



OBSERVATORIO  
NEBRIJA DEL  
ESPAÑOL

# Hacia una política panhispánica de promoción del español



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA



# Hacia una política panhispánica de promoción del español

---

**Nancy Agray**

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá,  
Colombia

**José Antonio Alonso**

Universidad Complutense, Madrid, España

**Claudia Borzi**

Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas – Universidad de  
Buenos Aires, Argentina

**Ana M. González Mafud & Marlén A.  
Domínguez**

Universidad de La Habana, Cuba

**Pedro Martín Butragueño**

El Colegio de México – Academia Mexicana  
de la Lengua, México

**Jorge Murillo Medrano**

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Abelardo Aurelio San Martín**

Universidad de Chile, Chile

**Cecilia Tello Álvarez**

Universidad Ricardo Palma, Perú

---

---



© Universidad Nebrija



Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 45).

---

## Índice

---

|                           |          |
|---------------------------|----------|
| <b>PRESENTACIÓN .....</b> | <b>6</b> |
|---------------------------|----------|

|                                                                     |          |
|---------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>PRIMERA PARTE: CONTENIDOS DE UNA POLÍTICA PANHISPÁNICA .....</b> | <b>8</b> |
|---------------------------------------------------------------------|----------|

### CAPÍTULO 1.

|                                                                            |          |
|----------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Bases para una política panhispánica de promoción del español .....</b> | <b>8</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|----------|

|                        |   |
|------------------------|---|
| 1.- Antecedentes ..... | 8 |
|------------------------|---|

|                       |   |
|-----------------------|---|
| 2.- Oportunidad ..... | 9 |
|-----------------------|---|

|                    |    |
|--------------------|----|
| 3.- Contexto ..... | 10 |
|--------------------|----|

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| 4.- Estado de situación ..... | 11 |
|-------------------------------|----|

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.- Elementos de una política panhispánica de promoción del español ..... | 16 |
|---------------------------------------------------------------------------|----|

|                                              |           |
|----------------------------------------------|-----------|
| <b>SEGUNDA PARTE: INFORMES DE PAÍS .....</b> | <b>19</b> |
|----------------------------------------------|-----------|

### CAPÍTULO 2.

|                                                    |           |
|----------------------------------------------------|-----------|
| <b>Apuntes sobre el español en Argentina .....</b> | <b>19</b> |
|----------------------------------------------------|-----------|

### CAPÍTULO 3.

|                                                        |           |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Informe sobre la lengua española en Chile .....</b> | <b>28</b> |
|--------------------------------------------------------|-----------|

### CAPÍTULO 4.

|                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Políticas de estado de promoción del español en Colombia .....</b> | <b>36</b> |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|

### CAPÍTULO 5

|                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>La situación del español en Costa Rica: perspectivas históricas, sociolingüísticas y educativas .....</b> | <b>42</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

### CAPÍTULO 6.

|                                                        |           |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| <b>El español en Cuba: enseñanza y promoción .....</b> | <b>48</b> |
|--------------------------------------------------------|-----------|

### CAPÍTULO 7.

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Notas sobre la promoción del español como política pública: España .....</b> | <b>53</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|

### CAPÍTULO 8.

|                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>La política lingüística sobre el español en México: esbozo .....</b> | <b>57</b> |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|

### CAPÍTULO 9.

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>El español en Perú: entre la multiculturalidad y la oportunidad .....</b> | <b>65</b> |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|

## **PRESENTACIÓN**

El documento de trabajo que ahora se presenta constituye el primer resultado de un proyecto de investigación promovido en el seno del Observatorio Nebrija del Español y presentado bajo el título: *Políticas de Estado para la promoción del español como lengua internacional: un planteamiento panhispánico*.

Los participantes en esta línea de trabajo, especialistas en diversas áreas relacionadas con la lengua, de diversos países de la comunidad iberoamericana, han partido en su trabajo de una doble convicción. La primera es que es importante -y oportuno en estos momentos- impulsar una política de Estado de promoción del español en la escena internacional que suscite los compromisos y alinee los esfuerzos de las autoridades e instituciones de los diversos países hispanohablantes de uno y otro lado del Atlántico. La segunda es que, para que ese compromiso se produzca, es necesario realizar un ejercicio de análisis previo que sirva para identificar los principales vectores de acción, los objetivos preferentes a los que encaminar los esfuerzos y los requerimientos institucionales y financieros para hacer esa política viable.

Realizar ese esfuerzo de identificación de los contenidos de una política panhispánica de la lengua constituye una tarea ambiciosa que requiere tiempo, equipos y respaldo institucional, de forma que se garantice que todas las voces, experiencias y circunstancias de cada uno de los países implicados han sido debidamente recogidas. Sin pretender sustituir esa tarea, que se juzga necesaria, los autores de este documento de trabajo entendieron que podían desbrozar el camino aportando algunas reflexiones que sirviesen como “bases para una política panhispánica de promoción del español”. Bases que necesariamente habrán de enriquecerse en el futuro, a medida en que más especialistas se sumen al empeño.

Antes, sin embargo, de acometer esa tarea se juzgó necesario realizar un breve informe de la situación del español en cada uno de los países de procedencia de los especialistas. Un informe que respondiese a una estructura común de elementos que se consideraba central para el ejercicio de diagnóstico. En concreto: la sensibilidad social y política existente en cada país respecto a una posible política de promoción del español; el estado de la enseñanza del español como lengua en los sistemas educativos; la convivencia del español con otras lenguas igualmente nativas y su reflejo en el sistema formativo; y la política de enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua.

Con esa estructura común, se elaboraron ocho informes relativos a otros tantos países: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, México y Perú. El panorama no es completo, pero se ha considerado que la muestra era suficientemente significativa como para evidenciar la situación de la que se parte. No es solo que los países seleccionados acojan a cerca del 72% de la población hispanohablante del mundo, sino que también componen un repertorio plural de circunstancias que ayudan a una caracterización aceptablemente rica de la situación de la lengua en la comunidad hispanohablante. En la muestra están países con demografías grandes y otros de mucha menor población, países donde el español convive con otras lenguas y otros donde existe un consolidado plurilingüismo, países muy urbanizados y otros con mayor presencia del entorno rural.

A partir de estos informes, el grupo mantuvo una secuencia de reuniones no presenciales para intentar extraer, de toda la diversidad de situaciones analizadas, algunos elementos que pudieran servir de referencia para esa política panhispánica sobre el español. No era el propósito imponer una lógica del mínimo común desde el que erigir esa política, de modo que omitiese los elementos específicos de cada caso, para centrarse en los comunes. Más bien al contrario, lo que se ha pretendido es configurar una política envolvente que acoja todas esas singularidades. El propósito ha sido señalar algunos elementos de una política en la que todos los países, desde las específicas condiciones de cada cual, se puedan ver reflejados.

El capítulo que sigue acoge el resultado de ese esfuerzo colectivo por erigir unas bases sobre las que definir una política panhispánica de promoción del español. Es un producto que se considera abierto a la contribución y al debate, sabiendo que a medida que se contemplen nuevas realidades o se acojan nuevas voces, las propuestas podrían verse enriquecidas. Los capítulos siguientes del documento de trabajo, desde el 3 al 10 están orientados a recoger los distintos informes nacionales que han servido de base para la reflexión y que constituyen, en conjunto, un valioso material de diagnóstico.

Con esta publicación no se pretende cerrar ningún proceso, sino dar cuenta del punto al que se ha llegado en un trabajo que se ha asumido de manera voluntaria por un grupo de especialistas, en el seno del Observatorio Nebrija del Español, y que tiene como propósito iniciar una senda de reflexión sobre un aspecto crucial de nuestra vida colectiva: la lengua que compartimos. Con la modestia obligada del caso, esperamos que lo conseguido sirva para que otras instituciones públicas y privadas con competencias en este campo compartan el juicio de que merece la pena alentar esta reflexión, brindando los medios y el apoyo institucional que se requieren para que tenga el alcance que se merece.

# **PRIMERA PARTE:**

## **CONTENIDOS DE UNA POLÍTICA PANHISPÁNICA**

### **CAPÍTULO 1**

#### **BASES PARA UNA POLÍTICA PANHISPÁNICA DE PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL**

José Antonio Alonso, Nancy Agray, Claudia Borzi, Pedro Martín Butragueño, Marlen A. Domínguez, Ana M. González Mafud, Jorge Murillo, Abelardo A. San Martín y Cecilia Tello Álvarez

#### **1 Antecedentes**

1. La colección de diagnósticos que se presentan en los subsiguientes capítulos ofrece un rico panorama de la situación en la que se encuentra el español como lengua propia y compartida de la comunidad iberoamericana. Se constata como característica de ese panorama la variedad de situaciones y circunstancias que rodean el proceso de implantación y proyección del español en cada uno de los países. Una variedad que se expresa en las distintas formas en que se contempla la oficialidad o no del español, en la valoración que se tiene sobre la propia variedad hablada en cada país, en las formas de enseñanza de la lengua y en su relación con otras lenguas nativas. Más allá de esta diversidad, existe un rasgo que es común a todos los países analizados: la ausencia de una política de Estado, bien fundamentada y políticamente respaldada, para la proyección del español como lengua internacional. Y, como derivación de esa carencia, la ausencia de planteamientos reconocibles desde los que erigir una política compartida entre los países hispanohablantes –panhispánica, por tanto- de promoción del español. No existe consenso sobre los lineamientos sobre los que podría descansar esa política, no se han avanzado las alianzas para hacerla posible y no se dispone del marco institucional que la propicie.
2. No es el objetivo de este apartado del informe suplir esa carencia. Construir una propuesta de política en este campo requeriría de una implicación plural de actores y de un proceso de diagnóstico y de diálogo que simplemente no se ha tenido. De hecho, no se han dado, por el momento, ni los espacios, ni los recursos para generar ese proceso. De lo que se trata, más modestamente, es de extraer algunas conclusiones de los informes precedentes, entendiendo que de ese ejercicio se pueden derivar bases valiosas para avanzar en el futuro en esa tarea. Es simplemente un primer producto de reflexión llamado a ser corregido y ampliado en un futuro en un eventual proceso de diálogo que pueda convocar a especialistas y gestores de las instituciones implicadas de uno y otro lado del Atlántico.

## 2 Oportunidad

3. Aunque son diversas las razones que justifican el interés en articular una política panhispánica de promoción del español, todas ellas orbitan en torno a dos factores que son fácilmente reconocibles: el primero es que el español constituye uno de los *intangibles más valiosos* de la comunidad iberoamericana, su activo más internacional y uno de sus elementos de identidad más reconocibles y compartido. Diversos estudios revelan, además, que la posesión de ese activo es fuente de beneficios políticos y económicos para las comunidades que comparten esa lengua. Cuidar y potenciar esa lengua parece, por tanto, una obligación para todos cuantos quieran aprovechar más plenamente esa potencialidad. El segundo factor alude a la *naturaleza de la lengua como un bien manifiestamente hipercolectivo*: tanto en su creación como en su uso. A todos pertenece y a todos beneficia, sin exclusión, su proyección internacional. Por ello, su promoción debe ser también una responsabilidad compartida a través del respaldo de una política pública articulada entre todos los países hispanohablantes, cada cual a partir de sus respectivas condiciones. Esa política, que se antoja un propósito deseable, está sin embargo por construir.
4. Más allá de esas razones genéricas, hay tres factores que hacen que esa tarea sea especialmente oportuna en el momento presente:
  - En primer lugar, para atenuar los *efectos del embate que está sufriendo el español* en el marco de las reacciones anti-inmigratorias que han emergido en muy diversos países (singularmente, en Estados Unidos con la Administración Trump). El español es considerado en diversos países como una lengua de emigración, una caracterización que se asocia a la fuerte presión migratoria de algunos países latinoamericanos y al continuado flujo de población de esos países que se ha venido desplazando en las últimas décadas hacia Norteamérica o a Europa. Esa caracterización arroja un estigma sobre el español que se acentúa cuando los gobiernos de los países de acogida adoptan agresivas políticas de tono

anti-inmigratorio, como sucede en la actualidad. Esa reacción no solo debilita los derechos de los migrantes, sino también devalúa la lengua y la cultura a las que esos emigrantes se asocian. Por ello, parece especialmente oportuno que desde los países de origen de esas poblaciones se valore el español como forma de contrarrestar esa política de desdén hacia lo hispano, defendiendo la lengua y la cultura propias (que es una forma de proteger a los colectivos afectados).

- En segundo lugar, para aprovechar el *momento de auge de lo hispano* en las industrias culturales a escala global. La comunidad hispanohablante no ha sido capaz de ocupar puestos de liderazgo internacional en los ámbitos de la ciencia y la tecnología (aunque quepa registrar mejoras recientes), pero constituye un polo de referencia global en el ámbito de las humanidades, la literatura y, con masivo respaldo, en algunas industrias culturales, como el cine, las series o la música, entre otras. Esa ascendente influencia en este tipo de industrias expresa la atracción que emana de la vitalidad creativa de lo hispano y de su disposición a la innovación y al mestizaje. Esa capacidad de proyección cultural es un poderoso mecanismo para asentar la presencia del español más allá de las fronteras de los países que lo hablan; pero ese efecto solo se conseguirá si se aprovecha esa ventaja a través de una política de promoción y respaldo a la lengua.
- Por último, para situar el español como una de las lenguas sobre las que descansa el *despliegue de la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías del lenguaje*. Se está en un momento crucial en el desarrollo de este tipo de tecnologías, que son construidas a partir de un uso intensivo de la información, en buena medida asociada a los corpus lingüísticos respectivos. Es importante que el español participe de esos procesos de forma directa y no solo a través de la mediación de otra lengua. Y es clave, al mismo tiempo, lograr desarrollos propios en el ámbito de las tecnologías del lenguaje relacionadas con el establecimiento de buscadores, traductores automáticos, recomendadores o agentes conversacionales asociados al español. Todo ello demanda una política compartida entre los países hispanohablantes, también en el ámbito de las tecnologías asociadas a la inteligencia artificial.
- En suma, por defensa del estatus lingüístico y cultural, por aprovechamiento del potencial difusor de sus creaciones y por prepararse para un futuro tecnológico en cambio es importante erigir una política pública de promoción del español como lengua internacional, que deberá asentarse en el concierto más amplio posible de los países hispanohablantes.

### 3 Contexto

5. El ejercicio que se propone debe partir del reconocimiento de que se está ante un tema delicado –la promoción del español–, que exige un planteamiento cuidadoso para lograr congrega voluntades y evitar fricciones innecesarias. No es extraño que se trate de un tema sensible si se repara en el carácter que la lengua tiene como vehículo de comunicación, soporte para la creatividad y referente de identidad de un colectivo social. Esto hace que el trato que recibe una lengua interpele a todos cuantos la comparten: pocos temas hay que se perciban tan identificativos de lo propio. Si esto sucede con todas las lenguas, en el caso del español hay dos factores que acentúan las dificultades que rodean el adecuado tratamiento de una política lingüística que suscite apoyo:
  - El primer desafío lo proporciona el hecho de que el español comparta su dominio con otras lenguas nativas en buena parte de los países de la comunidad iberoamericana. Estamos

ante una región *profunda y perdurablemente plurilingüe*, aun a pesar de que sea, en la generalidad de los casos, muy elevada la cuota (superior al 90% en promedio) de población que domina el español. En el contexto de los países hispanohablantes ni las diversas lenguas existentes en su seno, ni las comunidades sociales que las hablan son realidades disjuntas, dado el dominio del bilingüismo en las comunidades con lengua nativa. Lo que se haga con respeto a una lengua inevitablemente repercute sobre el resto con las que convive, en buena medida porque los dominios lingüísticos son compartidos. Preservar un clima de adecuada convivencia entre esos diversos idiomas obliga a ser especialmente cuidadoso en el diseño de la política lingüística. No es la respuesta apropiada, en este caso, ni la renuncia a toda acción para evitar susceptibilidades, ni la sumisión al rigor de la aritmética en beneficio exclusivo de la lengua mayoritaria. Erigir una cultura del plurilingüismo debería ser parte de toda política de promoción del español que se pretenda exitosa y que trate de evitar que la susceptibilidad acabe por transformarse en disruptivo agravio. En definitiva, se trata de hacer ver que la política lingüística no es un juego de suma cero y que la pluralidad de lenguas propias es un patrimonio de todos, incluso de los que no hablan esas lenguas.

- El segundo elemento de dificultad lo proporciona la asociación que cabe establecer entre *el español y el pasado colonial* de los países hispanohablantes de América Latina. El español llegó a América con la conquista y el dominio colonial, aun cuando se haya consolidado como lengua oficial (u oficiosa) con el nacimiento de las repúblicas. Dado ese origen, no es extraño que ciertos sectores interpreten la política de promoción del español como un respaldo acrítico a la pasada experiencia colonial. En un contexto en el que se reivindica el igual respeto a las raíces culturales de cada cual y el reconocimiento de los diversos marcos normativos desde los que juzgar el progreso, parece obligado apostar por una plena descolonización de la historia y de las relaciones entre las diversas lenguas. Un planteamiento que apunta a la necesidad de asumir el plurilingüismo como rasgo propio y como un activo valioso de la comunidad iberoamericana que debe ser promovido. Ello, sin embargo, no debiera impedir que se reconozca el potencial que para todos comporta el disponer de una lengua común de notable proyección internacional.

## 4 Estado de situación

6. En todos los países estudiados *el español se integra en el currículo formativo de los sistemas de educación*, especialmente en los niveles básicos e intermedio. El grado de exigencia asociado a este aprendizaje es diferente de acuerdo con los países, pero en todos se pretende que niños y niñas conozcan los elementos básicos de la lengua, especialmente asociados al desarrollo de las competencias comunicativas, pero también con componentes de gramática, ortografía y análisis sintáctico. Con frecuencia, se hace más hincapié en el aprendizaje asociado a los contextos comunicacionales que a la formación estricta en el ámbito de la gramática, si bien, de nuevo, este juicio admite ponderaciones distintas de acuerdo con los países. Ha de reconocerse que la universalización de la enseñanza primaria y la generalización de la secundaria en buena parte de los países hispanohablantes han constituido mecanismos cruciales para la extensión del conocimiento y uso del español en la comunidad hispanohablante, incluso entre aquellos colectivos que tienen otra lengua nativa. Este panorama positivo se ve, sin embargo, oscurecido por algunos factores que afectan más al contexto del proceso educativo que a la específica actividad de enseñanza del español. Hay tres que se quieren reseñar aquí:

- En primer lugar, las *limitaciones que todavía subsisten en los logros educativos*, también en el ámbito de las habilidades lingüísticas, tal como se refleja en las valoraciones de los informes PISA (y en otros indicadores de resultados). Aunque es cierto que es en el ámbito de las habilidades lectoras (respecto a las competencias en matemáticas y en ciencia) donde la región de América Latina presenta sus mejores resultados relativos, sus registros son visiblemente inferiores al promedio de la OCDE. Es, por lo demás, un campo en el que las diferencias entre países son todavía acusadas, con los mejores datos sobre habilidades lectoras en la última oleada de PISA correspondientes a Chile, Costa Rica, México y Uruguay, y los peores a El Salvador, Panamá y Paraguay. España está en un entorno cercano al promedio de la OCDE. Estos resultados revelan que las deficiencias educativas que presenta la comunidad iberoamericana están localizadas más en los logros (asociados a la calidad de la enseñanza) que en los niveles de acceso y cobertura.
- En segundo lugar, y muy vinculado al punto anterior, se percibe una elevada *desigualdad en los resultados obtenidos en las tres dimensiones analizadas* (matemáticas, lectura y ciencias) en función de diversos elementos de segmentación social, como el ingreso familiar, la residencia rural o urbana o el origen étnico de los estudiantes. Es ilustrativo, por ejemplo, que los puntajes en los logros en matemáticas de los menores que provienen de familias de hablas indígenas sean, en todos los países en los que la comparación es pertinente, manifiestamente inferiores a los de aquellos que proceden de familias de habla española. Estas desigualdades son, en parte, el resultado de sistemas educativos altamente segmentados por los niveles de calidad de los centros y por su naturaleza pública o privada, siendo estos últimos los de mayor calidad, pero también los más caros y menos accesibles a la población de baja renta. Esto hace que el sistema educativo de una amplia relación de países latinoamericanos tenga un efecto atenuado en la promoción de la movilidad social relativa y, al contrario, contribuya a reproducir las desigualdades características de la región. La desigualdad evocada arrastra a la baja los logros agregados promedio, lo que es otra forma de decir que no habrá una mejora en estos parámetros si no se afronta la desigualdad a la que se alude.
- Por último, se aprecia una limitada capacidad del sistema educativo para *controlar el efecto que los medios tecnológicos (y las redes sociales) tienen sobre la conformación del lenguaje de los menores*. Los usos lingüísticos que aparecen asociados a esos canales tienden a alentar un empobrecimiento léxico, un deterioro de las normas gramaticales y ortográficas y un mestizaje del habla (en hibridación con americanismos) de los menores, con implicaciones sobre el proceso educativo y el desarrollo de competencias lingüísticas. Este bilingüismo sustitutivo se produce también como consecuencia del dominio del inglés en ciertos usos, especialmente entre los segmentos de la población más ricos, en los que el dominio y uso del inglés constituye un señalador de estatus.

Los tres factores mencionados apuntan a la necesidad de revisar el proceso de enseñanza del español en el seno del sistema educativo, tratando de avanzar hacia prácticas pedagógicas que permitan un aprendizaje integrado de los diversos componentes de la lengua (incluidos los normativos), en el seno de un sistema educativo de mayor calidad y más homogéneo, para atenuar la desigualdad de los logros, y con clara vocación de insertar las enseñanzas en los nuevos usos comunicacionales de los más jóvenes.

7. En buena parte de los países de la comunidad hispanohablante el *español convive con la presencia de otras lenguas* que son igualmente habladas por la población, algunas nativas correspondientes a comunidades de población originaria, otras asociadas a colectivos de

inmigrantes que proceden de otras áreas lingüísticas. Especialmente relevante es cómo se produce la convivencia y enseñanzas de las lenguas en el caso de aquellas comunidades que son bilingües. Aunque la situación es muy diversa, según países y comunidades, hay tres observaciones que podrían formularse:

- En primer lugar, pese a algunos avances, en general resta todavía un largo trecho para lograr *una cultura consolidada de bilingüismo*, la protección de las lenguas minoritarias es frágil o poco efectiva y, con frecuencia, el tratamiento de estos aspectos se ve condicionado por su inmersión en el espacio de la pugna política. Incluso en aquellos casos en los que las lenguas nativas están oficialmente reconocidas, ese hecho no ha sido suficiente ni para generar una cultura bilingüe de valoración y respeto a las diversas lenguas, ni para garantizar la preservación y florecimiento de las lenguas minoritarias. Se percibe, en general, una gran distancia entre lo que las normas prescriben, en beneficio de las lenguas minoritarias (cuando esas normas existen), y lo que la realidad arroja, que es un panorama mucho más oscuro para la vitalidad de esas lenguas. Por lo demás, es frecuente que las lenguas referidas se asocien a elementos de identidad étnica o cultural de comunidades sociales que sufren fenómenos de exclusión o relegación política. En estos contextos, es fácil que los apoyos brindados a una lengua se vean como una agresión para aquella otra con la que convive, especialmente en aquellos casos en los que las comunidades han cobijado demandas sociales de autonomía política o de reconocimiento cultural. Todo ello sugiere que construir una cultura del bilingüismo no es fácil: requiere de recursos y de una voluntad política sostenida en el tiempo (sobre esto se volverá más adelante).
- En segundo lugar, *no parece que exista una solución óptima* que quepa generalizar acerca de cómo organizar la convivencia de las lenguas en el sistema escolar. Tomando como ejemplo España, cada una de las principales regiones con bilingüismo (Galicia, Cataluña y País Vasco) ha seguido modelos distintos, sin que ninguno de ellos se pueda presentar como enteramente modélico. En general, se considera que la fórmula más adecuada la ofrece alguna forma de inmersión lingüística, haciendo que la lengua vehicular para la transmisión de conocimientos sea la propia de la comunidad respectiva, reservándose ciertos espacios y materias para la enseñanza y uso del español. Cómo ponderar esos componentes es algo discutible, y depende de las condiciones propias de cada caso. Pero, más allá de este factor, es importante también cómo se produce la enseñanza de la lengua nativa (que en ocasiones se limita a la normativa gramatical), los niveles de competencia de los profesores bilingües, los recursos asignados a los centros donde esa convivencia de lenguas se produce, el uso que los medios hacen de las lenguas nativas (prensa, administración, política) y, en fin, la consideración social que se tenga hacia el uso de esas lenguas en los espacios públicos.
- Por último, afecta también al diseño de la enseñanza del español en contextos bilingües la presencia en ciertas zonas de *colectivos de inmigrantes que proceden de otras áreas lingüísticas*, cuyos hijos tienen un limitado dominio de la lengua vehicular que se utiliza en el sistema educativo (predominantemente, el español). Si no existe apoyo específico para esos centros, es fácil que esa presencia de población en contexto de migración se perciba por parte del resto de los alumnos (y de sus padres) como un lastre para el avance en el aprendizaje, generando potenciales problemas de convivencia. De nuevo, se trata de dar la vuelta a esa percepción y presentar esa presencia de menores de otra procedencia como una oportunidad para enriquecer la mirada cultural. Pero ello es imposible si no se dota de recursos específicos a los centros y se les proporciona un refuerzo de profesores y orien-

tadores educativos. Es importante, además, que, con el apoyo de los centros, los menores puedan actuar como que facilite el dominio del español por parte de sus padres, como vía para una más rápida inserción social.

8. El panorama que presenta la comunidad iberoamericana en materia de *enseñanza del español como lengua extranjera y lengua segunda* viene caracterizado, en general, por el bajo desarrollo de la oferta formativa, la limitada proyección internacional de buena parte de los programas, la heterogénea formación del profesorado y la dispersa y desordenada estructura normativa e institucional en la que aquellos descansan. Son pocos los países que han hecho de esta actividad un vector importante de su oferta internacional en materia de formación; y los países que lo han hecho (como, Argentina, Costa Rica, Colombia o España) presentan un panorama de instituciones y programas muy disperso y con niveles de calidad muy heterogéneos. Pese a ello, existe la convicción compartida de que se trata de una actividad llamada a tener un importante desarrollo si se moderniza la oferta, se estandarizan los programas y se invierte en la consolidación y proyección internacional de las instituciones implicadas. La experiencia de Salamanca revela que en torno a la enseñanza del español para extranjeros se puede generar una próspera actividad mercantil y de proyección turística, siempre que se combine adecuadamente con otros contenidos formativos y culturales. Hay al respecto, tres reflexiones que realizar:

- En primer lugar, en la mayor parte de los países, la oferta de enseñanza del español para extranjeros descansa en un *colectivo muy heterogéneo de instituciones*, públicas y privadas, en el que suelen ocupar un lugar central las universidades que diseñan programas de enseñanza del español como uno de los vectores de su atracción de estudiantes internacionales. Lo cierto es que los formatos, contenidos y niveles de calidad de estos cursos suelen ser notablemente heterogéneos, consecuencia de la limitada regulación de este tipo de oferta. Que el grado de dispersión de las instituciones sea elevado no es extraño si se tiene en cuenta la autonomía con la que estos programas han nacido y la diversidad de propósitos que los anima, en unos casos vinculados a la oferta formativa universitaria, en otros a la oferta turística o cultural y en otros al mero negocio. Es quizá razonable suponer que esa heterogeneidad se mantenga en el tiempo, pero sería bueno avanzar en una cierta regulación del sector, exigiendo unas garantías respecto a las condiciones, contenidos de enseñanza y estándares, al tiempo que se podría enfocar el apoyo público hacia aquellos programas más sólidos y ambiciosos, con el objeto de conformar una oferta con capacidad de proyección internacional.
- En segundo lugar, debería avanzarse en buena parte de los países en los procesos de formación del profesorado asociado a estos programas. Aun cuando se preserve la autonomía de los países, puede ser útil establecer de manera concertada algunos requisitos compartidos respecto a la formación de los profesores, como forma de garantía de la calidad de los programas. De igual modo, puede ser de interés mantener el esfuerzo por desarrollar materiales formativos para el seguimiento de estos cursos, tanto en papel, como en formato electrónico, de modo que se facilite la actividad del profesorado.
- Por último, y en línea con lo señalado en los puntos anteriores, es importante *avanzar hacia el establecimiento de estándares reconocibles, a través de un proceso de armonización de las certificaciones entre los países*. Lo cierto es que la certificación del español como lengua extranjera constituye un universo plural y fragmentado –en múltiples diplomas, entidades y sistemas certificativos–, pero con un indudable valor económico, como atestiguan trabajos recientes. Dos líneas de actuación resultan imprescindibles para fortalecer su difu-

sión e impacto. Por un lado, redoblar los medios materiales e institucionales y, sobre todo y hasta donde se pueda, hacerlo de modo dialogado dentro del mundo hispánico. Hace falta en este punto una política con estrategia, coherencia y recursos (públicos y privados) suficientes, al tiempo que debe mantenerse un diálogo permanente entre los países hispanohablantes sobre este campo. Por otro lado, es esencial avanzar en los procesos de armonización de los diversos sistemas de acreditación existentes, tomando en cuenta los diversos existentes y, en particular, el sello SICELE, de carácter panhispánico, que puede facilitar el aprovechamiento de las economías de escala que proporciona contar con sistemas acreditados de certificación reconocidos internacionalmente. Tarea esta que precisa de particulares matices en Estados Unidos, con asentados sistemas certificativos propios en distintos niveles, y donde la certificación en español en el ámbito escolar está muy extendida, si bien está altamente descentralizada la responsabilidad de los currículos educativos, siendo las editoriales norteamericanas las que dominan el mercado.

9. Son pocos los países que disponen de una *política de promoción del español como lengua internacional, con medios e instituciones que las respalden*. Quizá sea España el país que más ha avanzado en este campo, si bien, incluso en este país, las debilidades de esa política son manifiestas, en especial cuando se compara con las que Francia o Alemania tienen con respecto a sus respectivos idiomas. Apenas existen colegios propios que impartan la enseñanza en español fuera de España, la penetración del español en los sistemas educativos en países no hispanohablantes es todavía muy menor (y muy dependiente de los departamentos universitarios de español y una oferta limitada de profesores y ayudantes de conversación); son escasos los medios humanos y financieros dedicados a la enseñanza extracurricular de esta lengua (función en la que cumple un papel central el Instituto Cervantes); se realizan limitados esfuerzos para preservar la lengua de origen por parte de las diásporas hispanas en países de hablas distintas al español y, en fin, son muy frágiles y descoordinadas las políticas orientadas a promover el español en la ciencia, la diplomacia o las industrias culturales. Dada la significación del español en el concierto internacional de lenguas (el segundo idioma por hablantes nativos y el cuarto por el total de hablantes), esta es, quizá, la principal carencia que se observa en el panorama iberoamericano. También en este caso es posible hacer dos observaciones:

- La primera es que, para ser efectiva, esta política debe ser protagonizada por un *esfuerzo mancomunado del mayor número posible de países*. Es difícil que un solo país solo tenga los medios para resultar efectivo en la implementación de una política ambiciosa. Los esfuerzos pueden ser dispares, de acuerdo con las capacidades de cada país, pero lo relevante es que exista una base de acuerdo compartida y que los esfuerzos estén alineados, promoviendo la cooperación allí donde sea necesario. Para ello es requerida la existencia de una plataforma de diálogo y coordinación, que por el momento no existe, en la que se encuentren países e instituciones potencialmente implicados en esta política.
- En segundo lugar, son *múltiples los vectores* a través de los que se puede potenciar la proyección internacional del español. Desde luego, entre ellos sobresalen el efecto que sobre la difusión de la lengua tiene la promoción de las industrias culturales, la presencia de una importante diáspora hispanohablante en el exterior o la presencia de una industria bien asentada de enseñanza del español como lengua extranjera. No todos los países de la comunidad iberoamericana tienen que emplear los mismos resortes: es razonable que cada país se especialice en aquello en lo que se encuentra mejor posicionado. Una razón adicional para insistir en la necesidad de coordinar los esfuerzos a nivel internacional.

## **5 Elementos de una política panhispánica de promoción del español**

10. A partir de las reflexiones señaladas en los puntos precedentes, es posible entresacar algunos elementos de lo que podrían constituir las bases de una política panhispánica de promoción del español. Nos referiremos a tres aspectos: los vectores de la política, los actores implicados y la arquitectura institucional.

### **A) Vectores de la política**

Sin que se pretenda ser exhaustivo, los diagnósticos realizados sobre la situación del español en los diversos países apuntan a cinco vectores cruciales (que definen, a su vez, diversos objetivos). Expuestos sucintamente:

#### **i) Fortalecimiento de la enseñanza del español en el sistema escolar**

En este caso se trataría de establecer las bases compartidas de *una mejora de los contenidos y de los procedimientos de enseñanza* del español en los sistemas escolares de los distintos países, estableciendo un sistema de intercambio de experiencias y de fijación de criterios consensuados. Los propósitos básicos serían:

- i) revertir el bajo nivel relativo de los logros, mejorando la calidad del aprendizaje;
- y ii) fortalecer la presencia de un español correcto en los actos comunicacionales de los más jóvenes, en especial a través de las redes.

#### **ii) Promoción de una cultura plurilingüe**

A la comunidad iberoamericana la caracteriza la *riqueza y diversidad de lenguas y culturas* que habitan en su seno: ese es un activo desde el que debe partir cualquier política que se proponga promover el español, en cuanto lengua propia más internacional y compartida. Eso comporta: a) diseñar el aprendizaje del español en las comunidades bilingües de modo que sea compatible con la igual promoción y aprendizaje de las lenguas nativas con las que, en cada caso, convive; b) invertir en la promoción del bilingüismo, sabiendo que los costes inmediatos que esa política comporta pueden verse compensados por beneficios dilatados en el tiempo, en forma de cohesión y convivencia social, además de suponer el reconocimiento de unos derechos asociados a la condición de ciudadanía; y iii) abrir espacio a las lenguas nativas en los espacios simbólicos y de representación ciudadana, así como en las políticas de reconocimiento y de proyección internacional.

Articulación de una oferta homologada de enseñanza del español como lengua extranjera.

Es necesario ir construyendo una *oferta potente y homologada de enseñanza del español como lengua extranjera* que tenga, al tiempo, una alta proyección internacional. Eso comporta una mayor implicación de los poderes públicos en este campo, lo que supone: a) avanzar en la homologación de contenidos y enfoques, lo que resulta compatible con que se mantenga un ecosistema plural de instituciones implicadas en ese tipo de oferta; b) trabajar por la coordinación de las acreditaciones y hacer descansar el proceso sobre las dos que actualmente están más asentada; y c) favorecer la proyección internacional de los programas más potentes a través de alianzas entre las instituciones implicadas.

### iii) Promoción del español como lengua internacional

El cuarto de los lineamientos de una política panhispánica sobre la lengua se debería referir a la necesidad de *fortalecer la presencia del español en la escena internacional, como una de las principales lenguas internacionales*. Avanzar en esa senda comporta reforzar los vectores de proyección internacional del español: muy especialmente, a través de la preservación del uso del español entre las comunidades migrantes en el exterior, del aprovechamiento de la influencia del español a través de la proyección de las industrias culturales o de una actividad más intensa de promoción de la enseñanza del español en el exterior. Pero, junto a ello, es también parte de esta política corregir las debilidades que el español como lengua tiene en ámbitos que son generadores de reputación, como pueda ser la presencia del español en la generación y difusión de la ciencia o el recurso al español como lengua reconocida en los foros internacionales.

### iv) Presencia del español en las tecnologías del lenguaje

El último de los lineamientos más centrales debería referirse a promover la *presencia del español en los desarrollos y aplicaciones de la inteligencia artificial* y en las utilidades derivadas de las tecnologías del lenguaje. Se trata de tecnologías llamadas a reconfigurar el panorama de los intercambios informativos y comunicacionales, reconfigurando las utilidades asociadas a las capacidades lingüísticas y a la generación y transmisión de conocimiento. Es importante que el español esté en la base de esos procesos, pero ese objetivo trasciende a la capacidad e interés de un solo país, porque los efectos que genera afectan a todos, además de que los logros serán mayores si también las capacidades y recursos se complementan.

## B) Alianzas y recursos

11. Antes se ha señalado que una lengua es un bien hipercolectivo: de similar manera habría que decir que una política sobre la lengua que pretenda ser eficaz ha de *convocar el concurso de una multiplicidad de actores*. Este propósito se hace imprescindible si lo que se pretende es erigir una política *panhispánica* del español. Esa política debería descansar en la implicación y acuerdo de muy diversos actores, porque son muchos los que participan en las diversas dimensiones de esa política. Son necesarias, por ejemplo, redes de trabajo entre instituciones homólogas de los distintos países, que operan en campos de acción coincidentes: es el caso, por ejemplo, de las universidades ibeoamericanas en el diseño de programas de enseñanza del español como lengua internacional. Debe también promoverse la articulación internacional de aquellas instituciones especializadas que existen en los países y que agrupan a los profesionales que despliegan su actividad en alguno de los ámbitos referidos: es el caso, por ejemplo, de la asociación AEPE, que agrupa a escala europea a los profesores de enseñanza del español, pero también la articulación de asociaciones nacionales que operan en los mismos campos de interés (como es el caso, por ejemplo, de la asociación colombiana EnredELE). Y es necesario, también, reforzar las alianzas ya existentes en el campo internacional entre instituciones de los países iberoamericanos que potencian el uso del español, sea de forma directa (como sucede, por ejemplo, en el caso de ASALE), o indirecta (como es el caso de IBEA, para el desarrollo de la cultura y el turismo). En suma, por la diversidad de sus componentes y por la ambición de los objetivos, una política panhis-

pánica de promoción del español no puede ser solo una política de los gobiernos, tiene que descansar en un tejido amplio de asociaciones, alianzas y redes de trabajo que impliquen a diversos actores de la sociedad, en diferentes países de la región. Construir y fortalecer esas alianzas, asociaciones y redes es parte de central en la configuración de esa política.

### C) Plataforma institucional

12. Aunque sean muchos los actores convocados, para todos es claro que los gobiernos tienen un papel clave en la definición de una política como la que se sugiere, que debe ser pública y al servicio de las sociedades, que son las auténticas propietarias y usuarias de una lengua. Una política de Estado (de los Estados del área iberoamericana), con capacidad de fijar objetivos que superen los horizontes de una legislatura o el color de una determinada opción política. Por eso, en la cúspide de la estructura de alianzas antes mencionadas es importante que figure una plataforma que se haga cargo de las tareas de coordinación y gobernanza de conjunto. Ha de ser una plataforma de naturaleza intergubernamental, ya que deben ser los gobiernos los que asuman la tarea. En estos momentos no existe ninguna institución que se haya propuesto desarrollar esa función, pero, sin duda, son la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) las que están en mejores condiciones para asumir ese reto, si bien en ambos casos se requeriría para esas instituciones multilaterales de un mandato y unos medios reforzados.

## SEGUNDA PARTE: INFORMES DE PAÍS

### CAPÍTULO 2. APUNTES SOBRE EL ESPAÑOL EN ARGENTINA

**Claudia Borzi**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad de Buenos Aires

#### Resumen

El español en Argentina, impuesto como lengua nacional en el siglo XIX, no figura explícitamente en la Constitución, aunque todas las versiones de esta han sido redactadas en español. Es la lengua predominante en la vida cotidiana, la educación, el trabajo, la administración pública, la justicia, la ciencia y los medios de comunicación.

Su enseñanza como lengua primera (EL1) es obligatoria y gratuita desde los 5 hasta los 18 años, pero factores como la situación económica de los hogares, la falta de materiales, la deficiente formación docente y problemas en la infraestructura escolar generan una marcada desigualdad entre los alumnos de escuelas públicas y privadas. En la educación superior, los profesorados y universidades públicas y privadas otorgan títulos docentes y fomentan la investigación.

Los hablantes de lenguas indígenas tienen derecho a ser alfabetizados en su lengua y en español, y la legislación ha impulsado la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, los resultados han sido limitados. La misma situación se observa en la alfabetización de personas sordas, quienes siguen metodologías de español como segunda lengua (EL2).

Asimismo, la enseñanza de español para inmigrantes no hispanohablantes está contemplada en la legislación como parte de su integración. Desde finales del siglo XX, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha ganado interés en universidades y en el sector turístico, especialmente para la certificación de exámenes de ingreso al sistema educativo. Sin embargo, su regulación no está establecida por ley.

## **El español en Argentina**

Cuando la lengua española ingresa al actual territorio argentino, este estaba fuertemente poblado por aborígenes. La lengua española ingresó por el Río de la Plata (1536), desde el Virreinato del Perú (1543) y desde Chile (1561). Frente a la diversidad lingüística, se establecieron lenguas francas (quechua y guaraní), vigentes hasta ahora, aunque en 1770 la Corona ordenara abolirlas.

Desde 1776, Buenos Aires fue centro político y económico de un modelo agroexportador que necesitaba tierra con control territorial, mucha mano de obra, un estado culturalmente homogéneo, definir la Patria, la Nación y la lengua. Con estos ideales, la generación proyectista de 1837 (E. Echeverría, J.B. Alberdi, D.F. Sarmiento) consideró la literatura como instrumento para configurar una identidad continuadora de las “naciones civilizadas”, identificadas con Europa y no con lo vernáculo. Fomentaron la inmigración europea y asociaron rasgos lingüísticos con pertenencia social, marginando del sistema cultural y político a gauchos e indios (Moyano 2008). Dos campañas militares (1878 a 1886), al sur del río Salado y al Gran Chaco, dejaron miles de indios muertos, desplazados o en servidumbre, dispersadas sus lenguas, y sus territorios, ocupados por colonos. Cuando decayó la entrega de tierras, los inmigrantes (especialmente italianos, españoles y franceses) permanecieron en el puerto (Martocci y Ledesma 2018). Surgieron allí el cocoliche, jerga de italianos aprendientes de español y el lunfardo, jerga delictiva y arrabalera, fusión lingüística inmigratoria, difundida por el tango y el teatro popular.

Pronto la diversidad lingüística y cultural atentó contra el ideal identitario. Entonces el gobierno impuso el español como lengua nacional, fundó escuelas, formó maestros y desarrolló la producción editorial perfilando la literatura vernácula como modelo de pautas idiomáticas, donde batallaron el español culto y conservador con el popular, cercano a la oralidad (López García 2009). Buscaron alejarse de, indigenismos, lunfardismos y extranjerismos; pero, especialmente el italiano (40% de los bonaerenses eran italianos en 1914), quedó en la prosodia, el léxico y la gesticulación. Para 1910, Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones legalizan literariamente la literatura gauchesca como símbolo popular, y su lenguaje, como baluarte de argentinidad; aunque, se elevan voces cultas que se enfrentan a esta gauchesca y muchos defienden la autoridad lingüística de España; mientras tanto avanza el siglo y la oralidad disputa espacios (Borello 1974). El habla bonaerense se disemina, ayudada por un nuevo periodismo popular, el control político y económico del puerto, y la modernización de transportes y comunicaciones. Desde 1914, el país muestra períodos alternados de crecimiento económico con desigual distribución de ganancias y de aumento poblacional. (Borzi 2022).

Actualmente, la Argentina es el quinto país en cantidad de hablantes de español (42 millones), luego de México (118), Estados Unidos (52), Colombia (47) y España (46).

### **1 Español lengua primera (L1)**

En la República Argentina el español es la lengua claramente mayoritaria, considerada por los argentinos la más prestigiosa después de la de España, aunque no esté mencionado explícitamente como lengua oficial en la Constitución Nacional vigente sancionada el 22 de agosto de 1994. Al sancionarse la primera Constitución Nacional en 1853 se dio por sentado que era el español la lengua oficial, lo que claramente queda probado en el hecho de que esa misma

Constitución (y todas las versiones posteriores) estaba redactada en español. Muchas de las lenguas indígenas que se usan hoy en día estaban totalmente vigentes, pero no gozaban de prestigio y sus hablantes no ostentaban poder ni político, ni económico, ni cultural. El español es la lengua de la cotidianeidad de la mayor parte de la población, la lengua de la educación y del trabajo, de la administración pública y privada, de la justicia, de la ciencia y de los medios de comunicación.

Al margen del español, es de destacar la cantidad de hablantes<sup>1</sup> y la vigencia de distintas lenguas indígenas (toba, pilagá, mocoví; wichí, nivacle, chorote; tapiete, guaraní; quichua santiagueño, tehuelche, mapudungún; vilela y chaná), siendo algunas co-oficiales y contando otras con reconocimientos específicos (Avellana y Messineo 2021).<sup>2</sup>

Siguiendo a Carbonetti y González 2017, vemos que la Ley 1420 de Educación Común de 1884<sup>3</sup> no menciona el español específicamente. La Constitución Nacional de 1994 no indica cuál es la lengua oficial de la República. Mucho más cerca en el tiempo, la **Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2016** tiene perspectiva de integración regional con los países del Mercosur (creado 1991), menciona el español explícitamente, así como un idioma extranjero (no especifica cuál) y las lenguas indígenas se incorporan en la Educación intercultural bilingüe (enseñanza, formación de docentes e investigación). A su vez, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522 de 2008, en su artículo 9° dedicado a “Idioma” retoma la imprecisión, sí menciona en su apartado “Doblaje”: “el idioma oficial es el castellano neutro”.

### 1.1. Enseñanza del español Lengua primera

El sistema educativo está dividido en cuatro niveles: inicial, primario y secundario y superior. Es laico, público y gratuito. Los niveles inicial, primario y secundario, abarcan 13 años de formación, son obligatorios para niños y niñas desde los 5 a los 17 o 18 años. Se suma a esta estructura la enseñanza privada en todos los niveles. Semanalmente en la escuela primaria los alumnos tienen 8 horas de lengua española<sup>4</sup> y en la secundaria 4 horas. Los objetivos son lograr que los alumnos desarrollen la lectura, la escritura y la oralidad. La currícula hace hincapié en los distintos tipos discursivos con un fuerte detrimento de la gramática. A pesar de la cantidad de horas dedicadas al estudio y práctica del español, los alumnos, en las Pruebas de desempeño escolar “Aprender”, desde 2016, del Ministerio de Educación de la Nación y en pruebas internacionales como las PISA no han obtenido buenos resultados. Los especialistas acusan problemas como: dificultades en la economía del hogar, falencias en la formación docente, dificultades en la implementación de las políticas, falta de materiales -computadoras, libros-; en resumen, un desequilibrio entre el avance en políticas públicas y la realidad (Carbonetti y González 2017: 11-14), y la falta de evaluaciones institucionales regulares. El resultado es una importante desigualdad entre el rendimiento de los niños que asisten a la escuela pública y aquellos que asisten a la escuela privada.

1 Según el Censo poblacional 2010, casi 1.000.000 de personas se autoidentifican como indígenas, un 2.4% del total de la población nacional.

2 En las provincias de Santiago del Estero y de Corrientes el quichua y el guaraní respectivamente son hablados por una cantidad importante de criollos no-indígenas.

3 Que establecía la educación primaria pública, gratuita y obligatoria para hombres y mujeres en todo el territorio argentino.

4 Según respuestas directas de los alumnos, las clases de español L1 son exigentes, “tienen que estudiar y leer” (Carbonetti y González 2017: 11).

El sistema de educación superior está constituido por Profesorados y Universidades públicas y totalmente gratuitas para la obtención del grado, además de la existencia de instituciones privadas.

En Argentina contamos con un número muy importante de Institutos del Profesorado que registran la carrera Lengua y Literatura para la enseñanza de español como L1. Son carreras de 4 a 5 años de duración, que emiten títulos provinciales y nacionales.

Respecto del sistema universitario, Argentina cuenta con 66 Universidades nacionales y totalmente gratuitas en el grado, distribuidas en todo el país (que albergan 1.600.000 de alumnos) y 63 de gestión privada (cf. Anuario de Estadísticas Universitarias 2018).<sup>5</sup> Hay carreras que emiten títulos de Profesor de lengua y literatura y de Licenciado orientado a investigación (Carrera de Letras) en casi todas las universidades nacionales del país y en muchas de las privadas. Un buen número de universidades tiene, en sus ingresos a las carreras humanísticas, talleres y cursos de comprensión de texto y de expresión escrita (en español) y temáticas afines que buscan paliar las falencias de los ingresantes (por ejemplo, en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, la materia Semiología; o la materia Lengua para el ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes.) También hay/hubo Proyectos para reforzar la expresión oral y escrita en español para egresados, por ejemplo, el caso de la materia Expresión oral y escrita, que todos los alumnos de todas las carreras debían aprobar antes de recibirse en la Universidad Nacional de Cuyo (2016).

Al margen de la enseñanza formal, la televisión abierta y las nuevas tecnologías también están incorporadas por ley para la promoción de la enseñanza del español, la Ley de Educación Nacional, en su Art.102, sanciona la realización de programas de televisión educativa que pueden incluir cursos de idiomas como educación a distancia.

### 1.2. **Percepción de los bonaerenses respecto de su propia variedad de español**

Respecto de cómo los bonaerenses que hablan español L1 perciben su propia variedad de español, menciono aquí brevemente resultados propios sobre datos del PRECAVES. Respecto de si existe una variedad de habla de español que los bonaerenses perciban como más prestigiosa, de un total de 108 encuestados, 91 (el 84.25%) mencionan alguna variedad como modelo del bien hablar (Borzi y Gutiérrez Böhmer, [en prensa]). Entre las opciones mencionadas, priman la variedad propia y la percibida como española. Esto refuerza la idea de que en los hablantes de Buenos Aires coexiste orgullo ante la propia variedad y la creencia de que la norma europea es mejor. Sin embargo, si se oponen todas las respuestas correspondientes al continente americano frente a España, el 59.35% nombra o bien variedades americanas o bien regiones americanas, indicando que los bonaerenses valoran como mejores, junto con su propia variedad, las latinoamericanas.

## 2. **El Español Lengua segunda (EL2)**

Hay tres ámbitos donde se siguen metodologías de EL2: en las escuelas primarias de comunidades indígenas o con alta participación de alumnos indígenas, en la enseñanza a inmigrantes senegaleses y en la enseñanza de la lectoescritura a personas Sordas.

---

<sup>5</sup> La enseñanza universitaria pública de Argentina goza de un alto prestigio, presenta altos estándares es reconocida internacionalmente.

## 2.1. **Enseñanza de Español Lengua segunda (EL2) a alumnos indígenas argentinos e inmigrantes de Latinoamérica (de Bolivia y Paraguay especialmente)**<sup>6</sup>

En el Censo Nacional de Población del INDEC 2010, 955.032 personas respondieron afirmativamente a ser indígena o descendiente. Respecto de estos números, puede haber quienes se reconozcan parte de la comunidad sin hablar la lengua. Y, a la inversa, hay hablantes de guaraní y de quichua santiagueño, las dos lenguas originarias con más hablantes actualmente, que no se consideran indígenas. Cabe contemplar, además, como se dijo, la población inmigrante, proveniente de otros países de América Latina que son hablantes de lenguas indígenas (especialmente aymara y quechua, inmigración desde Bolivia y Perú; y guaraní, inmigración desde Paraguay), en muchos casos no escolarizados (en esos países no hay educación gratuita ni obligatoria) cuyos hijos se escolarizan en Argentina según la educación intercultural bilingüe. Estas familias inmigrantes usan su lengua en lo cotidiano familiar y laboral, por lo que cada vez más niños ingresan a la escuela con muy escasa competencia de español (Avellana y Messineo 2021).

En dos provincias argentinas, existen lenguas indígenas que son co-oficiales: el guaraní en la Provincia de Corrientes lo es desde 2004, conforme la Ley Provincial N° 5.598, aunque esta no especifica sus funciones, es decir si será usada en ámbitos oficiales o si el guaraní será lengua de enseñanza o solo materia escolar. (Sartori y Bengochea 2017: 16). Además, el qom, moqoit y wichí lo son desde 2010 en la Provincia del Chaco según la Ley Provincial N° 6604. En la Constitución de la provincia de Santiago del Estero, el quichua santiagueño es considerado “lengua de pervivencia provincial”. Al respecto si bien en épocas anteriores no hubo reconocimiento ni suficiente búsqueda de inclusión de las comunidades indígenas, actualmente se registra una posición política en defensa de sus lenguas y culturas. Así, la Ley Federal de Educación de 1993 declara el derecho de todos los indígenas a aprender su lengua; en la misma línea la Reforma constitucional de 1994 (Art.75 Inciso 17) reconoce el derecho a la educación bilingüe de los indígenas y la Ley de Educación Nacional crea la Modalidad de educación intercultural bilingüe. A su vez hay numerosos equipos en distintas universidades del país que investigan la problemática en proyectos dedicados al estudio del contacto español-lenguas indígenas, o dedicados al desarrollo de políticas lingüísticas para la Argentina. En el aula esto se traduce en la necesidad de que el docente de español cuente con un ayudante que conoce tanto el español como la lengua indígena y que, a su vez, los alumnos sean alfabetizados en su lengua materna. A pesar de este avance desde la legislación, Carbonetti y González sostienen que la “efectividad en la práctica fue escasa o nula” (2017: 12), lo que enfrenta la enseñanza de español a una doble complejidad, los alumnos no hablan español y los docentes de español no cuentan con el apoyo efectivo del ayudante bilingüe. Tampoco se han formado ni se forman de manera orgánica docentes bilingües.

Corresponde mencionar que la promoción del español llega también a la formalización de las lenguas indígenas ágrafas, dado que el alfabeto latino estuvo en la base de la creación del sistema alfabético estandarizado del guaraní desde 1950 (que se sostuvo sobre las transcripciones y gramáticas del que se llamó “guaraní misionero, clásico o jesuítico” que habían hecho los Jesuitas en el siglo XVII en sus misiones en el Nordeste de la actual Argentina y del Paraguay, donde permanecieron del 1600 a 1767). El español fue y sigue siendo la base de la creación de alfabetos para lenguas sin grafía.

<sup>6</sup> Recientemente aumentó la inmigración de personas nacidas en Perú, sin embargo, en general esta inmigración viene a Argentina, como la inmigración procedente de Colombia, en busca de perfeccionamiento en sus estudios universitarios o en profesorado y pertenecen a una clase social relativamente acomodada.

Al margen de esto y haciendo hincapié en las situaciones de discriminación que siguen padeciendo los indígenas en Argentina, puede decirse que hay mayor visibilización del conflicto, más información en la población no-indígena que lleva afortunadamente a la revalorización de las lenguas aborígenes y que, en ciertos distritos, logra una convivencia armónica de las lenguas con las que el español entra en contacto.

Mencionemos, porque afecta a la integración, que no hay en ninguna de las universidades del país materias de las distintas carreras que estén dictadas en una lengua indígena.

### 2.2. Enseñanza de Español Lengua segunda (EL2) a inmigrantes no hablantes de español

El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) registró que hay personas nacidas en el extranjero 1.805.957; de ellos, 1.471.399 son originarios de América, mayoritariamente de países limítrofes, 299.394 son de origen europeo, 31.001 provienen de países asiáticos, 2.738 son nacidos en África y 1.425, en Oceanía.

Las leyes (Ley de Migraciones N°25.871 - 2003) no hacen una referencia particular al derecho a las lenguas de los inmigrantes. Sin embargo, especifica que es función del Estado promover la integración de los extranjeros y, para ello, indica que se favorecerá la realización de “cursos de castellano”. Esta ley reconoce también el derecho de todo extranjero que no maneje la lengua española a contar con intérpretes para defensa en juicio. Sin embargo, en 2017, Bengochea y Sartori dicen en su estudio que “Cabe esperar una instrumentación efectiva y eficaz de esta normativa” (2017: 24), lo que indica que no está siendo aplicada satisfactoriamente.

Corresponde mencionar el Programa de Extensión con voluntariado de enseñanza de EL2 que desde 2018 llevan adelante Borzi y su equipo de Enseñanza de español a adultos inmigrantes senegaleses<sup>7</sup> que trabajan como vendedores ambulantes, cartoneros, en talleres clandestinos o en la construcción, que están transitando el proceso de adquisición del español<sup>8</sup>. En ese marco se obtuvieron 2 Proyectos UBANEX financiados por el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, en el marco de los cuales, más allá del dictado semanal de clases se prepararon materiales específicos para distintos niveles incluido el de alfabetización. El Equipo es miembro de la Red de Amigos de la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados <https://www.nebrija.com/catedras/catedra-santander-espanol/red-amigos.php>. Es interesante tener en cuenta también la Publicación de reglamentos, leyes, formularios oficiales, libros, etc. en Lectura Fácil que fomenta y realizan el Estado y grupos privados.

### 2.3. Enseñanza de español Lengua segunda (EL2) a personas sordas

En Argentina la Lengua de Señas fue oficialmente reconocida con Ley federal como una lengua con el mismo nivel que las lenguas orales el 13 de abril de 2023. Según los últimos documentos que elaboró el Ministerio de Educación de la Nación para alfabetización de

---

7 En agosto del 2023, el Registro Nacional de las Personas (RENAPER) registra 2.267 personas de origen senegalés con Documento Nacional de Identidad argentino y con residencia en Argentina. Es una migración mayoritariamente masculina (el 95%).

8 En 2004 se legisló un Régimen de Regulación Migratoria para ciudadanos nativos de países fuera de la órbita del MERCOSUR (Decreto 1169/2004), y dos Regímenes Especiales de Regulación de Extranjeros de nacionalidad senegalesa –en 2013 (Disposición 2/2013) y en 2022 (Disposición 940/2022)–, que facilitaron el trámite de residencia para aquellas personas que no habían podido cumplimentar todos los requerimientos legales hasta ese momento. No hay menciones respecto de la adquisición de la lengua española.

alumnos Sordos que se comunican con la Lengua de Señas Argentina (LSA), se trata de bilingüismo y la LSA suele ser considerada la L1 de las personas Sordas, y el español, la L2. Por esto, para la alfabetización de personas Sordas que se comunican con LSA, hay cierto acuerdo en seguir metodologías propias de español lengua segunda.<sup>9</sup> Sin embargo, los investigadores muestran desarticulación entre la legislación y la cotidianeidad. Russell (2018) sostiene que los bajos resultados que se registran en la alfabetización de personas Sordas están vinculados con cuestiones lingüísticas y con la metodología utilizada para la enseñanza de las lenguas. Cree, en consonancia con Álvarez-Escobar y otros (2023), que La educación bilingüe requiere de acciones coordinadas y de una organización graduada en niveles. Propone usar metodologías combinadas de español lengua segunda y de español lengua extranjera (ELSE: ELE+EL2) y sostiene que la persona Sorda es el mejor docente para alumnos Sordos. Esto último abre un nuevo espacio de promoción del español de formación de personas Sordas en un Profesorado, y como en los casos anteriores el desafío de construir materiales de enseñanza específicos, como ser, la publicación de videolibros para Sordos que ya registra intentos.

### 3.El Español Lengua Extranjera (ELE)

Desde fines del siglo XX, prácticamente todas las Universidades Nacionales y muchas de las privadas (Universidad Católica Argentina -UCA- o Universidad del Salvador -USAL) ofrecen clases de ELE (para ingreso al sistema educativo o para turismo). Algunas de ellas, tienen posgrados específicos de ELE (Diplomatura – Carrera de Especialización) como en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, o en el ámbito privado el posgrado a distancia “Especialización en la enseñanza de español para extranjeros” de la USAL. También se cuenta con Maestrías en 2das lenguas en universidades estatales como la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTref) o privadas como la Universidad Católica Argentina (UCA) no específicas en ELE. Hay también Licenciaturas, que es un título de grado, -como en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata- por dar algunos ejemplos. Algunas, como la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) o la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), conectan la formación en ELE con Licenciaturas en Turismo. Por su parte el Gobierno argentino tiene dependiente del Ministerio de Educación, un Programa de formación y certificación en lenguas extranjeras que incluye ELE. Ofrecen las instituciones privadas turismo idiomático.

Según la página Becas y Empleos, se registraron 1.171 ofertas de ELE que representan el tercer lugar en importancia, luego del inglés y francés entre el total de servicios idiomáticos de la Argentina –fuera de la educación formal-. Se contabilizaron 706 cursos generales y específicos de ELE dirigidos sobre todo a profesionales y estudiantes adultos, y concentrados mayoritariamente en la Capital Federal. Los primeros cubren diversas modalidades (regulares, intensivos, a distancia, entre otros) y los de fines específicos se orientan sobre todo a negocios, medicina, viajes y terminología legal, aunque existen múltiples opciones alternativas. Los Programas de Turismo Idiomático (43%), combinan varios destinos (dentro de la Argentina o con países cercanos como Uruguay, Chile, Perú o Bolivia) clases de Tango, Aventura o Deportes, dan Servicios de Alojamiento y Actividades Extracurriculares (25%), Pasantías, Intercambios y Voluntariado (25%), y Cursos multi-destino (7%).

<sup>9</sup> La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 que propone la Educación Intercultural Bilingüe puede ser extendida, según interpretan Sartori y Bengochea (2017) no solo a personas indígenas sino también a migrantes, e incluso a personas Sordas que usan la LSA.

Según informa el diario “Página 12”, en su edición del 13 de noviembre de 2019, la Argentina es un destino elegido por muchos extranjeros que quieren aprender español en Latinoamérica. Entre las razones que esgrimen los extranjeros entrevistados en la noticia de mención, están una relativa estabilidad institucional, las múltiples actividades que se pueden hacer en el país, la actitud bastante liberal, afectiva y amable de sus pobladores,<sup>10</sup> que respetan al extranjero, y que son receptivos, los precios más baratos en divisa extranjera, gracias a la devaluación del peso y a la aceptación generalizada de dólares como moneda de pago. Mencionan también la diversidad cultural entre destinos como Bariloche (en la Patagonia), Salta (en los Andes del Noroeste), e Iguazú con su clima caluroso y sus magníficas cataratas en el Noreste.

A su vez, se ofrecen en Argentina distintos espacios donde se pueden rendir Exámenes de ELE para ingreso al sistema educativo universitario argentino o de otros países (cosa que conecta la enseñanza de ELE con el turismo). Los exámenes de ingreso reconocidos en Argentina y en otras universidades del mundo que se preparan y rinden en Argentina son varios, mencionemos el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera)-del que es responsable la Fundación Ortega y Gasset Argentina-; el CELU (Certificado de español: lengua y uso)-examen preparado por el equipo del Laboratorio de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación-; el CEA (Certificación de español avanzado) requerido para ser admitido en el CBC (Ciclo Básico Común de la UBA); el SIELE (Servicio internacional de evaluación de la lengua española) desarrollado por el Instituto Cervantes; y otros exámenes desarrollados y/o reconocidos por universidades privadas.

Tanto los cursos como los exámenes presentan modalidad presencial y virtual. Existen, como era de esperar, aplicaciones de idiomas interactivas, como Duolingo y Babbel, y plataformas en línea como Italki o Verbling.

Argentina cuenta además con un Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) que reúne 2 tercios de las universidades nacionales que se dedica a la enseñanza, evaluación y certificación del español como lengua extranjera y articula las distintas instituciones entre sí.

En el sistema educativo estatal, la enseñanza de ELE, a diferencia de otras instancias de formación de grado, da lugar a la obtención de recursos económicos. Hasta donde tengo información no hay política gubernamental ni legislación que regule sobre ELE.

## 4. Conclusiones generales

La legislación nacional, provincial y jurisdiccional, en relación con el español L1 y L2, para la escuela, los medios de comunicación, la administración en general, la justicia, la señalética, entre muchos otros aspectos, muestra en Argentina desde finales del siglo XX y desde comienzos del XXI sensibles adelantos en la legislación y en relación con ciertos aspectos, en las actitudes de la población. Con la legislación se apunta a un estado pluricultural y plurilingüístico que revaloriza las lenguas vernáculas, fomenta la inclusión de las minorías (personas Sordas, inmigrantes) y el desarrollo de la comprensión y producción de discursos adecuados en la lengua mayoritaria que es el español, preocupándose por la actualización teórica y metodológica en la enseñanza, así como por el perfeccionamiento y la formación de los agentes que la desarrollan. Sin embargo, en casi todos los ámbitos se detecta una desarticulación entre las expectativas

---

<sup>10</sup> Uno de los entrevistado dice: “los argentinos fueron muy pacientes cuando intentaba aprender y practicar mi español. Incluso cuando cometí un error o no sabía una palabra determinada, me tranquilizaron y siempre estuvieron dispuestos a ayudar a enseñar”.

que abre la legislación y la concreción de estas en el día a día. Las causas que se esgrimen parten de las dificultades económicas que atraviesa, en períodos, el país, en la desigualdad en la distribución de las riquezas que repercute en desigualdades de formación entre las esferas públicas y privadas de la enseñanza primaria y secundaria especialmente y a la dificultad de los gobiernos de articular las expectativas de la legislación con los contextos concretos.

Por otro lado, se advierte que la enseñanza de español para extranjeros está en constante desarrollo tanto en lo referente a la obtención de habilidades para el ingreso al sistema educativo como en lo referido al turismo. De esta manera la enseñanza de ELE destaca dentro de un sistema de enseñanza gratuito, en el grado, en todos sus niveles porque, además de propiciar la internacionalización de la variedad y del ámbito simbólico cultural del país abre una fuente de recursos económicos.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J. A. et alii. (2025). *Políticas de estado de promoción del español como lengua internacional: Un planteamiento panhispánico. Notas para el debate*. Fundación Nebrija. [observatorionebrijadelespañol.com](http://observatorionebrijadelespañol.com)
- Álvarez-Escobar, M. L., M.A. Arroyo-Lewin y J.Á. Bermúdez-García (2023). Lecto-escritura del español como segunda lengua en la educación de niños sordos. *Innova* 8 (1): 34-48.
- [Anuario Estadístico Universitario](#) (2018)
- Avellana, A. y C. Messineo (2021). Las lenguas indígenas en la Argentina y su continuidad en el español regional. *Kañina* 45 (1). <http://dx.doi.org/10.15517/rk.v45i1.47026>.
- Bein, R. (ed.). (2017). [Legislación sobre lenguas en la Argentina](#). Manual para docentes. (Consultado 30/01/25)
- Borzi, C. (2022). El español en Argentina. En F. Moreno Fernández y R. Caravedo (eds.) *Manual de Dialectología hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Dialectology*. Londres: Routledge; pp. 189-201.
- Borzi y Gutiérrez Böhmer, [en prensa]. La percepción de las variedades cultas del español por parte de los bonaerenses. Un estudio de dialectología perceptiva a partir del PRECAVES XXI. *Spanish in Context*.
- Bengochea, N. y F. Sartori (2017). Lenguas de inmigrantes. En Bein, R. (ed.). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*, pp. 24-23.
- Borello, R. A. (1974). *Habla y literatura en la Argentina*. Tucumán: Universidad
- Carbonetti, M. y L. González (2017). Las lenguas en el ámbito educativo. En Bein, R. (ed.) (2017) *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*, pp. 11-14.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). [Censo Nacional de población hogares y viviendas 2010](#).
- López García, M. (2009). Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad. *Revista de Investigación Lingüística* (Murcia) 12: 375-397
- Llambí, María Eugenia. (2018). Comunidad sorda y español escrito: indagaciones y experiencias. *Traslaciones. Rev. Latinoamericana de lectura y escritura* 5: 8-13.
- Martocci, F. y L. Ledesma. 2018. *Una historia económica argentina: de la etapa agroexportadora a la caída del peronismo (1880-1955)*. La Pampa: Universidad.
- Moyano, M. (2008). "Literatura, Estado y Nación en el Siglo XIX argentino: el poder instituyente del discurso y la configuración de los mitos fundacionales de la identidad". *Cahiers ALHM* [En línea].
- Página 12. "El turismo idiomático en Argentina: por qué los extranjeros eligen Buenos Aires para aprender español." 13 de Noviembre 2019. <https://www.pagina12.com.ar/231084-el-turismo-idiomatico-en-argentina-por-que-los-extranjeros-e>
- PRECAVES: [Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI](#). Dirs. Generales: A. M. Cestero y F. Paredes - Alcalá de Henares – España -
- Sartori, F. y N. Bengochea (2017). Las lenguas de los pueblos originarios. En Bein, R. (ed.). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*, pp. 15-18.

## **CAPÍTULO 3.**

### **INFORME SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CHILE**

**Abelardo San Martín Núñez**

Universidad de Chile Academia Chilena de la Lengua

#### **Resumen**

En Chile, el español es la lengua mayoritaria y oficial de facto, aunque carece de reconocimiento constitucional. Los intentos de oficializarlo junto con la protección de lenguas indígenas no han prosperado, reflejando tensiones lingüísticas. Además, el dialecto chileno enfrenta prejuicios que dificultan su valoración cultural.

En educación, el español se enseña con un enfoque comunicativo centrado en lectura, escritura y habilidades discursivas, pero la escasa atención a la gramática y las desigualdades educativas afectan el rendimiento en comprensión lectora y escritura.

Las lenguas indígenas, como el mapudungun y el aimara, están en declive pese a programas como la Educación Intercultural Bilingüe, limitados por falta de recursos y apoyo social. La creciente inmigración, especialmente haitiana, carece de políticas educativas inclusivas, dificultando su integración.

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es impulsada por universidades y centros privados ligados al turismo idiomático, pero falta una estrategia nacional que potencie este recurso cultural y económico.

#### **1. Situación y sensibilidad política respecto a la promoción del español.**

En esta sección nos referiremos al estatus sociopolítico de la lengua española en Chile. El español es la lengua mayoritaria en Chile, por lo tanto, su empleo está ampliamente difundido en el territorio y en la población de este país, donde se la utiliza en distintas situaciones y con múltiples fines comunicativos. Es la lengua más usada en los ámbitos tanto privado como público y, dentro de este último, se la emplea en la administración del Estado, las leyes y los reglamentos, los establecimientos educacionales de todos los niveles de enseñanza, los servicios de salud y los medios de comunicación. El español es la lengua predominante que permite la movilidad social, aspecto que es reconocido por todos los chilenos y por los inmigrantes y los extranjeros que eligen Chile como destino.

A pesar de su indiscutible importancia cultural, social, política y económica, el español en este país no está reconocido como lengua oficial en la Constitución Política de la República de Chile de 1980, que es la que aún está vigente y que, de hecho, está escrita en español. Por este motivo, se ha caracterizado a la lengua española como lengua oficial de facto del Estado de Chile (Jansen, 2008; Chávez y Vergara, 2023). A este respecto, es importante reconocer que en algunas leyes chilenas sí se le confiere una oficialidad relativa al español. Por un lado, la Ley

Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990 señala que para egresar de la enseñanza básica es requisito: “saber leer y escribir, expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita”. Por otro, la Ley de Tribunales de Familia de 2004 establece que la lengua española es la empleada en el sistema judicial chileno y que, en caso de que un testigo no supiera “castellano”, se deberá recurrir a un intérprete mayor de edad (Chávez y Vergara, 2023). Con todo, según Jansen, Chile pertenece al grupo de países latinoamericanos que “prácticamente no ha considerado necesario legislar en materia de lenguaje” (2008: 265).

Es importante recordar que ha habido intentos de establecer el español como lengua oficial *de iure* en Chile y que son antecedentes sociohistóricos relevantes. En el retorno a la democracia, en 1992-1993, a solicitud de las autoridades educacionales del gobierno de Patricio Alwyn, se formó una Comisión del Idioma Oficial cuyo trabajo es descrito por Rojas (2024), quien analiza documentación inédita de Ambrosio Rabanales, connotado lingüista chileno, que la lideró. La comisión propuso un texto en el que se declaraba que “El español es la lengua oficial del Estado” y que “Al igual que la lengua española, tanto el mapuche como el aimara y el pascuense serán objeto de especial cultivo, respeto y protección, por cuanto constituyen un importante patrimonio cultural de la Nación”. En otras palabras, se adopta la denominación “español” por ser la más extendida internacionalmente y, si bien no se establece un régimen de cooficialidad, sí se reconoce la importancia cultural de las lenguas indígenas más empleadas. Sin embargo, hubo un cambio de gobierno y las nuevas autoridades educacionales del presidente Eduardo Frei archivaron la propuesta sin llevarla a efecto (Rojas, 2024).

Más recientemente, en 2022 la Propuesta de Constitución Política de la República de Chile, fruto de la Convención Constituyente elegida en 2021, también contempló un articulado sobre oficialidad lingüística que es analizado por Chávez y Vergara (2023). La propuesta reconocía que “Chile es un Estado plurilingüe” y que “el idioma oficial en Chile es el castellano”. Asimismo, “los idiomas de los pueblos indígenas son oficiales en sus territorios y en zonas de alta densidad poblacional de cada pueblo y nación indígena”. Como se aprecia, se asumía el nombre tradicional, que políticamente es menos marcado, y se establecía una cooficialidad con las lenguas indígenas demarcada geográficamente. No obstante, la propuesta de nueva carta magna fue ampliamente rechazada en el plebiscito constitucional de septiembre del mismo año, por lo que esta iniciativa de co-oficialidad no llegó a concretarse (Chávez y Vergara, 2023).

El hecho de que el español en Chile sea oficial *de facto*, pero no *de iure* no debería llamar tanto la atención, pues en muchos Estados nacionales no se ha valorado la pertinencia de declarar una lengua oficial. Es el resultado de la percepción de que la lengua española es, de hecho, la mayoritaria y la única prestigiosa y de que, por lo tanto, no es necesario especificar su oficialidad, constitucionalmente. Por otro lado, en general, se ha masificado la opinión de que la lengua española está en conflicto con las lenguas indígenas en Chile y que son éstas las que necesitan protección, a fin de que no desaparezcan. En consecuencia, cualquier iniciativa que proponga reconocer al español oficialmente, debería considerar también el reconocimiento co-oficial de las lenguas indígenas.

En efecto, esto es lo que ocurrió con los intentos de reconocimiento oficial del español en Chile reseñados más arriba. De igual manera, como señalamos en San Martín (2023), las actitudes lingüísticas hacia el dialecto chileno son, en general, negativas, pues se ha masificado la percepción de que en Chile se habla una variedad “incorrecta” del español. En cierto sentido, prácticamente no se reconoce al dialecto vernáculo como parte de la lengua española, sino que como una forma de hablar bastante diferente y apartada del modelo estándar. Esta opinión es

persistente en los hablantes chilenos, en general, y ha sido promovida por el periodismo escrito que continua y obstinadamente emite reportajes sobre “lo mal que hablamos en Chile”.

A pesar de los esfuerzos de los lingüistas en difundir la valoración positiva hacia el dialecto chileno y de la Academia Chilena de la lengua en promover la política panhispánica de la ASALE, ha sido muy difícil modificar los prejuicios lingüísticos de los chilenos. En este sentido, existe una carencia en el incentivo del principio fundamental de que la cultura “hispanoamericana” también incluye el componente “hispanico” y de que, por lo tanto, la lengua española es un valor patrimonial común. Se aprecia, asimismo, un nivel de conciencia entre la población chilena sobre la relevancia del español en el mundo, debido a su considerable cantidad de hablantes, pero por el mismo motivo no se percibe que sea una lengua en peligro o que necesite algún tipo de respaldo en términos políticos.

## **2.El español en el sistema educativo. La enseñanza del español como L1 (lengua nativa).**

En este apartado revisaremos el lugar de la lengua española en el currículum escolar del Ministerio de Educación (MINEDUC) chileno. El sistema educacional chileno se encuentra en transición pues, actualmente, considera ocho cursos de educación básica y cuatro de educación media, configuración que regirá hasta 2026 pues, a partir de 2027, se modificará a seis de educación básica y seis de educación media. Las bases curriculares determinan una serie de objetivos de aprendizaje transversales, de carácter general, además de objetivos de aprendizaje mínimos para cada asignatura, de índole particular, en los distintos niveles educativos del sistema. Dichas bases se expresan en documentación que se organiza en tres niveles: 1) primero a sexto básico (MINEDUC, 2015<sup>a</sup>), 2) séptimo básico a segundo medio (MINEDUC, 2015b) y 3) tercero y cuarto medio (MINEDUC, 2019). El enfoque de la asignatura denominada “Lenguaje y Comunicación”, en educación básica, y “Lengua y Literatura”, en educación media, que es la que aquí nos interesa, es esencialmente comunicativo y cultural.

Se concibe el lenguaje como una herramienta que permite al ser humano comprender el mundo, dialogar consigo mismo y con los demás, transmitir la cultura, establecer y mantener relaciones e instituciones y formar identidades. Se identifican, en los dos primeros niveles, los ejes de lectura, escritura, comunicación oral e investigación, además de una serie de habilidades actitudinales, en el tercero, relacionadas con el respeto, la tolerancia y la no discriminación, en el contexto actual de diversidad multicultural y de valores democráticos. Recientemente, se ha articulado un plan de Actualización de la Priorización Curricular 2023- 2025 (MINEDUC 2023<sup>a</sup>), en el contexto de postpandemia, que considera una serie de Orientaciones Didácticas (MINEDUC 2023b) que son consistentes con el enfoque antes descrito. El propósito formativo de esta asignatura, de acuerdo con este plan, es que los estudiantes “participen de experiencias de aprendizaje del lenguaje y la literatura a través de la escritura, lectura, comunicación oral e investigación, para conocerse a sí mismos y reflexionar sobre la experiencia humana en diversas culturas” (MINEDUC 2023<sup>a</sup>: 1).

La adopción del enfoque comunicativo es consecuente con las últimas tendencias en la enseñanza de lenguas, incluida la materna, a nivel mundial, que se orienta al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en niveles de progresiva complejidad. De este modo, se espera que los estudiantes sean capaces de comprender y producir discursos orales y escritos de diferentes tipos, cada vez más elaborados en su gramática, vocabulario y estructura. Un aspecto relevante de analizar es cuáles son los contenidos de las especialidades en lingüística

y literatura que se enseñan en la asignatura, de modo predominante, en los distintos niveles de progresión del aprendizaje. Rubio y Moya (2023) analizan las bases curriculares de los niveles 2 y 3, antes señalados, con el objetivo de describir el contenido lingüístico y las habilidades comunicativas implicados en ellas. Efectivamente, estos autores identifican un claro énfasis en contenidos de lingüística del texto relativos a los procesos de comprensión y producción de diferentes géneros discursivos. No obstante, perciben una escasa presencia de contenidos gramaticales en las bases curriculares, aspecto que puede deteriorar el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, Rubio y Moya (2023) advierten que adoptar un enfoque discursivo en la enseñanza de la lengua materna no implica “que no se deba trabajar el sistema gramatical en el aula, puesto que es este conocimiento en el que se apoyan más fuertemente los procesos de reflexión lingüística sobre los cuales es posible desarrollar de manera adecuada y eficaz los diferentes géneros discursivos” (2023: 172). También los autores critican la desactualización del currículum, pues no se adapta a los cambios en el ethos cultural que son característicos de las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes, que están cada vez más inmersos en las redes de la comunicación digital.

En esta faceta, llama la atención la evolución en el nombre de la asignatura pues, antiguamente, se la denominaba “Castellano” y, con posterioridad, se modificó a “Lenguaje y Comunicación” y “Lengua y Literatura”. Es decir, se ha optado por la expresión de términos neutros que no hacen una referencia específica a la lengua española o al español o a la literatura hispánica o hispanoamericana. Prácticamente, no se menciona a la lengua española o el español o el castellano en la documentación oficial, salvo el decreto de la LOCE, antes referido, y que es muy antiguo de 1990 hace treinta años. Por otra parte, concordamos en que la escasa atención al componente gramatical en la formación lingüística implica una interpretación inexacta del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna.

En este sentido, es importante destacar que forma y función se implican mutuamente, por lo que el reconocimiento reflexivo y consciente de las categorías gramaticales refuerza las capacidades comunicativas, desde un punto de vista metacognitivo. Quizás, sea ésta una de las razones del fracaso del sistema escolar en la formación de personas que sean eficientes en su dominio de habilidades lingüísticas, lo que queda reflejado en los mediocres resultados obtenidos en las pruebas de desempeño estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). A este respecto, es preciso destacar que los avances en las habilidades de lectura y escritura, de manera progresiva y en niveles de mayor complejidad, que son el centro de los objetivos de la enseñanza escolar han sido sistemáticamente mal evaluados. Existe la convicción en la población chilena general de que existen brechas educacionales profundas en el sistema escolar chileno que, entre otras capacidades, afecta al desarrollo de la competencia en lectoescritura en todos sus niveles. De este modo, si bien ha habido avances notables en la cobertura educacional y en los niveles de alfabetización de la población chilena, en términos funcionales concretos, el desempeño en las tareas de comprensión lectora y de producción escrita en español por parte de los chilenos es muy deficiente.

### **3. Convivencia y enseñanza del español como L2 (segunda lengua) en comunidades con más lenguas.**

En este acápite presentaremos el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua (L2) en Chile. Es importante destacar que Chile es un país plurilingüe, si bien en comparación con otros, lo sea en menor grado, por lo que las situaciones de bilingüismo están menos exten-

didadas, en términos relativos. Por una parte, el español en Chile convive con algunas lenguas indígenas que todavía se hablan, pero cuyo empleo ha decrecido, notoria y progresivamente, con el paso del tiempo. Las lenguas indígenas con algún grado de vitalidad lingüística en Chile son el mapudungun, el aimara, el quechua y el rapa nui, es decir, tres lenguas americanas y una polinésica.

La cantidad aproximada de hablantes y las áreas geográficas principales en las que se habla cada una son las siguientes: 230.000 de mapudungun en la Región de la Araucanía,

20.000 de aimara y 3.000 de quechua en la Región de Arica y Parinacota y 1.300 de rapa nui en la Isla de Pascua. Aunque también hay grupos de hablantes en las grandes ciudades, en general, se las habla más en comunidades rurales y en contextos propios de cada cultura (ceremonias y rituales). No hay hablantes monolingües, pues todos presentan algún nivel de bilingüismo con el español y su grado de conservación es mayor en mujeres, niños y ancianos que habitan, sobre todo, en las localidades más apartadas. Lamentablemente, la situación es de “máxima vulnerabilidad” en el caso del kawésqar y el yagán, que son lenguas de Tierra del Fuego que, prácticamente, no cuentan con hablantes activos (MINEDUC, 2022). Es importante agregar que los pueblos lickanantay, colla y diaguita, que son reconocidos por la Ley Indígena N°19.253, se encuentran en un proceso de revitalización de sus respectivas lenguas ancestrales, aunque no se las habla desde hace mucho tiempo (MINEDUC, 2022).

En general, en Chile se verifica una pérdida progresiva de las lenguas indígenas, debido a su escasa funcionalidad y estatus social, en contraste con el prestigio y el predominio de la lengua española. Según los resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, Ministerio de Desarrollo Social, 2017), de la población perteneciente a los pueblos indígenas, el 80,1% “no habla ni entiende”, el 10% “sólo entiende” y el 9,9% “habla y entiende” su lengua originaria. Sin embargo, en la población indígena el interés por recuperar y aprender sus lenguas originarias ha ido en aumento, en el último tiempo.

El Estado de Chile reconoce la relevancia de la multiculturalidad y el plurilingüismo, así como el derecho de los pueblos indígenas a mantener y desarrollar sus lenguas y culturas propias (Ley Indígena N° 19.253). Asimismo, ha ratificado el Convenio N°169 de la OIT que determina que las lenguas indígenas deben preservarse y, además, que debe enseñarse a escribir a los niños indígenas en su propia lengua, siempre que sea viable. Además, la Ley General de Educación de 2009, señala que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”.

En consecuencia, desde la década de 1990, existe un programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a cargo del MINEDUC, mediante el cual se creó el sector de lengua indígena. A partir de 2009, este sector se ofrece en los establecimientos con una mayor matrícula indígena, pero es opcional para las familias, quienes deben comunicar por escrito si desean o no integrar a sus hijos al mismo. Estas iniciativas del MINEDUC son apoyadas por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), que también diseña e implementa acciones de recuperación y revitalización de las lenguas indígenas. No obstante, el éxito de estas medidas ha sido muy relativo, ya que se ha enfrentado a una serie de dificultades como la escasez de recursos y de expertos, así como la falta de interés de la gran mayoría de las familias indígenas por recuperar sus lenguas.

La alfabetización de estos niños sigue haciéndose en español y el hecho de que la enseñanza de las lenguas indígenas sea opcional y, además, de que estas lenguas no tengan una funcionalidad social particular han complotado para que su revitalización sea efectiva. Fuentealba

et al. (2021) abordan las políticas educativas públicas de la enseñanza de lenguas en Chile, contrastando la planificación lingüística de revitalización de las lenguas indígenas con la de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que es obligatoria en Chile desde quinto básico.

Las autoras concluyen que la política lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas indígenas en Chile no cumple con los requisitos para su mantenimiento y revitalización, debido a que el programa de EIB no considera todas las lenguas reconocidas como tales en el país y, además, es opcional. Al contrario, “la enseñanza del inglés cuenta con apoyo gubernamental, político, y social para seguir expandiéndose como política lingüística pública en la sociedad chilena y, aunque sea una lengua extranjera, cuenta con más recursos económicos y humanos de los que cuenta las lenguas indígenas” (Fuentealba et al., 2021: 84).

Por otro lado, el español en Chile convive también con lenguas de comunidades de inmigrantes. No hay datos seguros, ni actualizados sobre el grado de lealtad o conservación de las lenguas de los descendientes de inmigrantes, pero sí se las enseña, formalmente, en colegios internacionales, por ejemplo, el francés en la Alianza Francesa, el italiano en la Scuola Italiana, el alemán en el Colegio y el Liceo Alemán y el inglés en The Grange School, entre otros establecimientos. Se trata, en todo caso, de hablantes bilingües completamente asimilados al español que forman parte de los grupos socioeconómicos medio alto y alto, con mayor poder adquisitivo.

La situación de enseñanza del español a inmigrantes no hispanohablantes más compleja es la que corresponde a la de los inmigrantes haitianos hablantes de *creole*, que son per- luri que viven en condiciones sociales de mayor precariedad y que han llegado masivamente a Chile, en las últimas décadas, en busca de mejora económica. Estas personas se encuentran con la necesidad imperiosa de aprender español, a efecto de poder trabajar formalmente, así como de que sus hijos ingresen al sistema escolar para que puedan tam- lur alfabetizarse en la lengua mayoritaria y de más alto estatus en Chile. Toledo et al. (2022) analizan la situación de los inmigrantes haitianos, en relación con el currículo de la asignatura de Lengua y Literatura, los programas de formación inicial de los profesores y las pruebas estandarizadas de lenguaje en Chile.

Las autoras destacan que “es posible constatar que en las bases curriculares de la educación primaria y secundaria no se pondera la posibilidad de que los estudiantes no sean hablantes nativos de español” (Toledo et al., 2022: 460-461). Esto las lleva a concluir que, actualmente, “no existen políticas públicas en el sistema educativo chileno que consideren la diversidad lingüística de las escuelas” (Toledo et al., 2022: 468). Por su parte, Bahamondes et al. (2023) ofrecen una guía con orientaciones didácticas para la enseñanza de español a estudiantes no hispanohablantes en Chile, en el marco de un programa de inclusión escolar promovido por el MINEDUC.

#### **4.El español como Lengua Extranjera (ELE)**

En esta sección nos referiremos al panorama de la enseñanza del español para extranjeros en Chile. En la década de 1990, se crearon los primeros cursos de ELE en universidades chilenas dirigidos a sus estudiantes de intercambio pertenecientes a universidades internacionales. Es el caso de la Universidad de Chile, por ejemplo, que implementa cursos de ELE para estudiantes de universidades extranjeras específicas y del programa de movilidad estudiantil de esta universidad. En el 2000, esta oferta se amplió a cualquier extranjero de visita o residente en Chile que desee aprender español durante un semestre.

También la Universidad Católica de Chile imparte cursos de ELE desde 1990 (Bravo et al., 2019). Actualmente, muchas universidades chilenas, tanto públicas como privadas, imparten cursos de ELE en Santiago, Viña del Mar, Valparaíso, Talca, Concepción, Valdivia y Punta Arenas. Por otro lado, surgieron institutos de idiomas, más o menos en la misma década, que imparten clases de español a estudiantes extranjeros con residencia en Chile y a turistas. Estas iniciativas son parte del denominado “turismo idiomático”, que alude a las actividades realizadas en el contexto de una corta estadía, con el objetivo de aprender un idioma, mediante un proceso de inmersión lingüística y cultural (Bravo et al., 2019). En 2010 algunos de estos institutos de idiomas se reunieron en la Asociación Chilena de Escuelas de Español (ACHELE), con el propósito de regular esta actividad y asegurar la calidad del servicio prestado.

Los cursos de los institutos organizados en la ACHELE incluyen excursiones, alojamiento y transporte, entre otros servicios adicionales a las clases de ELE. Con respecto a la formación de profesores de ELE en Chile, sólo se imparten diplomados de extensión o postítulo en las universidades de Chile, Santiago de Chile, Concepción y Católica de Chile. Además, la Universidad de Playa Ancha imparte un Magíster en Lingüística con una mención en Lingüística aplicada a la Enseñanza de idiomas (Bravo et al., 2019). Como puede apreciarse, no existe un interés por regular ni promover la educación en ELE en Chile a nivel ministerial, ni una valoración de este dominio como un nicho de desarrollo estratégico que pudiera ser relevante. Tampoco llama mucho la atención de los especialistas que se inclinan más por el estudio de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua adicional para inmigrantes en riesgo de vulnerabilidad socioeconómica. En particular, son las universidades y los institutos los que han incluido la enseñanza de ELE dentro de sus planes de desarrollo, aunque de modo paulatino y sin una mayor coordinación a nivel nacional.

## Referencias bibliográficas

- Bahamondes Rivera, Rosa, Claudia Flores Figueroa y Moisés Llopis Alarcón. 2023. Guía didáctica para la enseñanza de contenidos en español a estudiantes no hispanohablantes. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bravo Piña, Javiera, Pablo Quintanilla Peralta, Fernanda Santander Ureta y Beatriz Sepúlveda Navarro. 2019. Enseñanza de español en Chile: Un estudio cualitativo de aspectos teóricos y metodológicos en dos grupos de profesores/as de ELE. Informe final de seminario para optar al grado de Licenciado/a en Lengua y Literatura Hispánicas. Universidad de Chile.
- Chávez Fajardo, Soledad y Jorge Vergara. 2023. Lenguas indígenas, pluralismo lingüístico y Propuesta constituyente en Chile. Desafíos y urgencias. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 56 (113): 610-641.
- Fuentalba, Lidia, Miguel Friz Carillo, Valeria Sumonte Rojas, Susan Sanhueza Henríquez y Bruno Ramírez-Muñoz. 2021. La enseñanza de lenguas en Chile: Una mirada desde la planificación y política Lingüística. *Estudios Filológicos*, 68: 69-88.
- Jansen, Silke. 2008. La “defensa” del español en Hispanoamérica: normas y legislaciones acerca del uso de la lengua. En Kirsten Süselbeck, Ulrike Mühlischlegel, Peter Masson (luril.), *Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 239-270.
- MINEDUC. 2015<sup>a</sup>. Bases curriculares primero a sexto básico [en línea]. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- MINEDUC. 2015<sup>b</sup>. Bases curriculares séptimo básico a segundo medio [en línea]. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- MINEDUC. 2019. Bases curriculares tercero y cuarto medio [en línea]. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)

- MINEDUC. 2022. Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales.
- MINEDUC. 2023<sup>a</sup>. Orientaciones didácticas. Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura.
- MINEDUC. 2023b. Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes. Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura.
- Ministerio de Desarrollo Social. 2017. Pueblos indígenas. Síntesis de resultados. Encuesta CASEN.
- Rojas Gallardo, Darío. 2024. La Comisión del Idioma Oficial (1993-1994): una iniciativa de política lingüística en la postdictadura chilena. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Volumen 23, Número 1: 275-292.
- Rubio-Manríquez, Manuel y Patricio Moya-Muñoz. 2023. El conocimiento lingüístico en la enseñanza de la lengua materna: un análisis de las bases curriculares. *Estudios Pedagógicos*, XLIX, Número 2: 153-175.
- San Martín Núñez, Abelardo. 2023. El español en Chile. En Francisco Moreno-Fernández y Rocío Caravedo (eds.), *Dialectología hispánica/ The Routledge Handbook of Spanish Dialectology*. Londres: Routledge, pp. 216-226.
- Toledo Vega, Gloria, Karina Cerda-Oñate y Andrea Lizasoain. 2022. Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Boletín de Filología*, Tomo LVII, Número 1: 449-473

## **CAPÍTULO 4.**

### **POLÍTICAS DE ESTADO DE PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL EN COLOMBIA**

**Nancy Agray-Vargas**  
Pontificia Universidad Javeriana

#### **Resumen**

Colombia, con su gran diversidad lingüística, enfrenta retos en la promoción del español y la preservación de sus 69 lenguas nativas. Aunque la Constitución de 1991 reconoce el bilingüismo y la multiculturalidad, las políticas educativas han mostrado resultados limitados, reflejados en bajos desempeños en pruebas como PISA.

Las lenguas indígenas enfrentan desplazamiento debido a currículos no adaptados, falta de docentes bilingües y desigualdades sociales. En cuanto al español como lengua extranjera, iniciativas como EnredELE y *Spanish in Colombia* han impulsado el país como destino de aprendizaje, aunque falta evaluar su impacto real.

Para avanzar, Colombia necesita estrategias inclusivas, sostenidas y bien financiadas que promuevan tanto el español como sus lenguas originarias.

#### **1. Situación y sensibilidad política respecto a la promoción del Español**

Colombia, un país con 52,3 millones de habitantes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, 2024) se caracteriza por su diversidad lingüística y cultural que determina una gran sensibilidad a las políticas relacionadas con esta riqueza y a su vez, evidencia tensiones entre la lengua mayoritaria, el español, y las lenguas minoritarias o nativas.

El reconocimiento del país como una nación multicultural y plurilingüe y a su población como mayoritariamente mestiza en la Constitución Política de 1991 permitió visibilizar a las comunidades minoritarias. Colombia cuenta con 69 lenguas además del español: 65 lenguas indígenas, dos lenguas criollas, (el creole de la Isla de San Andrés y Providencia y el Palenquero de San Basilio de Palenque, Cartagena y Barranquilla), la lengua Romaní del pueblo ROM o gitano y la lengua de señas colombiana considerada como una lengua nativa. Estas lenguas se reconocen como lenguas oficiales y la Constitución establece que la “enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. (Const. Artículo 10). (Agray-Vargas, 2023, p.1)

A continuación, presentaremos, como una primera aproximación al tema, algunas de las políticas relacionadas con el español en tres ámbitos: el español como lengua primera L1, el español como lengua segunda, L2, y el español como lengua extranjera, ELE.

## 2.El español en el sistema educativo. La enseñanza del español como L1

En la Constitución se decreta “el castellano” como la lengua mayoritaria y, por tanto, su presencia obligatoria en los niveles de escolaridad de primaria, básica y media del sistema educativo colombiano. En algunas instituciones universitarias también es lengua obligatoria por políticas internas. Aunque se denominada en el currículo como “Lenguaje”, en los Estándares básicos de competencias en lenguaje de 2006, (actualizados en 2020), se aclara que: “Es de anotar que cuando en estos estándares se habla de *lenguaje* se está haciendo alusión a lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos” (p.18). Es decir, el estudio de la literatura hace parte de la asignatura de *lenguaje* bajo la consideración de que la literatura ayuda al desarrollo y apropiación de la lengua materna.

Las políticas en relación con la enseñanza del español como L1 han estado enfocadas en el desarrollo de las competencias comunicativas, particularmente de la lectura y la escritura, con un eje transversal de enseñanza de la gramática y la ortografía y, como se señaló, con el uso de la literatura como facilitadora de los procesos de aprendizaje de la lengua. Entre estas políticas se destacan los Lineamientos curriculares (1998), los Indicadores de logro curriculares (1996), los Estándares básicos de competencias en lenguaje (2006, actualizados en 2020), y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) renovado a Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (2018-2022) y en (2024) a Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (PNLEOB) de los ministerios de Educación y de las Culturas y la Biblioteca Nacional de Colombia.

Las intencionalidades presentes en la política no parecen haber dado los frutos esperados ya que el país sigue teniendo bajos índices en lectura y escritura, tal como lo presentan algunos estudios, así como los resultados de las pruebas PISA. Los resultados de 2018, por ejemplo, muestran que “el 45,29% de los estudiantes entre los 15 años...tiene un nivel bajo en la comprensión lectora, logrando únicamente identificar el significado literal de oraciones o pasajes cortos, o incluso únicamente palabras individuales” (Laboratorio de Economía de la Educación, LEE, Universidad Javeriana 2021, p.1). Igualmente, en los resultados de 2022 el país ocupó el último puesto en lectura, con 409 puntos, un rendimiento menor que la media entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (Icfes, 2024).

Entre las razones para este bajo desempeño se han señalado: la falta de recursos económicos para implementar lo consignado en la política, la falta de coherencia entre lo que dice la política y su implementación, la falta de articulación entre las diferentes estrategias y entes encargados de llevarlas a cabo, la falta de continuidad de las acciones y de la implementación de las políticas a propósito de los cambios de gobierno, las brechas en la educación entre el campo y la ciudad y entre la educación pública y la privada, los problemas en la formación y actualización de los docentes de estos niveles de escolaridad, la falta de renovación en las didácticas en la enseñanza de la lengua materna, entre otras.

Las recomendaciones para superar las dificultades que la enseñanza del español como L1 presenta se pueden resumir en:

- destinar los recursos económicos, humanos y de infraestructura necesarios para el desarrollo de las políticas,
- dar continuidad a su implementación sin que los cambios de gobierno impliquen volver a empezar, construir sobre lo construido y aprender de la experiencia,

- mayor articulación entre los entes públicos y privados para optimizar recursos y mancomunar esfuerzos que permitan una mejor estructuración de las acciones y estrategias.

Lo anterior con miras al logro del objetivo común de mejorar la enseñanza y desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes de acuerdo con las necesidades del contexto actual.

Es importante resaltar que, a propósito del bajo desempeño en las pruebas PISA, este año 2024 se actualizó el PNLEOB. Su objetivo es el fomento de la “lectura, la escritura y la oralidad como prácticas socioculturales para promover el acceso y la apropiación de los saberes, los conocimientos y las memorias; así como fortalecer la formación integral y el buen uso de las bibliotecas escolares y públicas”(MEN, párr. 2).

Este Plan tiene un nuevo enfoque en el que se resaltan, por una parte, el reconocimiento de la oralidad y el interés por recuperar la oralidad del país, y por otra la puesta en marcha de cuatro estrategias para ser implementadas de forma diferenciada en los territorios, teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural del país: “1. Generación de capacidades en lectura, escritura y oralidad; 2. Renovación de prácticas pedagógicas, 3. Acceso a materiales de lectura, 4. Movilización de acciones en lectura, escritura y oralidad” (MEN, párr.12). Se espera que los avances en la implementación de este nuevo Plan sean socializados en el corto plazo.

### 3. Convivencia y enseñanza del español como L2

Tal como se señaló, desde la Constitución colombiana de 1991 se hace referencia al español como lengua mayoritaria que coexiste con las 69 lenguas nativas que hablan aproximadamente un millón de personas (Portal de Lenguas), todas como lenguas oficiales. Igualmente, en diferentes documentos de política pública se aborda el tema de esta coexistencia con énfasis en la preservación de las lenguas nativas. Entre ellas están la Ley de lenguas nativas (2010), la Ley general de educación (1994), el decreto 804 de 1995 (Reglamenta el enfoque etnoeducativo en Colombia) y la Política de protección a la diversidad etnolingüística (2008).

Al igual que en el caso de español como L1, a pesar de los avances en las políticas públicas, sigue habiendo un desequilibrio entre lo que se establece en la política, su implementación y los logros de esta. En primer lugar, en cuanto al bilingüismo se evidencian niveles bajos de español como L2 en las comunidades minoritarias y, en segundo lugar, el desplazamiento y detrimento de las lenguas primeras. Entre las razones para lo anterior se señalan en algunos estudios, (Trillos, 2020, García León, 2014, Sánchez López, 2015) la falta de currículos concertados con las comunidades que permitan contextualizar y particularizar la enseñanza del español como L2, que responda a los intereses y necesidades de las comunidades y que se articule con la preservación de las lenguas primeras; las metodologías de enseñanza centradas en la gramática y no en el uso de la L2; la falta de profesores formados en etnoeducación y bilingües que puedan impartir clases en español y en la lengua primera; la falta de reconocimiento de las lenguas primeras que genera que las comunidades no quieran usarlas; la discriminación por no dominar la lengua española, pero también, por hablar la L1 en los contextos educativos, entre otras. Se suma a estas problemáticas, la falta de intérpretes que atiendan a las comunidades no hablantes de español en los diferentes espacios públicos.

Además de estas dificultades específicas sobre las lenguas, en relación con este tema es necesario mencionar la falta de solución a problemáticas neurálgicas de las comunidades minoritarias como son el desplazamiento forzado de algunas comunidades a las ciudades capitales

como consecuencia del conflicto armado, la falta de recursos mínimos en servicios públicos, salud, educación y vivienda, y la falta de programas de inserción de estas comunidades en la educación pública en los diferentes niveles de escolaridad que, en últimas, reflejan las inequidades con las minorías lingüísticas y culturales del país.

Entre los impactos y consecuencias de la situación mencionada en la educación primaria, básica y media se encuentran las dificultades de los miembros de las comunidades minoritarias para acceder y tener éxito en la educación superior por la falta de conocimiento y preparación en escritura académica, en manejo de la información y en adaptación social a los espacios universitarios (Agray et al, 2014). Al respecto se reportan acciones positivas de algunas universidades, públicas y privadas que, sin embargo, no son suficientes para resolver la situación, (Agray, 2023), se requiere del concurso de más entes, más articulación y más continuidad en el desarrollo de las políticas.

Como respuesta a esta necesidad de articulación para la implementación y cumplimiento de la política, en 2022 nace el Plan decenal de lenguas nativas de Colombia (2022-2032) con el fin de “coordinar la acción institucional y propiciar la participación de los grupos étnicos en la protección y fortalecimiento de las lenguas nativas; así como darle cumplimiento a la Ley 1381 de 2010”. (Plan decenal de lenguas nativas de Colombia, párr.1). Al respecto el director de Poblaciones del Ministerio de Cultura, Luis Alberto Sevillano señala, refiriéndose al Plan:

Es una herramienta fundamental, efectiva de implementación participativa de la política pública, con la que se posibilita el logro de los objetivos de revitalización y fortalecimiento de las lenguas nativas de los grupos étnicos de Colombia, como patrimonio inmaterial y como parte sustancial de la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana.(Párr.3).

#### **4.El español como lengua extranjera (ELE)**

El caso del español como lengua extranjera ha sido un poco distinto de lo mencionado en los anteriores ámbitos. A pesar de que desde los años 60 se han impartido cursos de ELE de manera formal<sup>11</sup>, el desarrollo de políticas alrededor del español como lengua extranjera es relativamente reciente. Por iniciativa de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCÚN, desde una de sus redes, la Red de español como lengua extranjera, EnredELE, creada en 2007 por los representantes de siete universidades, se visibiliza el tema de ELE, entra en las agendas de los rectores y, a través de ellos, en la de gobierno nacional, la necesidad y oportunidad de promocionar a Colombia como destino para aprender español y hacer turismo. En 2010 bajo la presidencia de Juan Manuel Santos se incluye en el renglón 61 de su plan de gobierno. Se crea en 2013 el portal Spanish in Colombia que agrupa la oferta de cursos de ELE y de programas de formación de profesores de las universidades colombianas. Igualmente nace el programa ELE Focalae por el cual se acoge a extranjeros de países de Asia y África que vienen al país a aprender español en universidades colombianas con auspicio del gobierno colombiano y beca de las instituciones que los acogen. El programa está dirigido a diplomáticos, guías turísticos y periodistas. Ese mismo programa envía profesores colombianos a dictar cursos de ELE particularmente a diplomáticos en esos mismos contextos. Dicha iniciativa aún está vigente, y se encuentra en su décima versión (Cancillería colombiana). Igualmente, se crea una beca de Colcultura-Instituto Caro y Cuervo, que premia anualmente una propuesta de material didáctico para la enseñanza de ELE.

<sup>11</sup> Los primeros cursos de ELE de los que se tiene noticia empezaron a impartirse en la Universidad Javeriana.

Por su parte, desde la alcaldía de Bogotá, en 2013-2014 bajo el mandato del actual presidente colombiano, Gustavo Petro, nace un programa para posicionar a Bogotá como destino para aprender español y hacer turismo, liderado por el Instituto Distrital de Turismo, IDT. En el marco de dicho proyecto se realizan varias acciones para promover el turismo idiomático en la ciudad, entre ellas la realización de tres Mesas de Turismo Idiomático lideradas por el IDT en convenio con la Universidad Javeriana en las que participaron entes del estado y de la empresa privada, tales como Migración Colombia, Ministerio de cultura, Cancillería, IDT, las agencias de viajes, los representantes de los guías turísticos y las universidades de Bogotá con cursos de ELE. El objetivo fue el de socializar las problemáticas y posibles soluciones para promocionar y “vender” de manera concertada, el producto “español y turismo” en la capital. Igualmente, se realizó la primera cartilla de turismo idiomático del país, *Bogotá, vívela en español*<sup>12</sup> que combina el aprendizaje de la lengua y la oferta turística de la ciudad. Dicha cartilla se regaló a los extranjeros que llegaban a Bogotá y a las instituciones bogotanas con cursos de ELE. (IDT-PUJ 2014). Dicha política estuvo vigente mientras la alcaldía mencionada.

Desde otras instancias se evidencia la participación del gobierno colombiano en actividades de promoción del español. Es el caso del Consulado colombiano en Canadá, que aporta, junto con otros consulados, a la realización de la semana de la hispanidad en las universidades de Montreal y en proyectos relacionados con el español como lengua de herencia (Payeras- Sánchez-Velasco, 2024).

Es indiscutible lo que estas políticas han contribuido al desarrollo del ELE en el país, sin embargo, es necesario realizar estudios que evalúen el real impacto que estas políticas han tenido, no solamente en términos de difusión de la lengua y del país sino también desde el punto de vista económico. Lo anterior por cuanto la inversión ha sido significativa, pero se desconoce si, efectivamente, ha aumentado el número de estudiantes de ELE provenientes de los contextos en los cuales se ha focalizado la estrategia. También ha ayudado a consolidar la comunidad académica alrededor de ELE el concurso de las universidades de la Red. En los últimos 17 años Colombia pasó de tener solo cinco programas consolidados de ELE y solo un programa de formación de profesores de ELE, a tener aproximadamente 30 programas de ELE, dos programas de formación de profesores de ELE y tres con énfasis en enseñanza de ELE. Entre ellos, el primero en recibir registro calificado único como programa presencial y virtual (PUJ).

Por último, vale la pena mencionar una nueva iniciativa de promoción del español colombiano que emana de la vicepresidencia de la república, esta vez con los países africanos, en el marco del proyecto “Estrategia África 2022-2026” que está incluido en el Plan Nacional de Desarrollo del actual gobierno. Su objetivo es reconectar a Colombia con el continente africano a través de 12 ejes temáticos uno de los cuales es el de Cultura y Educación, en el que una acción concreta es la enseñanza de español en África. A la fecha se ha realizado la primera reunión preparatoria de la cumbre que tendrá lugar en Colombia en 2025.

---

<sup>12</sup> Actualmente la cartilla está disponible en redes y se usa en algunas instituciones en Colombia, como la PUJ y fuera de Colombia como en Canadá, universidad de la UQAM. [https://www.researchgate.net/publication/328211644\\_Bogota\\_vivela\\_en\\_espanol](https://www.researchgate.net/publication/328211644_Bogota_vivela_en_espanol)

## Referencias bibliográficas

- Agray N. (coord.), Sánchez W., García, C., Moya, S., Reyes, J., Ramírez H. (2014) *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. Editorial Siglo del Hombre Editores y Editorial Javeriana. Bogotá.
- Agray-Vargas N. (2023) Panel: Mestizaje, bilingüismo y multilingüismo. Impacto en la Educación. IX Congreso Internacional de la Lengua Española. Cádiz, España.
- [Cancillería de Colombia \(14 de octubre 2022\). Vicepresidenta de Colombia y viceministros de la Cancillería socializaron la Estrategia África 2022-2026.](#)
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 10. Julio 7 de 1991 (Colombia).
- [Departamento Administrativo de la Función Pública Ley 1381 de 2010, Ley de Lenguas Nativas](#)
- [Departamento Administrativo de la Función Pública Decreto 804 de 1995 \(Reglamenta el enfoque etnoeducativo en Colombia\).](#)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, (2024) Población de Colombia <https://telencuestas.com/censos-de-poblacion/colombia/2024>
- García León, D. (2014). Minorías lingüísticas en Colombia. Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 24, 163-182. Tunja: Uptc.
- Icfes. (2024). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2021). Informe No.031. Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-31>
- Mincultura (2022). [Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia. Casa editorial étnica IMAGO.](#)
- Mincultura (2008). [Política de Protección a la Diversidad Etnolingüística](#)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (26 de abril de 2024) El Gobierno Nacional presenta [las líneas estratégicas](#) para fortalecer en 2024 la lectura, la escritura, la oralidad y las bibliotecas.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). [Ley general de educación](#)
- Payeras, J. y Sánchez-Velasco, J. (2024). [El español en Montreal: Supervivencia de la lengua de herencia de los jóvenes colombianos. Journal of belonging, identity, language, and diversity \(j-bild\)](#). Vol. 8(2) special issue. P. 70 – 83.
- [Portal de lenguas y literaturas de Colombia: Diversidad y contacto](#)
- Sánchez López, S. Y. (2015). Estado del arte sobre el español como segunda Lengua en Colombia. Lenguas en contacto y bilingüismo núm. 6. P1-48.
- Trillos Amaya María (2020). [Los derechos lingüísticos en Colombia: avances y desafíos. Lingüística y Literatura](#), núm. 77, pp. 173-202, /

## **CAPÍTULO 5.**

# **LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN COSTA RICA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, SOCIOLINGÜÍSTICAS Y EDUCATIVAS**

**Jorge Murillo Medrano**  
Universidad de Costa Rica

### **Resumen**

El español es la lengua oficial y ampliamente mayoritaria en Costa Rica, donde ha sido consolidado a lo largo de la historia como vehículo principal de la vida pública, educativa e institucional. Aunque la Constitución fue reformada en 2015 para reconocer la diversidad étnica y cultural del país, el español continúa ocupando una posición central.

Convive, sin embargo, con lenguas indígenas como el cabécar, bribri, malecu y ngäbe, así como con el criollo limonense en la región caribeña. Estas lenguas se mantienen en contextos geográficos y sociales específicos, aunque enfrentan riesgos de desplazamiento por factores como la escolarización en español, la migración y la falta de recursos educativos.

En el sistema educativo, el español se enseña obligatoriamente desde la educación primaria, pero se evidencian importantes carencias en comprensión lectora y escritura, según informes recientes. Estas dificultades afectan especialmente a estudiantes en contextos rurales o en situación de vulnerabilidad. Además, persisten actitudes negativas hacia las formas locales del español, lo que influye en la percepción social del idioma.

Al mismo tiempo, Costa Rica se ha consolidado como un destino importante para el aprendizaje del español como lengua extranjera, con una amplia oferta de programas de inmersión y respaldo institucional desde universidades y centros especializados. Este campo se ha convertido en una fuente de intercambio cultural y proyección internacional del país.

### **1. Aspectos históricos, políticos y legales del español en Costa Rica**

El español es la lengua oficial y predominante en Costa Rica, hablado por el 99,3% de la población. Su estatus ha sido consolidado a través de diversas reformas constitucionales, la más significativa de ellas la de 2015, que declaró al país como una república multiétnica y pluricultural (Artículo I de la Constitución Política de Costa Rica). Este nuevo artículo reconoce la diversidad lingüística y cultural del país, aunque el español sigue siendo la lengua dominante en la vida pública y educativa.

Históricamente, el español se consolidó como lengua dominante tras la independencia de Centroamérica en 1821. Durante el siglo XIX y XX, el país experimentó una inmigración significativa de europeos, especialmente de España, lo que enriqueció el léxico y las expresiones del español costarricense. Además, la influencia de lenguas indígenas y africanas ha dejado su huella en el habla cotidiana, lo cual se refleja en préstamos léxicos y modismos.

El español de Costa Rica es una variedad del español centroamericano que presenta rasgos lingüísticos propios tanto en la pronunciación como en el vocabulario y el uso gramatical. Aunque comparte muchas características con otros países de la región, ha desarrollado particularidades que lo distinguen y que reflejan la historia, la cultura y la identidad costarricense.

Una de las características más distintivas del español costarricense es el uso del "usted" como forma común de trato informal, incluso entre familiares o amigos cercanos, lo que refleja una tradición cultural de cortesía. Aunque el voseo también está presente, especialmente en las zonas rurales o entre jóvenes, su uso está disminuyendo en favor del pronombre "tú".

En cuanto a la pronunciación, quizá el rasgo más característico es la pronunciación de las vibrantes simple y múltiple: la primera de ellas con un alófono retroflejo, especialmente frente a consonante alveolar, y la múltiple con sus variantes asibiladas.

El léxico costarricense incluye palabras propias del país, conocidas como "costarriqueñismos". Algunos ejemplos son: *mae* (persona, amigo), *tuanis* (bueno, chévere), *chunche* (objeto, cosa) o *bretear* (trabajar). Estas expresiones reflejan la creatividad lingüística y el carácter coloquial del habla cotidiana.

La situación del español en Costa Rica está marcada por su estabilidad como lengua oficial y dominante, pero también por su evolución constante debido a factores sociales, culturales y migratorios. Por ejemplo, Costa Rica, con una población aproximada de 5 millones de personas, ha recibido históricamente una gran cantidad de inmigrantes nicaragüenses. Se estima que entre el 8% y el 10% de la población del país tiene origen nicaragüense. Aunque el español de Nicaragua es bastante cercano al costarricense, hay diferencias notables en acento, vocabulario y uso del voseo. En zonas con alta presencia nicaragüense (como en la zona norte o en algunos barrios de San José, la capital), se perciben ciertos cambios en la entonación o léxico coloquial. Sin embargo, a pesar de compartir el idioma, existen tensiones sociales y estereotipos hacia los nicaragüenses, lo que puede influir en cómo se percibe y valora su variante del español.

Por otra parte, la inmigración colombiana en Costa Rica ha crecido especialmente desde los años 90 y 2000, debido a factores como el conflicto armado en Colombia. Los colombianos provienen de distintas regiones, por lo que su español puede variar mucho (costeño, andino, paisa, etc.), y estas diferencias se notan en el habla cotidiana. En ciudades como San José, los acentos colombianos son más evidentes, y su presencia ha influido en la música, en el comercio y en los medios.

## **El español en convivencia con otras lenguas**

Costa Rica, aunque hoy es predominantemente hispanohablante, posee una rica herencia lingüística indígena. Antes de la llegada de los españoles en el siglo XVI, el territorio costarricense era habitado por diversos grupos indígenas pertenecientes principalmente al área cultural intermedia o istmo-colombiana. En este espacio confluían lenguas de las familias chibchense y nautlh, principalmente. La colonización supuso una fuerte presión lingüística sobre estas comunidades, lo que provocó la extinción de algunas lenguas y el debilitamiento de otras.

Actualmente, las lenguas indígenas sobrevivientes se concentran geográficamente en zonas de difícil acceso, principalmente en regiones montañosas y selváticas del sur, sureste y norte del país. Estas comunidades han sido parcialmente resguardadas del contacto continuo con el español gracias a su aislamiento geográfico, aunque hoy enfrentan nuevas amenazas por la migración, escolarización en español y medios de comunicación.

Las lenguas indígenas con algún grado de vitalidad son todas de la familia chibchense:

- **Cabécar:** Zonas montañosas de Talamanca (Chirripó, Telire, Tayni, Talamanca Cabécar), aproximadamente 10,000 hablantes.
- **Bribri:** Región de Talamanca, con cerca de 6,000 hablantes.
- **Malecu:** Territorio de Guatuso, provincia de Alajuela, con aproximadamente 200 hablantes fluidos.
- **Ngäbe o Guaymí:** Zona sur y frontera con Panamá, con alrededor de 4,000 hablantes en el territorio costarricense.

Las lenguas indígenas de Costa Rica están en distintas etapas de vitalidad. Factores como el aislamiento geográfico, el orgullo identitario y los programas educativos bilingües han favorecido la conservación en algunos casos (como el cabécar y el bribri). Sin embargo, el predominio del español, la migración, la falta de materiales educativos y la escasa documentación lingüística son amenazas persistentes.

También, en la costa caribe, el español convive con el criollo limonense. Este criollo tiene su origen en el inglés caribeño traído por inmigrantes afroantillanos (principalmente de Jamaica, Barbados y otras islas británicas) a finales del siglo XIX y principios del XX. Estos migrantes llegaron para trabajar en la construcción del ferrocarril al Atlántico y en las plantaciones bananeras de compañías como la United Fruit Company.

Este criollo se desarrolló como lengua vernácula en las comunidades afrodescendientes del Caribe costarricense y ha estado históricamente vinculado con una identidad étnica, cultural y religiosa diferenciada del resto del país.

En 2021, el Ministerio de Educación Pública (MEP) aprobó la Política Educativa de Promoción de Idiomas, orientada a fortalecer el bilingüismo en el país. Esta política busca universalizar el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluyendo el español, en todos los niveles educativos, con un enfoque de inclusión y equidad. Se han implementado cambios curriculares, como la introducción de programas de inmersión en preescolar y secciones bilingües en secundaria, así como la capacitación de docentes y la evaluación de habilidades lingüísticas de los estudiantes.

### El español según los costarricenses

En su estudio sobre las actitudes lingüísticas en Costa Rica, Jara Murillo (2006) recopiló 930 entrevistas para conocer la percepción de los costarricenses sobre su propio idioma. Los resultados revelaron que, aunque existe un fuerte sentido de identidad nacional asociado al español, también prevalecen actitudes negativas hacia las variedades dialectales locales. Aspectos como la pronunciación de la "r" y el uso del voseo fueron señalados como características indeseables del habla costarricense.

Jara Murillo destaca que estas percepciones están influenciadas por la educación formal, donde los modelos lingüísticos normativos son privilegiados, y por la presión social que favorece el uso de un español "correcto" según estándares externos. Esta situación refleja una tensión entre la identidad lingüística local y las normas impuestas desde fuera, que puede afectar la autoestima lingüística de los hablantes costarricenses.

## 2. Situación de la enseñanza del español en la escuela primaria y secundaria

La enseñanza del español en la educación primaria y secundaria en Costa Rica es obligatoria y se imparte en todos los centros educativos públicos y privados. El Ministerio de Educación Pública (MEP) establece los lineamientos curriculares que incluyen el desarrollo de competencias lingüísticas en español, enfocándose en la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral. Sin embargo, estudios recientes señalan que, a pesar de la obligatoriedad, existen desafíos en la calidad de la enseñanza, como la falta de recursos didácticos actualizados y la necesidad de una formación continua para los docentes.

Además, se ha identificado una tendencia a valorar negativamente las variedades dialectales del español costarricense, como el *voseo* y el *ustedeo*, en detrimento de un español normativo. Esto ha generado actitudes lingüísticas desfavorables hacia el habla local, especialmente entre los estudiantes de clases medias, quienes buscan emular modelos lingüísticos considerados prestigiosos.

### Problemas de lectoescritura de estudiantes costarricenses

La lectoescritura —entendida como la capacidad de leer, comprender y producir textos escritos de manera adecuada— constituye una de las mayores preocupaciones del sistema educativo costarricense. A pesar de que el español es la lengua materna de la mayoría de estudiantes, múltiples estudios del MEP y de universidades públicas han evidenciado deficiencias persistentes en la adquisición de habilidades lectoras y de producción escrita.

El **IX Informe del Estado de la Educación (2023)** destaca una "pobreza de aprendizajes" en los estudiantes, definida como la incapacidad de niños para leer, comprender y escribir un texto simple. Esta situación se atribuye a interrupciones prolongadas en el ciclo lectivo entre 2018 y 2021, conocidas como "apagón educativo".

### Hallazgos más relevantes del informe:

- **Lectura:** El 62% de los docentes indicó que sus estudiantes no pueden reconocer los temas centrales de un texto ni leer con fluidez.
- **Escritura:** El 70% de los docentes señaló deficiencias en la estructura del texto y el uso correcto de los signos de puntuación.
- **Comparación con generaciones anteriores:** El 82% de los docentes percibe que los estudiantes actuales tienen menores conocimientos en lectura y escritura.

Uno de los hallazgos más constantes en los estudios sobre el estado de la enseñanza de la lengua materna es la baja comprensión lectora. En pruebas nacionales e internacionales como **PISA (2022)**, estudiantes costarricenses han mostrado dificultades para:

- Identificar ideas principales.
- Inferir información implícita.
- Evaluar la intención comunicativa del autor.
- Distinguir hechos de opiniones.

Muchos estudiantes presentan pobreza léxica, falta de coherencia y cohesión textual, errores ortográficos persistentes y uso limitado de estructuras sintácticas complejas. Se ha detectado una tendencia al uso de frases muy cortas y repetitivas, sin desarrollo argumentativo ni riqueza expresiva. Existe una marcada interferencia del registro oral en la escritura.

Los factores socioeconómicos y geográficos influyen considerablemente en el desarrollo de la lectoescritura. Los estudiantes de zonas rurales o en situación de pobreza tienen menor acceso a materiales de lectura de calidad, menos acompañamiento familiar y más dificultades para desarrollar hábitos lectores desde edades tempranas.

Finalmente, diversos estudios han señalado debilidades en la capacitación de los docentes de español, tanto en estrategias didácticas actualizadas como en el dominio mismo de la escritura. Muchos docentes aún se centran en métodos tradicionales, con poca integración de enfoques comunicativos, escritura procesal o lectura crítica.

### 3. Situación de la enseñanza del español como lengua extranjera

Costa Rica se ha consolidado como un destino preferido para el aprendizaje del español como lengua extranjera, especialmente para turistas provenientes de Estados Unidos y Europa. El país alberga una amplia oferta de escuelas de español, tanto en la capital, San José, como en regiones como el Valle Central, Guanacaste y el Caribe. Estas instituciones ofrecen programas de inmersión lingüística que combinan clases de español con actividades culturales y turísticas.

La enseñanza del español como lengua extranjera ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas, impulsado por el aumento del turismo y la demanda de aprendizaje del idioma. Aunque no existen estadísticas oficiales actualizadas sobre el número exacto de escuelas que imparten español como lengua extranjera, se estima que hay más de 100 centros educativos en todo el país dedicados a esta labor.

#### Principales iniciativas académicas respecto de la enseñanza del español como lengua segunda:

##### 1. Universidad de Costa Rica (UCR)

- Proyecto de Español como Lengua Extranjera: Cursos desde niveles básicos hasta avanzados, incluyendo literatura, cultura, conversación y metodologías para la enseñanza.

##### 2. Tecnológico de Costa Rica (TEC)

- Programa Intercambio Cultural para el Aprendizaje del Español como Segunda Lengua: Desde 2004, atiende a cerca de 100 personas al año con enfoque de inmersión y programas técnicos.

##### 3. Universidad Latina de Costa Rica

- Programa de Español como Segunda Lengua: Desde 2006, ofrece cursos presenciales y virtuales para más de 400 estudiantes anualmente, especialmente estadounidenses.

##### 4. Universidad Nacional (UNA)

- Asociación Costarricense de Docentes en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (ACODESEL): Fundada en 2010, agrupa a profesionales del área para promover su actualización.

## Conclusión

La situación del español en Costa Rica es el resultado de un complejo entramado histórico, político y sociocultural que ha consolidado su posición como lengua oficial y dominante, pero en constante interacción con otras lenguas que configuran la riqueza lingüística del país. A pesar del reconocimiento legal de la diversidad cultural y lingüística mediante la reforma constitucional de 2015, el predominio del español continúa desplazando a lenguas indígenas y criollas, cuya vitalidad depende de factores como el aislamiento geográfico, el orgullo étnico y los esfuerzos institucionales de revitalización.

En el ámbito educativo, la enseñanza del español enfrenta múltiples desafíos relacionados con la calidad de la lectoescritura, la pobreza léxica y la valoración negativa de las variedades dialectales, lo que afecta tanto el rendimiento académico como la identidad lingüística de los estudiantes. Paralelamente, Costa Rica ha sabido posicionarse como un destino relevante para la enseñanza del español como lengua extranjera, desarrollando programas académicos de calidad que combinan inmersión lingüística y experiencias culturales.

No obstante, el país enfrenta el reto de equilibrar su impulso al español como herramienta de desarrollo global sin desatender el reconocimiento, la protección y la promoción de sus otras lenguas, elementos fundamentales para una verdadera interculturalidad.

## Referencias bibliográficas

- Herzfeld, A. (2002). *Mekaytelyuw: La lengua criolla de Limón*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Jara Murillo, C. (2012). *El criollo limonense: Lengua e identidad*. Universidad de Costa Rica.
- Jara Murillo, C. V. (2006). *El español de Costa Rica según los ticos: un estudio de lingüística popular*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Lineamientos para la educación intercultural bilingüe en comunidades afrodescendientes*. <https://www.mep.go.cr>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Política educativa de promoción de idiomas: Hacia una Costa Rica multilingüe, solidaria e inclusiva*. <https://www.mep.go.cr>
- Programa Estado de la Nación. (2023). *IX Informe del Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr>
- Quesada Pacheco, M. Á. (2007). *Las lenguas de Costa Rica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- UNESCO. (2009). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas>
- OCDE. (2023). *Resultados PISA 2022: Lectura, matemáticas y ciencias*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Constitución Política de la República de Costa Rica. (Reformada 2015).

## **CAPÍTULO 6.**

### **EL ESPAÑOL EN CUBA: ENSEÑANZA Y PROMOCIÓN**

**Ana M. González Mafud & Marlen A. Domínguez Hernández**  
Universidad de La Habana

#### **Resumen**

Cuba, como país monolingüe, facilita la enseñanza y promoción del español gracias a su homogeneidad lingüística. La historia colonial, el mestizaje y la Revolución de 1959 impulsaron el acceso universal a la educación con campañas de alfabetización y programas educativos. Iniciativas como "Universidad para todos" y "Buen idioma" reflejan el compromiso por preservar el español.

La enseñanza del español es obligatoria desde preescolar hasta noveno grado, con métodos unificados y programas inclusivos. La educación superior refuerza estas habilidades lingüísticas.

Cuba también destaca en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) con la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes y experiencias como la formación de estudiantes chinos, que fortalecieron el intercambio cultural.

Ante la creciente influencia de anglicismos y otras variedades del español, se requiere una política lingüística que proteja y valore la variedad cubana como símbolo de identidad y refuerce su uso en todos los ámbitos.

#### **1. La promoción del español**

Cuba es un país monolingüe. Esta condición, que se advierte prácticamente como una rareza en el mundo actual —y en particular en América Latina—, propicia una relativa homogeneidad en el español de nuestro archipiélago y facilita los procesos nacionales de aprendizaje de la lengua y su funcionamiento en las relaciones internacionales.

Las circunstancias de su historia colonial (características y pervivencia de su población aborigen; intenso proceso de hispanización; mestizaje con las diferentes fuentes demográficas que conforman la nacionalidad), así como las de la posterior a la instauración de la República (desarrollo de una destacada intelectualidad criolla; fuerte influencia de la lengua y cultura anglosajonas) y el derrotero seguido después de la transformación revolucionaria de 1959 (relación con América; contactos estables con Europa, en particular del este, África y Asia) han determinado la apertura de múltiples posibilidades para la promoción del español dentro y fuera de nuestras fronteras.

Durante buena parte del siglo XX se verifica un incremento del incentivo al aprendizaje regular de la lengua —campaña de alfabetización, seguimiento y esfuerzos para la obtención del 6to. y el 9no. grados— para toda la población, incluidos obreros, amas de casa y otros sectores de la

población antes separados o privados del estudio. Paralelamente se favorece la disminución de los préstamos del inglés y su sustitución por formas patrimoniales, lo que significa cierta reevaluación de la lengua propia y la referencia al modelo normativo castellano, que alcanzan también a las zonas rurales.

Esfuerzos sostenidos, como los cursos televisivos de «Universidad para todos» (Español, Ortografía) o de formación de docentes, así como la presencia de secciones para comentarios y dudas lingüísticas en varios periódicos de circulación nacional y provincial muestran la persistencia de un interés gubernamental y popular en el tema. En la actualidad el proyecto hipermedial «Buen idioma», que goza de amplia audiencia, es una evidencia de esa vocación hacia la lengua materna y sus derroteros.

De otro lado, las facilidades ofrecidas a personas de bajos ingresos en países del llamado Tercer Mundo han significado, *de facto*, una gestión promocional del español en general, y de nuestra variedad en particular, dadas las largas estancias de jóvenes aprendices en el país, con el consiguiente dominio (y expansión) del español.

En el último período, después de la desaparición del campo socialista y ante el agravamiento de la situación del país, el incremento de relaciones multilaterales con los más diversos puntos de la geografía humana ha significado un florecimiento de la consideración del inglés como lengua modélica y un incremento de la presencia de anglicismos crudos y adaptados y de formas de otras variedades (castellano, español de México o Argentina, por ejemplo) en el español de uso en Cuba. Esas circunstancias han derivado, al mismo tiempo, en el aumento de la emigración desde Cuba hacia el exterior, en buena parte de ciudadanos con alta formación escolar, lo que se resuelve en la expansión de rasgos de su español nativo a los nuevos emplazamientos de los migrantes y en interinfluencia niveladora entre las lenguas de contacto.

De manera que, como se ha visto, la promoción del español en Cuba viene garantizada internamente por su uso en la familia, la escuela, los medios de comunicación, las entidades gubernamentales, administrativas y políticas; las empresas públicas y los proyectos de formación y cooperación concebidos en las relaciones internacionales, pero dada la situación actual se precisa orientar de modo más dirigido el incremento del conocimiento y aprecio por su variedad entre nuestros hablantes y colocarla en su justo lugar en las empresas privadas y las relaciones internacionales a todos los niveles.

Dicho fomento deberá valerse de una política lingüística aún no formulada<sup>13</sup>, que tendría como base el sustento de que el español está refrendado como lengua oficial en la Constitución cubana desde el siglo XX y tendería a garantizar los derechos del español en el ámbito público y a reforzar los valores y pertinencia de nuestra variedad como símbolo de identidad, en igualdad de condiciones con cualquier otra modalidad de lengua.

## **2. El español en el sistema educativo.**

### **La enseñanza del español como L1 (lengua nativa)**

El primer contacto de la niñez cubana con la enseñanza regular del español se realiza de manera institucional en los círculos infantiles y el grado preescolar. Para quienes no asisten a círculos infantiles la preparación inicial se facilita a través del programa «Educa a tu hijo», orientado y

<sup>13</sup> A pesar de varios antecedentes en este sentido, como el trabajo de Nuria Gregori, la Academia Cubana de la Lengua o la proposición de una política lingüística para la formación de maestros de Adlig Rodríguez, no puede hablarse de la existencia de una política o regulación formal, como sí ha ocurrido recientemente con la lengua de señas cubana.

supervisado por las estructuras educacionales en sus propias edificaciones, adonde las familias llevan a sus niños periódicamente a recibir esta formación.

La enseñanza escolar, que es obligatoria de preescolar a noveno grados, dispone de métodos, enfoques y materiales únicos (programas, orientaciones metodológicas y libros de texto) preparados y supervisados por especialistas y entidades creadas al efecto para la enseñanza – aprendizaje del español.

En el 2023, por ejemplo, se hallaban en las aulas de primaria y secundaria de todo el país 922 279 educandos, lo que significa alrededor del 10% de la población del país y, teóricamente el 100% de la comprendida en esas edades, con excepción de aquellas personas con una condición de salud invalidante.

Las escuelas especiales para personas con necesidades educativas especiales cuentan con programas ajustados a sus capacidades, y en las dedicadas a personas con discapacidades auditivas y de habla se imparte español como segunda lengua.

Trascendidos esos niveles, los planes de formación universitaria y continuación de estudios (cursos, entrenamientos, diplomados, maestrías, especialidades, doctorados...) constituyen formas permanentes de ejercitación en las habilidades lingüísticas, lo que corresponde en los últimos dos años a unas 366 827 personas anuales.

Dentro de un panorama general de formación en la lengua donde predomina el nivel medio superior se advierte la poca significatividad de las variables procedencia (rural /urbano) y sexo en el acceso y aprovechamiento de las capacidades escolares. Se observa un alto índice de escolarización media y superior entre la población económicamente activa, lo que favorece su manejo lingüístico.

Los estudios del Ejercicio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) revelan, por un lado, índices de manejo de la lengua que resultan eventualmente mejores que los de otros lugares de Iberoamérica, al tiempo que se comparten dificultades que deben continuar atendiéndose, relacionadas con la capacidad de adecuar las hablas a las diferentes situaciones comunicativas, las habilidades de comprensión y construcción, la disponibilidad léxica, la madurez sintáctica o la coherencia semántica.

Los esfuerzos en relación con la enseñanza del español como lengua nativa deben continuar dirigiéndose a la captación y formación del profesorado, a la sistematización de la enseñanza a la primera infancia, incluidos los niños que asisten a guarderías no estatales, y al perfeccionamiento de planes, programas y materiales de estudio.

Del creciente contacto de la población con las redes sociales y medios de comunicación se reciben aportes culturales y cognoscitivos que atañen a la lengua, así como formas panhispánicas, hispanismos, anglicismos y otras transferencias léxicas, sintácticas y semánticas. Es preciso continuar la observación y arbitrar estas influencias, al tiempo que se sistematiza la educación del pueblo acerca de los rasgos y valores del español cubano como representativo de nuestra cultura e identidad, en todas sus variantes geolectales. Ello supone, también, el mayor desarrollo de las capacidades para la selección de las formas más elegantes y apropiadas a cada contexto y situación comunicativa.

### 3. El español como Lengua Extranjera (ELE)

Cuba cuenta con una sostenida tradición de enseñanza-aprendizaje de español a extranjeros, que se ha profundizado y ganado sistematicidad en las últimas décadas, favorecida por la presencia estable en el país de estudiantes de pregrado y posgrado de todo el mundo, por convenios de gobierno, acuerdos ministeriales o programas personales.

El desarrollo sucesivo, desde la década del 60 de una Licenciatura para Extranjeros en la Escuela de Letras de la Universidad de La Habana, el programa entre los 70 y los 80 para la formación de adolescentes y jóvenes de familias y países desfavorecidos; los cursos universitarios incrementados entre los 80 y los 90, con el establecimiento de la disciplina «Idioma español para extranjeros», con materias obligatorias para educandos no hispanohablantes que arribarán a las universidades, así como la disponibilidad de cursos intensivos y turismo especializado han mantenido y acrecentado la formación en español, de diferentes niveles de profundidad, para extranjeros.

El trabajo del Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras y de la antigua Facultad Preparatoria para estudiantes extranjeros ha derivado en la creación, hace 16 años, de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, avalada como centro de Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), que gradúa un promedio anual de 61 estudiantes, en cursos de diferentes niveles y duración.

Ha sido de especial interés la experiencia masiva con estudiantes chinos (2006-2014), que permitió la formación de unas 3 566 personas, propició el conocimiento de una cultura muy diferente de la nuestra y favoreció el entrenamiento de docentes para esos procesos de enseñanza – aprendizaje. Este programa permitió la integración de docentes con personal de distintos ámbitos (comunitarios, artísticos, culturales, científicos, deportivos) para la formación del estudiante extranjero, y facilitó la estabilización de la única carrera de pregrado del país cuya misión es formar especialistas en la enseñanza de L2 o LE (Cuba, Vega, 2016).

Para los alumnos no hispanohablantes que llegan al país a cursar estudios es requisito sine qua non la asistencia previa a asignaturas preparatorias de español, formación que deben continuar mientras llevan a cabo las especialidades elegidas. Según su procedencia, son mayoría los aprendices de Asia-Oceanía, Europa y el Caribe, en ese orden.

Las universidades cubanas ofrecen también otros cursos, paralelos a los programas regulares universitarios, en que ponen en funcionamiento acciones de trabajo intercultural, conocimiento del país y visitas a lugares de interés, esencialmente con objetivos de comunicación.

A pesar de las secuelas de la pandemia y de las dificultades que atraviesa hoy, Cuba, que se advierte como mediadora entre mundos, sigue siendo un destino deseable para el desarrollo de estos cursos, por el interés que despierta su cultura y su variedad lingüística inserta en el área antillana y caribeña.

El incremento de vínculos con entidades regionales e internacionales como el Instituto Cervantes, los convenios para la superación del profesorado y los múltiples escenarios de intercambio científico y docente permiten mantener altas expectativas en relación con el mantenimiento y la profundización en la formación de español para extranjeros en el país.

Para el crecimiento de estas matrículas y el perfeccionamiento de esta enseñanza podría ser útil tanto favorecer una mejor promoción de los programas que se ofrecen, con énfasis en sus singularidades, como una mejor articulación entre centros universitarios del país, que potencie lo que cada uno puede ofrecer.

#### **4. Hacia una reflexión necesaria**

Colocado en un mundo intensamente matizado por la tecnología, el uso de los medios electrónicos de comunicación y las redes sociales, el hablante cubano, en especial los jóvenes, participa de influencias lingüísticas variadas, que van haciendo cambiar su variedad.

Merece destacarse el trasiego de formas fónicas, léxico y estructuras sintácticas procedentes del castellano o de las hablas argentinas o mexicanas que se difunden y generalizan a través de novelas, series y películas, así como por los espacios de música de la más diversa procedencia.

El prestigio del bilingüismo aditivo se advierte en las matrículas de aprendices de lengua extranjera, europea (inglés, francés, portugués, italiano...), pero también, en cifras crecientes, asiática (japonés, coreano, chino...), cuyos cursos se encuentran disponibles tanto en instituciones estatales como a través de la iniciativa privada, y forman parte, en el caso del inglés, del currículo básico de varios grados escolares.

De otro lado, consideraciones peyorativas acerca de la variedad propia de la lengua, y el rechazo de ciertos geoelectos cubanos entre nuestros hablantes, favorece la tendencia a un bilingüismo sustitutivo aguzado en sectores intelectuales, científicos y mediáticos.

Tal situación nos lleva a pensar en la necesidad de incrementar el estudio del español cubano en su surgimiento y consolidación, como legítima expresión de los procesos históricos y culturales de la nación y colocado en su justo valor en el concierto de las modalidades del español, de las que no desmerece.

Profundamente asimiladora, nuestra variedad no pierde nunca sus perfiles, toma lo que necesita, lo incorpora y lo transfigura hasta que no es posible reconocer su origen: lo hace suyo y nuevo. Así ha sido con los neosemantismos de las palabras patrimoniales, y así es hoy con las nuevas influencias. Si tal proceso es acompañado por el acercamiento consciente a la índole de la variedad y por la regulación apropiada de sus cauces, mantendremos la originalidad de una variedad propia, asentada firmemente en su estirpe hispánica y su pertenencia americana, caribeña y antillana.

De este modo, estamos de nuevo abocados a continuar profundizando en la necesidad de una política y una planificación lingüísticas que regulen la norma para la enseñanza, el peso de las lenguas de contacto y el uso público y oficial de las lenguas.

Tanto en su disponibilidad actual como en su proyección inmediata y futura (formación de especialistas, índole del sistema nacional de educación, capacidad de integración de programas, experiencia acumulada en enseñanza, relaciones internacionales...) Cuba se muestra como un entorno favorable para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua española, tanto para cubanos como para extranjeros, estimulado por una enseñanza pública y de libre acceso, la articulación de mecanismos de comunicación institucional y los atractivos de una cultura con vocación y humanista y de paz.

#### **Referencias bibliográficas**

Cuba Vega, Lidia E. (Coord.) (2016). *Memorias del programa de formación de jóvenes chinos en Cuba*. Editorial UH, La Habana.

## CAPÍTULO 7.

# NOTAS SOBRE LA PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL COMO POLÍTICA PÚBLICA: ESPAÑA

**José Antonio Alonso**

Universidad Complutense de Madrid

### Resumen

España enfrenta retos en la promoción del español, con apoyo mayoritario por su valor identitario, aunque sin una política de Estado sólida. En comunidades con lenguas cooficiales, este respaldo es más crítico, al percibirse como una amenaza para las lenguas locales. Estas tensiones se reflejan en el ámbito educativo, donde el español mantiene una presencia importante, aunque su uso diario en la juventud está influido por las redes sociales y la globalización cultural.

La convivencia con lenguas minoritarias varía: el catalán domina en Cataluña, generando controversias políticas, mientras en Galicia y Baleares la interacción entre lenguas es más armoniosa, aunque el gallego enfrenta un desplazamiento progresivo. En el País Vasco, el euskera ha logrado revitalizarse, pero sigue siendo minoritario en la comunicación diaria.

En cuanto al español como lengua extranjera, universidades y el Instituto Cervantes lideran su enseñanza, tanto en España como internacionalmente. Sin embargo, estas iniciativas enfrentan limitaciones presupuestarias y falta de coordinación. España carece de una estrategia ambiciosa y alineada, lo que dificulta aprovechar el potencial del idioma como herramienta cultural, económica y política.

1. En España, **la política de promoción del español**, aunque es mayoritariamente bien recibida por el grueso de la sociedad, presenta algunos aspectos políticamente delicados que conviene considerar. Los castellanoparlantes ven, en general, con simpatía que el Estado se implique en una política de promoción internacional del español, básicamente porque entienden que el propósito de esa política es apoyar un elemento de identidad colectiva que resulta reconocible y al que se le otorga valor simbólico. El sentimiento que está detrás de esta actitud es fundamentalmente el que se asocia al reconocimiento identitario. No anima ese respaldo un criterio de tipo utilitarista, que repare en los réditos económicos (y de otro tipo) que puedan aparecer asociados a la proyección internacional del español. Ese tipo de aspectos no es accesible de manera inmediata a la opinión pública, de modo que los argumentos de respaldo a esa política de apoyo se mueven preferentemente en el ámbito simbólico-cultural. Tampoco se es muy consciente en ese ejercicio de que el español es hoy una lengua fundamentalmente latinoamericana, por lo que es un exceso asociar de manera tan directa la proyección de la lengua con el reforzamiento de las señas de identidad de “lo español”, que no es sino una parte menor de la comunidad lingüística que tiene ese idioma como propio. Es decir, aunque la opinión dominante es favorable a esa política, no siempre las razones que están detrás de ese apoyo son sólidas.

En el caso de aquellas Comunidades Autónomas que tienen una lengua propia además del castellano (Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares), el apoyo social a una política activa de promoción del español es más ambiguo y se produce acompañado de diversos elementos críticos. Básicamente, se considera que el apoyo público a la promoción del español inevitablemente lleva aparejada una merma de los apoyos al idioma local. En lo que semeja ser un juego de suma cero, algunos ven en el respaldo a la lengua común (el español) una desventaja más que pesa sobre el futuro de la lengua propia. Tampoco en este caso la posición está libre de contradicciones. Por ejemplo, ese recelo se expresa también cuando se trata de apoyar la proyección del español en países pertenecientes a otras comunidades lingüísticas (donde se supone que esa competencia entre lenguas del territorio español es menos evidente y donde la ventaja de disponer de una lengua común bien asentada es más compartida).

Dado que se han pasado los años de las grandes mayorías políticas, cada vez es más frecuente que el partido mayoritario en España tenga que gobernar con el respaldo de fuerzas políticas nacionalistas, bien asentadas en la periferia. La construcción de consensos para asentar la gobernabilidad se hace, en este caso, evitando aquellos elementos que se consideran divisivos. La política de promoción del español puede (aunque no necesariamente) tener ese rasgo, por lo que normalmente, aunque forma parte de los discursos institucionales, tiene dificultades para configurarse como un espacio propio de una política de Estado sólida y bien dotada.

2. **La enseñanza del español** está bien inserta en el currículo formativo de los alumnos de ESO y Bachillerato. Sin ser un especialista en la materia, da la impresión de que los contenidos formativos son sólidos y la asignatura ocupa un espacio importante entre aquellas que se consideran centrales en la formación de los alumnos. Los niveles de exigencia son altos y los alumnos consideran a la Lengua Española como una asignatura que les demanda esfuerzo y trabajo.

En las Comunidades Autónomas que tienen una lengua propia, además del español, se enseña también la lengua vernácula. La lengua de enseñanza y la enseñanza de las lenguas siguen fórmulas distintas, dependiendo de la normativa propia de cada caso. En buena parte de los centros públicos en estas Comunidades la lengua vehicular de la mayor parte de las enseñanzas suele ser la lengua local (especialmente, en los casos del catalán y el gallego). Aunque ese modelo de inmersión lingüística es dominante, es requerido que se utilice el español en una cuota determinada de las horas y actividades docentes. Normalmente, una de las asignaturas con las que se trata de cubrir esa cuota para el uso del español es en la enseñanza de la propia asignatura de Lengua Española. Es decir, incluso en las Comunidades Autónomas con lenguas propias, se enseña el español en lengua española.

La presencia del español en el sistema formativo es, a salvo de casos puntuales, entiendo que satisfactoria. El problema que se percibe en la juventud no es tanto que no se estudie Lengua Española cuanto que ese aprendizaje se proyecta de manera muy tenue y contaminada en los usos lingüísticos diarios. Hay un empobrecimiento léxico notable y una ruptura deliberada de las estructuras sintácticas, como consecuencia de los usos lingüísticos que se imponen en las redes sociales y debido también a la arrolladora influencia de usos culturales globalizados.

3. **La convivencia entre las lenguas minoritarias y el español** no admite un juicio único. Desde un punto de vista objetivo pareciera que el catalán ha logrado una consolidación como lengua mayoritaria en la vida cotidiana de la población en Cataluña. A pesar de la alta presencia de poblaciones inmigrantes de orígenes diversos, el curso de las conversaciones en la calle, en los actos administrativos, en el debate político o en los espectáculos sociales se producen predominantemente en catalán. Esta misma tendencia se traslada al ámbito educativo, en escuelas,

institutos y universidades. Esta atmósfera genera quejas en ciertos sectores de la población castellanoparlante, que entienden que se está abandonando (o postergando) el aprendizaje del español por parte de la población infantil y juvenil que accede a la enseñanza pública. Es dudoso que este efecto se esté en efecto produciendo, pero esta percepción de desamparo de los castellanoparlantes ha hecho de los usos de la lengua (en especial en la enseñanza) un motivo de confrontación política, que se centra en cómo regular el uso de las dos lenguas en los espacios escolares y en las exigencias de dominio de la lengua vernácula para acceder a determinados empleos y puestos de representación.

En los casos de Valencia o de Baleares no parece que este conflicto tenga similar entidad. Aun cuando las respectivas variedades del catalán se usan en la vida cotidiana y en la enseñanza en estas dos regiones, hay un mayor recurso al español incluso por parte de la población que domina la lengua local. Esto hace que la convivencia entre las dos lenguas semeje más armoniosa.

Algo similar sucede en Galicia. La población de las zonas rurales y de las villas de tamaño medio habla entre sí predominantemente en gallego: algo que sucede también con una parte de la población urbana. La enseñanza (media y universitaria) se produce predominantemente en gallego, si bien entre los más jóvenes no parece que ese hecho conduzca a un mayor recurso al gallego en sus actos comunicacionales cotidianos. Entre la población hay un tránsito muy frecuente (y poco conflictivo) entre el castellano y el gallego de acuerdo con las condiciones de la comunicación; y no faltan los casos en que, debido a la cercanía lingüística entre los dos idiomas, se mantiene un diálogo en el que cada interlocutor opta por una de las dos lenguas. La convivencia entre ambas lenguas es pues, en apariencia, aceptablemente armónica. No obstante, conviene señalar que, tras el aparente equilibrio, se está produciendo un progresivo desplazamiento del gallego en los usos lingüísticos de la población, como revela una reciente encuesta que apunta al descenso del gallego en los usos lingüísticos de la población local.

Por último, en el caso vasco la convivencia de las lenguas presenta un perfil propio. La política lingüística del Gobierno Autónomo logró en este caso revertir el proceso de progresiva extinción al que parecía condenado el idioma. Se ha conseguido una exitosa normalización lingüística y se ha ampliado notablemente el espectro de población que es capaz de expresarse en euskera. No obstante, la mayor parte de los actos comunicativos de la población se producen en castellano. Solo una cuota menor de la población emplea el euskera de manera preferente; y, dada la dificultad de dominio de esa lengua, esos mismos hablantes están dispuestos a transitar al español cuando su interlocutor se expresa en esa lengua. El euskera se mantiene, no obstante, como referente identitario en actos de carácter político y cultural.

En balance, y más allá de casos puntuales, la convivencia entre lenguas es satisfactoria, pero falta entre la población (en especial, entre la castellanoparlante) una cultura del bilingüismo, que otorgue valor al hecho de que haya conciudadanos que se expresan en otras lenguas y que habitan en culturas parcialmente diferentes. La Constitución Española reconoce la co-oficialidad de las diversas lenguas y todas ellas se pueden emplear en los espacios de representación política (Congreso y Senado), pero ello no es garantía de que se construya esa cultura de reconocimiento de la diversidad lingüística. Por este motivo, para avanzar en ese proceso es para lo que algunos han propuesto la conveniencia de que se apruebe una Ley de Lenguas: un tema que está emergiendo en la agenda política.

4. **El panorama institucional de la enseñanza del español como lengua extranjera** es muy frondoso. Habría que diferenciar, en todo caso, aquellas instituciones que operan en España y las que lo hacen en países con lenguas diferentes. Dentro de las fronteras nacionales, son las

universidades, públicas y privadas, las que mantienen programas activos de enseñanza del español, que en algunos casos los combinan con otras ofertas formativas (estudios de postgrado) o culturales (turismo cultural). En muchas universidades este tipo de programas tienen una entidad menor, en relación con el conjunto de la oferta formativa del centro. Pero, hay algunas universidades que han hecho de estos programas una seña de entidad y una fuente importante de reclutamiento de alumnos e ingresos. Es el caso, por ejemplo, de las universidades de Salamanca, Granada, la Menéndez Pelayo o la Nebrija. En la puesta en marcha de estos programas hay notable creatividad por parte de las universidades, al tiempo que se tratan de estandarizar (a través de fórmulas de homologación y acreditación) las enseñanzas respectivas.

En el panorama internacional la enseñanza del español corre a cargo, de forma muy dominante, de dos instituciones distintas. Por una parte, el Ministerio de Educación mantiene un programa activo de incorporación del español a los currícula formativos de los centros educativos de enseñanza media y universitaria de diversos países. No existen apenas centros formativos de España en el exterior (Colegios Españoles) por lo que se ha optado por la vía de los acuerdos con las autoridades educativas de los países para facilitar la enseñanza del español como lengua extranjera en los centros educativos (a través, por ejemplo, de Secciones Españolas, Escuelas Europeas, lectorados o auxiliares de conversación). Tanto el nivel administrativo en el que se sitúa esta política como los recursos presupuestarios de que disponen sugiere que se está a distancia de lo que se requeriría para responder a la demanda existente. Aunque es el Ministerio de Educación el responsable de esta línea de trabajo, también colabora en la actividad de lectorados la AECID, del Ministerio de Asuntos Exteriores.

La otra gran línea de trabajo es la enseñanza del español fuera de la trayectoria de la enseñanza curricular: es el campo protagonizado muy predominantemente por el Instituto Cervantes. Aunque este instituto es, en ocasiones, más conocido por las actividades de la promoción de la cultura y la creación artística en español, una de sus actividades centrales es promover la enseñanza del español. También en este caso hay una manifiesta desproporción entre la demanda y el interés que suscita el español y las capacidades institucionales y presupuestarias para hacerle frente. En algunos países donde no está el Instituto Cervantes (e incluso en algunos en que está) esta actividad de formación extracurricular la impulsan también las agregadurías de educación y de cultura de las Embajadas.

En conjunto, la actividad en este campo es importante, habiéndose generado un panorama institucional altamente poblado que opera sobre un ámbito en rápida expansión, que en ocasiones es fuente de una proyección económica, política y cultural importante. No obstante, se perciben como claros déficit la desordenada configuración del panorama institucional y la limitación de medios con los que la mayor parte de esas instituciones operan.

5. **Nota final.** No cabe decir que España no tenga una política de promoción del español. Son muchas las instituciones y líneas de trabajo que tienen ese objetivo como el centro de su actividad. Son instituciones y líneas de trabajo que operan con autonomía en sus respectivos campos, a veces con notable esfuerzo y eficacia. Hay tres problemas generales que, sin embargo, condicionan la eficacia agregada de este sistema: i) la ausencia de una estructura de gobernanza del sistema que propicie el alineamiento de todas esos componentes y propicie la coordinación y la división del trabajo; ii) la carencia de un plan estratégico ambicioso, que tenga el debido soporte presupuestario, configurando lo que podría considerarse como una política de Estado; iii) la disonancia que existe entre el carácter panhispánico del objetivo propuesto (la promoción del español) y la limitada articulación de alianzas y complicidades institucionales entre los países que debieran estar implicados.

## CAPÍTULO 8.

# LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA SOBRE EL ESPAÑOL EN MÉXICO: ESBOZO

**Pedro Martín Butragueño**

El Colegio de México – Academia Mexicana de la Lengua

### Resumen

El informe analiza la política lingüística en México, enfocándose en el español como lengua nativa (L1), segunda lengua (L2) y lengua extranjera (ELE). Destaca tensiones entre la promoción del español y la preservación de las lenguas originarias, así como la falta de políticas claras y recursos suficientes.

Aunque el español tiene un papel central en la educación, las desigualdades entre sistemas público y privado, y la falta de evaluaciones, limitan su impacto. Las lenguas indígenas enfrentan desplazamiento y desafíos en la transmisión intergeneracional, mientras las políticas de bilingüismo no se adaptan completamente a las necesidades locales.

En cuanto al ELE, México tiene un potencial económico y cultural sin explotar, pero la inseguridad y la falta de estrategias sostenidas han reducido su atractivo como destino. El informe concluye que es necesario replantear la política lingüística con más recursos, mejor coordinación y un enfoque inclusivo para las comunidades indígenas y el ámbito internacional.

Este informe es solo un primer esbozo, que necesitaría dialogar con otros especialistas, al tiempo que acompañarse de datos cualitativos y cuantitativos rigurosos. Nada más pretende poner sobre la mesa de discusión algunas de las muchas cuestiones que deben debatirse en mayor detalle.

### Situación y sensibilidad política respecto a la promoción del español

Aunque el castellano está presente en el territorio de lo que hoy es México desde inicios del siglo XVI, es probable que haya que esperar al siglo XVIII para que adquiriera una más clara personalidad propia (Company 2007, Ramírez Luengo 2022). En concreto, la gran expansión del español se da a partir de 1770, una vez que la política borbónica deshace los antiguos pueblos de indios (Parodi 2010). El siglo XIX del México independiente continúa la política de integración y ve la expansión del español y la inversión de los patrones de bilingüismo (Villavicencio 2010). El papel de Melchor Ocampo, del conde de la Cortina, de García Icazbalceta y de la Academia Mexicana, entre otros, refuerza los rasgos identitarios del español mexicano, así como su carácter de lengua nacional, en un largo camino de apropiación (Martín Butragueño 2018a, 2024; Zimmermann 2022, Martín Butragueño y Palacios Cuahtecotzi en dictamen). La etapa final del XIX y las primeras décadas del XX ven el predominio, en las escuelas, de un intenso proceso de castellanización, a veces agresivo con el estatus de las lenguas originarias, en contraste con el indigenismo arqueológico y cultural (Barriga Villanueva 2010, 2022). Una parte relevante del siglo XX muestra, incluso, que la materia de español se convierte en “lengua nacional” (Amado Alonso 1938, Martín Butragueño 2022).

Una dimensión importante de la discusión a fines del XX y comienzos del XXI es la de las lenguas nacionales y las lenguas oficiales, en lo que toca a la relación entre las lenguas originarias, el español y las otras lenguas presentes en el territorio mexicano. Se ha revalorizado el español de México (DEM 2025, por ejemplo), pero no necesariamente se ha apreciado el papel de México como parte central del universo hispanohablante.

Los debates y análisis aplicados y teóricos sobre política lingüística son abundantes y detallados (Pellicer 2020, Hamel 2013, Barriga Villanueva 2010, 2022; Moctezuma Zamarrón y Flores Farfán 2021, Martín Butragueño 2018b, 2021, entre otros). El mayor interés ha recaído, sin duda, en las relaciones entre el español y las lenguas originarias. No es claro, sin embargo, en qué medida estas discusiones han trascendido a las autoridades encargadas de llevar a cabo las políticas, o han sido tomadas en cuenta de manera crítica por estas autoridades, particularmente por las propias de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Otra dimensión interesante es el debate sobre el estatus oficial del español, impulsado en diversos momentos (Valadés 2014). En general, ni las autoridades políticas ni el mundo académico han mostrado ser partidarios de una posible oficialidad constitucional, ni parece que la propuesta tenga arraigo popular. Sí ha sido posible, en todo caso, la defensa legal de las lenguas indígenas, sobre todo a partir de la *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* (2003), así como con iniciativas para establecer su valor nacional. Debe apuntarse, por otro lado, que estas iniciativas suelen ir acompañadas de modestos reflejos presupuestales, probablemente limitados para satisfacer el conjunto de urgentes necesidades.

Otros aspectos que ameritan un análisis detenido son los siguientes: el papel de la actitud nacionalista de diversas autoridades, en especial en la conformación del estado mexicano en el siglo XIX, pero con reflejos en diversos espacios y tiempos de los siglos XX y XXI; el efecto de la intensa urbanización del país, de la migración a Estados Unidos, de la globalización, de la constitución de la gran megalópolis central (que agrupa unos 40 millones de personas), y de las actitudes que todo esto desata; el creciente papel de las voces estrictamente indígenas, en especial a partir de la insurgencia zapatista, desarrollada ahora en interesantes reflexiones críticas (Aguilar Gil 2020), que tienden a reclamar directamente al estado mexicano que pase de la dimensión discursiva de buenas intenciones a la plasmación de verdaderas políticas lingüísticas, aterrizadas en y por las propias comunidades.

### **El español en el sistema educativo. La enseñanza del español como L1 (lengua nativa)**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha venido subrayando la necesidad de aplicar métodos comunicativos en la enseñanza de español L1. Cabe preguntarse si se ha deslindado completamente la enseñanza de L1 y de L2, tanto cuando una lengua originaria es L1 y el español L2, como cuando el español es L1, pero algunos rasgos de su enseñanza hacen pensar más en una L2. En líneas generales, el papel de la gramática y de otros aspectos vinculados al conocimiento lingüístico ha venido reduciéndose, con excepción de la diversidad y la variación, por momentos más para ganar una apreciable conciencia que con fundamentos plenamente desarrollados. La actual política educativa, aplicada desde el curso 2023-2024 y llamada “nueva escuela mexicana”, enfatiza el papel de la familia, la escuela y la comunidad como esferas sociales en que fundamentar el conocimiento de los niños en primaria. Si bien propone un acercamiento transdisciplinario a las enseñanzas, no parece apartarse, en lo que ahora importa en relación a la enseñanza del

español, del énfasis en un acercamiento comunicativo a la L1, con atención insistente, pero poco estructurada, a la variación y a la diversidad.

En cualquier caso, el español ha sido siempre un eje formativo fundamental en la escuela mexicana, antigua o nueva, y se han mencionado objetivos explícitos en los diseños curriculares, más desde la pedagogía que desde la lingüística. El aprendizaje de la lectura y escritura y de otras habilidades se reconoce como crucial, aun cuando existe un desfase, que debería conocerse en mayor detalle, entre la enseñanza del inglés o del francés, pues diversos elementos de gramática que deberían haberse explorado en la L1 terminan siendo estudiados desde la L2. Precisamente la expansión de la enseñanza bilingüe en las escuelas privadas, entre otros aspectos, abre una brecha cada más amplia entre los sistemas público y privado, lo que terminará por producir efectos lingüísticos claros, incluida la incipiente diglosia inglés-español, presente en quienes trabajan en compañías internacionales, pero también entre grupos económicamente privilegiados, en los que el inglés se expande como marcador social.

Un aspecto preocupante para la educación en México es la reticencia a la evaluación del sistema escolar que se ha visto en los últimos años, con la desaparición de instituciones nacionales dedicadas a tal tarea, pero también con una actitud ambigua hacia la aplicación de pruebas como PISA. Naturalmente, el problema no afecta nada más a la enseñanza del español, pero esta se ve involucrada en la circunstancia general. Habrá que esperar algún tiempo para saber si se habrá tratado de un paréntesis o si se trata de una política más estructural que coyuntural. Parece obvio que no debe hacerse a un lado el papel de las evaluaciones de estas y cualesquiera otras políticas públicas (Martín Butragueño 2021).

Un problema interpretativo central es la apropiación del español, como se mencionaba *supra*. Es claro que existe una apropiación del llamado *español de México*, tanto así que se subraya el papel de las voces y expresiones propias, las diferencias sobre los aspectos comunes. No parece claro, en cambio, que exista una apropiación plena del español, un deseo de nuclear o encabezar la lengua, en especial si pensamos, comparativamente, en el portugués de Brasil o en el inglés de Estados Unidos (Alonso 1938, Martín Butragueño 2022). Es también evidente, por otra parte, el carácter universalista de algunos de los mayores escritores mexicanos del XX, en especial de Paz y de Fuentes. También es notable la vocación internacional, o al menos hispánica, de ciertos medios de comunicación audiovisual, de series, películas, redes sociales. Especial comentario merecen los grandes cineastas del momento (del Toro, González Iñárritu, Cuarón, etc.), en la promoción de la cultura mexicana.

## **Convivencia y enseñanza del español como L2 (segunda lengua) en comunidades con más lenguas**

El papel de la escuela ha sido reconocido en todo momento como una de las cuestiones cruciales en lo que toca al problema del desplazamiento de las lenguas originarias por el español. Como se comentaba al inicio, este reemplazo toma vuelo a partir de 1770 y adquiere un impulso en el siglo XIX (Parodi 2010, Villavicencio 2010), que no ha cejado en el momento actual. Ha habido, en todo caso, un profundo cambio de paradigma, en el paso de un modelo de castellanización, como parte de la creación de un estado nacional que debe integrar a sus miembros, eliminando las diversidades locales, a un modelo de defensa de las lenguas originarias, en que la escuela debe hacerse bilingüe, bicultural, etc., es decir, un agente del mantenimiento de las lenguas, no un acicate para su pérdida, incluidas las comunidades migrantes a zonas urbanas (Barriga Villanueva 2010,

2022). Si la diferencia entre el XIX y el XXI es clara, cabe preguntarse por el papel de la Revolución mexicana en las políticas del siglo XX. El largo periodo que hay entre esta —década segunda del XX— y el alzamiento zapatista de inicio de los noventa, podría sintetizarse así: si bien el discurso cambia paulatinamente a lo largo de los años, las políticas reales no son muy diferentes a lo largo del siglo, predominando, *de facto*, el papel de franco desplazamiento de las lenguas originarias por parte de la escuela.

Una pregunta inquietante es si, más allá de cualquier política escolar, las condiciones históricas y sociales, generadoras de profundas y sólidas estructuras, son, a fin de cuentas, más fuertes que cualquier política relacionada con la vigencia de las lenguas originarias. Tal perspectiva no debe desecharse al establecer modelos sociales sobre el problema del mantenimiento o ruptura de la cadena de transmisión lingüística, es decir, del hecho de que los padres enseñen a sus hijos la lengua comunitaria, a pesar de la discriminación, el deseo de progreso y el cambio de actitudes entre los jóvenes.

El problema no es menor y es difícil diseñar una política bilingüe adecuada, al tiempo que *localizada*, según las necesidades y características de cada comunidad. Disponemos de muy diversos datos (INALI 2009, *Ethnologue* 2025, múltiples estudios recogidos en *NuevoLingmex* 2025), pero no se dispone de una encuesta general de bilingüismo (Guerrero Galván 2016, Martín Butragueño 2018b). Muchas veces las políticas se llevan a cabo sin un conocimiento claro del terreno. Es un hecho que las tasas de bilingüismo entre la población indígena son muy elevadas y prácticamente universales en zonas urbanas. Cabe pensar que la cuestión no puede verse como un problema de *lenguas*, sino como un problema de *comunidades*, y que el nudo central es la *gestión del bilingüismo* en esas comunidades. Incluso en medios académicos —no se diga en los no académicos— se mencionan razones como la perspectiva de mundo, la belleza de las lenguas, la documentabilidad lingüística, etc., por discutible que sea la vieja hipótesis Sapir-Whorf (Hill y Mannheim 1992), lo subjetivo de los razonamientos o lo gremial de la perspectiva científica, para preservar las lenguas indígenas. Parece olvidarse que la razón es simple y contundente: es un derecho de los hablantes, a nivel individual y comunitario. Ciertas políticas públicas llegan incluso a asomarse al folklorismo, por duro que sea decir esto.

Necesitamos entender qué es el bilingüismo, cómo realizar evaluaciones comunitarias (Guerrero Galván y San Giacomo 2014), cómo conocer seriamente la competencia lingüística de los hablantes (Torres Sánchez 2019), considerar los hallazgos de los crecientes estudios recientes sobre el contacto (Guerrero Galván y Torres Sánchez 2021, Torres Sánchez 2021, 2022, Hernández Méndez y Palacios Alcaine 2015, Avelino 2022, San Giacomo Trinidad y Chávez Peón 2021, Olivar Espinosa 2020, Morett Álvarez y Zambrano Ojeda 2025...) y combinar todo esto con los proyectos de revitalización (Flores Farfán 2024, entre otros).

### El español como Lengua Extranjera (ELE)

A lo largo de los años, la promoción EXTERNA del español ha sido, en general, poco intensa, y focalizada, casi exclusivamente, en los Estados Unidos, país en el que se encuentra la mayor masa migratoria de mexicanos, por mucho. También es creciente la presencia cultural y académica mexicana en países como Brasil o China, entre otros.

Es evidente, como en otros casos, la mezcla entre cuestiones políticas de orden más general y los asuntos relacionados de manera más estricta con la política lingüística. Así, en general, la acción

del ELE ha sido más intensa en aquellos países con los que se quiere mantener una mayor relación de todo tipo.

El tamaño de Estados Unidos condiciona parte de esas políticas lingüísticas, dada la amplitud de su territorio y la diversidad de intereses según estados y ciudades. En términos generales, el ELE estudiado como L2 en numerosas escuelas de ese país no parece beneficiarse demasiado de una política lingüística sobre el español planeada y llevada a cabo desde México, aunque es probable que deba matizarse esta afirmación, que debe entenderse como hipótesis.

Como es bien sabido, tiende a sobrevalorarse el papel del español en EE.UU., alimentado por migrantes económicos. Aunque el español, ciertamente, se haya estabilizado intergeneracionalmente en algunas ciudades, no deja de tratarse principalmente de una lengua inmigrante (Potowski y Torres 2023). Hace más o menos una década se habló mucho de la creación de un Instituto Alfonso Reyes, cuya misión, como la del Cervantes, sería propagar el español en diversas latitudes; en apariencia, llegó a aprobarse legalmente, pero nunca recibió dotación económica, por lo que el proyecto se disolvió sin que el Instituto Alfonso Reyes viera la luz. Más continuada y estable ha sido la colaboración con el Instituto Cervantes, a partir de las labores surgidas en el antiguo CEPE y ahora en la Escuela Nacional de Lenguas, en ambos casos desde la Universidad Nacional Autónoma de México (Jurado Salinas 2022); al tiempo, la investigación y docencia va nutriendo diversas publicaciones (Cruz Iturribarri, Escobar Hernández y Nieto Rodríguez 2014, Granda Dahan 2023, etc.). La UNAM, de hecho, realiza una intensa actividad a través de su red de Centros en el extranjero, probablemente la estructura más amplia y mejor trabada para dar a conocer la cultura mexicana.

Parte de la política lingüística exterior parece más encaminada a los hablantes mexicanos de herencia, una especie de ELH, que como lengua extranjera, ELE. En 2021 se creó el Instituto digital César Chávez para el español en Norteamérica, el cual “[p]romueve la defensa del español y su cultura entre las comunidades mexicanas y de origen latino en Estados Unidos y Canadá” (SRE 2021), con la idea de que se pudieran descargar o consultar diversos materiales. Aunque es posible recuperar bastantes noticias de la época sobre esta fundación, no parece haber muchas noticias posteriores, por lo que habrá que esperar a saber si el proyecto cobra nuevos impulsos. Otra dimensión que debe analizarse con detalle es el papel de los consulados mexicanos en Estados Unidos en la valoración del español como lengua de cultura y de tradición literaria. Y un nuevo factor es la actual presión (2025) del gobierno estadounidense contra el español.

Las noticias sobre la promoción INTERNA del español como lengua extranjera, ELE, no son muy alentadoras, pero es posible que parte del problema resida en la necesidad de indagar por información más detallada. No parece existir hasta el momento alguna clase de política gubernamental a cualquier nivel —federal, estatal, municipal— encaminada al ELE. En años previos, algunas universidades han desarrollado programas ambiciosos, pero varios de ellos se han visto mermados dadas las condiciones de inseguridad del país, por lo que bastantes alumnos de ELE preferirían viajar a otras latitudes, particularmente a España. Por otra parte, algunas universidades estadounidenses tienen programas propios de ELE que incluyen estancias en México, de modo que al tiempo interactúan con alguna instancia local; se trata de iniciativas fructíferas que ofrecen una veta interesante a través de la colaboración con centros educativos locales, si bien la iniciativa no proviene propiamente de una acción lingüística mexicana.

Podría decirse que el estudio de ELE ofrece en México un campo económico muy amplio, que ha sido explorado de manera insuficiente. Muchas universidades, públicas o privadas, ofrecen muy

distintos diplomados, presenciales o virtuales, en diversas áreas del conocimiento, pero el enfoque de ELE no parece demasiado beneficiado de ello. Algunas universidades ofrecen programas de cultura mexicana en el verano, camino sin duda productivo; debe señalarse, sin embargo, la aparente paradoja de que, al menos en ciertos casos, se prefiere el inglés como lengua vehicular para la impartición de los cursos.

Debe enfatizarse que este apurado resumen solo es un primer documento que amerita mucha mayor recopilación de datos, verificación de afirmaciones e interpretación de los hechos nodales. Con todo, las hipótesis que la síntesis encamina son las siguientes: la situación actual de política lingüística y de confrontación lingüística y política necesita perspectiva histórica; el español enseñado como L1 debe replantearse el acotamiento de enfoques comunicativos y, sobre todo, debe evaluarse; el español como L2 sigue manteniendo una relación conflictiva con las lenguas originarias, que no podrá gestionarse mientras no se asuma plenamente el carácter bilingüe de muchas comunidades, al tiempo que se ceda la voz a los propios indígenas; el español ELE necesita de una política gubernamental mínimamente consecuente y extendida en el tiempo, recursos para potenciarse en las universidades y centros de investigación, y condiciones razonables de acceso y de seguridad en las dimensiones externas e internas de esas políticas.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, Amado 1938. *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres hombres*. Buenos Aires: Instituto de Filología, Universidad de Buenos Aires.
- Aguilar Gil, Yásnaya E. 2020. *Áa: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Ciudad de México: Almadía.
- Avelino Sierra, Rosnátaly 2022. *La gestión del número en los miembros de dos comunidades bilingües español-otomí*. Tesis doctoral. Ciudad de México: El Colegio de México. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10015765>
- Barriga Villanueva, Rebeca 2010. "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano", en *Historia Sociolingüística de México*. Vol. 2: *México contemporáneo*. Dirs. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño. Ciudad de México: El Colegio de México, p. 1095-1194.
- Barriga Villanueva, Rebeca 2022. "Tres hitos en el laberinto de la política lingüística mexicana", en *Historia sociolingüística de México*. Vol. 5: *Nuevas visitas al pasado y al presente*. Dirs. Pedro Martín Butragueño y Rebeca Barriga Villanueva. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 3293-3340.
- Company Company, Concepción 2007. *El siglo XVIII y la identidad lingüística de México*. Ciudad de México: Academia Mexicana de la Lengua - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cruz Iturribarri, Sandra Luz, José Carlos Escobar Hernández y Marcela Nieto Rodríguez 2014. *Dicho y hecho 3. Español como lengua extranjera*. Coords. Sandra Luz Cruz Iturribarri y José Carlos Escobar Hernández. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México - Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- DEM 2025 = *Diccionario del español de México*. Dir. Luis Fernando Lara. Ciudad de México: El Colegio de México. <https://dem.colmex.mx>
- Ethnologue 2025 = Eberhard, David M., Gary F. Simons, y Charles D. Fennig (eds.) 2025. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-eighth edition. Dallas, Texas: SIL International. <https://www.ethnologue.com/>
- Flores Farfán, José Antonio 2024. "Abrazar el multilingüismo: caminos para la reivindicación de una historia olvidada", *Lengua y Sociedad*, 23, 1, pp. 11-27.
- Granda Dahan, Beatriz 2023. "Análisis contrastivo discursivo en tres lenguas: español, inglés y chino para la enseñanza de ELE", *Decires*, 24, 31, pp. 7-31.
- Guerrero Galván, Alonso 2016. "La determinación de derechos lingüísticos: diseño de peritaje por encuesta sociolingüística", en *100 años de la Constitución mexicana: de las garantías individuales a los derechos humanos*. Coords. Luis René Guerrero Galván y Carlos María Pelayo Moller. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 1, pp. 295-311.

- Guerrero Galván, Alonso y Marcela San Giacomo Trinidad 2014. "El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo", en *Historia Sociolingüística de México*. Vol. 3: *Espacio, contacto y discurso político*. Dirs. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 1457-1524.
- Guerrero Galván, Alonso y Nadiezdha Torres Sánchez 2021. "Purismo lingüístico y lenguas en contacto", en *Traspassando lo lingüístico: factores esenciales en el contacto de lenguas*. Coords. Sara Gómez Seibane, María Sanchez Paraíso y Azucena Palacios Alcaine. Madrid: Iberoamericana – Frankfurt: Vervuert, pp. 103-118.
- Hamel, Rainer Enrique 2013. "Language policy and ideology in Latin America", en *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Eds. Robert Baley, Richard Cameron y Ceil Lucas. Oxford: Oxford University Press, pp. 609-628.
- Hernández Méndez, Edith, y Azucena Palacios Alcaine 2015. "El sistema pronominal átono en la variedad de español en contacto con maya yucateco", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, pp. 36-78.
- Hill, Jane H., y Bruce Mannheim 1992. "Language and world view", *Annual Review of Anthropology*, 21, pp. 381-406. <http://www.jstor.org/stable/2155993>
- INALI 2009 = Instituto Nacional de Lenguas Indígenas 2009. *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Ciudad de México: INALI. [https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf) [consultado en enero de 2023]
- Jurado Salinas, Martha 2022. "La enseñanza de la variedad mexicana del español desde una perspectiva económica", en *Historia sociolingüística de México*. Vol. 5: *Nuevas visitas al pasado y al presente*. Dirs. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 3247-3292.
- "Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígena" 2003. *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=698625&fecha=13/03/2003#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=698625&fecha=13/03/2003#gsc.tab=0) [consultado en julio de 2025]
- Martín Butragueño, Pedro 2018a. "Lengua nacional y lengua patrimonial", *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, 44, pp. 397-424.
- Martín Butragueño, Pedro 2018b. "La importancia de la diversidad lingüística", *Otros Diálogos*, 2, enero-marzo. <http://otrosdialogos.colmex.mx/la-importancia-de-la-diversidad-linguistica>
- Martín Butragueño, Pedro 2021. "La lengua española en México: una mirada al presente", en *Crónica de la lengua española* 2021. Madrid: RAE-ASALE, pp. 131-146.
- Martín Butragueño, Pedro 2022. "Relecturas del Amado Alonso ensayista", *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, 48, pp. 271-291.
- Martín Butragueño, Pedro 2023. "Problemas en el estudio del contacto lingüístico en México", *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, 49, pp. 419-440.
- Martín Butragueño, Pedro 2024. "Contacto, difusión y desplazamiento: el pasado en el presente y el español poscolonial en México", en *1519. Contacto, literatura y memoria lingüística en México*. Ed. Concepción Company. Ciudad de México: El Colegio Nacional, pp. 57-121.
- Martín Butragueño, Pedro, y Niktelol Palacios Cuahtecotzi en dictamen. "Los inicios de la lexicografía monolingüe del español en México", en *Historia de la lexicografía del español en América I: orígenes*. Eds. Dolores Corbella, Cristian Díaz Rodríguez y Alejandro Fajardo Aguirre.
- Moctezuma Zamarrón, José Luis y José Antonio Flores Farfán 2021. "Por una transformación de las políticas del lenguaje en México", *Ichan Tecolotl*, 32, 345. <https://ichan.ciesas.edu.mx/por-una-transformacion-de-las-politicas-del-lenguaje-en-mexico/> [consultado en julio de 2025]
- Morett Álvarez, Sonia Elisa, e Isis Nathaly Zambrano Ojeda 2025. "Léxico, gastronomía y cultura: Loja (Ecuador) y Cerro Azul, Veracruz (México)", *Signos Lingüísticos*, 20, 39, pp. 58-103.
- NuevoLingmex 2025 = Barriga Villanueva, Rebeca (coord.), con la colaboración de Dulce Graciela Ramírez Torres 2025. *NuevoLingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970*. Ciudad de México: El Colegio de México. <https://lingmex.colmex.mx/>
- Olivar Espinosa, Stefany 2020. "La entonación de los enunciados aseverativos del español de contacto de hablantes bilingües de San Miguel Canoa, Puebla: una variedad del español mexicano", *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 8, 2, pp. 65-116. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.2020.2.24873>
- Parodi, Claudia 2010. "Tensión lingüística en la Colonia: diglosia y bilingüismo", en *Historia sociolingüística de México*. Vol. 1: *México prehispánico y colonial*. Dirs. R. Barriga y P. Martín. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 287-345.

- Pellicer, Dora 2020. *México diverso[.] Sus lenguas y sus hablantes*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura – Instituto Nacional de Antropología e Historia – Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Potowski, Kim, y Lourdes Torres 2023. *Spanish in Chicago*. Oxford: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780199326143.002.0004>
- Ramírez Luengo, José Luis 2022. "La identidad léxica del español mexicano en el siglo XVIII", *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, 48, pp. 21-67.
- San Giacomo Trinidad, Marcela y Mario Ernesto Chávez Peón 2021. "Morfofonología de préstamos lingüísticos del español en lenguas otomangues: contacto, prosodia y bilingüismo", en *Contacto lingüístico y contexto social. Estudios de variación y cambio*. Coords. María Ángeles Soler Arechalde y Julio César Serrano Morales. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 211-240.
- SRE 2021 = Secretaría de Relaciones Exteriores 2021. "SRE inaugura el Instituto Digital César Chávez para el Español en Norteamérica". Comunicado No. 156. 29 de marzo. <https://www.gob.mx/sre/prensa/sre-inaugura-el-instituto-digital-cesar-chavez-para-el-espanol-en-norteamerica?idiom=es> [consultado en julio de 2025]
- Torres Sánchez, Nadiezdha 2019. "¿Cómo medir el bilingüismo individual en una situación de contacto? Una propuesta metodológica", *Del polifacético bilingüismo. Número Especial. Lingüística Mexicana*, Nueva Época, 1, 3, pp. 63-89.
- Torres Sánchez, Nadiezdha 2021. "Elisión del pronombre de objeto directo de tercera persona en el español de bilingües tepehuano del sureste y español. Un primer acercamiento", en *Contacto lingüístico y contexto social. Estudios de variación y cambio*. Coords. Julio César Serrano Morales y María Ángeles Soler Arechalde. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 163-180.
- Torres Sánchez, Nadiezdha 2022. "La gestión de la concordancia de género gramatical en el español de bilingües purépecha y español", *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 11, 1, pp. 51-69.
- Valadés, Diego 2014. "La lengua oficial y las lenguas nacionales en México y en derecho comparado", en *Lengua oficial y lenguas nacionales en México*. Coord. Diego Valadés. Ciudad de México: Academia Mexicana de la Lengua, pp. 174-197.
- Villavicencio, Frida 2010. "Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX", en *Historia sociolingüística de México*. Vol. 2: *México contemporáneo*. Dirs. R. Barriga y P. Martín. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 713-793.
- Zimmermann, Klaus 2022. "Las variedades nacionales del español americano: descripción integral, diferencial y panhispánica", en *Las variedades del español de América. Aspectos teóricos y empíricos*. Eds. Álvaro Ezcurra Rivero, Carlos Garatea Grau y Carolin Patzelt. Berna: Peter Lang, pp. 11-37.

## CAPÍTULO 9.

# EL ESPAÑOL EN PERÚ: ENTRE LA MULTICULTURALIDAD Y LA OPORTUNIDAD

**Cecilia Tello Álvarez**

Universidad Ricardo Palma

### Resumen

Las políticas de promoción del español en el Perú se fundamentan en el respeto por la diversidad lingüística y la interculturalidad. La “educación intercultural bilingüe” pretende consolidar la identidad nacional y afianzar la cohesión social; sin embargo, su implementación plantea ciertos desafíos.

Por otro lado, el español es una lengua global con un crecimiento constante y un grupo de usuarios potenciales en el Perú. Asumir nuevos retos en la enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua o lengua de herencia demanda generar espacios para la reflexión y nuevas formas de actuación a nivel lingüístico, profesional e institucional. El Perú representa un espacio ideal para el desarrollo de ELE y para su consolidación como lengua internacional.

### 1. Sensibilidad política hacia el español

El Perú es uno de los lugares en el mundo con mayor diversidad étnica y lingüística. En su artículo 48 la Constitución Política del Perú (1993) señala al español y a otras lenguas aborígenes —tales como el quechua, aimara, entre otras— como idiomas oficiales en los lugares donde más predominen. Según los datos del censo del año 2017, el 82.6 % de los habitantes del país habla español como lengua materna (LM), mientras que el 16.3 % de peruanos utilizan lenguas como el quechua (13.9 %), el aimara (1.7 %) y otras lenguas de la Amazonía (0.8 %) (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2021).

El español es, por lo tanto, la lengua predominante y su prestigio sirve como plataforma para la transmisión y la valorización de las lenguas indígenas. El Estado reconoce su oficialidad en contextos formales, institucionales, educativos y en el ámbito público en general (Tello Álvarez, 2024). Sin embargo, su hegemonía, el valor social asignado por sus hablantes, así como factores históricos, políticos, económicos y culturales, muchas veces propician la exclusión y la discriminación de las lenguas indígenas del Perú. Esta marginación, según el Ministerio de Cultura del Perú (2024), también se manifiesta hacia las variedades regionales del español que expresan características derivadas del contacto con lenguas indígenas.

Las políticas peruanas de difusión del español se centran sobre todo en su promoción como lengua oficial y el Estado, para asegurar los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas, centra sus esfuerzos en el desarrollo de la educación en lengua originaria (LO) (como LM) y en español (como lengua de herencia [LH]) o viceversa (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2024). Todo ello bajo acciones impulsadas por políticas como la Ley N.º 29735, orien-

tada a regular la utilización, protección, promoción y revitalización de las LO, reflejo de identidades colectivas únicas que deben gozar de garantías para mantenerse vigentes y desarrollarse plenamente en todos los ámbitos (Ministerio de Cultura del Perú, 2024)

Bajo la óptica de esta ley, y como elemento de soporte, surgió en el 2017 la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad (PNLOTI) al 2040, iniciativa multisectorial cuya finalidad es similar a la ley expuesta en el párrafo anterior: garantizar que todo hablante de alguna LO del país sea respetado por sus derechos lingüísticos que le son propios. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, persisten desafíos en la implementación efectiva de políticas de promoción del español en equilibrio con el fomento y respeto hacia las LO y al contexto multicultural del país.

La PNLOTI plantea lograr al 2040 los siguientes objetivos prioritarios:

- Mejorar la respuesta del Estado hacia las exigencias culturales y lingüísticas de los que requiere todo hablante.
- Reducir la discriminación por motivos lingüísticos.
- Promover el traspaso generacional de las lenguas indígenas y su tradición oral.
- Incrementar el dominio en lo hablado y escrito. (Ministerio de Cultura del Perú, 2024)

La meta deseada es garantizar que, como mínimo, siete de cada diez personas hablantes de lenguas indígenas puedan hacer valer sus derechos lingüísticos a nivel nacional.

## 2.El español y su convivencia con otras lenguas nacionales

En el Perú, los derechos y garantías individuales y colectivas en materia lingüística están amparados por ley. El Estado peruano asegura los derechos de toda persona a hablar una o más LO, así como aprender español, procurando siempre que este aprendizaje no implique abandonar o sustituir su LO (Congreso de la República del Perú, 2011). De este modo, en el territorio peruano se respeta el derecho a una educación en español como lengua de uso común, pero también a recibir educación bajo un enfoque de interculturalidad. Además se considera que la investigación y la publicación de estudios en ediciones bilingües constituyen un medio para conocer y preservar las lenguas originarias.

La Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad, por otro lado, prioriza la enseñanza intercultural bilingüe (EIB) en todos los niveles educativos, así como la alfabetización en zonas rurales andinas y amazónicas. De acuerdo con el artículo 24 de la Ley N.º 29735 resulta imperativo impulsar el patrimonio y la tradición oral del país como muestra visible de la cosmovisión de toda cultura originaria, como signo de identidad, así como medio para concientizar lo significativo que resulta ser un país diverso que fomenta una cultura de tolerancia y de diálogo (Congreso de la República del Perú, 2011).

Ahora bien cabe señalar que el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe reconoce los siguientes cinco escenarios lingüísticos (EL): cuatro a nivel rural y uno a nivel urbano:

- **EL 1.** La mayoría de los estudiantes tienen una LM originaria (con habla y comprensión fluida), la cual es de uso predominante en aula y comunidad.
- **EL 2.** La mayoría de los estudiantes hablan y comprenden la LO y el español con algunos bilingües de cuna. Estos llegan a emplear las dos lenguas en situaciones diferenciadas.

- **EL 3.** Es un escenario donde la mayoría de los estudiantes comprenden y hablan con fluidez el español (que prevalece en la comunidad), pero la LO con limitaciones, siendo esta empleada por adultos y adultos mayores.
- **EL 4.** Es un escenario donde la mayoría de los estudiantes hablan y comprenden con fluidez en español, especificando que en la comunidad se usa el español, pero se comparten prácticas del pueblo originario.
- **EL 5.** Es un escenario donde concurren estudiantes de distintos pueblos con diferentes LO (multilingüismo y diferentes niveles de bilingüismo), pero la comunicación en general es en español (Minedu, 2018, p. 11).

**Para el 2022, el país tenía un total de 27 979** centros educativos de EIB, lo que equivale al 25 % del total **de instituciones escolares en el ámbito nacional, beneficiando a aproximadamente a más de 1,3 millones de estudiantes indígenas, entre niños, adolescentes y jóvenes.**

De acuerdo con el Censo Nacional XII de Población y VII de Vivienda 2017, el español es la LM de más del 80 % de los peruanos y el idioma principal dentro de los núcleos familiares y en diversos contextos sociales (Tello Álvarez, 2024).

La distribución geográfica del español en el Perú muestra que su predominio se da en toda la costa peruana y en el norte del país. El español como primera lengua (L1) prevalece en las zonas urbanas probablemente debido a los polos de desarrollo de estos sectores, la influencia de los medios de comunicación o el desarrollo educativo de estas regiones, en contraste con las zonas rurales donde destaca el uso de lenguas indígenas y la conservación de tradiciones regionales (Tello Álvarez, 2024).

Por otro lado, en el ámbito de la política de la educación básica el Currículo Nacional de la Educación se centra en el desarrollo de destrezas en español como L1 en sintonía con los propósitos y principios del proyecto educativo nacional. Además promueve la interacción en español considerando los contextos y el propósito comunicativo. Por lo tanto, se asume la L1 como un instrumento para la comunicación y la interacción con distintos individuos o comunidades socio-culturales (Minedu, 2016).

Finalmente, dado que la interculturalidad es uno de los pilares fundamentales del sistema educativo, los estudiantes, con el español como LM, también pueden aprender una *LO como segunda lengua (L2)* en el marco de la política de **educación intercultural para todos (EIT)**.

#### **4. La enseñanza del español como lengua extranjera**

EL Perú es uno de los países con mayor atractivo en materia de inversiones y de una proyección de crecimiento económico sostenible. Como es sabido existe una relación entre el interés de aprender una lengua extranjera, el desarrollo económico del país que la representa y su oferta cultural. En este sentido, el Perú tiene mucho que ofrecer. El aumento de intercambios e inversiones comerciales y culturales con otros países ha generado interés en el aprendizaje de español como posibilidad de desarrollo profesional, como elemento para facilitar los procesos de aculturación de los extranjeros que radican en el país y como herramienta para disfrutar de experiencias turísticas y culturales.

La situación del español como lengua extranjera (ELE) en Perú es dinámica y con buenas proyecciones. La riqueza cultural y lingüística del Perú ofrece un contexto único para el aprendizaje del español sobre la base de un panorama nacional de más de 45 instituciones dedicadas al ámbito de la enseñanza del ELE y ubicadas en diversas regiones del territorio. Los contextos de aprendizaje de ELE están enmarcados en programas de intercambios académicos, voluntarios, turismo idiomático, español para inmigrantes, español para fines específicos y otros.

La mayoría de los estudiantes de español del país proceden especialmente de Norteamérica, Europa y, en los últimos años, sobre todo de países asiáticos como China, Corea y Japón. El caso particular de China merece una mención especial. China y Perú gozan de buenas relaciones diplomáticas y comerciales. Las inversiones chinas en el Perú han impulsado significativamente el crecimiento económico del país, sobre todo en materia de minería e infraestructura. Este flujo de capital ha generado interés por el aprendizaje del ELE impulsado por la necesidad de comunicación en el ámbito de los negocios y en la diplomacia. Este aspecto refleja una interdependencia cultural y económica, donde el aprendizaje del español se convierte en una herramienta estratégica no solo para fortalecer las relaciones bilaterales, sino también para generar un polo de desarrollo en el ámbito del ELE en el Perú.

Por otro lado, los exámenes oficiales de español que se administran en el Perú son los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). También en universidades e institutos se ofrecen cursos de formación de profesores de español, algunos de ellos en colaboración con el Instituto Cervantes. De este modo se evidencia que la certificación en ELE se considera como un componente esencial en los procesos de capacitación, desarrollo y profesionalización de ELE (Tello, 2023).

La enseñanza de español como lengua extranjera ha mostrado un crecimiento significativo en el Perú en los últimos años; sin embargo, no existen cifras concretas acerca de los estudiantes del ELE en el país, pero se puede estimar su potencial y demanda considerando el número de extranjeros residentes en el país. Según la Superintendencia Nacional de Migraciones, los principales grupos están compuestos principalmente por estadounidenses (14 101), brasileños (10 460), chinos (10 001) e italianos (3 860), entre otros (como se citó en INEI, 2023) y por los 42 000 turistas que, según la Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo (Promperú) (2019), visitan anualmente el país por fines educativos.

La promoción del español en el Perú contribuye a la identidad nacional, a la cohesión social y representa un polo de desarrollo económico que debería ser considerado como política de Estado.

## Referencias bibliográficas

- Congreso de la República del Perú. (5 de julio de 2011). Ley N.º 29735. Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. Diario Oficial El Peruano.  
[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105178/29735-15-10-2012\\_05\\_05\\_08-LEY\\_29735.pdf?v=1673977790](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105178/29735-15-10-2012_05_05_08-LEY_29735.pdf?v=1673977790)
- Congreso de la República del Perú. (1993). Artículo 48. Constitución Política del Perú.  
[https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Compendio\\_Normativo.pdf](https://www.tc.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Compendio_Normativo.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). Perú: Estado de la población en el año del Bicentenario, 2021.  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). Perú: Estadísticas de la migración internacional, al 2023 (una visión desde los registros administrativos).  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf)
- Ministerio de Cultura del Perú. (2024). Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040 - PNLOTI.  
[https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DLI\\_PNLOTI\\_-QR\\_rev.OCII\\_DS\\_%281%29\\_%281%29\\_.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DLI_PNLOTI_-QR_rev.OCII_DS_%281%29_%281%29_.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB).  
[https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5971/Modelo\\_de\\_Servicio\\_Educativo\\_Intercultural\\_Bilingüe\\_%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5971/Modelo_de_Servicio_Educativo_Intercultural_Bilingüe_%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB). Gob.pe.  
<https://www.gob.pe/39448-educacion-intercultural-bilingue-eib-modelo-de-servicio-educativo-intercultural-bilingue-mseib>
- TELLO ALVAREZ, C. (2023, marzo 27). Nuevos entornos y posibilidades para la enseñanza del español. [Ponencia]. IX Congreso Internacional de la Lengua Española, Cádiz, España.  
<https://congresosdelengua.es/cadiz/paneles-ponencias/educacion-intercultural/tello-cecilia.htm>
- TELLO ALVAREZ, C. (2024). Realidad, desafíos y oportunidades del español en el Perú. En Instituto Cervantes (Ed.), Anuario del Instituto Cervantes (pp. 281–299). Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_24/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2024.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf)



OBSERVATORIO  
NEBRIJA DEL  
ESPAÑOL

[observatorionebrijadelespañol.com](http://observatorionebrijadelespañol.com)  
[ONE@nebrija.es](mailto:ONE@nebrija.es)

[www.nebrija.com](http://www.nebrija.com)



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA