español es una lengua empleada por los cónyuges no hispanohablantes y por los/as hermanos/as en igual medida que el alemán, se detectan prácticas favorables a la conservación del español, como máximo, en otro 17 % de las familias (cf. cuadro 4). La situación resultante de estas prácticas es compatible con el índice de vitalidad intergeneracional del español supuesto por el Microcenso 2023 (Statistisches Bundesamt, s. f.). También apuntan en esta dirección los datos del Proyecto Ciudades Multilingües (MCP), que compara la situación de las lenguas de los inmigrantes en los hogares y

en las escuelas europeas, y que atribuyen al español un índice de vitalidad en la segunda generación del 47 % (Extra y Yağmur, 2011).

CUADRO 4 COMUNICACIÓN EN ESPAÑOL EN LOS HOGARES HISPANOHABLANTES

Lengua usada en el hogar	Entre hijo/a y cónyuge hispanohablante	Entre hijo/a y la pareja	Entre hermanos/as
Siempre español	37 %	15 %	14 %
Casi siempre español, pero a veces también otras lenguas/alemán	30 %	15 %	15 %
Español y otras lenguas/ alemán por igual	10 %	10 %	17 %
Casi siempre otras lenguas/alemán, pero a veces también español	16 %	20 %	28 %
Siempre otras lenguas/alemán	6 %	40 %	26 %

FUENTE: elaboración propia con la información referida en la nota 1.

4. Actividades educativas para hablantes de herencia de español en Alemania

El perfil de la migración y las prácticas comunicativas en el hogar sugieren que los hablantes de herencia reciben un *input* en español relativamente alto antes de su escolarización. Solo en un número reducido de casos se excluye esta lengua de las prácticas comunicativas del hogar. En la educación infantil (3-6 años) y primaria (por regla general, 6-10 años), los jóvenes hispanohablantes tienen a su disposición programas para el refuerzo de la lengua heredada. El análisis de estos programas sirve para determinar si las condiciones de la adquisición del español en la familia y en su entorno se refuerzan o no por la actividad escolar y extraescolar.

Hay dos tipos fundamentales de programas: los que dependen de la acción exterior de países hispanohablantes y los que son organizados por los estados federados de Alemania (aisladamente o en cooperación con la acción exterior de España). Una gran parte de las actividades escolares de Alemania para descendientes de migrantes hispanohablantes está promovida por la acción exterior de España. La oferta curricular se apoya en programas de la enseñanza formal, las Secciones Españolas o las Escuelas Europeas, y no formal, cursos de aprendizaje de español destinados a hablantes de herencia impartidos por las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE). La oferta de cursos extracurriculares se completa con los ofrecidos en los cinco centros del Instituto Cervantes en Alemania.

Las Secciones Españolas son programas que ofrecen un itinerario bilingüe en el que el español es, además de materia escolar, lengua vehicular de determinadas asignaturas. Por su parte, las Escuelas Europeas, creadas por los gobiernos de los estados miembros de la Unión Europea para descendientes de sus empleados públicos, pueden incluir secciones bilingües en las que la mayoría de las asignaturas en las etapas de educación infantil y primaria se imparten en español. Dentro de la oferta curricular alemana no hay colegios internacionales públicos o concertados con itinerarios bilingües alemán-español, como sí existen en Francia, el Reino Unido, Italia o Portugal; ni centros extranjeros de currículo mixto, como en Francia (Loureda Lamas *et al.*, 2025). Las ALCE son clases complementarias de lengua y cultura de distintos niveles para ciudadanos españoles o de origen español. Este programa se desarrolla en Alemania de un modo solo comparable con el de Suiza: en el país helvético y en Alemania se encuentra el 52 % de los alumnos de las ALCE de toda Europa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

Las Escuelas Europeas y las Secciones Españolas tienen un gran peso institucional, pero un radio de acción limitado, de modo que, desde el punto de vista territorial, la acción más importante para apoyar la conservación del español por parte de los hablantes de herencia la conforman las ALCE y los cursos del Instituto Cervantes. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que parte de la oferta extracurricular no es universal. Para las personas

no descendientes de ciudadanos españoles, e incluso para gran parte de la población que no vive en el radio de acción de los centros con oferta específica para hablantes de herencia, la principal forma de reforzar sus prácticas comunicativas del hogar con apoyo educativo son las actividades extraescolares. La otra alternativa es incorporar tempranamente a los hablantes de herencia en cursos de español como lengua extranjera, una solución que tiene importantes efectos en la formación de los hablantes y su lengua (Moreno Fernández, 2024).

La acción educativa exterior da formación a 6.402 aprendices de español (cf. cuadro 5). La oferta curricular, que se desarrolla en Berlín, Fráncfort, Karlsruhe y Múnich, alcanza a aproximadamente 1.800 aprendices. Tres de cada cuatro aprendices se encuentran en actividades no curriculares: 3.413 alumnos en las ALCE y 1.204 en el Instituto Cervantes.

Más allá de la acción educativa de España, existen cursos para hablantes de herencia dependientes de iniciativas de los estados federados, que tienen transferidas las competencias en materia de educación (Ramos Méndez-Sahlender, 2018). En el curso 2021-2022, últimos datos disponibles (Mediendienst Integration, 2022), hay 4.754 alumnos en los cursos de lengua de herencia organizados por siete de los dieciséis estados federados: Baja Sajonia, Brandemburgo, Hamburgo, Renania del Norte-Westfalia, Renania-Palatinado, Sajonia y Sarre. En general, la oferta de las ALCE y las iniciativas de los estados federados se encuentran en una relación de distribución complementaria, como sucede de forma paradigmática en Renania del Norte-Westfalia, donde la ausencia de actividades ALCE se compensa con el 81 % de todos los cursos organizados por los estados federados de Alemania.

Una segunda iniciativa significativa para el apoyo a hablantes de herencia son las guarderías bilingües. En la etapa infantil o preescolar, el español es la tercera lengua de Alemania por número de programas bilingües (147), si bien las cifras del español están muy alejadas de las del inglés (923) y el francés (394) (Asociación para el Multilingüismo Temprano en Guarderías y Escuelas, s. f.). En estos centros se estima,

a partir de diferentes comunicaciones, un mínimo de 2.204 alumnos de español como lengua de herencia y como lengua extranjera (15 niños/as por centro). Los centros que ofrecen programas de español se concentran en las áreas urbanas donde residen más hispanohablantes, especialmente en Berlín (55 % de los programas) y, en menor medida, en Fráncfort (7 %), Hamburgo (7 %) o Múnich (4 %).

CUADRO 5 OFERTA DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ALEMANIA (CURSO 2023-2024)

Programa promovidos por España	Centros, programas, aulas y cursos	Alumnos/as	% sobre el total de matrículas
Oferta curricular			
Centros	4	1.318	10 %
Programas	1	467	3 %
		1.785	13 %
Oferta extracurricular			
ALCE	99 (aulas)	3.413	26 %
Instituto Cervantes	45 (cursos)	1.204	9 %
		4.617	35 %
	Total España	**6.402**	**48 %**

Programas promovidos por Alemania	Centros, programas, aulas y cursos	Alumnos/as	% sobre el total de matrículas
Cursos de los estados federados (*Herkunfts sprachlicher Unterricht)*	No disponible	4.754	36 %
Guarderías bilingües	147	2.205	17 %
	Total Alemania	**6.959**	**52 %**
Total de alumnos de español como lengua de herencia		13.361	100 %

FUENTE: elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Instituto Cervantes, la Agrupación de Lengua y Cultura Española de Stuttgart, la Consejería de Educación de España en Alemania y los ministerios de educación de los estados federados de Alemania.

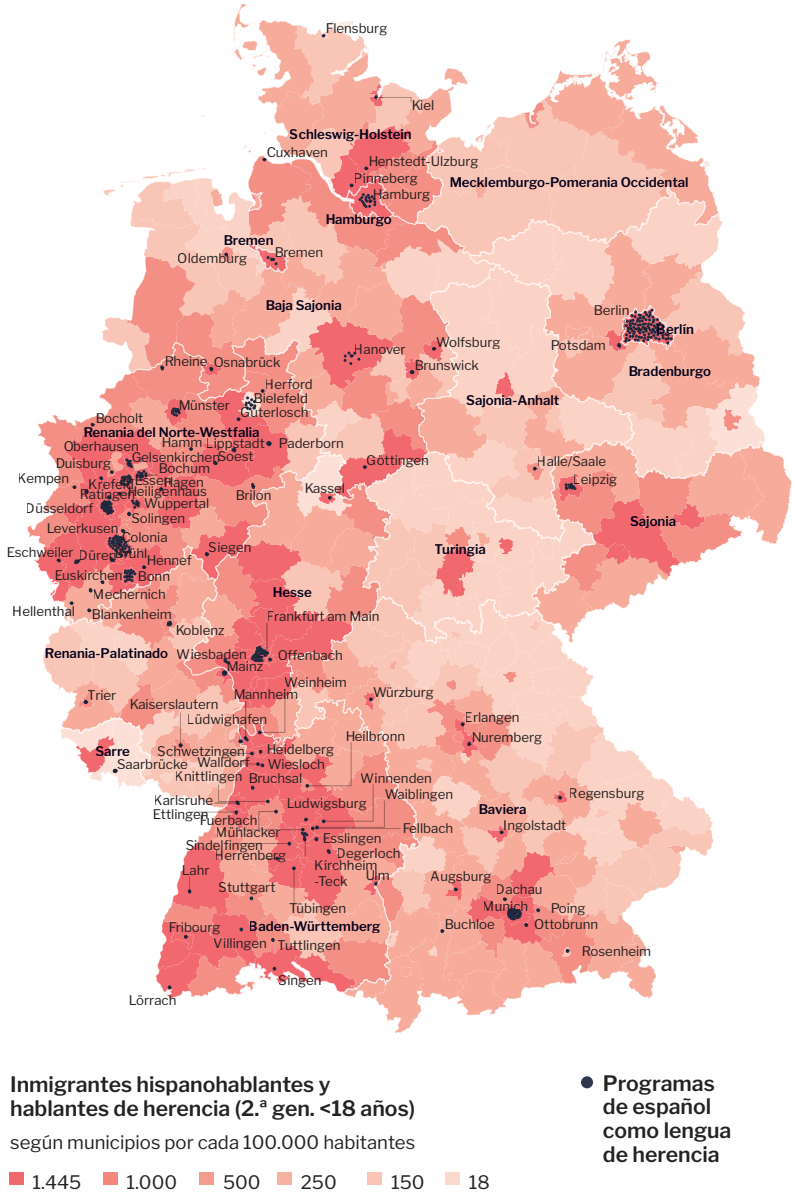
La valoración de los programas de la acción exterior y de los estados federados alemanes puede hacerse a partir de la geografía de la oferta y del uso, especialmente según las distintas etapas educativas en las que se encuentran los hablantes de español como lengua de herencia.

En general, la distribución de usuarios de los programas y cursos de español como lengua de herencia parece coincidir con la geografía de la migración hispanohablante en Alemania. El mapa 1 muestra tres informaciones: la distribución geográfica de la migración hispanohablante en Alemania, incluidos los hablantes de herencia de segunda generación menores de 18 años; la localización de los programas bilingües de español ara hablantes de herencia; y, finalmente, la proporción de los usuarios de los programas en relación con la población que potencialmente puede usarla. Casi el 30 % de los menores de edad hablantes de herencia de español asisten a los programas que tienen a su disposición. Desde el punto de vista territorial, hay diferencias notables entre las regiones. En siete de los nueve estados federados con una mayor migración hispanohablante (Baden-Württemberg, Baviera, Berlín, Hesse, Renania del Norte-Westfalia, Renania-Palatinado y Hamburgo) se desarrollan programas a los que asisten, como promedio, el 30 % de los hablantes de herencia. Solo en Baja

Sajonia y en Sajonia se observa una cantidad relativamente alta de usuarios potenciales de los programas (más de 4.200 hablantes de español como lengua de herencia, el 11 % del país) con un uso limitado de la oferta educativa, pues solo un promedio del 10 % de los potenciales usuarios asiste a los cursos. En los siete estados restantes existe una cantidad reducida de hablantes de herencia (menos del 5 % del total, 2.276 personas) que, con excepción del Sarre, se combina con un modesto uso de los programas (el 7 % como promedio del total de la segunda generación).

MAPA 1 PROGRAMAS BILINGÜES DE ESPAÑOL PARA HABLANTES DE HERENCIA EN ALEMANIA (2025)

Estado	Hablantes de herencia	Matrículas/hablantes de herencia (en %)
Baden-Württemberg	5.176	26 %
Baviera	5.755	25 %
Baja Sajonia	2.926	10 %
Berlín	3.827	29 %
Brandemburgo	348	14 %
Bremen	389	0 %
Hamburgo	1.264	22 %
Hesse	5.177	31 %
Mecklenburgo-PO	190	0 %
Renania del Norte-Westfalia	10.014	39 %
Renania-Palatinado	1.407	33 %
Sajonia	1.334	9 %
Sajonia-Anhalt	195	18 %
Sarre	206	60 %
Schleswig-Holstein	685	10 %
Turingia	263	0 %
Total Alemania	39.156	34 %



Inmigrantes hispanohablantes y hablantes de herencia (2.ª gen. <18 años)

según municipios por cada 100.000 habitantes

1.445 1.000 500 250 150 18

Programas de español como lengua de herencia

FUENTE: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (curso 2023-2024) y la Asociación para el Multilingüismo Temprano en Guarderías y Escuelas (s. f.).

En la representación del mapa 1 se observa una elevada asimetría en la distribución de las actividades: los cuatro principales focos de iniciativas –Berlín, Hamburgo, Múnich y Fráncfort–, en los que reside el 34 % de los hablantes de herencia de español menores de edad, concentran el 68 % de los programas de apoyo a hablantes con español como lengua de herencia. Excepto en estas ciudades, a las que se pueden añadir otros espacios urbanos de menor tamaño en Renania del Norte-Westfalia y Baden-Württemberg, las dificultades que encuentran las familias para proporcionar a sus hijos/as apoyo y continuidad en la adquisición del español son lo suficientemente significativas como para poner en riesgo la conservación del español en amplias capas de la población con trasfondo migratorio hispanohablante. En Alemania, solo uno de cada tres hablantes de español como lengua de herencia participa tempranamente en actividades académicas para fortalecer sus competencias lingüísticas adquiridas en la socialización de la familia.

CUADRO 6 ALUMNOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA POR EDAD Y ETAPA ESCOLAR

	0-5 años	6-10 años	11-18 años
Hablantes de herencia	10.555	11.645	16.925
Alumnos/as de español como lengua de herencia	2.855	4.521	5.985
Alumnos/as por hablantes de herencia (%)	27 %	39 %	35 %
Alumnos/as de español como lengua de herencia (% por franja de edad)	21 %	34 %	45 %

FUENTE: elaboración propia a partir de datos para 2023 de Statistisches Bundesamt (s. f.) y según datos procedentes del Instituto Cervantes y del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación

Las fortalezas y debilidades del apoyo lingüístico para los hablantes de herencia en Alemania se advierten al considerar la distribución de la oferta de programas según las edades de los alumnos/as. El cuadro 6 muestra la población de hablantes de herencia del país por rangos de edad y la distribución de los aprendices de español según la etapa educativa en que se encuentran: infantil (menores de 6 años), primaria (por regla general, de 6 a 10 años) o secundaria (mayoritariamente, de 11 a 18 años).

Antes de la escolarización, el 27 % de los hablantes de español como lengua de herencia realiza actividades educativas orientadas al mantenimiento de la lengua de origen. La cifra es un índice que revela una cierta debilidad estructural en el apoyo a los alumnos en las etapas tempranas, cruciales para desarrollar las competencias adquiridas en la familia. El volumen de iniciativas (guarderías bilingües y cursos) y su distribución territorial es un indicio de la existencia de redes de la comunidad hispanohablante en las que la conservación del español es un objetivo prioritario (cf. mapa 1).

En la educación primaria la situación del español es más favorable que en la etapa precedente, ya que el 39 % de los hablantes de español como lengua de herencia se encuentra escolarizado en programas bilingües o realiza cursos extraescolares. El incremento de alumnos se explica porque el español puede formar parte de la oferta de lenguas extranjeras en las escuelas. En 2023 había en Alemania 3.038 alumnos de español en las escuelas alemanas de primaria. Corresponden a una parte muy reducida de los aprendices de lenguas extranjeras, el 0,2 % del total. Los límites de la oferta de español en esta etapa educativa se aprecian en las comparaciones: hay 1 matrícula de español por cada 6 de turco, por cada 9 de francés y por cada 520 de inglés, tres lenguas que juntas concentran el 98 % de los alumnos de lenguas extranjeras en las escuelas de primaria (Statistisches Bundesamt, s. f.).

La mayoría de los alumnos de español en las escuelas, el 80 %, se concentra en solo cuatro estados: Renania del Norte-Westfalia, Sajonia, Hesse y Hamburgo. Esta geografía no coincide exactamente con la de

la inmigración hispanohablante en el país. En estados como Sajonia o Brandemburgo, donde se concentra un número considerable de alumnos de español en primaria (entre los dos, un 30 % del total), la inmigración hispanohablante es muy reducida. Por el contrario, regiones con una alta presencia de inmigrantes hispanohablantes, como Baviera, Bremen o Berlín, muestran números muy bajos en programas públicos de primaria, apenas el 0,3 % del total.

En síntesis, antes de los 11 años, los hablantes de herencia de español tienen recursos a su alcance, si bien limitados institucionalmente dado que se trata sobre todo de actividades extraescolares. Solo a partir de los 15 años puede suponerse que la totalidad de la población hablante de herencia de español puede participar en cursos de perfil específico o, mayoritariamente, en cursos de lengua extranjera en el sistema educativo. Ello se explica porque desde esta edad el español se encuentra en toda la oferta de segundas o terceras lenguas extranjeras de los centros de secundaria alemanes. Entre los 11 y 15 años es posible que el español no pueda ser cursado como segunda lengua extranjera, por ejemplo, en estados federados poblacionalmente importantes como Baden-Württemberg, Baviera o Renania-Palatinado. Este hecho explica que en la mayor parte de las actividades participen pocos alumnos mayores de 15 años, porque ya tienen una oferta paralela de español como lengua extranjera en su centro de estudio. Razones prácticas, como la obtención de un certificado de lenguas o la convalidación de asignaturas en la educación formal, propician que en estas fases aumenten las actividades de evaluación.

5. Conclusiones

En el contexto europeo, Alemania es un país favorable para la conservación del español como lengua heredada, si bien los programas de español como lengua de herencia proporcionan apoyo a poco más de un tercio de la población de hablantes de herencia de español de segunda generación.

Las prácticas comunicativas en los hogares, como espacio de la primera socialización en español, resultan fundamentales para el mantenimiento de la lengua en los primeros años de vida. Las unidades familiares mayoritarias están formadas por hispanohablantes con una experiencia migratoria reciente y por ciudadanos alemanes. Esta composición de los hogares supone condiciones favorables para la adopción de prácticas comunicativas orientadas a la conservación del español. El análisis de estas prácticas revela la no exclusión del español en la comunicación diaria, incluso entre los progenitores que no tienen el español como su lengua materna o principal.

Las prácticas comunicativas del hogar encuentran en las actividades específicas para descendientes de hispanohablantes un apoyo más bien modesto. En síntesis, los programas de español como lengua de herencia no están suficientemente planificados y diferenciados de los de lengua extranjera, consisten sobre todo en cursos extraescolares y su organización todavía no está anclada en los sistemas educativos locales. La coordinación de los distintos agentes involucrados tiene margen de desarrollo. Para corregir la situación son necesarias políticas de apoyo a la conservación del español que respondan a las realidades migratorias de los países, que, dicho sea de paso, aún resultan bastante desconocidas, y una mayor participación del conjunto de los países hispanoamericanos.

Referencias bibliográficas

Asociación para el Multilingüismo Temprano en Guarderías y Escuelas / Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (s. f.). *Bilinguale Kindertagesstätten und Schulen*. Consultado el 15 de marzo de 2025. https://www.fmks.eu/bilinguale-angebote.html

Bolzman, C., Bernardi, L. y Le Goff, J. M. (Eds.) (2017). *Situating Children of Migrants across Borders and Origins. A Methodological Overview*. Springer.

Döpke, S. (1998). Can the principle of 'one person-one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21 (1), 41-56.

Eurostat (s. f.). *Base de datos y estadísticas de la Unión Europea*. Consultado el 16 de marzo de 2025. https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/main/data

Extra, G. y Yağmur, K. (2011). Urban multilingualism in Europe: Mapping linguistic diversity in multicultural cities. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1.173-1.184.

Guardado, M. (2018). *Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization. Micro and Macro Perspectives*. De Gruyter.

Loureda Lamas Ó., Valero Fernández, P., Mella Álvarez, H., Blattner, C. y Gómez-Pavón Durán, A. (2025). El español como lengua de herencia y su oferta educativa en Europa. *HCIAS Working Papers on Ibero-America, Vol. IV*. https://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.110281

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

Mediendienst Integration (2022). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Buscador de Centros Docentes No Universitarios. Centros en el Exterior*. https://www.educacion.gob.es/centros/

Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.

Montrul, S. y Polinsky, M. (Eds.) (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.

Moreno Fernández, F. (2024). Nociones sobre lenguas de herencia. Dirigidas al profesorado de español. En S. Bailini, M. V. Calvi y E. Liverani (Eds.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales. II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Italia (CELEI). (2023).* (pp. 10-25). Instituto Cervantes de Milán. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/milan_2023.htm

Moreno Fernández, F. y Loureda Lamas, Ó. (2023). Heritage languages and socialization: an introduction. *Journal of World Languages*, 9, 1-14. https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0051

Ramos Méndez-Sahlender, C. (2018). Spanish as a heritage language in Germany. En K. Potowski (Dir.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. (Vol. 1, pp. 492-503). Routledge.

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge University Press.

Statistisches Bundesamt (s. f.). *Genesis online*. Consultado el 15 de marzo de 2025. https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA EN ITALIA

Milin Bonomi
UNIVERSIDAD DE MILÁN

1. Introducción

Hasta hace pocos años el interés de la lingüística hispánica en Europa se centraba o bien en la observación de usos, funciones, normas y variaciones de la lengua española, entendida como idioma nativo de un determinado territorio hispanohablante, o bien en el estudio de español como lengua extranjera (ELE), es decir como lengua exportable a otras geografías lingüísticas y adquirible por hablantes de otros idiomas gracias a una serie de intervenciones didácticas regladas por los sistemas escolares nacionales o por actores de promoción y difusión de la lengua española en el exterior.

En este escenario, la sociolingüística por un lado y la didáctica de ELE por el otro mantenían dos focos de interés separados, a pesar de los sustanciales cambios sociales experimentados en las últimas décadas por el continente europeo en términos de movilidad transnacional, que estaban llevando al español a ser una lengua cada vez más hablada por grupos de competencia nativa en territorios donde su estatus no es el de lengua vehicular. Asimismo, mientras en el seno de la sociolingüística crecía cada vez más el interés por la movilidad hispanohablante hacia el continente europeo (Márquez Reiter y Martín Rojo, 2015; Lynch, 2019; Márquez Reiter y PatiñoSantos, 2023), las políticas lingüísticas europeas han seguido manteniendo un enfoque prioritario hacia la adquisición de las lenguas nacionales en el marco de la tradicional enseñanza de LE/L2, en sus diferentes vertientes, incluidas entre ellas la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Muy poco espacio, por el contrario, se ha otorgado hasta ahora en el Viejo Continente al español como lengua de origen de personas con

trasfondo migratorio o, según la terminología acuñada en el contexto estadounidense, al español como lengua de herencia (ELH).

Como bien sabemos, en Estados Unidos los estudios y las intervenciones didácticas en favor de la población de origen hispano tienen una tradición muy consolidada (Valdés, 1997), llegando a alcanzar perspectivas de investigación diferentes, que van desde la adquisición en sujetos bilingües y asuntos más inherentes a la lingüística teórica, pasando por cuestiones de corte sociolingüístico como las ideologías o la identidad asociadas con hablantes de herencia, hasta políticas lingüísticas y praxis didácticas y pedagógicas centradas en el español y otras lenguas de herencia (Potowski, 2018; Montrul y Polinsky, 2021; Pascual y Cabo y Torres, 2021).

Aunque puedan encontrarse similitudes con el contexto estadounidense, cabe subrayar que el español como lengua de herencia en Europa presenta dinámicas diferentes, tanto por la heterogeneidad de los códigos con los que entra en contacto, como por las estructuras educativas, que pueden variar considerablemente según el contexto nacional y, por ende, por la gran diferencia de perfiles sociales y demolingüísticos que diversifican a los hablantes de herencia en cada país europeo. Su observación, además, se ha centrado en contextos geográficos muy concretos con estudios específicos que pueden abarcar desde el aprendizaje de ELH y el desarrollo de las destrezas bilingües (p. ej. Sánchez-Abchi, 2018; Ramos Méndez-Sahlender, 2018) hasta cuestiones de tipo más identitario e ideológico (p. ej. Bürki, 2022; Bonomi, 2023), lo cual nos lleva a afirmar que queda mucho por hacer para poder llegar a una visión holística del español como lengua de herencia en el continente europeo desde el punto de vista lingüístico, sociolingüístico y de oferta educativa eficaz.

De hecho, se ha emprendido un trabajo comparativo sobre el español como lengua de herencia en Europa en el marco de un proyecto más amplio sobre demolingüística del español (proyecto internacional «El español en Europa»)[1],

1. Proyecto «El español en Europa»: https://europa-hcias.de/es/.

en el cual supuestamente se ha empezado a considerar a los hablantes de herencia como una categoría de hablantes de español con una dignificación, características y necesidades propias, que los distinguen de los individuos que nacen, estudian y viven en un país hispanohablante, así como de los aprendices de ELE. Estas observaciones comparativas preliminares hacen hincapié en algunos aspectos que, si por un lado nos permiten tener una visión general del ELH en Europa (Loureda Lamas *et al.*, 2025), por el otro nos empujan a contemplar el asunto con cierto grado de atención específica hacia cada contexto, considerando la heterogeneidad de los escenarios involucrados. Al hilo de estas consideraciones preliminares, se darán aquí las informaciones más relevantes sobre el español como lengua de herencia en Italia, el país en el que, según las estadísticas oficiales, reside el mayor número de población de origen hispanoamericano en Europa, después de España.

2. El español como lengua de herencia

Se suele considerar una lengua de herencia un sistema lingüístico diferente del código vehicular, adquirido habitualmente en contextos familiares transnacionales y, por lo general, sin una formación escolar organizada en dicha lengua. La lengua de herencia, pues, no es exactamente una lengua con características propias, sino el resultado de una forma de aprendizaje y de uso de un sistema lingüístico, típico de hablantes bilingües y que, por lo tanto, a menudo se ve afectada por dinámicas de contacto con el código predominante. Esto quiere decir que la lengua de herencia cambia considerablemente de hablante a hablante y que sus características tienen que ver en su mayor parte con las destrezas y las competencias en una lengua codificada, como puede ser el español, en sus diferentes variantes.

Otro aspecto importante es que, como se mencionaba antes, el perfil del hablante de herencia corresponde a una tipificación didáctica y a la vez sociolingüística, tratándose de sujetos que suelen moverse en contextos diglósicos, en los que la lengua de herencia es al mismo tiempo una lengua minoritaria con todas las consecuencias identitarias e ideológicas que eso conlleva desde un punto de vista glotopolítico

(Narvaja de Arnoux y del Valle, 2010). En otras palabras, las lenguas de herencia suelen darse en contextos de migraciones globales y asimetría social, con lo cual los procesos de transmisión intergeneracional no serán iguales en todos los casos, dependiendo de las variables sociales que entren en juego en cada circunstancia. Sobre estos dos aspectos cabe hacer algunas consideraciones importantes para la definición de quiénes son los hablantes de herencia del español en Italia, y sobre la consiguiente dificultad de poder cuantificarlos.

Si no es posible demarcar con límites claros el perfil de competencias de un hablante de herencia, debido al amplio *continuum* de destrezas que va de una competencia más limitada a una competencia totalmente bilingüe, tampoco se pueden utilizar con precisión absoluta datos del microcenso poblacional, puesto que los hablantes de herencia no se pueden encasillar en rasgos unitarios, como pueden ser la edad, la procedencia, el lugar de nacimiento, etc. A saber, un hablante de herencia puede ser un individuo que pertenece a la segunda generación de hablantes de español, así como a las generaciones 1.5, 1.75, etc., es decir, jóvenes que experimentan procesos de migración en la etapa escolar o preescolar (Rumbaut, 1997). Por otra parte, en un país como Italia, no se hace distinción jurídica entre primera y segunda generación, puesto que el estatus jurídico basado en el principio del *ius sanguinis* otorga la nacionalidad a los individuos nacidos en Italia por herencia de la nacionalidad de los padres y no por el lugar de nacimiento, como ocurre en otros países europeos. Esto significa que el grupo basado en la nacionalidad de origen de un país de habla hispana en Italia incluye tanto a hablantes con un dominio completo de español y una competencia escasa en la lengua italiana, como a las segundas generaciones de hispanohablantes, que no necesariamente tendrían el español como lengua materna y que, en algunos casos, podrían incluso tener un dominio muy limitado o nulo de este idioma.

Un factor clave en el ámbito de la lengua de herencia, además, tiene que ver con los procesos de transmisión intergeneracional y con las dinámicas de mantenimiento del español que subyacen tanto en la esfera de las

políticas lingüísticas familiares, como en la de las políticas lingüísticas nacionales en materia de valoración de los repertorios de origen. En este caso también nos encontramos con situaciones diferentes dependiendo de la ubicación geográfica.

El proyecto «El español en Europa» (EEE), por ejemplo, ha puesto de manifiesto la heterogeneidad que presenta este grupo de hablantes, ya sea desde el punto de vista social, desde el punto de vista de los procesos de transmisión y conservación de la lengua de origen, o en cuanto a oferta formativa basada en sus necesidades. Su distribución geográfica, las variedades de español que usa y la posibilidad de acceso a trayectorias formativas en la lengua de origen pueden variar mucho según el país, así como en lo que se refiere a actitudes y percepciones lingüísticas internas y externas que giran en torno a la lengua española. A diferencia de países como Francia, Alemania y Suiza, donde la presencia de hablantes de herencia se debe a la inmigración histórica procedente de España en los años sesenta y setenta, en Italia la presencia de hablantes de herencia de español se debe sobre todo a los procesos diaspóricos que se han originado en Hispanoamérica entre el siglo pasado y el nuevo milenio, y que han encontrado en el país mediterráneo uno de los destinos favoritos en Europa. A continuación, pues, vamos a trazar una fotografía que pueda representar mejor a este grupo.

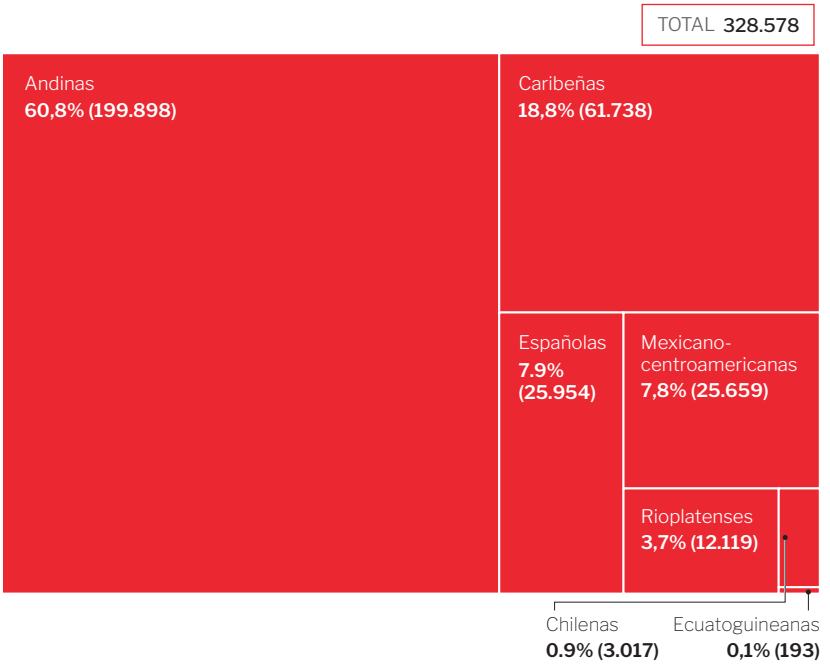
3. El español como lengua de herencia en Italia

Italia es el segundo país con mayor inmigración hispanohablante procedente de América Latina dentro de la Unión Europea, solo por detrás de España. La envergadura del fenómeno migratorio hispanoamericano en Italia puede entenderse sobre todo haciendo referencia a dos países americanos, Perú y Ecuador, puesto que juntos alcanzan casi el 50 % del total de presencia hispana. El resto está formado por colectivos más pequeños (entre 10.000 y 30.000 individuos), representados en orden descendente por la República Dominicana, España, Cuba, El Salvador, Colombia, Argentina, Venezuela, Bolivia y, con números inferiores a las 10.000 personas, siguen los demás países hispanoamericanos.

El número total de personas residentes en Italia con nacionalidad de un país hispanohablante es de 357.463 según datos del Instituto Nacional de Estadística de Italia (ISTAT, s. f.), mientras que el número de personas procedentes de un país hispanoamericano que entre 2000 y 2020 han adquirido la nacionalidad italiana es de 201.594 (Bonomi, Calvi y Uberti-Bona, 2024).

Para tener una idea de la representación lingüística del español en Italia, se puede hacer referencia al siguiente gráfico que muestra el claro predominio de las macrovariedades andinas y caribeñas sobre las demás.

GRÁFICO 1 MIGRANTES PROCEDENTES DE PAÍSES HISPANOHABLANTES AGRUPADOS POR MACROVARIEDADES



FUENTE: Bonomi, Calvi y Uberti-Bona, 2024.

Como no hay distinción jurídica entre primera y segunda generación, no tenemos datos exactos sobre el número de hablantes de herencia. Según la distinción por franjas de edad, sin embargo, sabemos que el 28,8 % del total tiene menos de 20 años, lo cual nos lleva a estimar una población de 102.949 personas, que incluye tanto a individuos llegados a Italia en edad temprana por reagrupación familiar, que han emprendido procesos de escolarización en italiano –dejando así el español como lengua de comunicación oral hablada mayoritariamente en el entorno familiar– como a personas nacidas en el territorio italiano de uno o ambos padres hispanohablantes. Por lo tanto, este grupo presentará niveles de competencia de español cuya conservación, además, se ve afectada por diferentes factores, que se describen a continuación.

3.1 La conservación del español como lengua de origen

Un factor favorable para la conservación de la lengua española es, sin duda, el tamaño de la comunidad y, sobre todo, su alta concentración en un territorio específico que en Italia corresponde al llamado triángulo industrial, es decir el área urbana y semiurbana con mayor peso económico del norte de Italia. En esta zona de la llanura padana que conecta el núcleo industrial del país –Milán, Turín y el puerto de Génova– reside el 70 % de toda la población hispanohablante de Italia. Solo en la región de Lombardía y en el área metropolitana de Milán, de hecho, se encuentra casi el 40 % del total de toda la población de origen hispano en Italia.

La alta concentración territorial de hispanohablantes es, sin duda, un factor favorable para el mantenimiento de la lengua de origen en ámbitos que trascienden a la esfera circunscrita al hogar, como pueden ser el sector laboral o el del tiempo libre. Por tratarse de un grupo bien insertado en el sistema de las actividades que contribuyen a la articulación de las economías globalizadas, existen en la práctica espacios ciudadanos que representan verdaderos polos de encuentro para la sociabilidad de las comunidades hispanas donde poder desarrollar actividades relacionadas con la cultura de origen, la comida, la música, la religión, etc., en las que el español es la lengua de comunicación principal.

Por otro lado, estos espacios de socialización autoorganizada desde abajo no están suficientemente respaldados por políticas lingüísticas nacionales atentas al repertorio lingüístico de los hablantes de herencia. En Italia, de hecho, a pesar de los importantes números en cuanto a presencia hispana, no existen en la actualidad programas dirigidos a este perfil de hablantes. En los últimos años se han producido iniciativas aisladas promovidas por algunos grupos de investigación que, sin embargo, no se pueden todavía encuadrar en el marco institucional (Firpo y Sanfelici, 2016; Bonomi y Sanfelici, 2018; Bonomi, 2020).

Desde esta perspectiva, conviene por tanto subrayar cómo las dinámicas de transmisión determinadas por las redes sociales en el seno de las comunidades hispanohablantes no están de hecho sustentadas por políticas de difusión de arriba abajo que puedan ayudar a las familias en los procesos de mantenimiento de la lengua de origen.

Cabe además subrayar que el español en Italia se encuentra en una condición «polarizada», por ser al mismo tiempo una lengua cada vez más difundida como lengua extranjera en escuelas, academias y universidades –por su connotación destacada en el mercado global– y, por el otro, una lengua minoritaria, difundida por procesos de migración económica, cuyas dinámicas de asimetría y desigualdad socioeconómica pueden vincularla con una connotación peyorativa.

En esta condición de doble estatus (Calvi, 2010), la invisibilidad del español como lengua de herencia en los entornos institucionales contrasta con su expansión como segunda lengua extranjera más estudiada después del inglés. Es importante subrayar, en efecto, que, pese al reconocimiento de la riqueza lingüística de la lengua española mediante acciones bilaterales culturales y la puesta en marcha de un sistema de certificación de corte panhispánico, deberían impulsarse de manera decisiva acciones destinadas a familiarizar al profesorado con la diversidad del español a través de la elaboración de materiales y cursos de formación específicos orientados sobre este aspecto (Muñoz Basols y Hernández Muñoz, 2019). Una mayor sensibilización de la comunidad

educativa hacia la inclusión de las lenguas de herencia y de otras variedades del español en el aula de ELE, de hecho, permitiría reconsiderar fenómenos sociolingüísticos típicos de los contextos de heterogeneidad lingüístico-cultural, como la indexicalidad, el cambio lingüístico o la hibridación (Martín Rojo, 2019), fomentando de esa manera actitudes positivas hacia el español como lengua de herencia. Este último aspecto nos lleva a formular otra observación relativa a la presencia del español como lengua de herencia en Italia: su carácter híbrido y translingüe, debido al contacto con el italiano.

3.2 El español como lengua de herencia en Italia y su dimensión translingüe

Las prácticas lingüísticas de la población hispana en Italia se caracterizan por altos niveles de innovación determinados por fenómenos de contacto con el italiano. Un contacto, además, propiciado por la cercanía entre los dos sistemas lingüísticos que, al mismo tiempo deriva hacia prácticas lingüísticas mixtas, favoreciendo el desplazamiento hacia la lengua vehicular.

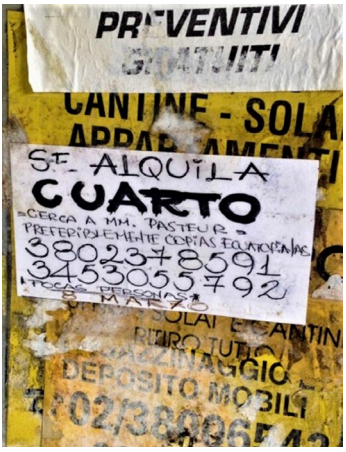
La realidad sociolingüística actual, pues, nos devuelve la imagen de una presencia de la lengua española en Italia que en muchos casos no puede verse separada de una relación muy estrecha con la lengua vehicular. Estas imágenes sobre el paisaje lingüístico, que se exponen a continuación, reflejan la caracterización del español hablado en Italia en la actualidad (Calvi, 2018; Calvi y Uberti-Bona, 2020).

ILUSTRACIÓN 1 CARTELES



FUENTE: Maria Vittoria Calvi (2018).

ILUSTRACIÓN 2 ANUNCIO CALLEJERO



FUENTE: Calvi y Uberti-Bona (2020).

En definitiva, el español como lengua de herencia en Italia es el símbolo de una presencia hispanohablante viva y vibrante, que se manifiesta en el paisaje lingüístico de muchos barrios de las ciudades italianas, entrando en las escuelas y animando las conversaciones en encuentros, fiestas, asociaciones, tiendas, restaurantes y parques.

Ahora bien, como suele ocurrir en situaciones de contacto lingüístico, sobre todo en contextos de movilidad transnacional, las prácticas

translingües de quien vive fuera de las fronteras donde el español es lengua oficial pueden verse afectadas por procesos de estigmatización sociolingüística por no adherirse a la norma estándar, tal y como se ha observado en las dinámicas de «chiquitification» (Zentella, 1996) y demás casos de devaluación de variedades no estándar en el español en Estados Unidos, como en otras latitudes. En un escenario así, fuertemente influido por las ideologías lingüísticas, el apego a la lengua de herencia puede verse afectado de forma sustancial, con repercusiones en la autoestima lingüística de los hablantes de herencia, que podrían experimentar cierta inseguridad hacia su repertorio de origen. No es infrecuente el caso de familias que deciden adoptar el italiano en detrimento del español en sus prácticas lingüísticas domésticas para facilitar la integración de los hijos en el sistema escolar.

En resumidas cuentas, el elevado número de reagrupaciones familiares, que representan el principal motivo para la inmigración hispana en la actualidad, y los datos en aumento relativos a los nuevos nacimientos, en paralelo a una disminución de las llegadas de población adulta procedente de Hispanoamérica, permiten vislumbrar un escenario en el que los hablantes de herencia de español en Italia serán cada vez más. Ante este escenario, se abren nuevos retos que esperamos que empujen a las autoridades educativas italianas a considerar la importancia de las lenguas de herencia, entre ellas el español, como vehículos de comunicación y señas de identidad de importancia vital para una población con características progresivamente más transnacionales.

Referencias bibliográficas

Bonomi, M., Calvi, M. V. y Uberti-Bona, M. (2024). *Demolingüística del español en Italia. Con un anexo sobre Malta, San Marino y Ciudad del Vaticano*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/default.htm

Bonomi, M. (2023). El español como lengua de herencia en Italia: una perspectiva glotopolítica. En M. García (Ed.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales* (pp. 75-88). Peter Lang.

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

Bonomi, M. y Sanfelici, L. (2018). Spanish as a heritage language in Italy. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 479-491). Routledge.

Bürki, Y. (2022). El español como lengua de herencia: entre identidad y utilidad. Un estudio de caso. *Lengua y migración*, 14 (1), 93-122. https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022

Calvi, M. V. (2010). Interviste a immigrati ispanofoni. Repertori linguistici e racconto orale. En M. V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (Eds.), *Lingua, identità e immigrazione* (pp. 87-103). Franco Angeli.

Calvi, M. V. (2018). Español e italiano en el paisaje lingüístico de Milán. ¿Traducción, mediación o translanguaging? *Lingue e Linguaggi*, 25, 145-172. https://dx.doi.org/10.1285/i22390359v25p145

Calvi, M. V. y Uberti-Bona, M. (2020). Negotiating languages, identities and space in Hispanic linguistic landscape in Milan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41 (1), 25-44.

Firpo, E. y Sanfelici, L. (2016). *La visione eteroglossica del bilingusimo: spagnolo lingua d'origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia.* Led.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (s. f.). *Immigrati.Stat*. Consultado el 18 de marzo de 2025. http://stra-dati.istat.it/

Loureda Lamas Ó., Valero Fernández, P., Mella Álvarez, H., Blattner, C. y Gómez-Pavón Durán, A. (2025). El español como lengua de herencia y su oferta educativa en Europa. *HCIAS Working Papers, Vol. IV*. https://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.110281

Lynch, A. (2019). *The Routledge Handbook of Spanish in the Global City*. Routledge.

Márquez Reiter, R. y Martín Rojo, L. (2015). *A Sociolinguistics of Diaspora. Latino Practices, Identities and Ideologies*. Routledge.

Márquez Reiter, R. y Patiño Santos, P. (2023). *Language Practices and Processes among Latin Americans in Europe*. Routledge.

Martín Rojo, L. (2019). El difícil camino de la integración en Madrid: la lengua como herramienta de inclusión y de exclusión. *Archiletras científica: revista de investigación de lengua y letras. El español, lengua migratoria*, 2, 275-292.

Montrul, S. y Polinsky, M. (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.

Muñoz Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía hispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), 79-95. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019

Narvaja de Arnoux, E. y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7 (1), 1-24. https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/sic.7.1.01nar

Pascual y Cabo, D. y Torres, J. (Eds.). *Aproximaciones al español como lengua de herencia*. Routledge.

Potowski, K. (2018). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Routledge.

Ramos Méndez-Sahlender, C. (2018). Spanish as a heritage language in Germany. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 492-503). Routledge.

Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its Discontents: between Rethoric and Reality. *International Migration Review*, 31 (4), 923-960. https://doi.org/10.1177/019791839703100406

Sánchez Abchi, V. (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. En K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 504- 516). Routledge.

Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. En M. C. Colombi y F. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.

Zentella, A. C. (1996). The «Chiquitafication» of U.S. Latinos and Their Languages, OR Why We Need an Anthropolitical Linguistics. *SALSA III: Proceedings of a symposium on Language and Society*. University of Texas. https://eric.ed.gov/?id=ED416671

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA A TRAVÉS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN SUIZA

Verónica Sánchez Abchi
UNIVERSIDAD DE GINEBRA

1. Introducción

Esta contribución se propone describir la presencia del español como lengua de herencia en el sistema educativo suizo. El país helvético, además de sus cuatro lenguas oficiales –alemán, francés, italiano y romanche– y de una diversidad de dialectos con alto prestigio en todas las esferas sociales, cuenta también con una importante presencia de lenguas de la migración. Entre ellas, el español, con más de medio millón de hablantes, constituye la séptima lengua más hablada del país (Kabatek *et al.*, 2022) y un 2,3 % de la población con residencia permanente la declara como una de sus lenguas principales (Oficina Federal de Estadística, 2024). En Suiza, el español es una lengua hablada por migrantes de España y de América Latina de primera, segunda e incluso tercera generación (Castillo Lluch, 2020). Para muchos de estos hablantes, el español es una «lengua de herencia» (LH)[1].

Este concepto describe una lengua con la que se está en contacto en el hogar –hablada en el seno de la familia– pero que es distinta de la lengua mayoritaria de la sociedad. Puede tratarse de la lengua hablada en el país de origen del niño –en el caso de inmigrantes de primera generación– o de la lengua de los progenitores (Valdés, 1999). Una lengua de herencia no implica un nivel particular de dominio lingüístico. Existe, en efecto, una gran variación de perfiles lingüísticos, que van

1. En adelante, utilizaremos las siguientes abreviaturas: HH para referirnos a «hablantes de herencia»; LH para referirnos a «lengua de herencia».

desde la comprensión y la producción, oral y escrita, a quizás solo una comprensión pasiva del habla en la LH (Valdés, 1999)[2]. Además, los HH tienden a desarrollar mejores competencias en la oralidad que en la escritura de la lengua heredada. Esto se relaciona con las posibilidades y necesidades reales de escribir en la LH que se presentan en la vida diaria: mientras que la oralidad puede adquirirse en un contexto natural, gracias a la participación frecuente en conversaciones en el hogar, las oportunidades de utilizar la lengua escrita cotidianamente son, en comparación, menos frecuentes.

El mantenimiento y el dominio de esta lengua «heredada» necesita de prácticas comunicativas en el seno de la familia, entornos de socialización que favorezcan el empleo de la lengua y ofertas educativas que promuevan su aprendizaje y permitan desarrollar habilidades de lectura y escritura. En este artículo pondremos el foco en los entornos educativos que promueven o facilitan el desarrollo del español como lengua de herencia, en el contexto suizo. Luego de caracterizar a la población de HH (§ 2), presentaremos la oferta educativa específica que les está destinada: los cursos de lengua y cultura de herencia (§ 3). Posteriormente, discutiremos la situación de la enseñanza de español a HH en la enseñanza secundaria (§ 4) para abordar luego la presencia de HH en las carreras de hispanismo en la universidad (§ 5). Finalmente, discutiremos los aportes y los límites que el sistema educativo ofrece para el mantenimiento de la lengua de herencia en el país.

2. Hablantes de español como lengua de herencia

Es difícil precisar a cuánto asciende la población de hablantes de español como LH en Suiza. En un estudio reciente, Kabatek *et al.* (2022) estimaron esta población teniendo en cuenta la taxonomía aplicada por el Instituto Cervantes para el cómputo de los hablantes de español. Tomaron en consideración los HH que componen el grupo

2. Para el contexto suizo, véase Sánchez Abchi (2015).

denominado «de dominio nativo» de español y los HH que forman parte del grupo «de competencia limitada». Mientras que en el primer grupo se calcula un número de 30.633 HH, en el grupo «de competencia limitada» el número asciende a 77.233 HH, de segunda o tercera generación, que no se han socializado en entornos favorables a la transmisión y el mantenimiento del español. Aunque, como los autores nos recuerdan, es necesario tomar estas cifras con prudencia, los números nos dan una idea de cuán importante es la presencia de HH de español en el país, pues representa casi un 20 % del total de hablantes potenciales de español, porcentaje muy elevado en comparación con el resto de países europeos.

El perfil de los HH es heterogéneo. Si a mediados del siglo pasado se trataba de una población fundamentalmente de origen español, que llegaba al país para trabajar en puestos poco cualificados, en los últimos años la población migrante hispanohablante se ha diversificado, con una nueva ola migratoria que acoge igualmente a profesionales cualificados e incluye también una mayor presencia de hispanoamericanos y una mayor diversidad dialectal (Castillo Lluch, 2023). Siendo el país del continente con la mayor proporción de migración hispanohablante en relación con la población total, es notable que no existan colegios o programas bilingües específicos (Loureda Lamas *et al.*, 2025). Existen, sin embargo, otras iniciativas para afianzar o conservar la lengua, como por ejemplo las guarderías privadas bilingües español-alemán en algunas ciudades (Rodríguez García, 2025). Estas instituciones tienen un rol importante en el mantenimiento de la lengua, también por el hecho de que transmiten valores o creencias en relación con las políticas lingüísticas familiares (Moreno Fernández, Álvarez Mella y Elizondo Romo, 2025). Sin embargo, un aporte fundamental y de mayor alcance en la oferta educativa para los HH lo constituyen, fundamentalmente, los cursos de lengua de herencia, que describimos en la sección siguiente.

3. Los cursos de español como lengua de herencia

Las políticas educativas suizas promueven el mantenimiento de las lenguas minoritarias y de la migración, y señalan la importancia de fomentar y apoyar su enseñanza mediante diferentes acciones (Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública [CDIP], 1991, 2004). El apoyo oficial a los cursos de lengua y cultura de origen (en adelante LCO) forma parte de estas acciones políticas.

Surgidos en Suiza en los años treinta para el mantenimiento de la lengua de refugiados políticos italianos (Giudici y Bühlmann, 2014), los cursos LCO comenzaron más tarde a cumplir una nueva función con la llegada de migrantes temporeros. El sistema laboral estipulaba el regreso de los trabajadores a sus países una vez finalizados los contratos de trabajo, y los cursos LCO debían facilitar el regreso y la reinserción de los hijos e hijas de las familias inmigrantes en el sistema educativo de los respectivos países de origen. En los años noventa, con la flexibilización de las leyes laborales, la población de los cursos LCO también comenzó a cambiar, para integrar paulatinamente un alumnado que crecía y se escolarizaba en Suiza (Makarova, 2014). Los cursos se dirigen a una población inmigrante, o con un trasfondo migratorio, que desea mantener la LH. En los últimos años, también asiste un alumnado de nacionalidad suiza, puesto que las familias binacionales –compuestas por progenitores suizos y extranjeros– utilizan igualmente esta oferta para apoyar la conservación de la lengua minoritaria (Dirección de Educación del Cantón de Zúrich, 2011).

En la actualidad, estos cursos constituyen una enseñanza complementaria –reconocida oficialmente, pero no obligatoria– de las lenguas minoritarias. Sus bases legales y el tipo de apoyo son estipulados por cada cantón (CDIP, 2022) y existe además un plan de estudios de referencia, elaborado por el cantón de Zúrich –adaptado o versionado por otros cantones–, que define los objetivos de enseñanza (Dirección de Educación del Cantón de Zúrich, 2011).

Aunque reconocidos oficialmente, su organización y financiamiento están a cargo de las diferentes comunidades lingüísticas, ya sea a través de las embajadas de los países de origen o a través de asociaciones privadas. Las clases se imparten en escuelas públicas, fuera del horario escolar, o en salas facilitadas por las comunidades. La diversidad en la infraestructura puesta a disposición, en la organización y en los recursos institucionales tienen como consecuencia una gran variabilidad en las características de los cursos (Calderón, Fibbi y Truong, 2013).

En lo que atañe al español, se ofrecen en Suiza dos tipos de cursos LCO, a los que se hace referencia en las páginas oficiales de los cantones como «Español» y «Español de América Latina», denominaciones que responden fundamentalmente a criterios organizacionales (Sánchez Abchi, 2018).

El primer tipo, «español», se refiere al programa de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), gestionado por la Consejería de Educación de la Embajada de España. Las ALCE ofrecen enseñanza gratuita de lengua y cultura españolas a hijos de españoles residentes en Suiza, con edades entre 7 y 18 años. Los cursos, de tres horas semanales, se desarrollan en parte de manera presencial, y en parte en línea, en la plataforma Aula internacional. Cuentan con un plan de estudios oficial y, al finalizar, los alumnos reciben un certificado oficial con el nivel de lengua alcanzado (B1, B2 o C1, según el *MCER*). Originalmente abiertos a cualquier migrante hablante de español, a partir de 1993 se destinan a una población con pasaporte español, residente en Suiza (Real Decreto 1027, 1993). Los cursos ALCE, con 300 grupos, están presentes en 22 de los 26 cantones suizos.

Los cursos que se incluyen en el segundo tipo –«español de América Latina»– surgen en los años noventa para responder a las demandas de familias hispanoamericanas, que ya no podían beneficiarse de los cursos de la Embajada de España. Normalmente organizados por asociaciones, los cursos de español de América Latina están oficialmente presentes en 10 cantones.

El cuadro 1 sintetiza la presencia de los cursos LCO de español activos en Suiza, así como su alumnado, en dos momentos: en 2017, con datos procedentes de un estudio anterior (Sánchez Abchi, 2018), y en la actualidad.

CUADRO 1 CURSOS LCO: INSTITUCIONES Y ALUMNADO

Tipo	Nombre	Cantón	Alumnado 2017	Alumnado 2025
Español	ALCE	22 cantones	4.500	3.990
Español de América Latina	Escuela Latinoamericana de Berna	Berna	86	120
	Escuela Latinoamericana de Biel	Berna	20	22
	Escuelita Onex	Ginebra	25	25
	Tierra de Infancia	Ginebra	10	No está activa
	FOLC	Basilea-Ciudad Basilea-Campiña	90	82
	ELASUR	Lucerna	28	20
	ALILEC	Argovia, Turgovia, Zúrich, Schwyz	176	330
	Asociación Latinoamericana Café-Canela	Schaffhausen	No estaba aún activa	8
Subtotal de español de América Latina			435	607
TOTAL			4.935	4.597

FUENTE: elaboración propia.

Los cursos ALCE, con un alumnado cercano a los 4.000 efectivos, presentan la matrícula más elevada del programa ALCE en todo el mundo (Castillo Lluch, 2023).

En lo que atañe a los cursos LCO para América Latina, entre 2017 y 2025 algunos cursos surgieron y otros desaparecieron, mientras que otros están activos, pero no tienen inscriptos en la actualidad. Esta dinámica responde, sobre todo, a las condiciones relativamente precarias de las asociaciones, que, a diferencia de los cursos ALCE, no cuentan con apoyo gubernamental y se basan en cierta medida en el voluntariado. El sostenimiento de una matrícula estable, el acceso a una infraestructura adecuada y la inestabilidad laboral del personal docente constituyen los desafíos constantes para estas instituciones. Sin embargo, el surgimiento de nuevas iniciativas y el incremento en la matrícula de algunas asociaciones testimonian que existe una demanda real de ofertas educativas para hispanoamericanos.

De manera general, los cursos LCO se ven también confrontados a otras dificultades. Ferre Pérez, Ramos Méndez y Salaberri Ramiro (2022) estudiaron las razones que favorecen y las que limitan la participación en los cursos ALCE en Alemania. Las razones citadas más frecuentemente para abandonar los cursos son la incompatibilidad de horarios con la logística familiar y la carga de trabajo en el colegio oficial. El resultado es una mayor deserción a medida que el alumnado avanza en edad y la educación oficial incrementa sus exigencias, fenómeno que señala también el personal docente de LCO en el contexto suizo (Sánchez Abchi, 2019).

Para quienes acceden a la enseñanza secundaria, la enseñanza de español en este nivel constituye igualmente una herramienta para mantener la LH. Sobre esta temática nos focalizamos en la sección siguiente.

4. Español como lengua de herencia en la enseñanza media

En muchos bachilleratos suizos es posible cursar español como asignatura optativa o complementaria. En ambos casos, la disciplina se orienta a la enseñanza de español como lengua segunda (L2) y está destinada, principalmente, a aprendientes sin conocimientos previos en el idioma. Sin embargo, muchos HH que poseen ya un cierto nivel de lengua escogen la asignatura «español». En algunos casos, las instituciones pueden proporcionarles dispensas parciales o totales, a partir de un examen de nivel. Sin embargo, si los resultados no son satisfactorios, los HH comparten las mismas clases que el resto de los alumnos, aun cuando sus habilidades lingüísticas puedan ser más avanzadas en algún área de la lengua (Sánchez Abchi, 2025). Los cursos de español del instituto se conforman, así, como «clases mixtas», que acogen tanto a hablantes de L2 como de LH.

Aunque no existen datos oficiales sobre el porcentaje de HH que elige el español en el bachillerato, las clases mixtas son muy frecuentes y presentan desafíos para el cuerpo docente, en términos de diferenciación pedagógica. Por una parte, porque las necesidades de aprendizaje de alumnos L2 no son las mismas que las de un HH y, por otra porque, como mencionamos antes, la población de HH es muy heterogénea.

En un estudio reciente (Sánchez Abchi y Menti, 2023), se exploró, mediante un cuestionario, la situación de HH que estudian español en el bachillerato, en el cantón de Ginebra. Este es uno de los cantones con mayor población de hispanohablantes en el país (Kabatek y Castillo Lluch, 2024), y prácticamente en cada clase de español de bachillerato participa al menos un HH. Entre las motivaciones de los participantes para elegir el español como disciplina optativa, la mayoría dijo escoger la asignatura por facilidad, aunque algunos destacaron su utilidad para mejorar su dominio. Los participantes expresaron que poseen ventajas en la oralidad, pero que tienen dificultades en la producción escrita, en el vocabulario académico y en la reflexión metalingüística. De manera general, las

respuestas pusieron en evidencia una escasez de actividades de diferenciación para HH, lo que puede tener un impacto negativo en la motivación y en las posibilidades de avanzar en el dominio de la lengua.

En un estudio posterior para conocer la perspectiva docente sobre los HH en las clases mixtas, las profesoras entrevistadas señalaron un aumento de la población de HH en sus clases en los últimos años, lo que hace más clara la necesidad de implementar estrategias no solo de diferenciación, sino también de motivación (Sánchez Abchi, 2025). Por otra parte, explicaron que la diferenciación debe tener en cuenta no solo el nivel lingüístico de los HH, sino también su perfil en general: mientras que algunos asumen un rol activo en clase, otros muestran desinterés. Las docentes observaron que, en general, los HH disfrutan ayudando a sus compañeros y asumiendo un rol de tutor en clase, lo que refuerza su propio aprendizaje y el del grupo. Las estrategias de diferenciación utilizadas por las docentes entrevistadas buscan fundamentalmente involucrar a los HH en las clases.

En resumen, con una importante presencia de HH, las clases de español de la enseñanza media constituyen una herramienta para trabajar la lengua de herencia sin descuidar las exigencias académicas de la educación oficial. En este sentido, esta enseñanza favorece el mantenimiento intergeneracional de la lengua. Sin embargo, si no se tienen en cuenta las necesidades particulares de los HH mediante la implementación de estrategias de diferenciación, las clases mixtas pueden no solo no contribuir al aprendizaje, sino que podrían también tener un impacto negativo sobre la motivación intrínseca de los aprendientes (Burgo, 2019).

5. Español en la universidad

En todas las universidades suizas se ofrece el estudio de la lengua española como materia optativa dentro de estudios de otra naturaleza, y en siete de ellas el español se ofrece como carrera filológica. La estructura y el funcionamiento de los departamentos y las materias que ofertan difiere de unas universidades a otras (Kabatek *et al.*, 2022).

La presencia de HH de español en la universidad ha sido poco abordada en el contexto suizo. Sin embargo, un estudio reciente (Sánchez Abchi y Castillo Lluch, en prensa) ha explorado la presencia de HH en las carreras de estudios hispánicos a través de una encuesta realizada a docentes universitarios. En casi la totalidad de las instituciones participantes hay estudiantes que poseen el español como LH. De acuerdo con las respuestas, los HH poseen ciertas ventajas en las clases de lengua, sobre todo al inicio de la carrera, pero no necesariamente en otras disciplinas que se centran en contenidos más específicos, como las del área de lingüística o literatura. En este sentido, en parte por el número relativamente pequeño, pero también por el hecho de que las ventajas de los HH se observan fundamentalmente en un área del programa, los docentes consultados no implementan una enseñanza diferenciada de forma institucional. Las estrategias de diferenciación pedagógica, en cambio, se realizan individualmente.

En la actualidad, todos los HH que siguen estudios filológicos en la universidad han asistido a cursos de español en secundaria, y los españoles han participado en cursos ALCE. Puesto que no se evaluaron las competencias académicas de los HH, no es posible afirmar con certeza que estos antecedentes se traduzcan en un mejor rendimiento académico global a largo plazo. Sin embargo, la continuidad en la trayectoria académica de los HH sugiere que la enseñanza LCO y en la escuela media desempeñan un papel importante en la conservación de la lengua de herencia a largo plazo.

6. Discusión

En el mantenimiento de una lengua de herencia son fundamentales no solo las prácticas lingüísticas en el seno de la familia (Spolsky, 2009), sino también los entornos educativos que favorecen su desarrollo. El objetivo de esta contribución era justamente hacer visibles las estructuras educativas que favorecen el mantenimiento del español como lengua de herencia en Suiza.

Es interesante observar que, aunque en el país no existen colegios o programas bilingües en español, las ofertas existentes cuentan con un alto nivel de participación. En efecto, los cursos ALCE, de la Embajada de España, tienen en Suiza el mayor número de inscriptos mundialmente. Asimismo, los cursos LCO de español de América Latina cuentan en el país con un reconocimiento oficial que no existe en otros contextos. Pese a los desafíos a los que se enfrentan, estas iniciativas hacen posible que también hablantes sin pasaporte español puedan contar con apoyo académico para el aprendizaje de la LH.

Los cursos de español de la enseñanza secundaria se configuran igualmente como una valiosa herramienta para el mantenimiento intergeneracional de la lengua: esto se manifiesta en la elevada participación de HH en las clases mixtas y en el recorrido académico de los HH que escogen los estudios de hispanismo en la universidad.

En un contexto en el que el plurilingüismo se configura como un capital, las estructuras que permiten mantener y afianzar el español como lengua de herencia constituyen no solo un aporte para las poblaciones de inmigrantes. La visibilidad, el reconocimiento y el apoyo oficial de esta oferta educativa se traduce también en beneficios para la sociedad en su conjunto.

Referencias bibliográficas

Real decreto 1027 de 1993, por el que se regula la acción educativa en el exterior. 25 de junio de 1993. BOE n.º 187/1993. https://www.boe.es/eli/es/rd/1993/06/25/1027

Burgo, C. (2019). Mixed classrooms: How do Spanish heritage speakers feel about the mix. En G. L. Thompson y S. M. Alvord (Eds.), *Contact, Community and Connections. Current Approaches to Spanish in Multilingual Populations*, 305-322. Vernon Press.

Calderón, R., Fibbi, R. y Truong, J. (2013). *Arbeitssituation und Weiterbildungs-bedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Swiss Forum for Migration and Population Studies y RC Consulta.

Castillo Lluch, M. (2020). El «Corpus oral de la lengua española en la Suiza francófona» (COLESfran). *Boletín Hispánico Helvético*, 35-36, 289-316. https://bop.unibe.ch/BHHD/article/view/10144

Castillo Lluch, M. (2023). La inmigración española y el español en Suiza. *Migraciones & exilios. Cuadernos de AEMIC*, 21, 19-42.

Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública (CDIP). (24 de octubre de 1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. https://edudoc.ch/record/25485?v=%5B%27pdf%27%5D&ln=fr

Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública (CDIP). (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale, décision du 25 mars 2004*. https://edudoc.ch/record/30009/

Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública (CDIP) (2022). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): rechtliche Grundlagen: Stand April 2022 Cours de langue et de culture d'origine (LCO) : bases légales: Etat avril 2022*. https://edudoc.ch/record/224404?ln=fr

Dirección de Educación del Cantón De Zúrich (2011). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*.

Ferre Pérez, F., Ramos Méndez, C. y Salaberri Ramiro, M. S. (2022). Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish Heritage Education Program ALCE in Germany: proposals for improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (9), 3.274-3.288.

Giudici, A. y Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública. https://edudoc.ch/record/112080

Kabatek, J. y Castillo Lluch, M. (2024). Spanisch. En E. Glaser, J. Kabatek y B. Sonnenhauser (Eds.), *Sprachenräume der Schweiz* (Vol. 1, pp. 334-335). Narr/francke/attempto.

Kabatek, J., Henriques Pestana, Y., Blattner, C. y Defrance, C. (2022). *Demolingüística del español en Suiza*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.

Loureda Lamas, Ó., Valero Fernández, P., Álvarez Mella, H., Blattner, C. y Gómez-Pavón Durán, A. (2025). El español como lengua de herencia y su oferta educativa en Europa. *HCIAS Working Papers, Vol. IV*. https://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.110281

Makarova, E. (2014). Courses in the language and culture of origin and their impact on youth development in cultural transition: A study among immigrant and dual heritage youth in Switzerland. En P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.) *Rethinking Heritage Language Education* (pp. 89-114). Cambridge University Press.

Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Elizondo Romo, M. (2025). Ideologías lingüísticas, bilingüismo y español como lengua de herencia en Europa. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 101, 127-142.

Oficina Federal de Estadística (2024). *Relevé structurel* (RS). https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/enquetes/rs.assetdetail.32626980.html

Rodríguez García, M. (2025). *El poder de ser bilingüe y la lengua de herencia: Claves para entender su valor personal y social* [Conferencia en línea]. Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Berna, Berna, Suiza.

Sánchez Abchi, V. (2015). Développement de capacités narratives des enfants bilingües: l'acquisition de l'espagnol dans le contexte suisse-allemand. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), 21-37.

Sánchez Abchi, V. (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. En Potowski, K. (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 504-516). Routledge.

Sánchez Abchi, V. (2019). L'Espagnol comme langue d'origine en Suisse: Les représentations des enseignants sur la langue enseignée. En V. Conti, L. A. Johnsen y J. F. De Pietro (Eds.), *Des mots et des langues qui nous parlent…* (pp. 115-126). IRDP.

Sánchez Abchi, V. (2025). Español como lengua de herencia y como lengua segunda: la diferenciación pedagógica en el aula. *Hispanorama*, 187, 30-34.

Sánchez Abchi, V. y Castillo Lluch, M. (en prensa): Hablantes de herencia del español en el sistema educativo suizo. *Journal of Spanish Language Teaching*.

Sánchez Abchi, V. y Menti, A. (2023). Español como lengua de herencia en las clases de lengua extranjera. Desafíos para la enseñanza. *e-Scripta Romanica*, 11, 39-50.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.

Valdés, G. (1999). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis, (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). Center for Applied Linguistics (CAL).

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA: VALORACIÓN Y DESAFÍOS

Rebeca Gutiérrez Rivilla
INSTITUTO CERVANTES

1. Introducción

En 2025 el español vive un momento de consolidación como lengua de comunicación internacional. Con más de 520 millones de hablantes nativos (Observatorio Global del Español, 2025) y una comunidad creciente de estudiantes que lo eligen como segunda o tercera lengua, el español es hoy una de las lenguas con mayor proyección futura. Es sumamente interesante, a su vez, conocer que uno de cada diez de esos hablantes nativos de español reside en países no hispanohablantes –con una cifra de hablantes potenciales de español fuera de los países hispánicos que supera los 120 millones–, dato que apunta a su relevancia como lengua migratoria[1].

Sin embargo, en medio de este panorama de aparente fortaleza, existe una realidad menos visible, pero profundamente significativa: la de los hablantes de español como lengua de herencia. Son millones de personas –concretamente en contextos migratorios– que han adquirido el español en sus hogares, de la mano de sus progenitores y sus familiares más cercanos. No obstante, esos millones de hablantes potenciales de español viven muchas veces en condiciones de vulnerabilidad lingüística, educativa y cultural (Valdés, 2001).

1. De todos estos datos se habla en detalle en «El español: lengua para el mundo. Informe 2025» del Observatorio Global del Español publicado en este mismo anuario. Véase: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/elm/p01.htm

Esta situación plantea una paradoja preocupante. Mientras las instituciones educativas y culturales de España y de algunos países hispanohablantes enfocan sus líneas generales de actuación hacia la promoción de programas de enseñanza del español como lengua extranjera pensados para los aprendices convencionales, los hablantes de herencia, que ya cuentan con un vínculo afectivo y familiar con la lengua, corren el riesgo de perder ese capital cultural por falta de apoyo específico (Valdés, 2005). Todo esto se torna aún más difícil cuando sabemos que las terceras generaciones de hispanohablantes que residen en países donde el español no es el idioma oficial ni la lengua franca de comunicación social acaban perdiendo poco a poco sus competencias lingüísticas en lengua española, al ser víctimas de diferentes carencias:

- no parecen tener consciencia del valor que implica ser portador de una lengua de herencia como el español cuyo valor como idioma de comunicación internacional sigue creciendo;
- se enfrentan a los estigmas sociales que supone no ser considerado un hablante nativo del idioma oficial del país de destino y por ello en muchas ocasiones prefieren no señalarse como hablantes de español de herencia;
- y sus necesidades para conservar ese idioma están prácticamente desatendidas en los entornos educativos reglados de esos países.

El español de herencia es mucho más que una variante debilitada del español normativo. Es un idioma transmitido a través de generaciones, cargado de memoria, afecto, pertenencia y experiencia migratoria (Fairclough, 2015). No protegerlo implica no solo una pérdida lingüística, sino también una desconexión cultural y emocional para millones de personas en diásporas hispanoamericanas, africanas o incluso sefardíes, que aún conservan vínculos con la lengua.

En este contexto, urge una reflexión profunda por parte de las instituciones encargadas de la política lingüística y cultural: academias, universidades, ministerios, organismos internacionales, centros de

idiomas y asociaciones relacionadas con la enseñanza del español. ¿Se está haciendo lo suficiente para integrar a los hablantes de herencia en nuestra visión global del español? ¿Se están reconociendo sus necesidades particulares, sus trayectorias, sus obstáculos? ¿Están dispuestas las instituciones educativas a analizar la situación de cerca para mejorarla y así evitar que el español de esos millones de hablantes se acabe perdiendo con el paso de tres generaciones?

En este artículo se plantea una reflexión sobre la situación actual del español como lengua de herencia en términos generales con un doble objetivo: por un lado, concienciar a las instituciones educativas españolas e hispanoamericanas sobre el desafío que cabría acometer de manera coordinada si desean aprovechar el potencial que supone la conservación de la lengua española por parte de millones de hablantes de herencia. Y, por otro, poner en valor el patrimonio lingüístico y cultural subyacente en una parte de la población hispanohablante que no se encuentra suficientemente atendida y que, sin ese cuidado institucional, acabará perdiendo ese activo cultural tan importante que, por otra parte, sí que es reconocido y demandado por empresas y multinacionales de diferentes países como idioma necesario para el desempeño profesional, lo cual repercute en que año tras año siga aumentando el número de estudiantes de español como lengua extranjera en el mundo.

2. Los hablantes de español como lengua de herencia: hablantes con competencia limitada difíciles de clasificar

Para muchos lingüistas, durante mucho tiempo se ha considerado el español de herencia como una variante debilitada del español normativo, partiendo de la idea de que las lenguas de herencia son lenguas minoritarias supeditadas a una lengua dominante (Peyton, Ranard y McGinnis, 2001; Alonso Marks, 2016). Sin embargo, el español de herencia es un legado patrimonial que encierra una riqueza y un potencial mucho mayor.

La categoría de hablante con competencia limitada en español engloba una realidad lingüística diversa y matizada. Dentro de este grupo

se encuentran tanto aprendices formales de español como lengua extranjera como aquellos que han sido expuestos al idioma en entornos familiares, pero cuya competencia lingüística no alcanza niveles plenos o normativos (Valdés, 2001). Dentro de la categorización de hablante con competencia limitada se encuentran los hablantes de herencia de segunda o tercera generación que no se han socializado en entornos favorables a la transmisión y el mantenimiento del español. A este grupo se le puede suponer un dominio limitado de la lengua española, con riesgo de perderla con el paso del tiempo (Loureda Lamas *et al*., 2020).

Un hablante de herencia es, generalmente, una persona criada en un entorno en el que el español se habla en el hogar, pero que ha sido educada principalmente en otro idioma dominante, como el inglés en Estados Unidos, el francés en Canadá o en Francia, o el alemán en Alemania (Fairclough, 2015). Este tipo de hablante puede entender perfectamente el español oral, pero tener dificultades para expresarse con fluidez, escribir con corrección o emplear registros formales. A menudo, su conocimiento del idioma se limita a los usos familiares, con escasa o nula exposición a contextos académicos, administrativos o literarios. En otros casos, su español puede estar fuertemente influido por la lengua dominante del entorno, lo que da lugar a fenómenos de interferencia léxica, gramatical o fonética.

Sin embargo, lo más importante es que estos hablantes no parten de cero: poseen un capital lingüístico valioso, una competencia pasiva que puede y debe ser desarrollada y ampliada (Valdés, 2005). Pero sin intervención educativa adecuada, ese capital se erosiona con el tiempo, hasta convertirse en una competencia residual o incluso llegar a desaparecer.

La historia de las lenguas de herencia en contextos migratorios es, muchas veces, la historia de una pérdida paulatina (Fairclough, 2015). En la primera generación, el idioma se mantiene con cierta fuerza. En la segunda, ya comienza a competir con la lengua dominante del país de acogida. En la tercera, si no se han tomado medidas específicas, es

habitual que el idioma originario se haya reducido a fórmulas fijas, vocabulario básico o expresiones emocionales sin continuidad comunicativa.

En el caso del español, esta dinámica de pérdida ha sido ampliamente documentada en comunidades de origen hispano en Estados Unidos, Canadá, Australia e incluso en Europa (Valdés, 2005; Loureda Lamas *et al.*, 2020; Kabatek *et al.*, 2022; Bonomi, Calvi y Uberti-Bona, 2024).

Como documenta Fernández González (2025) en este mismo libro, el español está presente como lengua de herencia en numerosos países europeos como consecuencia de la emigración de la población española en busca de mejores oportunidades laborales en los años cincuenta y sesenta a Alemania, Francia, el Reino Unido, Suiza, etc. Pero el contingente más numeroso de hablantes de español de herencia lo constituyen los migrantes hispanoamericanos que habitan hoy extensas regiones de Estados Unidos y Canadá, así como otros territorios en Europa, como es el caso curioso de Italia. Puede verse también a este respecto el completo análisis de Bonomi (2025) en este mismo anuario.

Académicamente, los hablantes de herencia han sido objeto de estudio de manera muy exhaustiva recientemente (Potowski, 2018; Polinski y Scontras, 2020; Montrul y Polinski, 2021). Durante décadas, la enseñanza de español ha estado pensada casi exclusivamente para dos perfiles: los hablantes nativos, por un lado, y los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), por otro. Pero los hablantes de herencia no encajan del todo en ninguno de estos modelos (Parra, 2017). No son nativos plenos porque no dominan necesariamente las estructuras formales del idioma y no son principiantes porque ya poseen un conocimiento, muchas veces intuitivo, de la lengua. Esta posición intermedia exige enfoques pedagógicos y lingüísticos específicos, que reconozcan su singularidad y respondan a sus necesidades particulares, como han venido demandando desde hace ya dos décadas todos los especialistas en este ámbito (Potowski y Carreira, 2004).

De hecho, una de las grandes carencias en muchos sistemas educativos –incluso en países que registran amplia presencia de comunidades hispanohablantes– es la falta de materiales y currículos adaptados para hablantes de herencia. Con frecuencia, se les ubica en programas de ELE, que parten de cero y resultan inadecuados para su nivel real. O, en el extremo contrario, se les exige una competencia equiparable a la de los nativos, sin ofrecerles las herramientas para alcanzarla (Valdés, 2005).

3. La enseñanza de español como lengua de herencia: presencia en los sistemas educativos reglados y en la enseñanza no reglada

Hemos visto que los hablantes de español como lengua de herencia están presentes en numerosos países y que suponen un activo cultural y lingüístico en vías de extinción. Como hablantes de competencia limitada de español, su única posibilidad de mantener ese capital cultural es tener la posibilidad de seguir aprendiendo esa lengua, de asentar sus conocimientos y competencias para no acabar perdiéndola. Cabe preguntarse si existen posibilidades de acceder a cursos de español de herencia en los países en los que residen. Veamos cuál sería el panorama general.

En Estados Unidos existen diferentes posibilidades de recibir formación en español si eres un hablante de herencia, pero todas ellas presentan bastantes limitaciones. En la enseñanza reglada (primaria y secundaria) cuentan con los programas de inmersión dual (DLI). El Consejo Americano de Educación Internacional en 2022 mostró que había más de 3.600 programas DLI en el país. Sin embargo, esto supondría una presencia de estos programas en tan solo el 2,74 % del total de 131.216 escuelas que hay en el país, según datos del National Center for Education Statistics (NCES, 2022)[2]. Al margen de la enseñanza reglada, existen también cursos de español de herencia en centros comunitarios,

2. Datos aportados por Fernández González (2025).

en línea o incluso en escuelas públicas en horario extraescolar, pero su presencia es también muy escasa. La Coalition of Community Based Heritage Language Schools (s. f.) ha documentado únicamente 21 programas de español de herencia del total de 912 programas para todas las lenguas de herencia en el país. Por último, en Estados Unidos existe también la posibilidad de asistir a clases de español de herencia dentro del programa de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Española (ALCE) del Ministerio de Educación de España[3]. Pero el problema en este caso es que únicamente se admite a españoles y sus descendientes, de tal manera que se quedan fuera el resto de hablantes de español de herencia cuyos orígenes son los países hispanoamericanos. En Estados Unidos, por lo tanto, quedarían desatendidos millones de jóvenes hablantes de español de herencia, ya que la inmensa mayoría de los descendientes de la migración hispanohablante proceden de Hispanoamérica y en un número mucho menor de España.

En Europa se estima que existen 311.000 hablantes de herencia de español menores de 18 años en un total de 44 países[4], junto a una población mucho más extensa que sobrepasa la mayoría de edad pero que no está cuantificada. La situación de todos estos hablantes potenciales de español varía mucho de unos países a otros. Francia y Alemania protagonizan el escenario más positivo, donde residen más de 134.000 hablantes de herencia menores de edad. En estos dos países existe una oferta educativa amplia que incluye el Bachibac francés y una extendida red de programas de aprendizaje de español en el marco de la acción educativa exterior del Ministerio de Educación español (ALCE y Secciones Españolas en Centros Extranjeros) y del Instituto Cervantes, si bien también adolecen de ciertas debilidades: gran parte de la oferta institucional española no admite a hijos de no españoles, no todos los programas

3. Sobre este programa se ofrece un detalladísimo análisis, tanto en cifras como en la historia de su creación y su problemática actual en el artículo de Fernández González (2025) en este mismo libro.

4. La fuente de toda esta información sobre Europa es el completo análisis de Loureda Lamas *et al.* (2025).

están diseñados exclusivamente para los hablantes de herencia y la inmensa mayoría están pensados para mayores de 12 años, con lo que se perdería la oportunidad de conservación del español materno adquirido a edades mucho más tempranas. Otros países como Bélgica, Países Bajos, el Reino Unido, Suiza, Bulgaria y Andorra presentan situaciones algo más complejas porque no parece haber hueco para cursos de español de herencia en la enseñanza reglada de ninguno de estos países y la oferta específica de esta especialidad la dirigen exclusivamente el Instituto Cervantes y el programa de las ALCE dirigido a descendientes de españoles. En el resto de países europeos la cobertura es muchísimo menor y los hablantes de español de herencia corren el peligro de ir extinguiéndose con el paso de los años.

Ante estas cifras crece la preocupación por la atención a este colectivo. Además, existe otra realidad que cabe analizar. Sabemos que el español como lengua de herencia es adquirido por los menores de edad en el contexto doméstico, en el hogar, muy especialmente a edades de desarrollo muy temprano. Esos niños son escolarizados en el idioma oficial o lengua dominante del país de destino de sus ascendientes, pero al mismo tiempo comienzan a desarrollar una competencia bilingüe al estar expuestos al español en el hogar, en las conversaciones con sus padres y sus familiares más cercanos. Sin embargo, ese bilingüismo potencial corre peligro porque esos niños no contarán con la posibilidad de seguir afianzando sus conocimientos en lengua española en el sistema educativo reglado, salvo en contados casos de guarderías bilingües o escuelas con la asignatura de español como lengua extranjera en el currículo de la educación primaria. La oferta extracurricular no reglada se centra mayoritariamente en los niños mayores de 7 años (sería este el caso de los programas de las ALCE) y tan solo quedaría disponible la opción de los cursos del Instituto Cervantes. Como ya apuntan Loureda Lamas *et al.* (2025): «La poca implantación del español como lengua extranjera en primaria … apunta a una oferta disfuncional para el mantenimiento de la lengua por parte de los hablantes de herencia».

4. Cuidar a los hablantes de español como lengua de herencia: un desafío aún en ciernes

Cuidar el español como lengua de herencia va más allá de una preocupación meramente pedagógica. Se trata de una responsabilidad que involucra dimensiones culturales, identitarias y políticas (Pascual y Cabo, 2016). Preservar y fomentar el uso del español entre hablantes de herencia no es solo enseñar una lengua: es reconocer y fortalecer una historia, una memoria colectiva y una forma particular de estar en el mundo. Esta tarea implica valorar las voces que, desde contextos de migración y diversidad, mantienen vivo un idioma que no siempre goza del mismo estatus que el español estándar.

El primer paso hacia una verdadera inclusión lingüística sería nombrar y visibilizar. Mientras los hablantes de herencia no sean reconocidos como un grupo legítimo, con trayectorias lingüísticas propias y derechos específicos, su realidad seguirá siendo ignorada por muchas políticas institucionales (Parra, 2017).

Del mismo modo, es fundamental que las autoridades educativas tanto españolas como de otros países hispanoamericanos interesados en la promoción del español en el mundo sean conscientes de que existe una comunidad de millones de hablantes de español que acabarán perdiendo sus competencias comunicativas si no son atendidos de manera más esmerada, con planes de actuación concretos y mucho más ambiciosos que los que existen en la actualidad. Sabemos que, hasta el momento, todo el peso recae en los programas de lengua de herencia de las Agrupaciones de Lengua y Cultura del Ministerio de Educación español en el exterior o las programaciones de cursos específicos para hablantes de herencia del Instituto Cervantes a través de su red de centros, que si bien cuentan con el reconocimiento de la comunidad educativa por su rigor y buen hacer, no pueden llevar a cabo un despliegue más amplio porque su capacidad y su alcance se ven limitados por restricciones presupuestarias año tras año.

A su vez, la enseñanza de español como lengua de herencia exige un enfoque curricular específico, diseñado desde y para las necesidades particulares de este grupo de hablantes. No se trata simplemente de modificar materiales de ELE ni de aplicar, sin matices, los criterios normativos del español académico (Fairclough, 2015). Los hablantes de herencia no parten de cero: poseen conocimientos, experiencias lingüísticas y vínculos afectivos con el idioma que difieren significativamente de los de un aprendiz extranjero. Por eso, los métodos pensados para quienes aprenden español como lengua extranjera no siempre responden a los retos que enfrentan quienes lo heredan en contextos migratorios o de contacto lingüístico. Un currículo para hablantes de herencia debe reconocer su bilingüismo, su competencia parcial y sus repertorios híbridos como puntos de partida legítimos. Esto implica valorizar no solo lo que falta respecto a la lengua estándar, sino también lo que ya está presente: registros familiares, acentos regionales, formas no normativas, conocimientos pasivos o culturales que conectan con el idioma de forma significativa.

Todo esto también afectaría a la formación de docentes especializados. La realidad de los hablantes de herencia plantea desafíos específicos que deben ser abordados desde la formación docente. Muchos profesores de español –incluso aquellos con años de experiencia en la enseñanza de ELE o L1– no se han formado específicamente para atender las particularidades lingüísticas, culturales y emocionales de este grupo de estudiantes. Trabajar con hablantes de herencia requiere algo más que conocimientos metodológicos de enseñanza de ELE: exige una comprensión profunda del vínculo afectivo que estos estudiantes tienen con el idioma, así como de las tensiones identitarias que pueden surgir en torno a su uso. Este profesorado necesita herramientas teóricas y prácticas para entender el perfil de los hablantes de herencia, su psicología lingüística y sus posibles inseguridades frente al idioma (Potowski y Carreira, 2004). Es indispensable que los futuros docentes se formen en una pedagogía crítica, capaz de leer más allá de la competencia lingüística aparente. Muchos hablantes de herencia dominan el

español en contextos familiares o informales, pero sienten inseguridad al enfrentarse al español académico o a las normas institucionalizadas. Estas inseguridades no son simples errores que se corrigen con práctica. Por eso, el docente no solo debe conocer técnicas de enseñanza, sino también desarrollar una sensibilidad intercultural y una disposición empática hacia las trayectorias lingüísticas no lineales. Además, en este contexto específico es fundamental trabajar la actitud del profesorado: evitar juicios normativos, fomentar el respeto por las variantes familiares del español y valorar la riqueza de las trayectorias lingüísticas mixtas (Valdés, 2005). Enseñar a hablantes de herencia no debería consistir nunca en normalizarlos, sino en acompañarlos en la exploración y expansión de sus competencias sin deslegitimar lo que ya poseen. Esto implica desprenderse de juicios prescriptivos y aceptar las variantes familiares, reconocer los contextos bilingües como espacios legítimos de uso del idioma y valorar la diversidad dialectal como pasos esenciales para construir una pedagogía realmente inclusiva y transformadora.

5. Poner en valor el español como lengua de herencia en espacios sociales y culturales

Pero, si atendemos a la realidad de estos hablantes de español tan particulares, ha de deducirse que no basta con enseñar el español como lengua de herencia en el aula. Es necesario crear espacios comunitarios y culturales de uso real del español, donde los hablantes de herencia puedan practicar, explorar y fortalecer su vínculo con la lengua sin miedo al error o al juicio (Parra, 2017). Enseñar español en el aula es solo una parte del proceso; para que el aprendizaje y la preservación de la lengua de herencia sean auténticos y duraderos, es imprescindible ir más allá de los límites formales del aula. Los espacios de enseñanza, aunque fundamentales, a menudo resultan insuficientes para que los hablantes de herencia desarrollen una relación sólida y confiada con el idioma. Por ello, es vital generar entornos comunitarios y culturales donde el español pueda ser vivido como una lengua viva, un medio de comunicación natural y una herramienta para la construcción de identidad colectiva.

Estos espacios deben ser acogedores y libres de presiones normativas, donde el error no sea motivo de vergüenza sino parte del aprendizaje y la experimentación lingüística. En ellos, los hablantes de herencia pueden sentirse libres para expresarse con sus propias voces, sin temor a ser corregidos o juzgados por no ajustarse a un estándar rígido. De esta forma, el español puede convertirse de manera espontánea en un vehículo para compartir historias, tradiciones, emociones y saberes, reforzando el sentido de pertenencia y la autoestima lingüística.

Desde un punto de vista social, este tipo de espacios comunitarios contribuirían a fortalecer el sentido de pertenencia y cohesión dentro de la comunidad hispanohablante. En contextos donde la lengua de herencia puede ser invisibilizada o incluso estigmatizada, estos espacios funcionarían como refugios donde se legitime y celebre la diversidad lingüística y cultural. Serían lugares de encuentro que ayuden a construir redes de apoyo social, conecten a generaciones y permitan compartir valores, tradiciones y experiencias comunes. Además, fomentarían la inclusión y visibilización de los hablantes de herencia dentro de un tejido social más amplio, ayudando a combatir la marginalización y promoviendo una convivencia más plural y respetuosa.

Desde una perspectiva emocional, estos espacios se tornan vitales para cultivar la autoestima lingüística y cultural de los hablantes de herencia. En un mundo donde frecuentemente se les señala por no dominar completamente el español estándar, encontrar un ambiente libre de juicios y lleno de apoyo generaría seguridad y confianza para expresarse. Este reconocimiento afectivo fortalecería la identidad personal y colectiva, contribuyendo a que los hablantes sientan orgullo por su lengua y sus raíces. Además, permitiría que el español se convierta en un medio de conexión emocional con sus familias y comunidades mediante el refuerzo de lazos afectivos.

Por último, en términos educativos, los espacios comunitarios complementarían y enriquecerían la enseñanza formal, ofreciendo un contexto real y significativo para el uso del español. Estos espacios permitirían

que el aprendizaje fuera activo, contextualizado y vinculado a intereses y vivencias reales, lo que potenciaría la motivación.

La creación de espacios culturales en los que se celebren las prácticas, las variedades y las historias asociadas al español de herencia puede lograr un impacto profundo en la motivación y el compromiso de los hablantes. Cinefórums y proyecciones audiovisuales, clubes de conversación intergeneracionales, clubes de lectura comunitarios, talleres artísticos bilingües o festivales gastronómicos en español serían algunos ejemplos de iniciativas que permitirían a la comunidad de los hablantes de herencia vivir el idioma en contextos reales significativos y placenteros. Estos encuentros no solo ampliarían las oportunidades de uso real del español, sino que también contribuirían a construir una comunidad más cohesionada y orgullosa de su patrimonio lingüístico.

6. Apoyo a las familias y representación mediática positiva

Las familias son el pilar fundamental en la transmisión del español de herencia, ya que es en el hogar donde los primeros vínculos emocionales y lingüísticos con el idioma se establecen. Su papel no solo es crucial para el desarrollo de la lengua, sino también para la afirmación de la identidad cultural de los niños y jóvenes. Sería necesario crear programas de acompañamiento familiar, en los que los padres y madres aprendan estrategias para mantener vivo el idioma en casa (Pascual y Cabo, 2016). Sin embargo, a menudo se subestima la importancia de apoyar a las familias en esta tarea, particularmente en contextos donde el español no es la lengua dominante. Es fundamental entender que el papel de los padres y las madres no debe ser reemplazado ni minimizado, sino fortalecido con recursos y herramientas que les permitan desempeñar su papel de manera efectiva.

En lugar de suponer que las familias se van a encargar de la transmisión del español sin apoyo, sería esencial crear programas de acompañamiento que ofrezcan estrategias prácticas y accesibles. Estos programas

pueden incluir talleres sobre cómo integrar el español en la vida cotidiana, cómo enriquecer el vocabulario de los niños sin necesidad de ser expertos en gramática o cómo fomentar el uso del idioma en actividades que no dependan únicamente de la enseñanza académica. De este modo, los padres y madres podrían sentirse empoderados para mantener vivo el idioma sin verse presionados por la perfección lingüística o la norma académica.

Además, estos programas deberían abordar las necesidades emocionales y psicológicas de las familias. En muchos casos, los padres se enfrentan a la contradicción de querer preservar el idioma de herencia mientras navegan por las expectativas sociales de que sus hijos dominen el idioma mayoritario. La inseguridad frente a las habilidades lingüísticas o el temor de que su español no sea suficientemente bueno para la educación formal en el idioma oficial del país de destino puede generar frustración. Es necesario, por ello, proporcionar un espacio de apoyo emocional donde las familias puedan compartir sus inquietudes, aprender de experiencias colectivas y sentirse acompañadas en el proceso.

El fortalecimiento del vínculo de las familias con el español no solo es una cuestión de transmisión lingüística, sino también de construcción de identidad familiar. Al crear espacios donde los padres puedan colaborar con profesores de español, miembros de la comunidad y otros padres, se refuerza el sentido de comunidad y pertenencia. Estos programas deberían ir más allá de la enseñanza del idioma, promoviendo una visión inclusiva y enriquecedora del español de herencia como un activo cultural y lingüístico que debe ser preservado y vivido con orgullo.

Todo ello debería estar acompañado, además, de una línea de actuación pensada para conseguir mayor visibilidad mediática y una representación positiva del colectivo de los hablantes de español como lengua de herencia. Uno de los mayores obstáculos para los hablantes de herencia es la falta de figuras públicas reconocidas que hablen con orgullo de sus trayectorias interculturales y de su trasfondo migratorio. En los medios de comunicación y transmisión cultural más tradicionales, como

la literatura, el cine o la televisión, rara vez se ven representados jóvenes que hablen con pundonor y sin complejos un español mixto, familiar, no normativo, pero auténtico (Fairclough, 2015). Sin embargo, hoy en día las redes sociales, las plataformas de contenido multimedia y las comunidades de *influencers* parecen representar un espacio ideal para la transmisión y comunicación de modelos de hablantes de herencia reales, de historias de éxito que han optado por no ocultar su pasado lingüístico y cultural sino por mostrarlo con orgullo para que otros jóvenes se animen también a hacer gala de su conocimiento del español de herencia y de sus raíces hispanas.

7. Cooperación internacional e implicación institucional

La protección del español como lengua de herencia requiere cooperación entre los países pertenecientes a la comunidad hispanohablante: España, América Latina y el Caribe. Pero la cooperación no debe quedarse ahí, también los países receptores de migración hispanohablante deben trabajar conjuntamente con España y el amplio territorio hispanoamericano para diseñar políticas educativas y sociales compartidas (Pascual y Cabo, 2016). Hemos visto a lo largo de este artículo como el Gobierno de España a través de sus dos principales ministerios con competencias educativas y presencia en el exterior –el Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Exteriores– tienen diseñados programas específicamente creados para la comunidad de hablantes de español de herencia: el programa de las Agrupaciones de Lengua y Cultura del Ministerio de Educación y los diferentes programas de cursos especiales del Instituto Cervantes, dependiente del Ministerio de Asunto Exteriores y Cooperación.

Pero no vemos acciones similares por parte de otros países hispanohablantes. Blattner, Gómez-Pavón Durán y Álvarez Mella (2023) mencionan que en Europa los consulados de México ponen a disposición de los ciudadanos residentes textos mexicanos en español para el aprendizaje de la lengua española, que están accesibles también en formato digital a través de programas como Telesecundaria, de la Comisión Nacional de

Libros de Texto Gratuitos. No obstante, no parece equiparable el acceso a libros de texto en español con el diseño y el despliegue de programas formativos para el colectivo de hablantes de herencia de español.

Sin duda queda un largo camino por recorrer en cuanto a colaboración multilateral entre España y los países hispanoamericanos en el desarrollo de acciones para el cuidado de las comunidades hispanohablantes emigradas, sobre todo enfocándose en uno de los bienes culturales intangibles compartido por más de 520 millones de hablantes nativos y con mayor valor económico: la lengua española y con ella la preservación y difusión de todas las culturas que se expresan en español.

8. Conclusiones

Los hablantes potenciales de español, especialmente aquellos que forman parte de comunidades migrantes o viven en contextos donde el español no es la lengua dominante, se enfrentan con frecuencia a situaciones de vulnerabilidad lingüística, educativa y cultural. Esta vulnerabilidad no se limita simplemente a la dificultad de acceso al idioma en términos prácticos, sino que se manifiesta también en la falta de oportunidades para desarrollarse plenamente en su lengua de herencia o de entorno familiar.

Muchos niños y jóvenes, hijos de hispanohablantes, crecen en países donde el sistema educativo prioriza otras lenguas, lo que puede provocar una desconexión progresiva con el español y, con ello, una pérdida del vínculo con su identidad cultural. Esta desconexión se ve agravada cuando no existen suficientes recursos educativos adaptados a su realidad lingüística o cuando el uso del español se asocia, incluso de forma indirecta, con desventajas sociales o falta de prestigio.

Además, el acceso limitado a contenidos culturales, medios de comunicación y espacios de participación en español genera un aislamiento progresivo que impacta en el bienestar emocional, el rendimiento escolar y la integración social de estas personas. Esta situación no es solo

una cuestión de idioma, sino de derechos: el derecho a expresarse, a aprender y a crecer en un entorno donde su lengua tenga un valor real y no quede relegada al ámbito privado o familiar.

Por todo ello, resulta urgente que las instituciones, tanto en los países de origen como en los de destino, reconozcan esta realidad y actúen para reducir estas desigualdades. Fortalecer las políticas públicas que promuevan el uso y la enseñanza de español en contextos migratorios, apoyar a las familias en la transmisión intergeneracional del idioma y fomentar la diversidad lingüística como un valor y no como una barrera son pasos fundamentales para garantizar que el español siga siendo una lengua viva, inclusiva y compartida por todos los que la hablan o desean hablarla.

Por otra parte, la oferta de cursos de español de herencia es bastante escasa en comparación con el número potencial de usuarios que podrían estar interesados en acceder a este tipo de formación. Sabemos con certeza que los programas ALCE españoles y los cursos especiales del Instituto Cervantes son la única oferta educativa diseñada exclusivamente pensando en ese público concreto. La posibilidad de formarse en español en las Secciones Españolas en Centros Extranjeros no asegura que los currículos estén orientados a los hablantes de herencia y tampoco lo está el profesorado. Por su parte, el acceso a otro tipo de formación en centros comunitarios en diferentes países muestra una fragilidad estructural y una falta de continuidad que no garantizan una oferta consistente o fiable.

Como veíamos en el apartado anterior, continúa siendo un gran desafío la colaboración multilateral entre España y los países hispanoamericanos a la hora de atender al colectivo de hablantes de español como lengua de herencia. Esta tarea compartida exige no solo una voluntad política sostenida, sino también un enfoque estratégico y coordinado que trascienda los intereses individuales de cada país. Es crucial reconocer que estas comunidades no son meros grupos de expatriados, sino que son portadoras vivas de una herencia lingüística y cultural común

que, al desarrollarse en contextos diversos, enfrenta desafíos constantes de preservación, adaptación y reconocimiento.

Uno de los bienes más valiosos que comparten estos países –y que a menudo no recibe la atención institucional que merece– es la lengua española, un patrimonio intangible de enorme peso simbólico y económico. Promover su uso y su riqueza en contextos de migración implica también sostener las múltiples expresiones culturales que se articulan en esta lengua: desde las más diversas expresiones artísticas y culturales hasta las formas cotidianas de hablar, contar, crear comunidad y mantener vivas las raíces identitarias.

La protección del español como bien común no debe limitarse a lo académico o normativo, sino extenderse al reconocimiento de su diversidad real. Esto incluye fomentar políticas culturales inclusivas, facilitar el acceso a cursos específicos de español como lengua de herencia y construir espacios de intercambio comunitario y mediático donde se valoren todas las variantes y los acentos del idioma. En este sentido, una cooperación más profunda y horizontal entre España y los países hispanoamericanos permitiría fortalecer ese tejido cultural compartido y asegurar que las generaciones futuras puedan seguir construyendo sus vidas, incluso lejos de sus países de origen, en una lengua que no solo entienden, sino que sienten como propia.

El español es una lengua global, sí. Pero también es una lengua íntima, vivida, transmitida entre generaciones con acentos, con interferencias, con errores..., pero también cargada con un sentido de pertenencia a una cultura. Los hablantes de herencia encarnan una dimensión profunda de esa lengua: son testigos de la experiencia de la migración y del deseo de pertenencia. Ignorarlos es empobrecer nuestra visión del español. El español de herencia está en peligro. Constituye una memoria compartida que, de no afrontar el reto que engloba su preservación, puede ir borrándose de manera paulatina del mapa mundial en el que las principales lenguas internacionales se juegan su futuro.

Referencias bibliográficas

Alonso Marks, E. (2016). Hablantes de herencia. En J. Gutiérrez Rexach (Coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Routledge.

Blattner, C., Gómez-Pavón Durán, A. y Álvarez Mella, H. (2023). El español como lengua de herencia en Europa y la acción educativa exterior. *Archiletras Científica*, 10, 39-53.

Bonomi, M. (2025). El español, lengua de herencia en Italia. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y McGraw Hill.

Bonomi, M., Calvi, M. V. y Uberti-Bona, M. (2024). *Demolingüística del español en Italia*. Universidad de Heidelberg, Universidad de Zúrich e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_italia/default.htm

Coalition of Community-Based Heritage Language Schools (s. f.). https://www.heritagelanguageschools.org/coalition

Fairclough, M. (2015). Aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41, 37-49. https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/23734/23907

Fernández González, J. (2025). La enseñanza de español a hablantes de herencia en Estados Unidos: problemática, perspectivas y acción institucional. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y McGraw Hill.

Kabatek, J., Henriques Pestana, Y., Blattner, C. y Defrance, C. (2022). *Demolingüística del español en Suiza*. Universidad de Heidelberg, Universidad de Zúrich e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_suiza/default.htm

Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Sheffler, D. (2020). *Demolingüística del español en Alemania*. Universidad de Heidelberg, Universidad de Zúrich e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm

Loureda Lamas, Ó., Valero Fernández, P., Álvarez Mella, H. y Blattner, C. y Gómez-Pavón Durán, A. (2025). El español como lengua de herencia y su oferta educativa en Europa. *HCIAS Working Papers on Ibero-America*, Vol. IV. https://doi.org/10.48629/hcias.2025.1.110281

National Center for Education Statistics (NCES) (2022). *Report on the Condition of Education 2022*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619870.pdf

Montrul, S. y Polinsky, M. (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.

Observatorio Global del Español (2025). El español: lengua para el mundo. Informe 2025. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_25/elm/p01.htm

Parra, M. L. (2017). *Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada* (serie Estudios del Observatorio / Observatorio Studies, n.º 32) Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/recursos_lengua_heredada_sp.pdf

Pascual y Cabo, D. (2016). *Advances in Spanish as a heritage language*. John Benjamins Publishing.

Peyton, J. K., Ranard, D. A. y McGinnis, S. (Eds.) (2001). *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*. Center for Applied Linguistics y Delta Systems.

Polinsky, M. y Scontras, G. (2020). Understanding Heritage Languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (1), 4-20.

Potowski, K. (Ed.) (2018), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Routledge.

Potowski, K. y Carreira, M. (2004). Teacher development and national standards for spanish as a heritage language. *Foreign Language Annals*, 37, 3, 427-437.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. A. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). Center for Applied Linguistics y Delta Systems.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410-426.

EL ESPAÑOL COMO EXPRESIÓN DE VALORES DEMOCRÁTICOS

4 —

LAS PALABRAS Y LA DEMOCRACIA

Luis García Montero
INSTITUTO CERVANTES

Tener un adversario no es lo mismo que tener un enemigo. Argumentar no es lo mismo que insultar. Sostener una opinión propia no significa estar en posesión de la verdad. Elegir un Congreso (con diputados y diputadas) no es lo mismo que elegir un Congreso de los Diputados. Conviene recordar estas perspectivas llenas de matices ahora que en el mundo se degradan los valores democráticos hasta acercarse sin pudor a las dinámicas de las dictaduras y a la ley selvática del más fuerte. Tampoco conviene desatender la deriva política española. El Congreso parece una casa de fieras y palabras como *concordia* y *entendimiento*, que caracterizaron la creación de la democracia después de la larga dictadura del general Franco, se han borrado bajo la soberbia verbal de la descortesía.

El ruido de los charlatanes maleducados impide entre otras cosas razonar y centrarse en las cuestiones importantes. El debate se sustituye por la gresca y desaparece así, bajo las aseveraciones de la bronca, cualquier posibilidad de discutir de manera razonable sobre la sanidad pública, los derechos cívicos o la justicia fiscal. Pero no solo es el ruido de los enfrentamientos el que hace a una lengua mezclarse en las dinámicas políticas. Si la democracia es cuestión de palabras, si el lenguaje demuestra que vivir es convivir y que relacionarse con el mundo es ponerle un nombre a las cosas y a los sentimientos, es porque en nuestros vocabularios también está encarnado el conflicto. «Libertad, ¿para qué?», eso le preguntó Lenin en 1920 a Fernando de los Ríos cuando este viajó a Moscú con la intención de valorar si el PSOE debía integrarse en la Internacional Comunista recién creada en la Unión Soviética. La palabra *libertad* puede aludir a muchas cosas, es cierto. Somos libres en la ley del más fuerte para imponer las normas que nos vengan en gana, incluso tomar la decisión de dar un golpe militar contra una república democrática. Y, en otro sentido, podemos definirnos como seres libres

al conseguir un marco de convivencia en el que se respeten los argumentos de los adversarios y se admita que tener una opinión propia no supone estar en posesión de la única verdad. El socialismo humanista del profesor Fernando de los Ríos no se identificó con las dinámicas autoritarias de la Unión Soviética. Su pensamiento abrió camino a la conciencia de los que, en busca de la igualdad social y en contra de los autoritarismos provocados por el estalinismo, prefieren hoy defender una democracia social en vez de una revolución comunista. También hay un cambio de vocabulario, aunque no sé si de contenido, en los que prefieren hablar de libertad de mercado en vez de defender el capitalismo. Libertad, ¿para qué? Tal vez para hacer negocios al margen de cualquier compromiso con la igualdad, la fraternidad y la paz. La democracia es una cuestión de palabras, porque dentro de las palabras está el conflicto. Y la palabra *capitalismo* suena mucho peor que el eufemismo de la *libertad de mercado*.

Y es que en cada palabra caben muchas cosas. Walter Benjamin dedicó algunos ensayos a la sociología del lenguaje porque comprendió que vivir es convivir y que los actos de comunicación ponen en juego relaciones de inmediatez y de infinitud dentro de las palabras. La lengua no solo designa, sino que desata unos vínculos en los que la experiencia personal de la historia se mezcla con las identidades heredadas y con los lazos que unen a un emisor, un receptor y un contexto. Somos lo que el lenguaje con sus tonalidades nos permite pensar o sentir. Benjamin pensó sobre el lenguaje mientras sufría la convulsión que Hitler provocó en Alemania, porque necesitó meditar sobre el vocabulario y las identidades. Los seres humanos nombran las cosas, pero después se ponen en juego dinámicas que desatan o envuelven su conciencia a través de las palabras. Como estudió Cassirer, y recuerda Benjamin, la mente es un estado complejo en el que una palabra no puede ser solo una palabra. No hace falta saltar a las intuiciones místicas o a las herencias religiosas, ya que la historia de los seres mortales extiende sus propias ramas, sus bosques y sus selvas. De la inmediatez pasamos a la infinitud porque la vida nos enseña que al leer o al conversar nuestra historia compartida

no solo está presente en lo que se dice. Debemos leer entre líneas y asumir que la comunidad sabe, calla, sostiene y padece hasta lo que no está en los escritos. Así que poner nombre a las cosas implica relacionarnos con el mundo, pero también afirmarnos como individuos que habitan un contexto social de convivencia. Vivir es convivir, la democracia es cuestión de palabras y conviene pensar lo que decimos y los que nos dicen a la hora de pronunciar palabras como *libertad* o configurar marcos de convivencia en los que nos definimos desde nuestra individualidad. Si pensamos en las palabras como una casa con fachada y patio interior, se queda corta la distinción entre forma y contenido. Hay muchas sombras, rincones, recuerdos, murmullos, experiencias que andan por la casa y pueden aparecer en cualquier momento.

Los debates en las sociedades de hoy, tanto en las sociedades democráticas como en las dictaduras, suelen darse dentro de la palabra *identidad*. Los vientos de la transformación tecnológica, que invaden la esfera pública con los impulsos de las emociones biográficas y de las intimidades, potencian los conflictos asumidos por la palabra *identidad*. Del mismo modo que, desde una cultura progresista, la orgullosa reafirmación identitaria pretende integrar la diversidad de las realidades individuales en las ilusiones colectivas, los pensamientos reaccionarios se movilizan para definir a la defensiva lo que se considera como propio frente a las maneras de ser marcadas por la diferencia. ¿Es posible preguntarse lo que decimos al decir *soy yo*, al mismo tiempo que nos interrogamos sobre lo que decimos al decir *nosotros*? La lengua juega un papel decisivo a la hora de plantearse las relaciones entre el ser y el deber ser. La palabra *orgullo* puede surgir para defender de manera integradora la diversidad entre homosexuales y heterosexuales, hombres y mujeres, mayorías o minorías; pero también puede suponer una convencida denuncia contra lo otro, aquello que se siente como agresión ante la verdad establecida por las normas de siempre, asumidas como las normas naturales de la existencia. El orgullo se desplaza entonces hasta la soberbia. Resulta fácil advertir que los pensamientos reaccionarios buscan un populismo patriótico dispuesto a definir al otro como enemigo para alimentar el

supremacismo, el miedo a la diferencia y las violencias machistas. Así que el conflicto se anima dentro de palabras como *yo* y *nosotros*. Vivir puede ser convivir o puede ser dominar.

Enseñar una lengua extranjera ayuda a comprender las conexiones entre el multiculturalismo, el bilingüismo, las lenguas de herencia, el derecho internacional, el lenguaje claro y los esfuerzos por evitar que las palabras que ordenan institucionalmente nuestra convivencia, o nuestras conversaciones particulares, caigan en desprecios normalizados. El decir es un modo de hacer o de deshacer. Resulta necesario en primer lugar que los textos legales no contengan desprecios y que la legitimidad institucional se sostenga en una comunicación fluida con la ciudadanía. Pero después conviene dar un paso más para tener en cuenta las raíces de la comunicación, el hecho que suponen las palabras y los vínculos establecidos. Se trata de una meditación imprescindible dentro de la experiencia vertiginosa de transformaciones tecnológicas que estamos viviendo. Si resulta interesante tomarse en serio el sentido de expresiones como *leer entre líneas* o *saber lo que no está en los escritos*, ahora conviene atender a lo que decimos cuando *somos* o *nos ponemos como una máquina*. La autoridad que le damos a las máquinas, definidas por un funcionamiento objetivo frente a los vaivenes humanos, se convierte en una trampa cuando estas máquinas son programadas por humanos que defienden sesgos. Y estos procesos son corrosivos si se extienden por los tiempos vertiginosos de las redes sociales con flujos masivos de información manipulada, comunicaciones compulsivas que se desentienden de la responsabilidad social y buscan extremas interpelaciones emocionales. El populismo ultranacionalista encuentra así un campo apropiado para sus reacciones fanáticas. *Somos como niños*, expresión que nos invita a recordar de nuevo a Benjamin, cuando asumió en su sociología las investigaciones de Jean Piaget y advirtió los peligrosos desplazamientos comunicativos hacia un lenguaje infantil egocéntrico. Estar fichados como receptores y emisores en un contexto determinado permite que se juegue con nuestra intimidad y nuestras identidades. El lenguaje socializado se transforma en un lenguaje

egocéntrico y las palabras dejan de moverse en una realidad común para conformar un mundo adaptado sólo a los ojos del propio sujeto locutor. De ahí que sea fácil sustituir la concordia por la crispación, los acuerdos por las polarizaciones y el conocimiento por los apresurados discursos del odio.

Estos procesos comunicativos trepidantes imponen su propia lógica entre la inmediatez y la infinitud en un camino de ida y vuelta. Manipular el periodismo desde una posición particular acaba por generalizar el desprestigio del periodismo: todos son iguales, periodistas, políticos, sí, todos son iguales, así que me quedo con lo mío. Lanzar una mentira sirve con frecuencia para convertir la verdad, dentro del desprestigio generalizado, en un dogma, en un acto de fe. Actúa el egoísmo infantil de lo mío, el mundo interiorizado, la definición del nosotros en la inercia de unirme a los míos contra la ofensa de los demás. Las paradojas ayudan a tomar conciencia de los mecanismos que configuran una realidad y, desde luego, resulta muy paradójico que las comunicaciones globalizadas, las redes de un mundo globalizado, no solo nos empujen hacia los hábitos solitarios, sino que alimenten los egoísmos nacionalistas de las identidades cerradas.

Por eso también resulta necesario indagar en la palabra *verdad* y recordar que tener una opinión, una interpretación propia, no significa estar en posesión de la verdad. El novelista Jorge Volpi estudió en *La invención de todas las cosas* (2024) las disposiciones históricas a crear relatos para convertir la realidad en una sucesión de mundos inventados. Incluso el pretendido conocimiento científico se presentó a lo largo de la historia como un conjunto de verdades indiscutibles capaces de establecer que el planeta Tierra era plano y que el Sol daba vueltas sobre él. Analizar esta capacidad de invención no supone abandonar un esfuerzo de conocimiento objetivo, sino comprender que ese conocimiento está determinado por situaciones históricas y posibilidades de análisis, algo que se extrema cuando pasamos de la física o la química a las ciencias sociales. En el mundo de hoy, la convivencia generalizada del bulo facilita la fe en verdades dogmáticas, verdades como esencias

divinas o purezas identitarias intocables, verdades refugio. Conviene que la verdad no sea un acto de revelación, sino un proceso de conocimiento fundado en la duda y las investigaciones.

Otro conflicto que merece la pena ser tenido en cuenta es el que late bajo la palabra *universal*. Cuando el derecho internacional salta por los aires es difícil defender desde el pensamiento democrático la vigencia de una Declaración Universal de los Derechos Humanos. Conviene que el lenguaje claro pase aquí del conocimiento al reconocimiento. El filósofo Jean-Philippe Kindler ha estudiado en A *la mierda la autoestima, dadme lucha de clases* (2025) los códigos de una sociedad infantilizada que se mueve a través de demandas narcisistas. Dentro de esta lógica, la separación entre la teoría y la práctica anima ilusiones particulares dispuestas a desentenderse de la realidad universal y, por el contrario, abstracciones teóricas que no comprendan ni se correspondan con las situaciones particulares. Kindler argumenta que solo podemos defender el concepto de lo universal si consideramos que esa universalidad se encarna en realidades diferentes porque en este mundo que habitamos no es lo mismo ser rico que pobre, rico en un país pobre o pobre en un país rico, ser hombre o mujer, blanco o negro, heterosexual u homosexual… De las tensiones entre la voluntad ilustrada de la razón universal y las realidades concretas surgió la cultura de la crisis romántica que procuraba sostener la libertad individual bajo las promesas uniformadoras de felicidad pública que repartía desde finales del siglo XVIII el contrato social.

Vivimos en un mundo con unos 8.200 millones de seres humanos, repartidos en casi 200 países en los que se hablan unas 7.000 lenguas. En este paisaje se carga de sentido percibir la responsabilidad de las lenguas. No es lo mismo ser una lengua mayoritaria que ser una lengua hegemónica, ni debe confundirse la calidad con el puritanismo a la hora de comprender los mestizajes expresivos en las realidades de frontera o en la convivencia bilingüe. Preguntarnos por la importancia del español o dar clase de español como lengua extranjera supone comprobar la

sociología que sostiene el uso de las lenguas, el peso de las cercanías o de las lejanías culturales, las situaciones difíciles como las que se han creado contra los hispanos en Estados Unidos, el multiculturalismo que facilitan las realidades bilingües, las realidades imperativas de una identidad cerrada que se acoge al monolingüismo, las lenguas de frontera, los mestizajes gramaticales y humanos, las migraciones, las lenguas de herencia en primera o segunda generación, los compromisos institucionales y las huellas de olvido o memoria, de orgullo o vergüenza, que provocan nuestras consideraciones sociales. Todos estos matices son inseparables de las preguntas decisivas sobre la palabra *yo* y la palabra *nosotros*. ¿Qué decimos cuando decimos *soy yo*? ¿Qué decimos al decir *nosotros*? ¿Qué estamos diciendo al decir *soy hombre*, *soy mujer*, *vamos a organizarnos*, *te quiero*?

El pensamiento moderno vive una coyuntura difícil en la que debe pensar sus errores, pero sin regresar a la superstición que separa las razones y los sentimientos a la hora de definir una comunidad o una identidad subjetiva. La igualdad no es homologación y los derechos individuales no son una cancelación de los intereses comunes. García Lorca lo comprobó en Nueva York, en 1929, en medio de la crisis económica de Wall Street. Su reafirmación de la homosexualidad era inseparable de un deseo de que la tierra diese sus frutos y repartiese el pan entre todos los seres humanos. Acompañado en el viaje de ida por su maestro Fernando de los Ríos, se quedó luego solo en la ciudad para escribir *Poeta en Nueva York*. Al regresar, hizo una escalar en Cuba, país en el que conoció a muchos «negros sin drama». Por las calles de Nueva York recordó las narraciones de Edgar Allan Poe traducidas al francés por Baudelaire, un poeta muy bien estudiado por Walter Benjamin. Todo rima en la infinitud inmediata de las palabras y de los seres humanos. El hombre de la multitud caminaba sin saber dónde ir, marcado por la fatalidad de un destino ingobernable, solitario como un ser desarraigado y envuelto por la deshumanización. La velocidad moderna borraba la añoranza humana de las raíces, ya que las ciudades se hacían y se deshacían en una realidad fugitiva. Lo dijo Cervantes: la vida corre y va

más rápido que el tiempo. En el siglo XX más que en el XVII y en el siglo XXI más que en el XX. Una multitud es un conjunto de soledades, escribió Baudelaire. Y García Lorca le dio la razón en su «Paisaje de la multitud que orina», de *Poeta en Nueva York*:

> Se quedaron solos.
> Aguardaban la velocidad de las últimas bicicletas.
> Se quedaron solas.
> Esperaban la muerte de un niño en el velero japonés.
> Se quedaron solos y solas
> soñando con los picos abiertos de los pájaros agonizantes...

Las palabras nombran el mundo y nos permiten entender que la comunicación define la realidad. La democracia es cuestión de palabra. Cabe mucho en la palabra *niño* y en la palabra *pájaro*, en la palabra *soledad* y en la palabra *velocidad*. Cabe mucho en palabras como *verdad*, *mentira*, *universal*, *identidad*, *diversidad*, *red*, *orgullo*, *libertad*, *derecho*, *herencia*, *yo* y *nosotros*. Merece la pena pensarlo y tomar la palabra, tomar las palabras.

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (2025). *Filosofía del lenguaje*. Bauplan.

Cassirer, E. (1959). *Mito y lenguaje*. Ediciones Nueva Visión.

García Lorca, F. (1940). *Poeta en Nueva York*. Editorial Séneca.

Kindler, J. P. (2025). *A la mierda la autoestima, dadme lucha de clases*. Bauplan.

Volpi, J. (2024). *La invención de todas las cosas. Una historia de la ficción*. Alfaguara.

Bibliografía de consulta

Montolío Durán, E. y Tascón Ruiz, M. (2020), *El derecho a entender. La comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía*. Catarata.

Moreno Fernández, F. (2022). *La lengua de los hispanos unidos de América. Crónica de una resistencia*. Catarata.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española.* Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica.

Rubio Marín, R. (2023). *Constitucionalismo global y orden de género: una batalla por la inclusión transformadora.* Tirant lo Blanch.

Salazar Benítez, O. (2018). *El hombre que no deberíamos ser.* Planeta.

de Santiago Guervós, J. (1992). *El léxico político de la transición española.* Ediciones Universidad de Salamanca.

Serrano Maíllo, I. y Corredoira, L. (Eds.) (2024). *Democracia y desinformación. Nuevas formas de polarización, discursos de odio y campañas en redes. Respuestas regulatorias de Europa y América Latina.* Dikynson S. L.

LAS INICIATIVAS POR UNA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL MÁS CLARA EN ESPAÑA[1]

Estrella Montolío Durán y Mar Forment Fernández
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

1. Introducción

El rey Felipe VI fue investido doctor *honoris causa* por la Universidad de Alcalá el día 27 de febrero de 2025. De manera un tanto sorpresiva, su discurso se centró en las características del lenguaje jurídico y en la necesidad de que fuera claro y accesible. Recuperamos un fragmento literal de las palabras del monarca:

> Por ser ciudadanos, vivimos en derecho y por tanto convivimos con su lenguaje. Los retos del mundo digital, la trepidante evolución de las costumbres, los cambios en la educación o en la propia sociedad no siempre se adecúan a las rigideces de la ciencia jurídica y la retórica forense: sus raíces latinas, sus formulismos, sus tiempos desusados y sintaxis complejas. Y no podemos ignorar que las barreras de comprensión, donde y cuando surjan, pueden menoscabar su eficacia como sustento de la actividad legislativa; de la administración de justicia y del funcionamiento de las administraciones públicas. Y que todo ello tiene mucho que ver con la dignidad de la persona y la calidad de nuestra democracia. Por eso es tan importante esforzarse por lograr, en todo momento, la claridad y la accesibilidad del lenguaje jurídico, en particular desde las instituciones. Porque la comprensión plena

1. Esta publicación forma parte del proyecto I+D+i ayuda PID2023-146995OB-I00 financiado por MCIN/AEI «Comunicación tributaria clara: estudios y clarificación del discurso empleado en el procedimiento de aplazamiento y fraccionamiento de deudas».

> refuerza nuestro sentido de comunidad, nos hace más partícipes del proyecto compartido[2].

La alocución del rey puede considerarse el punto culminante de una larga trayectoria de exhortaciones a las instituciones públicas, especialmente, a la Administración de Justicia, para que adopten un lenguaje claro en su comunicación con la ciudadanía. De hecho, en los últimos años, las propias administraciones han recogido esas reivindicaciones y las han hecho suyas en numerosas declaraciones. Es el caso, en concreto, de las más altas instituciones de la justicia española: el propio Ministerio de Justicia, la Fiscalía General del Estado o el Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) han asumido en diferentes discursos y documentos la necesidad de transformar su discurso hacia pautas comunicativas más acordes con la sociedad del siglo XXI. En esta misma línea, la propia Real Academia Española, en colaboración con las instituciones jurídicas, ha incluido la reclamación del derecho ciudadano a entender a sus administraciones (Muñoz Machado, 2023). En este escenario, cabe entender el mencionado discurso del rey como el broche de oro, el punto final, al periodo de las declaraciones. No por casualidad, las palabras del monarca en favor de mayor transparencia en el discurso de la Administración de Justicia se produjeron apenas unos meses después de la promulgación de la Ley Orgánica 5/2024, de 11 de noviembre, del Derecho de Defensa[3], cuyo artículo 9 reza lo siguiente:

> Los actos y comunicaciones procesales se redactarán en lenguaje claro, de manera sencilla y accesible universalmente, de forma que permitan conocer a sus destinatarios el objeto y consecuencias del acto procesal comunicado.
>
> Las resoluciones judiciales, del Ministerio Fiscal y las dictadas por los letrados de la Administración de Justicia estarán redactadas

2. Véase: https://www.casareal.es/ES/ArchivoMultimedia/Paginas/archivo-multimedia_archivos-videos-detalle.aspx?data=6055.

3. Véase: https://www.boe.es/buscar/pdf/2024/BOE-A-2024-23630-consolidado.pdf.

> en un lenguaje claro, de manera sencilla y comprensible, de forma que puedan ser comprendidas por su destinatario, sin perjuicio de la necesidad de utilizar el lenguaje técnico-jurídico para garantizar la precisión y calidad de estas.
>
> Las juezas, los jueces, las magistradas y los magistrados velarán por la salvaguardia de este derecho, en particular en los interrogatorios y declaraciones.

La comunicación institucional clara y empática ha dejado de ser, pues, una aspiración para consolidarse como una necesidad que las administraciones intentan hacer realidad. Este avance es el resultado de una creciente sensibilización de las administraciones sobre la importancia de la claridad, así como de una mayor inversión en recursos para su logro. En este contexto, se está produciendo una transformación profunda en la comunicación de las instituciones, orientada a garantizar el derecho de la ciudadanía a comprender la información que recibe, favoreciendo de este modo que actúe de manera informada. Una comunicación más clara no solo contribuye a la mejora del servicio y a un mejor uso de los recursos públicos, sino que también fortalece la confianza en las instituciones. En última instancia, representa un avance significativo en el desarrollo social y en el afianzamiento del Estado de derecho (Montolío Durán y Tascón Ruiz, 2020).

En este artículo se ofrece una revisión de las principales iniciativas de los últimos años orientadas a la implantación de la comunicación clara en las instituciones españolas. Dado que las limitaciones de espacio impiden un abordaje exhaustivo, presentamos una selección que quiere ser representativa de las múltiples iniciativas de diversa índole y procedencia administrativa que ya están en marcha. Los ámbitos profesionales en los que estas acciones han tenido un mayor impacto son el sanitario, el judicial y el administrativo, de los que nos vemos obligados a concentrarnos en los dos últimos, así como en iniciativas de carácter público en estos campos. Quedan, pues, fuera del alcance de este artículo las acciones impulsadas por entidades privadas, pese a la relevancia

que conviene reconocer en los procesos desarrollados, por ejemplo, en el sector financiero o en las compañías aseguradoras.

A modo de resumen preliminar, cabe señalar que, en general, las acciones reseñadas son iniciativas hasta ahora puntuales, dispersas y sin solución de continuidad en el tiempo: la clarificación de un determinado tipo de documento, por ejemplo, o la publicación de la correspondiente guía institucional de comunicación clara, con frecuencia ampliamente coincidente con guías previas de comunicación clara.

2. Comunicación clara en el ámbito jurídico-administrativo

Montolío Durán y Bayés-Gil (2024) identifican tres grandes etapas en la evolución de las iniciativas destinadas a la implantación de la comunicación clara en el ámbito de la Administración:

- fase preliminar (1990-2000), en la que las administraciones comienzan a tomar conciencia de la necesidad de mejorar su relación comunicativa con la ciudadanía;
- fase de difusión y expansión (2001-2016), periodo en el que las iniciativas se vuelven más sistemáticas;
- fase de consolidación (2017-actualidad), periodo caracterizado por un compromiso más firme con la claridad en la comunicación jurídico-administrativa.

Las acciones de impulso de estrategias asociadas a la comunicación clara en el ámbito jurídico-administrativo enumeradas en este artículo se refieren a los últimos años y se organizan por niveles de actuación en la Administración. De este modo, se consignan a continuación acciones de la Administración central o estatal, de distintas administraciones autonómicas y, finalmente, de algunas administraciones municipales.

2.1 Nivel estatal

2.1.1 La Administración de Justicia

En las últimas décadas, el lenguaje jurídico en español ha experimentado un proceso de modernización (Ministerio de Justicia, 2011; Montolío Durán, 2012, 2021; Poblete Olmedo, 2021). La claridad en el ámbito de la Administración de Justicia debe garantizar que las comunicaciones lleguen a los ciudadanos de manera inteligible, independientemente de que los profesionales involucrados en el proceso de redacción utilicen un lenguaje de alta especialización técnica. El cumplimiento de esta exigencia es un elemento nuclear que permite a la ciudadanía ejercer con plenitud y de manera efectiva sus derechos en los términos en los que resulte procedente (de Lorenzo García, 2024), dado que el uso de un «lenguaje oscuro y poco accesible sitúa a los ciudadanos en una clara situación de indefensión», como señalan los informes del Defensor del Pueblo de los años 2008, 2011, 2016, 2019 y 2022 (Goenaga Ruiz de Zuazu y Arenas Arias, 2024).

La evolución hacia un lenguaje jurídico-administrativo más accesible estuvo marcada por una mayor sistematicidad a partir de la aprobación por parte del Pleno del Congreso de los Diputados en 2002 de la *Carta de Derechos de los Ciudadanos ante la Justicia* (Ministerio de Justicia, 2002). En 2009, el Consejo de Ministros creó la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico (CMLJ), cuya principal tarea fue la realización de seis estudios que analizan el discurso jurídico y la elaboración de un exhaustivo informe con recomendaciones para mejorar la redacción de textos jurídicos (Ministerio de Justicia, 2011).

En 2014, un acuerdo entre la Real Academia Española y el Consejo General del Poder Judicial dio lugar a tres publicaciones clave, que, en cierto sentido, reforzaron las recomendaciones del informe de la CMLJ: el *Diccionario del español jurídico* (2016), el *Diccionario panhispánico del español jurídico* (2017) y el *Libro de estilo de la Justicia* (2017).

Siguiendo el enfoque de la *Carta de Derechos de los Ciudadanos ante la Justicia*, es importante destacar la relevancia del *Protocolo general de*

colaboración para el fomento de un lenguaje jurídico moderno y accesible para la ciudadanía (CGPJ, 2021). Entre otras acciones, el protocolo contempla la creación de una nueva comisión para la modernización del lenguaje jurídico, cuya implementación se ha materializado mediante la Orden JUS/912/2022, de 12 de septiembre[4].

Una de las contribuciones más recientes en este sentido es la *Guía de redacción judicial clara. El derecho de la ciudadanía a entender: claves para redactar documentos judiciales eficaces* (Montolío Durán y García Asensio, 2023), editada por el Ministerio de Justicia y elaborada por dos integrantes del grupo de investigación Estudios del Discurso Académico y Profesional (EDAP) de la Universidad de Barcelona, grupo que ha participado en varias iniciativas de modernización del discurso jurídico promovidas por este ministerio. La obra ofrece herramientas para redactar documentos judiciales que respeten el derecho de la ciudadanía a comprenderlos.

Si el lenguaje judicial representa un desafío para un ciudadano medio, para las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad se convierte en una barrera prácticamente insuperable. El Tribunal Superior de Justicia de Asturias, en colaboración con Plena Inclusión España, elaboró un protocolo de actuación pionero destinado a la adaptación de sentencias a lectura fácil en los juzgados de familia de Oviedo (García López, 2017). Del mismo modo, el 9 de julio de 2018 la Audiencia Provincial de Madrid dictó una sentencia en lectura fácil, dado que el procedimiento involucraba a una persona con discapacidad en calidad de perjudicada. Este es el origen en España de una iniciativa pionera que recibió el impulso definitivo con la Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica[5]. El CGPJ incorpora desde 2020 a su base de jurisprudencia resoluciones en formato de lectura fácil dirigidas a personas con discapacidad intelectual.

4. Véase: https://www.boe.es/boe/dias/2022/09/23/pdfs/BOE-A-2022-15501.pdf.

5. Véase: https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-9233-consolidado.pdf.

2.1.2 La Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT)

En el ámbito jurídico-administrativo, el discurso de las administraciones tributarias es especialmente complejo (Montolío Durán, 2024; Montolío Durán, García Asensio y Forment Fernández, 2024). Esta afirmación se ha corroborado con datos empíricos recopilados durante los años 2022 y 2023 que ofrecen un conocimiento más preciso sobre tres aspectos clave:

- el grado de conocimiento que tienen los ciudadanos acerca del sistema tributario, las administraciones tributarias y la terminología fundamental de este ámbito;
- la percepción de la calidad de la comunicación tributaria tanto por parte del personal de las administraciones tributarias como de la ciudadanía;
- las emociones que genera la interacción entre la administración tributaria y los contribuyentes[6].

Así las cosas, la necesidad de hacer más clara, fácil y amable la comunicación tributaria se erige en un imperativo democrático que, además de hacer la vida un poco más cómoda al contribuyente, refuerce la legitimación de las instituciones tributarias y permita una gestión más eficaz del dinero público. La AEAT ha empezado a implementar medidas concretas en este sentido y ha priorizado en sus planes estratégicos 2020-2023 y 2024-2027 una línea de actuación enfocada en mejorar la comprensión de los documentos que envía a los ciudadanos[7].

---

6. Véanse: Instituto de Estudios Fiscales (2023); Goenaga Ruiz de Zuazu y Arenas Arias (2024); Forment Fernández y Montolío Durán (2025a, 2025b).

7. Para más información véase: https://sede.agenciatributaria.gob.es/static_files/Sede/Actualidad/Notas_prensa/2023/02-11-2023_NP_simplificacion_documentos_AEAT.pdf. La transformación comunicativa de la AEAT, especialmente de los documentos que emanan del Área de Recaudación, se debe a la participación de la Agencia en los proyectos de investigación «El derecho a entender la comunicación tributaria: análisis y clarificación del discurso empleado en los procedimientos de recaudación» (PID2020-114308RB-I00) y «Comunicación tributaria clara. Estudio y clarificación del discurso empleado en el procedimiento de aplazamiento y fraccionamiento de deudas» (PID2023-146995OB-I00), financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Véase: Mesón García y Grande Serrano (2024).

2.2 Nivel autonómico[8]

2.2.1 Gobierno de Aragón

Desde el año 2009, el Gobierno de Aragón ha desarrollado diversos planes estratégicos centrados en la mejora de la administración electrónica. El Plan 2018-2020 introdujo un nuevo enfoque: situar a las personas en el centro de la actividad comunicativa e implementar nuevas metodologías basadas en el diseño de servicios. El *Plan Estratégico de Servicios Digitales de Aragón 2022-2025* (Servicios Digitales de Aragón, 2022) abunda en el mismo sentido.

Es importante destacar que el Gobierno de Aragón fue pionero en el ámbito normativo al impulsar la Ley 1/2021 de Simplificación Administrativa[9], que establecía la obligación de adaptar la información y los trámites administrativos a un lenguaje claro y de lectura fácil.

Los Servicios Digitales de Aragón (SDA)[10] han desempeñado un papel clave en la transformación comunicativa del Gobierno de Aragón. Los SDA pretenden optimizar la experiencia de la ciudadanía en el uso de los servicios públicos, con especial atención a la diversidad de personas y organizaciones, así como a sus necesidades. En este contexto, la comunicación clara, específicamente la claridad de los documentos físicos y electrónicos, se erige como un pilar fundamental de actuación (Pérez Galán, 2024).

Las iniciativas de los SDA han sido reconocidas como modelo de buenas prácticas por otras administraciones. El interés de los SDA por la mejora de la comunicación administrativa electrónica favoreció la publicación

---

8. Si bien diversas comunidades autónomas como la Comunidad de Madrid, Canarias, Andalucía, Navarra y La Rioja han desarrollado algunas iniciativas en materia de comunicación clara, por razones de espacio, el presente artículo se limita a reseñar algunas acciones impulsadas por el Gobierno de Aragón, la Generalitat de Cataluña y la Generalitat Valenciana.

9. Véase: https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-4247-consolidado.pdf.

10. Véase: https://www.aragon.es/tramites/sda.

de la *Guía de buenas prácticas de comunicación clara* (Gobierno de Aragón, 2020) y del *Manual de estilo de lenguaje claro. Criterios para la redacción de textos claros en Internet* (Gobierno de Aragón, s. f.).

2.2.2 Generalitat de Cataluña

La Dirección General de Servicios Digitales y Experiencia Ciudadana (DGSDEC) de la Generalitat de Cataluña inició en 2022 un proyecto transversal de comunicación clara y ha trabajado intensamente para que este proyecto se convierta en una política de gobierno. Como resultado, logró la aprobación de los acuerdos GOV/146/2023 y GOV/29/2024[11], que establecen y desarrollan un nuevo modelo de atención ciudadana sustentado en técnicas de comunicación clara[12].

La Generalitat publicó una *Guia de comunicació clara* (2024); también diseñó un sistema de gobernanza que garantiza la coordinación de las iniciativas de comunicación clara en todos sus departamentos. Además, como parte de estas acciones, se lanzó la segunda edición del *Manual d'elaboració de normes de la Generalitat de Catalunya* (2024), redactado siguiendo los principios de la norma ISO 24495-1:2023 sobre lenguaje claro.

Actualmente, el compromiso del Gobierno catalán con la comunicación clara se refleja en el reciente acuerdo GOV/217/202413, que aprueba un plan para transformar y mejorar los servicios públicos de la Generalitat (Arnall Duch, Domènech-Bagaria y Poblete Olmedo, 2024). Este plan, impulsado por el Departamento de la Presidencia y aprobado en octubre

---

11. Véase: https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=965006 y https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=978018.

12. La comunicación clara se incluye de manera regular en las disposiciones normativas de la Generalitat de Cataluña al menos desde 1991 en la Orden de 10 de julio de 1991, por la que se regula la acreditación de los centros hospitalarios y en la que ya se habla del derecho a recibir una información comprensible. En caso de tener interés por todas las acciones sobre comunicación clara impulsadas por la DGSDEC, véase: https://atenciociutadana.gencat.cat/ca/serveis/llenguatge-planer/#impuls-de-la-comunicacio-clara.

13. Véase: https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?versionId=2051577&type=01.

de 2024, pretende mejorar los servicios públicos para responder a las necesidades sociales y económicas actuales. Se ha creado la Comisión de Expertos para la Estrategia de Transformación de la Administración y Mejora de los Servicios Públicos (CETRA), cuya labor consiste en promover un debate participativo con especialistas en administración, gobernanza pública y transformación digital para formular propuestas, evaluar su viabilidad e impacto, y establecer un plan de implementación. El Grupo de trabajo 11 de CETRA se centra en la comunicación clara[14].

En el marco del plan de reforma de la Administración de la Generalitat de Cataluña para mejorar la comunicación pública, destaca un proyecto de inteligencia artificial generativa para resumir normas del derecho catalán en lenguaje claro. Esta iniciativa, impulsada por la Entidad Autónoma del Diario Oficial y de Publicaciones y el Centro de Telecomunicaciones y Tecnologías de la Información (CTTI), tiene como objetivo facilitar la comprensión de la normativa a toda la ciudadanía sin importar su formación jurídica. Reconocido por la Comisión Europea como un caso de éxito en el observatorio Public Sector Tech Watch, el proyecto ha dado lugar a una herramienta basada en inteligencia artificial que genera resúmenes claros en catalán y castellano. Actualmente, están disponibles los primeros 44 resúmenes en línea[15]. El objetivo es ampliar el alcance del proyecto a más de 14.000 normas.

2.2.3 Generalitat Valenciana

En mayo de 2024 la Generalitat Valenciana creó la Comisión Interdepartamental para la Transformación Digital y Simplificación Administrativa en la Comunitat Valenciana (CITSA). Esta comisión se encarga de promover y supervisar el diseño y la implementación de la política de la Generalitat sobre transformación digital, simplificación administrativa

14. Los expertos que forman parte de CETRA y las acciones que lleva a cabo la comisión se pueden consultar en: https://govern.cat/salapremsa/notes-premsa/653742/designats-els-membres-de-la-comissio-d-experts-que-pilotara-el-pla-de-reforma-de-l-administracio-i-la-millora-dels-serveis-publics.

15. Véase: https://portaljuridic.gencat.cat/ca/normativa/dret-a-catalunya/Resums_IA/.

y mejora de la calidad de los servicios públicos. En la misma línea, el plan Simplifica 2024-2026 es una estrategia integral de la Generalitat para mejorar el acceso a los servicios públicos y la calidad de los procedimientos administrativos a fin de aumentar su eficiencia. Entre las acciones previstas en el plan conviene destacar la optimización de la comunicación con la ciudadanía, a través de la modernización de la «Carpeta Ciudadana», que incluye información accesible y en lenguaje claro sobre el estado de los trámites.

La Ley de Simplificación Administrativa de la Generalitat Valenciana[16] entró en vigor el 3 de enero de 2025. Entre otras disposiciones, la normativa establece la obligación de presentar la información en un lenguaje sencillo y accesible para los destinatarios. Como otras administraciones, la Generalitat cuenta con una *Guía de lenguaje claro de la Generalitat Valenciana. Por un lenguaje administrativo al servicio de las personas* (2023) y ha promovido acciones formativas sobre comunicación clara entre su personal.

2.3 Nivel municipal

La guía *Comunicación clara. Guía práctica* (Ayuntamiento de Madrid, 2017), elaborada por miembros de EDAP y expertos de la consultora Prodigioso Volcán, se considera una de las primeras publicaciones de referencia sobre comunicación clara en España. Su publicación estuvo estrechamente vinculada al proceso de clarificación de la notificación de denuncia e incoación de expediente sancionador por infracciones de tráfico del Ayuntamiento de Madrid, documento que se reconoce como el primer caso de aplicación de los principios de comunicación clara a una notificación de la Administración. De hecho, la clarificación de la multa de tráfico del Ayuntamiento de Madrid tuvo un impacto tan relevante que, poco después, otras administraciones municipales, como el Ayuntamiento de Barcelona, aplicaron transformaciones similares en sus propias multas.

16. Véase: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOGV-r-2024-90142.

Aunque los recursos de las administraciones locales son más limitados, numerosos municipios han implementado mejoras en sus comunicaciones hacia la ciudadanía para fomentar la claridad. Resulta imposible enumerarlos aquí, aunque conviene reconocer y aplaudir sus esfuerzos.

En muchos casos, las iniciativas municipales cuentan con el respaldo de las diputaciones, que contribuyen a fomentar la comunicación clara en el ámbito local. Un ejemplo destacado es la Diputación de Barcelona, entidad patrona de la Cátedra UB-DIBA sobre Comunicación Clara aplicada a las Administraciones Públicas, la primera en España dedicada a la investigación en este campo.

Finalmente, las obligaciones en materia de transparencia establecidas por la Ley 19/2013[17] y sus desarrollos autonómicos exigen que las administraciones españolas de todos los niveles publiquen información de forma clara y accesible. Como resultado, los portales de transparencia se han consolidado como una herramienta esencial del gobierno abierto. No obstante, algunos de estos portales aún presentan barreras que dificultan la comprensión ciudadana, como el uso de lenguaje técnico y estructuras complejas. Ante esta realidad, han surgido iniciativas, especialmente en el marco de diputaciones provinciales, para mejorar su claridad y facilitar el acceso a la información[18]. Parece, pues, que definitivamente ha llegado el momento de dar un paso más en el compromiso con la transparencia: no basta con garantizar el derecho a saber, resulta imprescindible avanzar hacia el derecho a entender.

Referencias bibliográficas

Arnall Duch, A., Domènech-Bagaria, O. y Poblete Olmedo, C. (2024). Iniciativas y proyectos de investigación en comunicación clara en las comunidades bilingües del mundo hispánico. *Architetras Científica*, 12, 65-76.

17. Véase: https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12887-consolidado.pdf.

18. Véase, a modo de ejemplo, el proceso de clarificación del portal de transparencia de la Diputación de Castellón explicado en Camacho Muñoz y Colón de Carvajal (2025).

Ayuntamiento de Madrid (2017) *Comunicación clara. Guía práctica*. https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/LenguajeClaro/ComunicacionClara/Documentos/GuiaPracticaCClara.pdf

Camacho Muñoz, R. y Colón de Carvajal, B. (Coords.) (2025). *Hoja de ruta para el diseño estratégico de un portal de transparencia claro. 15 consejos para gestionar el paso del derecho a saber al derecho a entender*. Diputación Provincial de Castellón. https://transparencia.dipcas.es/uploads/versiones/67f641670ad929157-20250409114407.pdf

Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) (2021). *Protocolo general de colaboración para el fomento de un lenguaje jurídico moderno y accesible para la ciudadanía*. https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/Consejo-General-del-Poder-Judicial/Actividad-del-CGPJ/Convenios/Convenios-vigentes/Protocolo-general-de-colaboracion-para-el-fomento-de-un-lenguaje-juridico-moderno-y-accesible-para-la-ciudadania--2021-

Forment Fernández, M. y Montolío Durán, E. (2025a). *Hacia una comunicación clara y eficaz en las Administraciones tributarias. Reflexiones del personal del Organismo de Gestión Tributaria* (ORGT) (Colección Herramientas. Serie Administración Local 5). Diputació de Barcelona. https://llibreria.diba.cat/cat/llibre/hacia-una-comunicacion-clara-y-eficaz-en-las-administraciones-tributarias-reflexiones-del-personal-del-organismo-de-gestion-tributaria-orgt_71390

Forment Fernández, M. y Montolío Durán, E. (2025b). *Voces empoderadas. El impacto de las oficinas del Organismo de Gestión Tributaria* (ORGT) *en la percepción del discurso tributario*. (Colección Herramientas. Serie Administración Local 6). Diputació de Barcelona. https://llibreria.diba.cat/cat/llibre/voces-empoderadas-el-impacto-de-las-oficinas-del-organismo-de-gestion-tributaria-orgt-en-la-percepcion-del-discurso-tributario_71317

García López, J. C. (15 de septiembre de 2017). El método de lectura fácil de las sentencias para las personas vulnerables. *Diario La Ley*, 9042.

Generalitat de Catalunya (2024) *Manual d'elaboració de normes de la Generalitat de Catalunya*. https://portaljuridic.gencat.cat/web/.content/02_-_actualitat/imatges/manual-elaboracio-normes-2024.pdf

Generalitat de Catalunya (2024) *Guia de comunicació clara*. https://atenciociutadana.gencat.cat/web/.content/0-subweb-comunicacio-clara/home/destacat-guia-pdf/guia-comunicacio-clara.pdf

Generalitat Valenciana (2023) *Guía de lenguaje claro de la Generalitat Valenciana. Por un lenguaje administrativo al servicio de las personas*. https://gvaoberta.gva.es/documents/7843050/176229651/PLC_Guía+completa_español_DEFINITIVO_DEF.pdf/553f540c-9e1a-4d26-84a2-353ab57acff4

Gobierno de Aragón (s. f.). *Manual de estilo de lenguaje claro. Criterios para la redacción de textos claros en internet*. https://www.aragon.es/documents/20127/94900387/Guia+de+buenas+practicas+de+comunicacion+clara-Gobierno+de+Aragon.pdf/c38864a1-967a-90f4-8156-c40804fb5e8?t=1683022497902

Gobierno de Aragón (2020). *Guía de buenas prácticas de comunicación clara. Aplicación a los contenidos web del Gobierno de Aragón*. https://www.aragon.es/documents/20127/94900387/Guia+de+buenas+practicas+de+comunicacion+clara-Gobierno+de+Aragon.pdf/c38864a1-967a-90f4-8156-c40804fbb5e8?t=1683022497902

Goenaga Ruiz de Zuazu, M. y Arenas Arias, G. J. (2024). Análisis longitudinal de los costes psicosociales del cumplimiento tributario en España: entre la opacidad y la incomprensión. Crónica tributaria, 191, 59-75. https://dx.doi.org/10.47092/CT.24.2.2

Instituto de Estudios Fiscales (2023). *Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2022* (Documentos de trabajo 7/2023). IEF. https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/documentos_trabajo/2023_07.pdf

de Lorenzo García, R. (2024). Claridad e inclusión en la administración de justicia. En M. de Prada Rodríguez (Dir.), *El derecho a entender el derecho. Alcance y límites del lenguaje jurídico* (pp. 453-472). Tirant lo Blanch.

Mesón García, I. y Grande Serrano, P. (2024). Estrategias de simplificación del pago en la Agencia Tributaria. En E. Montolío Durán (Dir.), *Comunicación tributaria clara. Una aproximación interdisciplinar* (pp. 215-256). Aranzadi. https://www.ub.edu/edap/wp-content/uploads/2025/01/Comunicacion-tributaria-clara_r.pdf

Ministerio de Justicia (2002). *Carta de Derechos de los ciudadanos ante la Justicia*. https://sedejudicial.justicia.es/carta-de-derechos-de-los-ciudadanos

Ministerio de Justicia. (2011). *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico*. https://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf

Montolío Durán, E. (Ed.) (2012). *Hacia la modernización del discurso jurídico*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Montolío Durán, E. (20 de mayo de 2021). La claridad en el ámbito de la Administración de Justicia: estado de la cuestión. *RLD Blog*. https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2021/05/20/la-claridad-en-el-ambito-de-la-administracion-de-justicia-estado-de-la-cuestion-estrella-montolio-duran/

Montolío Durán, E. (2024). Comunicación tributaria clara. Equipos y proyectos complejos para afrontar realidades complejas. En E. Montolío Durán (Dir.), *Comunicación tributaria clara. Una aproximación interdisciplinar* (pp. 39-58). Aranzadi. https://www.ub.edu/edap/wp-content/uploads/2025/01/Comunicacion-tributaria-clara_r.pdf

Montolío Durán, E. y Bayés-Gil, M. (2024). L'estat de la qüestió de la comunicació clara en castellà a Espanya en l'àmbit jurídic i administratiu. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 82, 104-119. https://doi.org/10.58992/rld.i82.2024.4330

Montolío Durán, E., García Asensio, M. Á. y Forment Fernández, M. (2024). Análisis y clarificación de la comunicación tributaria española: el proyecto de investigación ComTClar. En A. R. Retegui y F. Bernabé Rocca (Dirs.), *Lenguaje Claro en Iberoamérica. Principios y prácticas* (pp. 557-568). La Ley y Thomson Reuters.

Montolío Durán, E. y García Asensio, M. Á. (2023). *Guía de redacción judicial clara. El derecho de la ciudadanía a entender: claves para redactar documentos judiciales eficaces*. Ministerio de Justicia. Secretaría General Técnica. https://www.mjusticia.gob.es/es/AreaTematica/DocumentacionPublicaciones/InstListDownload/Guía%20redacción%20judicial%20clara.pdf

Montolío Durán, E. y Tascón Ruiz, M. (2020). *El derecho a entender: la comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía*. Los Libros de la Catarata.

Muñoz Machado, S. (2023). Lenguaje jurídico claro. En S. Muñoz Machado (Dir.), *Crónica de la lengua española 2022-2023* (pp. 583-594). Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española y Planeta.

Pérez Galán, C. (2024). Mejorar la atención a la ciudadanía mediante el rediseño de servicios: comunicaciones y notificaciones claras en el Gobierno de Aragón. *Archiletras Científica*, 12, 175-180.

Poblete Olmedo, C. (2021). Lenguaje jurídico claro: nuevos desafíos para las academias. En S. Muñoz Machado (Dir.), *Crónica de la lengua española 2021* (pp. 722-734). Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española y Planeta. https://www.rae.es/recursos-academicos-de-apoyo-para-el-lenguaje-claro/cronica-de-la-lengua-espanola-2021/lenguaje

Real Academia Española y Consejo General del Poder Judicial (2016). *Diccionario del español jurídico*. Espasa.

Real Academia Española y Consejo General del Poder Judicial (2017). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Santillana.

Real Academia Española y Consejo General del Poder Judicial (2017). *Libro de estilo de la Justicia*. Espasa.

Servicios Digitales de Aragón (2022). *Plan Estratégico de Servicios Digitales de Aragón 2022-2025*. Gobierno de Aragón. https://transparencia.aragon.es/sites/default/files/documents/plan_estrategico_sda_2022_2025.pdf

INICIATIVAS DE LENGUAJE CLARO EN AMÉRICA LATINA

Claudia Andrea Poblete Olmedo
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO (CHILE)

1. Introducción

El presente artículo[1] hace un recorrido por los avances de los últimos años en América Latina en materia de lenguaje claro[2]. Permanentemente sabemos de nuevas iniciativas que aportan en el camino de incorporar el lenguaje claro y el derecho a comprender en diversas áreas de la sociedad (Muñoz Machado, 2024).

Debemos señalar que en Latinoamérica la preocupación por el lenguaje claro se presenta principalmente en el ámbito de las instituciones públicas, lo que ha derivado en el trabajo conjunto de entidades, las que en muchos países se han agrupado en redes de lenguaje claro.

Desde el punto de vista conceptual, si bien no es el foco de este trabajo desarrollar aspectos teóricos del lenguaje claro, sí tomamos como referencia la siguiente definición de Poblete Olmedo *et al.* (2024):

> En sentido estricto –también lingüístico–, el lenguaje claro es la lengua que se utiliza en el contexto de la Administración (y en general de los poderes públicos) para dirigirse a un destinatario que caracterizamos como un ciudadano que a la vez es usuario del sistema público. Esta «lengua» se caracteriza por seguir una estructura de redacción lógica (sintaxis), con usos modernos (deja de lado las formas

1. Debido a que abordan aspectos similares, este trabajo retoma información presente en los artículos de Poblete Olmedo y Fuenzalida González (2018) y Poblete Olmedo (2024).

2. Si bien desde la teoría, como hemos señalado en otros trabajos (véase, por ejemplo, Poblete *et al.*, 2024), hacemos la distinción entre «lenguaje claro» y «comunicación clara», para efectos de esta publicación nos referiremos con el término «lenguaje claro» a ambos conceptos.

arcaicas u obsoletas). Además, en la línea del léxico de especialidad, si se usan palabras técnicas, estas deben explicarse o reformularse.

2. Revisión de los avances en países latinoamericanos

2.1 México

Como hemos mencionado en otras instancias, un hito fundamental de la preocupación por el lenguaje claro en América Latina es la iniciativa sobre «lenguaje ciudadano» desarrollada en México.

Ello ocurre durante el Gobierno de Vicente Fox, cuando en 2004 se instala el lenguaje claro como política pública en México, en el marco de la cual se capacitó a funcionarios públicos de ese país en el uso de lenguaje claro en las comunicaciones con los usuarios. Esta fue una política sostenida que dio lugar, incluso, a una publicación vigente hasta ahora: el manual *Lenguaje ciudadano* (Secretaría de la Función Pública, 2004), que desde su edición de 2007 se denominó *Lenguaje claro* (Secretaría de la Función Pública, 2007).

En 2005 se estableció la Red de Lenguaje Claro[3], conformada por un grupo de ciudadanos preocupados por promover la claridad en los escritos del sector público.

Como hemos planteado en otras oportunidades, cuando las políticas públicas se identifican con una figura política, al cambiar el signo del Gobierno, esa política desaparece. Lamentablemente, esto es lo que sucedió en México y se descontinuó el trabajo que se había desarrollado hasta ese momento.

3. A partir de información aportada por Carlos Valdovinos y Rosa Margarita Galán (ambos fueron líderes de la iniciativa en México en 2004), podemos señalar que la Red de Lenguaje Claro está conformada por la Secretaría de la Función Pública (poder ejecutivo), el Gobierno Federal y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Entre las actividades desarrolladas, podemos citar los congresos internacionales de lenguaje ciudadano, el Seminario Internacional de Lenguaje Claro (Clarity, 2007) y capacitaciones.

Pese a lo anterior, podemos constatar que existen diversos esfuerzos por retomar y recuperar los avances en materia de lenguaje claro en México.

Por ejemplo, en julio de 2020 la diputada Isabela Rosales Herrera, entonces presidenta de la Mesa Directiva del Congreso de la Ciudad de México, menciona la red de lenguaje claro de México en los antecedentes de un documento de la primera legislatura[4]. Allí plantea:

> someto a consideración el siguiente: punto de acuerdo de urgente y obvia resolución por el que respetuosamente se exhorta; al Comité de administración y capacitación para que, en coordinación con el Instituto de Investigaciones Legislativas de esta soberanía, capaciten en materia de lenguaje ciudadano al personal técnico y de asesoría adscrito a las diputadas y diputados del Congreso de la Ciudad de México y distribuyan un manual digital del tema a todas las áreas administrativas, comisiones y comités; y a las [*sic*] dependencias del Gobierno de la Ciudad de México para que capaciten en el uso escrito del lenguaje ciudadano a todo el personal que emite material escrito dirigido a la ciudadanía.

También es importante mencionar las publicaciones de manuales de estilo con foco en la claridad. Uno de ellos es el *Manual para la elaboración de sentencias* (García Ortiz, Rodríguez Mondragón y Zavala Arredondo, 2015), de la Sala Regional Monterrey del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPFJ).

A la vez, hay dos publicaciones importantes que dan cuenta de un posible renacer de la preocupación por el lenguaje claro y el derecho a comprender en México. Se trata de los textos recientes de Raúl Arroyo, *Construir desde el derecho, un nuevo lenguaje de la abogacía* (2021), y de Diego Valadés Ríos, *Igualdad ante la ley y lenguaje claro* (2024). Ambos trabajos están enfocados en el lenguaje claro y el derecho.

---

4. Véase el texto original en: https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/70bd4296622e4adbdb23384eaadda80a219e5f8e.pdf.

Esperamos que estas iniciativas permitan retomar con fuerza el trabajo que se desarrolló en México en la primera década del siglo XXI.

2.2 Chile

Una mirada cronológica a los avances que ha tenido el lenguaje claro en Chile nos ubica en el año 2005, cuando se desarrolló en el Senado de la República una jornada en la que el lingüista Daniel Cassany realizó la conferencia «El lenguaje como instrumento democratizador». Esta instancia se produjo debido al interés de las autoridades legislativas de la época por revisar la política que entonces se desarrollaba en México como «lenguaje ciudadano» (Poblete Olmedo, 2006).

Diez años más tarde[5], en el contexto de la Administración pública, comienzan proyectos de lenguaje claro en diversas instituciones chilenas. Estos parten como intentos por modificar algunas prácticas internas en unidades específicas y con pocos documentos.

Estos hitos sirvieron para que en 2015 un grupo de instituciones chilenas se reuniesen con el fin de generar una red de lenguaje claro[6] como una forma de vincularse y darle sustento al esfuerzo por considerar a los usuarios en la redacción de los documentos de interés ciudadano. Así, en marzo de 2017, la Corte Suprema, la Contraloría General de la República, la Cámara de Diputados, la Biblioteca del Congreso Nacional, el Consejo para la Transparencia, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y el Ministerio Secretaría General de la Presidencia suscribieron

5. Algunas de las actividades relevantes durante esos años son la participación de Luis Bates, exministro de Justicia de Chile, en el congreso de Clarity (México, 2008). También en 2008, en el congreso organizado por Plain (Estados Unidos), se presenta la ponencia «Ley Fácil en la Biblioteca del Congreso Nacional», iniciativa que busca clarificar la ley en Chile o hacerla más comprensible para los ciudadanos.

6. Véase Red de Lenguaje Claro Chile: https://www.lenguajeclarochile.cl.

un acuerdo (Red de Lenguaje Claro Chile, 2017)[7] que dio vida oficial a la Red de Lenguaje Claro Chile. Con la firma de este acuerdo se inicia una etapa en el uso de lenguaje claro a nivel de los organismos del Estado y, además, se instala como tema de investigación en el ámbito académico. Desde entonces, la red no ha dejado de funcionar y alberga hoy a más de quince instituciones de máxima relevancia nacional[8].

En el ámbito judicial, en 2015, Chile (representado por la Corte Suprema) y España lideraron el proyecto «Justicia y Lenguaje Claro: por el Derecho del ciudadano a comprender la Justicia», al que se sumaron otros países de la región (Uruguay, México, Paraguay, Colombia, entre otros). Uno de sus objetivos fue proponer estrategias de clarificación del lenguaje judicial en los textos que afectan directamente al ciudadano. Ello, a partir de un diagnóstico de la escritura de los fallos y su nivel de comprensión. Se analizó un corpus de 100 sentencias representativas de distintas materias, instancias y países[9].

---

7. Este acuerdo declara los siguientes objetivos: «Consolidar una Red de Lenguaje Claro (Red-LC) al interior de sus instituciones y promoverla en otros órganos públicos; utilizar lenguaje claro en los documentos y/o iniciativas, escritas o audiovisuales, que emanen de las partes firmantes; promover y difundir el uso del lenguaje comprensible al interior de las entidades firmantes, como en otras instituciones públicas con las cuales se relacionen; elaborar estándares de lenguaje claro y comprensible que sean considerados por los distintos organismos del Estado en la redacción de normas y de documentos públicos».

8. En la actualidad, la Red está conformada por las siguientes instituciones: Academia Chilena de la Lengua, Biblioteca del Congreso Nacional, Cámara de Diputadas y Diputados, Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA), Consejo para la Transparencia, Contraloría General de la República, Corporación de Asistencia Judicial de Valparaíso, Defensoría Penal Pública, Dirección de Compras y Contratación Pública, Laboratorio de Gobierno, Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio Público, Poder Judicial, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Primer Tribunal Ambiental, Senado de la República, Servicio de Impuestos Internos, Servicio Nacional de Aduanas, Superintendencia de Salud, Tercer Tribunal Ambiental y Universidad de La Serena. Entre las diversas actividades realizadas, podemos citar la publicación de materiales de apoyo para las instituciones y sus usuarios, los seminarios internacionales de lenguaje claro (periodicidad anual) o los cursos de capacitación de lenguaje claro para instituciones.

9. El análisis de los documentos arrojó 17 rasgos que se repetían a lo largo del corpus en forma transversal y que no favorecían la comprensión de las sentencias por parte del ciudadano. Además, se concluyó que las sentencias se escriben sin considerar al destinatario o bien son textos con un destinatario dual, es decir, por un lado, se trata de incorporar al usuario y, por otro, se le «habla» a un juez de instancia superior (Fernández Seijo, 2016).

La mención a la claridad del lenguaje en el contexto judicial se documenta explícitamente en tres sentencias: rol número 16.188-2014, de 5 de marzo de 2015; rol número 5.888-2019, de 28 de mayo de 2019; y rol número 132.189-2020, de 15 de junio de 2021.

La primera de ellas (rol número 16.188-2014) señala:

> Se previene que el ministro Sr. Aránguiz no comparte algunos términos empleados en la redacción de la mayoría que *dificultan la comprensión del texto* del fallo apartándose de la tendencia mundial de *emplear un lenguaje claro* y sencillo como condición democrática de la tuición jurisdiccional.

También en el plano judicial, se han elaborado productos concretos de lenguaje claro para facilitar el acceso a la justicia.

El primero se enfoca en la terminología judicial de las sentencias: *Glosario de términos jurídicos*[10] del Poder Judicial de Chile (2018), que recoge una lista de términos de uso frecuente en los textos judiciales seleccionados por los usuarios como difíciles de comprender, así como frases sacralizadas de uso recurrente en el contexto judicial. El objetivo del glosario es:

> entregar un listado de los términos más utilizados en la práctica de tribunales a todos los usuarios de los servicios judiciales, de manera de hacer más comprensible su lenguaje a veces demasiado técnico y sectorial. Para ello, los términos se han definido de una forma más sencilla y clara, y se ha procurado no perder la precisión técnica de su significado. Se han agrupado en las siguientes materias: civil, familia, laboral y penal, y se ha añadido un listado de términos comunes a todas ellas (p. 4).

El segundo es la *Propuesta manual de estilo para redacción de sentencias* (Poder Judicial de Chile, 2019), que señala explícitamente:

10. Esta iniciativa ya tiene varias ediciones.

> El Poder Judicial, en materia de lenguaje claro, está consciente de que en el ámbito nacional e internacional la transparencia en la gestión y administración pública y privada ha cobrado particular importancia, dado que la mera publicidad no basta para asegurar la transparencia, sino que ella debe ser acompañada de dos elementos fundamentales para su eficacia: la claridad, por un lado, y la comprensión, por el otro. Así, si el mensaje que se envía no es claro y su destinatario no lo comprende, la publicidad no constituye transparencia (p. 8).

En el ámbito de la Administración, en diciembre de 2023 el Gobierno de Chile publicó la *Guía de beneficios, derechos y garantías sociales 2023*[11], elaborada por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, que menciona en forma explícita el uso de lenguaje claro.

Chile ha asumido un compromiso internacional, firmado por más de 70 países a través de la Alianza de Gobierno Abierto, que implica el deber del Estado de hacer más accesible la información. Esto último es la premisa básica que ratifica que no basta con exigir el conocimiento de la ley, sino que también el Estado debe hacer algo para ese fin. Ello, pese a que en Chile se asume que no existe una norma explícita que obligue a escribir los documentos judiciales con claridad, como lo señalan Agüero San Juan *et al.* (2022): «En Chile no contamos con normas explícitas que regulen la organización y el estilo de las sentencias».

No obstante, los tratados internacionales sí consagran la libertad de opinión y entienden que esta libertad supone el «derecho de acceso a la información». Este es el sustento, por ejemplo, de la llamada «Ley de Transparencia» en Chile (Ley n.º 20.285), la que se apoya en la publicidad de los actos del Estado, consagrada en el artículo 8 de la Constitución chilena (Poblete Olmedo *et al.*, 2024, cap. 2).

---

11. Véase: https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/guia-de-beneficios.pdf.

En el contexto chileno, si la regla general es que son públicos los actos y la información que emana del Estado, se deriva que ese deber de publicidad obliga a exteriorizarlos de manera que los hagan comprensibles. Esto obliga a clarificar la información a través del lenguaje que utilizan los diversos poderes de un Estado para comunicarse con los ciudadanos. Hablamos del «derecho a comprender».

2.3 Colombia

En la Administración del presidente Juan Manuel Santos se incorpora el lenguaje claro como una política del «buen gobierno». En las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Departamento Nacional de Planeación, 2014) se menciona explícitamente la promoción del lenguaje claro como una herramienta para bajar los índices de corrupción.

En Colombia podemos citar las siguientes publicaciones relacionadas con el lenguaje claro: *Guía de lenguaje ciudadano para la Administración Pública colombiana* (Departamento Administrativo de la Función Pública y Escuela Superior de Administración Pública, 2011); *Guía de lenguaje claro para servidores públicos de Colombia* (Departamento Nacional de Planeación, 2015). Este último texto destaca en su introducción que la comunicación entre los ciudadanos y el Estado aumenta la confianza y permite que el ejercicio de derechos de los ciudadanos sea efectivo, por lo que esa comunicación debe estar en un lenguaje claro.

En el ámbito legislativo podemos citar un proyecto de ley que tenía por objeto modificar la Ley n.º 1712 e introducir elementos claves de lenguaje claro. Al describir la materia del proyecto, se señala: «Por medio de la cual se modifica parcialmente la Ley 1712 de 2014 y se dictan otras disposiciones (Ley de Lenguaje Claro)». Esta iniciativa no prosperó por razones de agenda legislativa. Sin embargo, más tarde se presentaron dos nuevos proyectos que contemplan el lenguaje claro, los que a la fecha siguen en fase inicial.

En el ámbito judicial, se conoce la sentencia de la Corte Suprema de Justicia (magistrada ponente: Ana María Muñoz Segura, radicación núm. 85541) del 18 de mayo de 2021, que contiene un apartado en lenguaje claro dirigido al demandante.

En el mismo contexto judicial no podemos dejar de mencionar lo que a nuestro juicio es un hito para Colombia –y para todos los países de habla hispana–: la sentencia de la Corte Constitucional T-311, de 2024.

La sentencia responde a una acción de tutela presentada por Víctor Anobel Guerrero Botina (dueño de un negocio) contra la Inspección Novena Urbana de Policía de Ibagué, el Gobierno de Ibagué, la Alcaldía Municipal de Ibagué, la Agencia Nacional de Infraestructura, la Concesionaria San Rafael y la APP GICA.

En nuestro concepto, esta sentencia constituye un hito respecto de la claridad del lenguaje porque en su decisión la Corte Constitucional consideró que se vulneraron los derechos fundamentales del dueño del negocio en dos dimensiones: la primera fue una violación al debido proceso y al deber de motivación de las actuaciones de las autoridades administrativas y la segunda una violación de los derechos al trabajo, mínimo vital y principio de confianza legítima.

La primera vulneración de derechos se dio porque en la audiencia y en la decisión del proceso policivo:

> la inspectora empleó un lenguaje tan poco claro que llevó a que sus mensajes no fueran comprensibles. Esa falta de claridad estuvo dada, por un lado, por el uso de lenguaje técnico sin explicación y por el empleo de fórmulas rituales. Por el otro lado, la falta de claridad se presentó también porque la inspectora no tuvo en cuenta que las decisiones administrativas tienen como destinatario a un público general, que no emplea el lenguaje técnico de la administración de manera constante.

Cabe hacer presente que la Red de Lenguaje Claro Colombia[12] (creada en 2018) da fuerzas a las diferentes iniciativas y, a la vez, potencia investigaciones en el ámbito académico (Perafán Liévano, 2021, 2023; Poblete Olmedo y Yepes Villegas, 2023; Yepes Villegas, 2019, 2023).

2.4 Perú

En diciembre de 2014, el entonces presidente del Poder Judicial del Perú anunció que la redacción de las sentencias dejaría de ser engorrosa y se escribirían en un lenguaje sencillo y comprensible para los ciudadanos. Lo anterior se respaldó en ese entonces con la publicación del *Manual judicial de lenguaje claro y accesible a los ciudadanos* (Poder Judicial del Perú, 2014).

En la actualidad, no se conocen mayores avances de lenguaje claro como política pública. No obstante, recientemente la Asociación de Correctores de Textos del Perú[13] ha tomado como una de sus líneas de trabajo el tema de lenguaje claro en la edición de textos y ha realizado esfuerzos por consolidar una red de lenguaje claro[14] en el país.

12. La Red de Colombia está conformada por: Cámara de Representantes, Departamento Nacional de Planeación, Instituto Caro y Cuervo, Universidad de los Andes, Universidad EAFIT, Universidad ICESI, Peña Delgado y García Abogados, Veeduría Distrital de Bogotá, Universidad del Norte, Agencia Nacional de Defensa Jurídica del Estado, Departamento Administrativo de la Función Pública, Consejo de Estado, Senado de la República, Universidad Santiago de Cali, Alcaldía de Bogotá, Universidad del Tolima, Háptica, Legalnova, Corte Constitucional de Colombia, Consejo Nacional Electoral. Entre las actividades desarrolladas o fomentadas por esta red, tenemos: publicación del libro *Por el derecho a comprender: lenguaje claro* (Perafán Liévano, 2023), seminarios internacionales de lenguaje claro (anuales) y cursos de capacitación.

13. Véase: https://ascot.pe/.

14. Recientemente se ha conformado la Red Peruana de Lenguaje Claro, constituida por: Asociación de Correctores de Textos del Perú (Ascot Perú), Facultad de Letras de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Instituto de Terminología de la Universidad Ricardo Palma, Colegio de Traductores del Perú y Baxel Consultores. El año 2024 realizó el Primer Seminario Internacional de Lenguaje Claro.

2.5 Uruguay

Las iniciativas de lenguaje claro en Uruguay se concentran en el programa *Lenguaje Ciudadano* del IMPO, institución encargada de difundir la normativa jurídica de ese país (IMPO. Centro de Información Oficial, s. f.). Bajo el epígrafe «La Ley en tu lenguaje» se encuentran múltiples normativas en lenguaje claro a disposición de los ciudadanos. El objetivo del programa es «fomentar el conocimiento de la normativa nacional por medio de la traducción a un lenguaje llano y simple de la misma, ... solo con información calificada sobre esta los ciudadanos pueden ejercer plenamente sus derechos y honrar sus obligaciones».

Al igual que en otros contextos geográficos cercanos, el avance más significativo en este país se produce con la creación de la Red Uruguaya de Lenguaje Jurídico Claro[15], en 2022.

2.6 Argentina

En Argentina los avances en lenguaje claro empiezan en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, donde se concentran las acciones para conocer la ley, los derechos y las obligaciones.

Dentro de las iniciativas promovidas por el Gobierno argentino se encuentran: a) *derecho fácil*, que persigue que el ciudadano comprenda las leyes más importantes o de mayor alcance en la población (ley simple); b) Wiki Ius, que consiste en la construcción de un «glosario participativo» de términos jurídicos que se complementa con explicaciones en lenguaje claro con el fin de entregar la información jurídica de una manera más cercana a la gente; c) publicación de la *Guía SAIJ de lenguaje claro* (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación, 2019).

---

15. La Red de Uruguay está formada por: Universidad de Montevideo; Parlamento del Uruguay; Poder Judicial de Uruguay; Fiscalía General de la Nación; Asociación de Escribanos del Uruguay; Colegio de Abogados del Uruguay; Colegio de Traductores Públicos del Uruguay; Colegio de Contadores, Economistas y Administradores del Uruguay. Entre las actividades realizadas, podemos nombrar seminarios internacionales y cursos.

En el contexto legislativo, en 2014 se presentó en la Cámara de Diputados de la Nación un proyecto de ley de reforma al Código Procesal Civil y Comercial de la Nación que proponía que las sentencias definitivas de primera instancia contuvieran un apartado en el que el juez se dirigiera a las partes en un lenguaje coloquial, simple y directo, con el objeto de facilitarles la comprensión de las sentencias.

También es importante mencionar que en este tiempo se han aprobado más de diez leyes de lenguaje claro de ámbito nacional y federal (Altamirano, 2023).

Al igual que en Chile y Colombia, en 2017 se fundó la Red de Lenguaje Claro Argentina[16] con el fin de agrupar las iniciativas en torno a este tema y avanzar de manera sistemática en productos y capacitación. Si bien esta red no prosperó como tal, nacieron otras iniciativas vigentes hasta hoy: la Federación de Lenguaje Claro y el Observatorio de Lenguaje Claro (este último al alero de la Universidad de Buenos Aires).

Mención especial merece el trabajo sostenido del Juzgado Penal, Contravencional y de Faltas número 13 del Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que ha publicado diversos materiales, como el documento *Justicia Abierta: de la idea a la práctica* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2020).

Constituye un hito importante en el avance del lenguaje claro la Resolución 2640/2023, del 10 de octubre de 2023, de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Esta entrega una propuesta de lineamientos generales de sentencias claras. Destacamos el lineamiento octavo: redacción clara de la parte resolutiva de la sentencia del tribunal.

16. Formada por las siguientes instituciones: Honorable Senado de la Nación Argentina, Secretaría Legal y Técnica de la Presidencia de la Nación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Entre las actividades desarrolladas, podemos mencionar seminarios internacionales y capacitaciones.

Por otra parte, en los fundamentos del voto de disidencia parcial de la citada resolución se aporta una síntesis de los principales avances del lenguaje claro en Argentina.

Se suma a lo anterior la reciente publicación del libro *Lenguaje claro en Iberoamérica. Principios y prácticas* (Retegui y Rocca, 2024), obra colectiva que reúne a expertos de Iberoamérica en torno al lenguaje claro. Además, es importante destacar la creación de Clappi[17], a cargo de la Secretaría Legal y Técnica.

A todo lo anterior se suma un hito reciente: el 26 de agosto de 2024 se publica la Resolución 2171/2024 de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, que propone las «Sugerencias para la elaboración de los lineamientos generales de sentencias claras».

Con estos pasos, creemos que el lenguaje claro en la justicia en Argentina se acerca a la consolidación necesaria y se concreta como un aporte más a las recomendaciones de la Cumbre Judicial 2016.

2.7 Situación en otros países de Latinoamérica

2.7.1 Panamá

Capacitaciones sobre lenguaje claro a servidores judiciales en lenguaje claro como elemento fundamental del acceso a la justicia.

2.7.2 Costa Rica

Seminarios y publicación de un manual para el Poder Judicial. En el caso de Costa Rica debemos mencionar que, si bien no existe en estos momentos una red de lenguaje claro, la Universidad de Costa Rica ha

17. En el sitio web de la Secretaría Legal y Técnica se señala: «El Corrector de Lenguaje Administrativo para Políticas Públicas Inclusivas (Clappi) es una inteligencia artificial destinada, en una primera etapa, para el uso del Gobierno. Se trata de un sistema que permite traducir de forma inmediata los textos de carácter legal o administrativo a lenguaje claro».

estado a la vanguardia en esta materia. Esta casa de estudios ha establecido convenios con el Poder Judicial, la Asamblea Legislativa y la Contraloría General de la República para desarrollar proyectos de investigación y productos concretos.

2.7.3 Ecuador

En 2024 se forma la Red de Lenguaje Claro Ecuador, integrada por: Presidencia de la República del Ecuador, Consejo de la Judicatura, Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, Defensoría del Pueblo, Ciudadanía y Desarrollo, Fundación de Ayuda por Internet (Fundapi), Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Universidad de Posgrado del Estado y Fundación Esquel. La red ecuatoriana ya realizó un seminario sobre la materia.

3. Conclusiones

Como planteamos en un inicio, en América Latina el progreso en el tema de lenguaje claro ha sido asumido principalmente por las entidades públicas, lo que ha llevado a que se agrupen para trabajar coordinadamente, dando lugar a redes de lenguaje claro en varios países de la región.

Hoy es casi imposible hacer una reseña de todos los avances en lenguaje claro en español y mencionar cada proyecto, estudio, iniciativa o publicación. Con el trabajo colaborativo de las diferentes entidades públicas, el derecho a recibir información ha adquirido una nueva dimensión en el contexto de América Latina y se presenta hoy como un derecho emergente: el derecho a comprender (Poblete Olmedo *et al.*, 2024; Sánchez Hernández, 2011). Con todo, una mirada al cuadro actual da cuenta y evidencia una disparidad entre la propagación de innumerables manuales de lenguaje claro y el menor avance teórico de los fundamentos de la comunicación clara.

Referencias bibliográficas

Agüero San Juan, C., Coloma Correa, R., Sologuren Insúa, E. y Villavicencio Miranda, L. (2022). El problema de escribir una sentencia judicial. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9(2), 111-130. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.66652

Altamirano, L. (2023). *Lenguaje claro y discurso jurídico*. Toledo Ediciones.

Arroyo, R. (2021). *Construir desde el derecho, un nuevo lenguaje de la abogacía*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://doi.org/10.22201/dgpfe.9786073043977e.2021

Cassany i Comas, D. (22 de septiembre de 2005). *El lenguaje como instrumento democratizador* [Conferencia]. Jornada de Reflexión sobre la Lengua y la Democracia, Senado de la República de Chile, Valparaíso, Chile.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2020). Justicia Abierta: de la idea a la práctica. CABA. https://juzgado13pcyf.webnode.page/nuestro-libro/

Departamento Administrativo de la Función Pública y Escuela Superior de Administración Pública (2011). Guía de lenguaje ciudadano para la Administración Pública colombiana. https://www1.funcionpublica.gov.co/documents/418537/4754239/00337_00053_16.+Guia+de+Lenguaje+Ciudadano+para+la+Administracion+Publica+Colombiana.pdf/47e84c12-b37a-4cfd-a18b-e47bd7e4a223?version=1.0

Departamento Nacional de Planeación (2014). *Plan Nacional de Desarrollo* 2014-2018. Departamento Nacional de Planeación. https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf

Departamento Nacional de Planeación (2015). *Guía de lenguaje claro para* servidores públicos de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/GUIA%20DEL%20LENGUAJE%20CLARO.pdf

Fernández Seijo, J. M. (2016). Para quién escriben los jueces. Una breve reflexión sobre el lenguaje de la justicia. *Revista Abogados*, 99, 22-25.

García Ortiz, Y. D., Rodríguez Mondragón, R. y Zavala Arredondo, M. A. (Coords.). (2015). *Manual para la elaboración de sentencias. Justicia electoral cercana a la ciudadanía*. Sala Regional Monterrey del TEPFJ.

IMPO. Centro de Información Oficial de Uruguay (s. f.). *Lenguaje ciudadano*. https://www.impo.com.uy/lenguajeciudadano/

Ministerio de Justicia y Derechos humanos de la Presidencia de la Nación (2019). *Guía SAIJ de lenguaje claro*. Pautas para redactar información jurídica en lenguaje claro. Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_saij_de_lenguaje_claro.pdf

Muñoz Machado, S. (2024). *Fundamentos del lenguaje claro.* Espasa.

Perafán Liévano, B. (Ed.). (2021). *Por el derecho a comprender. Lenguaje claro*. Universidad de Los Andes y Siglo del Hombre.

Perafán Liévano, B. (2023). Imaginarios culturales y lenguaje jurídico claro. En S. Muñoz Machado (Dir.), *Crónica de la lengua española 2022-2023* (pp. 660-669). Espasa.

Poblete Olmedo, C. A. (2006). Plain language in the Senate of Chile. The *Clarity Journal*, 55, 22-23.

Poblete Olmedo, C. A. (2024). Comunicación clara en Latinoamérica. *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law*, 82, 143-161. https://doi.org/10.58992/rld.i82.2024.4336

Poblete Olmedo, C. A. (Coord.), Alliende Leiva, J., Guerrero Becar, J. L., De la Rivera Ledesma, W., Soto Vergara, G. y Vergara Barrales, C. (2024). *Lenguaje jurídico claro. Teoría y práctica en el derecho chileno.* DER Ediciones.

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, 119-138. https://doi.org/10.2436/rld.i69.2018.3051

Poblete Olmedo, C. A. y Yepes Villegas, P. (2023). Propuesta de un instrumento para medir la claridad de los textos jurídico-administrativos. En S. Muñoz Machado (Dir.), *Crónica de la lengua española 2022-2023* (pp. 629-639). Espasa.

Poder Judicial de Chile (2018). *Glosario de términos jurídicos*. Poder Judicial de Chile. https://www.pjud.cl/docs/download/33978

Poder Judicial de Chile (2019). *Propuesta manual de estilo para redacción de sentencias*. Poder Judicial de Chile.

Poder Judicial del Perú (2014). *Manual judicial de lenguaje claro y accesible a los ciudadanos*. Fondo Editorial del Poder Judicial del Perú. https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/7b17ec0047a0dbf6ba8abfd87f5ca43e/MANUAL+JUDICIAL+DE+LENGUAJE+CLARO+Y+ACCESIBLE.pdf?MOD=AJPERES

Red de Lenguaje Claro Chile (2017). *Acuerdo de* Colaboración *entre Excelentísima Corte Suprema de Chile, la Honorable Cámara de Diputados de Chile, la Contraloría General de la República, el Consejo para la Transparencia, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Biblioteca del Congreso Nacional.* Red de Lenguaje Claro Chile. https://www.lenguajeclarochile.cl/wp-content/uploads/2018/03/ACUERDO%20DE%20COLABORACIO%CC%81N%20RED%20L%20C.pdf

Resolución 2640 de 2023 [Corte Suprema de Justicia de la Nación]. 10 de octubre de 2023. https://www.csjn.gov.ar/documentos/descargar?ID=139952

Resolución 2171 de 2024 [Corte Suprema de Justicia de la Nación]. 26 de agosto de 2024. https://www.csjn.gov.ar/documentos/descargar?ID=144188

Retegui, A. R., y Rocca, F. B. (Dirs.). (2024). *Lenguaje Claro en Iberoamérica.* Principios y prácticas. Thomson Reuters. https://drive.google.com/file/d/196gS8r4nvlGkJ-gTnLwGVoJRFhArO8XQ/view

Sánchez Hernández, A. (2011). Razones y objetivos que motivaron la creación de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico por acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de diciembre de 2009. En Estrella Montolío Durán (Coord.), *Hacia la modernización del discurso jurídico: contribuciones a la I Jornada sobre la modernización del discurso jurídico español* (pp. 25-38). Universitat de Barcelona.

Secretaría de la Función Pública de México (2004). *Lenguaje Ciudadano. Un manual para quien escribe en la Administración Pública Federal.* Gobierno de México. http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/148/1/images/Manual_lenguaje_ciudadano.pdf

Secretaría de la Función Pública de México (2007). *Lenguaje claro. Manual.* Gobierno de México. https://www.gob.mx/cultura/documentos/manual-lenguaje-claro-sfp

Valadés Ríos, D. (2024). *Igualdad ante la ley y lenguaje claro.* El Colegio Nacional.

Yepes Villegas, P. (2019). *Lenguaje claro en discursos jurídicos. Análisis del discurso de textos jurídicos emitidos desde el Consultorio Jurídico de la Universidad* EAFIT. [Tesis de maestría, Universidad EAFIT].

Yepes Villegas, P. (2023). *El proceso comprensivo del receptor en el lenguaje claro* [Tesis doctoral, Universidad EAFIT]. https://hdl.handle.net/10784/33241

EL PODER DE LAS PALABRAS: GÉNERO, CONSTITUCIÓN Y CIUDADANÍA

Ruth Rubio Marín
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Octavio Salazar Benítez
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

1. La Constitución de 1978 como «pacto de caballeros»

La Constitución española de 1978 (CE) respondió a la referencia androcéntrica de esos «pactos de caballeros» (Amorós Puente, 2005) que el feminismo ha identificado como la base política del patriarcado. La misma expresión que insistentemente usamos para referirnos a quienes más directamente participaron en su proceso de redacción, *los padres de la Constitución*, evidencia la ausencia de las mujeres en la gestación del texto, si bien es de justicia recordar que en el mismo participaron 27 mujeres pioneras, *las constituyentes*, que hoy por hoy continúan estando en una nota a pie de página de los manuales y de los libros de historia. Con todo, es evidente que nuestra Constitución nació con un déficit democrático hasta el punto de que podríamos afirmar, usando la rotundidad que ya expresara Olimpia de Gouges cuando en 1791 proclamó la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, que carece de plena legitimidad democrática por no haber contado de forma suficiente con la mitad (femenina) de la ciudadanía a la hora de definir nuestras reglas del juego.

Aunque el texto resultante reconoce la igualdad de derechos sin discriminación de sexo (artículo 14 CE) y obliga a que los poderes adopten medidas para que dicha igualdad sea real o material, y no solo formal (artículo 9.2 CE), las mujeres solo aparecen de manera expresa en el art. 32 CE, al reconocer la igualdad de derechos de ellas y los hombres en el matrimonio, y en el 39.2 CE, dedicado a la protección de las madres.

Dos artículos que nos remiten a los espacios y a las funciones que tradicionalmente se les asignaron. La reciente reforma del artículo 49 CE, llevada a cabo en 2024, ha incluido también una referencia expresa a las mujeres en lo relativo a los derechos de las personas con discapacidad.

A ellos habría que sumar la norma que prevé la preferencia del varón sobre la mujer nada más y nada menos que en la sucesión de la Jefatura del Estado (art. 57.2 CE), legado simbólico de un sistema patriarcal que entrona al varón como sujeto paradigmático del ordenamiento jurídico. Y no cualquier varón, sino el adulto, blanco, heteronormativo, propietario, con capacidades para ser productivo y concebido a sí mismo como autosuficiente.

No es de extrañar que el lenguaje usado en el texto de 1978 responda por lo tanto al uso de un masculino que hemos entendido, gramatical y socialmente, como inclusivo, pero que responde políticamente a esa estrategia androcéntrica que implica identificar al hombre y a lo masculino como referencia de lo universal. Este androcentrismo es censurable no solo por una cuestión meramente formal sino por lo que implica, es decir, por ser la expresión de una realidad –política y jurídica, epistémica también– que supone identificar el juego del poder (que es, en definitiva, lo que las constituciones regulan) como una suerte de «club masculino» (Delvaux, 2023). Nada en el texto constitucional nos invita a visualizar a las mujeres como titulares de derechos ni como integrantes de las instituciones que regula. De ahí que hayan sido muchas las voces de la doctrina que han reclamado una actualización de nuestra Carta Magna que incorpore, entre otros extremos, un lenguaje inclusivo como forma de plasmar el nuevo ideal de democracia paritaria (Marrades Puig *et al*., 2019; Marrades Puig, Sevilla Merino y Salazar Benítez, 2020; Torres del Moral, 2017)[1]. Una democracia que por fin logre superar el *contrato*

1. Recordemos que algunas normas de nuestro ordenamiento jurídico ya avanzan en esta línea. Así, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres contempla «la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas» (art. 14.11).

sexual fundacional que fue, ha sido y, desafortunadamente, sigue siendo el sustento de un pacto político y económico basado en una diferenciación jerárquica entre lo masculino y lo femenino, entre lo público y lo privado, entre lo productivo y lo reproductivo (Rubio Marín y Salazar Benítez, 2024).

2. La posibilidad de un lenguaje constitucional inclusivo

Esta vindicación ha sido contestada con contundencia por la Real Academia Española, la cual ha insistido en el carácter inclusivo del masculino en el español. Así lo hizo en su informe sobre el uso del lenguaje inclusivo en la Constitución española (Real Academia Española, 2020)[2], respondiendo a una solicitud formulada por la entonces vicepresidenta primera del Gobierno, Carmen Calvo. En dicho informe se subraya «el gran servicio que aporta a la organización semántica de los contenidos» el masculino genérico. Anularlo en el uso, sostiene la RAE, «implicaría borrar una casilla de enorme utilidad en el sistema de la lengua. Hacerlo desaparecer sería una empresa difícil y casi imposible, pues el género es un arquetipo conceptual, lógico, necesario en todas las estructuras mentales. La causa de tal condena, su relación directa con el androcentrismo cultural, no es cierta». Y si bien estamos de acuerdo con la RAE en que el sexismo se combate de manera esencial a través la educación, no es menos cierto que las palabras ayudan a configurar el imaginario en que nos socializamos y, por tanto, a perfilar nuestra comprensión de la ciudadanía (Bengoechea Bartolomé, 2005).

Nadie negaría que nombrar en términos peyorativos constituye un daño moral que afecta al reconocimiento ciudadano. Expresión de ello es la reforma constitucional realizada en 2024 que al fin sustituyó el término *disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos* (art. 49 CE) por

2. Años antes y en el mismo sentido, había provocado un intenso debate el informe realizado por el académico Ignacio Bosque Muñoz titulado «Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer», el cual fue suscrito por el Pleno de la RAE en marzo de 2012 (Bosque Muñoz, 2012).

el de *personas con discapacidad*, expresión que sin duda resulta más compatible con su condición de ciudadanas de pleno derecho. Siendo esto así y generalmente aceptado, no se alcanza a entender por qué la invisibilización sistemática de la mujer a través de un uso del lenguaje masculino genérico no pueda constituir otra forma de agravio. Lo es si asumimos que el género ha sido una pieza clave en la construcción secular de una ciudadanía sexuada y jerarquizada en torno a la teoría de las esferas separadas que reservaba el ámbito de lo público, de lo político y, en general, del poder, al varón. De acuerdo con el criterio sostenido por la RAE, hemos de entender que cuando la CE habla de los españoles, por ejemplo, en el art. 14 al proclamar la igualdad ante la ley, nos hemos de imaginar incluidas también a las españolas, a pesar de que el texto mismo se contradiga al proclamar la preeminencia del varón en la regla de sucesión a la Corona. Una Corona que en el imaginario de la Constitución sigue resplandeciendo en cabeza de varón pues, más allá de la flagrante discriminación en el orden sucesorio, el art. 58 nos plantea serias dudas sobre el diferente tratamiento de la *pareja* de quien ocupa la Jefatura del Estado: «La Reina consorte o el consorte de la Reina no podrán asumir funciones constitucionales, salvo lo dispuesto para la Regencia», dice la Constitución. ¿No es capaz de imaginar la Constitución un *Rey consorte* pero sí una *Reina consorte*? Desde luego, lo que está claro es que tampoco imagina un Jefe o una Jefa del Estado que decida compartir su vida con una persona de su mismo sexo a pesar de que esto sea ya posible gracias a la reforma del Código Civil de 2005 y de la creativa interpretación del derecho al matrimonio (art. 32 CE) por parte del Tribunal Constitucional que avaló dicha reforma.

Resulta igualmente complicado que cuando la CE se refiere al presidente del Gobierno, a los ministros o al defensor del Pueblo, el imaginario nos invite a una personificación femenina. Estos términos no hacen sino reflejar la larga realidad histórica de una esfera pública masculinizada. Algo muy evidente, por ejemplo, en la misma denominación de nuestra cámara baja, que responde al nombre de Congreso

de los Diputados y a la evidencia de que fue creada cuando ellas no podían formar parte del legislativo, pero que hoy se nos muestra absolutamente insuficiente ante la realidad de que las mujeres, que son diputadas y no diputados, constituyen en la actual legislatura un 44,3 %. En este caso, bastaría con reducir el nombre de la institución al que habitualmente se usa por ejemplo en los medios: Congreso. De la misma manera, sería fácil incorporar términos inclusivos en la referencia a las personas que son titulares de las instituciones, tales como Presidencia del Gobierno, Defensoría del Pueblo o personas que integran el poder ejecutivo que, tal y como sucede en las comunidades autónomas, podría identificarse como Consejo de Gobierno y así evitar la duplicación de ministros y ministras. Quedaría por resolver si el reconocimiento de identidades no binarias quedaría satisfecho con el uso de genéricos no sexuados o requeriría, como se ha hecho en los últimos años, sobre todo en el lenguaje oral, el uso de la terminación en e –*todes*, *persones*, *niñes*– como forma de sacar de la sombra subjetividades jurídicas sencillamente ignoradas.

Si hay un artículo que pone en evidencia cómo el pretendido uso del masculino como universal acaba siendo prisionero de sus limitaciones, ese es el art. 30 CE. En dicho artículo, y tras afirmar el deber de *los españoles* de defender al país, se indica que «la ley fijará las obligaciones militares de los españoles y regulará, con las debidas garantías, la objeción de conciencia, así como las demás causas de exención del servicio militar obligatorio, pudiendo imponer, en su caso, una prestación social sustitutoria». De acuerdo con la lógica mantenida por los defensores del masculino genérico, en este caso deberíamos entender que se encuentran incluidas también *las españolas*. No fue esa sin embargo la interpretación que se hizo durante las décadas que estuvo vigente el servicio militar obligatorio, en este caso, sí, solo para los varones *españoles*, que eran en consecuencia también los únicos titulares del derecho a la objeción de conciencia.

3. La ampliación del campo semántico constitucional

Ellos a entregar sus vidas por la patria cuando la ocasión lo precise y ellas a engendrar esas vidas: este era el presupuesto del que partía nuestra Constitución. Por ello, una reforma más ambiciosa en clave feminista de nuestro texto constitucional requiere ir más allá de una representación simbólica femenina de los espacios, actividades e instituciones creadas, hasta la fecha, a imagen y semejanza del varón. Hay que ampliar el rango de las materias y ámbitos que se consideran de naturaleza netamente constitucional y ello requiere reconocer la relevancia política de la esfera privada y de la contribución de la reproducción social que se le ha venido asignando a la ciudadanía de la mujer, con escaso o nulo reconocimiento y remuneración. Para ello se hace necesario superar la normalización de la familia reproductiva, heterosexual y con roles de género claramente asignados como pieza angular de la sociedad y del orden político tan propios de nuestra Constitución como en general del constitucionalismo moderno.

Una reforma de la Constitución española que añada *orientación sexual* e *identidad de género* a la lista de factores de discriminación prohibida del artículo 14 CE no estaría añadiendo solo términos sino ampliando el ámbito subjetivo de la igualdad ciudadana a disidencias sexo-genéricas. Otra que incluya mención a los derechos sexuales y reproductivos (en vez de hacer que estos sigan siendo, como a fecha de hoy, jurisprudencialmente derivados de términos genéricos como la «integridad física y moral de las personas» del artículo 15 CE) permitiría a las mujeres entender su decisión acerca de la maternidad como la expresión de un ámbito de autonomía constitucionalmente consagrado y no un destino simbólicamente impuesto. Que la Carta Magna reconozca de forma explícita el derecho a una vida libre de toda forma de violencia, provenga esta de los poderes públicos o de los particulares, supondría un reconocimiento explícito de que las dinámicas de abuso de poder dentro de la esfera familiar y relacional no pueden considerarse exentas del escrutinio constitucional que impone el mandato de igualdad. Un nuevo derecho a la conciliación

entre vida familiar y laboral o el reconocimiento del derecho a cuidar y ser cuidado no estarían simplemente añadiendo nuevos términos, sino que estarían reflejando la necesidad y capacidad cuidadora de todo ser humano y, por ende, ayudándonos a definir una ontología del sujeto de derechos, del sujeto constitucional, que reconociera sin ambages su condición de vulnerabilidad e interdependencia.

La incorporación de lenguaje inclusivo, de estructuras paritarias de poder y de nuevos derechos son precisamente algunos de los rasgos que han caracterizado el que identificamos como constitucionalismo transformador de género del siglo XXI. Este ha visto la luz sobre todo en aquellos países que han vivido sus procesos constituyentes de forma más reciente e inclusiva –encontramos varios ejemplos en el constitucionalismo latinoamericano (Pou Giménez, Rubio Marín y Undurraga Valdés, 2024)–, incorporando la savia de movimientos sociales y las conquistas de nuevos estándares de derechos humanos (Rubio Marín, 2024). Las viejas democracias occidentales han experimentado menos reformas constitucionales con dicha vocación, aunque algunas han sido necesarias y oportunas para permitir el matrimonio igualitario, como en Irlanda, y la agenda de la paridad a través de las cuotas de género en países como Italia y Francia. En Alemania, Austria o Grecia, la igualdad sustantiva entre los sexos se ha querido constitucionalmente explícita y ha llegado de la mano de sendas enmiendas. En otros, como en Francia, la libertad garantizada de la interrupción voluntaria del embarazo ha pasado de forma reciente a formar parte de ese acervo constitucional protegido de los vaivenes políticos. Muchas otras transformaciones inclusivas han procedido de forma más discreta, pero también simbólicamente menos significativa, gracias a interpretaciones constitucionales que han ido ofreciendo altos tribunales, con un número cada vez mayor, aunque rara vez paritario, de mujeres. Interpretaciones plasmadas en jurisprudencia y en precedentes más o menos vinculantes, pero, desde luego, con menor poder de resistencia frente a las actuales fuerzas regresivas que la que ofrecerían unos términos constitucionales de democracia paritaria sólidamente articulados.

4. Malos tiempos para una reforma constitucional en clave feminista

Si la academia nos indica cuáles podrían ser las claves para ofrecer un lenguaje y un campo semántico constitucional que permitan abandonar la genealogía patriarcal del constitucionalismo, el contexto semántico facilita o impide, en términos de oportunidad, que la reforma deseada tenga posibilidades de éxito. En nuestros días, este contexto lo definen fuerzas y actores que trascienden de nuestras fronteras. En efecto, desde inicios de la segunda década del nuevo siglo, observamos un movimiento neoconservador en auge que aúna populismos, de orientación tanto neoliberal como nacionalista, y fuerzas religiosas de distinta índole. Se trata de un fenómeno transnacional bien organizado y nutrido de una intricada red de financiación. Su objeto de ataque son los derechos de las personas del colectivo LGBTIQ+ y los derechos reproductivos de las mujeres, como la anticoncepción o el aborto. Asimismo, en el punto de mira están la educación sexual y la perspectiva de género, así como los estudios de género como disciplina académica y el propio concepto de género utilizado para explicar las dinámicas de poder y violencia vinculadas a la dominación masculina.

En todas partes las fuerzas neoconservadoras a las que nos referimos han identificado las constituciones como fértil campo de batalla, tal vez por su alto valor simbólico (Rubio Marín, 2023). Una de las estrategias desplegadas ha sido la de la reforma constitucional en sentido regresivo, en vez de progresivo. Sin ir más lejos, tomemos el ejemplo de la Constitución húngara. El gobierno populista de Viktor Orbán, en el poder desde 2010 con la salvedad de un breve lapso, no ha dudado en aprovechar su amplia mayoría para instaurar primero una nueva Constitución a través de un procedimiento ni inclusivo, ni deliberativo, para someterla después a una multiplicidad de reformas –nada menos que once en once años– y para llenar el Tribunal Constitucional de adeptos al gobierno que faciliten su agenda regresiva. La nueva Ley Fundamental húngara adoptada en 2011 proclama la protección de la vida humana desde el momento de la concepción (artículo II), define la

familia como «la base de la supervivencia de la nación» y el matrimonio como «la unión entre un hombre y una mujer» (artículo L.1) y establece que «Hungría fomentará el compromiso de tener hijos» (artículo L.2). Y por si quedara alguna duda de la agenda en curso, una de las reformas constitucionales más recientes introdujo, en ausencia de un debate político o social, la novena enmienda de la Constitución húngara en un texto que ahora especifica que, en la familia, «la madre es una mujer y el padre un hombre» (artículos XV y L.1 de la Ley Fundamental) y que la ley fundamental protege «el derecho de los hijos a identificarse con su sexo al nacer y a una educación basada en la identidad constitucional y la cultura cristiana de nuestro país» (artículo XVI.1).

Los sectores reactivos y antifeministas de los que se nutre el movimiento antigénero moldean un contexto cultural que hace más imaginables reformas regresivas que transformadoras. Y en esa batalla cultural deploran las propuestas de revisión del lenguaje y de la cultura que proponen los feminismos por considerarlos una amenaza al orden tradicional y a libertades, como la de conciencia y expresión, interpretadas siempre en términos individualistas. De ahí no solo la permanente caricatura de muchas de las propuestas realizadas en este sentido o los ataques que este tipo de reflexiones generan en las redes sociales, sino también la habitual contestación, con el aval de la autoridad académica que sigue ostentando la masculinidad, de cualquier investigación y propuesta que cuestione los dispositivos de poder, incluidas las palabras, que siguen estando en manos de quienes siempre tuvieron la capacidad de definirse a sí mismos y, a su vez, a los otros, a las otras y a *les otres*. Olvidando que la capacidad de autonormarnos, en la que consiste el principio democrático de autonomía, pasa también por el uso de un lenguaje que nos permita leernos y ser leídos con el cuerpo e identidad que nos singulariza.

Paradójicamente, o no, gran parte del éxito que las fuerzas de extrema derecha están cosechando descansa en estrategias de dimensión lingüística no solo defensivas sino ofensivas. Es por ejemplo el caso de haber logrado reunir a actores de naturaleza bien diversa (pensemos –porque en mente los tenemos estos días– en los perfiles de Donald

Trump, Elon Musk y J. D. Vance) a través del «pegamento simbólico» (Petö, 2021, p. 318) que constituye la identificación, como enemigo que hay que combatir a toda costa, de lo que han dado en llamar «ideología de género». La expresión, así acuñada, permite definir un nuevo campo semántico y transmutar, por el solo hecho de así nombrarla, la realidad de la subordinación de género –realidad que constatan año tras año las tozudas estadísticas– en una ficción ideológica que supuestamente sirve de mecanismo elitista de adoctrinamiento, de opresión de una mayoría silenciada, del verdadero sentir del pueblo o de los derechos de un varón pusilánime que se ha dejado amedrentar. Un perfecto ejercicio de performatividad lingüística, en la línea de las tesis de J. L. Austin, luego ampliadas por John Searle y Judith Butler, en virtud de las cuales el lenguaje no solo describe la realidad, sino que ayuda a construirla y moldearla. Es la necesidad de combatir a este enemigo común la que sirve entonces para atacar todo lo que de alguna forma se pueda percibir como un desafío a la familia tradicional y al supuesto orden natural de la creación, empezando por las corrientes académicas, como la que representa la propia Butler, que han cuestionado los esencialismos y el sistema sexo-género.

Si la necesidad de combatir al enemigo común de la llamada ideología de género es el estribillo del himno compartido, las estrofas se declinan en lengua vernácula. Así, tanto en la Europa postsocialista como en Rusia se ha llegado a afirmar que la *ideología de género* representa una nueva forma de totalitarismo, una suerte de *neomarxismo*. En África se la tilda de *neocolonialismo* y se la denuncia como una nueva modalidad de imperialismo axiológico que sirve para importar modas y tendencias como la homosexualidad que, se dice, no forman parte del acervo cultural tradicional del continente. En Estados Unidos, asistimos a una curiosa resignificación del término *woke* con connotaciones, ahora, netamente negativas. Proveniente del inglés afroamericano, el término hace referencia a la necesidad de mantener una actitud vigilante ante la discriminación racial y se popularizó con el movimiento Black Lives Matter, cuyo propósito fue precisamente el de despertar consciencias ante la

discriminación racial de carácter sistémico. La resignificación del término lo ha convertido ahora en sinónimo de una estéril, censuradora y castrante corrección política y su ataque está sirviendo de cobertura para cancelar políticas de inclusión y de lucha contra la discriminación en el nuevo Gobierno de Trump. En definitiva, cambio semántico o resignificación con cambio de connotación, inducido por intereses político-económicos.

En este contexto, que la jefa del Gobierno italiano, la señora Meloni, reclame ser tratada como *el presidente* del Consejo y no como *la presidenta*, es toda una declaración de intenciones. Un claro posicionamiento a favor de esa agenda política que comparte con sus compañeros, los cruzados contra la *ideología de género*. Que lo haga, recordando siempre que puede que ella también es mujer y madre, amansa las conciencias de quienes en el fondo puedan sentir que su presencia está fuera de lugar dentro de ese colectivo del que solo cabe esperar un renovado pacto de caballeros. De ahí la urgencia democrática de vindicar la paridad no solo como una cuestión de presencia de las mujeres en las instituciones sino como principio desde el que desmontar lo que Audre Lorde denominó «la casa del amo». Un horizonte de posibilidad que pasa no solo por superar estructuras de poder y categorías jurídicas, sino también por la expansión de un orden cultural que no contribuya a generar jerarquías y exclusiones. En fin, toda una revolución –ética, epistémica, política– que habrá de hacerse siempre al amparo de palabras que nos permitan leernos y pensarnos –a todas, a todos, a *todes*– como sujetos equivalentes en el goce de nuestra común dignidad.

Referencias bibliográficas

Amorós Puente, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para la lucha de las mujeres*. Cátedra.

Bengoechea Bartolomé, M. (2005). Necesidad de poseer cuerpo y nombre para acceder plenamente a la ciudadanía. En T. Freixes Sanjuán y J. Sevilla Merino (Coords.). *Género, Constitución y Estatutos de Autonomía* (pp. 37-44). Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).

Bosque Muñoz, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. https://www.rae.es/sites/default/files/sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

Delvaux, M. (2023). *Los boys club: Por qué los hombres siguen dominando el mundo*. Península.

de Gouges, O. (1791). *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*. https://secretariadegenero.pjud.cl/images/documentos/185781_531e9149deb64b609678e89f0ddce132.pdf

Marrades Puig, A. I, Calero Vaquera, M. L., Sevilla Merino, J. y Salazar Benítez, O. (2019). El lenguaje jurídico con perspectiva de género. Algunas reflexiones para la reforma constitucional. *Revista de Derecho Político*, 1 (105), 127–160.

Marrades Puig, A. I., Sevilla Merino, J. y Salazar Benítez, O. (2020). La supuesta neutralidad del lenguaje constitucional y las nuevas propuestas de lenguaje constitucional inclusivo. En A. Ventura Franch y M. Iglesias Bárez (Eds.). *Manual de Derecho Constitucional español con perspectiva de género: Constitución, órganos, fuentes y organización territorial del Estado* (Vol. 1, pp. 77-90). Universidad de Salamanca.

Pető, A. (2021). Gender and Illiberalism. En A. Sajó, R. Uitz y S. Holmes (Eds.), *Routledge Handbook of Illiberalism* (pp. 313-325). Routledge.

Pou Giménez, F., Rubio Marín, R. y Undurraga Valdés, V. (eds.) (2024). *Women, Gender, and Constitutionalism in Latin America.* Routledge.

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

Rubio Marín, R. (2023). La munición constitucional del movimiento global anti-género, *Teoría y Realidad Constitucional*, 52, 233-265.

Rubio Marín, R. (2024). *Constitucionalismo global y orden de género: una batalla por la inclusión transformadora*. Tirant lo Blanch.

Rubio Marín, R. y Salazar Benítez, O. (2024). *El orden de género de la Constitución española*. Comares.

Torres del Moral, A. (2017). Revisión de la Constitución en clave no masculina. *Revista de Derecho Político*, 1 (100), 173-210.

EL ESPAÑOL COMO VEHÍCULO PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Jesús Martín Blanco y María Luz Esteban Saiz
REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD

1. Introducción

Las palabras tienen valor y poder. Una misma palabra puede adquirir múltiples formas y sentidos, como ocurre en una lengua tan rica léxicamente como el español. Las palabras pueden llevarnos al amor o al sufrimiento, pueden ser efectivas o afectivas. Sin embargo, a lo largo de la historia, ciertos términos impregnados de connotaciones negativas, tales como *sordomudo*, *subnormal*, *retrasado* o *tullido*, siguen resonando en los medios de comunicación, en el cine, en los libros, en la calle. Estas palabras han influido en la percepción social de las personas con discapacidad, afectando a nuestra cotidianidad y perpetuando muros simbólicos de exclusión. Las palabras no solo describen la realidad, sino que también la modelan y la transforman. Hacen cosas, provocan reacciones y dan forma a nuestra percepción de la vida. La realidad es dinámica, multifacética y llena de matices, y el lenguaje, lejos de ser un simple reflejo estático, participa activamente en su configuración.

Este artículo analiza el papel del uso de la lengua, concretamente el español, en la promoción o limitación de la inclusión social de un colectivo. En particular, realiza una mirada a las palabras que han descrito los derechos de las personas con discapacidad en lengua española. Asimismo, aborda la relación, a menudo compleja pero esencial, entre la accesibilidad y el español, y cómo esta interacción convierte conceptos en signos y pictogramas, adaptando estructuras lingüísticas complejas para garantizar su uso por todas las personas sin excepciones.

2. La discapacidad y el poder de las palabras

Las democracias se construyen desde la ciudadanía, siempre y cuando esta sea libre e igualitaria. Se articulan a través de los derechos, los cuales constituyen la llave para que los grupos que la historia ubicó en las periferias ocupen el espacio público y sean respetados y respetables. El respeto implica una profunda dimensión democrática cuya base es la igualdad. Esta dimensión debe reflejarse también en el lenguaje, convirtiéndolo en un sustrato fértil de empatía, acogida, inclusión y plenitud de ciudadanía con la diversidad humana.

El uso de las lenguas ha sido uno de los primeros espacios de exclusión, de señalamiento y de estigma hacia las personas con discapacidad. El significante y significado de tantas palabras nos ha categorizado en aquello que no vale, en aquello que precisa conmiseración, en aquello que es extraño, dificultando así una respuesta social justa. Esta terminología ha delimitado muchas veces una frontera simbólica y se ha instituido como un abordaje en sí mismo de segregación y caridad, donde la persona quedaba eclipsada por denominaciones poderosas que lastraban cualquier oportunidad de consideración social.

A lo largo de la historia, se han dispensado diferentes tratamientos sociales a las personas con discapacidad, que comprenden aquellos que nos veían como seres innecesarios y prescindibles. En base a esa prescindencia, se nos condenaba a políticas eugenésicas o caritativas, porque otrora se consideraba que esta era una vida que no merecía ser vivida (Palacios Rizzo, 2008).

Llega después una corriente que ya no nos consideraba inútiles, eso sí, bajo la condición de ser «curadas» de una circunstancia innata y consustancial a nuestra propia existencia. En estas concepciones, la diferencia que representa la discapacidad no solo era rechazada, sino que se buscaba hacerla desaparecer u ocultarla. En este caso, el diagnóstico doloroso colonizaba la existencia de todo un grupo humano, ocultando a la propia persona. Este diagnóstico nos reducía a etiquetas como

disminuidos, *minusválidos* o *inválidos*, palabras que cuesta escribir porque, cuando esta realidad se vive en primera persona, estos conceptos duelen. Normalizar no debe ser, como pretendía esta perspectiva, convertir a la discapacidad en lo que ellas y ellos entendían como normal o estándar, es decir, sin defectos, o al menos que no se notaran. Por el contrario, la verdadera normalización debe basarse en la aceptación del otro en su diversidad y, sobre todo, en el reconocimiento de los mismos derechos para todas las personas.

Llegados los años sesenta, las propias personas con discapacidad, desde la sociedad civil organizada y el activismo, se unían para condenar ese sometimiento como una ciudadanía de segunda. Se reivindicaban al margen de causas religiosas y científicas, y alegaban su potencial para enriquecer y contribuir al progreso de la comunidad.

Las palabras, por tanto, tienen el poder de marcar el destino de compatriotas, sus anhelos y, en definitiva, su felicidad. Si hay *disminuidos*, se asumirá que deben vivir al margen de la vida en la comunidad, en instituciones donde terceros deciden por ellas y ellos. Si hay *minusválidos*, su educación no tendrá lugar en el circuito común, sino en otras escuelas porque sus necesidades educativas serán especiales. El lenguaje no es inocuo: construye realidades y define derechos.

En este sentido, la palabra *especial*, que para la mayoría suscita sensaciones positivas, supone para las personas con discapacidad una marca que las ubica, con frecuencia, en espacios de segregación. Un regalo es especial, una aurora boreal es especial, pero tener autismo, usar una silla de ruedas o comunicarse en lengua de signos no lo es. Estas son realidades cotidianas que forman parte de la vida de más de cuatro millones de personas de nuestro país y, por tanto, deberían ser consideradas algo ordinario.

Todo ello tiene su base en el capacitismo, una estructura mental que concibe la capacidad como la funcionalidad máxima alcanzada por quienes se consideran el paradigma de la normalidad humana (Álvarez

Ramírez, 2023). Esta perspectiva establece la capacidad como un factor determinante del valor individual y se aboca a quienes no cumplen ese patrón de la normalidad a ser cuestionados y, finalmente, depreciados, generando prejuicios y marginación.

La discapacidad es un hecho social, pero también una circunstancia personal presente en todas las comunidades humanas. Se trata de personas que atesoran diversidad corporal, sensorial, cognitiva o mental que da lugar a formas de funcionamiento distintas del canon de normalidad imperante, un canon que se erige como patrón de medida desde el cual se conciben, se proyectan y se diseñan nuestras sociedades en toda su amplitud.

La discapacidad es un fenómeno complejo que, lejos de ser un atributo de la persona o un «fallo» de la sociedad, es un elemento de su diversidad. Tampoco es un problema individual, sino el resultado de una concepción errónea de la sociedad que debe reestructurar las políticas, las prácticas, las actitudes y las normativas que dificultan nuestra plena participación social.

Esta realidad, entendida, asumida y respetada como una cuestión de derechos humanos, se centra en la dignidad intrínseca del ser humano y, solo de manera accesoria –y cuando sea necesario– en sus características clínicas. Este enfoque sitúa a la persona en el centro de todas las decisiones que le conciernen y traslada el problema fuera de ella, señalando a la sociedad como el verdadero espacio que requiere transformación.

El paradigma de la discapacidad basado en los derechos no se fundamenta en la conmiseración, sino en la dignidad y la libertad. Busca los medios para respetar, apoyar y celebrar la diversidad humana mediante la creación de condiciones que permitan la verdadera inclusión de las personas con discapacidad. En lugar de vernos como sujetos pasivos de actos de beneficencia, nos empodera y nos capacita para que seamos protagonistas de nuestro destino y parte activa de la sociedad: en la educación, en el trabajo, en la vida política y cultural y en la defensa de nuestros derechos mediante el acceso a la justicia.

El ejercicio literario de autoras y autores a lo largo de los tiempos ha dotado al español de una riqueza incontestable. Esta lengua nos permite expresar una misma idea en diferentes registros, poniendo a nuestra disposición un amplio abanico de posibilidades que van desde las formas más sencillas, someras y frecuentes hasta las más complejas, abstractas y al alcance de quienes se hayan podido topar con ellas.

El español tiene la habilidad de repensarse para restaurar esa dignidad quebrada y cuenta con los resortes necesarios para que la inclusión forme parte de la conversación pública y de las agendas políticas. Además, tiene la autoridad suficiente para sacar a las personas con discapacidad de lo *especial* y colocarlas en el plano de lo cotidiano. Su capacidad transformadora permite comprenderlas y respetarlas desde una perspectiva exigente de derechos humanos.

3. ¿Qué dice la legislación?

Hubo un tiempo en que las palabras pesaban, en que la discapacidad era carencia, una carga ajena, un problema exclusivo de la persona que debía corregirse. Afortunadamente, el concepto cambió, barriendo el enfoque de prescindencia y la mirada asistencial. La persona con discapacidad dejó de ser paciente para convertirse en ciudadana con plenos derechos, dueña de su historia. Esta evolución conceptual se ha reflejado en recientes reformas legislativas y en un cambio profundo en la percepción y el abordaje de la discapacidad por parte de la sociedad, así como en el lenguaje.

A lo largo de la historia, la terminología empleada en la legislación reflejaba una visión asistencialista y descalificativa de la discapacidad. Términos como *anormales*, *deficientes* o *subnormales* estuvieron presentes en normativas hasta bien entrado el siglo XX. Un punto de inflexión llegó con la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI), que supuso un avance en el reconocimiento de derechos, aunque el término *minusválido* seguía anclado en el lenguaje, resistente al cambio durante más de dos décadas. Los prefijos *sub-*, *a-*, *in-*

precedían a los conceptos de normalidad, validez o capacidad, calificando a seres humanos dentro de una norma. Cuando las leyes deben ser la puerta de entrada al respeto de aquellos grupos situados en los márgenes, las nuestras le decían a España que había compatriotas en un nivel inferior de dignidad, como si esta pudiera graduarse.

Posteriormente, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU) trazó un nuevo rumbo alineado con los principios de los derechos humanos y la inclusión. Finalmente, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2006) llegó como un pacto de dignidad y trajo consigo el eco de una igualdad que se escribe en presente. Ratificado por España en 2007, este tratado dio forma a una nueva perspectiva social, centrada en los derechos y el potencial de todas las personas para contribuir. Transformó la discapacidad de un destino impuesto a una expresión más de la inmensa diversidad humana. Así, cada persona es más que una palabra y el uso del lenguaje dejó de marginar para empezar a reconocer y nombrar con respeto. En este sentido, esta nueva conceptualización celebra la diversidad humana, no la castiga y pone a su disposición los apoyos para que las personas con discapacidad puedan ser, estar y contar en la sociedad.

En los últimos años, la legislación española, tanto estatal como autonómica, ha evolucionado para alinearse con la normativa internacional. Este proceso ha dado lugar a la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y al Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado mediante Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre[1].

1. Actualmente, esta normativa está en proceso de reforma para adaptarla al artículo 49 de la Constitución española, con el objetivo de reforzar el reconocimiento de derechos fundamentales como la accesibilidad universal.

La discapacidad ya no es un límite de la persona, sino el reflejo de barreras que la sociedad debe derribar para garantizar una inclusión real y efectiva. En la Constitución española, las palabras han mudado la piel. El artículo 49 ha dejado atrás lo caduco, al eliminar la expresión gastada «disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos» y abrazar la igualdad con su verdadero nombre[2]. Las palabras ya no pesan como antes. Se aborda el cambio de terminología, donde la palabra *disminuidos*, no solo superada en el tiempo, sino también percibida y sentida por las personas con discapacidad y sus familias como ofensiva e hiriente, ha sido reemplazada constitucionalmente por la expresión *personas con discapacidad*, en línea con los compromisos internacionales de derechos humanos asumidos por España. Este cambio terminológico eleva al máximo nivel normativo el abordaje social y político de este grupo humano, restaura su voz y la respeta. Dejan de ser objeto para convertirse en sujetos de derecho. En este sentido, las palabras en una norma lo son todo, pues determinan su despliegue social y su interpretación jurídica.

A pesar de la reforma social de la Constitución y de una mayor modificación de la legislación civil y procesal, aún persisten vestigios capacitistas en la legislación laboral y de seguridad, donde siguen siendo legales conceptos jurídicos como la *incapacidad* o la *invalidez*. La legislación anterior incapacitaba a las personas con discapacidad y las dejaba desnudas de derechos en el tráfico jurídico. La Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica, puso fin a un modelo que provocaba una muerte civil por razón de discapacidad, que anulaba a la persona ante la ley, la dejaba sin voz y sin voto, con profundas implicaciones individuales y sociales. Negar o limitar su participación legal cuestionaba su condición humana y su estatus de persona.

---

2. Véase la reforma del artículo 49 de la Constitución española, de 15 de febrero de 2024, publicada en el Boletín Oficial del Estado, núm. 43, de 17 de febrero de 2024. https://www.boe.es/boe/dias/2024/02/17/pdfs/BOE-A-2024-3099.pdf.

Del mismo modo, el término *dependencia*, recogido en la legislación desde 2006[3], establece una situación de subordinación, inclusión de opresión, para compatriotas que precisan apoyos. La discapacidad no define ni agota a la persona. No puede, por tanto, ser un estado social, normativo y político restrictivo. Por eso, debemos repensar también nuestras leyes en clave de nomenclatura, porque una denominación errónea alimenta el capacitismo y compromete derechos de ciudadanía.

4. Tipos y modalidades del lenguaje

No utilizamos la lengua solo para la comunicación, sino por motivos variados. La lengua nos permite establecer vínculos con las demás personas, dar forma a nuestra realidad y expresar emociones. Es, sin duda, uno de los pilares que define a una comunidad y refuerza su identidad cultural. A través de la lengua, podemos comunicar lo que somos y lo que queremos. Las personas con discapacidad convivimos en un espacio común con otras personas, lenguas y culturas, y necesitamos entender y entendernos de manera igualitaria. En este crisol de diferencias, la verdadera riqueza brota del entendimiento y del respeto, donde todas las voces tienen cabida y encuentran su lugar.

De acuerdo con el artículo 2 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la *comunicación* abarca diversas formas y medios, incluyendo:

> los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (ONU, 2006).

3. Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

Y se entiende por *lenguaje* tanto «el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal»[4]. En su diversidad, el lenguaje humano revela su asombrosa plasticidad, adaptándose a diferentes modalidades lingüísticas: vocal-auditiva, en las lenguas orales (que, en muchos casos, cuentan también con forma visual a través de la escritura); gestual-visual, propia de las lenguas de signos; y gestual-táctil, utilizada por personas sordociegas (Herrero Blanco, 2009; Jarque Moyano, 2012). Las diferencias en la modalidad no solo influyen en la manera en que nos comunicamos, sino que también modelan la estructura lingüística, capaz de adaptarse a las necesidades y capacidades de cada persona.

El lenguaje adopta múltiples formas, tantas como caminos tiene la comunicación. Desde productos y tecnologías de apoyo hasta recursos personales y de todo tipo, con el fin de hacer la información y la comunicación más accesibles para todas las personas. Para entender y utilizar el español, a menudo es necesario recurrir a formatos accesibles, como la lengua de signos, el subtitulado, el braille[5], la audiodescripción, el sistema de comunicación táctil Dactyls o el sistema de signos Haptic para personas sordociegas, la lectura fácil[6], la comunicación aumentativa y alternativa, el lenguaje claro, los pictogramas, así como los

4. En España, la expresión más utilizada es «lengua de signos» (española y catalana), reconocidas mediante la Ley 27/2007, de 23 de octubre, mientras que en otros países de habla hispana predomina la expresión «lengua de señas» (venezolana, mexicana, dominicana, chilena, etc.). Para saber más sobre las lenguas de signos, se recomienda consultar el artículo de Esteban Saiz y Villameriel García (2023), publicado en el *Anuario del Instituto Cervantes* de ese año.

5. Se recomienda consultar el artículo de Ramos Vázquez (2023) sobre el braille, publicado en el *Anuario del Instituto Cervantes* de ese mismo año.

6. La terminología de lenguaje sencillo mencionada en el artículo 2 de la Convención equivale a la consolidada en lengua española de lectura fácil. El Real Decreto Legislativo 1/2013 fue modificado para incorporar la accesibilidad cognitiva que se despliega a través de la lectura fácil, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, pictogramas y otros medios humanos y tecnológicos, a través de la Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.

productos y medios de apoyo a la comunicación oral, entre otros[7]. Estos recursos permiten que la comunicación sea un hecho para personas con realidades no normativas, permitiéndoles acceder a la riqueza del lenguaje de manera libre y cercana, y utilizarlo plenamente en su vida en comunidad.

Todos estos recursos se enmarcan en la accesibilidad universal, entendida como una condición previa para que las personas con discapacidad podamos vivir de forma independiente y participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones. No es casualidad que la accesibilidad se recoja en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como un principio general en su artículo 3, como una obligación de los Estados en el artículo 4 y como un derecho en el artículo 9, interactuando con cada uno de los demás derechos reconocidos en el tratado.

Más allá del discurso sobre los derechos de las personas con discapacidad, la accesibilidad es una idea esencial en el ámbito de cualquier derecho y, por ende, en el de los derechos humanos. No lo es porque lo establezca una norma, sino por razones conceptuales. Si consideramos los derechos humanos como instrumentos que protegen o facilitan bienes para el desarrollo de una vida humana digna, parece estar fuera de toda duda que un requisito imprescindible para la satisfacción de ese derecho es que dichos bienes sean accesibles. Sin accesibilidad, no hay satisfacción del derecho (de Asís Roig, 2016). Bajo esta premisa, estos tipos y modalidades de lenguaje son un ingrediente esencial para que muchas personas con discapacidad puedan comprender un diagnóstico médico, realizar un examen, interactuar con una jueza o participar en una negociación colectiva. Dicho de otro modo, estos

7. Es posible encontrar la definición de «accesibilidad a la información y a la comunicación» y de los distintos formatos accesibles en el Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

lenguajes son la palanca para que el derecho a la salud, la educación, la tutela judicial efectiva o el trabajo cobren sentido en la vida de estas mujeres y estos hombres.

5. Rompiendo el capacitismo: buenas prácticas para un lenguaje inclusivo en el ámbito de la discapacidad

La Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra ha publicado una serie de directrices sobre el uso de un lenguaje inclusivo en el ámbito de la discapacidad[8]. Estas recomendaciones se basan en un estudio en profundidad de materiales lingüísticos relacionados con la discapacidad y en un proceso de consulta con expertas y expertos, incluidas personas con discapacidad. El documento presenta dos anexos: uno que recoge la terminología recomendada y los términos inadecuados, y otro con una lista de términos que requieren aclaraciones adicionales desde una perspectiva lingüística.

Como se ha señalado, el lenguaje utilizado para referirse a las personas con discapacidad ha evolucionado con el tiempo, y emplear términos inapropiados puede generar exclusión u ofensa, llegando incluso a constituir una forma de discriminación que limita el ejercicio de los derechos humanos. En contraste, el lenguaje inclusivo es una herramienta clave para combatir el capacitismo y sus manifestaciones. Actualmente, el enfoque más aceptado es el de la «persona primero», que enfatiza la importancia de la persona por encima de su discapacidad. La discapacidad forma parte de la diversidad humana, y utilizar un lenguaje positivo y respetuoso empodera a quienes la viven.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a una reflexión sobre el capacitismo, un concepto que ha cobrado relevancia en los debates académicos y sociales contemporáneos. El capacitismo se manifiesta de diversas

8. Otro documento de interés elaborado por Naciones Unidas es *Directrices para una comunicación inclusiva de la discapacidad* (ONU, 2022).

formas en el discurso, incluido el lenguaje, y se basa en la idea de que la discapacidad es una condición inferior (Álvarez Ramírez, 2023).

Esta palabra pone nombre a la discriminación por razón de discapacidad. Del mismo modo que se ha recurrido a la lengua para identificar y tipificar como delito el racismo y el machismo, fundamentales para combatir la exclusión de las personas racializadas y las violencias contra las mujeres, el capacitismo permite describir situaciones anómalas y atávicas contra un grupo humano. Y cuando un mal o una enfermedad tiene nombre y diagnóstico, resulta más sencillo aplicar un tratamiento.

Como revela el *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2020), a pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a nivel nacional e internacional, las percepciones negativas profundamente arraigadas sobre el valor de la vida de estas personas siguen siendo un obstáculo permanente en todas las sociedades. Estas ideas provienen del capacitismo, un sistema de valores que considera que determinadas características típicas del cuerpo y la mente son fundamentales para vivir una vida digna de ser vivida. Atendiendo a estándares estrictos de apariencia, funcionamiento y comportamiento, el pensamiento capacitista considera la experiencia de la discapacidad como una desgracia que conlleva sufrimientos y desventajas y, de forma invariable, resta valor a la vida humana. Como consecuencia de ello, suele inferirse que la calidad de vida de las personas con discapacidad es ínfima, que su futuro es inexistente y que nunca se sentirán realizadas ni felices.

El capacitismo, por tanto, genera prejuicios sociales, discriminación y opresión contra las personas con discapacidad al orientar la legislación, las políticas y las prácticas. Las conjeturas capacitistas han dado lugar a prácticas discriminatorias como la esterilización de las mujeres y las niñas con discapacidad, la segregación, la suspensión de derechos civiles como el voto, la institucionalización y la privación de libertad de personas con discapacidad en centros específicos. También han permitido el empleo de la coacción bajo pretextos como la «necesidad de

tratamiento» o el «riesgo para sí misma o para los demás» (ONU, 2019), la denegación de tratamiento por motivos de discapacidad, como vivimos durante la pandemia del COVID o el hecho de que no se tengan en cuenta los gastos adicionales relacionados con la discapacidad.

Por ello, son necesarias las palabras que, por una parte, identifiquen esos males que señalan y castigan para erradicarlos de la vida de estas personas y, por otra, que restauren esa dignidad quebrada de un colectivo con una terminología anclada al discurso de los derechos humanos.

6. Reflexiones finales

La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2018) afirma que «las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla».

Esas historias han cristalizado en palabras, hechos y culturas que han marginado, excluido y causado dolor a compatriotas. Son las culturas que, durante años, privaron del derecho al voto a 100.000 personas con discapacidad en nuestro país; las que esterilizaron a mujeres y niñas con discapacidad al margen de su voluntad; las que han sometido a las personas con enanismo a la mofa en plazas públicas.

Una sociedad decente no puede permanecer impasible ante esas culturas del maltrato. Hoy, afortunadamente, muchas de ellas han sido abolidas donde más importa: en las leyes y de la mano de las propias personas con discapacidad.

Los derechos humanos son incómodos y generan resistencias porque democratizan el poder y se lo devuelven a la gente corriente. Sin embargo, estamos más cerca que nunca de desterrar esa historia única de vidas asistidas, de negación del estatus de persona. Y en esta transformación, el español será nuestro mejor aliado para reescribir la historia de las personas con discapacidad, una historia que hable de autodeterminación, de bienestar, de inclusión y, sobre todo, de DERECHOS.

Referencias bibliográficas

Álvarez Ramírez, G. E. (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad.* (Colección cermi.es). Ediciones Cinca. http://www.convencion discapacidad.es/wp-content/uploads/2023/02/el-capacitismo.pdf

de Asís Roig, R. (2016). El eje de la accesibilidad y sus límites. En *Anales de derechos y discapacidad*, 1, 51-67. https://www.fderechoydiscapacidad.es/anales/

Esteban Saiz, M. L. y Villameriel García, S. (2023). Algunas reflexiones sobre la convivencia de las lenguas de signos con el español. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 177-201). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/

Herrero Blanco, A. (2009). *Gramática didáctica de la Lengua de Signos Española (LSE).* Ediciones S. M.

Jarque Moyano, M. J. (2012). Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, 33-48. https://doi.org/10.1344/AFEL2012.2.3

Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única.* Random House.

Organización de Naciones Unidas (ONU) (s. f.). *Directrices para un lenguaje inclusivo en el ámbito de la discapacidad.* Oficina de Naciones Unidas en Ginebra. https://www.ungeneva.org/es/about/accessibility/disability-inclusive-language

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2019). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad 2018.* https://docs.un.org/es/A/HRC/40/54

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2020). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad 2019.* https://docs.un.org/es/A/HRC/43/41

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2022). *Directrices para una comunicación inclusiva de la discapacidad.* https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2204195_s_undis_communication_guidelines.pdf

Palacios Rizzo, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Ediciones Cinca.

Ramos Vázquez, A. (2023). El sistema de lectoescritura braille de las lenguas españolas tras casi dos siglos de historia, más vivo que nunca. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 203-224). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/

LENGUA ESPAÑOLA Y DEMOCRACIA EN LA COMUNICACIÓN POLÍTICA

Javier de Santiago Guervós
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

1. El valor de la palabra

La forma lingüística influye directamente en la manera en que los hablantes procesan e interpretan los enunciados excitando la consecución de unas implicaturas y no de otras (Lakoff, 2004), porque «las palabras tienen el poder siempre inquietante de instalar representaciones en la mente» (Escandell Vidal, 2020, p. 39).

Efectivamente, es a través de las palabras como damos forma a nuestro mundo y son ellas las que, en buena medida, determinan nuestra visión de la realidad. Como señala Huici Módenes (2010, p. 116) a propósito de la retórica política, «resulta necesario reconocer que lo que oímos afecta significativamente a nuestra manera, de ver el mundo y las personas».

De esto ya era consciente la retórica antigua; como entonces relataba Aristóteles (*Retórica*, 1405b):

> cuando el vencedor de una carrera de mulas le ofrecía honorarios escasos, no quería componerle un poema porque no le agradaba hacer versos en honor de mulas, pero cuando le ofreció honorarios suficientes, escribió: *Salve, hijas de corceles de pies de torbellino*, aunque también así eran hijas de asnos.

Naturalmente, quien controla las palabras e impone los significados está en condiciones de establecer una nueva realidad, su realidad. Y ahí está el quid de la cuestión, tal y como recoge Thomson (2017, p. 35).

> En el libro III de su *Historia de la guerra del Peloponeso*, Tucídides postula un cambio en el lenguaje como factor de peso en la caída de Atenas desde su condición de democracia disfuncional a la tiranía y la anarquía a través de la demagogia: la gente empezó a definirlo todo como le venía en gana, explica, y el significado normal de las palabras se vino abajo. En su crónica de la crisis de Catilina en la Roma republicana, el 63 a. C., Salustio presenta a Catón el Joven identificando el mal uso del lenguaje –en concreto, la escisión entre palabra y significado– como causa subyacente a la amenaza al Estado. La sociedad, dice Catón, ha perdido los *vera vocabula rem*, literalmente, los verdaderos nombres de las cosas. en la Inglaterra del siglo XVII, Thomas Hobbes vivió una guerra civil que él creía causada en buena medida porque una batalla de palabras sobre la religión –difundida a través de los omnipresentes panfletos que la imprenta había hecho posibles– había debilitado hasta destruirlo el terreno lingüístico común del que depende un estado ordenado.

La selección léxica es, pues, en gran medida, la responsable de enmarcar la interpretación del mensaje, ya que, insertar una determinada palabra en el discurso provoca una serie de asociaciones que mediatizan su interpretación; de ahí que el trabajo en la formulación lingüística de los mensajes sea intenso en esa búsqueda de orientar la interpretación que persigue, en muchos casos, modificar la percepción de la realidad. El conocimiento de estos datos por parte del comunicador le da una enorme ventaja en cuanto a la persuasión se refiere porque sabe dónde y cómo tiene que estimular para conseguir una respuesta adecuada a sus intereses.

2. La palabra en el discurso público

El poder ideológico es ejercido desde el discurso y, por tanto, aquellos que tienen acceso preferencial al discurso público son los que tienen en sus manos ese poder ideológico y, como consecuencia, el control social. Así, por ejemplo, los medios masivos de comunicación (también redes o instituciones) participan activamente en la difusión de estos discursos que sirven a la creación de ideas que terminan siendo socialmente compartidas (van Dijk, 1990) y que conforman, en definitiva, la opinión pública (McCombs, 1994; de Santiago Guervós, 2020). La psicología nos ha enseñado que la conducta humana no solo se puede predecir, sino que además se puede controlar y modificar, incluso no solo se pueden predecir comportamientos, sino que se pueden desencadenar; es decir, hacer lo que queremos que se haga (Watson, 1924).

Por tanto, empleando diferentes estrategias para la formulación lingüística de los enunciados controlamos la respuesta. Así, si se selecciona un término concreto en un discurso, por ejemplo, *economía de libre mercado* en lugar de *capitalismo*, la intención es activar un proceso cognitivo para encuadrar la interpretación en un marco en el que dicho término se introduce en una red asociativa que orienta una interpretación que provoca una conducta y anima a una respuesta concreta: oponerse a un *mercado libre* cuesta más que oponerse al *capitalismo*, porque es difícil oponerse al marco de la *libertad*. Enmarcar el discurso dentro de la semántica del emisor facilita el control de la respuesta.

Luis Arroyo recoge los resultados de un proyecto de investigación en el que se puede comprobar cómo cambiando el marco de interpretación a través de una formulación lingüística que cuadra con los intereses conservadores o progresistas se modifica completamente la interpretación de la realidad. Obtenemos resultados de respuestas diametralmente opuestas dentro de los mismos informantes o perfectamente dirigidas, tal y como señala Arroyo Martínez (2013, pp. 109, 141):

CUADRO 1 MODIFICACIÓN DE RESPUESTA POR ORIENTACIÓN DE PREGUNTA 1

	De acuerdo	En desacuerdo
Está bien pagar más impuestos si eso significa tener más servidores públicos tales como profesores, médicos o científicos	75 %	23 %
Está bien pagar más impuestos si eso significa tener más servidores públicos tales como policías, militares o jueces	52 %	46 %
Está bien pagar más impuestos si eso significa tener más funcionarios	21 %	76 %

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de Arroyo Martínez (2013).

CUADRO 2 MODIFICACIÓN DE RESPUESTA POR ORIENTACIÓN DE PREGUNTA 2

	De acuerdo	En desacuerdo
Nadie, ni siquiera sus padres, pueden obligar a una joven de 16 años a ser madre en contra de su voluntad	66 % Entre progresistas, 68 % Entre conservadores, 59 %	31 %
Una joven de 16 años no debe abortar sin el consentimiento de sus padres	73 % Entre progresistas, 64 % Entre conservadores, 83 %	25 %

FUENTE: elaboración propia a partir de datos de Arroyo Martínez (2013).

La gente cambia de opinión, en muchos casos, con virajes de 180 grados, en función de los fundamentos morales que suscitamos al hablar. En un contexto de persuasión, hay que insertar el marco, hay que asumir la narrativa, hay que extender nuestra semántica e impedir la infiltración de la semántica del otro: la semántica de los *servidores públicos* frente a la de los *funcionarios*, términos que se procesan en marcos diferentes y que conviven en marcadores somáticos diferentes (Damasio, 1994).

La selección de la palabra adecuada, la que estimula una respuesta perfectamente estudiada por el emisor, es moneda común en la comunicación política. Existe una gran diferencia emocional entre hablar de *reforma* y hablar de *ruptura*, entre *socialdemocracia* y *socialismo*, entre *socialismo* y *comunismo*. Por una proporción de casi dos a uno, los estadounidenses consideran que gastan demasiado en *asistencia social* (43 %) frente a los que piensan que gastan muy poco (23 %). Sin embargo, hay un abrumador 68 % que cree que se gasta muy poco en *asistencia a los pobres* contra un mero 7 % que considera que el gasto es excesivo: misma realidad, distinta selección léxica, diferente respuesta (Lunz, 2011, p. 19), la selección de la palabra modifica la percepción de la realidad.

He aquí el enorme poder del lenguaje, de los políticos que lo emplean y de los medios que lo esparcen. El poder está en la palabra:

> SÓCRATES: ¿Cuál es ese bien que, según dices, es el mayor para los hombres y del que tú eres artífice?
>
> GORGIAS: El que, en realidad, Sócrates, es el mayor bien y les procura la libertad y a la vez permite a cada uno dominar a los demás en su propia ciudad.
>
> SÓCRATES: ¿Qué quieres decir?
>
> GORGIAS: Ser capaz de persuadir, por medio de la palabra, a los jueces en el tribunal, a los consejeros en el Consejo, al pueblo en la Asamblea y en toda otra reunión en que se trate de asuntos públicos. En efecto, en virtud de este poder, serán tus esclavos el médico y el maestro de gimnasia, y en cuanto al banquero, se verá que no ha adquirido la riqueza para sí mismo, sino para otro, para ti, que eres capaz de hablar y persuadir a la multitud (Platón. *Gorgias*, 452d-e).

3. La lengua española como transmisora de valores democráticos

Desde esta perspectiva puede hacerse un uso democrático, honesto, en el que del diálogo nace la luz y la concordia, o puede hacerse un uso perverso en el que se manejan las emociones del electorado para manipular sus flaquezas en favor de una brutalidad discursiva que provoca la crispación y el enfrentamiento y legitima un modelo de conducta social.

La Transición española a la democracia es un excelente ejemplo en el que se impone el uso de la lengua española como transmisora de valores democráticos en la comunicación política.

En aquellos años, a medida que se sucedían los acontecimientos políticos, fue surgiendo un vocabulario *ad hoc*, nacido de la necesidad de nombrar las nuevas situaciones que se producían en la realidad política de España. El lenguaje se convierte en la herramienta principal del cambio político. La moderación en el lenguaje traduce la necesidad y el convencimiento de los grupos políticos de limar asperezas, de la búsqueda de la *concordia* y la *reconciliación* que impidan despertar las iras de las fracciones del Ejército y de aquella parte de la sociedad civil proclive a una vuelta a la ortodoxia franquista.

La delicadeza del vocabulario será realmente exquisita, sobre todo en los primeros momentos. Palabras gratificantes, tranquilizadoras, de contenido moderado y pacífico se harán protagonistas de los primeros pasos de la Transición; *concordia*, *convivencia*, *tolerancia*, *entendimiento*, *reconciliación*, ..., en definitiva, *reforma política* avalada desde la legalidad y que evitará términos como *ruptura* o *revolución*. Esta actitud en el uso del lenguaje se convertirá, sin duda, en una de las principales armas para llegar a la consecución de la democracia.

ILUSTRACIÓN 1 NUBE DE PALABRAS DEL PERIODO DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA A LA DEMOCRACIA



FUENTE: elaboración propia.

El *consenso* como apaciguador de estridencias en todos los sentidos y el predominio claro de lo estrictamente político sobre lo social –como suele ser norma en los primeros momentos de cambio– ayudarán a esta moderación en el uso de un lenguaje en el que el *enemigo político* se convierte en simple *adversario político*; la *derecha* recibe apelativos tan amables, por parte de la izquierda, como *civilizada* o *razonable*, y, en la izquierda, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) abandona la práctica y la terminología *marxista*, de *luchas de clases* entre *proletarios* y *obreros* contra *capitalistas* –términos que casi desaparecen del vocabulario político, relegados en su uso a pequeños grupos

extraparlamentarios– y el Partido Comunista de España (PCE), en fin, convertido al *eurocomunismo*, toma decisiones tan importantes como la de colocar en sus mítines la bandera bicolor y, en lo lingüístico, nada menos que la de usar la palabra *España* con todo lo que ello implicaba.

ILUSTRACIÓN 2 PLANA MAYOR DEL PCE EN LA TRANSICIÓN CON LA BANDERA DE ESPAÑA EN 1977



FUENTE: *La Vanguardia,* 9 de junio de 2014.

Será esta misma moderación la que lleve a Felipe González a declarar que el *socialismo* no puede ser igual al *marxismo*[1], o su deseo de que en el XXVIII Congreso del Partido Socialista Obrero Española desapareciera

1. Véase: *El País,* 13 de junio de 1978.

la terminología marxista[2], para llegar a afirmar que no hay diferencia fundamental entre *socialismo* y *socialdemocracia*[3].

ILUSTRACIÓN 3 DE SOCIALISMO A SOCIALDEMOCRACIA



FUENTE: *Triunfo*, 20 de mayo de 1978.

Del mismo modo, el PCE abandonará paulatinamente el *comunismo* por un *eurocomunismo* definido constantemente con vocablos como *libertad*, *pluralismo*, *sufragio universal*..., suavizado con un prefijo de referencia

2. Véase: *La Calle*, 16 de mayo de 1978.

3. Véase: *La Calle*, 15 de mayo de 1978.

a Europa, con lo que intenta evitar el estigma totalitario que le persigue, al igual que la derecha afirmándose *progresista* y *reformista* pretende hacer olvidar su pasado franquista.

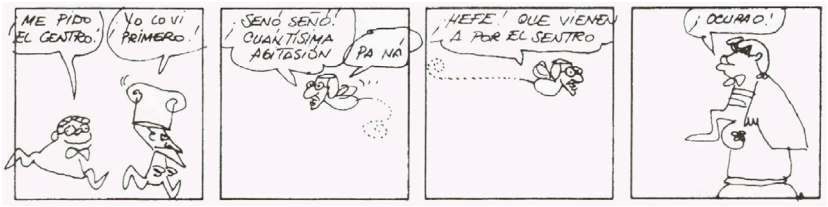
El *centro*, definido como la propia moderación, equilibrio entre los extremos, *interclasista* frente a la lucha de clases, se personifica en la Unión de Centro Democrático (UCD), que supo aprovechar este fenómeno sociológico que invadía a la sociedad española y que perseguía esa síntesis perfecta que le llevara a una transición pacífica y sin tensiones, un espacio que luego fue reclamado por otras fuerzas políticas para ampliar su posible electorado.

ILUSTRACIÓN 4 EL CENTRO IDEOLÓGICO COMO ESPACIO EN DISPUTA (1)



FUENTE: *El País*, 25 de enero de 1980. © Peridis

ILUSTRACIÓN 5 EL CENTRO IDEOLÓGICO COMO ESPACIO EN DISPUTA (2)



FUENTE: *El País*, 4 de septiembre de 1986. © Peridis

El *consenso* –palabra talismán en los primeros momentos– propició, en muchos casos, este lenguaje cuidado y conciliador ante los problemas más graves de la Transición. La *monarquía*, entendida por los republicanos como *república coronada* o *monarquía republicana*, es buena prueba de ello, al igual que la constitucionalización de términos como *nacionalidad* en lugar y como atenuante del reivindicado *nación*.

La discusión en torno a la organización del Estado es una buena muestra de cómo el buen uso de la lengua española fue vital para restablecer la democracia en España. La solución de compromiso en la discusión constitucional vino con la introducción del término *nacionalidades* para contentar a aquellos territorios que reclamaban para sí la denominación de *nación*, que, de este modo, quedaría reservada para la *nación española*. *Nacionalidades* fue aceptado por el consenso de la mayoría de la cámara, aunque no por ello dejara de arrastrar tras de sí una gran polémica, y más aún con la constitucionalización de *regiones* junto a *nacionalidades*. La redacción definitiva de los dos primeros artículos de la Constitución es clara muestra del pulso que supuso para los constituyentes la escabrosa definición de *España*, cuya solución de equilibrio vendría, una vez más, facilitada por un consenso en el que la lengua española fue una indudable protagonista.

4. El contrapunto de la crispación

Pero esa moderación lingüística, característica de los primeros momentos del cambio y que, indudablemente, participó de forma activa en la transición a la democracia, a medida que se asimila la irreversibilidad del proceso democrático y se pierde el miedo a tratar abiertamente los conflictos políticos, básicamente después de la aprobación de la Constitución, se va deslizando paulatinamente hasta llegar a una «normalización» política que se manifiesta inmediatamente en la tensión polémica que caracteriza hoy el lenguaje político: un juego de legitimación del grupo propio frente a la deslegitimación absoluta del contrario, un *nosotros* contra *ellos* sin misericordia que puede acercarse al paroxismo en algunos contextos políticos y sociales de la historia de España.

Y comienza el uso abusivo de la lengua española, el que crea un discurso para que los destinatarios construyan las representaciones sociales preferidas por las élites de poder para orientar su interpretación y modificar su percepción de la realidad hacia sus propios intereses:

> Manipular los modelos mentales de los ciudadanos que no tienen los recursos para resistirlos o para construir modelos alternativos es una forma importante de abuso de poder … El objetivo último de la dominación discursiva es controlar las representaciones sociales de las personas y por esta vía las futuras acciones que están basadas en dichas representaciones (van Dijk, 2004, p. 16).

Una herramienta básica de este maniqueísmo es la descortesía verbal. Como señala Martín Rojo (2000, p. 115) para los debates parlamentarios:

> La dinámica del debate exige a los contendientes criticar, desautorizar y deslegitimar al contrario, a sus acciones y argumentos, en beneficio de la propia imagen y sobre todo en beneficio de la representación defendida por el propio grupo y opción política. Ello se debe en parte a que una de las estrategias más eficaces para neutralizar y deslegitimar el contenido de un discurso (la representación de la sociedad y de los actores sociales, objeto del

> debate) es desacreditar a la fuente que lo produce (en este caso, al portavoz y al grupo político al que representa). Por ello, a menudo, en estos debates se rompe con la regla recíproca de protección de las imágenes y el parlamento se convierte en uno de los contextos más amenazantes para la imagen de los interlocutores. Esta dinámica se hace especialmente compleja en el debate parlamentario, al actuar siempre los participantes como portavoces de sus grupos (o del gobierno), de manera que no son solo responsables de la construcción de su propia imagen, sino también de la de su grupo, y de la de todos los políticos-parlamentarios, incluidos sus opositores.

La crispación provoca una polarización, una respuesta radical que anula la naturaleza biconceptual del ciudadano (Lakoff, 2008): en general, existe en cada individuo una parte conservadora y otra progresista, de ahí que el voto fluctúe hacia un lado o hacia otro. La estrategia de la crispación lo estanca, al salir del camino del razonamiento ideológico para entrar en la confrontación emocional. La deslegitimación política y personal (*ad personam*)[4], independientemente del tema de que se trate, queda perfectamente plasmada en el texto que recoge Sanfilippo (2023, p. 95) en la discusión parlamentaria de la eutanasia: *comunismo*, *terrorismo*, *independentismo* como armas arrojadizas para desprestigiar al adversario, y una batería de elementos léxicos que trabajan en la misma línea:

> Cuando acabe este debate, señorías de la izquierda radical, comunistas, separatistas, herederos del terrorismo, oportunistas, diputados enemigos de España y de los españoles, cuando

4. Entre otras, como señala Blas Arroyo (2001), se identifican cinco grandes estrategias: a) Asociar directamente al interlocutor con intenciones, hechos, etc. negativos (imputarle incompetencia, fracaso, corrupción...; acusarle de ocultación, de esconder intenciones aviesas; restarle credibilidad; acusarle de eludir su responsabilidad); b) Decirle que miente; c) Mostrarse despectivo (ridiculizar al interlocutor; no creerlo capaz de...); d) Formular contrastes desventajosos para el interlocutor (establecer comparaciones entre el interlocutor y tú; criticar a personas cercanas al interlocutor); y e) Acusarle de contradictorio (hacer ver que hace lo contrario de lo que dice; hacer ver que dice cosas contradictorias).

> culminen esta traición aprobando esta ley despiadada, inhumana e ilegítima, ustedes lo celebrarán. Después de unos minutos se aplaudirán mutuamente con una sonrisa cruel y acartonada oculta entre sus mascarillas; quizá, alguno albergue la duda de si esto es lo correcto, pero los más estarán radiantes por haber conseguido su objetivo. Hoy, aplaudirán y se reirán, al tiempo que firman sentencias de muerte para los más débiles; sentencias de muerte que, quizá, abarquen algún día a alguno de ustedes, cuando se encuentre solo, sufriendo, sin una mano que apretar y sin un Estado que le proteja cuando sufra y que tan solo desee su muerte. Hoy, levantarán su copa, señorías, por su conquista, por haber quebrantado el fundamento principal y la esencia del orden social y democrático: el derecho a la vida (Méndez Monasterio (VOX), Diario de Sesiones, 17/12/2020).

Las palabras, pues, en muchas ocasiones, funcionan como meros significantes, estímulos acústicos para buscar marcos de interpretación y respuestas conocidas. Como señala Mellizo Cuadrado (1990, pp. 136-137):

> Llega un momento, entonces, en que ya ni importa el sentido verdadero de los vocablos, sino su efecto acústico, su capacidad de producir impactos psicológicos sobre los oyentes, su energía para suscitar rayos polémicos y su sutileza para arbitrar disculpas ... Estas ya no son palabras, sino consignas, excitantes consignas que, como dice Stephen Ullmann, *están tan intensamente cargadas de emoción que esta invalida por completo su sentido objetivo*.

Evidentemente, la elección se antoja fácil desde una perspectiva humanística: hay que elegir la concordia, la convivencia en paz de las sociedades dejando que las palabras signifiquen por sí mismas o acordando, por qué no, un significado que se negocie democráticamente y beneficie a la mayoría. Frente a esta opción, se puede aprovechar el significante para colar un significado espurio y así confundir a una población que responde con facilidad desde unas emociones excitadas sin el filtro de la razón. Y ahí estamos.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (1990). *Retórica* (trad. de Quintín Racionero). Gredos.

Arroyo Martínez, L. (2012). *El poder político en escena. Historia, estrategias y liturgias de la comunicación política*. RBA.

Arroyo Martínez, L. (2013). *Frases como puños. El lenguaje y las ideas progresistas*. Edhasa.

Blas Arroyo, J. L. (2001). «No digas chorradas…». La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variacionista, *Oralia*, 4, 9-46. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8468/7010

Damasio, A. (1995). *El error de Descartes*. Destino.

van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Paidós.

Escandell Vidal, M. V. (2020). Léxico, gramática y procesos cognitivos en la comunicación lingüística. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática*. (pp. 39-59). Akal.

Huici Módenes, A. (2010). *Guerra y propaganda en el siglo xxi. Nuevos mensajes, viejas guerras*. Alfar.

Fundación Alternativas (2007). *Informe sobre la democracia en España / 2007. La estrategia de la crispación*. https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2022/07/xmlimport-lACJC9.pdf

Lakoff, G. (2004). *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate*. Chelsea Green Publishing.

Lakoff, G. (2008). *Puntos de reflexión. Manual del progresista*. Península.

Leith, S. (2012). *¿Me hablas a mí? La retórica de Aristóteles a Obama*. Taurus.

Lunz, F. (2011). *La palabra es poder. Lo importante no es lo que dices, sino lo que la gente entiende*. La Esfera de los Libros.

Martín Rojo, L. (2000). Enfrentamiento y consenso en los debates parlamentarios sobre la política de inmigración en España. *Oralia*, 3, 113-148. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8510/7021

McCombs, M. (1994). The future agenda for agenda-setting research. *Journal of Mass Communication Studies*, 45, 171-181.

Mellizo Cuadrado, F. (1990). Del lenguaje y la política, en P. García Domínguez y A. Gómez Font (Comps.), *El idioma español en las agencias de prensa* (pp. 133-144). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Platón (2019). *Diálogos II* (trad. de *Gorgias* a cargo de Julio Calonge). Gredos.

Sanfilippo, V. (2023). La descortesía como estrategia argumentativa en el debate parlamentario sobre la ley de regulación de la eutanasia. En C. Fuentes Rodríguez y E. Brenes Peña (Eds.), *Macrosintaxis y pragmática del discurso persuasivo* (pp. 85-100). Ediciones Universidad de Navarra, S. A.

de Santiago Guervós, J. (1992). *El léxico político de la transición española*. Ediciones Universidad de Salamanca.

de Santiago Guervós, J. (2018). *El léxico político de la transición española: la lengua de la Constitución de 1978*. (2.ª ed. corregida y aumentada). Ediciones Universidad de Salamanca.

de Santiago Guervós, J. (2020). La orientación ideológica en los medios de comunicación social y la eficacia persuasiva de la desinformación. *Discurso y Sociedad*, Vol. 14 (1), 107-141.

de Santiago Guervós, J. (2024). *Discurso y persuasión*. Arco Libros

Thomson, M. (2017). *Sin palabras. ¿Qué ha pasado con el lenguaje de la política?* Debate.

Watson, A. J. (1960). Book Review: Behaviour and Psychological Man. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12 (1), 61-62.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y VALORES DEMOCRÁTICOS EN LA NUEVA ESFERA PÚBLICA

Alberto Pena Rodríguez
UNIVERSIDAD DE VIGO

1. Introducción

El concepto de «esfera pública» se ha convertido en un artefacto teórico fundamental para entender la interacción entre los medios de comunicación, la ciudadanía y la política en una democracia liberal. Inspirado en las ideas de Habermas (2018) sobre su teoría de la acción comunicativa y la construcción mediática de la realidad, este concepto se refiere al espacio en el cual los ciudadanos pueden debatir asuntos de interés común, formar opiniones y ejercer su derecho a la participación política. La esfera pública se configura, así, como un territorio de intercambio simbólico donde convergen diversas voces y perspectivas, y es en este contexto donde los medios desempeñan un papel crucial para la difusión de la información y el moldeamiento de la opinión pública, como se observa a lo largo de su desarrollo histórico (Monzón Arribas, 2006). A su vez, la democracia, entendida como un sistema de gobierno basado en la participación y la representación, depende, en gran medida, de la existencia de una esfera pública robusta y plural. La capacidad de los ciudadanos para deliberar y debatir de manera informada es esencial para la consolidación de un sistema democrático, ya que los medios de comunicación actúan como intermediarios entre el poder político y la sociedad, facilitando el acceso a la información y generando espacios de discusión que permiten cuestionar y vigilar el ejercicio del poder (Macías Rodríguez, 2018).

Sin embargo, el advenimiento de las tecnologías digitales y su fulgurante expansión ha modificado la concepción tradicional de la esfera pública habermasiana. La convergencia de medios tradicionales con plataformas

digitales ha generado un ecosistema mediático complejo en el que la instantaneidad y la accesibilidad son características definitorias, pero que también presentan dudas en términos de veracidad y calidad de la información. Para los medios en español estas transformaciones han sido especialmente notorias en regiones donde el idioma es un elemento de cohesión cultural y social. La digitalización ha permitido que un mayor número de ciudadanos tenga acceso a múltiples fuentes de información, lo que, en teoría, debería favorecer una mayor diversidad en la esfera pública. Sin embargo, la proliferación de contenidos y la competencia entre medios también plantean interrogantes sobre la concentración de medios de información, así como los riesgos de la desinformación y la polarización política (Reguero Sanz y Berdón Prieto, 2025).

La ética en la comunicación es otro aspecto central que incide en la difusión de valores democráticos básicos como la justicia social o la rendición de cuentas. Los medios de comunicación tienen la responsabilidad de actuar como garantes de la verdad y la transparencia, evitando prácticas sensacionalistas o tendenciosas que puedan distorsionar la percepción de la realidad. Esta dimensión ética es esencial para contrarrestar los efectos negativos de los fenómenos desinformativos que han ganado terreno en la era digital y que amenazan con debilitar la cohesión social y los fundamentos democráticos (Figueruelo Burrieza y Martín Guardado, 2023).

Poco a poco, la comunicación social en español se ha ido digitalizando, utilizando todo tipo de aplicaciones móviles que permiten a los medios llegar a audiencias diversas y geográficamente dispersas, facilitando la participación ciudadana en el debate público. La automatización de procesos, el uso de algoritmos y la implementación de estrategias en redes sociales han permitido a los medios ampliar su alcance, pero también han introducido nuevos retos en términos de regulación y control de la calidad informativa. En este nuevo escenario, la relación entre productores de contenido y receptores se ha vuelto más interactiva y bidireccional. Las audiencias no son meros consumidores pasivos de información, sino que se han convertido en actores activos que participan

en la creación, difusión y discusión de contenidos. Este cambio ha contribuido a la emergencia de comunidades virtuales y a la construcción de discursos que pueden reemplazar al periodismo profesional como fuente legítima de comunicación pública e influir en la agenda y en la toma de decisiones políticas.

Dentro de este proceso que plantea enormes desafíos, este texto se propone reflexionar sobre algunos de los aspectos más disruptivos que pueden suponer una amenaza para los valores democráticos y los medios de comunicación de servicio público. Para ello, se abordarán varios elementos críticos que afectan a la formación de la opinión pública, así como el rol del periodismo y la legitimación pública del debate político en la esfera pública, condicionada por el uso masivo y planificado de técnicas desinformativas y mentiras políticas, difundidas, principalmente, por emisores populistas y autoritarios que intentan desacreditar a los medios de comunicación tradicionales y el ejercicio libre, ético y profesional del periodismo, cuya función es vital para proteger el derecho fundamental de los ciudadanos a recibir una información veraz (Serrano Maíllo y Corredoira y Alfonso, 2024).

En este marco de análisis, con el avance de las autocracias (Applebaum, 2024) y sus consecuencias geopolíticas como telón de fondo, por su trascendental significación política y comunicativa, así como por su poderío tecnológico y mediático global, se presta especial atención a la retórica nacionalpopulista del trumpismo y su influencia nociva para la estabilidad de las democracias liberales. Una coyuntura que supone un punto de inflexión para el devenir de Europa, España y el orbe hispanoamericano, cuya historia democrática está marcada por movimientos populistas de todo signo (Muñoz Machado, 2025).

2. La nueva democracia digital y sus rasgos distópicos

El proceso revolucionario impulsado por la digitalización, con el desarrollo de medios y sofisticados instrumentos de comunicación controlados por algoritmos, *chatbots* o aplicaciones de inteligencia artificial

propiedad de grandes empresas tecnológicas, trasciende los límites del conocimiento humano y sus dinámicas productivas y socializadoras en el marco de las industrias culturales. Desde su irrupción, la sociedad global está inmersa en un profundo y constante proceso de cambios que han alterado tanto la manera de crear y comunicar como el modo de ser y convivir. Los nuevos instrumentos de comunicación del ciberespacio y sus redes digitales multipantallas favorecen una hiperconectividad que permite a las empresas digitales, a los gobiernos u otras entidades que controlan los flujos de información registrar patrones de conducta, segmentar actitudes y preferencias culturales o comerciales, procesar emociones y perfilar incluso la ideología de los usuarios dentro de un mercado digital que exige una regulación compleja (Cruz Ángeles, 2024).

Las herramientas tecnológicas que brinda el *big data* operan con una eficacia implacable en el rastreo de nuestra huella digital, que incluye búsquedas de información, control de emociones, geolocalización y monitorización de movimientos o cualquier aspecto con capacidad para definir la mentalidad y personalidad del usuario, dejando desnuda así su intimidad, identidad y biografía. Un horizonte que en cierto sentido recuerda a los mundos distópicos de control totalitario imaginados por Aldous Huxley en *Un mundo feliz* o George Orwell en *1984*, cuyos métodos se observan ya en dictaduras como la de Corea del Norte.

De hecho, hay una industria que procesa y comercializa datos privados e íntimos, con cientos de empresas especializadas en la interpretación, clasificación y caracterización psicológica. Una información sensible que permite determinar y etiquetar personalidad, poder adquisitivo o ideología de los usuarios, estableciendo perfiles psicográficos muy precisos que ayudan a predecir o establecer tendencias de comportamiento o estimular reacciones o actitudes bajo la influencia de estrategias y campañas de comunicación, comerciales o propagandísticas, que persiguen todo tipo de objetivos, con un extraordinario poder de manipulación y control. Por ello, para Lasalle Ruiz (2019) este nuevo e inquietante panorama de rasgos totalitarios significa el colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital. La idea central de la democracia,

basada en la libertad del ciudadano para tomar decisiones racionales y conscientes, estaría siendo sustituida por un nuevo modelo de libertad controlada, en la que emerge un tecnopoder de rasgos autoritarios, una especie de «ciberleviatán» gobernado por grandes corporaciones tecnológicas que pueden moldear la realidad de la esfera digital, eligiendo y jerarquizando los temas que dominan la conversación pública[1].

Sometido a un alud de hiperestimulación comunicativa que utiliza estrategias y mensajes que intentan reclamar y absorber la atención de forma adictiva, el modo de percibir y configurar la realidad ha sido alterado. El conocimiento de los hechos se ha banalizado, el valor de la verdad racional se ha relativizado y los eslóganes han ido sustituyendo, de forma gradual pero inexorable, a la reflexión intelectual. Así, desde finales del siglo pasado, con el objetivo de forjar idearios y percepciones en el debate público para atraer a sus potenciales electores, los partidos políticos han intentado seducir a las audiencias masivas de los medios audiovisuales con una retórica cada vez más simple y emocional. Un fenómeno denominado por Sartori como «videopolítica» (2002). Como resultado de este nuevo lenguaje cautivador, se ha ido diluyendo la importancia de los programas electorales y la argumentación racional frente a las estrategias de persuasión emocional a través de los medios audiovisuales, que se han ido transformando en virtuales parlamentos mediáticos, tal y como ya teorizó Guy Debord en su clásica obra *La sociedad del espectáculo* (2000), donde sostenía que en las sociedades modernas la realidad sociopolítica había sido reemplazada por una representación mediática superficial, donde el espectáculo no es solo entretenimiento, sino también un mecanismo de control que afecta a la verdadera participación en la esfera pública.

Con la aparición de internet y el surgimiento de la «tecnopolítica», la sociedad del *show* de Debord se transformó, a inicios del siglo XXI, en

1. Google, por ejemplo, acaparó en 2024 el 93,57 % de las búsquedas totales en internet, lo que supone un inmenso filtro y control sobre la difusión del conocimiento. Véase: Martín (2025).

una «sociedad en red» que acabó por mutar hacia la actual «sociedad digital» (Castells Oliván, 2024) cada vez más tecnificada, cuyas dinámicas interactivas están condicionando el debate entre los agentes políticos, sociales, económicos, culturales o periodísticos. De este modo, las redes y los medios digitales han creado una nueva sociedad interconectada pero a la vez controlada e hiperdependiente tecnológicamente, en la que la comunicación cibernética y la virtualidad mediática impulsan una democracia digital que está removiendo los fundamentos del periodismo tradicional y sus valores democráticos.

3. El periodismo en la era de la posverdad

En este desconcertante panorama digital transmediático y simbólico, la labor mediadora que ejercen los periodistas entre ciudadanos y poderes públicos está siendo suplantada por otros emisores de comunicación que emplean formatos o estrategias narrativas subjetivas y polarizadoras, a veces generadas con inteligencia artificial, que persiguen la viralización mediante técnicas como el *clickbait*. Algunos de estos nuevos medios digitales, ajenos a los códigos y manuales de estilo periodísticos, banalizan la veracidad de los hechos o incluso promueven campañas de desinformación y propaganda al servicio de causas manipuladoras que pueden desvirtuar el sentido democratizador de internet y las redes sociales, creando una atmósfera de excitación y confusión, dentro de lo que algunos académicos denominan la «era de la posverdad», cuyos efectos pueden alterar la esencia deliberativa de la democracia, potenciando los movimientos populistas autoritarios (Arias Maldonado, 2024). En un nivel argumentativo, la eficacia de los populismos se podría atribuir a su forma convincente de explicar el mundo, asumiendo las inquietudes o preocupaciones de los ciudadanos, a los que proponen soluciones simples y rápidas que se viralizan en las redes difundiendo relatos maniqueos de héroes y villanos que darían sentido a una realidad que parece haberlo perdido (Casullo, 2019).

La rápida obsolescencia de los mensajes en medio del flujo masivo de información y propaganda, consumidos compulsiva e irreflexivamente

a través de los dispositivos digitales, parece haber ayudado a consolidar una actitud de desapego, de desmemoria o de pasiva tolerancia ciudadana con la falta de honestidad política. Por tanto, las mentiras y las *fake news*, como parte de un modelo acrítico de consumo informativo, incitan comportamientos irracionales o viscerales en el debate político que favorecen los populismos. En este ambiente, el discurso político en España y en el mundo hispano se ha visto contagiado por la ola populista que recorre el mundo tras la crisis de 2008, con una tendencia hacia la polarización política estimulada por nuevos liderazgos caudillistas que cuestionan las instituciones democráticas y los medios de comunicación tradicionales (Pena Rodríguez, de Haro de San Mateo y Juárez Rodríguez, 2023).

En este disruptivo y hostil panorama que ofrece la hiperestimulada e invasiva comunicación digital, los engaños políticos están contribuyendo a socavar algunos principios del buen periodismo mientras se consolida el nuevo orden desinformativo. El lúcido adagio de Charles Scott «facts are sacred, but comments are free» (1921), parece haber invertido su significado en la nueva esfera pública, de tal manera que algunos emisores populistas defienden el derecho a que sus opiniones sean aceptadas acríticamente aunque sean bulos, mientras los hechos pueden ser sometidos a la libre interpretación. Sin embargo, como ya teorizó Hannah Arendt sobre la mentira en la política (Arendt, 2022), si no se respetan los hechos, la libertad de opinión se convierte en una farsa al servicio de la propaganda, como ha ocurrido en diversos periodos históricos, especialmente en contextos bélicos (Pizarroso Quintero, 2005). Lo verdaderamente novedoso en este nuevo resurgir de la propaganda, el *agitprop* o la desinformación y sus efectos es el uso masivo y compulsivo de dispositivos electrónicos inteligentes, interactivos y móviles, con un poder de moldeamiento cognitivo nunca visto.

Este gran seísmo digital significa un cambio performativo en el lenguaje que puede crear disonancias cognitivas. Esto afecta a los sistemas de producción cultural y a las formas de participación política, con una esfera pública en la que la espectacularización, el infoentretenimiento o las

retóricas persuasivas e irracionales parecen restar valor al periodismo profesional independiente. Un caldo de cultivo propicio para que los actores populistas de variadas afinidades ideológicas intenten supervisar o controlar las narrativas periodísticas bajo el pretexto de combatir la desinformación. Y en medio de esta pugna por imponer relatos o visiones interesadas en la esfera pública con el objetivo de formatear las mentes (Salmon, 2016), hay poderes que intentan «redefinir la libertad de prensa según criterios ideológicos» (*La Discrepancia*, 2025). Un proceso de degradación que pervierte o anula el sentido democrático sobre el que se fundamenta el derecho de los ciudadanos a recibir una información veraz.

Por ello, es esencial para el correcto funcionamiento de una sociedad democrática que las fuentes de información que forman parte del ecosistema mediático de la esfera pública sean confiables. Solo así la ciudadanía podrá percibir y comprender los hechos sin sesgos ni manipulaciones que persigan la agitación o la movilización en lugar de prestar un servicio informativo y democrático de calidad. Precisamente, el periodismo profesional moderno con formación universitaria nació como una necesidad de las sociedades democráticas de defender el interés público, tratando de garantizar que los medios podían cumplir libremente con su misión informativa y crítica. Era, por tanto, fundamental que la configuración de la opinión pública a través de los medios respetara una serie de pautas deontológicas inspiradas en el método científico, al igual que otras ciencias sociales. Así surgió la Escuela de Periodismo de la Universidad de Columbia en 1912, fundada por Joseph Pulitzer. Aunque sin la financiación ni la organización de una escuela oficial propiamente dicha, ya en 1901 se crearon en Argentina las dos primeras escuelas de periodismo del continente, impulsadas por los editores de los diarios de Buenos Aires *La Prensa* y *La Nación*. Estos inicios acabarían fructificando en 1935 con la fundación de la Escuela de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata (Nixon, 1982). En el caso español, la formación de periodistas se remonta a 1941, con la inauguración de la Escuela Oficial de Periodismo, cuyo objetivo era formar periodistas para servir a la dictadura franquista (Barrera del Barrio, 2022).

Así, pues, el ejercicio profesional del periodismo libre, sin imposiciones ideológicas ni mordazas, es uno de los pilares fundamentales sobre los que se sostiene la democracia. No se puede concebir su existencia sin que esté reconocido legalmente el ejercicio de la libertad de prensa y de información, tal y como recoge el artículo 20 de la Constitución española, respetando los derechos al honor, a la intimidad o a la propia imagen. Estos derechos han de conjugarse con una imprescindible pluralidad de emisores de comunicación, políticos, institucionales, sociales o culturales, que puedan difundir libremente sus proyectos, ideas o pensamientos para enriquecer el debate en la esfera pública (Serrano Maíllo y Corredoira y Alfonso, 2024).

Por tanto, el verdadero periodismo, éticamente íntegro, independiente y crítico, implica revelar verdades incómodas que quienes detentan el poder pueden desear mantener ocultas, sirviendo así al interés de los ciudadanos. Esto coincide con la idea de que los periodistas deben priorizar la responsabilidad social y la transparencia por encima de intereses corporativos o políticos (León Gross, 2024). Ante este complicado escenario, una de las amenazas críticas de la esfera pública global es la proyección e influencia del movimiento nacionalpopulista de Trump y sus reverberaciones en Europa e Hispanoamérica. Lo que obliga a meditar sobre el significado y la influencia persuasiva de su discurso mesiánico, que pretende impulsar un nuevo orden mundial.

4. El trumpismo 2.0 y su impacto en la esfera pública global

Donald Trump y su movimiento ultranacionalista MAGA (Make America Great Again) es el gran síntoma del alarmante deterioro de los valores democráticos que se está produciendo en la nueva sociedad digital. La anomalía democrática que supone el trumpismo 2.0, con sus delirios de grandeza neoimperialista y la erosión progresiva de los derechos civiles, constituye un cambio de paradigma. Su forma de gobernar supone una metamorfosis del sistema democrático,

abandonando el imperio de la razón y la ley por un ejercicio del poder autocrático[2]. En sintonía con el estilo mafioso y megalómano de Putin, el plutócrata presidente norteamericano estaría instaurando una forma de autoritarismo que Rauch (2025) denomina «patrimonialismo», que significaría asumir ser el «padre simbólico del pueblo» y gestionar el Estado como si fuera su finca particular. Mientras menosprecia a la Unión Europea (UE) y amenaza con anexionar Groenlandia, Canadá o el Canal de Panamá, el trumpismo 2.0 halaga al dictador ruso con una fascinación morbosa. Trump y Putin coinciden en su odio a la UE, a la que Rusia lleva años atacando de forma híbrida, con campañas de desinformación, sabotajes digitales, infiltración de espías en medios u operaciones de bandera falsa (Marginedas Izquierdo, 2025). El Kremlin apoya organizaciones y movimientos políticos que puedan desestabilizar o disgregar a la UE, como ocurrió con la «revolución de las sonrisas» del movimiento secesionista catalán, donde una «trama rusa» orquestó una guerra informativa contra la democracia española (Alandete, 2024).

En esta época de «política pop» (Amado Suárez, 2016) no es casual que la imagen de Trump, un *businessman* con perfil de político antisistema, sea inseparable de su propio personaje de la telerrealidad como presentador del *talk show* de éxito *The Apprentice*. Su modo de gesticular y teatralizar sus apariciones públicas, con un comportamiento exageradamente vanidoso, vulgar, cínico, agresivo y amoral, lo retratan como un grotesco avatar de su propia figura televisiva. De hecho, su estrategia comunicativa está cuidadosamente diseñada por sus *spin doctors* para darle un formato de *reality show*. Mediante un ceremonial cesarista y rodeado de un público-claque representando al pueblo, Trump intenta mostrar una ficticia transparencia y cercanía con una sociedad vista como una audiencia-masa para

2. Entre otras medidas, Trump ha suprimido el uso del español en la información oficial del Gobierno, marginando a la comunidad hispana de Estados Unidos, la mayor minoría del país, integrada por más de 65 millones de personas (19,72 % de la población).

legitimar sus decisiones más polémicas. Así, convierte la Casa Blanca en un plató televisivo para firmar sus ucases de una forma exhibicionista e imperial, con un halo justiciero, para deslizar implícitamente la perversa idea de que su autoridad reúne los tres poderes del Estado: ejecutivo, legislativo y judicial. Un ejemplo estelar de esta puesta en escena fue el montaje del llamado, pomposamente, Día de la Liberación[3], en el que Trump anunció al mundo su guerra arancelaria contra numerosos países a los que acusa de expoliar a Estados Unidos. Una maniobra autoritaria de victimización nacionalista para legitimar su agresiva política comercial que intensificará el nacionalpopulismo en todo el mundo. La misma estrategia populista de agravio económico usada por el nacionalismo catalán («España nos roba») o el británico («Britain first, no more Brussels theft!») durante la campaña del Brexit de 2016.

Esta orquestada escenificación busca alcanzar un impacto global en la nueva esfera digital. Para ello utiliza una retórica manipuladora que caricaturiza mordazmente o deshumaniza a sus adversarios, recurriendo a la exageración sistemática, con ofensas o mentiras hacia los que critican sus medidas o anuncios grandilocuentes. Agitando el miedo y la rabia colectiva (Woodward, 2020), usa técnicas como el *paltering*, el *astroturfing*, el *gaslighting* o el *framing*, entre otras, que inundan todo el espectro mediático para provocar un permanente *shock* emocional. Incluso los medios independientes, a los que en su anterior mandato Trump calificó como los «enemigos del pueblo» (Acosta, 2019), se ven atrapados y dependientes de este avasallador flujo comunicativo, espoleado por sus frecuentes bravatas, que elevan sus audiencias y su negocio, en una espiral que se retroalimenta sin cesar.

3. El lema Día de la Liberación se ha asociado tradicionalmente a la emancipación de pueblos oprimidos. Así, Estados Unidos pasa de ser una nación liberadora a verse liberada (Palacio, 2025).

ILUSTRACIÓN 1 CONCENTRACIÓN ANTI-TRUMP FRENTE A LA SEDE DEL PARLAMENTO DE RHODE ISLAND, 21 DE ENERO DE 2017



© Alberto Pena

La obscena y narcisista representación del poder trumpista rompe con todos los usos y convenciones exigibles a la máxima autoridad institucional de una democracia. La verdad es despreciada por una visión emocional de la realidad acorde con sus fantasías o deseos. Como un *sheriff* autoritario y lenguaraz, la actitud de Trump refleja el lenguaje de los trols en las redes sociales, que ha intoxicado el debate público en las democracias, convirtiendo «el desafecto y el insulto en una nueva forma de gobierno» (Terrasa Gras, 2025). En su histriónico rol de trol autoritario y censor que intenta imponer la espiral del silencio, ha tomado medidas contra la libertad de prensa y el periodismo profesional, restringiendo el acceso a información oficial de agencias como Reuters, Associated Press o Bloomberg News. Asimismo, ordenó el cierre de medios públicos que promovían los valores de la democracia americana como la histórica emisora Voice of América. Incluso Jeff Bezos, dueño de Amazon y actual propietario de *The Washington Post*, ha decidido prohibir la crítica política para enfocar la línea editorial

en «las libertades individuales y el mercado libre» (26 de febrero de 2025, en X). Además del aparato de propaganda de su gobierno y del apoyo de las grandes compañías tecnológicas de Sillicon Valley, Trump dispone de dos redes sociales, Truth Social y X, que funcionan como cámaras de eco de sus partidarios, pero también como poderosos instrumentos de orientación y agitación de la conversación pública. Su inmediatez y alcance masivo global sirven para que, a golpe de *tweet*, marque la agenda pública. Según un reciente estudio científico de *Nature Communications* sobre la comunicación política a través de X en nueve países, incluyendo a España, su algoritmo tiene un sesgo ideológico que favorece determinados mensajes de forma abusiva y tóxica (Falkenberg *et al.*, 2024).

Entre lo más inconcebible y turbador de la política de comunicación trumpista, está su identificación con la cosmovisión ultranacionalista rusa que promueven sus altavoces mediáticos con una agresiva retórica de inspiración soviética. Trump ha empatizado con el dictador ruso hasta el punto de asumir su propaganda de deslegitimación y ridiculización de Volodímir Zelensky, como se observó en la reunión que mantuvo con el presidente de Ucrania el 28 de febrero de 2025. Un encuentro diseñado como una operación de telerrealidad concebida como zalagarda para escenificar el poder omnímodo de Trump. El objetivo era humillar a Zelensky denigrando su imagen de héroe de la democracia ucraniana para mancillar su legitimidad y obligarle a aceptar una paz deshonrosa. Y mientras algunos medios vieron en la escena una «indecente quiebra moral» (*El Mundo*, 2025), Trump concluyó que era «excelente para la televisión» (*BBC News Mundo*, 2025).

El trumpismo 2.0 y otros movimientos populistas autoritarios representan una seria amenaza para España, la UE y las democracias hispanoamericanas. Algunos actores políticos apelan al miedo, la ira y la polarización para atraer y agitar a las masas con técnicas de *agitprop* que recurren a la violencia simbólica y verbal naturalizando, por ejemplo, el insulto y acoso a periodistas críticos (Europa Press, 2020). Según denuncia Reporteros Sin Fronteras (2024), la intimidación a los informadores está aumentando

de forma preocupante[4]. En este contexto, el uso masivo de la desinformación y la mentira política se ha normalizado en la esfera pública (Pena Rodríguez, 2021). La búsqueda de la verdad en el debate político está siendo sustituida por el deseo de imponer una percepción. Y si la honestidad pierde valor frente a la posverdad y los ciudadanos reciben una información política engañosa, la democracia se degrada.

Para intentar hacer frente a los desórdenes comunicativos de la desinformación, las noticias falsas, la retórica política de la posverdad o la propaganda manipuladora que hoy permean el ecosistema mediático, y para mejorar la confianza del público, garantizando la calidad informativa, varios periódicos españoles y de habla hispana se han adherido al proyecto The Trust Project (s. f.). Se trata de una iniciativa global que busca promover la transparencia y la confianza en el periodismo aplicando altos estándares de compromiso ético, que incluyen la verificación de datos, la transparencia de fuentes y la diversidad de perspectivas. Entre los medios españoles que se han integrado en esta iniciativa, están *El País*, *El Mundo*, *El Periódico de Catalunya* y *20 Minutos*. Y entre los medios iberoamericanos, se encuentran, *El Tiempo* (Colombia), *El Nuevo Día* (Puerto Rico) o *La Nación* (Argentina).

5. Conclusiones

Los medios de comunicación y el periodismo profesional en español desempeñan un rol fundamental en la configuración de la esfera pública y en la difusión de los valores democráticos. Sin embargo, la transformación digital ha ampliado el alcance de estos medios y favorecido la aparición de nuevos emisores de comunicación que han generado nuevos espacios de interacción y participación ciudadana, elementos esenciales para el fortalecimiento de la democracia en la era contemporánea.

---

4. En el *ranking* sobre libertad de prensa de Reporteros Sin Fronteras en 2024, España ocupa el puesto 30. Otros países del entorno iberoamericano se sitúan en las siguientes posiciones: Portugal (7), Argentina (66), México (121), Colombia (119), Venezuela (156) y Cuba (168).

No obstante, la nueva esfera pública digital también presenta desafíos significativos, como la desinformación, la concentración mediática o la polarización de los discursos políticos populistas y autoritarios. Frente a estos fenómenos disruptivos, es necesario un compromiso ético y profesional por parte de los medios periodísticos, así como la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la alfabetización mediática, así como la diversidad, transparencia, independencia, honestidad y calidad informativa. Solo a través de un esfuerzo conjunto entre medios, instituciones, políticos y ciudadanía se podrá consolidar una esfera pública que fomente el debate, el acceso a la información veraz y la participación en los procesos democráticos para impedir el avance de movimientos políticos populistas de estilo autoritario, cuyo paradigma representa el trumpismo 2.0, así como la influencia desestabilizadora de la propaganda de dictaduras que comparten intereses geopolíticos y que persiguen la deslegitimación y desestabilización de los sistemas democráticos en Europa e Hispanoamérica.

Referencias bibliográficas

Acosta, J. (2019). *El enemigo del pueblo. Un tiempo peligroso para decir la verdad*. HarperCollins.

Alandete, D. (2024). *La trama rusa. La alianza secreta entre el independentismo catalán y el Kremlin*. La Esfera de los Libros.

Amado Suárez, A. (2016). *Política pop. De líderes populistas a telepresidentes*. Ariel.

Applebaum, A. (2024). *Autocracia S. A.* Debate.

Arendt, H. (2022). *La mentira en política*. Alianza Editorial.

Arias Maldonado, M. (2024). *(Pos)verdad y democracia*. Página Indómita.

Barrera del Barrio, C. (2022). The beginnings of communication schools in Spain within their international context. *Profesional de la información*, 31 (1). https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.07

BBC News Mundo (1 de marzo de 2025). El insólito choque entre Trump y Zelensky en la Casa Blanca deja a Ucrania frente a su peor escenario. *BBC*. https://www.bbc.com/mundo/articles/clyd11np8p7o

Castells Oliván, M. (2024). *La sociedad digital*. Alianza Editorial.

Casullo, M. E. (2019). *Por qué funciona el populismo. El discurso que sabe construir explicaciones convincentes de un mundo en crisis*. Siglo xxi.

Cruz Ángeles, J. (2024). *La Unión Europea y la regulación de los mundos virtuales*. Dykinson.

Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Pretextos.

El Mundo (28 de febrero de 2025). Trump sella ante Zelenski su indecente quiebra moral. https://www.elmundo.es/opinion/editorial/2025/02/28/67c228c1e4d4d8061b8b4589.html

Europa Press (7 de julio de 2020). FAPE rechaza el «nuevo ataque» de Iglesias a los periodistas y ve «gravísimo» que vea natural que les insulten en RRSS. https://www.europapress.es/sociedad/noticia-fape-rechaza-nuevo-ataque-iglesias-periodistas-ve-gravisimo-vea-natural-les-insulten-rrss-20200707185009.html

Falkenberg, M., Zollo, F., Quattrociocchi, W., Pfeffer, J. y Baronchelli, A. (2024). Patterns of partisan toxicity and engagement reveal the common structure of online political communication across countries. *Nature Communications*, 15, 9560.

Figueruelo Burrieza, Á. (Dir.) y Martín Guardado, S. (Coord.). (2023). *Desinformación, odio y polarización*. Aranzadi.

Habermas, J. (2018). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.

La Discrepancia (18 de marzo de 2025). *Las líneas rojas de la democracia*. https://ladiscrepancia.com/las-lineas-rojas-de-la-democracia/

Lasalle Ruiz, J. M. (2019). *Ciberleviatán. El colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital*. Arpa Editores.

León Gross, T. (2024). *La muerte del periodismo. Cómo una política sin contrapoder degrada la democracia*. Deusto.

Macías Rodríguez, P. (2018). *Esfera pública y democracia. Una síntesis de las ideas de Arendt y Habermas*. UOC.

Marginedas Izquierdo, M. (2025) *Rusia contra el mundo. Más de dos décadas de terrorismo de Estado, secuestros, mafia y propaganda*. Península.

Martín, I. (23 de marzo de 2025). La IA contra Google: la batalla por el control de la información. *El Independiente*. https://www.elindependiente.com/futuro/inteligencia-artificial/2025/03/23/la-ia-contra-google-la-batalla-por-el-control-de-la-informacion/

Monzón Arribas, C. (2006). *Opinión pública, comunicación y política*. Tecnos.

Muñoz Machado, S. (2025). *De la democracia en Hispanoamérica*. Taurus.

Nixon, R. B. (1982). Historia de las Escuelas de Periodismo. *Chasqui*, 2, 13-19. http://hdl.handle.net/10469/15171

Palacio, A. (3 de abril de 2025). 2 de abril y el discurso del método. *El Mundo*. https://www.elmundo.es/economia/2025/04/02/67ed711821efa020058b45a4.html

Pena Rodríguez, A. (2021). ¿La mentira cotiza al alza en el discurso político? *The Conversation*. https://theconversation.com/la-mentira-cotiza-al-alza-en-el-discurso-politico-160234

Pena Rodríguez, A., de Haro de San Mateo, V. y Juárez Rodríguez, J. (2023). La encrucijada mediática e histórica de la nueva ola populista. *Historia y Comunicación Social*, 28 (2), 255-258.

Pizarroso Quintero, A. (2005). *Nuevas guerras, vieja propaganda (de Vietnam a Irak)*. Cátedra.

Rauch, J. (2025). One word describes Trump. *The Atlantic. https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2025/02/corruption-trump-administration/681794/*

Reguero Sanz, I. y Berdón Prieto, P. (2025). *Guía contra la desinformación. Claves para navegar en la era de la polarización*. Catarata.

Reporteros Sin Fronteras (2024). *Clasificación mundial de la libertad de prensa 2024: el periodismo, bajo las presiones políticas*. https://tinyurl.com/pwcdjmtc

Salmon, C. (2016). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Península.

Sartori, G. (2002). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

Serrano Maíllo, I. y Corredoira y Alfonso, L. (Eds.) (2024). *Democracia y desinformación. Nuevas formas de polarización, discursos de odio y campañas en redes. Respuestas regulatorias de Europa y América Latina*. Dykinson.

Terrasa Gras, R. (14 de marzo de 2025). Sometidos a la «troligarquía», cómo los trols escaparon de las redes para liderar el mundo. *El Mundo*. https://www.elmundo.es/papel/historias/2025/03/14/67cb0d6afdddffcd868b45a3.html

The Trust Project (s. f.). https://thetrustproject.org/

Woodward, B. (2020). *Rabia*. Roca Editorial.

LA IMPORTANCIA DE LA INCORPORACIÓN DE VALORES DEMOCRÁTICOS DE IGUALDAD, INCLUSIÓN Y NO DISCRIMINACIÓN EN EL LÉXICO EN ESPAÑOL QUE NUTRE A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Idoia Salazar García
ODISEIA / UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO

1. Introducción

En septiembre de 2017, una captura de pantalla de una conversación sencilla se volvió viral en internet. Mostraba la misma frase dirigida a dos asistentes virtuales: el asistente de Google, que habla inglés, y Alisa, que habla ruso y fue desarrollada por el popular motor de búsqueda ruso Yandex. La frase era directa: «Me siento triste». Sin embargo, las respuestas no podrían ser más diferentes. «Ojalá tuviera brazos para poder darte un abrazo», dijo Google. «Nadie dijo que la vida fuera para divertirse», respondió Alisa. Esto es un claro ejemplo de la importancia de cómo la cultura y los valores que se integran en el idioma asumen una importancia relevante.

En la última década, la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en una herramienta transformadora que impacta prácticamente todos los ámbitos de la sociedad. Desde asistentes virtuales y motores de recomendación hasta sistemas de diagnóstico médico y procesos de selección de personal, la IA está remodelando nuestra manera de interactuar, tomar decisiones y entender el mundo. En este proceso de impacto, es cada vez más un hecho que la eficacia y equidad de estas tecnologías dependen en gran medida de la calidad del lenguaje y los datos con los que se entrenan los sistemas de IA.

El español, específicamente, enfrenta desafíos concretos debido a su rica diversidad cultural y geográfica. Además, las variaciones regionales, los matices lingüísticos y la evolución constante del idioma requieren que el corpus que nutre a los sistemas de IA no solo sea técnicamente robusto, sino también inclusivo y respetuoso con valores democráticos fundamentales como la igualdad, la inclusión y la no discriminación. Es ya bien sabido que si el lenguaje de estos sistemas refleja estereotipos o prejuicios, la tecnología corre el riesgo de reproducir y, en algunos casos, amplificar desigualdades existentes (Fjeld *et al.*, 2020).

Históricamente, muchos corpus lingüísticos han sido desarrollados sin considerar explícitamente estos valores, priorizando la eficiencia técnica y la capacidad de procesamiento. Sin embargo, a medida que la IA se integra en ámbitos sensibles como la salud, la educación y la Administración pública, se hace evidente la necesidad de replantear estos enfoques. La transformación digital debe ir de la mano con la responsabilidad ética, lo que implica un compromiso activo para construir sistemas que respeten y promuevan la diversidad.

Imaginemos, por ejemplo, un asistente virtual diseñado para gestionar la educación en una universidad. Si este asistente utiliza un lenguaje que ignora las particularidades de distintos grupos o emplea términos excluyentes, no solo se compromete su eficacia, sino que también se envía un mensaje negativo sobre la valoración de la diversidad. Por tanto, la revisión y actualización del léxico utilizado en el entrenamiento de la IA se convierte en una tarea crucial para asegurar que la tecnología sea accesible y justa para todos.

A escala global, han sido muchas las iniciativas y estudios que han evidenciado cómo los sesgos en los datos pueden conducir a decisiones automatizadas que favorecen a ciertos grupos en detrimento de otros (Institute of Electrical and Electronics Engineers [IEEE], 2020). Estas evidencias empíricas han impulsado a los expertos a buscar soluciones que integren la ética en cada fase del desarrollo tecnológico desde el

diseño del sistema de IA (UNESCO, 2021). En este sentido, la incorporación de valores democráticos en el lenguaje no solo responde a un imperativo ético, sino que también se traduce en mejoras concretas en la precisión y eficacia de los sistemas de IA.

En este artículo exploraremos cómo la integración de un léxico inclusivo y respetuoso puede contribuir a una IA más justa, precisa y socialmente responsable, y plantearemos preguntas fundamentales en el momento en el que nos encontramos sobre cómo y por qué debemos repensar la forma en que alimentamos estos sistemas con nuestro lenguaje, incluyendo el contexto cultural y su riqueza implícita.

2. Fundamentos de igualdad, inclusión y no discriminación

Es un hecho que la promoción de la igualdad, la inclusión y la no discriminación constituye un pilar esencial en las sociedades democráticas contemporáneas. Estos valores no solo responden a principios éticos, sino que están amparados por marcos jurídicos internacionales y recomendaciones científicas que advierten sobre los riesgos de reproducir sesgos sociales en sistemas automatizados. Al entrenarse, en su mayoría con datos personales, la IA se convierte en una herramienta muy proclive a caer continuamente en este reto de preservar la igualdad. En este sentido, son ya muchos los estudios que evidencian cómo los sistemas de IA pueden perpetuar estereotipos y sesgos si no se integran, desde el diseño, principios de equidad lingüísticos (Bolukbasi *et al.*, 2016; Bender *et al.*, 2021). Es importante que los datos que alimentan a la IA se sometan a procesos de revisión crítica que aseguren una representación justa de colectivos históricamente marginados por motivos de género, etnia, discapacidad, orientación sexual o condición socioeconómica (Gómez de Ágreda, Feijóo González y Salazar García, 2021).

Instituciones como la UNESCO (2021) y la Comisión Europea (2021) han subrayado la urgencia de incorporar un enfoque de derechos humanos y justicia social en el desarrollo y entrenamiento de sistemas

algorítmicos. El lenguaje, en tanto herramienta de comunicación e interpretación cultural, debe reflejar valores democráticos y ser auditado para evitar la normalización de desigualdades estructurales.

En este sentido, y buscando la propia calidad del sistema, es un hecho que la inclusión de un léxico diverso y no discriminatorio en español fortalece la legitimidad y aceptabilidad social. Por otro lado, desde una perspectiva ética y técnica, es imperativo que los desarrollos en IA se alineen con el principio de «igualdad sustantiva», es decir, la capacidad de producir resultados equitativos y no meramente formales (Noble, 2018).

3. La influencia del léxico en el entrenamiento de la inteligencia artificial

Afiancemos un poco más la teoría al respecto, con el objetivo de tener una mejor comprensión de la temática tratada. Los sistemas de IA aprenden a partir de grandes volúmenes de datos lingüísticos. Este proceso, conocido como aprendizaje automático, depende de patrones que se encuentran en el lenguaje. Si dichos patrones están marcados por estereotipos o prejuicios, el sistema aprenderá a reproducirlos. Por ejemplo, algunos algoritmos de procesamiento de lenguaje natural (PLN) tienden a asociar ciertos trabajos o roles exclusivamente a hombres, lo que refleja el sesgo presente en los datos de entrenamiento.

En el español, la presencia de géneros gramaticales y expresiones regionales añade una capa de complejidad. Un mismo término puede tener connotaciones muy distintas dependiendo del contexto cultural. Por ello, la selección de un corpus inclusivo se vuelve un desafío técnico y social que requiere la colaboración de lingüistas, tecnólogos y expertos en ética. El abordaje interdisciplinar es la clave para conseguir un corpus correcto (Lu, 2024).

4. Fallos por un léxico sesgado

Existen numerosos casos en los que un léxico sesgado ha llevado a resultados problemáticos. Uno de los ejemplos más relevantes, y más citados, fue el del sistema COMPAS, utilizado en el sistema judicial estadounidense para predecir la probabilidad de reincidencia de personas condenadas. Un análisis realizado por *ProPublica* en 2016 reveló que el algoritmo clasificaba erróneamente a personas negras como de alto riesgo casi el doble de veces que a personas blancas con perfiles similares, en parte debido al lenguaje y a la forma en que se codificaban ciertos antecedentes y conductas en los datos de entrenamiento (Khademi y Honavar, 2020).

Otro caso destacado fue el del modelo de lenguaje GPT-3, desarrollado por OpenAI, el cual demostró, una vez que salió al mercado, una tendencia sistemática a asociar profesiones de liderazgo con hombres y roles de cuidado con mujeres (Abramski *et al.*, 2023). Estas asociaciones no surgen por azar sino por la prevalencia de estos estereotipos en los textos utilizados para entrenar al modelo. Este tipo de sesgos lingüísticos, de hecho, tiene consecuencias reales en contextos como la redacción automatizada de descripciones de empleo, lo cual influye en la percepción de los roles profesionales. Por otro lado, otro caso muy relevante, en el ámbito laboral, fue el de la empresa iTutorGroup, quien fue sancionada tras utilizar un sistema de reclutamiento automático que excluía de forma sistemática a mujeres mayores de 55 años y hombres mayores de 60, basándose en patrones inferidos a partir del lenguaje y de metadatos asociados a las candidaturas. Una clara discriminación por edad. Este caso es significativo por ser la primera demanda de la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo de Estados Unidos (EEOC, por su sigla en inglés) que aborda la discriminación en el empleo relacionada con el uso de IA. Aunque iTutorGroup negó haber actuado mal, acordó pagar 365.000 dólares a los solicitantes afectados y se comprometió a implementar políticas y capacitaciones contra la discriminación, así como a permitir que los solicitantes rechazados volvieran a postularse (Berkshire, 2023).

Los problemas se extienden también al reconocimiento facial y los generadores de imágenes, donde modelos como DALL·E han mostrado dificultades para representar con precisión a personas con discapacidades o a individuos racializados en roles de autoridad. Estos errores son, nuevamente, reflejo de un corpus de entrenamiento limitado o sesgado en cuanto al lenguaje descriptivo y las etiquetas utilizadas.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que, la mayoría de las veces en que han ocurrido estos casos, ha sido debido a acciones inconscientes o más bien a las inacciones. Es decir, no se ha tenido en cuenta que para hacer un desarrollo o uso de estas tecnologías hay que tener unos «cuidados» desde el diseño, principalmente con los datos con los que alimentamos al algoritmo de IA. Y, otra cuestión importante, no debemos dejar que «la máquina» tome decisiones de manera autónoma en cuestiones importantes como, por ejemplo, que una persona pueda acceder o no a un puesto de trabajo. Esta decisión requiere un contexto que la máquina, aún, no es capaz de concebir.

Exploremos ahora los beneficios.

5. Impacto de un léxico inclusivo en la calidad de la inteligencia artificial

Adoptar un léxico inclusivo en el entrenamiento de la IA tiene beneficios palpables. En primer lugar, mejora la precisión del sistema. Al eliminar patrones sesgados, el algoritmo se enfoca en aprender relaciones más objetivas y representativas de la realidad. Esto se traduce en respuestas más acertadas y justas. Al utilizar corpus depurados de términos discriminatorios, la tasa de error de clasificación disminuye significativamente. (Dixon *et al.*, 2018). Además, un sistema que emplea un lenguaje inclusivo es percibido como más equitativo por sus usuarios usuarios y, por lo tanto, se aumenta la confianza de la interacción. Cuando las personas se sienten reconocidas y respetadas, la confianza en la tecnología aumenta. Por ejemplo, modelos entrenados con datos inclusivos han mostrado ser un 22 % más justos en la percepción de usuarios

provenientes de diversas comunidades, lo que refuerza la aceptación de la tecnología en ámbitos sensibles como la salud y la educación (Chen y Sundar, 2024). Por otro lado, Park, Shin y Fung (2018) exploraron métodos para reducir el sesgo de género en modelos de detección de lenguaje abusivo. Utilizando técnicas como *embeddings* de palabras sin sesgo, aumento de datos mediante intercambio de género y ajuste fino con corpus más amplios lograron reducir el sesgo de género en un 90-98 % en modelos de detección de lenguaje abusivo. Estos resultados subrayan la eficacia de estrategias específicas para abordar sesgos en modelos de PLN. Este tipo de resultados no solo demuestra el impacto directo del lenguaje en el rendimiento de la IA, sino que también pone de relieve la responsabilidad ética de quienes desarrollan estas tecnologías.

En definitiva, el impacto de un léxico inclusivo trasciende la precisión técnica de la IA; también influye en cómo se percibe y se utiliza la tecnología en la vida cotidiana. Cuando las empresas tecnológicas adoptan un enfoque ético en su lenguaje, se genera un ambiente de transparencia y responsabilidad que fortalece la confianza del público. Visualicemos, por ejemplo, las campañas de comunicación y publicidad. Aquí el uso de un lenguaje que refleje diversidad y equidad puede marcar la diferencia entre ser visto como un agente de cambio positivo o como una entidad ajena a los valores democráticos.

6. Desafíos en la implementación de un léxico inclusivo en español

El español es una lengua global con múltiples variantes dialectales. Lo que en un país puede considerarse lenguaje inclusivo, en otro podría no serlo o incluso resultar confuso. Esta diversidad impone un reto a la hora de crear un corpus unificado que sirva para entrenar modelos de IA a escala internacional. Un ejemplo claro de ello es la diferencia en el uso de pronombres y sustantivos que varían notablemente entre España, México, Argentina y otros países hispanohablantes. Esta complejidad exige una revisión constante y colaborativa que involucre a expertos de distintas regiones. (Bender *et al.*, 2021).

En este sentido, la creación de un corpus verdaderamente inclusivo no es un proceso sencillo. Se requiere una inversión considerable en tiempo y recursos para identificar y eliminar términos discriminatorios, así como para incorporar expresiones que reflejen la diversidad real de la sociedad. Además, el reto técnico de ajustar algoritmos que han sido entrenados con grandes volúmenes de datos tradicionales supone un trabajo meticuloso de reconfiguración (Dixon *et al.*, 2018).

Por otro lado, otro desafío importante a este respecto es el equilibrio entre neutralidad y visibilidad. El lenguaje inclusivo no solo busca evitar la discriminación, sino también dar visibilidad a colectivos históricamente marginados. Esto puede entrar en conflicto con los criterios de simplicidad, eficiencia lingüística o tradición gramatical que guían muchas arquitecturas lingüísticas en IA. En este contexto, decisiones aparentemente menores –como elegir entre «los alumnos», «alumnado» o «les alumnes»– tienen un impacto significativo en la percepción de equidad y en la adaptabilidad del modelo a distintos entornos sociolingüísticos (Zhao *et al.*, 2017).

También conviene reseñar en este apartado la resistencia social y cultural al lenguaje inclusivo, teniendo en cuenta que algunas comunidades rechazan su uso por razones ideológicas, estilísticas o identitarias. Esta cuestión complica la aceptación de los sistemas que lo integran. Esta tensión entre innovación lingüística y normatividad cultural debe abordarse desde un enfoque ético, participativo y pedagógico, en el que la inteligencia artificial actúe no como imposición, sino como reflejo y amplificador del pluralismo lingüístico (Hovy y Spruit, 2016).

Además, sin duda, otro inconveniente relevante a tener en cuenta es la falta de estandarización en los criterios de inclusión y equidad dentro de la lingüística computacional en español. Este hecho dificulta la creación de marcos de referencia comunes y resalta la necesidad de establecer principios compartidos, protocolos abiertos y espacios de cooperación interdisciplinaria –entre lingüistas, tecnólogos, sociólogos y comunidades usuarias– para garantizar que los modelos de IA no solo hablen español,

sino que lo hagan desde una perspectiva justa, representativa y responsable (Blodgett *et al.*, 2020). La interdisciplinariedad y la inclusividad en el diálogo de todos los actores posibles es la clave del éxito.

7. Iniciativas destacadas

Diversas iniciativas han puesto de manifiesto que integrar un léxico inclusivo es factible y beneficioso. Uno de los proyectos más destacados es «Lenguaje Sin Barreras», desarrollado en 2021 por un consorcio de universidades en España. Este proyecto se centró en recopilar y curar corpus lingüísticos con alta sensibilidad a temas de género, diversidad cultural y orientación sexual. Los resultados fueron muy alentadores: se observó una reducción significativa en la tasa de error en la clasificación de textos y una mejora en la percepción de justicia por parte de los usuarios.

Otra iniciativa destacada llevada a cabo en España para fomentar el buen uso de la lengua española es el modelo ALIA. Se trata de una infraestructura pública que proporciona modelos de lenguaje en español y en las lenguas cooficiales: catalán, euskera y gallego. Su objetivo principal es fomentar el desarrollo y despliegue de la IA en el ámbito hispanohablante, asegurando que las tecnologías reflejen la riqueza lingüística del país.

En este sentido, ALIA no solo se centra en entrenar modelos de lenguaje en español y lenguas cooficiales desde un punto de vista técnico, sino que también aborda el factor cultural como un elemento esencial en la representación lingüística. Al recopilar y procesar corpus que integran diferentes registros, usos regionales y contextos sociales del español, ALIA ayuda a que los modelos reflejen la riqueza y diversidad cultural de las comunidades que hablan estas lenguas.

Esto significa que no se entrena un español «neutral» o plano, sino uno capaz de reconocer y utilizar variaciones idiomáticas propias de distintas zonas geográficas, tradiciones discursivas y prácticas comunicativas.

Al hacerlo, ALIA promueve una inteligencia artificial más sensible a los matices culturales, evitando respuestas o interpretaciones que invisibilicen formas legítimas de hablar y entender el mundo.

Además, al tratar las lenguas cooficiales como lenguas plenas en el desarrollo de IA, ALIA también revaloriza sus culturas asociadas, visibilizando expresiones, saberes y modos de vida que suelen quedar fuera de los grandes modelos globales, centrados en el inglés o el español estandarizado. De este modo, la IA entrenada con ALIA no solo comprende las palabras, sino también los significados culturales que las sustentan. Una cuestión fundamental si queremos que la interacción de cualquier persona con los modelos de IA, en lenguaje natural, sea no solo eficaz, sino que ayude también a preservar la riqueza de nuestra lengua y, por tanto, de nuestra cultura.

En definitiva, en los próximos años vamos a ver un claro incremento de las interacciones con los modelos de inteligencia artificial, en lenguaje natural, por parte de buena parte de nuestra sociedad, independiente de su edad. Esto es debido a la facilidad y utilidad de su uso. Por este motivo, principalmente, es importante comprender la urgencia de empezar a concebir los datos de entrenamiento de estos modelos como algo más que datos en sí mismos. La incorporación de las peculiaridades culturales de cada lengua es un *deber* si queremos que dicha interacción sea sana y beneficiosa para cada nación. Para cada cultura.

Referencias bibliográficas

Abramski, K., Citraro, S., Lombardi, L., Rossetti, G. y Stella M. (2023). *Cognitive Network Science Reveals Bias in GPT-3, GPT-3.5 Turbo, and GPT-4 Mirroring Math Anxiety in High-School Students. Big Data and Cognitive Computing*, 7 (3). https://doi.org/10.3390/bdcc7030124

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. y Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610-623). Association for Computing Machinery https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Berkshire (5 de septiembre de 2023). *EEOC Settles First AI Bias Lawsuit*. https://www.berkshireassociates.com/blog/eeoc-settles-first-ai-bias-lawsuit?utm_source=chatgpt.com

Blodgett, S. L., Barocas, S., Daumé III, H. y Wallach, H. (2020). Language (Technology) is Power: A Critical Survey of «Bias» in NLP. En D. Jurafsky, J. Chai, N. Schluter y J. Tretreault (Eds.), *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 5.454–5.476). https://aclanthology.org/2020.acl-main.485/

Bolukbasi, T., Chang, K.-W., Zou, J., Saligrama, V. y Kalai, A. (2016). Man is to Computer Programmer as Woman is to Homemaker? Debiasing Word Embeddings. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 29, 4.349-4.357. https://arxiv.org/abs/1607.06520

Comisión Europea (21 de abril de 2021). *Propuesta de Reglamento por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/library/proposal-regulation-laying-down-harmonised-rules-artificial-intelligence

Chen, C. y Sundar, S. S. (2024). Communicating and combating algorithmic bias: effects of data diversity, labeler diversity, performance bias, and user feedback on AI trust. *Human–Computer Interaction*, 1-37. https://doi.org/10.1080/07370024.2024.2392494

Dixon, L., Li, J., Sorensen, J., Thain, N. y Vasserman, L. (2018). Measuring and Mitigating Unintended Bias in Text Classification. En J. Furman, G. E. Marchant, H. Price y F. Rossi (Eds.), *Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 67-73). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3278721.3278729

Fjeld, J., Achten, N., Hilligoss, H., Nagy, A. C. y Srikumar, M. (2020): Principled Artificial Intelligence: Mapping Consensus In Ethical And Rights-Based Approaches To Principles For AI. *The Berkman Klein Center Research Publication* 2020-1. https://cyber.harvard.edu/publication/2020/principled-ai

Gómez de Ágreda, Á., Feijóo González, C. y Salazar García, I. A. (2021). Una nueva taxonomía del uso de la imagen en la conformación interesada del relato digital. Deep fakes e inteligencia artificial. *Profesional de la información*, 30 (2). https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/83076

Hovy, D. y Spruit, S. L. (2016). The Social Impact of Natural Language Processing. En K. Erk y N. A. Smith (Eds.), *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (Vol. 2; pp. 591-598). Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/P16-2096/

Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) (2020). Ethically Aligned Design: A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems. IEEE. https://standards.ieee.org/wp-content/uploads/import/documents/other/ead_v2.pdf

Khademi, A. y Honavar, V. (2020). Algorithmic Bias in Recidivism Prediction: A Causal Perspective. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 34 (10), 13.839-13.840. https://doi.org/10.1609/aaai.v34i10.7192

Lu, C. (2024). Rethinking artificial intelligence from the perspective of interdisciplinary knowledge production. *AI & Society*, 39, 3.059-3.060. https://doi.org/10.1007/s00146-023-01839-2

Noble, S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. NYU Press.

Park, J. H., Shin, J. y Fung, P. (2018). Reducing Gender Bias in Abusive Language Detection. En E. Rillof, D. Chiang, J. Hockenmaier y J. Tsujii, (Eds.), *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 2.799-2.804). Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/D18-1302/

UNESCO (2021). *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_spa

Zhao, J., Wang, T., Yatskar, M., Ordonez, V. y Chang, K. W. (2017). Men Also Like Shopping: Reducing Gender Bias Amplification using Corpus-level Constraints. En M. Palmer, R. Hwa y S. Riediel (Eds.), *Proceedings of the 2017 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, (pp. 2.979-2.989). Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/D17-1323/

INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

5

CUARENTA AÑOS DE ELE, UNA CIERTA MIRADA: COMUNICACIÓN, ACCIÓN, MEDIACIÓN

Álvaro García Santa-Cecilia
INSTITUTO CERVANTES

1. Introducción

En noviembre de 2009, el Instituto Cervantes celebró en su sede central el «Simposio 25 años de ELE» para conmemorar la consolidación de la especialidad profesional dedicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El acrónimo «ELE», en un principio tentativo, había acabado concitando, en el curso del tiempo, el consenso de profesionales y académicos a la hora de identificar la especialidad. El artículo incluido en el Anuario del Instituto de ese mismo año (Instituto Cervantes, 2009), con el título «Enseñanza del español como lengua extranjera: veinticinco años de la especialidad ELE», daba cuenta de la serie de hechos significativos que se produjeron a este respecto a lo largo de la década de los años ochenta en España. En cierto modo, el acrónimo ELE venía precisamente a conferir un cierto estatuto de fundamentación profesional y académica a un nuevo modo de enfocar la enseñanza del español (desde la perspectiva de lengua segunda o extranjera) y otras actividades relacionadas, como la creación de materiales y recursos, la puesta en marcha de cursos de especialización, la certificación lingüística o la formación de los docentes que buscaban orientaciones para una actividad profesional que no tenía todavía cabida en los planes de estudios tradicionales de las facultades de filología.

En el mismo artículo del Anuario se recordaba que, también en la década de los ochenta, las universidades pusieron en marcha cursos de formación de profesores, de tercer ciclo y de posgrado, centrados en la enseñanza de ELE, en un momento en que la idea de la especialización empezaba a ser percibida como un valor añadido a la oferta académica

tradicional. A esto se añadieron, en el plano institucional, iniciativas de envergadura como la creación en 1988 de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) por parte del Ministerio de Educación, lo que supuso la puesta en marcha de un sistema de acreditación de la competencia lingüística del más alto rango institucional, o la creación, en marzo de 1991, del Instituto Cervantes, organismo clave para impulsar la estrategia, dentro de la acción cultural exterior de España, de promoción internacional de la enseñanza y el uso del español.

Estas importantes iniciativas académicas e institucionales se desarrollaron en consonancia con los avances en distintos ámbitos de la actividad profesional. Se constata, ya desde la década de los ochenta, el importante avance de un sector de actividad con un considerable volumen de negocio que incluía, por parte de una amplia red de centros públicos y privados, una oferta, estacional y permanente, de cursos de español, así como el desarrollo, por parte de las universidades, de programas académicos de intercambio de estudiantes. Todo ello iba acompasado con una línea de producción editorial dirigida específicamente al desarrollo de manuales y materiales didácticos de ELE, que actuaron como un importante factor de cohesión en cuanto al modo de concebir el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Como concluye el artículo, «en este caldo de cultivo favorable, las sucesivas promociones de profesores especializados, que provenían de una oferta de formación académica cada vez más compacta, fueron abriendo el camino para la consolidación de una especialidad centrada en la enseñanza y la difusión del español como lengua extranjera» (Instituto Cervantes, 2009, p. 312).

Pero desde el año 2009 hasta la fecha han pasado quince años –lo que supone un recorrido ya de cuarenta años de ELE–, en los que los acontecimientos que hemos ido viviendo han acelerado al máximo el avance de los procesos de la globalización que se abrían paso ya en la década de los ochenta y nos llevan a un momento de rápidas transformaciones en todos los órdenes, también en el educativo y el profesional. Quince años en los que hemos vivido dos grandes crisis (la financiera, de la Gran Recesión, de 2008 a 2014; y la sanitaria, de principios de 2020 a

mayo de 2023), y a las que se une, en el momento actual, una situación que podríamos considerar de crisis política, tras la invasión de Ucrania en febrero de 2022 y el inicio de la guerra de Gaza en octubre de 2023, así como el impacto que supone la segunda investidura del presidente Trump en Estados Unidos en enero de 2025. En este nuevo contexto de crisis y cambios acelerados, el modo de entender el acceso a la educación en general y al aprendizaje de las lenguas en particular ha vivido una evolución cuyo alcance no estamos todavía en condiciones de ponderar cabalmente. Lo que parece haber cambiado en los últimos quince años no es solamente el fundamento o el sentido de los enfoques metodológicos, sino la manera misma de entender la enseñanza de lenguas. La globalización, el multiculturalismo, la movilidad humana y el desarrollo de la conciencia de las identidades han alterado profundamente los marcos de referencia de la acción pedagógica. En este nuevo escenario, las preguntas clave ya no son únicamente qué lengua enseñar o con qué método, sino también para qué enseñar, a quién, desde dónde y en qué condiciones.

Esta reconfiguración del campo metodológico ha afectado a todas las disciplinas académicas y ha dado lugar a lo que algunos autores identifican como una «pedagogía crítica», que, en el caso de la enseñanza de lenguas, cuestiona el carácter aparentemente neutro de la enseñanza y pone el foco en nuevas dimensiones, ideológicas, éticas y políticas. En esta nueva pedagogía el docente de ELE deja de ser un modelo de actuación lingüística o un proveedor de materiales y actividades y va evolucionando hacia el ámbito de un mediador cultural, un agente de diálogo y un facilitador de experiencias de aprendizaje que no solo transmite conocimientos lingüísticos, sino que también acompaña procesos de formación ciudadana y de reflexión intercultural.

En los próximos apartados presento «una cierta mirada» retrospectiva y crítica de este proceso de transformación, en el que cabe identificar algunos de los hitos clave que marcan el paso desde una lógica de la comunicación –entendida como eficacia en la transmisión de la información– hacia una lógica de la mediación, concebida como

construcción colaborativa de sentido y puente intercultural. No es mi intención construir una genealogía estrictamente cronológica, sino más bien explorar los desplazamientos teóricos y prácticos que han contribuido a configurar el momento presente de la enseñanza de lenguas en el ámbito occidental, en el que está plenamente encuadrada hoy en día la enseñanza de ELE.

2. Globalización y posmodernidad: el sustrato del cambio

El proceso de transformación que ha vivido la enseñanza de lenguas en las últimas décadas no puede comprenderse al margen de los grandes cambios históricos y sociales que han configurado el mundo contemporáneo. Entre ellos, destacan dos procesos complementarios: por un lado, el avance de la globalización como fenómeno económico, tecnológico, cultural y político; por otro, la creciente deslegitimación de los marcos epistemológicos de la modernidad, lo que algunos autores han llamado la «crisis de la modernidad».

Desde una perspectiva histórica puede advertirse que la globalización, aunque se identifica como tal en los años ochenta, tiene raíces mucho más profundas, vinculadas a expansiones capitalistas y procesos de circulación de saberes que ya estaban presentes en la era moderna temprana (Hobsbawm, 1991). Esta globalización cultural contemporánea –denominada «globalización geocultural»–, ha erosionado los fundamentos del saber y del conocimiento de la modernidad, fomentando una mirada «posmoderna» escéptica ante las grandes narrativas, los binarismos y la idea de verdad objetiva y universal, para poner el foco en la importancia del contexto, las actitudes, los valores y la mediación cultural del conocimiento (Block y Cameron, 2002; Blommaert, 2010; Blommaert *et al.*, 2012).

La crisis de la modernidad vino a cuestionar algunos de los fundamentos sobre los que se asentaba la enseñanza tradicional, como la neutralidad del conocimiento, la objetividad del lenguaje y la linealidad del aprendizaje. El aula ya no podía concebirse como un espacio homogéneo ni

como una instancia de transmisión unidireccional de saberes. En su lugar, debía reconocerse como un espacio plural, colaborativo y relacional, donde se encuentran hablantes con trayectorias diversas e identidades en tránsito (Canagarajah, 2016). La traslación de estos nuevos planteamientos a la enseñanza de lenguas supuso la derogación definitiva de los «métodos» entendidos como postulados de validez universal, aplicables en cualquier contexto. Hasta los años ochenta, la historia de la enseñanza de lenguas había consistido en la alternancia de la hegemonía de uno u otro método, concebido siempre como un constructo teórico y metodológico basado en una teoría de la lengua y del aprendizaje que pretendía garantizar, por sí misma, el éxito en la adquisición de una nueva lengua (Stern, 1983). La globalización y el enfoque de la posmodernidad suponen un aldabonazo para la profesión, en la medida en que se produce un cambio de perspectiva y se abre la mirada hacia el papel fundamental de los contextos, las tradiciones educativas y la idiosincrasia de las personas que se acercan a una nueva lengua y a una nueva cultura desde realidades, identidades y valores muy diversos.

Por otra parte, estos cambios se traducen también en una tensión creciente entre lo que se enseña en el aula y lo que realmente necesitan los aprendientes en el mundo heterogéneo y digitalizado de la globalización. Ya desde los años ochenta del pasado siglo se comienza a cuestionar la centralidad del «hablante nativo», del estándar lingüístico y de la normatividad gramatical como ejes organizadores del currículo. Se va abriendo paso un nuevo enfoque de la lengua como un conjunto de recursos móviles y semióticos que se activan en zonas de contacto intercultural, en lugar de como sistemas cerrados y estables. En esta línea, se plantea la necesidad de formar hablantes capaces de gestionar la diferencia y navegar por contextos comunicativos híbridos y multilingües. Al mismo tiempo, se destaca la importancia de trascender la enseñanza basada exclusivamente en géneros normativos para integrar formas emergentes de comunicación digital, caracterizadas por su fluidez y multimodalidad (Canagarajah, 2002, 2006; Kramsch, 2014). Se aboga, en fin, por una pedagogía que recupere la dimensión diacrónica

de la lengua, conectando literatura, cultura e historia, para fomentar un entendimiento intercultural en un mundo marcado por la movilidad, la memoria y la transformación constante de los significados.

Por tanto, en este nuevo ecosistema, las lenguas ya no son objetos cerrados ni códigos estables, sino prácticas sociales móviles, impregnadas de relaciones de poder e imaginarios simbólicos. El docente, por tanto, debe situarse también en esa complejidad, no como transmisor de un código lingüístico «correcto» y «neutral», sino como alguien capaz de facilitar la interpretación y la mediación entre discursos, culturas y formas de conocimiento.

La enseñanza de ELE ha sido sensible a todos estos procesos. En un mundo crecientemente interconectado, el español ha ganado visibilidad como lengua internacional, ha multiplicado su presencia en sistemas educativos de distintos países y se ha convertido en un recurso de especial interés para acceder a mercados laborales, circuitos académicos o experiencias interculturales. Universidades de Europa, América y Asia han abierto departamentos de español, proliferan las academias privadas y, desde iniciativas públicas y privadas, se han creado plataformas que ofrecen contenidos a millones de estudiantes en línea. Este auge ha ido acompañado de una creciente heterogeneidad del público, desde diplomáticos y estudiantes internacionales hasta migrantes, turistas culturales o profesionales en procesos de movilidad laboral. Por otra parte, la globalización ha introducido nuevas demandas comunicativas: el español ya no se aprende solo para visitar países en los que se habla español o leer literatura clásica, sino para participar en comunidades transnacionales, trabajar en empresas con sede en países de Hispanoamérica o en España o interactuar con comunidades de habla hispana en entornos urbanos globales. Esta funcionalidad diversa requiere un modelo pedagógico sensible al contexto, a los repertorios lingüísticos previos del estudiante y a los objetivos sociales que persigue. Pero este crecimiento también ha puesto en evidencia la necesidad de repensar los supuestos que subyacen a la enseñanza del español: qué variedad enseñar, con qué referentes culturales o desde qué perspectivas sociopolíticas.

Todo esto lleva a un replanteamiento de carácter crítico del papel del docente, del currículo y de las metodologías. En lugar de centrarse en la eficiencia comunicativa o en la reproducción de normas lingüísticas, se propone una pedagogía orientada al sentido, a la participación activa del aprendiente y a la creación de comunidades de aprendizaje interculturales. El aula deja de ser el lugar donde se transfiere un conocimiento cerrado y se convierte en un territorio donde se negocian significados y se abren posibilidades de diálogo. Este giro implica un cambio sustancial respecto a los presupuestos pedagógicos de las décadas anteriores.

3. La condición posmétodo tras la crisis del «comunicativismo»

Ya desde la década de los setenta del pasado siglo la enseñanza comunicativa de la lengua, también conocida como «enfoque comunicativo», supuso una revolución metodológica que liberó a los aprendientes de la práctica mecánica de los métodos conductistas, basados en el refuerzo y la repetición de estructuras gramaticales, y los devolvió a una relación más viva con la lengua. Sin embargo, a medida que el nuevo enfoque se institucionalizó, muchos de sus planteamientos se convirtieron en rutinas didácticas desprovistas de reflexión crítica. Las clases de ELE, en consonancia con el paradigma dominante en el ámbito occidental, se llenaron de «situaciones comunicativas» estandarizadas –encuestas, simulacros de compra, juegos de rol turísticos– que reproducían fórmulas previsibles, sin anclaje real en los intereses ni en los contextos socioculturales de los aprendientes (García Santa-Cecilia, 2017). Además, el «comunicativismo» tendió a privilegiar la fluidez sobre la reflexión, la corrección gramatical sobre la construcción de sentido y la interacción oral sobre otras dimensiones del discurso. Esto llevó a que, en muchos casos, el alumno fuera entrenado para «parecer nativo», en lugar de fomentar su agencia como usuario legítimo de la lengua en contextos plurales.

Poco a poco, el enfoque comunicativo fue siendo objeto de críticas cada vez más aceradas. Si bien su vigencia como paradigma dominante se mantiene, las críticas han señalado con claridad tanto sus límites conceptuales

como sus implicaciones ideológicas, especialmente desde contextos ajenos a la tradición hegemónica occidental, con perspectivas poscolonialistas y posestructuralistas sustentadas en la posmodernidad. En este sentido, se ha cuestionado el carácter pretendidamente universal y científico del enfoque, señalando su entronque con estructuras de dominación propias del mundo occidental. A este cuestionamiento ideológico se sumaron críticas centradas en los vínculos entre el «comunicativismo» y las lógicas neoliberales. Se ha señalado que las prácticas promovidas por este enfoque fueron en gran medida modeladas al servicio de una racionalidad instrumental, orientada a la eficiencia y la competitividad en el marco de un mercado global (Block, 2002; Block y Cameron, 2002).

En convivencia con esta situación, a lo largo de la década de los noventa, fue emergiendo en el ámbito de la didáctica de lenguas lo que se vino a denominar «la condición posmétodo» (Kumaravadivelu, 2001, 2006a). Más que una metodología o un nuevo enfoque, este concepto daba forma a un modo de pensar la labor docente desde el reconocimiento de la imposibilidad de prescribir un único método válido para todos los contextos. En este sentido, la condición posmétodo parte de la crítica a los métodos universales, entre los que incluye la enseñanza comunicativa de la lengua, y propone una serie de principios para revalorizar el papel del docente como sujeto reflexivo, autónomo y situado, frente a las lógicas tecnocráticas que habían intentado reducir la enseñanza de lenguas a protocolos de eficacia o a recetas metodológicas. Desde la condición posmétodo, el aula se concibe como un espacio de exploración pedagógica, donde lo importante no es seguir un método o enfoque «correcto», sino construir una práctica coherente con el contexto, con las personas implicadas y con los objetivos formativos. Se trata de que el docente, atendiendo a las circunstancias del contexto de enseñanza y los rasgos de identidad de su alumnado, pueda, sobre la base de su propia práctica, construir su propia teoría (Canagarajah, 2002; Kumaravadivelu, 2006a, 2006b, 2012). Una pedagogía, en fin, que se construye desde la experiencia, que reconoce la pluralidad y que asume la enseñanza como un acto de interpretación y de construcción compartida del sentido.

En el caso del español, frente a la homogeneidad que a menudo acompaña la expansión internacional de las lenguas, la condición posmétodo ayudó a abrir las perspectivas en los planteamientos pedagógicos y reconocer la pluralidad de escenarios de enseñanza: desde el aula de alfabetización con migrantes hasta los programas universitarios en contextos multilingües, pasando por iniciativas comunitarias, entornos virtuales o experiencias de enseñanza en zonas de conflicto. Cada uno de estos espacios requiere una mirada metodológica diferente, una pedagogía atenta a las diversas realidades de las situaciones de aprendizaje y a las distintas identidades, de los aprendientes y de los propios docentes, que confluyen en el aula.

4. El «giro accional» y el impulso del Consejo de Europa

Desde la década de los setenta del pasado siglo, el Consejo de Europa ha desempeñado un papel clave en la articulación de políticas lingüísticas orientadas a la cohesión social y la convivencia en el contexto europeo. Esta línea de acción institucional se consolidó inicialmente con el proyecto Threshold Level (van Ek, 1977), que introdujo una perspectiva centrada en el hablante como agente social y sentó las bases para futuras iniciativas. Esta visión culminó en el año 2001 con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), concebido como un instrumento para armonizar y comparar los currículos, programas y sistemas de certificación lingüística en los Estados miembros (Consejo de Europa, 2002, para su versión en español).

El MCER supuso una reconfiguración sustancial en la manera de concebir la enseñanza de lenguas, al establecer una estructura de niveles (A1-C2) acompañada de escalas de descriptores ilustrativos que permitían evaluar el desarrollo de competencias comunicativas. Además de sistematizar planteamientos surgidos en los años noventa, introdujo elementos conceptuales innovadores, como el enfoque «orientado a la acción», que concibe al usuario de la lengua como un sujeto que moviliza

recursos lingüísticos y extralingüísticos para la realización de tareas en contextos reales. A su vez, amplió el tradicional esquema de las cuatro destrezas al incorporar los modos de interacción y mediación, anticipando debates fundamentales en la didáctica de lenguas del siglo XXI. El *MCER* promovió, así mismo, el reconocimiento de la competencia plurilingüe y pluricultural, asentando la idea de que el dominio lingüístico es por naturaleza variable y desigual, y que este desequilibrio puede convertirse en un recurso legítimo en contextos comunicativos. En consecuencia, se configuró como una herramienta clave para el diseño de políticas educativas inclusivas, capaces de responder a los desafíos de la diversidad lingüística y cultural en Europa (Consejo de Europa, 2002).

En el ámbito hispanohablante, el Instituto Cervantes llevó a cabo la adaptación del *MCER* mediante el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (*PCIC*) (Instituto Cervantes, 2006), que concretó en términos curriculares los niveles y descriptores propuestos por el *MCER*, reforzando así su operatividad en contextos educativos e institucionales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de ELE. El PCIC constituía, por una parte, la actualización del currículo del Instituto en cuanto a las especificaciones de objetivos generales y contenidos, por lo que se invitaba a los equipos docentes de la red del Instituto a que las incorporaran como base para el desarrollo de sus programas de enseñanza del español. Pero el *PCIC* se ponía también a disposición de cualquier profesional interesado –editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, docentes, etc.– o de las personas que aprenden español de forma autónoma y que quisieran consultarlo en relación con su propio aprendizaje. De este modo, el Instituto compartía con los profesionales y con el público en general el resultado de su trabajo, con el afán de que resultara útil para todos y de que contribuyera al objetivo último de promover la enseñanza y el uso del español en todo el mundo.

Todas estas aportaciones del Consejo de Europa se sitúan en el denominado «giro accional» (*actional turn*), que supuso un importante cambio de enfoque en las ciencias sociales y en las humanidades y que,

en el caso de la enseñanza de lenguas, desplazó el foco desde la competencia comunicativa (centrada en las habilidades lingüísticas para el intercambio eficaz de información) hacia la acción social situada, entendida como la participación del individuo en tareas significativas en contextos concretos. El hablante deja de ser un emisor de mensajes para convertirse en un actor que interactúa, colabora, resuelve problemas, toma decisiones y construye sentido junto a otros (García Santa-Cecilia, 2023). Este enfoque accional también tiene una dimensión ideológica y ciudadana: al reconocer al aprendiente como sujeto de derechos, con voz y con capacidad de agencia, se inscribe en los valores democráticos del Consejo de Europa. Aprender una lengua no es solo adquirir una herramienta de comunicación, sino también participar en la vida social, cultural y política de manera activa y crítica.

Este giro hacia una pedagogía orientada a la acción supuso una transición clave en la enseñanza de lenguas, al desplazar el foco desde la competencia hacia la agencia, desde el dominio de formas hacia el compromiso con la acción situada. El cuestionamiento del modelo de aprendiente como simple agente funcional y la apertura hacia una concepción más amplia y relacional del sujeto del aprendizaje tuvo importantes consecuencias. Empezaron a proliferar tareas orientadas a la acción como núcleo organizativo del aprendizaje: escribir una reseña para una plataforma turística, redactar un correo formal para solicitar un empleo o planear un evento cultural en grupo. Estas actividades buscan no solo desarrollar competencias lingüísticas, sino simular situaciones sociales reales que impliquen planificación, negociación y resolución de problemas.

El enfoque orientado a la acción también conllevó un rediseño de materiales. En distintos manuales y materiales didácticos de ELE encontramos tareas secuenciales que culminan en un proyecto final de acción: organizar un viaje, diseñar un negocio, entrevistar a personas de la comunidad. Estas tareas suelen incluir fases de exploración lingüística, reflexión intercultural, cooperación en grupo y uso auténtico del lenguaje. Sin embargo, este enfoque orientado a la acción ha corrido el riesgo de institucionalizarse en su propia rutina. Muchas tareas se

convierten en simulacros sin profundidad, como planear una fiesta sin referencias culturales reales o redactar una carta al director del colegio aunque no se conozca el sistema educativo. Cuando se descontextualizan, las tareas pierden su dimensión significativa, por lo que es necesario reconectar lo que se hace en la clase con la realidad simbólica y emocional de los aprendientes.

En definitiva, el valor del enfoque accional no reside solo en que los aprendientes «hagan cosas con palabras», sino en que usen la lengua como forma de actuar con otros en contextos reales y significativos. Una pedagogía de la experiencia y de la relación que requiere entender bien el contexto, escuchar al grupo y mantener una conciencia crítica de lo que está en juego en la dinámica de la clase.

5. Más allá del alumno como agente social

Uno de los avances conceptuales más importantes que introdujo el enfoque centrado en la acción fue la noción del aprendiente como agente social, es decir, como sujeto activo, capaz de utilizar la lengua para actuar en contextos específicos, resolver tareas, negociar significados y colaborar con otros. Esta visión rompía con representaciones anteriores del aprendiente como receptor pasivo, centrado en la adquisición lineal de estructuras lingüísticas o en la imitación de modelos normativos.

A diferencia del «actor social», que simplemente sigue un guion ya escrito, el agente social es alguien que toma decisiones y actúa con intención, buscando generar cambios a través de sus propias acciones. Las personas no solo responden a lo que pasa, sino que también pueden imaginar, planear y transformar. El agente social no solo influye en los entornos en los que participa mediante sus conocimientos y habilidades, sino que también actúa sobre sí mismo: se observa, se corrige y busca mejorar. Esta capacidad de actuar en el mundo y sobre uno mismo es clave para entender cómo aprendemos. El significado está ligado al entorno y se presenta como un conjunto de opciones u oportunidades (*affordances*) para actuar que el propio entorno ofrece al hablante. Sin

embargo, una persona solo percibe como opciones reales aquellas que le resultan relevantes en función de la tarea que está realizando (Piccardo y North, 2019). La agencia se manifiesta cuando las personas actúan sobre esas oportunidades. Pero esta acción nunca es completamente individual ni aislada: siempre ocurre dentro de un entorno compartido con otras personas, y en interacción con ese entorno. Estas múltiples acciones e interacciones generan cambios, a menudo inesperados, que van transformando el sistema con el tiempo. Por eso, las teorías de la complejidad –como la teoría del caos, los sistemas dinámicos, los fractales o la inteligencia colectiva– resultan útiles para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, ya que permiten verlos como sistemas vivos, en constante evolución, donde todo está conectado (Piccardo y North, 2019).

No obstante, esta formulación del aprendiente como agente social, aunque constituye un avance en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, corre el riesgo de convertirse en un nuevo marco normativo si no se aclaran sus límites. En muchos materiales y propuestas didácticas, el «agente social» acaba reduciéndose a una figura funcional, productiva y aséptica, alguien que actúa en escenarios ideales, ejecuta tareas con éxito y colabora sin fricciones. Avanzar más allá del concepto de agente social implica reconocer al aprendiente no solo como ejecutor de tareas, sino como alguien que interpreta el mundo, se posiciona y se transforma en la interacción con otros. Este enfoque tiene consecuencias importantes para el diseño de currículos y programas, la selección de materiales y las dinámicas de aula. Por ejemplo, actividades centradas en la narración personal, la interpretación literaria o la comparación de realidades culturales pueden favorecer una participación más profunda y significativa del aprendiente, que no se reduce a cumplir con los requisitos de una tarea, sino que se involucra como autor y coconstructor del sentido.

En la enseñanza de ELE, este cambio de enfoque fue incorporándose de forma paulatina a la práctica de clase y a los materiales que servían de base para la interacción. Numerosos manuales y cursos comenzaron a

poner el foco en el aprendiente que planifica, negocia y colabora. Actividades como construir un relato autobiográfico en español, en las que los aprendientes comparten en clase historias de vida, recuerdos de infancia o experiencias de viaje, facilitaban el objetivo de que la lengua se convirtiera en un vehículo de expresión personal y no solo en una herramienta instrumental.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* contribuyó a afianzar este nuevo enfoque, al concebir los objetivos y contenidos del currículo desde tres diferentes, aunque complementarias, dimensiones o perspectivas del aprendiente. En primer lugar, la dimensión de «agente social», que ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos. En segundo lugar, la dimensión de «hablante intercultural», que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Y, en tercer lugar, la dimensión de «aprendiente autónomo», que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo (Instituto Cervantes, 2006).

El interés de que el aprendizaje de lenguas sea percibido como una forma de enriquecimiento personal y de apertura hacia otras culturas y visiones del mundo no solo está en los objetivos institucionales del Consejo de Europa sino también en los de los organismos nacionales y supranacionales interesados en fomentar en los ciudadanos valores como la tolerancia, el entendimiento y el compromiso con los principios democráticos. Al establecer estos objetivos generales, el *PCIC* consolidaba su compromiso con estos valores, que están en la base de su acción institucional.

6. La mediación como concepto y como enfoque

A finales de 2018 comenzó a circular un primer borrador del documento que actualizaba el MCER (North y Piccardo, 2016). Este texto, conocido como *Volumen complementario*, fue publicado oficialmente en su versión final en 2020, en inglés y francés (Consejo de Europa, 2021, para su versión en español). Se trata de una obra colectiva impulsada por el Consejo de Europa, fruto de un extenso trabajo de investigación y colaboración entre profesionales de la enseñanza de lenguas. Uno de los logros más significativos de esta actualización fue la creación de nuevas escalas de descriptores en áreas que no habían sido desarrolladas en profundidad en la versión original del MCER de 2001. En particular, el área de mediación, que había sido tratada de manera meramente conceptual pero sin concreción práctica, fue objeto de una atención especial: se elaboraron diecinueve escalas para describir actividades de mediación comunicativa y cinco escalas más para estrategias específicas. También se diseñaron nuevas escalas para otras áreas previamente poco desarrolladas, como la competencia plurilingüe y pluricultural, la lectura de textos creativos y literatura por placer, así como la interacción en línea.

El *Volumen complementario* introduce varios elementos innovadores respecto al documento original, entre los que cabe destacar el concepto de «construcción colaborativa del significado», que se convierte en un eje conceptual clave y que supera la noción más restringida de «negociación del significado» propia de los enfoques comunicativos tradicionales. En la enseñanza comunicativa la «negociación del significado» suele situarse en torno a la existencia de un vacío o laguna de información que los interlocutores buscan resolver. Uno de ellos dispone de una parte de la información necesaria, mientras que el otro tiene una información complementaria. Para resolver esta carencia, los participantes movilizan sus competencias lingüísticas y estratégicas, lo que dinamiza el proceso de aprendizaje. Este modelo se basa en una lógica predominantemente transaccional, de «suma cero», en la que los participantes buscan obtener de la interacción aquello que les falta,

como en un intercambio funcional de necesidades comunicativas. Aunque útil, esta concepción resulta limitada para explicar la complejidad de los intercambios reales, que van más allá de una simple transferencia de información. La idea de coconstrucción, o construcción colaborativa, del significado, ofrece una visión más rica del acto comunicativo. Parte del reconocimiento de que en la interacción no solo compartimos significados previamente formados, sino que muchas veces los construimos en conjunto mientras hablamos (Consejo de Europa, 2021; Piccardo y North, 2019). En este sentido, usar la lengua implica también pensar a través de ella, como subraya Swain (2007) con el término *languaging*: el acto de usar el lenguaje como medio para organizar el pensamiento, facilitar la comprensión mutua y elaborar conceptos de forma colaborativa.

El *Volumen complementario* del *MCER* incorpora explícitamente esta concepción en sus nuevas escalas de mediación, tanto en la mediación de textos como en la de conceptos y de la comunicación misma. Desde una perspectiva pedagógica, esto tiene implicaciones significativas: el desarrollo de la autonomía del aprendiente se apoya en su participación activa en tareas colaborativas donde el sentido se genera colectivamente y no únicamente desde su posición como emisor o receptor individual. Este enfoque representa un avance respecto al modelo tradicional de las cuatro destrezas (leer, escribir, hablar y escuchar). Al integrar los cuatro modos de comunicación (producción, recepción, interacción y mediación), el *MCER* y su *Volumen complementario* reconocen que el foco no está solo en expresar ideas propias (como en la producción) ni únicamente en coordinar un intercambio de información (como en la interacción), sino en participar en un proceso discursivo compartido, abierto y creativo, en el que el significado surge del diálogo genuino con el otro (Consejo de Europa, 2021).

En la enseñanza de ELE, esta perspectiva se ha vuelto especialmente relevante, dado que las aulas suelen ser espacios de gran diversidad lingüística y cultural. Los aprendientes llegan con repertorios distintos, con relaciones previas con otras lenguas, con expectativas muy variadas

respecto al uso del español. En ese contexto, no tiene sentido hablar de una única interpretación correcta o de un único modo de decir las cosas, sino que se impone un modelo de aula en el que el significado se adapta, se comparte y se construye colectivamente. Desde el enfoque socioconstructivista del aprendizaje y las aportaciones de Vygotsky (1962, 1978), sabemos que el conocimiento se coconstruye en el diálogo, en la interacción social, en la relación con otros que enriquecen nuestra comprensión del mundo. La coconstrucción del significado solo es posible si el aula es entendida como un ecosistema relacional, donde cada participante aporta desde su saber y su biografía.

Más allá del aula, el enfoque de la mediación responde también a las exigencias de un mundo cada vez más complejo, desigual y pluricultural. En este sentido, formar a los aprendientes como mediadores no es solo una estrategia didáctica, sino una apuesta ética y política: la de ayudar a las personas a que sean capaces de facilitar la comprensión entre mundos, de tender puentes, de actuar con sensibilidad ante la diversidad. Como ha argumentado Kramsch (2006, 2011), este nuevo enfoque supone una competencia simbólica que va más allá de la eficacia comunicativa e implica interpretar discursos en sus contextos históricos y culturales, cuestionar estereotipos, gestionar la ambigüedad y participar críticamente en la producción de significados. En ese sentido, representa una culminación del enfoque orientado a la acción y una apertura hacia un paradigma educativo centrado en la complejidad, la relación y la interpretación.

En la enseñanza de ELE, la mediación ha encontrado un terreno fértil, ya que el español se enseña, con frecuencia, en contextos plurilingües y multiculturales, donde los aprendientes no comparten necesariamente una lengua materna común, ni una misma referencia cultural. Esto hace que la mediación no sea una actividad comunicativa meramente añadida al repertorio habitual sino una necesidad práctica constante en el aula. Así, es posible, por ejemplo, proponer la lectura de un artículo de prensa sobre el fenómeno de la gentrificación en barrios de Madrid. La tarea no consistiría en responder preguntas de

comprensión, sino en preparar una breve explicación del texto para compañeros de otra clase que no hablen español. Algunos aprendientes podrán optar por hacerlo en inglés, otros en polaco y otros usar mapas, infografías o ejemplos visuales. El enfoque no es la «traducción», sino la adaptación del contenido a un nuevo contexto, lo que implica resumir, reorganizar, clarificar.

El concepto de mediación se proyecta, así, hacia una dimensión más amplia, en la que funciona como una herramienta fundamental para comprender las transformaciones culturales y sociales derivadas de la globalización. La mediación no solo facilita la comunicación, sino que también permite al individuo navegar por distintas culturas y comunidades, enfrentando la «otredad» y construyendo su identidad. Según Coste y Cavalli (2015), este modelo se centra en la movilidad como un factor clave para el aprendizaje, que puede ser escolar, profesional o social. Los individuos interactúan con diferentes grupos sociales, desarrollando competencias lingüísticas y culturales que les permiten adaptarse a nuevos contextos. Este proceso implica tanto la mediación cognitiva (acceso al conocimiento) como la mediación relacional (gestión de interacciones) y se convierte en un factor clave para la comprensión intercultural y la adaptación a contextos globalizados. La mediación se sitúa, de este modo, como un concepto y un enfoque fundamental para la educación y la comunicación en el siglo XXI.

7. Conclusión

En las últimas décadas, la profesión docente –y particularmente la enseñanza de lenguas– se ha visto inmersa en un contexto de transformación radical que afecta tanto al contenido de lo que enseñamos como a la forma en que lo hacemos, e incluso al sentido mismo de nuestra tarea. Vivimos en una época de incertidumbre en la que los marcos estables de referencia –curriculares, metodológicos, sociales– parecen estar erosionándose y, con ellos, muchas de las certezas que han venido guiado la acción educativa durante décadas.

En el contexto educativo contemporáneo, las lenguas y las culturas ya no son concebidas como entidades separadas y estáticas, sino como fenómenos dinámicos y en constante evolución. Esta visión se refleja en el enfoque orientado a la acción y el paradigma del plurilingüismo, donde los aprendientes no solo adquieren competencias en diversas lenguas, sino que también desarrollan la capacidad de navegar entre ellas, utilizando su repertorio lingüístico de manera fluida y estratégica. La pandemia del COVID 19, los desplazamientos forzosos, la automatización de procesos pedagógicos mediante inteligencia artificial o algoritmos, y la creciente digitalización de la vida cotidiana han transformado drásticamente el entorno en el que se desarrolla la educación lingüística. La acumulación de estas fuerzas ha adquirido una inercia que nos lleva a un mundo en rápida transformación, un *momentum* que nos empuja hacia un cambio de época que no puede ser abordado desde una lógica meramente adaptativa, sino desde una revisión profunda del modo de enfocar la educación y la enseñanza.

Cabe preguntarse qué significa enseñar lenguas en un mundo incierto y qué papel puede desempeñar el docente en un entorno desafiante que nos obliga a reconfigurar no solo nuestras prácticas, sino también la manera en que entendemos nuestra profesión. Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas se ha percibido como una disciplina de servicio, subordinada a otros campos como la lingüística aplicada o las ciencias de la educación. Sin embargo, en la actualidad, esta visión está siendo superada por una concepción que reconoce en los docentes de lenguas su independencia y su capacidad para influir en otros ámbitos, como la migración, la ciudadanía y la inclusión social. La enseñanza de lenguas ha evolucionado hacia un enfoque basado en competencias, donde los educadores diseñan sus clases en función de las necesidades y objetivos de los aprendientes, lo que permite definir metas claras y trabajar de manera estratégica para alcanzarlas. Este enfoque no solo refleja una mayor autonomía profesional, sino que también responde a las demandas de un mundo laboral cada vez más colaborativo y centrado en el aprendizaje continuo.

La enseñanza de lenguas en general, y de ELE en particular, ya no puede reducirse a la aplicación de métodos predefinidos. Los docentes deben estar preparados para adaptarse a situaciones cambiantes, manejar múltiples variables y responder a necesidades emergentes en tiempo real. Como señala la teoría de la complejidad, el aula se convierte en un sistema adaptativo complejo, donde los aprendientes, el contenido y las interacciones se combinan de manera dinámica. Esta perspectiva exige a los docentes adoptar una actitud reflexiva y estratégica, seleccionando las metodologías más adecuadas para cada contexto. La capacidad de trabajar en entornos complejos no se limita al conocimiento técnico, sino que requiere habilidades interpersonales, creatividad y un enfoque colaborativo.

En el siglo XXI, marcado por conflictos lingüísticos, étnicos y culturales, la enseñanza de lenguas adquiere también una dimensión ética y política. Los docentes de lenguas no solo ayudan a los aprendientes a dominar una lengua, sino que también los capacitan para navegar en un mundo diverso, a comprender la «otredad» y a establecer conexiones significativas más allá de las diferencias culturales. La capacidad de mediar entre culturas, facilitar el entendimiento y promover la inclusión convierte a los docentes en agentes de cambio social. No se trata solo de enseñar una lengua, sino de empoderar a los aprendientes para que se conviertan en ciudadanos globales, capaces de participar en diálogos interculturales y de contribuir a la cohesión social. Los docentes deben asumir una actitud estratégica, planificando sus clases de manera flexible, utilizando recursos de manera crítica y adaptándose a las necesidades de sus aprendientes.

Desde las profundas transformaciones que originó, hace ya cuarenta años, el impacto de la globalización y de la posmodernidad, la enseñanza de lenguas ha vivido décadas de importantes cambios y replanteamientos que han afectado no solo a las perspectivas pedagógicas sino al sentido mismo de la profesión. Del enfoque inicial de la lengua entendida como instrumento de «comunicación» hemos evolucionado gradualmente hacia enfoques centrados en la «acción» de los aprendientes

como agentes sociales y en la necesidad de fomentar en ellos su capacidad de «mediación» entre lenguas y culturas. En un mundo como el de hoy, sumido en la incertidumbre, estos nuevos enfoques, que se presentan como un desafío y una oportunidad para los docentes, son imprescindibles para preservar los valores democráticos que sustentan los elementos básicos de la convivencia: el diálogo, la colaboración constructiva y el entendimiento entre las personas.

Referencias bibliográficas

Block, D. (2002). 'McCommunication'. A problem in the frame for SLA. En D. Block y D. Cameron (Eds.), *Globalization and language Teaching* (pp. 117-133). Routledge.

Block, D. y Cameron, D. (Eds.) (2002). *Globalization and Language Teaching*. Routledge.

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

Blommaert, J., Leppänen, S., Patha, P. y Räisänen, T. (2012). *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Palgrave Mcmillan.

Canagarajah, S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En D. Block y D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 134-150). Routledge.

Canagarajah, S. (2006). TESOL at Forty: What Are the Issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), 9-34.

Canagarajah, S. (2016). TESOL as a Professional Community: A Half-Century of Pedagogy, Research, and Theory. *TESOL Quarterly*, 50 (1), 7-41.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. (2020). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm

Coste, D. y Cavalli, M. (2015). Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools. Consejo de Europa. Departamento de Educación. https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee

van Ek, J. A. (1977). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Longman.

García Santa-Cecilia, Á. (2017). Pedagogía posmétodo y globalización: una nueva visión de la labor docente. En D. G. Níkeva (Ed.) *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias* (pp. 39-65). Peter Lang.

García Santa-Cecilia, Á. (2023). De la comunicación a la acción. Nuevas perspectivas en la enseñanza de lenguas. En C. Tatoj, R. Fernández Jódar y S. Balches Arenas (Coords.), *Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 127-154). Nowa Edukacja.

Hobsbawm, E. (1991). *The Age of Empire, 1875-1914*. Abacus.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2009). Enseñanza del español como lengua extranjera: veinticinco años de la especialidad ELE. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Madrid: Instituto Cervantes y AEBOE. https://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_09/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2009.pdf

Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249-252.

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44 (3), 354-367.

Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *Modern Language Journal*, 98 (1), 296-311.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4), 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2006a). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Lawrence Erlbaum.

Kumaravadivelu, B. (2006b). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 59-81.

Kumaravadivelu, B. (2012): *Language Teacher education for a Global Society*. Routledge.

North, B. y E. Piccardo (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Consejo de Europa. Departamento de Educación. https://rm.coe.int/168073ff31

Piccardo, E. y North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

Swain, M. (2007). Languaging, agency and collaboration in advances language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. Continuum.

Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. The MIT Press.

Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

EL INSTITUTO CERVANTES Y LA OBSERVACIÓN DEL ESPAÑOL

Francisco Moreno Fernández
OBSERVATORIO GLOBAL DEL ESPAÑOL DEL INSTITUTO CERVANTES

1. Introducción

El Instituto Cervantes ha incorporado a su amplio inventario de funciones la observación de la evolución internacional de la lengua española y las culturas hispánicas. Esta función no se recoge explícitamente en la normativa fundacional de la institución, pero implícitamente existe la necesidad de darle forma y desarrollarla, precisamente para cumplir con excelencia las conocidas misiones de promoción y enseñanza de la lengua española, así como de divulgación e impulso a las culturas que se expresan en español. Este texto resume el recorrido del Instituto Cervantes en lo que concierne a la observación del español, recorrido que va desde el periodo fundacional a la actualidad, con la creación del Observatorio Global del Español.

2. Antecedentes

La creación del Instituto Cervantes en 1991, de acuerdo con su ley de fundación (Ley 7/1991) y con su reglamento (Real Decreto 1526/1999), determinaba como fines para este organismo promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español, fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de dichas actividades, y contribuir a la difusión de la cultura española en el exterior. Entre esos fines, por tanto, no se incluía expresamente la investigación sobre la lengua, su enseñanza y su uso, ni la incorporación de investigadores a sus equipos, como sí hacen otras instituciones universitarias o de investigación.

Sin embargo, el cumplimiento de los fines cardinales del Instituto Cervantes lleva implícita una necesidad: la de conocer adecuadamente las situaciones, los contextos y las condiciones en que las tareas del Instituto han de desarrollarse. Esta necesidad conduce directamente a la generación de conocimiento sobre el estado de la lengua española tal y como se manifiesta, estudia y promueve en cualquier rincón del mundo. Por otro lado, los fines y actividades previstos para el Instituto incluyen los de fomentar la investigación del español y apoyar a profesores, investigadores e hispanistas. Puede perfectamente entenderse, por tanto, que una de las maneras más eficaces de cumplir estas específicas funciones es la de colaborar estrechamente con tales investigadores en proyectos o estudios cuya iniciativa podría proceder tanto de fuera como de dentro del Instituto.

Los fines y funciones que acaban de recordarse dieron lugar a una larga serie de proyectos de generación de conocimiento, surgidos desde la Dirección Académica, la Dirección de Cultura o el Centro Virtual Cervantes (CVC), que se han sucedido ininterrumpidamente hasta la actualidad[1]. Uno de ellos fue la creación de un Observatorio Español de Industrias de la Lengua (OEIL), cuya finalidad fue recopilar y difundir información científica, técnica, industrial y comercial relativa a la tecnología y los recursos lingüísticos. Entre otras actividades, el OEIL elaboró el primer informe sobre recursos lingüísticos del español y sobre la situación de la ingeniería lingüística en Europa (Instituto Cervantes -SEPLN, 1997; Llisterri y Garrido Almiñana, 1998).

En un primer momento, sin embargo, la necesidad de contar con conocimientos de primera mano condujo a dos iniciativas claramente relacionadas con la investigación y el estudio directo de la lengua española y la cultura en español. Por un lado, unos meses después de su fundación, en

1. Los proyectos desarrollados son muy numerosos, por lo que valgan como botones de muestra el documento *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, elaborado por la Dirección Académica (Instituto Cervantes, 2012a); el *Mapa mundial de la traducción,* elaborado por la Dirección de Cultura (Instituto Cervantes, 2023); o el *Diccionario de términos clave de ELE*, publicado en el Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes, 2003).

1992, el Instituto Cervantes encargó la realización de un estudio sobre la lengua española, su presencia y su enseñanza en el mundo, con el fin de elaborar un plan de promoción y difusión de la lengua y la cultura en español, así como una fundamentación de la propia política institucional. Más adelante, esa misma necesidad desembocó en la creación de *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* 1998, promovido por el entonces director del Cervantes, Santiago de Mora y Figueroa, marqués de Tamarón, coordinado por el director académico de la institución, Agustín Vera Luján, y dirigido y asesorado por Francisco Moreno Fernández.

Por otro lado, el Cervantes fue el promotor del I Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Sevilla en 1992 (Instituto Cervantes, 1994) y continuado desde 1997 en diversas ciudades hispanohablantes, ya en estrecha colaboración con la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Estos congresos han ido sirviendo de progresiva puesta al día de los conocimientos sobre la lengua española y la cultura en español, con especial atención a distintos temas de referencia, como los medios de comunicación, la unidad en la diversidad, América en la lengua española o el mestizaje y la interculturalidad.

3. El informe de 1992

Este primigenio informe, de 40 páginas y titulado *El español en el mundo*, fue realizado durante los meses de mayo y junio de 1992, justo un año después de la creación oficial del Cervantes como institución pública. El informe es el resultado de un encargo realizado por la dirección del Instituto a Moreno Fernández, dialectólogo, sociolingüista y, por entonces, profesor titular de la Universidad de Alcalá, quien contó con la colaboración de Manuel Leonetti Jungl e Isabel Molina Martos, también profesores de Alcalá entonces. La oportunidad del informe se justificaba del siguiente modo:

> En el momento actual, se hace imprescindible planificar la difusión de la lengua y de la cultura españolas, incorporando los

> avances teóricos y metodológicos de la lingüística aplicada, buscando una homogeneidad académica en todos los centros encargados de ese fin y adaptando la organización de las actividades a las necesidades y peculiaridades de los países en los que se pretende desarrollar tal labor (Moreno Fernández, 1992, p.6).

Para abordar una planificación de la difusión del español, se tuvo en cuenta que, en aquel momento, la lengua española era la cuarta lengua del mundo por número de hablantes, la segunda, después del inglés, como vehículo de comunicación internacional y la tercera, después del inglés y del francés, como lengua internacional de la política, la economía y la cultura. Además, se valoraba que el interés por aprender español había aumentado durante la década precedente, así como había crecido su importancia en los medios políticos internacionales, en los medios de comunicación, en los mercados de las industrias de la lengua y en la actividad económica internacional.

A la hora de sostener estos argumentos, resultaba imprescindible proceder a su documentación y cuantificación. Para ello se recurrió a diversas fuentes, entre las que destacaban las de la demografía lingüística o demolingüística, que en 1992 calculaban una comunidad nativa hispanohablante de más de 300 millones de hablantes. Este primer esfuerzo del Instituto Cervantes por dimensionar la lengua española, en relación con las necesidades para una adecuada promoción, concluía que había dos ámbitos en los que el español destacaba por encima de otras lenguas, incluido el francés:

1. El crecimiento del número de hablantes de español como primera lengua y su dispersión por países no hispánicos (migraciones).

2. El crecimiento de la demanda de español en la enseñanza de lenguas extranjeras, que en los años ochenta y noventa alcanzaba proporciones considerables en los Estados Unidos de América, en los países de la Comunidad Europea, en Japón y en los países del Oriente de Europa, a los que se sumaban Brasil y Australia.

El informe de 1992 venía a mostrar la utilidad de una investigación propia para orientar las políticas y la planificación del Instituto Cervantes en lo que se refería a su estrategia de actuaciones internacionales.

4. El *Anuario del Instituto Cervantes*

El *Anuario*, que lleva como título «El español en el mundo», se ha convertido en una de las publicaciones señeras del Instituto Cervantes. De un modo u otro, el *Anuario* ha recogido año tras año información de primera mano sobre la situación del español y de la cultura en español en muy diversas áreas del planeta, sin olvidar los sectores o las actividades donde la lengua experimenta un especial protagonismo. El *Anuario* ha incluido estudios escritos por especialistas y por encargo de la Dirección Académica del Instituto, que siempre ha coordinado la estructura y edición de cada volumen. También se han incluido informes realizados por unidades del propio Instituto, tanto de su sede central como de los centros distribuidos internacionalmente; otras veces, en fin, los textos han consistido en ensayos o reflexiones sobre diferentes aspectos de la lengua, la literatura y la cultura en español. Desde 1999, todos los volúmenes anuales, excepto el de 2008, han ofrecido información sobre los centros, las actividades y los proyectos del Instituto, incluidos informes monográficos relativos a intereses, procesos o conmemoraciones propios de la institución.

La historia del *Anuario* del Instituto Cervantes podría dividirse en tres etapas principales. La primera etapa, iniciada en 1998, culminó en 2006 con la publicación de la *Enciclopedia del español en el mundo* (VV. AA., 2006), que tuvo una brillante prolongación con la publicación de la *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* (VV. AA., 2008)[2]. Los anuarios publicados en ese primer periodo tuvieron unos fines y estructuras bien definidos. Junto a la información sobre el Instituto Cervantes, los

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

anuarios presentaban análisis realizados por expertos sobre diferentes aspectos de la lengua española, la cultura en español, la proyección internacional del español o su presencia en ámbitos especializados (diplomacia, traducción, ciencia, periodismo, internet, economía, pensamiento…). También había lugar para el análisis cuantitativo y cualitativo de la población hablante o estudiante de español en diversas regiones del mundo (Estados Unidos, Brasil, Asia oriental, Europa, Israel, Norte de África, Australia). Y no dejaban de incluirse textos sobre aspectos literarios y culturales de diversa índole, comenzado por el *Quijote* y concluyendo por la literatura sefardí, pasando por la creación en español desde territorios como Marruecos, Guinea Ecuatorial o Gibraltar.

El intersticio de las enciclopedias, bisagra entre la primera y la segunda etapa de los anuarios, apareció por decisión del entonces director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, quien quiso explorar un modelo diferente de anuario, al tiempo que se conmemoraban los 15 años de existencia del Instituto. Las enciclopedias del español en el mundo y en los Estados Unidos pretendían ofrecer un estado o retrato del español de diferente naturaleza. La primera de ellas, la *Enciclopedia del español en el mundo*, recogió, de un modo muy amplio, información sobres las comunidades hispanohablantes, la enseñanza de español en todos los niveles, el hispanismo o las instituciones docentes y de investigación sobre el español en todos los continentes. El esfuerzo fue muy meritorio, aunque con resultados desiguales, debido a la irregular disponibilidad y fiabilidad de las fuentes. Pese a las dificultades, la información acopiada sobre la situación del español en los países del África subsahariana, de Asia oriental o de la región rusófona, por dar algunos ejemplos, no solo fue reveladora en el momento de la publicación, sino que sigue siendo valiosa en la actualidad, en unos casos por no haber podido actualizarse; en otros, por ser una referencia imprescindible para el análisis de la actual situación de cada país.

La concepción de la *Enciclopedia del español en Estados Unidos* fue muy diferente. Humberto López Morales, su creador y director, afirmaba que se trataba de una colección de textos, redactados por expertos

en diferentes campos, que era inédita hasta la fecha por su notable riqueza, su solvencia científica y su espíritu divulgador (VV. AA., 2008, p. 27). Efectivamente, la riqueza de la obra se aprecia, por ejemplo, en la diversidad de aspectos abordados: historia, demografía, enseñanza, instituciones educativas y culturales, medios de comunicación, legislación, actividades culturales, producción literaria, espectáculos, publicaciones, traducciones, servicios públicos, empresa... Se trata, sin duda alguna, del mayor compendio de conocimiento sobre el español y la cultura en español en Estados Unidos elaborado hasta la actualidad.

Tras el trienio de las enciclopedias, en una nueva etapa, por iniciativa de la Dirección Académica del Instituto Cervantes y bajo sus directrices, el *Anuario* recuperó su estructura inicial, incluyendo informes, artículos, estados de la cuestión o conmemoraciones, junto a la información más puramente institucional. Ahora bien, si los anuarios de la primera etapa habían incluido análisis regionales de la situación del español, desde 2012 han llevado como frontispicio un informe global con el título de «El español: una lengua viva» (Instituto Cervantes, 2012b). La apuesta del Instituto Cervantes y de su Dirección Académica por el conocimiento detallado de la situación del español en el mundo se ve, pues, reflejada claramente en la continuidad de estos informes globales, cuya redacción le fue encomendada a David Fernández Vítores, que no solo siguió la guía de la Dirección Académica, sino que recibió el esencial apoyo de la Unidad de Hispanismo del Instituto Cervantes para el proceso de corrección y de edición de los informes.

5. El Observatorio del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard

Hasta 2019, el Instituto Cervantes había abordado el acopio de conocimiento e información sobre la lengua y la cultura en español en el mundo mediante encargos o peticiones de colaboraciones a personas expertas en diversas materias o ubicadas en los territorios de interés en cada momento, comenzando por los propios directores y directoras de la red de centros del Instituto. Podría decirse que las tareas de

investigación por parte del Cervantes se habían abordado tradicionalmente de una forma subrogada. En 2019, sin embargo, el Instituto decide incorporar un componente a su estructura que asumía entre sus funciones la de realizar investigaciones propias sobre la lengua y la cultura, sin renunciar al concurso de las aportaciones externas, que el Cervantes ha promovido, orientado, dirigido y divulgado de forma ininterrumpida desde su fundación.

El componente estructural que incluyó por primera vez la investigación entre sus fines fue el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Este centro nació por acuerdo firmado entre el Instituto Cervantes y la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard y funciona como «observatorio» dentro del sistema harvardiano y como «Instituto Cervantes en Harvard» dentro del sistema cervantino (Moreno Fernández, 2014). La intención primigenia de este observatorio fue crear un espacio de referencia internacional para el estudio, el análisis prospectivo y el diagnóstico de la situación de la lengua española en los Estados Unidos y en el mundo, con especial atención a su evolución social y lingüística, a su uso por parte de minorías y a su convivencia con otras lenguas. En este proyecto, la lengua española se reconoce como idioma de cultura y excelencia, más allá de su intrínseco valor comunicativo.

Para el cumplimiento de estos fines, el Observatorio de Harvard elabora y desarrolla un programa de proyectos y actividades de análisis, reflexión y debate sobre la presencia de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos y en el contexto internacional, como primera lengua, lengua segunda y lengua extranjera. La propuesta del Instituto Cervantes incluye la posibilidad de coordinar, desde la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard, un programa de encuentros, simposios y debates sobre el objeto de interés; esto es, un proyecto de análisis y prospección de la evolución de la lengua española en los entornos sociales en que tiene presencia dentro de los Estados Unidos. Ese programa cuenta con las aportaciones de los expertos del Departamento de Lenguas y Literaturas Romances, del

David Rockefeller Center for Latin American Studies y de otros centros de Harvard, así como con especialistas procedentes de otras universidades estadounidenses, latinoamericanas, españolas y de otros países.

6. El Observatorio Global del Español

En su estrategia de generar conocimiento con recursos propios y de promover en su seno investigaciones sobre la lengua española y la cultura en español, sin olvidar las lenguas y culturas con las que conviven, el Instituto Cervantes dio un paso decisivo al asumir el liderazgo y funcionamiento del Observatorio Global del Español (OGE). Esta unidad se crea mediante Real Decreto 431/2022, de 7 de junio, como centro de investigación adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, en colaboración con el actual Ministerio de Transformación Digital y vinculado al PERTE[3] Nueva Economía de la Lengua. El Real Decreto establecía que el OGE fuera liderado por el Instituto Cervantes y el protocolo de actuación, firmado en diciembre de 2022, incluía la participación del Gobierno de La Rioja. Con fecha 1 de enero de 2024, el Instituto Cervantes firmó el nombramiento de Francisco Moreno Fernández como director del Observatorio Global del Español.

En julio de 2024, tras dos reuniones de la Comisión Ejecutiva Permanente del OGE, el Instituto Cervantes y el Gobierno de La Rioja firmaron un convenio en el que se concretaban las bases de la colaboración entre ambas entidades para garantizar el buen funcionamiento del centro. Mediante este acuerdo se establece que el OGE tiene sede institucional en San Millán de la Cogolla, donde se celebrarán, junto a otros lugares de La Rioja, actividades presenciales, mientras que su sede operativa se ubica en las dependencias del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares. El Instituto Cervantes se compromete a dotar la plantilla de técnicos y administradores del OGE, mientras que el

3. Proyecto estratégico para la recuperación y transformación económica.

Gobierno de La Rioja, además de un espacio físico en su territorio, se compromete a aportar recursos humanos y materiales que contribuyan a los objetivos del centro.

El marco normativo del OGE señala como tareas más relevantes las de analizar la situación del español en el mundo y fomentar el conocimiento y prestigio de la lengua. Esto supone, entre otros objetivos, la elaboración de estudios sobre el español en sus distintas dimensiones (uso, conocimiento, aprendizaje, estudio), especialmente en el ámbito de la demolingüística. Por ese motivo, el OGE asume desde 2024 la responsabilidad de elaborar los informes demolingüísticos sobre el español en el mundo, en la línea ya consolidada del *Anuario* del Instituto Cervantes. De esta manera, se da continuidad a los contenidos propiamente demolingüísticos, cuyo valor se acrecienta al ponerse en perspectiva con los datos de años anteriores, pero con la incorporación de novedades que enriquecen el proyecto, entre las que destaca la elaboración de los informes por parte del propio equipo del OGE, con la participación de expertos externos, y la adopción de la denominación genérica «El español: lengua para el mundo». El Observatorio Global tiene en los informes del *Anuario* una de las principales vías para la divulgación de los resultados de sus análisis, pero esta no es la única, puesto que la complejidad y riqueza del español y las culturas que expresa son tales que no pueden abarcarse en la concisión de un simple estudio anual de conjunto.

En el cumplimiento de sus funciones, el OGE concede gran importancia a la cooperación con entidades, públicas y privadas, que persiguen objetivos afines o complementarios. En este sentido, el liderazgo del Instituto Cervantes sirve para coordinar sus acciones con las del Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública, así como con las acciones del Gobierno de La Rioja y del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Asimismo, se concede importancia a la colaboración y coordinación con entidades como la Real Academia Española y las Academias de la Lengua Española, las universidades interesadas por asuntos coincidentes con los del OGE y otros

centros orientados a la observación de la presencia internacional del español, con especial interés en entidades académicas y culturales de la América hispanohablante, incluidos los Estados Unidos.

En cuanto al análisis de la situación del español en el mundo, el OGE atiende a cuatro líneas de estudio:

1. *Demolingüística del español.* La demografía lingüística es un campo de estudio básico para el análisis de la situación de la lengua española en el mundo, tanto en un nivel macrodemolingüístico (demografía de las grandes comunidades de hablantes) como microdemolingüístico (demografía de comunidades reducidas o grupos de hispanohablantes en sociedades específicas). A su vez, la demolingüística se interesa tanto por las comunidades hispanohablantes nativas, como por los grupos que conocen y usan el español como lengua segunda, extranjera o de herencia. La evolución del español como lengua migratoria y de herencia será clave en su futuro.

2. *Construcción de corpus del español.* El conocimiento de las características técnicas de los corpus de lengua española ya existentes y de los que están en desarrollo o en planificación es clave para desplegar planes de colaboración con entidades públicas y privadas interesadas en el procesamiento y las tecnologías del lenguaje, sobre todo aquellas orientadas a la inteligencia artificial. La coordinación con el Ministerio de Transformación Digital y con las acciones que en este sentido se desarrollen desde La Rioja es imprescindible para crear una cadena de conocimiento, promoción e incentivación en este campo.

3. *Enseñanza y certificación de español.* Si las migraciones serán un proceso crucial en el futuro de la lengua española, no lo será menos su enseñanza y aprendizaje como segunda lengua y como lengua extranjera, dadas las limitadas expectativas de la demografía de los países hispánicos. Por ello, es imprescindible conocer con detalle el estado actual y la evolución de la enseñanza del español en todos sus aspectos, centros, niveles y geografías, tanto en entornos físicos, como

virtuales, incluido el empleo de la inteligencia artificial. Esto implica el análisis de la organización y expedición de certificaciones, dado que la acreditación de conocimientos de lenguas adicionales será crucial en el mundo profesional.

4. *Análisis de sectores específicos de uso del español*. El uso social del español afecta a numerosos ámbitos personales y sectores profesionales. Entre esos sectores merecen una mención singular, por su significación y trascendencia internacionales, la ciencia, la diplomacia, la traducción, los medios de comunicación (en países hispanohablantes y no hispanohablantes), las plataformas culturales y de entretenimiento, el cine, la música, la producción editorial, las empresas basadas en las tecnologías del lenguaje...

Estas líneas de investigación convierten al OGE en una plataforma permanente de observación, de análisis del español en el mundo y de muy diversos tipos de investigaciones, tanto globales, como regionales. Los estudios y análisis son abordados desde el propio OGE, utilizando diversos instrumentos metodológicos, y en colaboración con otros centros públicos, como el Centro de Investigaciones Sociológicas o el Instituto Nacional de Estadística, o con otras entidades públicas o privadas de intereses afines.

Por otro lado, la transferencia de conocimiento es un ámbito esencial en el despliegue del OGE y se basa en dos pilares: el de la transferencia por medios propios y el de la transferencia mediante recursos ajenos. La transferencia por medios propios se manifiesta en acciones y actividades, presenciales o virtuales, y en publicaciones que permiten divulgar los hallazgos y resultados de los trabajos completados, así como todo tipo de información relativa al OGE. En cuanto a las actividades presenciales, la vinculación del OGE con el Gobierno de La Rioja resulta capital puesto que muchas de ellas se realizan prioritariamente, aunque no de modo exclusivo, en La Rioja. En cuanto a la transferencia mediante recursos ajenos, adquiere en ello un gran valor la red de relaciones institucionales del OGE, que permite realizar

tareas de transferencia de conocimiento a través de la presencia de España en el exterior, de la red de academias de la ASALE, así como de otras entidades, organismos y centros colaboradores.

7. La red de centros y observatorios del Instituto Cervantes

La observación del devenir de la lengua española y las culturas hispánicas por parte del Instituto Cervantes no comienza ni termina en los trabajos promovidos desde la sede central o desde el Observatorio Global del Español. Existen dos redes de la institución que han sido y serán fundamentales en esa tarea de observación. Se trata, por un lado, de la red de observatorios que el Instituto está construyendo y, por otro lado, con mayor importancia si cabe, de la red de centros Cervantes distribuidos internacionalmente.

Entre las tareas encomendadas al OGE por la dirección del Instituto Cervantes está la de coordinar los trabajos de otras unidades dedicadas específicamente a las tareas de observación. Entre esas unidades, destaca la labor del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard, como ya se ha explicado. Pero existen otras propuestas y proyectos en una línea análoga. En 2008, con motivo de la apertura del Instituto Cervantes en Tokio, se creó el Observatorio de la Lengua Española en Japón. Este observatorio, con sede en el propio Cervantes de Tokio, se creó como un instrumento para reforzar la presencia del idioma español en aquel país, con las funciones de asesorar a los centros de enseñanza para la implantación de estudios de español, establecer contactos entre todos los agentes implicados en la enseñanza, apoyar a los hispanistas y colaborar con las instituciones dedicadas a la difusión de la lengua española y la cultura hispánica. Su constitución y presentación en Japón se enmarcaron en un seminario celebrado en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto sobre «Presente y futuro del español en Japón» al que asistieron unos 50 hispanistas del todo el país.

En el mes de diciembre de 2024, quedó a su vez constituido el Observatorio del Español en América Latina y el Caribe, cuya sede se ubica en las

dependencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la que el Instituto Cervantes comparte la titularidad del proyecto. Los fines más relevantes de este observatorio, complementarios y afines a los del OGE, se enuncian de la siguiente forma: conformar un centro de estudio, seguimiento y análisis de la situación lingüística, social, educativa, política y tecnológica de la lengua española en América Latina y el Caribe; fomentar el conocimiento y prestigio de la lengua española desde el espacio latinoamericano; promover el valor de la lengua española junto al de las lenguas con las que convive en las diversas regiones de América Latina y el Caribe. Con estos fines, se proponen actividades como la elaboración de estudios sobre el español en sus distintas vertientes (uso, conocimiento, aprendizaje, estudio), especialmente en el ámbito de la demolingüística, tanto en los países hispanohablantes como en los no hispanohablantes de la región; el análisis de la lengua española en diversos ámbitos comunitarios de América Latina y el Caribe, como la enseñanza, la traducción, los medios de comunicación o la ciencia; la proyección de la imagen y la identidad de los países hispanohablantes, el español y la cultura hispanohablante en el plano internacional, especialmente en las áreas no hispanohablantes de América; o el aporte de conocimiento que contribuya a una mejora de las sociedades y los pueblos de América Latina y el Caribe en los planos educativo, cultural y de comunicación social.

Junto a estos observatorios, ya constituidos formalmente, el Instituto Cervantes está planificando la creación de un observatorio más: el Observatorio del Español en África, cuya sede podría estar en Guinea Ecuatorial.

En esta red institucional, como se ha señalado, los trabajos de observación son coordinados por el Observatorio Global del Español. Sin embargo, junto a estas unidades del propio Instituto Cervantes debe destacarse el potencial que supone la colaboración con otros centros, ajenos al Cervantes, dedicados a labores cercanas o afines y con quienes se aspira a lograr acuerdos de colaboración y planificación, una vez más bajo el paraguas del Observatorio Global del Español. Cabe mencionar

aquí observatorios dedicados específicamente al análisis del español, como el Observatorio Nebrija del Español, o aquellos que se interesan por lenguas y culturas con las que la lengua española convive, como el Observatorio da Lingua Galega o el Observatorio Latinoamericano de Políticas Lingüísticas. Asimismo, existen acuerdos de colaboración con otro tipo de centros o institutos, cuyas aportaciones enriquecen el conocimiento de la situación del español en el mundo, en todas sus manifestaciones, incluidas las virtuales.

Con todo, sin duda, la red de observación más poderosa con la que cuenta el Instituto Cervantes es la formada por sus propios centros en más de cincuenta países de todos los continentes. Los centros del Instituto Cervantes funcionan como referencia para compartir información con las autoridades locales y como auténticos mediadores culturales. Estos centros se encuentran en una posición privilegiada para observar in situ y de forma cotidiana todo lo que tiene que ver con el español y las culturas que se expresan en español en sus respectivos radios de acción. Por otro lado, estos mismos centros ofrecen un valor excepcional como plataforma para la transferencia de los conocimientos acopiados por el Observatorio Global del Español, por la red de observatorios del Cervantes y por las instituciones y los centros colaboradores. Observación y difusión son las dos tareas fundamentales de un observatorio y cada uno de los centros del Instituto cumple de facto esas funciones, por sí mismos y en coordinación con el OGE.

8. Conclusión

Si bien su normativa fundacional no asignaba al Instituto Cervantes la tarea de investigar sobre la lengua española y las culturas hispánicas en el mundo, el cumplimiento de sus funciones y misiones cardinales lo ha ido llevando con el tiempo a construir y fortalecer un modo de realizar investigaciones que fundamenta y justifica muchas de las estrategias y decisiones que se toman desde la institución. La repercusión del conocimiento generado, sin embargo, no se circunscribe al Instituto, sino que, al divulgarlo internacionalmente, lo pone a disposición de la

sociedad y la comunidad internacional, con derivaciones, a veces insospechadas, en el ámbito de la difusión lingüística y cultural por parte de los agentes más diversos.

La observación que realiza el Instituto Cervantes comienza en cada uno de los componentes de su red de centros, pero se promueve desde distintas unidades, como las direcciones de área de la sede central en Madrid, más recientemente desde el Observatorio Global del Español y desde la red de observatorios del Instituto Cervantes. La información y el conocimiento generados desde estos centros tiene una gran relevancia para el cumplimiento de las labores del Instituto Cervantes, pero también para toda suerte de agentes que trabajan con la lengua y la cultura (agentes políticos, culturales, educativos, sociales, económicos, editoriales, comerciales…) o simplemente para las comunidades hablantes y aprendientes de una lengua que se ofrece como un bien común y público para el resto del mundo.

Referencias bibliográficas

Instituto Cervantes (1994). *Actas del Congreso de la Lengua Española. Sevilla, 1992*. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/

Instituto Cervantes (2003). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Instituto Cervantes (2012a). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. (Actualizado en 2018). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

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

Instituto Cervantes (2023). *Mapa mundial de la traducción*. https://mapadelatraduccion.cervantes.es/

Instituto Cervantes - SEPLN (1997). *Grupos de investigación en procesamiento del lenguaje y del habla en España*. OEIL. https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/grupos-investigacion-procesamiento-lenguaje-habla-espana

Ley 7/1991, por la que se crea el Instituto «Cervantes». 21 de marzo de 1991. Boletín Oficial del Estado, n.º 70 de 1991.

Llisterri, J. y Garrido Almiñana, J. M. (1998). La ingeniería lingüística en España. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*. (pp. 299-391). Instituto Cervantes y Arco Libros S. L. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/llisterri/p01.htm

Moreno Fernández, F. (1992). *El español en el mundo*. (Documento interno. Con la colaboración de M. Leonetti Jungl e I. Molina Martos). Instituto Cervantes.

Moreno Fernández, F. (2014). El español en los Estados Unidos y el Instituto Cervantes en Harvard. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. (pp. 375-392). Instituto Cervantes y AEBOE, pp. 375-392. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/moreno/p03.htm

Real Decreto 1526/1999, por el que se aprueba el Reglamento del Instituto Cervantes. 13 de octubre de 1999. Boletín Oficial del Estado, n.º 244 de 1999.

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

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

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

EL INSTITUTO CERVANTES EN EL MUNDO 2025

Carmen Noguero Galilea y Antonio Lázaro Gozalo
SECRETARÍA GENERAL DEL INSTITUTO CERVANTES

En este artículo realizamos, cada año, una breve reflexión sobre la situación de la red de centros del Instituto Cervantes, que en 2025 alcanza más de 100 ciudades en 52 países. Una red en la que son protagonistas los centros del Instituto, pero también sus aulas y extensiones. Los centros engloban toda la actividad del Instituto en el ámbito local: relaciones institucionales, hispanismo, cultura, bibliotecas, enseñanza, certificación y formación ELE, acreditación… Su forma de trabajar queda reflejada en el *Plan de Actuación del Instituto Cervantes 2024-2026*.

> Quien se acerca a un centro del Instituto Cervantes debe sentir que entra en un lugar donde priman la convivencia, el mutuo entendimiento y la curiosidad. Se debe transmitir que quien aprende español aprende a hablarlo, pero también a escuchar, a disfrutar de los matices de cada acento, de cada idea dicha con inteligencia y pasión.

Los centros se proyectan en otras ciudades y países a través de las aulas y extensiones, modelos de presencia más modestos, en los que el Instituto actúa gracias a la colaboración con otra entidad, normalmente una universidad, en espacios cedidos. Esta red se entreteje con acuerdos con entidades públicas y privadas internacionalmente, potenciando la misión del Instituto y enriqueciendo su actividad con múltiples matices. En 2025, los casi 800 convenios, protocolos y acuerdos en vigor ponen de manifiesto la capacidad de la institución de generar alianzas en torno a la lengua y la cultura.

La presencia del Instituto Cervantes se completa con más de 1.250 centros de examen DELE repartidos por más de 100 países y 223 centros

acreditados, 185 en España y 38 fuera de España. Finalmente, esta red se expande al ámbito digital, multiplicando su alcance para llegar a instituciones y personas interesadas en la lengua y la cultura en todo el mundo, a través de móviles y ordenadores. El Plan de Transformación Digital del Instituto Cervantes, en fase avanzada de ejecución para la mayoría de los proyectos, ha cambiado el aspecto de nuestras aulas y de nuestras bibliotecas, que incorporan las últimas tecnologías, y está cambiando nuestra imagen en las redes y nuestra interfaz digital con alumnos y usuarios.

El Observatorio Global del Español, creado en 2022 y ya plenamente operativo, aprovecha esas conexiones internacionales para analizar, sobre el terreno y en colaboración con todo tipo de instituciones, la situación del español en el mundo. A su vez, se va tejiendo una red de observatorios que multiplican el alcance de este proyecto. En este sentido, cabe destacar el acuerdo con la Universidad Nacional Autónoma de México para la creación del Observatorio del Español en América Latina y en el Caribe, firmado en diciembre de 2024.

Los nuevos centros van incrementando su impacto: Dakar, que se despliega en un ámbito de enorme potencial en el que el Instituto había estado poco presente, como es el África Subsahariana; Los Ángeles, enclave estratégico en el complejo momento que atraviesan el español y sus culturas en Estados Unidos; la sede del centro de Seúl, por último, será inaugurada en 2025, una vez finalizadas las obras de adecuación del inmueble del centro, una presencia imprescindible en el dinámico continente asiático.

Esta red trabaja a un ritmo creciente, en el número de matrículas, de actividades, de certificados, de centros acreditados, de acuerdos, de conexiones, demostrando que hoy, más que nunca, es deseable y posible el diálogo, y que la lengua y la cultura pueden ser puentes para la comprensión y el mutuo entendimiento.

DIRECTORIO DE ESTABLECIMIENTOS DEL INSTITUTO CERVANTES

ESPAÑA

Madrid

Alcalá, 49
28014 Madrid
Tel.: (+34) 91 436 76 00
informa@cervantes.es

Alcalá de Henares

Libreros, 23
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Tel.: (+34) 91 436 75 70
Fax: (+34) 91 883 08 14
informa@cervantes.es

Observatorio Global del Español
Libreros, 23
28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Tel.: (+34) 91 436 75 70
Fax: (+34) 91 883 08 14
observatoriodelespanol@cervantes.org

EUROPA

ALEMANIA

Berlín. Centro coordinador de Alemania: Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich
https://berlin.cervantes.es
Rosenstrasse, 18-19
10178 Berlín
Alemania
Tel.: +49 30 2576 18 0
Fax: +49 30 2576 18 21
berlin@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Berlín, 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
Staufenstrasse, 1
60323 Fráncfort
Alemania
Tel.: +49 69 7137 4970
Fax: +49 69 7137 4915
frankfurt@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hesse, Rheinland/Pfalz, Sarre y Turingia

Hamburgo

https://hamburgo.cervantes.es
Chilehaus, entrada B, 1.º
Fischertwiete, 1
20095 Hamburgo
Alemania
Tel.: +49 40 530 205 29 0
Fax: +49 40 530 205 29 99
hamburg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Hamburgo, Schleswig-Holstein, Mecklenburgo-Pomerania Occidental

Múnich

https://munich.cervantes.es
Alfons-Goppel-Str., 7
(antigua Marstallplatz)
80539 Múnich
Alemania
Tel.: +49 (0) 89 29 0718 0
Fax: +49 (0) 89 29 07 18 29
cenmun@cervantes.es
Instituto de Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Múnich (FIM)
Amalienstraße, 36
80799 Múnich
Alemania
Tel.: +49 (0) 89 23 34 16 50
Áreas geográficas de actuación: Baden-Württemberg y Baviera
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Liechtenstein y Suiza (cantones de Basilea-Stadt, Basilea-Landschaft, Solothurn, Argovia, Lucerna, Obwalden, Nidwalden, Uri, Glarus, Zug, Schwyz, Zúrich, Thurgau, Schaffhausen, St. Gallen, Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden y Berna)

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
viena@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Croacia, Eslovaquia y Eslovenia

BÉLGICA

Bruselas. Centro coordinador de Bruselas y Utrecht
https://bruselas.cervantes.es
Avenue Louise, 140
1050 Bruselas
Bélgica
Tel.: +32 2 7370190
Fax: +32 2 7354404
secbru@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Luxemburgo

BULGARIA

Sofía
https://sofia.cervantes.es
Sveta Sofia, 3
1000 Sofía
Bulgaria
Tel.: +359 2 810 4500
censof@cervantes.es

CHIPRE

Nicosia. Aula Cervantes dependiente del centro de Atenas
https://nicosia.cervantes.es
Universidad de Chipre. Campus Athalassa
Edificio 7-Edificio de Actividades Sociales
Apdo. de correos: 20537
1678 Nicosia
Chipre
Tel.: +357 2289 5136 / 37
aula.nicosia@cervantes.es

CROACIA

ZAGREB. Aula Cervantes dependiente del centro de Viena
https://zagreb.cervantes.es
Universidad de Zagreb
Facultad de Filosofía
Ivana Lucica, 3 (Aula A-117)
10000 Zagreb
Croacia
Tel.: +385 1 4092435
Fax: +385 1 4092436
ic.viena@cervantes.es (temporalmente)
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
Mirje, 12
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
11, Av. Marceau
75016 París
Francia
Tel. : +33 01 14 070 9292
Fax: +33 01 14 720 2749
cenpar@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Gran Este, Bretaña, Centro-Valle del Loira, Isla de Francia, Normandía y Alta Francia
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Mauricio, departamentos y territorios franceses de ultramar

BURDEOS
https://burdeos.cervantes.es
57, Cours de l'Intendance
33000 Burdeos
Francia
Tel.: +33 05 5714 2614
bordeaux@cervantes.es / cenbur@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Nueva Aquitania y Países del Loira

LYON
https://lyon.cervantes.es
58, Montée de Choulans
69005 Lyon
Francia
Tel.: +33 4 7838 7241
Fax: +33 4 7837 8110
cenlyo@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Auvernia-Ródano-Alpes y Borgoña-Franco Condado
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Mónaco y Suiza (cantones de Ginebra, Vaud, Neuchatel, Jura, Tesino, Grisones, Friburgo y Valais)

Toulouse

https://toulouse.cervantes.es
31, rue des Chalets
31000 Toulouse
Francia
Tel. : +33 561 62 8072
centou@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación : Occitania, Provenza-Alpes-Costa Azul y Córcega
Extensión en Andorra la Vella

GRECIA

Atenas. Centro coordinador de Atenas, Belgrado, Bucarest, Estambul, Nicosia, Sofía y Tel Aviv

https://atenas.cervantes.es
Skoufá, 31 (Kolonaki)
10673 Atenas
Grecia
Erechthiou, 48
11742 Atenas
Grecia
Tel.: +30 210 363 4180
info.atenas@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Chipre

Salónica. Extensión del centro de Atenas

https://atenas.cervantes.es
Vasileos Irakleiou, 26 2.ª planta
54623 Salónica
Grecia
Tel.: +30 23 10 234 529
info.salonica@cervantes.es

HUNGRÍA

Budapest

https://budapest.cervantes.es
Vörösmarty utca, 32
1064 Budapest
Hungría
Aulas externas: Vörösmarty utca, 67 - planta 6.ª (distrito VI)
Tel.: +36 1 354 3670
Fax: +36 1 302 2954
cenbud@cervantes.es

IRLANDA

Dublín

https://dublin.cervantes.es
Lincoln House
6-16, Lincoln Place
Dublín D02VH29
Irlanda
Tel.: +353 1 631 1500
cendub@cervantes.es

ITALIA

Roma. Centro coordinador de Italia: Roma, Milán, Nápoles y Palermo

https://roma.cervantes.es
Via di Villa Albani, 16
00198 Roma
Italia
Tel.: +39 06 853 7361
Fax: +39 06 854 6232
cenrom@cervantes.es
Sala de Exposiciones:
Sala Dalí
Piazza Navona, 91
00185 Roma.
Italia
Tel. +39 06 686 18 71
pnavona@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Lacio, Cerdeña, Toscana, Abruzos, Umbría, Marcas y Emilia-Romaña (Forlì y Rávena)
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Albania, Malta, San Marino y Ciudad del Vaticano

Milán

https://milan.cervantes.es
Via Zebedia, 5 (entrada por Via A. Mauri, 2/A)
20123 Milán
Italia
Tel.: +39 0232068860
cenmil@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Valle de Aosta, Piamonte, Liguria, Lombardía, Emilia-Romaña (hasta Bolonia), Véneto, Trentino-Alto Adigio y Friuli-Venezia-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, académica y 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
infopal@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Sicilia

PAÍSES BAJOS

Utrecht

https://utrecht.cervantes.es
Domplein, 3
3512 JC Utrecht
Países Bajos
Tel.: +31 30 2428478 / 2334261
Fax: +31 30 233 2970
cenutr@cervantes.es; info.utrecht@cervantes.es

Ámsterdam. Extensión del centro de Utrecht

OBA (Openbare Bibliotheek Amsterdam, Biblioteca Pública de Ámsterdam)
Oosterdokskade, 143
1011 DL Ámsterdam
Países Bajos
Tel.: +31 0 205 230 900
klantenservice@oba.nl

POLONIA

Varsovia. Centro coordinador de Varsovia, Bratislava, Budapest, Cracovia, Liubliana, Praga, Viena y Zagreb

https://varsovia.cervantes.es/
ul. Nowogrodzka, 22
00-511 Varsovia
Polonia
Tel.: +48 22 501 3900
Fax: +48 22 501 3913
varsovia@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Cuyavia y Pomerania, Gran Polonia, Lublin, Lubus, Łódź, Mazovia, Podlaquia, Pomerania, Pomerania Occidental, Santa Cruz, Varmia y Masuria
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Estonia, Letonia, Lituania y Ucrania

Cracovia

https://cracovia.cervantes.es
ul. Kanonicza, 12
31-002 Cracovia
Polonia
Tel.: +48 12 421 3255
Fax: +48 12 421 3424
cracovia@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Baja Silesia, Opole, Polonia Menor, Silesia y Subcarpacia

PORTUGAL

Lisboa

https://lisboa.cervantes.es
Rua Santa Marta, 43 F r/c
1169-119 Lisboa
Portugal
Tel.: +351 21 310 5020
cenlis@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Angola

REINO UNIDO

LONDRES. Centro coordinador de Londres, Dublín, Estocolmo, Leeds, 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.: +44 131 650 3678
catedra.universidadedimburgo@cervantes.es

REPÚBLICA CHECA

Praga

https://praga.cervantes.es
Na Rybnícku, 536-6
120 00 Praga 2
República Checa
Tel.: +420 221 595 211
cenpra@cervantes.es

RUMANÍA

Bucarest

https://bucarest.cervantes.es
Bd. Regina Elisabeta, 38
050017 Bucarest
Rumanía
Tel.: +40 21 210 2737 / 4777
cenbuc@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Moldavia

RUSIA

Moscú

https://moscu.cervantes.es
Novinski bulevar, 20 A, ed. 1-2.
121069 Moscú
Federación de Rusia
Tel.: +7 495 285 64 58
cenmos@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Kazajistán, Kirguistán y Uzbekistán

SERBIA

Belgrado

https://belgrado.cervantes.es
Čika Ljubina, 19
11000 Belgrado
Serbia
Tel.: +381 11 3034 182
Fax: +381 11 3034 197
cenbel@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: República de Macedonia del Norte, Bosnia y Herzegovina y Montenegro

SUECIA

Estocolmo

https://estocolmo.cervantes.es
Bryggargatan, 12A
11121 Estocolmo
Suecia
Tel.: +46 8 4401 760
info.stockholm@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega

TURQUÍA

Estambul

https://estambul.cervantes.es
Tarlabasi Bulvari, 9
34435 Taksim / Estambul
Turquía
Tel.: +90 212 292 6536 / 38
Fax: +90 212 292 6537
infoest@cervantes.es; cenest@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Georgia

Ankara. Extensión del centro de Estambul

Universidad Baskent. School of Foreign Languages
Prof. Dr. Uğur Güngör
Yabancı Diller Yüksekokulu
Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18.km
06790 Etimesgut
Ankara
ugungor@baskent.edu.tr

ÁFRICA

ARGELIA

Argel
https://argel.cervantes.es
9, Rue Khelifa Boukhalfa
16000 Argel
Argelia
Tel.: +213 2163 3802 / 216 41 136/ 555 458 462
Fax: +213 2163 4136
infoarg@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Annaba, Argel, Batna, Bejaia, Biskra, Blida, Bordj Bou Arreridj, Bouira, Boumerdes, Constantine, Djanet, El M'ghaier, El Oued, El Taref, Guelma, Illizi, Jijel, Khenchela, Médéa, Mila, M'Sila, Ouargla, Ouled Djellal, Oum el Bouaghi, Sétif, Skikda, Souk Ahras, Tébessa, Tipaza, Tizi Ouzou y Touggourt

Orán
https://oran.cervantes.es
14, Coop. El Bahía
Boulevard del l'ANP
Saint Hubert
31000 Orán
Argelia
Tel.: +213 41246151
Fax: +213 4135 9660
cenora@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Adrar, Ain Defla, Ain Temouchent, Béchar, Beni Abbès, Bordj Badji Mokhtar, Chlef, Djelfa, El Bayadh, El Meniaa, Ghardaia, In Guezzam, In Salah, Laghouat, Mascara, Mostaghanem, Naama, Orán, Relizane, Saida, Sidi Bel Abbés, Tamanrasset, Tiaret, Timimoun, Tindouf, Tissemssilt y Tlemcen

Rabuni. Extensión del centro de Orán
Campos de refugiados de la provincia de Tinduf
Argelia

COSTA DE MARFIL

Abiyán. Aula Cervantes dependiente del centro de Dakar
Impasse Ablaha Pokou. Cocody Danga Nord
08 B. P. 876
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)
https://elcairo.cervantes.es
20, Boulos Hanna St. Dokki, Giza
P. O. Box 12311
El Cairo
Egipto
Tel.: +202 3760 17 46 / 0845
cencai@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Etiopía, Sudán, Yibuti y Tanzania

Alejandría. Antena dependiente del centro de El Cairo.
101, Avda. El Horreya
2514 Alejandría
Egipto
Tel.: +20 3 4952094-3920214
cenalej@cervantes.es

MARRUECOS

Rabat. Centro coordinador de Rabat, Abiyán, Argel, Casablanca, Dakar, Fez, Marrakech, Orán, Tánger, Tetuán y Túnez
https://rabat.cervantes.es
Madnine, 3-5
10000 Rabat
Marruecos
Tel.: +212 5 3770 8738
cenrab@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Rabat-Salé-Zemur-Zae y Garb-Chrarda-Beni Hasan
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Sáhara Occidental
Extensión en Nuakchot

Casablanca
https://casablanca.cervantes.es/
31, rue d'Alger
20070 Casablanca
Marruecos
Tel.: +212 5 22 26 73 37
Fax: +212 5 22 26 86 34
infocas@cervantes.es
Biblioteca
2, rue Curie
20070 Casablanca
Marruecos
Áreas geográficas de actuación: Gran Casablanca, Dukala-Abda, Chauia-Uardiga y Tadla-Asilal
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Cabo Verde y Guinea Ecuatorial

Fez
https://fez.cervantes.es
5, Abi Tayeb El Moutanabbi
Résidence Walili
30000 Fez
Marruecos
Tel.: +212 5 35 73 20 04 / 14
cenfez@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Fez-Bulmán, Mekinez-Tafizalet, Taza-Alhucemas Taunat, La Oriental.

Mequinez. Extensión del centro de Fez
https://fez.cervantes.es
19, rue Pasteur
Résidence Zine El Abidine, Ap.5
50000 Mequinez
Marruecos
Tel.: +212 5 35 40 32 01 / 7 62 81 96 87
infomeknes@cervantes.es

Nador. Extensión del centro de Fez
Antiguo Grupo Escolar Lope de Vega
Av. Mohamed Zerktouni, 1
62000 Nador
Marruecos
Tel.: +212 5 36 33 52 48 / 6 62 08 15 91
info.nador@cervantes.es

Alhucemas. Extensión del centro de Fez

Colegio Melchor de Jovellanos
Av. Tarik Ben Ziad
32000 Alhucemas
Marruecos
Tel.: +212 6 84 48 34 29
informafez@cervantes.es

Marrakech

https://marrakech.cervantes.es
14 bis, Bd. Mohamed V
40000 Marrakech
Marruecos
Tel.: +212 5 24 42 20 55
Fax. +212 5 24 43 31 24
cenmar@cervantes.es; admar@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Marrakech-Tensifit-Alhauz, Sus-Masa-Draa y Guelmim-Esmara (provincia de Guelmim)

Agadir. Extensión del centro de Marrakech

https://marrakech.cervantes.es
Nouveau Complexe Universitaire. Cité Dakhla
8000 Agadir
Marruecos
Tel.: +212 6 55 80 55 70
info.agadir@cervantes.es
admar@cervantes.es

Tánger

https://tanger.cervantes.es
Av. Sidi Mohamed Ben Abdellah, 99
B.P. 1211
90010 Tánger
Marruecos
Sala de exposiciones:
c/ Bélgica, 9
90020 Tánger
Marruecos
Tel.: +212 5 39 93 20 01 / 399
Fax: +212 5 39 94 76 30
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 5 39 91 30 83
cursos.larache@cervantes.es

Tetuán
https://tetuan.cervantes.es
3, Mohamed Torres
B.P. 754
93000 Tetuán
Marruecos
Tel.: +212 5 39 96 70 56
centet@cervantes.es
Aulario Escuela Normal Superior (ENS)
Aulas 52 y 57
Avenue Moulay Hassan
BP: 209
93150 – Martil
Marruecos
Tel.: +212 5 39 96 70 56 / 5 39 96 89 58
infotet@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 5 39 96 70 56
centet@cervantes.es

MAURITANIA

Nuakchot. Extensión del centro de Rabat
Av. Roi Fayçal
Nuakchot
Mauritania

SENEGAL

DAKAR
https://dakar.cervantes.es
125, Avenue Cheikh Anta Diop
10700 Dakar
Senegal
Tel: +221 33 864 68 02
cendak@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Burkina Faso, Benín, Cabo Verde, Camerún, Costa de Marfil, Gambia, Guinea Ecuatorial, Mali y Nigeria

TÚNEZ

TÚNEZ
https://tunez.cervantes.es
120, Av. de la Liberté
1002 Túnez - Belvedere
Túnez
Tel.: +216 71 788 847
Fax: +216 71 793 825
centun@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Libia

AMÉRICA DEL NORTE

CANADÁ

CALGARY. Aula Cervantes dependiente del centro de Chicago
Department of French, Italian and Spanish
University of Calgary
Craigie Hall D209
2500 University Drive N.W.
Calgary, AB, T2N 1N4
Canadá
Tel.: +1 403 220 2830
Fax: +1 403 284 3634
aula.calgary@cervantes.es

ESTADOS UNIDOS

Nueva York. Centro coordinador de: Nueva York, Albuquerque, Boston, Calgary, Chicago y Seattle
https://nuevayork.cervantes.es
211 East 49th Street
Nueva York, NY 10017
Estados Unidos
Tel.: +1 212 308 7720
cenny@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Oklahoma, Massachusetts, Misisipi, Maine, Delaware, Arkansas, Ohio, Nuevo Hampshire, Maryland, Luisiana, Alabama, Vermont, Virginia, Míchigan, Nueva York, Carolina del Norte, Indiana, Pensilvania, Rhode Island, Carolina del Sur, Kentucky, Virginia Occidental, Connecticut, Florida, Tennessee, Georgia y Nueva Jersey
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Haití

Virginia. Extensión del centro de Nueva York
Cervantes Professor
New Cabell Hall 455
University of Virginia
sa9a@virginia.edu
fv7vh@virginia.edu

Albuquerque
https://albuquerque.cervantes.es
Centro Nacional de Cultura Hispana
Edificio de Educación Pete V. Domenici (edificio 8)
1701 4th St. SW
Albuquerque, NM 87102
Estados Unidos
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: Arizona, Nuevo México y Texas
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bahamas, Barbados, Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico, República Dominicana, Santa Lucía, Trinidad y Tobago.

El Paso (Cátedra Cervantes). Extensión del centro de Albuquerque

Southwest University
Aula 402. Edificio 400
1414 Gerónimo Dr.
El Paso, TX 79925
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es

Río Piedras (Cátedra Cervantes). Extensión del centro de Albuquerque

Universidad de Puerto Rico
Puerto Rico
Tel.: +1 505 724 4777
cenabq@cervantes.es

Boston

Observatorio de la lengua y las culturas hispánicas en los Estados Unidos
https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu
Faculty of Arts & Sciences
Harvard University
1100 Massachusetts Ave
Second Floor
Cambridge, MA 02138
Estados Unidos
info-observatory@fas.harvard.edu

Chicago

https://chicago.cervantes.es
31 W. Ohio St.
Chicago, IL 60654
Estados Unidos
Tel.: +1 312 335 1996
Fax: +1 312 587 1992
info.chicago@cervantes.org
Áreas geográficas de actuación: Washington, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Colorado, Nebraska, Kansas, Minnesota, Iowa, Misuri, Wisconsin, Illinois.
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Canadá

Los Ángeles
https://cervantes.org/us/los-angeles
3375 Barham Blvd
Los Ángeles, CA 90068
Estados Unidos
Tel.: +1 323 380 7187 / 323 822 5113
cenla@cervantes.org
Áreas geográficas de actuación: California, Oregón, Idaho, Nevada, Utah, Montana, Wyoming, Alaska y Hawái

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
Rua de São Jorge, 240
Edificio Moinho
Barrio de Recife
50030-240 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, 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 55113504-1000.
Aulario, biblioteca y espacio cultural:
Av. Paulista, 2439- planta baja
01311-300 São Paulo – SP
Brasil
Tel.: +55 11 3504 10 00
informasao@cervantes.es
Áreas geográficas de actuación: São Paulo y Mato Grosso del Sur
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Bolivia

ASIA Y OCEANÍA

AUSTRALIA

Sídney
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://shanghai.cervantes.es
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

https://seul.cervantes.es/es
UNESCO House
26, Myeongdong-gil - 7th floor
Jung-gu
Seúl 04536
Corea del Sur
Tel.: +82 70 4108 5715
info.seul@cervantes.es

FILIPINAS

Manila. Centro coordinador de Manila, Hanói, Kuala Lumpur, Sídney y Yakarta

http://manila.cervantes.es
Makati Branch:
Enterprise: 11 floor, The Enterprise Center Tower One
Ayala Avenue corner Paseo de Roxas
Makati City 1200
Filipinas
Rufino:
28/F Rufino Pacifc Tower One
V.A. Rufino St., corner Ayala Avenue
Makati City 1223
Filipinas
Intramuros Branch:
Calle Real
Plaza San Luis Complex
Intramuros
Manila 1002
Filipinas
Tel.: +63 2 526 14 82
Fax: +63 2 886 89 31
cenmni@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Camboya, Guam, Indonesia, Malasia, Singapur, Tailandia, Taiwán y Vietnam

INDIA

Nueva Delhi

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

Instituto Cervantes de Yakarta
Jl. Agus Salim, 61
10350 Jakarta Pusat
Indonesia
Tel.: +62 21 3142355 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

TAILANDIA

Bangkok. Extensión del centro de Manila
Universidad de Chulalongkorn
Bangkok
Tailandia
Tel.: +63 2 526 14 82
Fax: +63 2 886 89 31

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
http://www.auib.edu.iq/
Universidad Americana de Iraq - Bagdad (AUIB)
Airport Road Iraq
Bagdad
Iraq
Tel.: +964 780 0040001 / 6228 / 6227
WhatsApp: +962 790984433
acxamm@cervantes.es; info@auib.edu.iq

ISRAEL

Tel Aviv

https://telaviv.cervantes.es
HaArbaa, 28 - 4.º
6473925 Tel Aviv
Israel
Tel.: +972 3 5279992
Fax.: +972 3 5299558
acxtel@cervantes.es

JORDANIA

Amán

https://aman.cervantes.es
Mohammad Hafiz Mu'ath St., 12
P. O. Box 815467
Amán 11180
Jordania
Tel.: +962 6 4610 858
Fax: +962 6 4624 049
cenamm@cervantes.es
Asignación de centros de examen y de centros acreditados en otros países o territorios: Baréin, Catar, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Irán, Kuwait, Omán y Palestina
Extensiones de Bagdad y Ramala

LÍBANO

Beirut

https://beirut.cervantes.es/
Bechara El Khoury
Rue Nassif Yazigi
Beirut Digital District (BDD 1075)
BP 11-1202 Beirut
Líbano
Tel.: +961 1 630 755
Fax: +961 1 630 729
cenbei@cervantes.es

KASLIK. Extensión del centro de Beirut
https://beirut.cervantes.es
Jounieh- Kaslik, Blvd. ATCL frente al Club des Officiers
Edificio Wakim. Planta baja
1200 Kaslik
Líbano
Tel.: +961 9 638 416
cenbei@cervantes.es

TRÍPOLI. Extensión del centro de Beirut
https://beirut.cervantes.es
Centro Cultural AZM
Beit el Fann, El Mina
Trípoli
Líbano
Teléfono: +961 1 630 755
cenbei@cervantes.es

BAALBEK. Extensión del centro de Beirut
https://beirut.cervantes.es/
Hotel Palmyra
1800 Baalbek
Líbano
Teléfono: +961 1 630 755

PALESTINA

RAMALA. Extensión del centro de Amán
https://aman.cervantes.es/
BLS OFFICE
Ramallah Tower, Al Nuzah St., Ground Floor
Ramala
Palestina
Tel.: +96264610858
extension.ramala@cervantes.es

SIRIA

DAMASCO. Centro cerrado temporalmente

Sobre los autores

José Manuel Albares Bueno es ministro de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación del Reino de España desde julio de 2021. Diplomático de carrera, ha sido embajador de España en la República Francesa y el Principado de Mónaco y secretario general de Asuntos Internacionales, Unión Europea, G20 y Seguridad Global en la Presidencia del Gobierno. También ha estado destinado en Colombia, Francia y la representación permanente de España ante la OCDE. Ha sido diputado en las Cortes Generales por Madrid en la XV legislatura. Es licenciado en Derecho por la Universidad de Deusto, especialidad jurídico-económica con diploma en Ciencias Empresariales, diplomado del Curso de Defensa Nacional del CESEDEN y diplomado en Gestión Cultural en el Exterior por la Universidad Carlos III en colaboración con la Escuela Diplomática.

Héctor Álvarez Mella es profesor e investigador del Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de Heidelberg, licenciado en Filosofía y máster en Estudios Sociales de la Ciencia por la Universidad de Oviedo, y máster y doctor en Estudios de Traducción por la Universidad de Heidelberg. Es codirector del proyecto internacional «El español en Europa», coordinador científico del Observatorio del Español en Europa de la Universidad de Heidelberg y de la línea de estudio «Cultura e internacionalización en español» del Observatorio Nebrija del Español. Sus intereses de investigación se centran en el multilingüismo, la educación, la migración, las lenguas de herencia y la interculturalidad desde la perspectiva de los estudios sociales de la lengua. Ha sido investigador invitado en la Universidad de Harvard, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Colombia, e investigador posdoctoral becado en la Universidad de Chicago. Como docente colabora en varios programas de estudios de posgrado sobre interculturalidad y comunicación.

Milin Bonomi es profesora de Lengua y Traducción Española en el Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture e Mediazioni de la Universidad de Milán. Doctora en Lingüística por la Universidad de Pisa (Italia), ha sido investigadora visitante en la Universidad de Berna, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en Cuny Graduate Center de Nueva York, en la University of Illinois at Chicago y en la Universidad de Alcalá de Henares. Su enfoque teórico y metodológico es transdisciplinar y abarca la sociolingüística, el análisis del discurso y la antropología lingüística, alimentándose también de los estudios culturales, sociales y filosóficos. Sus investigaciones se centran en la relación entre lengua y migración desde diferentes perspectivas, con una atención especial a las prácticas translingües de la población hispana en Italia y al papel del español como lengua de herencia en los contextos educativos. Sobre este tema cuenta con la participación en varios proyectos y la publicación de un amplio número de artículos y ensayos en contextos internacionales, además del volumen *Mestizos Globales. Transnacionalismo y prácticas discursivas de la población hispana en Italia* (2018).

Anna Doquin de Saint-Preux es profesora contratada en el Departamento de Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Lingüística por la Universidad de la Sorbona (Francia), también es licenciada en Filología Española y máster en Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera por la misma institución. Su investigación abarca diversas áreas de la adquisición de lenguas. Actualmente, tiene especial interés en el estudio de las lenguas de herencia, la transmisión intergeneracional y los factores que influyen en su mantenimiento. También se interesa por la enseñanza de lenguas adicionales desde una perspectiva cognitiva o la expresión de la emoción en lenguas extranjeras. Entre 2010 y 2022 fue profesora titular en el Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Nebrija, donde coordinó el Doctorado en Lingüística Aplicada y trabajó en proyectos sobre contacto lingüístico y multilingüismo. Desde 2024 codirige el grupo de investigación Didactext; desde 2023 es miembro del grupo LEIDE (Lengua, Emoción e Identidad). Ha participado en

diversos proyectos de investigación a escala nacional y regional, y sus trabajos han sido publicados en revistas de prestigio en los ámbitos de la adquisición de segundas lenguas y la lingüística aplicada.

María Luz Esteban Saiz es una sociolingüista sorda con una trayectoria profesional de tres décadas. Desde 2011 es directora del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), centro asesor del Real Patronato sobre Discapacidad. Tiene un 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 la política y planificación lingüísticas de la lengua de signos española (LSE). En los últimos años se ha centrado en el estudio de las ideologías lingüísticas para comprender fenómenos sociopolíticos y lingüísticos específicos relacionados con la LSE y la comunidad 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).

Jesús Fernández González es profesor titular de Lingüística General de la Universidad de Salamanca. Desde 2020 ejerce el puesto de consejero de Educación en la Embajada de España para Estados Unidos y Canadá. Anteriormente fue agregado de Educación en Nueva York (2006-2010) y consejero de Educación para Reino Unido e Irlanda (2010-2012). Su vida profesional ha estado ligada a la enseñanza del español como profesor, investigador y administrador. Como profesor, ha enseñado Lingüística General en la Universidad de Salamanca y ha impartido clases de español como lengua extranjera en diferentes universidades norteamericanas: James Madison University, Wake Forest, University of Pennsylvania, Institute of European Studies, etc. Ha sido también profesor visitante Middlebury College y formador de profesores de ELE en las universidades de Salamanca, Cáceres, La Rioja o León. Igualmente ha impartido conferencias en universidades e

instituciones de Europa, Asia y América. Como investigador, su ámbito de trabajo es la adquisición de ELE, el contraste interlingüístico y la demolingüística de ELE. Destaca entre sus publicaciones el manual *Fundamentos para la enseñanza de español como 2/L*. Fue director de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca de 2001 a 2006, director del Centro Internacional del Español de la Universidad de Salamanca de 2018 a 2020 y vicepresidente de ASELE de 2017 a 2020.

Mar Forment Fernández es lingüista, doctora en Filología Hispánica, profesora titular de Lengua Española de la Universitat de Barcelona y vicedirectora de la Cátedra Universidad de Barcelona-Diputación de Barcelona para una Comunicación Clara Aplicada a las Administraciones Públicas. Es miembro del grupo de investigación Estudios del Discurso Académico y Profesional (EDAP). Ofrece docencia sobre redacción jurídica clara en la Escuela Judicial del CGPJ y ha impartido formación sobre comunicación clara a personal de la Unidad de Traducción Española del Parlamento Europeo, de la Generalitat de Cataluña, de la Consejería de Derechos Sociales y Bienestar del Gobierno del Principado de Asturias, de la Diputación de Barcelona y del Ayuntamiento de Barcelona, entre otros organismos. Ha coordinado el volumen monográfico «Comunicación clara. Un campo emergente en investigación y transferencia en el mundo hispánico» (*Archiletras Científica*, n.º 12, 2024).

María García Florenciano es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Murcia y máster en Lingüística (especialización en Sintáxis y Semántica) por la Universidad de York (Reino Unido). Comenzó su carrera en la enseñanza de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Leeds y, desde 2001, trabaja en la Universidad de Leeds, donde es profesora titular de Español. Ha sido directora del Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos y actualmente coordina los programas de Lenguas Modernas. Sus intereses de investigación se centran en la metodología y didáctica de ELE, el enfoque AICLE y la pluriliteracidad, la motivación en el aprendizaje de lenguas y el español como lengua de herencia.

Luis García Montero es catedrático de Literatura Española en la Universidad de Granada, en la que ha desempeñado diversos cargos, como la dirección del Secretariado de Extensión Universitaria. Es director del Instituto Cervantes desde julio de 2018. Como poeta, narrador y ensayista ha recibido, entre otros, el Premio Nacional de Literatura (1994), el Premio Nacional de la Crítica (2003), el Premio del Gremio de Libreros de Madrid (2009), el Premio Poetas del Mundo Latino (México, 2010), el Premio Ramón López Velarde (México, 2017), el Premio Paralelo 0 (Ecuador, 2018) y el Premio Internacional Carlos Fuentes a la Creación Literaria (México, 2024). Ha estudiado la obra de autores españoles y latinoamericanos como Gustavo Adolfo Bécquer, Rosalía de Castro, Rafael Alberti, Federico García Lorca, Luis Rosales, Rubén Bonifaz Nuño, Francisco Ayala o José Emilio Pacheco. Es, además, profesor honorario de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y doctor *honoris causa* de la Universidad de Valparaíso (Chile), de la Universidad de Arequipa (Perú) y de la Universidad Ricardo Palma (Perú). En 2017 fue nombrado Hijo Predilecto de Andalucía. Su último libro de poemas es *Un año y tres meses* (2022).

Álvaro García Santa-Cecilia es doctor en Filología, catedrático de Español como Lengua Extranjera (Escuela Oficial de Idiomas) y licenciado en Filología Hispánica y en Derecho. Formó parte del equipo fundacional del Instituto Cervantes en 1991 y, desde febrero de 2025, ejerce el cargo de director académico del Instituto Cervantes. Antes de incorporarse al Instituto ejerció como profesor en la EOI de Madrid y como asesor técnico docente del Ministerio de Educación. Ya en el Instituto Cervantes fue coordinador general del *Plan curricular del Instituto Cervantes* en 1994 y de su posterior actualización de 2006 (*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*). Ha sido profesor de másteres y cursos de posgrado en distintas universidades, con responsabilidad docente en asignaturas relacionadas con la enseñanza de ELE. Como formador de profesores ha impartido seminarios y cursos en distintos foros, dentro y fuera de España, sobre temas de especialidad y ha ocupado puestos de responsabilidad en programas y

proyectos nacionales e internacionales. Es autor único o coautor, hasta la fecha, de catorce monografías centradas en la enseñanza de ELE, con experiencia en el campo editorial como director de dos colecciones de didáctica de lenguas de editoriales especializadas.

Elea Giménez Toledo es doctora en Documentación por la Universidad Carlos III de Madrid. Es investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) adscrita al Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, y ejerce como especialista en evaluación de la actividad investigadora en Humanidades y Ciencias Sociales, campo en el que ha trabajado más de veinte años. En la actualidad investiga sobre el multilingüismo en la comunicación científica. Entre 2020 y 2022 fue directora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC. También ha sido miembro de la Comisión de Área Sociedad (2018-2023) y coordinadora de la Plataforma Temática Interdisciplinar ES-CIENCIA del CSIC sobre el español como lengua de comunicación científica (2019-2024). Es investigadora principal del proyecto «TeresIA. Terminología e inteligencia artificial en español» que, desarrollado entre seis instituciones y enmarcado en el PERTE Nueva Economía de la Lengua, forma parte de la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial. Ha sido copresidenta del comité científico de la infraestructura europea OPERAS, sobre comunicación científica en abierto sobre humanidades y ciencias sociales. Es consejera científica de la Fundación Lilly, comisionada de la Secretaría General Iberoamericana y presidenta del comité asesor de *The Conversation* España. Forma parte del consejo de redacción de *Revista de Occidente*.

Elena González-Blanco García es la responsable de Inteligencia Artificial y Datos para *startups* y unicornios para Europa, Oriente Medio y África en Microsoft. Anteriormente fundó Clibrain, una *startup* de IA generativa para el desarrollo de modelos de lenguaje en español y, previamente, ocupó la posición de Global Head of Digital for Wealth Management and Insurance en Banco Santander, además de posiciones directivas relevantes en Aon, Coverwallet e Indra. Es doctora en

Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y máster en Sistemas de Información por la Universidad Carlos III de Madrid; ha cursado programas de formación ejecutiva en la London School of Economics, el Massachusetts Institute of Technology y ESADE. Ha sido docente e investigadora en Harvard University y actualmente es profesora de Inteligencia Artificial aplicada a negocio en el IE Business School. Ha liderado dos proyectos de investigación europeos ERC sobre inteligencia artificial, procesamiento del lenguaje, poesía y recomendación musical. Es consejera independiente y asesora de varias empresas, habla 5 idiomas y es madre de 4 hijos.

Rebeca Gutiérrez Rivilla es responsable de la Unidad de Hispanismo del Instituto Cervantes. Ha sido profesora de Español y Literatura Española e Hispanoamericana en Purdue University (Estados Unidos). También ha impartido docencia en el Máster Universitario de Literaturas Hispánicas de la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad dirige diferentes programas de español como lengua extranjera en colaboración con la Universidad de Castilla-La Mancha, la Universidad de Granada, el Ayuntamiento de Alcalá de Henares, la Escuela de Organización Industrial del Ministerio de Industria y Turismo, y el Real Centro Universitario El Escorial María Cristina. También tiene a su cargo la organización de diferentes congresos internacionales de hispanismo y sobre legado sefardí. Es autora, editora y coordinadora de diferentes publicaciones sobre el español como lengua internacional, sobre demolingüística, sobre hispanismo y sobre diferentes temas literarios.

Juan Carlos Jiménez Jiménez es profesor titular de Economía Aplicada en la Universidad de Alcalá, en la que ha sido director del Departamento de Estadística, Estructura Económica y OEI. En la Universidad Internacional Menéndez Pelayo ha ocupado los cargos de secretario general y vicerrector de Ordenación Académica. Ha sido subdirector de Estudios de la Comisión Nacional de Energía y secretario ejecutivo de la Asociación Iberoamericana de Entidades Reguladoras de la Energía. Es autor de numerosos estudios sobre el proceso de industrialización en

España y el sector energético. Ha codirigido el proyecto de Fundación Telefónica sobre «El valor económico del español», con 14 volúmenes publicados en la editorial Ariel, y ha sido coautor de los siguientes títulos: *Economía del español. Una introducción* (2007), *El español en los flujos económicos internacionales* (2011), *Valor económico del español* (2012) y *Lengua, empresa y mercado* (2015). Más recientemente ha publicado, en colaboración con José Antonio Alonso y José Luis García Delgado, el libro *Los futuros del español* (2023), y, con Susana Martín Leralta y Miguel Carrera, *La certificación en español: un universo valioso* (2024). En 2007 fue distinguido con el I Premio Internacional de Economía Mundial «José Luis Sampedro» de la Sociedad de Economía Mundial.

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.

Óscar Loureda Lamas es catedrático de Lengua Española, Traducción y Comunicación en la Universidad de Heidelberg y director del Observatorio del Español en Europa. Es miembro correspondiente de la Academia Cubana de la Lengua. Además de investigaciones en el campo de la pragmática experimental, ha realizado estudios sobre semántica, fraseología, gramática del texto y los aspectos sociales del español, en particular el español como lengua de migración y de herencia. Ha dirigido una docena de tesis doctorales en estas áreas de investigación y ha publicado una treintena de libros como autor o editor.

Jesús Martín Blanco es licenciado en Documentación, máster en Gestión Cultural, máster en Comunicación de las Organizaciones, máster en Discapacidad, Autonomía Personal y Atención a la Dependencia y

máster en Derechos Humanos. Su trayectoria profesional se vincula al movimiento asociativo de la discapacidad, donde ha desempeñado diferentes responsabilidades en materia de incidencia política, defensa de derechos, comunicación, relaciones institucionales, gestión de alianzas y dirección de proyectos, o en el despliegue de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ha participado y coordinado diferentes publicaciones y estudios sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad, accesibilidad universal, responsabilidad social empresarial y cultura inclusiva y Agenda 2030. Desde 2021, dirige la *Revista Española de Discapacidad* (REDIS). En la actualidad, es el titular de la Dirección General de los Derechos de las Personas con Discapacidad del Gobierno de España y director del Real Patronato sobre Discapacidad, donde ha impulsado la Estrategia Española de Discapacidad 2022-2030, el II Plan Nacional de Accesibilidad Universal o proyectos normativos como la Ley de Accesibilidad Cognitiva y está catalizando desde lo público la acción investigadora y de generación de conocimiento en torno a la discapacidad.

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 Aplicada a las Administraciones Públicas. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación competitivos y ha recibido varios premios y distinciones por su investigación. Ha sido profesora visitante en universidades europeas y americanas y ha impartido seminarios y conferencias en más de un centenar de universidades del mundo. Es autora de numerosos trabajos especializados, entre los que destacan títulos como *Comunicación tributaria clara* (2024), *Cosas que pasan cuando conversamos* (2020), *El derecho a entender. La comunicación clara, la mejor defensa de la ciudadanía* (junto a M. Tascón) (2020), *Comunicación igualitaria* (2018) o *Manual de escritura académica y profesional* (2015). Ha colaborado como experta en comunicación con numerosas instituciones como el Ministerio de Justicia, la Fiscalía General del Estado, la Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo (AECID), la Agencia Estatal

de Administración Tributaria (AEAT), Aeropuertos Españoles y Navegación Aérea (AENA), la Generalitat de Cataluña, o diferentes diputaciones y grandes ayuntamientos, como el de Madrid y Barcelona, entre otras.

Francisco Moreno Fernández es profesor Alexander von Humboldt en la Universidad de Heidelberg, profesor honorífico investigador de la Universidad de Alcalá y director del Observatorio Global del Español. Ha sido director académico del Instituto Cervantes, donde también ha dirigido los centros de São Paulo, Chicago y Harvard, este último como director ejecutivo del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en Estados Unidos. Ha sido investigador visitante en las universidades de Londres, Nueva York, Quebec y Tokio, y profesor visitante en universidades de Europa, Hispanoamérica y Estados Unidos. Es académico de número de la Academia Europæa y de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) y correspondiente de la RAE y de las academias Cubana, Chilena, Mexicana y Panameña de la Lengua. Entre sus publicaciones destacan: *Historia social de las lenguas de España* (2005); *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje* (2008); *La lengua española en su geografía* (2016); *La maravillosa historia del español* (2015); *Atlas de la lengua española en el mundo*, en colaboración con J. Otero Roth (2016); y *Tras Babel* (2018). En 2003 recibió el premio a la mejor serie de artículos en periódicos de gran tirada de la National Association of Hispanic Publications de Estados Unidos y, en 2019, el XV Premio Don Quijote de Periodismo.

Javier Muñoz Basols es investigador distinguido sénior Beatriz Galindo en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla y profesor-investigador honorario en la Facultad de Lenguas Medievales y Modernas de la Universidad de Oxford. Ha trabajado como docente en universidades de Francia, Estados Unidos y Reino Unido. Sus áreas de especialización incluyen la lingüística aplicada, la enseñanza de español, la lingüística hispánica, la traducción y los estudios culturales. Es investigador principal del Portal de lingüística hispánica y coinvestigador principal del proyecto de Humanidades Digitales COMUN-ES. Su

investigación ha aparecido en medios como *El País*, France 24, Radio France Internationale, *La Vanguardia* y RNE Radio Exterior. Ha sido conferenciante invitado en Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, España, Estados Unidos, Hong Kong, Italia, Japón, Luxemburgo, Marruecos, México, Países Bajos, Perú, Portugal, Reino Unido y Túnez. Es cofundador y editor jefe del *Journal of Spanish Language Teaching*, coeditor de seis colecciones de libros académicos para la editorial Routledge, corresponsal del Observatorio Permanente del Hispanismo (OPH) de la Fundación Duques de Soria, académico correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), miembro del patronato del Instituto Cervantes y presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Desde septiembre de 2025 ejerce como director del centro del Instituto Cervantes de Los Ángeles (Estados Unidos).

Carmen Noguero Galilea es licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Desde septiembre de 2018 desempeña el cargo de secretaria general del Instituto Cervantes y desde diciembre de 2023 es miembro de la junta directiva de EUNIC, asociación europea de Institutos Nacionales de Cultura que agrupa a 39 instituciones comprometidas con las relaciones culturales internacionales. Pertenece al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado, en el que ingresó en 1990. Comenzó su carrera profesional en el Ministerio de Educación y Ciencia, en la adaptación a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de las enseñanzas artísticas. A partir de 1995 y durante dieciocho años ha sido oficial mayor en los ministerios de Educación, de Cultura y de Economía y Hacienda, en sus diferentes configuraciones, encargándose de la organización y gestión de los servicios de dichos departamentos. A partir de 2013 y hasta 2018 trabajó como subdirectora en la Dirección General de Racionalización y Centralización de la Contratación, en el análisis y la planificación de la contratación centralizada de servicios y suministros, el estudio comparativo de las centrales de contratación europeas y la gestión de contratos centralizados.

Alberto Pena Rodríguez es catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universidad de Vigo, en cuya Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación fue decano, vicedecano y secretario académico. Ha obtenido el doctorado europeo en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, y en Historia (con premio extraordinario) por la UNED. Ha sido profesor o investigador invitado en 15 universidades de Estados Unidos, Francia, Brasil, Italia, Portugal y España, entre ellas Harvard University, University of California Berkeley, Brown University y University of Massachusetts Dartmouth. Con más de un centenar y medio de publicaciones y varias obras traducidas al inglés y portugués, es autor de monografías como *Salazar y Franco. La alianza del fascismo ibérico contra la España republicana: diplomacia, prensa y propaganda* (2017) o *News on the American dream. A history of the Portuguese press in the United States* (2020). Ha publicado también artículos en numerosas revistas científicas internacionales, entre ellas *Media History*, *Radio Journal*, *Journal of Iberian & Latin American Research* o *Journal of Spanish Cultural Studies*. Actualmente, es el coordinador del núcleo español de la Red Internacional para el Estudio de los Fascismos, Autoritarismos, Totalitarismos y Transiciones a la Democracia (REFAT).

Claudia Poblete Olmedo es perito lingüista forense, magíster en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, máster en Lexicografía Hispánica por la Real Academia Española y la Universidad de León y doctora en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona. Además, es diplomada en Periodismo Cultural por la Universidad de Chile. Ejerce como profesora de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es investigadora en el ámbito de la alfabetización académica, el lenguaje jurídico claro y la comunicación clara. Es colaboradora del *Diccionario panhispánico del español jurídico* y del *Diccionario histórico de la lengua española*. Además, asesora proyectos de lenguaje jurídico claro en distintas entidades chilenas y extranjeras, entre ellas, el Poder Judicial de Chile. Se desempeñó como especialista en la Secretaría Técnica de la Convención Constitucional de Chile, en la que estuvo a cargo de la

revisión del texto de la propuesta de nueva Constitución. Es miembro correspondiente por Valparaíso de la Academia Chilena de la Lengua. Recientemente, coordinó el libro *Lenguaje jurídico claro. Teoría y práctica en el derecho chileno*.

Kim Potowski es catedrática de Lingüística Hispánica en la Universidad de Illinois en Chicago. Su investigación se centra en el español de Estados Unidos. Dirigió durante 18 años el programa de español para hablantes de herencia y es fundadora del programa de estudios de verano en Oaxaca (México), donde cursó un año como investigadora Fulbright. Entre sus esfuerzos por promover el bilingüismo en general se puede destacar su charla de 2013 en TEDx titulada «No child left monolingual» (Que ningún niño quede monolingüe). Es autora de libros como *El español de los Estados Unidos* (con Anna María Escobar); *Gramática española: variación social* (con Naomi Shin); *Cultivando jardines: enseñar el español a hablantes de herencia*; o *Conversaciones escritas*, entre otros.

Francisco Javier Pueyo Mena es investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas desde el año 1999 y actualmente es director ejecutivo del Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos del Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard. Desde el año 2022 es miembro correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE). Estudió lingüística hispánica en la University of Southern California en Los Ángeles, donde se especializó en sociolingüística y contacto lingüístico entre el español y el inglés en los Estados Unidos. En este campo ha publicado artículos como «El sistema de clíticos en niños bilingües de Los Ángeles: transferencia lingüística y motivación social» (1992) o «La adquisición del género en niños bilingües» (1994), y es responsable técnico de los proyectos Corpus del Español en los Estados Unidos (CORPEEU) y Bibliografía Lingüística del Español en los Estados Unidos (LiBSUS), dirigidos por Francisco Moreno Fernández. Igualmente dedica su labor de investigación a la diacronía del español y a la edición crítica de obras medievales, con trabajos como la coedición de *The Old Spanish Bible of*

Rabbi Moshe Arragel (2025) y la dirección de los corpus Biblia Medieval, junto a Andrés Enrique-Arias, y OSTA, junto a Francisco Gago-Jover. Tiene numerosos estudios y ediciones dedicadas al judeoespañol, con publicaciones como «'Tu pueblo mi pueblo y tu Dio mi Dio': el libro de Rut en la Biblia de Abraham Asá» (2012) o «Ladino: The Language and Translation Model of the Ladino Bibles» (2023), y codirige el Corpus Histórico del Judeoespañol (CORHIJE) con Aitor García Moreno. Es también director técnico de numerosos proyectos de humanidades digitales del español como el Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER), el Atlas Histórico del Español (AHE), el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA) o el Corpus de Documentos Españoles Anteriores a 1900 (CODEA), entre otros.

Marina Rabadán Gómez es profesora titular de Español y Lingüística Aplicada en la Universidad de Liverpool, donde dirige del programa Open Languages. Es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Huelva, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universitat de Barcelona y doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Leeds Beckett. Es autora de materiales para la enseñanza de ELE y para la formación de intérpretes en servicios públicos. Su investigación se centra en la intersección entre la adquisición de segundas lenguas y la pragmática. Participa activamente en iniciativas nacionales e internacionales para promover la formación de docentes y fomentar políticas lingüísticas, especialmente en relación con la oferta educativa para hablantes de lenguas de herencia.

Ruth Rubio Marín es catedrática de Derecho Constitucional de la Universidad de Sevilla, y directora de la Cátedra Unesco de Derechos Humanos e Interculturalidad de la Universidad Internacional de Andalucía. Con anterioridad, ha sido profesora en otras universidades de prestigio como Nueva York, Princeton, Columbia, Virginia y el Instituto Universitario Europeo de Florencia donde, entre 2008 y 2016, dirigió la cátedra de Derecho Público Comparado y en cuyo Máster en Gobernanza Transnacional imparte docencia de forma regular. En 2018 recibió la

medalla de la ciudad de Sevilla por su contribución a la defensa de los derechos de colectivos vulnerables. Consultora de derechos humanos y experta en discriminación para la Unión Europea, las Naciones Unidas y el Centro Internacional de Justicia Transicional, con sede en Nueva York, y miembro de la junta directiva del Fondo Global de Supervivientes, con sede en Ginebra. Es autora y compiladora de 15 libros y más de 60 artículos científicos sobre constitucionalismo, género, migraciones, reparación y justicia transicional.

Octavio Salazar Benítez es catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Córdoba, miembro de la Red Feminista de Derecho Constitucional y del Comité de Expertos del EIGE. Sus principales líneas de investigación son el principio de igualdad, la crítica de las masculinidades, los derechos LGBTIQ+ y la democracia paritaria. Entre sus últimas publicaciones, cabe destacar *La vida en común: los hombres (que deberíamos ser) después del coronavirus* (2021); *John Wayne que estás en los cielos: masculinidades, cine y feminismo* (2022); *Yo, nosotros: diario de masculinidades por desarmar* (2024); y *El orden de género de la Constitución Española*, en coautoría con Ruth Rubio (2024).

Idoia Salazar García es fundadora y presidenta del Observatorio del Impacto Social y Ético de la Inteligencia Artificial (OdiseIA). Actualmente está trabajando con el Gobierno de España en el desarrollo de un proyecto piloto de *sandbox* regulatorio de la inteligencia artificial, así como en el diseño del Sello Nacional en Inteligencia Artificial y de la Agencia de Supervisión de Algoritmos (AESIA). Es miembro del equipo de expertos en IA (regulación y gobernanza) del Observatorio de Inteligencia Artificial del Parlamento Europeo y del World Economic Forum (WEF). Además, forma parte del UNESCO's Women4Ethical AI (W4EAI). Es cofundadora y CEO de la empresa Raight.ai, que trabaja en proyectos de IA responsable a nivel internacional. Es profesora doctora especializada en Ética y regulación en inteligencia artificial en la Universidad CEU San Pablo, donde también es directora de la Cátedra Internacional ENIA «IA Generativa: retos y riesgos». Es autora de libros

sobre el impacto social de la IA y otras nuevas tecnologías y coautora, junto a Richard Benjamins, de *El mito del algoritmo. Cuentos y cuentas de la inteligencia artificial* (2020) y *El algoritmo y yo: GuIA de convivencia entre seres humanos y artificiales* (2021).

Verónica Sánchez Abchi es doctora en Lingüística Aplicada a la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Actualmente, se desempeña como docente de Didáctica del Español en la Universidad de Ginebra y como investigadora en el Institut de Recherche et Documentation Pédagogique de Neuchâtel. Sus trabajos de investigación y sus publicaciones se centran en la elaboración de materiales didácticos, así como en la evaluación y en la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Sus trabajos sobre el español como lengua de herencia atienden particularmente los entornos de adquisición y aprendizaje de dicha lengua en el contexto suizo. Desde 2021, forma parte del comité de redacción de la revista *Babylonia Journal of Language Education*.

Javier de Santiago Guervós es catedrático de Lengua Española y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Ha sido director del Departamento de Lengua Española, director del Máster universitario «La enseñanza de español como lengua extranjera» y vicedecano de Docencia de la Facultad de Filología. Trabaja, básicamente, en tres líneas de investigación: comunicación persuasiva, sintaxis del español y gramática del español como LE/L2. En el ámbito del análisis del discurso persuasivo ha publicado, entre otras obras: *El léxico político de la transición española* (1992, 2018); *Retórica y comunicación política*, junto con Antonio López Eire (2000); *Principios de comunicación persuasiva* (2005); *Comentario de textos persuasivos* (2008); *Lengua y política: la Transición española a la democracia* (2023); o *Discurso y persuasión* (2024). En otros ámbitos de investigación destacan publicaciones como *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L* (2017), *Lingüística textual y enseñanza de español como LE/L2* (2021) o *Estrategias para el análisis sintáctico* (2013), así como otros libros, capítulos de libros y artículos y conferencias sobre estos y otros temas de comunicación y

lingüística, publicados en editoriales como Cátedra, Peter Lang, Ariel, o en revistas como el *Boletín de la Real Academia Española de la Lengua* (BRAE), *Español Actual*, *Oralia*, *Discurso y Sociedad*, etc.

Pilar Valero Fernández es investigadora posdoctoral en el Observatorio del Español en Europa de la Universidad de Heidelberg. Es doctora en Fraseografía Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Zadar (Croacia). Realizó el Máster en Lingüística Aplicada y el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Enseñanza de Idiomas (Universidad Nebrija). Ha sido profesora en distintas universidades españolas (Universidad Nebrija, Universidad de Castilla-La Mancha, entre otras) y extranjeras (Universidad de Tubinga). Su investigación se centra en las dimensiones sociales y cognitivas del lenguaje. Entre sus publicaciones destacan las centradas en la didáctica del español como lengua extranjera y como lengua de herencia, la demolingüística y la pragmática experimental.